**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN**

**DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



**Artes Visuales en estudiantes de NB1 incluidos por Discapacidad Visual, en el Programa de Integración Escolar de la comuna de Puente Alto**

Memoria para optar al título de:

Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial con Mención en Problemas de la Visión

**Estudiantes**

 Mónica Campos V.

Francisca López V.

**Profesora**

Felicia González Villarroel

Magister en Educación

Santiago, 2012

**Agradecimientos**

*Agradezco,*

*A mi “”Guatako a mi familia”*

 *Y a mi compañera de trabajo, con quien compartí*

*Espacios de creación profundamente significativos*

 *En mi proceso de formación como profesora…*

*Mónica C.*

*A quienes han tenido una enorme paciencia*

*En este largo proceso y hoy me ven finalizar: mi familia, mi marido*

 *Y mi gran amiga y compañera; gracias por años de debate consensuado.*

*Francisca L.*

*"Soy un niño con dificultades para aprender, como muchos de mis compañeros, desafortunadamente mi contexto me transforma en un niño especial con necesidades educativas especiales; que triste, pero si el contexto es el responsable de lo que sufro ¿por qué la escuela y los maestros no hacen nada para cambiarlo?"*

*Yadiar Julián*

ÍNDICE GENERAL

|  |  |
| --- | --- |
| * INTRODUCCIÓN
 | 8 |
| * **CAPÍTULO I: Planteamiento del problema**
 | 10 |
| * 1.1 Planteamiento del problema
 | 11 |
| * 1.2 Fundamentación y relevancia
 | 11 |
| * 1.3 Objetivos de la investigación
 | 12 |
| * **CAPÍTULO II: Marco teórico**
 | 13 |
| * 2.1 Educación Artística
 | 14 |
| * 2.2 Aprendizaje de los niños ciegos
 | 23 |
| * 2.3 Inclusión
 | 27 |
| * **CAPÍTULO III: Diseño de la Investigación**
 | 37 |
| * 3.1 Tipo de investigación
 | 38 |
| * 3.2 Contexto de estudio
 | 38 |
| * 3.3 Fuentes de información
 | 39 |
| * 3.4 Acceso al campo
 | 39 |
| * 3.5 Instrumento de evaluación (Recolección datos)
 | 40 |
| * 3.6 Criterios Éticos
 | 41 |
| * 3.7 Técnicas de análisis
 | 41 |
| * **CAPÍTULO IV: Análisis de datos**
 | 46 |
| * 4.1 Análisis sujetos docentes
 | 47 |
| * 4.2 Análisis sujetos estudiantes
 | 66 |
| * 4.3 Análisis intersujetos docentes
 | 75 |
| * 4.4 Análisis intersujetos estudiantes
 | 78 |
| * **CAPÍTULO V: Conclusiones y sugerencias**
 | 80 |
| * Conclusiones
 | 81 |
| * Sugerencias
 | 86 |
| * Bibliografía y Webgrafía
 | 90 |
| * **CAPÍTULO VI: Anexos**
 | 92 |

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, la Inclusión Educativa es parte de la realidad cotidiana de cada establecimiento educacional, el decreto 170 perteneciente a la ley 20.201, año 2009 del MINEDUC, crea una nueva subvención para niños y niñas con N.E.E. e incluye nuevas discapacidades; esta pretende regular la inclusión mediante normas que delinean el trabajo con los estudiantes en términos pedagógicos y sociales. Con respecto al área pedagógica, el factor clave de esta, corresponde a la adecuación o modificación del currículo en términos de sus componentes y acceso, para lograr que este responda a las necesidades particulares de cada estudiante incluido, estas adaptaciones las debe realizar el docente especialista en este caso de P.V. (problemas de la visión) procurando que el docente de aula y la comunidad educativa en general desarrollen herramientas que faciliten la inclusión de estudiantes con N.E.E de visión..

Sin embargo, es el docente de aula regular quien debe realizar reales modificaciones en pro de una inclusión efectiva, ya que es este quien trabaja de manera directa y permanente con el estudiante, específicamente en este caso en las clases de Educación Artística en las que el docente especialista no tiene cobertura por no ser considerado en el Programa de Integración Escolar de la Corporación Municipal de Puente Alto como subsector primordial para la promoción de un nivel a otro y futuro egreso de la educación formal.

El objetivo de esta investigación, es develar si tales modificaciones son o no realizadas por los docentes de aula regular, debido a que los sujetos de investigación son estudiantes que cursan NB1. Por lo general los docentes son profesores de enseñanza general básica que imparten todos los sub-sectores del programa; también se pretende dar a conocer de que tipo son estas adecuaciones y si estas poseen una base teórica o son producto de la experimentación didáctica con el estudiante con N.E.E visual o si estas fueron fruto del trabajo colaborativo con el/la docente especialista en P.V.

El presente trabajo, se enmarca dentro un tipo de investigación cualitativa de carácter descriptivo precedida por un marco de teórico que se utiliza como base tanto en aspectos técnicos como filosóficos en las áreas de arte, pedagogía y educación inclusiva en Chile para estudiantes con N.E.E.

El análisis de datos se llevará a cabo mediante la triangulación de las categorías y sus unidades de análisis, obtenidas por medio de entrevistas realizadas tanto a estudiantes incluidos en Programa de Inclusión escolar de la Corporación Municipal de Puente Alto, como a los docentes de aula regular que les imparten el sub-sector de Educación Artística, lo que nos permitirá responder a los objetivos de esta investigación.

CAPITULO I

Planteamiento del Problema

1. **Planteamiento del Problema**
	1. Planteamiento del Problema

¿Cuáles son las adecuaciones curriculares utilizadas por los profesores de Educación General Básica, responsables del subsector de Educación Artística, en estudiantes con discapacidad visual, que se encuentran incluidos en NB1, pertenecientes al Programa de integración escolar de Puente Alto, Región Metropolitana?

1.2 Fundamentación y Relevancia

La reforma curricular a la educación básica plantea la necesidad de brindarle a los estudiantes una formación holística, es decir, que puedan desarrollarse en diversas áreas, yendo más allá de lo científico, matemático o lingüístico como hasta hace algunos años se enfocaba la educación chilena. La ley general de educación plantea que “la educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas” (Ley General de Educación No 20370, Chile, 2009). Es en este punto que la educación artística va tomando un nuevo rol e importancia dentro del aula, se reconoce a esta como un espacio privilegiado para desarrollar la capacidad de expresión y de creación en los alumnos. El aprendizaje por medio de las Artes Visuales agudiza además la percepción y la sensibilidad a través de una estimulación de los sentidos y de la afectividad.

Sin embargo, la enseñanza de las artes en los establecimientos educacionales se torna demasiado “visual”, al enseñar a un niño un concepto tan complejo como “perspectiva”, lo que se hace generalmente es realizar un dibujo y mostrarle “niños, esta es la perspectiva”. Ahora bien, ¿Qué sucede con los niños incluidos por ceguera o baja visión?, ¿Cuál es la metodología de enseñanza que se aplica en estas materias?

La Convención Americana de Derechos Humanos (ONU, New York, EEUU, 2008) plantea la plena inclusión de las personas con discapacidad, esto incluye hacerlos partícipes del desarrollo cotidiano de un niño en su escuela, participar activamente de todas las instancias de recreo y aprendizaje en el aula, tener el acceso, a una educación que les brinde igualdad de oportunidades y así formarse de manera integral.

* 1. Objetivos de la investigación

1.3.1 Objetivo General

1. Identificar las Adecuaciones Curriculares utilizadas por los profesores/as responsables del subsector de Educación Artística en la enseñanza de las Artes Visuales, en estudiantes incluidos en NB1 por discapacidad visual.

1.3.2 Objetivos Específicos

1. Reconocer los tipos de adecuaciones curriculares utilizadas por los profesores de Educación Artística en la enseñanza de Artes Visuales en estudiantes incluidos que presentan discapacidad visual.
2. Distinguir la percepción del estudiante con respecto a las adecuaciones curriculares utilizadas en el aula.
3. Revisar los criterios que sustentan las adecuaciones curriculares en el subsector de Artes Visuales en estudiantes que presentan discapacidad visual.

CAPITULO II

Marco Teórico

1. Marco Teórico
	1. Educación Artística
		1. Concepción de Arte

*“El arte no puede ser un elemento etéreo que se alimenta a sí mismo, porque no hay un concepto trascendental o ahistórico del arte. Con los cambios sociales cambia también el concepto de arte”[[1]](#footnote-1)*

¿Qué es el arte? ¿Cómo dar respuesta a esta simple y compleja interrogante? Alrededor del mundo existen diversas definiciones y tendencias, que se enmarcan en las distintas concepciones que se tienen acerca de su significado, que van desde el aporte que este le brinda a la humanidad en todos los ámbitos posibles de imaginar, hasta la banalidad y deformación que este ha sufrido con el paso del tiempo, como en la actualidad, en donde se exalta de manera grotesca la estética y el arte por el arte; lo cierto es que el arte nos acompaña desde los inicios del hombre, en un principio intentando simbolizar a la poderosa naturaleza y las diferentes formas de vida de los grupos humanos, en este sentido el arte es propio del ser humano ya que nace desde el seno mismo de su cultura, la cual tiene directa relación con el momento histórico y el desarrollo de las fuerzas productivas que se estén dando en ese momento, pues la cultura nace a la base de las formas de vida de los seres humanos de una región o país determinado, en este sentido el artista cobra un vital valor ya que no puede desprenderse o abstraerse de la realidad en la cual vive, el artista no es un ser que goza de libertad, pues tiene un deber histórico que cumplir, un deber con su clase, con su cultura, con las condiciones materiales que lo rodean, el arte por el arte (arte sin sentido) en este caso sería una traición.

El arte por el arte, hoy en día abunda por todos lados (nuestro país no está exento de esto), puesto que el artista se aleja cada día más de la realidad concreta exaltando la individualidad por sobre su función social, este alejamiento no se produce de manera "mágica" existe una ideología dominante que potencia esta situación. En una sociedad divida por clases sociales (capitalista), en donde una es dominante de la otra, el arte es simplemente un objeto de mercancía más, controlado por la clase y la ideología imperante, esto se ve demostrado en nuestra cotidianidad, en la televisión, literatura, música, Artes Visuales, cine. Por ejemplo, en una obra de arte su valor está determinado por la cantidad de trabajo utilizado en su producción (y se sabe que una obra de arte puede demorar mucho tiempo elaborarla), sin embargo su precio, estará determinado en el mercado por las leyes de la oferta y la demanda. Estas obras de arte claramente no irán a parar al living de una familia proletaria de la clase trabajadora, ya que no cuentan con el capital como para adquirirla, lo más probable es que una persona de la clase dominante (dueña de los medios de producción) obtenga esta obra de arte sin mayores problemas por el gran poder adquisitivo con el que cuenta... he aquí un claro ejemplo de lo elitista que es el arte en las sociedades actuales, cumpliendo el objetivo de excluir a las masas y empobrecerlas no solo materialmente sino también artísticamente.

* + 1. La Educación Visual En La Escuela[[2]](#footnote-2)

La educación visual nos prepara para comprender y comunicarnos con el lenguaje visual en sí, nos entrega códigos que sirven para comprender la comunicación no verbal, no es solo un lenguaje artístico, sino que también es una herramienta de aprehensión de la realidad y fortalecimiento de la creatividad.

Se debe tener en cuenta la importancia de no desvirtuar la estética de una creación artística, otorgándole adjetivos como bonito o feo, tales son de uso común, pero varían de acuerdo a las épocas y modas referentes, más bien es recomendado catalogar a una obra artística de acuerdo a su técnica y estilo.

Una educación artística bien enfocada en la escuela logra encaminar los potenciales de los niños hacia especialidades vinculadas estrechamente al campo, ya sea: arquitectura, ingeniería, bellas artes o ciencias de la información; todos poseemos en algún instante de la vida un impulso creador con el cual expresamos sentimientos, esto se ve gravemente restringido por la escuela y las mallas curriculares quienes le quitan valor y menosprecian la educación artística, dejándola de lado prevaleciendo otras materias.

Ahora bien, si se quiere aplicar un método creativo en la enseñanza de las artes en la escuela, el docente ha de serlo también ya que así se fomenta un clima de estímulos, en donde la creatividad de cada alumno se conjuga en pro de la creatividad del grupo encausada gracias al trabajo docente.

Es por tanto, labor de la institución darle la importancia real a esta formación y otorgarle un sitio privilegiado en su currículo, empleando docentes que presenten didácticas creativas.

Dentro de la asignatura de Educación Artística, podemos encontrar diversas temáticas, una de ellas es la del dibujo, temática que por su complejidad y necesidad de técnica puede ser una de las que presenta mayor conflicto a la hora de enseñarla a un niño con ceguera y/o baja visión, no por esto, esta enseñanza debe dejarse de lado, ya que el dibujo presenta una gran importancia en la evolución creativa del niño. Se debe hacer un hincapié en que al estudiante no se le debe insertar en el arte sino más bien, este debe brotar desde el infante, sin presiones ni técnicas que puedan opacar su capacidad creadora en la manifestación de sus sentimientos, por medio del dibujo. El profesor es un animador del niño en este proceso, impulsándolo a la manifestación artística en cada instante que el niño lo requiera, reconociendo la individualidad de cada ser humano en la manifestación misma, respetando el proceso artístico de cada niño; por esto debemos recalcar que la educación artística no debe ser calificada, ni premiada, ya que esta acción equivale a poner en concurso la creación del niño, cuando en la realidad concreta todos tenemos distintas habilidades, destrezas, potencialidades, etc. que nos hacen diferentes entre unos y otros, por tanto es imposible poner una vara y cuantificar el desarrollo artístico de cada ser humano (niño).

Con respecto a la Educación Artística Visual de un niño con ceguera debemos reconocer que debido a la perdida visual, lamentablemente poca y muchas veces los ciegos le dan nula importancia a la estética de un objeto determinado, siendo otros aspectos del objeto los que cobran mayor relevancia, como por ejemplo su funcionalidad o el placer sensorial que le pueda otorgar a la persona con déficit visual; es por esto que es necesaria entonces una educación de calidad e inclusiva que interese a los niños ciegos a respetar la estética.

* + 1. Conductas Manipulativas[[3]](#footnote-3)

Como ya hemos dicho anteriormente, la enseñanza de las Artes Visuales en un niño con ceguera y/o baja visión, resulta sumamente compleja, por esto es de vital importancia tomar en cuenta el desarrollo psicomotor como elemento base para la potencialidad artística de cada persona y no solo en los niños con ceguera y/o baja visión. Podemos dividir el desarrollo psicomotor en dos grandes niveles, uno general y otro específico, el general hace referencia a la postura, la marcha, equilibrio, coordinación, etc., es decir motricidad gruesa, mientras que en un segundo nivel, se hace referencia a las actividades digitales finas, es decir praxia fina, en la cual el texto de Brian Cratty (1979) se centra, manifestando que el tacto por medio de las manos es fundamental, en el proceso de enseñanza aprendizaje del niño, ya que por medio de la manipulación directa con un objeto determinado, el infante es capaz de crearse una simbolización o imagen mental del mundo o los objetos que lo rodean, potenciando a su vez el desarrollo cognitivo, aun cuando la imagen mental del ciego sea lejana al objeto concreto o real con el cual tuvo contacto, puesto que cada objeto tiene una particularidad que lo identifica y lo hace diferente de todos los demás, lo que se denomina “rasgos físicos de identificación”, para lo cual al infante hay que educar por medio de la háptica.

* + 1. El arte en las escuelas chilenas según el MINEDUC[[4]](#footnote-4)

La educación artística se torna fundamental para la estimulación sensorial y la expresión de sentimientos, desde el primer ciclo se busca contribuir al desarrollo personal y social de todos los estudiantes. Las Artes Visuales cumplen este fin mediante la exploración de diversos medios expresivos y el desarrollo de habilidades para apreciar imágenes que sean significativas para los alumnos enfocándose en el entorno natural y cultural en el que están insertos, no así privándolos de experiencias visuales y auditivas lejanas a sus vivencias culturales cotidianas.

Durante el primer año de enseñanza se debe aprovechar la disposición lúdica de los niños, esto se logra generando ambientes y condiciones que favorezcan el trabajo intuitivo y exploratorio por parte de los estudiantes.

Ya más avanzada la edad de los niños, el objetivo fundamental es continuar el proceso de sensibilización hacia las artes, mientras que en un comienzo se buscaba la exploración de diversos materiales, ya en NB2 se fomenta la manipulación de estos y el conocimiento más técnico del arte visual.

El MINEDUC mediante los planes y programas sugiere actividades que cumplan los objetivos antes propuestos, talescomo**:**

*Observar obras del patrimonio nacional y universal (dibujos, pinturas, grabados, textiles, cerámicas, artesanías, vitrales, relieves, esculturas, instalaciones, edificios patrimoniales y otros interesantes estéticamente) por medio de láminas, diapositivas, videos, software o directamente, e intentan reconocer los materiales empleados en ellas. Comentan las diferentes sensaciones estéticas que producen los materiales (interés, agrado, desagrado, otras).[[5]](#footnote-5)*

* + 1. Decreto 170

En el transcurso de la presente investigación se fueron suscitando algunos cambios, a nivel de normativas que rigen la educación regular en la inclusión escolar de estudiantes que presentan NEE transitorias y permanentes, tanto a nivel nacional, como a nivel de Programa Educativo, cambios que se nos vuelven de suma importancia incluir, en pro de abarcar de manera más acabada el tema de investigación en cuestión. A continuación daremos una reseña a modo macro de los principales cambios y lineamientos que rigen la inclusión de los estudiantes con NEE (Necesidad Educativas Especiales) de visión hoy en día.

Estas variaciones surgen en el contexto de la Ley General de Educación, DECRETO 170 – LEY 20201 año 2007, que viene a modificar el DFL2 de 1998 y otros cuerpos legales relacionados con la subvención de educación diferencial. En el decreto se plantea que la Educación Especial actualmente, es reconocida en la Ley General de Educación como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su accionar transversalmente en los distintos niveles de enseñanza, tanto en los establecimientos educacionales regulares como especiales, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos y técnicos para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar y/o desarrollar estudiantes de manera transitoria o permanente, en el periodo de su escolaridad, como consecuencia de una discapacidad, déficit ó una dificultad específica de aprendizaje.

La definición de Necesidades Educativas Especiales que plantea el decreto es la siguiente: “*Cuando un alumno precisa ayudas y recursos adicionales*, *ya sean humanos, material*es *y pedagógicos* *para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación*”[[6]](#footnote-6) según el decreto, esto se categoriza de la siguiente forma para llevarlo a cabo:

* Apoyos y recursos humanos especializados.
* Medios y recursos materiales que faciliten la accesibilidad y la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículo.
* Adaptación, diversificación y enriquecimiento del currículo.

A lo anteriormente señalado, se suma el eje importante de la familia, quien es la acompañante principal del estudiante que presenta una NEE transitoria y/o permanente. Es decir se requieren de diversos tipos de apoyos en todos los contextos en que se forma la persona con discapacidad.

**CAMBIOS QUE INTRODUCE LA LEY 20.201**

Dentro de las variaciones se encuentran las siguientes:

* Define las NEE de carácter transitorio: “*Son aquellas que no son permanentes, que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar, a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios, para acceder o progresar en el curriculum por un determinado tiempo de escolarización”.[[7]](#footnote-7)*
* Define las NEE de carácter permanente: “*Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar”[[8]](#footnote-8).*
* Entre las NEE de carácter permanente se encuentran las de NEE de visión(Estudiantes con necesidades educativas especiales de visión), siendo la discapacidad visual definida como: *“alteración de la senso- percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías. Este déficit se presenta en personas que poseen remanente visual de 0.33 ó menos, en su medición central, y se manifiesta a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, inclusión y manejos de la información visual, que es fundamental para el logro de un desarrollo integral armónico y a la adaptación del medio ambiente”[[9]](#footnote-9).*

La discapacidad visual se puede presentar en los modos de ceguera y baja visión. Esta debe ser diagnosticada por un profesional competente, en este caso un Médico oftalmólogo y/o neurólogo, mientras que en el caso de su proceso educativo y la adquisición de herramientas para su inserción social, un docente de educación especial, en este aspecto, no se especifica si el docente debe ser especialista en visión, en el marco del decreto.

En el decreto 170 de la ley 20201, Art 68, la baja visión se plantea como “una disminución de la visión, que se presenta en diferentes modos, sin embargo la capacidad visual resulta funcional para la vida cotidiana, ya que aún cuando la dificultad, no imposibilita la realización de acciones que implican el uso de la percepción visual mediante la utilización de ayudas ópticas”.

Por otro lado, la ceguera se caracteriza por presentar una visión inferior o igual a 0.05 considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. “Condición que no resulta ser funcional para la vida cotidiana, por lo tanto su desempeño se basa en la utilización de sus otros sentidos”.

Se plantea en el Artículo 70 de la ley 20201, que en estudiantes con baja visión se debe realizar una evaluación funcional que permita contemplar el manejo visual del estudiante en macrotipos, visión de colores, luminosidad, visión central y periférica entre otros.

* 1. EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS CIEGOS
		1. ¿Que entendemos por ceguera y baja visión?[[10]](#footnote-10)

La ceguera es la pérdida de la capacidad visual, generalmente por afectación del nervio óptico, de la retina o de alguna estructura cerebral.

La agudeza visual se suele medir mediante una escala que compara la visión de una persona a 6 metros con la de alguien que tiene una agudeza máxima. Así por ejemplo, una persona que tiene una visión de 20/20 (escala Wecker), que en Europa equivale a 1, ve objetos a 6 metros de distancia con completa claridad.

Según la OMS, la ceguera es aquella visión menor de 20/400 ó 0,05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección (cuando se aplica alguna lente de corrección óptica).

La ceguera legal se considera cuando la visión es menor de 20/200 ó 0,1 en las mismas condiciones. Muchas personas que son consideradas legalmente ciegas, pueden distinguir formas y sombras, pero no los detalles normales.

Las causas de ceguera son múltiples. Puede ser debida a un defecto congénito, una agenesia del nervio óptico o adquirido por glaucoma, retinopatía diabética, traumatismos, degeneración macular, etc.

En términos educativos, podemos decir que todo aquel niño, que posee un grado visual aprovechable es un niño con baja visión, ante este caso, como ya hemos dicho, se pueden utilizar una serie de estrategias metodológicas que implican el aprovechamiento de este resto visual. Hasta hace algún tiempo atrás, se decía que el utilizar el resto visual podía ser perjudicial para la salud óptica, ya que al forzar los nervios, estos podrían presentar mayores trastornos, sin embargo el tiempo ha demostrado que con un buen entrenamiento, las condiciones apropiadas, ya sea de iluminación o ubicación y con los materiales adecuados, como lupas, atriles, magnificadores de pantalla y otras tecnologías, a diferencia de lo que se pensaba, el resto visual puede ser muy útil, sobre todo a la hora de elegir entre un escrito en braille o macrotipo

* + 1. ¿Cómo aprenden los niños con ceguera?

Seamos realistas, debemos reconocer que vivimos en una cultura auditiva y visual, toda la información que nos llega es a través de spots publicitarios de televisión; existe un boom de la información en tiempo real que necesita ser adquirida en tiempo inmediato, y esto solo puede hacerse a través de una imagen, un video o una información radial, lo que va yendo en desmedro de los demás sentidos, marginando por ende a la persona con ceguera en la extracción de información que el medio provee, restringiendo de este modo su desarrollo integral. Un niño ciego no es igual a un niño vidente, por tanto su manera de percibir el mundo es distinta, necesitamos entonces realizar adecuaciones al medio, buscando una igualdad de oportunidades para el niño ciego de acceder al conocimiento; la lectura de diversos textos nos sugieren como docentes a cargo de un niño tomar en cuenta que:

1. *El niño/a ciego se enfrenta al medio partiendo de lo concreto, para llegar finalmente a la generalización de los conceptos[[11]](#footnote-11)*, persistiendo esta visión analítica al estar impuesta por el sentido del tacto.
2. La ausencia de visión impide la adquisición independiente de gran cantidad de estímulos presentes en el entorno que el vidente llega a adquirir de un modo natural y espontáneo. En el niño/a ciego es preciso instaurar estos aprendizajes mediante técnicas basadas en aspectos no visuales y que requieren intencionalidad tanto por parte del educador, como por parte del estudiante.

La ausencia de visión presenta diversos obstáculos en el desarrollo cognitivo de un niño, necesitando la ayuda de un adulto para que lo guíe en la aprensión del mundo exterior. Desde la primera infancia podemos notar diferencias reales en las adquisición de nociones en comparación con los niños videntes; por ejemplo la **noción de permanencia del objeto**, los niños con discapacidad visual presentan una dificultad en el reconocimiento de la realidad como algo externo a su existencia propia; la **noción de causalidad** se ve retrasada, ya que el niño ciego presenta dificultad en la conexión causa- efecto; **la estructuración espaciotemporal**, los niños ciegos presentan dificultades en la interiorización de esquemas y relaciones espaciales y para la asimilación y anticipación de secuencias temporales (dentro-fuera, arriba-abajo).

Otra de las dificultades que presentan la mayoría de los niños ciegos es en recibir una evidencia real de las situaciones, puede sentirse desorientado en su propio dormitorio, ya que no tiene evidencia visible de que si está ahí.

Unas de las principales dificultades que podemos encontrar se refiere a una habilidad social que le será muy útil a la hora de interactuar con sus compañeros; esta es la del **juego simbólico**, el ponerse en lugar de otro o imitar y crear roles; la labor de un padre en este sentido, resulta vital para un desarrollo armónico y futura inclusión en un ambiente educativo ya establecido.

Con respecto a dificultades propiamente táctiles, podemos decir que el **tamaño de los objetos** puede presentar una gran dificultad en el conocimiento del niño ciego, los videntes podemos mirar un edificio y determinar sus principales características, sin embargo, el niño ciego no puede tocar el edificio completo, por ende con solo la información que le entregue el alcance de su manos, se formara una imagen mental (muchas veces errada) del objeto o edificio en cuestión, en este punto la compensación debe realizarse a sugerencia en la elaboración de maquetas, lo más realistas posibles.

Algo similar sucede a la hora de conocer un animal de tipo salvaje, ya que éste no puede ser internalizado por medio del tacto, por los peligros que esto supone.

Con respecto al movimiento, cabe señalar que es también un área conflictiva, ya que al intentar percibir la forma del objeto en movimiento, el niño ciego esta al mismo tiempo deteniendo el moviendo de éste, por ende solo puede distinguir el objeto de manera estática.

A medida que pasa el tiempo hemos visto avances en materia de inclusión social y educacional de personas que presentan discapacidad visual, en un comienzo la ceguera era vista como un castigo o divino bien como un regalo de Dios, más adelante las personas con discapacidad visual eran internadas en hospitales o escondidas en su domicilio por culpa de esta “enfermedad”; hoy las personas con discapacidad visual tienen oportunidad de desarrollo educacional y social, no solo en escuelas especiales como hasta hace algunos años, sino también en escuelas regulares con planes educativos adaptados a sus necesidad considerando su estilo de aprendizaje accediendo al currículo de una manera más inclusiva, en cuanto la ley y el desarrollo cultural del país lo permita.

Los estudiantes con ceguera o baja visión hoy son denominados estudiantes con NEE de visual y son parte de un proyecto de inclusión educativa en diversos establecimientos.

* 1. Inclusión
		1. Inclusión Educativa

Para situarnos dentro del tema de inclusión, debemos primero reconocer a esta en las políticas mundiales y para esto debemos citar el Art. 24 de la Convención de Derechos de las personas con Discapacidad que plantea:

*“Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:*

*a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;*

*b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;*

*c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre”.*

*2. “Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que:*

*a) Las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad;*

*b) Las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan;*

*c) Se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales;*

*d) Se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva;*

*e) Se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión”.*

*3. “Los Estados Partes brindarán a las personas con discapacidad la posibilidad de aprender habilidades para la vida y desarrollo social, a fin de propiciar su participación plena y en igualdad de condiciones en la educación y como miembros de la comunidad. A este fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:*

*a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;*

*b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;*

*c) Asegurar que la educación de las personas, y en particular los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social”.*

*4. “A fin de contribuir a hacer efectivo este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para emplear a maestros, incluidos maestros con discapacidad, que estén cualificados en lengua de señas o Braille y para formar a profesionales y personal que trabajen en todos los niveles educativos.*

*Esa formación incluirá la toma de conciencia sobre la discapacidad y el uso de modos, medios y formatos de comunicación aumentativos y alternativos apropiados, y de técnicas y materiales educativos para apoyar a las personas con discapacidad”.*

*5. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso general a la educación superior, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje durante toda la vida sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad”.[[12]](#footnote-12)*

Podemos destacar entonces, que tanto los estados que son acogidos por la ONU como las organizaciones humanitarias recalcan el derecho de las personas con discapacidad a integrarse en la sociedad y de recibir una educación de calidad, que sea adaptada a sus necesidades y esta claramente supone una igualdad de condiciones a la hora de enfrentarse a las asignaturas impartidas en el currículo, siendo adaptadas a su condición.

El Estado de Chile a través de sus legislaciones, señala la importancia de la inclusión de las personas con discapacidad en todo ámbito, siendo en este caso la educación, en donde se deberán realizar las adecuaciones pertinentes y necesarias para todo estudiante que las necesite. Estas adecuaciones, no serán solo de materiales de trabajo o infraestructura de establecimientos, sino del tipo significativas, que contemplan una metodología particular, clases extendidas y un currículo adaptado a la realidad de aquel que presente N.E.E.

Con respecto a establecimientos de modalidad educación especial, estos, prestarán servicios de ayuda a los alumnos integrados a las escuelas regulares, con el fin de asegurar una inclusión total y efectiva.

Es entonces, misión del estado a través del MINEDUC fiscalizar el cumplimiento de la normativa vigente y fomentar la inclusión de las personas con N.E.E. en todo nivel, velando que además las instituciones superiores incluyan contenidos relacionados a la discapacidad.

¿Podemos ligar lo que el estado propone mediante los planes y programas y a través de las leyes que rigen la educación de personas con discapacidad a lo que las Naciones Unidas consideran como derechos inalienables de las personas?

Mucho se habla en las convenciones y en las leyes nacionales relacionadas con inclusión, pero aun no hemos hecho referencia real a este. ¿De qué hablamos cuando hablamos de inclusión?

Para lograr una inclusión real y efectiva, es necesario contar con los recursos necesarios, ya sea a nivel de establecimiento como a nivel de aula; el primero puede realizar diversas adecuaciones en cuanto a: mobiliario, elementos tecnológicos acordes, señalizaciones (para ceguera o baja visión) apropiadas dentro y fuera del establecimiento, mapas táctiles con la ubicación de los principales centros de asistencia pública, comerciales o de locomoción cercanos al establecimiento; ubicación física accesible y algunos recursos más tecnológicos, que si bien, no siempre es posible para establecimientos de bajo nivel económico, pueden serlo para aquellos que cuentan con mejor nivel financiero, o son parte de un proyecto de inclusión comunal que entrega los recursos suficientes para implementar en el aula diversas tecnologías como: impresoras en Braille, fotocopiadoras con termoform, sintetizadores de voz, programas computacionales de lectura de pantalla, maquinas Perkins, biblioteca adaptada con libros hablados, en Braille o macrotipo (según sea el caso necesario).

Así como la tecnología, la percepción háptica es fundamental para la asimilación y posterior reconocimiento de objetos, como lo son obras arquitectónicas o esculturas, recalcamos el uso de mapas táctiles en la clase de geografía o para reforzar el aprendizaje de alguna ruta de interés para el alumno; la elaboración de maquetas en la clase de artes puede ayudar a que el niño comprenda mejor algunos contenidos del currículo que de otra manera serían asimilados someramente.

Referente a la metodología y al trabajo docente, es necesario aclarar la importancia y ayuda que presentan estos, ya sea el docente regular de aula o el especialista. Ambos contribuyen a una mejor inclusión educativa, el primero por su contacto diario con el alumno, puede detectar patologías que se hayan pasado por alto o nuevas en el caso de alumnos que no presentan anteriormente una discapacidad, informándolas oportunamente; es también labor de este conocer las herramientas tecnológicas que utiliza su alumno integrado y como estas pueden ser aprovechadas al máximo. Con respecto a la labor del docente especialista, este ha de servir para diagnosticar y evaluar cómo se están realizando las adecuaciones a uno o más niveles:

* **De acceso**: facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo.
* **Modificación al currículo de base**: Se modifican uno o varios elementos de la planificación, gestión y evaluación curricular, tomando como base el Diseño Curricular ministerial y los aprendizajes para la acreditación que en estos se especifican. Las modificaciones que involucren cambios de las expectativas de logros podrían implicar modalidades distintas de acreditación y consecuentemente de certificación de los aprendizajes.

Otra labor fundamental del docente especialista es prestar apoyo al docente de aula regular en el proceso inclusivo del estudiante.

La labor del docente especialista, sin embargo, varía de acuerdo a las horas que establezca cada programa de inclusión con respecto a la determinación de apoyos del decreto 170 de la ley 20201.

* + 1. El desarrollo de un currículo inclusivo
			1. Ejemplos de políticas educacionales inclusivas a nivel mundial

*“El desarrollo de un curriculum que incluya a todos los alumnos podría requerir una ampliación de la definición de aprendizaje que tienen los maestros y quienes toman las decisiones en el sistema educativo. Mientras se siga entendiendo por aprendizaje la adquisición de conocimientos transmitidos por el docente, es seguro que las escuelas se mantendrán encerradas en currículo y prácticas de enseñanza organizadas**rígidamente”*[[13]](#footnote-13)

Ejemplos claros de regímenes educativos en diversos países han demostrado la eficacia de un currículo inclusivo, que parte desde la base central (estado, ministerio) y apoya el trabajo colaborativo entre pares y docentes.

El primer ejemplo se da en Portugal en donde el currículo, bastante flexible, ha servido para que los establecimientos puedan trabajar en base a proyectos con objetivos transversales; en estos, un profesor especialista se reúne con los docentes de aula coordinando las actividades de acuerdo a cada asignatura para trabajar el proyecto; además, se imparten de manera conjunta talleres extraprogramáticos, existiendo un apoyo directo para aquellos estudiantes que no cuentan con este en sus hogares o, les resulta dificultoso el trabajo individual. El objetivo del trabajo en proyectos es acercar a los estudiantes a tareas específicas de su interés en las cuales deben tener auto-dirección y propiciar además el trabajo en equipo.

Mientras tanto en Estados Unidos el programa “éxito para todos” trabaja en conjunto con la familia cuando los estudiantes poseen dificultades luego de haberse generado el apoyo del trabajo individual. En Inglaterra, basándose en este programa, entregan soporte adicional en materias como cálculo y lecto-escritura.

Es importante destacar que estos sistemas inclusivos consideran las necesidades específicas de cada estudiante y no se guían por un solo método de enseñanza sino que por una variedad de enfoques.

La inclusividad no se refiere solo a estilos o enfoques de aprendizajes, es también el respeto por la herencia cultural de cada uno de los estudiantes; en Bolivia por ejemplo la multicuilturalidad ha llamado al gobierno a enseñar más de una lengua en sus establecimientos; mientras que en Chile los textos de estudio entregados por el MINEDUC proponen el uso de imágenes mixtas, en las que aparecen personas de distinta condición socioeconómica y de ambos sexos realizando variadas tareas. En tanto en Australia la aceptación de la diversidad cultural se presenta como una asignatura obligatoria en el currículo educacional.

Otra mirada de inclusividad es entregarles a los estudiantes con dificultades en asignaturas como álgebra o cálculos, la oportunidad de mejorar sus calificaciones gracias a una enseñanza permanente de este ramo como un contenido transversal que puede ser impartido incluso en talleres extraprogramáticos.

Lo que nos demuestra una vez más que las políticas de flexibilización del currículo y los cambios reales para la inclusividad, han de venir desde el estado, es decir desde las políticas gubernamentales y así llegar a ser transmitidas a sus estudiantes.

Con respecto a la flexibilidad curricular, muchos estados han aceptado la idea de generar un currículo central en base pero que cada establecimiento pueda realizarle cambios, adaptándose a la realidad local y particular tanto en contenidos como en metodologías de enseñanza.

* + 1. Currículo y sus adecuaciones

*“Las intencionalidades de la educación, en términos de los resultados que se pretende alcanzar en cuanto a la formación del ciudadano y el tipo de sociedad, se concretan mediante el currículum que actúa, como se evidencia -como un proceso operativo, en el que entran en juego un conjunto de elementos, factores sociales, objetivos, recursos, etc. que interactúan para alcanzar esas intencionalidades educativas.*

*Esto implica que el currículum tiene como fin plasmar una determinada concepción educativa en términos de lo individual, lo social y lo cultural. Así mediante la planificación y ejecución del currículum se fortalece el logro del tipo de hombre y de sociedad que el grupo demanda del sistema educativo.*

*Para un adecuado desempeño de la labor docente es necesario que el educador conozca con claridad la relación educación y currículum y, particularmente que analice esas relaciones dentro de los conceptos de educación y currículum vigentes y que deben orientar su tarea en el nivel de aula[[14]](#footnote-14)*

Para que un currículo sea llamado flexible debe permitir cambios en él, estos cambios los podemos dividir en dos categorías: la primera corresponde a las modificaciones directas de este, las que implican cambios sustanciales ya sea la sustitución, eliminación o ingreso de una nueva asignatura en pro de una mejora educativa, mientras que las adaptaciones hacen referencia a un cambio en la metodología de enseñanza o el ingreso de ayudas técnicas necesarias.

El currículo flexible, por cierto, tiene sus desventajas; este debe ser constantemente monitoreado para que esta flexibilidad no afecte a los contenidos bases que se solicitan según las políticas públicas y que la flexibilidad sea provechosa tanto para estudiantes aventajados como para estudiantes con NEE.

Con respecto a las adecuaciones a realizarse en el aula, es importante recalcar que la ubicación del alumno incluido, es de suma importancia, la cercanía al docente (a nivel físico) puede traducirse en un mejor desempeño; esta es necesaria, tanto para niños con baja visión, quienes requieren una ubicación más próxima a la pizarra, o niños con ceguera que necesitan sentir la voz cercana del docente cuando explica la materia. No se puede olvidar tampoco las adecuaciones específicas de acorde al tipo de patología que presenta el estudiante, ya sea uso de atril, regleta y punzón, lupa, macrotipo, papel especial mate, marcadores con diverso grosor, calculadoras parlantes, entre otros.

La adaptación del currículo debe considerar también la forma y mecanismos de evaluación que poseen los establecimientos, estos deben permitir diversas maneras de promover a sus estudiantes de grado, sin que una evaluación formal realice el corte definitivo, así los estudiantes ven la evaluación como parte de un proceso y no como su fin último o un estado al que temer. Una forma valida de enfrentar la promoción o egreso de estudiantes con un currículo con evaluación flexible, es la organización de ciclos en vez de grados, en Bolivia se presenta el ejemplo de tres ciclos en educación primaria, el primero de ellos contempla aprendizajes básicos, el segundo, aprendizaje esencial y el tercero, de aprendizaje aplicado conformando un gran ciclo de 8 años.

Otra manera de evaluar flexiblemente es plantear el objetivo del curso con habilidades a desarrollar y estas evaluarlas, en vez de evaluar contenidos adquiridos, o bien utilizar el sistema implementado en Inglaterra que promueve aprendizajes vocacionales que se van preparando durante su escolaridad o si lo prefieren una vez terminada esta, estos aprendizajes vocacionales se complementan con los resultados académicos de la escuela formal para realizar la “graduación”; en conjunto trabajan con orientadores en una etapa previa al egreso de la enseñanza secundaria, preparándolos para la etapa vocacional.

Un currículo flexible, efectivo, depende de muchos factores, uno de ellos hace referencia al profesorado y las capacidades que este tiene a la hora de impartir las asignaturas. El docente debe adquirir un mayor compromiso ya que es parte de la elaboración y modificación del currículo, por ende, necesita un mayor apoyo tanto del establecimiento educacional, como del estado propiamente tal, el que debe capacitar constantemente a los docentes involucrados, si bien los costos de estas capacitaciones pueden resultar altos, se puede realizar la capacitación a un representante “líder” curricular, quien informaría a las bases acerca de los cambios que se proponen en materia de currículo; así mismo, deben generarse reuniones de discusión entre docentes, acerca las mejorías a nivel nacional propuestas o cambios que se susciten en metodología y otros.

Otro de los factores a considerar es el currículo en sí, o el currículo central que se desea impartir, este debe ser de fácil implementación ya sea por recursos humanos y de materiales, entender que no todos los establecimientos cuentan con la misma población e infraestructura para asimilar el currículo nacional.

El análisis teórico expuesto anteriormente, ha servido de base a nuestra investigación, para introducirnos en la temática de inclusividad, adecuaciones curriculares y políticas referentes al tema a nivel internacional y nacional en estudiantes que presentan ceguera o baja visión y su abordaje en las aulas regulares.

Cabe recalcar que referido al tema preciso de nuestra investigación (subsector de Artes Visuales y adecuaciones curriculares) no existe una amplia base bibliográfica a nivel nacional que nos haya servido de guía o apoyo, por tanto, recurrimos a la pequeña base de textos publicados por autores o entidades internacionales como la ONCE.

CAPÍTULO III

Diseño de la Investigación

1. **Diseño De La Investigación**
	1. Tipo de investigación

Nuestra investigación se enmarca dentro de un diseño cualitativo, este nos permite comprender el fenómeno o problemática en cuestión dentro de su ambiente natural (Sampieri, Fernandez y Baptista 2003).

Siendo, además, de tipo descriptivo puesto que nos permitirá realizar una descripción detallada desde los planteamientos que surgen de los sujetos de estudio.”*Los estudios descrip­tivos buscan especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comuni­dades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”*(Dankhe, 1986)

* + 1. Universo y muestra de análisis

El universo de análisis, corresponde a todos los docentes que imparten el sub-sector de Educación Artística a estudiantes integrados por discapacidad visual, pertenecientes al Programa de Integración Escolar de la comuna de Puente Alto y todos los estudiantes integrados por discapacidad visual en la comuna de Puente Alto. Mientras que la muestra corresponde a aquellos docentes que imparten el sub-sector en el primer ciclo de enseñanza básica NB1 y los estudiantes integrados a los cuales les imparten el subsector.

* 1. Contextos de estudio

Para efectos de esta investigación el contexto de estudio se situó en el Programa de Integración Escolar de la Corporación de Salud, Educación y Atención de Menores de la Ilustre Municipalidad de Puente Alto y los diversos establecimientos educacionales que cuentan con el programa de inclusión escolar de dicha corporación.

* 1. Fuentes de información

Para recopilar la información pertinente a esta investigación, se contó con el aporte de diez informantes: 5 de ellos profesores de educación general básica que trabajan con niños pertenecientes al programa de inclusión de Puente Alto que presentan ceguera y/o baja visión y los 5 estudiantes integrados con quienes ellos trabajan.

A partir de la participación de estos sujetos, fue posible conocer el tipo de trabajo en el subsector de Educación Artística realizado con los estudiantes integrados y las percepciones de estos con respecto a su proceso en esta materia.

Para ello a continuación se señalará el criterio de selección de los sujetos participantes:

* **Estudiantes con pérdida visual**
* Presentar ceguera o baja visión
* Pertenecer al Programa de Inclusión de Puente Alto
* Ser alumno regular de alguno de los establecimientos de dicho programa
* Contar con la asignatura de Educación Artística dentro de su plan de estudio regular
* **Profesores**
* Ser profesor de Educación General Básica o Educación Artística
* Ser parte de la planta docente del establecimiento educacional del estudiante incluido
* Impartir asignatura de educación artística al estudiante integrado
	1. Acceso al campo

Para acceder al campo de investigación y llevar a cabo las diversas entrevistas, fue necesario definir los siguientes lineamientos de acción que se describen a continuación.

Para realizar las entrevistas a los estudiantes y profesores, en primera instancia se concertó una reunión con la directora del Programa de Integración Escolar de Puente Alto, Sra. Soledad Abarca con el objeto de solicitar la autorización para realizar esta investigación, junto con informar los objetivos y finalidad de la misma.

Posteriormente, se realizó una reunión con cada uno de los directores de los establecimientos educacionales con el objetivo de dar a conocer nuestra investigación y solicitar autorización para realizar entrevistas a los estudiantes integrados por ceguera y/o baja visión en NB1 y los profesores encargados del subsector de Educación Artística.

* 1. Instrumentos de evaluación (técnicas de recolección de datos)

Entrevistas semiestructuradas: debido a su carácter flexible ante una pauta preestablecida de indagación, permite organizar y reestructurar la entrevista de acuerdo a las exigencias del contexto, dando pie para profundizar en aspectos que subyacen en el transcurso de ésta, logrando así una entrevista más completa y acabada.

Estas entrevistas se encuentran dirigidas hacia estudiantes con ceguera y/o baja visión y profesores de Artes Visuales. (Ver anexo de entrevistas).

Para efectuar las entrevistas individuales a los estudiantes y sus profesores se solicitó una sala del establecimiento educacional que pudiera entregar la comodidad y confidencialidad necesaria.

* + 1. Objetivos de las entrevistas
			1. Entrevista a docente de Artes Visuales
1. Identificar la percepción del docente en cuanto al proceso de inclusión
2. Identificar la existencia de adecuaciones metodológicas en la asignatura de Artes Visuales.
3. Identificar el conocimiento por parte del docente acerca del diagnóstico oftalmológico del estudiante incluido.
	* + 1. Entrevista a estudiantes con ceguera y/o baja visión
4. Identificar la percepción del alumno en cuanto a su proceso de inclusión.
5. Percibir el grado de satisfacción que presenta el estudiante frente a la asignatura de Artes Visuales.
6. Reconocer la existencia de adecuaciones metodológicas en la asignatura de Artes Visuales.
	1. Criterios éticos

Considerando el aporte y participación de las personas involucradas en la investigación como sujetos informantes, cabe señalar los principios éticos que resguardan los datos obtenidos de cada uno de los sujetos entrevistados. De este modo se estipula el consentimiento informado, concepto definido por Punch (1994) el cual implica que los sujetos de la investigación tienen el derecho a ser informados acerca de su participación y conocer la naturaleza de la investigación y sus posibles consecuencias.

Por otro lado se hace referencia a los criterios de privacidad y confidencialidad, los cuales se entienden como los criterios de seguridad y protección de la identidad de las personas que participan en la investigación.

* 1. Técnicas de análisis

Tal como se estipula en los criterios éticos, la información recabada será utilizada solo con fines investigativos y se resguardará la identidad y confidencialidad de los entrevistados.

* + 1. Análisis de contenidos

Esta técnica en particular nos permitirá realizar inferencias de las entrevistas realizadas tanto a estudiantes como docentes, las cuales resultan válidas y pueden aplicarse a su contexto, según define Klaus Krippendorff (1990)

Basado en un estudio sistemático de datos recabados a lo largo de las entrevistas, elaboraremos categorías significativas, que nos servirán como base para la futura triangulación.

* + 1. Triangulación

Segun Cowman (1993), la triangulación se define como la combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para abordar mejor el fenómeno que se investiga.

Por su parte, Morse (1991) define la *triangulación metodológica* como el uso de al menos dos métodos, usualmente cualitativo y cuantitativo para direccionar el mismo problema de investigación.  Cuando un método singular de investigación es inadecuado, la triangulación se usa para asegurar que se toma una aproximación más comprensiva en la solución del problema de investigación.

En esta investigación se triangularon los datos obtenidos de entrevistas realizadas a estudiantes integrados por discapacidad visual y en segunda instancia los datos arrojados de las entrevistas a profesores que les imparten la asignatura de educación artística, lo que nos permitió comparar las experiencias y establecer puntos de convergencia entre ellas.

* + 1. Categorías de análisis

Las categorías más adelante expuestas nos permitirán abordar la información recopilada, estas categorías están delimitadas por los ejes temáticos que encuadran las unidades de análisis extraídas de las entrevistas realizadas tanto a los docentes como a los estudiantes integrados.

* + - 1. Categorías de análisis docentes
1. **Percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular.**

Orientada a describir situación emocional y profesional del docente de Educación Artística, al poseer en su grupo curso a un estudiante incluido por NEE de visión.

1. **Desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiante con NEE visual Incluido.**

Referida al autoanálisis del docente, en su práctica pedagógica con el estudiante ciego o baja visión incluido.

1. **Realización de adecuaciones de acceso al currículo.**

Referida a la creación y ejecución de adaptaciones del currículo, que permitan al estudiante con N.E.E. de visión acceder al currículo, en términos de: elementos humanos, flexibilidad de tiempo, equipamientos y recursos, espacios físicos.

1. **Adaptaciones y efectividad de los componentes del currículo.**

Referida a la creación y ejecución de adaptaciones del currículo, que permitan al estudiante con N.E.E. de visión, desempeñarse en base a sus necesidades particulares, con adecuaciones en: estrategias metodológicas, en los objetivos, de contenido y evaluación.

1. **Efectividad de las adecuaciones.**

El presente ítem, hace referencia a la evaluación de los resultados obtenidos por los estudiantes, producto de adaptaciones curriculares**.**

1. **Respaldo teórico de estas adecuaciones.**

Da a conocer, capacitación o estudios que sustenten la adecuación realizada por el docente, en las NEE de visión.

1. **Participación en la elaboración del PEI del estudiante.**

Hace referencia, al grado de participación por parte del docente regular en la construcción de planes de trabajo formales e individuales que cada estudiante con NEE, permanente y/o transitorio debe poseer al estar incluido en el sistema escolar regular.

1. **Conocimiento de la red de apoyo.**

Hace referencia al conocimiento que posee el docente básico de artes, del equipo de apoyo que posee, para trabajar con estudiantes que presentan NEE de visión.

1. **Trabajo colaborativo con red de apoyo**

Hace referencia al tipo de trabajo que se genera entre los profesionales que componen la red de apoyo, al proceso de inclusión escolar del estudiante con NEE de visión.

1. **Conocimiento de patología ocular del estudiante.**

Referido a sí el docente se encuentra informado del diagnóstico oftalmológico del estudiante con NEE de visión, incluido.

* + - 1. Categorías de análisis estudiantes incluidos
1. **Influencia de la discapacidad en su desempeño escolar**

Se hace referencia a la percepción que tiene el estudiante de si su condición de sujeto con N.E.E. de visión ha afectado en su rendimiento escolar.

1. **Percepción de las clases de Artes Visuales**

Se hace referencia al interés que posee el estudiante por la asignatura, si ésta es de su agrado o no.

1. **Identificación de la adecuación**

Se hace referencia a si el estudiante percibe algún tipo de adecuación o modificación que pudiera hacer el docente tanto, al currículo como a la metodología, material, tiempo o evaluación de la asignatura.

1. **Conocimiento de su diagnóstico**

Se hace referencia a que si el estudiante conoce la patología ocular específica que posee.

1. **Inquietud de hacer cambios en el sub-sector**

Se hace referencia a si el estudiante desearía realizar algún cambio específico en la asignatura, ya sea tanto en la forma de impartirse como en los contenidos.

CAPITULO IV

Análisis de Datos

* 1. ANÁLISIS SUJETOS DOCENTES

En el siguiente ítem se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a cada docente de aula regular que imparte el subsector de Educación Artística a estudiantes con N.E.E. de visión incluidos en el Programa de Inclusión Educacional de la Corporación Municipal de Educación de Puente Alto y sus categorías expuestas anteriormente en el diseño metodológico.

* + 1. DOCENTE 1
1. A partir de la entrevista realizada, el docente establece, con respecto a la **percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular,** comoun desafío personal en el que anteriormente no se sentía preparada pero gracias a su desempeño y preocupación ha ido superando. Con respecto a lo profesional, es primera vez que trabaja con un niño con NEE de visión y no se encuentra capacitada para trabajar con estudiantes integrados, pero aun así, establece la prioridad de entregar una educación de calidad a todos sus estudiantes aunque no sea su área (NEE de visión)

*“Nunca había trabajado con niños así, solo con niños que tienen retardo mental… ahora me siento un poquitito más preparada, pero porque yo me he “puesto las pilas”, porque lo siento como desafío personal”.*

*“Lo importante también es el niño, él debe aprender igual que los demás, o sea que sus compañeritos, y yo estoy para eso, aunque no haya estudiado para ser profesora de alumnos discapacitados.”*

1. Refiriéndose a su **desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiante baja-visión incluido,** la docente reconoce que tiene poca cercanía con el estudiante, es un desafío permanente porque este no manifiesta interés por el dibujo, pintura o trabajos de manualidades, siendo esta el área estudiada.

Se debe recalcar que esta afirmación se ve ligada a un aspecto emocional o de intereses personales del estudiante, sin tomar en cuenta el desafío profesional o la metodología que la docente utiliza en este caso.

*“al niño no le motiva hacer nada en esta asignatura, me cuesta mucho llegar a él, es reacio a hacer trabajos manuales, dibujar o pintar.”*

1. En el ítem de **realización de adecuaciones curriculares,** la docente da a conocer la nula capacitación para realizar este tipo de adaptaciones, por ende no ejecuta adecuaciones de acceso al currículo, sin embargo por intuición realiza adecuaciones de espacios físicos, acercando al estudiante al pizarrón. En cuanto a las adecuaciones de tipo componentes del currículo, tampoco reconoce realizar alguna.

*“No sé cómo adecuar, nadie me ha enseñado… Bueno yo lo siento cerca del pizarrón… lo siento adelante, al frente de mi escritorio, pero al ladito de la ventana, porque yo creo que desde ahí ve mejor.”*

1. Al referirse acerca de la **efectividad de las adecuaciones** realizadas, la docente indica que de acuerdo a la adaptación que ha realizado, el estudiante se ha visto favorecido ya que su desempeño escolar se encuentra sobre la media, aun cuando la asignatura no es del agrado del estudiante.

(Las adecuaciones antes mencionadas, corresponden al tipo espacio físico).

*“Sí, yo creo que sí, aunque podría ser mejor, al niño le va bien, tiene promedio 5,8 lo cual creo que es bueno, y me imagino que le va bien, porque en definitiva yo dejo que él tenga una libre expresión en este ramo y trato de apoyarlo con las pequeñas adecuaciones que mencioné antes… y a él le sirve mucho, aunque no le motive del todo esta asignatura.”*

1. Consultada sobre el **Respaldo teórico de estas adecuaciones,** la docente explica que no hubo alguno, nunca ha sido capacitada, por ende, se ha respaldado en la experiencia y la intuición del trabajo directo con el estudiante incluido.

*“Esas adecuaciones salen de mí, son a base de mi experiencia en el trabajo con él”.*

1. Refiriéndose a su **participación en la elaboración del PEI** del estudiante, se reconoce como inexistente, el PEI le fue entregado por la jefa de UTP luego de haberse concluido, además elaborado por la educadora especialista, en este no se veía una incidencia del subsector de educación artística, solo se daban los lineamientos para trabajar en áreas de lenguaje o matemáticas y en áreas pertinentes a la discapacidad visual en sí.

“*Pucha, la verdad es que no participé en eso, ya que la profesora de diferencial lo hizo, a mí nunca me preguntaron nada, simplemente un día la jefa de UTP, me lo mostró, yo lo vi, y no estaba incluida Educación Artística. Abarcaba ramos como matemática, lenguaje, naturaleza, sociedad, y otras cosas que se trabajan con los niños discapacitados”*

1. En referencia al **conocimiento de la red de apoyo,** la docente manifiesta que este no va más allá de un breve y fugaz encuentro la educadora especialista de inclusión, indica además que los tiempos de trabajo resultan muy poco satisfactorios ya que son nulos o mínimos.

*“Si tiene y la conozco, pero poco, porque está poquito rato en el colegio, y generalmente estamos las dos bien ocupadas, entonces casi ni hablamos”*

1. Como se señala anteriormente el **trabajo colaborativo con red de apoyo**, resulta breve, los tiempos de coordinación son pocos ya que la docente de inclusión no permanece la jornada completa dentro del establecimiento y solo va a realizar las intervenciones con el estudiante, por su parte estas intervenciones o el tiempo que permanece dentro del establecimiento, la docente de aula se encuentra haciendo clases o fuera de su horario, aun así, manifiesta la inquietud de mejorar el ambiente y trabajar en conjunto con ella.

*“La verdad, la verdad… casi nulo… porque no hay tanto acercamiento profesional, ya que ella trabaja con el niño en la sala de recursos, y a veces me adapta materiales con letra grande, y no tenemos mucho tiempo para hablar a cerca del niño, nunca hemos tenido reuniones en donde el objetivo sea mejorar la calidad educativa del niño. No le estoy echando la culpa, porque comprendo que ella anda para allá y para acá atendiendo a otros niños, además yo tampoco me acerco mucho a ella, sin embargo creo que hace falta más diálogo, es como una falencia que hay y yo estoy consciente que hay que superarla, para mejorar las cosas”.*

1. Cuando se consultó al docente, si poseía un **conocimiento de patología ocular del estudiante,** manifestó que solo sabía que poseía baja visión, y no sabía su patología en particular, lo que demuestra que si bien la docente de aula regular no participó en la elaboración del PEI, tampoco se ha informado (o ha sido informada) de algunas consideraciones básicas de trabajo con el estudiante incluido.

*“sé que tiene baja visión, pero nada más”*

* + 1. DOCENTE 2
1. En cuanto a la **Percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular,** la profesora da a conocer que emocionalmente, no tiene asumida la función de tener que trabajar con estudiantes que presentan problemas de visión, siendo esta una situación compleja para ella. Con respecto al área profesional, plantea que es un gran desafío puesto que no sabe cómo abordarlo pedagógicamente, ya que cuenta con poco apoyo por parte de la docente de inclusión, debido al reducido horario que tiene en el trabajo con el estudiante.

*“Me complicó harto esto, pero de a poco lo fui asumiendo, bueno no se si lo tengo tan asumido”*

*“Me cuesta trabajar con él a veces no sé que hacer o cómo enseñarle, se podría decir que es un desafió constante del día a día, además no cuento con mucho apoyo.”*

1. Con respecto **al Desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiantes con NEE visual Incluido,** la profesora plantea que se le presentan bastantes desafíos al momento de enseñar las Artes Visuales en un niño con baja visión, intentando implementar medidas provisorias y espontáneas dentro del aula para que el estudiante se mantenga ocupado, realizando algún tipo de actividad de aprendizaje, que por lo general se escapan del currículo, focalizándose en tareas de entretención, como por ejemplo pintar en libre expresión.

 *“Todos, (los desafíos) porque no se cómo hacer que haga lo mismo que sus compañeros de curso, entonces le paso lápices para que pinte y ahí así se entretiene, yo sé que no es lo mejor, pero prefiero que haga eso a que no haga nada y se quede ahí sentado”.*

1. En cuanto a la **Realización de adecuaciones de acceso al Currículo,** la docente hace mención de realizar adaptaciones de espacios físicos, brindándole más luz al estudiante, sentándolo en un lugar estratégico, sin embargo la situación varía cuando el niño ya no se siente cómodo con la percepción de tanta luz, debiendo, de este modo, cambiarlo de pupitre. También realiza adecuaciones en equipamientos y recursos, utilizando dibujos que tienen pocos detalles con márgenes y contornos delineados.

*“Le escribo con letra un poco más grande porque él dijo que las podía ver, le marco las orillas de los dibujitos****”.***

 *“Le pongo luz pero le molesta y no le gusta, yo le digo que se tiene que acostumbrar no más, pero a cada rato me dice “tía, tía” no me gusta entonces yo lo cambio de puesto”.*

1. **Adaptaciones de los componentes del currículo.** La docente plantea que no realiza adecuaciones de componentes del currículo, es decir: de evaluaciones, contenidos, objetivos y metodología, puesto que nunca ha sido capacitada para desempeñarse profesionalmente con estudiantes que presentan NEE de visión, sintiendo un profundo malestar. Por esta situación, considera de una enorme irresponsabilidad no contar con un profesional que pueda trabajar más tiempo y apoyar el proceso de inclusión de un estudiante con discapacidad en la comunidad educativa.

*“No hago adecuaciones porque no sé muy bien como se hacen, entonces prefiero no meterme mucho en ese tema, yo hago lo que puedo a mí nunca nadie me capacitó para trabajar con alumnos así, entonces yo siento que es irresponsable tenerlo en una escuela así, porque nadie sabe trabajar con él, a no ser cuando viene su profesora de apoyo de inclusión”.*

1. **Efectividad de las adecuaciones**. La docente señala que no sabe si evaluar de manera positiva o negativa su intervención en adecuaciones, puesto que el estudiante se muestra desanimado en las clases, no logrando precisar si es por su desempeño como profesora o por una característica personal del estudiante incluido.

*“No sé muy bien… (si las adecuaciones que ella realiza surten efectos) es que como que yo siento que no le gusta mucho venir al colegio, no se siente bien y eso afecta su participación y sus ganas de aprender”.*

1. **Respaldo teórico de estas adecuaciones.** La profesora hace mención de no realizar adecuaciones puesto que no ha sido capacitada, por ende, no presenta respaldo teórico.

 **“***No hago adecuaciones… a mi nunca nadie me capacitó para trabajar con alumnos así”.*

1. **Participación en la elaboración del PEI del estudiante.** En sus palabras la profesora hace mención a que no participó de la creación del PEI del estudiante, poniendo a su vez, énfasis a que esa no es su función como profesora.

 “*No, no tuve participación, eso lo hacen en inclusión no más, no creo que ese sea mi trabajo con todo lo que tiene uno que hacer como profesora”.*

1. **Conocimiento de la red de apoyo.** La profesora menciona que conoce a la profesora de inclusión, sin embargo mantiene una relación lejana con ella, debido al horario limitado.

*“Si tiene, conozco a la docente, pero casi no existe mucho contacto con ella, porque solo viene por poquitas horas. La relación es más bien lejana”.*

1. **Trabajo colaborativo con red de apoyo.** La docente plantea que no existe trabajo colaborativo con la profesora especialista, dando énfasis a que el trabajo realizado en el subsector para con el estudiante es fruto de su voluntad, aún no conociendo el área de la baja visión, cayendo en periodos de desorientación. También da a conocer la importancia y necesidad de dotar de herramientas a su estudiante para que éste se pueda desenvolver sin mayores problemas en esta sociedad”

 **“***Ninguno, es una pena decirlo pero ninguno, yo me las arreglo como puedo no más en mi sala y en el subsector para poder enseñarle y que pueda avanzar, yo solo espero que el empeño que pongo para poder educar aún cuando no se bien el área de la ceguera surta algún efecto porque para eso estamos poh, para que los pequeños salgan al mundo con las herramientas, aunque a veces me siento desorientada”.*

1. **Conocimiento de patología ocular del estudiante.** La docente no conoce el tipo de patología ocular que presenta el estudiante, presentando a su vez desconocimiento del remanente visual del mismo.

**“***La verdad, para ser sincera no muy bien, se que logra ver colores y cosas como bultos pero nada más, no he tenido tiempo para averiguar, además a mi me dijeron que él era ciego, y de a poco me di cuenta que puede ver un poco”.*

* + 1. DOCENTE 3
1. **Percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular.** La profesora hace mención, que trabajar con estudiantes que presentan discapacidad visual, es un gran desafío, puesto que se debe manejar tanto el aspecto técnico del Braille, como comprender que dentro de una misma sala (en donde se encuentra el estudiante incluido) existe una gran diversidad a la que se debe atender.

*“ desafío, gran desafío, increíble tener que aprender… en diciembre fue que me avisaron, en el verano me dediqué a estudiar y aprender el tema del Braille, a veces es un agobio, porque son muchos niños que están en distintas situaciones, es como hacer 10 clases en 1”.*

1. **Desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiante con NEE de visión Incluido.** La profesora plantea que para ella no existen contenidos que le sea difícil de abordar con el estudiante, puesto que él puede realizar todo tipo de actividades, ya que su remanente visual que le es muy funcional.

*“En el área específica nada; él pinta, rellena, recorta y hace lo mismo”.*

1. **Realización de adecuaciones de acceso al Currículo.** En el apartado de elementos humanos, la profesora plantea que para acceder al currículo, ella no requiere de orientaciones provenientes de la profesora de inclusión puesto que ella es especialista en artes plásticas, por tanto tiene una base teórica y de didáctica en la cual apoyarse para poder trabajar con el estudiante integrado.

No hace mención a las adaptaciones de espacios físicos, ni de tiempo, pero sí en los recursos, adaptando el material en objetos que estén acordes al campo y agudeza visual del estudiante, así como también al tacto.

*“En realidad no recibo sugerencias de ella en Artes Visuales, no lo he necesitado porque soy profesora de arte como especialización… hago que recorte cosas grandes y no pequeñas”.*

1. **Adaptaciones de los componentes del currículo.** En cuanto a estas adaptaciones la profesora dice realizar adecuaciones en la metodología, puesto que trabaja el mismo fondo temático, es decir los contenidos, con todos los estudiantes, sin embargo la actividad presenta una pequeña variación. Con respecto a los otros criterios de adaptaciones en los componentes, la docente no hace mención.

*“de metodología… a los niños le hice hacer la casa de risos de oro y el bosque pintándola con detalles, pero él tiene que rellenar el oso con lana cortada por él, en ese sentido adapto, pero trato de hacer actividades para todos iguales”.*

1. **Efectividad de las adecuaciones.** La profesora, considera que las adecuaciones realizadas, afectan de manera positiva al estudiante, ya que permiten que vaya al mismo ritmo de aprendizaje que sus compañeros de grupo-curso.

*“Sí, porque lo ayuda a avanzar al mismo ritmo que sus compañeros”.*

1. **Respaldo teórico de estas adecuaciones.** La docente da a conocer que las adecuaciones curriculares que realiza en favor del estudiante integrado, surgen de la experiencia y el criterio, no cuentan con un respaldo teórico, en la enseñanza a niños con NEE de visión.

*“La adecuación la hice en experiencia y criterio… y sentido común, por ejemplo hago que recorte cosas grandes y no pequeñas y otras adecuaciones surgen el momento”.*

1. **Participación en la elaboración del PEI del estudiante.** La profesora comenta no haber participado en la construcción del PEI, por tanto tampoco está al tanto si Educación Artística se encuentra incluido en él.

*“No porque me dan informes, pero no sé si artística está incluido dentro del PEI”.*

1. **Conocimiento de la red de apoyo.** La docente hace mención en conocer a la profesora de inclusión escolar, con la cual mantiene una relación de apoyo.

*“Trabajamos en conjunto con la profesora de inclusión, ella da de su tiempo para conversar y ver en qué estamos después de clases o en los recreos”.*

1. **Trabajo colaborativo con red de apoyo.** La docente plantea que no recibe apoyos específicos en el subsector de Artes Plásticas, puesto que domina la materia por ser parte de su especialización docente.

*“En realidad no recibo sugerencias de ella en Artes Visuales no lo he necesitado porque soy profesora de arte como especialización”.*

1. **Conocimiento de patología ocular del estudiante.** La docente no tiene conocimiento de la patología escolar del estudiante, solo sabe que este presenta un remanente de visión funcional.

*“Baja visión pero no su diagnóstico exacto, él puede ver un poco es sumamente inteligente”***.**

* + 1. DOCENTE 4
1. Al ser entrevistado acerca de su **percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular**, la docente afirma que,a pesar que nunca había trabajado con niños con NEE de visión y aunque el déficit es en gran medida un limitante, el apoyo con el que cuenta dentro del programa de inclusión resulta satisfactorio y le permite trabajar sin complicaciones.

“*No había trabajado antes, no me complica porque su déficit es importante pero hay mucho apoyo en inclusión, ellos modifican las pruebas y no se presentan mayores dificultades*”.

1. Refiriéndose a su **desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiante baja-visión incluido**, la docente recalca que no existe un gran desafío ya que las clases de Artes Visuales son libres, las creaciones de los estudiantes no se pueden evaluar de manera objetiva y no se exige perfección.

*“En las artes no hay problemas, le va quedando como sea, es una abstracción, es algo de ella y yo no puedo exigir perfección y yo se lo acepto como quede”.*

1. Al ser consultada por las modificaciones existentes con la estudiante integrado, respondió que referido a las **realización de adecuaciones de acceso al currículo,** ella hace notar que no realiza adaptación de ningún tipo, hace hincapié en que el problema de la estudiante radica en su distracción, más que en su discapacidad visual, con respecto a las **adaptaciones de los componentes del currículo**, tampoco existe alguna adecuación o modificación.

*“No, la verdad que no, porque la niña es muy inteligente, además su discapacidad no ha influido mucho en su rendimiento, lo que más influye es su distracción, hacer una adaptación no tiene mayor significado”.*

1. La siguiente pregunta corresponde ala **efectividad de las adecuaciones** que la profesora estaba realizando (si es que había alguna), ya que la docente argumentó no realizar ningún tipo de adecuación, esta pregunta fue omitida de la entrevista, así como también la correspondiente al **respaldo teórico de estas adecuaciones.**
2. Más adelante en la pregunta referida a su **participación en la elaboración del PEI del estudiante,** la docente indicó que su participación fue nula, por no existir tiempos de reunión, ya que mientras los docentes encargados y responsables, se dedicaban a la elaboración de PEI, ella se encontraba en jornada laboral, también recalcó que ella tan solo firmo el documento que indica el trabajo con la estudiante incluida pero tampoco lo revisó detalladamente.

*“No, eso se debe a problemas de tiempo para estar presente, no tengo tiempo, mientras ellos trabajan yo estoy haciendo clases, la profesora de inclusión me dio una copia en una conversación de no más allá de 20 minutos, no hay tiempo para que me reúna una vez a la semana o hacer algo más formal, todas las conversaciones han sido informales al pasar”.*

*“Yo firmé el documento DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular) 2010 pero no tuve nada que ver. Me hubiera gustado tener mayor injerencia, para saber más de la niña y hacer cosas”.*

Debemos indicar que a esta entrevista se anexó una pregunta referida a las ayudas técnicas que aparecían en la DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular) de la estudiante; una de ellas hace referencia que la estudiante necesita un atril para escribir o leer, debido a su condición de baja visión, en este momento se le consultó a la docente si efectivamente era usado por la estudiante y ella respondió que:

*“No, no lo usa, tampoco utiliza el lápiz que se sugiere, ella no trae sus lápices, ni materiales”.*

1. La elaboración de un PEI contempla la colaboración de diversos profesionales ligados a la inclusión del estudiante, la docente al ser consultada por su **conocimiento de la red de apoyo**, informó que efectivamente conocía a la docente de inclusión, sin embargo, no recordó en el momento su nombre y tampoco sabía que ésta era especialista en problemas de la visión, datos que fueron aportados por la entrevistadora a la docente, ya que ella respondió en este ítem, con un escueto “*si*”.
2. Intentando profundizar se le consultó si es que mantenía una relación o **trabajo colaborativo con red de apoyo** y reconoció quela relación era poca o nula, desde el momento del ingreso de la estudiante incluida nunca había conversado o trabajado directamente con la educadora especialista, la docente de aula solicita un mayor trabajo, e incluso pide ideas de adaptaciones que le sirvan, además durante la entrevista sugirió que ésta prestase más apoyo, no solo a la niña integrada sino también a sus compañeros de sala.

*“No he trabajado directamente con ella. Me encantaría recibir sugerencias, pero me siento como desvalida, tendría que ser algo de ayuda dentro de la sala de clases, la profesora de inclusión apoya solo a la niña en la asignatura, sería interesante que comparta sugerencias”.*

1. A un nivel tanto profesional como personal, resulta de suma importancia que el docente tenga un **conocimiento de patología ocular del estudiante,** de esta forma pueden generarse modificaciones y destinarse los recursos adecuados para cada estudiante, como por ejemplo determinar la ubicación espacial del niño con NEE de visión, dependiendo si tiene una baja visión o ceguera y si reacciona mejor con luz natural o artificial; frente a esto la docente respondió que no lo conocía, pero sabía que posee baja visión.

* + 1. DOCENTE 5
1. Referido a la consulta de **percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular**, la docente respondió que el hecho de no ser especialista o educadora diferencial ha complicado el trabajo, lo que nos hace suponer que la falta de capacitación para el trabajo con niños incluidos pareciera ser el mayor problema, en este caso la docente se siente en desventaja por ser solamente profesora de educación General Básica.

*“Es difícil, un gran trabajo sobre todo porque yo soy profesora básica, no especialista”*

1. Cuando fue consultada acerca de su **desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiante baja-visión incluido,**  la docente afirma que no se ha presentado un conflicto mayor, la edad de los estudiantes influye en que los trabajos no deban ser tan exigentes y que si bien a la estudiante le cuesta realizar alguna de las actividades, ella no le da mayor importancia.

*“En realidad ninguno porque son chicos, entonces no hacen muchas cosas difíciles, cuando recortamos a ella le cuesta un poco mas pero yo la dejo”.*

1. Cuando se refirió a la **realización de adecuaciones de acceso al Currículo**  con la estudiante incluida, la docente explicó que las únicas modificaciones o adecuaciones correspondían a la ubicación dentro de la sala, situándola más cerca del pizarrón por su baja visión, y en cuanto a **adaptaciones de los componentes del currículo,** éstas eran nulas, además especifica que no es necesario en este caso mayor adecuación, lo cual se condice con la poca preparación que posee por no tener especialidad o alguna preparación para trabajar con niños integrados o incluidos.

*“Bueno yo la siento cerca del pizarrón y le doy más tiempo para que haga sus trabajos, más adecuaciones no hago porque no encuentro que sean necesarias”.*

1. Si es que existe alguna **efectividad de las adecuaciones** la docente no pudo hacer una mayor referencia, el ubicarlo en algún puesto especifico es algo que siempre se había hecho, por lo que no puede ver el antes y después.

*“No he notado la diferencia porque siempre ha tenido esas adecuaciones entonces no podría comparar”.*

1. Al hacer referencia al **respaldo teórico de estas adecuaciones**, la docente afirma que la idea de ubicar al estudiante en una posición específica surgió directamente de la docente especialista y no responde a una iniciativa propia.

*“esto lo hago de acuerdo a lo que me dice la profesora de integración”.*

1. Al ser consultada por su **participación en la elaboración del PEI del estudiante,** la docente informó que no tuvo ninguna participación, este documento conocido como DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular) le fue entregado una vez terminado.

*“No, lo elaboraron los del proyecto con la dirección, yo solo recibí el DIAC”.*

1. Referido al **conocimiento de la red de apoyo,** reconoce la existencia de una educadora diferencial, pero los tiempos de trabajo resultan ser tan reducidos que son poco provechosos; tal como lo han manifestado todas las docentes entrevistadas.

*“Si la conozco, pero no la veo mucho porque está muy pocas horas en el colegio y casi nunca tenemos ratos libres las dos”.*

1. Con respecto al**trabajo colaborativo con red de apoyo,**  la docente manifestó que si bien conoce a la docente especialista e identifica el trabajo que ella realiza, este se hace de manera aislada con la estudiante con N.E.E. de visión y no hay mayor contacto entre ellas.

*“No he trabajado mucho, ella va a la sala a trabajar directamente con la estudiante y me entrega las pruebas adaptadas, pero nada más que eso”.*

1. Como última pregunta se quiso saber si ella poseía algún**conocimiento de la patología ocular del estudiante** a lo que ella contestó que no sabe específicamente, tan solo, que éste posee baja visión, siendo esta respuesta una de las que muestra con mayor claridad, la poca preocupación y preparación de la docente de aula regular, para trabajar con estudiantes incluidos.

*“Baja visión, no sé muy bien qué es lo que tiene”.*

* 1. ANÁLISIS SUJETOS ESTUDIANTES

En el siguiente ítem se presenta el análisis de las entrevistas realizadas a cada estudiante incluido con N.E.E. de visión perteneciente al Programa de Integración Educacional de la Corporación Municipal de Educación de Puente Alto y sus categorías expuestas anteriormente en el diseño metodológico.

Antes de efectuar el análisis de las entrevistas realizadas a los estudiantes, se debe contextualizar: los entrevistados tienen una edad que fluctúa entre los 5 y 7 años, por lo que generalmente sus respuestas pueden ser muy escuetas, ya que no existe una capacidad de elaborar algo más sustancial de lo que el estudiante está pensando en ese instante, es decir, ellos responderán brevemente pero será información verídica sin enmascarar para demostrar mayor conocimiento.

* + 1. ESTUDIANTE 1
1. **Influencia de la discapacidad en su desempeño escolar.** Al realizar el análisis de esta respuesta, la hemos dividido en dos; primero el estudiante se plantea desde lo pedagógico, comentando que el no puede hacer las cosas tan rápido producto de su patología ocular y también hablando desde lo emocional, comentando que sus compañeros lo aceptan, por tanto no influye en su desarrollo social.

*“Yo no puedo muy bien…no veo bien y no puedo hacer las cosas tan rápido”.*

*“No, porque no me molestan”* (acerca de la influencia y sus efectos en las relaciones personales).

1. **Percepción de las clases de Artes Visuales.** El estudiante las acepta de buena manera, ya que en ellas puede experimentar su creatividad y desarrolla un ambiente lúdico.

*“Me parecen muy buenas, lo paso bien porque me pongo a dibujar y pintar con témpera”.*

1. **Identificación de la adecuación.** El entrevistado solo hace referencia a las adaptaciones de recursos, comentando que utiliza materiales como plasticina para poder moldear; adaptaciones de tiempo comentando que la profesora es flexible en ellos, producto del ritmo de aprendizaje del estudiante; por último hace mención a la metodología, utilizando estrategia de mano sobre mano.

*“Yo utilizo más plasticina”.*

*“Yo me demoro y la tía me da más tiempo, mis compañeros se enojan, les da pica, a mí me da lo mismo eso porque no veo bien y no puedo hacer las cosas tan rápido”.*

*“Igual que a los compañeros… a veces ella me explica ...mmm… me toma de las manos”.*

1. **Conocimiento de su diagnóstico.** En este caso, el estudiante no conoce su patología ocular, sin embargo hace mención a los síntomas de ella, resaltando que presenta comezón en sus ojos.

*“Yo tengo problemas en la vista dicen y me pican, a veces choco. No sé muy bien cómo se llama”.*

1. **Inquietud de hacer cambios en el sub-sector.** El estudiante no realizaría cambios en el presente subsector, puesto que considera que es un espacio de distracción y diversión.

*“No le cambiaría porque es el más divertido de todos y los otros a veces me aburren (los subsector)es*

* + 1. ESTUDIANTE 2
1. **Influencia de la discapacidad en su desempeño escolar.** El estudiante plantea que no cree que su problema visual influya en su desempeño escolar, pues considera que él hace y es capaz de hacer las mismas actividades que su grupo-curso.

 *“No, porque hago lo mismo que mis compañeros”.*

1. **Percepción de las clases de Artes Visuales,** el estudiante manifiesta que se aburre, pero se siente conforme puesto que utiliza materiales que son de su agrado.

*“A veces me aburro pero me gusta pintar y la tía hace que yo pinte con lápices de palo”.*

1. **Identificación de la adecuación**. El estudiante de manera implícita, hace referencia a que identifica ciertos tipos de adecuaciones, como por ejemplo de recursos, al darse cuenta que utiliza otros materiales, y de objetivos y contenidos, puesto que menciona que mientras sus compañeros realizan actividades alusivas a un mundial de fútbol, él dibuja a mano alzada en libre expresión, por otra parte la docente le brinda instrucciones de trabajo totalmente distintas que al grupo-curso**.**

 **“***Sí, pero yo uso más lápiz palo y plasticina”.*

 *“ A ver… yo pinto y dibujo en una hoja y ellos están recortando y pegando cosas del mundial, la tía les explica a ellos y yo hago otra cosa distinta”.*

1. **Conocimiento de su diagnóstico.** En este caso, el estudiante no conoce su patología ocular.

*“No sé, tengo malos los ojos, mi mamá siempre me lleva al médico y a mí me gusta porque no vengo al colegio”.*

1. **Inquietud de hacer cambios en el sub-sector.** El estudiante realizaría cambios en el presente subsector, puesto que considera que desea poder trabajar los mismos contenidos y objetivos que su grupo-*curso.*

 *“Me gustaría hacer otros trabajos como mis compañeros”.*

* + 1. ESTUDIANTE 3
1. Referida a la **influencia de la discapacidad en su desempeño escolar,**  el estudiante reconoce que en efecto ha influido de manera negativa, evidenciándose principalmente en el tiempo que le toma realizar los trabajos solicitados.

*“A veces porque me demoro más en aprender a leer que mis compañeros”.*

1. Con respecto a la **percepción de las clases de Artes Visuales**, el estudiante informó que sí era de su agrado porque realizaban actividades lúdicas como dibujar o pintar.

*“Si, porque me gusta dibujar y pintar”.*

1. La pregunta correspondiente a la **identificación de la adecuación**, fue respondida por el estudiante con una notoria identificación, referida principalmente a metodología y tiempos de trabajo, siendo el Braille el principal distintivo.

*“ellos escriben en tinta y yo en otra cosa, ellos trabajan de la misma forma que yo… Los mismos trabajos, los mismos materiales solo que en Braille”*

1. Con respecto al **conocimiento de su diagnóstico,** el estudiante explico qué sí sabía, pero no hizo referencia a ello.

“Si”.

1. Con respecto a la **inquietud de hacer cambios en el sub-sector,** es decir a la conformidad de las clases, el estudiante indicó que se encuentra conforme y no cambiaría nada de ella.

*“No cambiaría nada, me gusta la clase”.*

* + 1. ESTUDIANTE 4
1. La primera categoría corresponde a la **influencia de la discapacidad en su desempeño escolar**, a lo que la estudiante responde que la mayor dificultad reside a nivel personal más que académico y que las burlas de sus compañeros por su apariencia física han sido constantes.

*“Siempre me molestan y ponen sobrenombres porque me veo fea con ` lentes”.*

1. Para comenzar a dilucidar nuestra pregunta de investigación, se consultó a la estudiante con N.E.E. de visión acerca de la **percepción de las clases de Artes Visuales,** es decir si estas resultaban o no agradables para ella; en esta respuesta, se puede encontrar parte de la influencia de su discapacidad visual a nivel pedagógico ya que manifestó que debido a la dificultad para realizar las actividades, este subsector no era de su agrado.

*“No me gustan mucho, siempre hacemos lo mismo además que no soy muy buena para pintar porque siempre me salgo de los márgenes”.*

1. Para demostrar la **identificación de la adecuación**, preguntamos a la estudiante si notaba algún cambio ya sea a nivel de materiales, tiempo o métodos de enseñanza distintos a los de sus compañeros. En este caso, la entrevistada respondió que no percibía ningún tipo de distinción con ella por ser estudiante incluida.

*“no, aunque la tía siempre me reta porque me distraigo mucho. Me cuesta ver la pizarra y me aburro“(refiriéndose a la metodología).*

1. Al igual que al docente, a la estudiante se le preguntó por el **conocimiento de su diagnóstico**, a lo que respondió que no conocía su condición especifíca, tan solo lo que su madre le había comentado, que era una dificultad a la vista.

*“No, mi mamá dice que tengo una enfermedad en los ojos”.*

1. La siguiente categoría se relaciona directamente con la percepción de las clases de Artes Visuales, haciendo referencia a la **inquietud de hacer cambios en el sub-sector**, lo que implica que la estudiante al no sentirse conforme desea hacer cambios directos ya sea en la metodología o en los materiales, también implica que si la estudiante se encuentra conforme, pero aun así, gustaría generar cambios o mejoras. Frente a esta categoría, la estudiante respondió que no realizaría ningún cambio.

“*No, nada”.*

* + 1. ESTUDIANTE 5
1. La primera pregunta corresponde a la **influencia de la discapacidad en su desempeño escolar**, a lo que ella responde que solo le afecta en algunas áreas de su vida, como por ejemplo: percibe que sus compañeros la molestan por su apariencia; a nivel académico no ha notado dificultades ya que hace las mismas tareas que sus compañeros.

“*No, porque hago lo mismo que mis compañeros, a veces me molestan y me dicen 4 ojos pero eso no más”*.

1. En la pregunta referida a la **percepción de las clases de Artes Visuales** por parte de la estudiante, es decir, determinar si estas clases eran agradables o no para ella, la estudiante respondió que sí le gustaban porque las actividades realizadas estaban dentro de sus capacidades y la motivaban.

*“Me gustan porque hay que pintar y a mí me gusta pintar y dibujar”.*

1. Para saber si la estudiante notaba cambios en la forma de trabajo con ella, se le preguntó por la **identificación de la adecuación** en cuanto a metodología, materiales y plazos, a lo que ella respondió que solo hay una diferencia en los plazos ya que a veces entrega los trabajos después que sus compañeros, pero los materiales siempre son los mismos, de lo que se sub-entiende que la docente no efectúa adecuaciones de este tipo.

*“Sí, siempre… Sí… a veces después”. (materiales, metodología, plazos)*

1. Al ser consultada por el  **conocimiento de su diagnóstico**, la estudiante respondió que si bien no conoce su diagnóstico, sabe que existe un problema visual y que ha sido operada para mejorar su condición.

*“No, pero me han operado para que vea mejor”.*

1. Con respecto a la**inquietud de hacer cambios en el sub-sector**, la estudiante (como anteriormente evidenciamos con la categoría acerca de percepción) no desea hacer cambios en las clases, estas son de su agrado y se siente conforme.

*“No, me gustan harto”.*

* 1. ANÁLISIS INTERSUJETO DOCENTES

En el siguiente apartado se presentará el análisis grupal de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los docentes de enseñanza General Básica que imparten el subsector de Educación Artística a los estudiantes con N.E.E. de visión incluidos en el Programa de Integración Educacional de la Corporación Municipal de Educación de Puente Alto y sus categorías expuestas anteriormente en el diseño metodológico.

1. **Percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular.**

Para la gran mayoría de los docentes, a nivel profesional, el tener un estudiante, representa un desafío, ellos son educadores de Enseñanza General Básica y no se han especializado en algún tipo de discapacidad y tampoco fueron capacitados por el establecimiento o programa para realizar adecuaciones o modificaciones en pro del estudiante.

A nivel personal, también se sienten agobiados por el desafío que se les presenta, siendo en algunas ocasiones, una oportunidad de aprender más.

1. **Desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiante baja-visión incluido.**

Un alto porcentaje de docentes considera que no existe un gran desafío el trabajar el subsector con niños integrados por N.E.E. de visión puesto que le atribuyen un sentido más libre y de expresión de la creatividad individual que se vuelve subjetivo a la evaluación; mientras tanto el menor porcentaje reconoce la dificultad de enseñar contenidos con materiales o metodologías adecuadas para el estudiante incluido y no tener la capacidad de planificación que resulte homogeneizadora de contenidos.

1. **Realización de adecuaciones de acceso al Currículo.**

Dentro de las adecuaciones de acceso, la más utilizada por los docentes es, adecuación de espacios físicos, ya que por sugerencia (generalmente de la profesora especialista) o la experiencia de trabajo con el estudiante, identificó que este necesitaba más luz o cercanía al pizarrón.

Con respecto a las adecuaciones de elementos humanos, las entrevistadas identifican la existencia de apoyo pedagógico de especialista, una de ellas reconoce que este apoyo en su caso ha sido nulo, la segunda no ha necesitado apoyo, puesto que es especialista en el sub-sector y la tercera harecibido el apoyo concretamente.

Referido a recursos y equipamientos, tan sólo 2 profesoras indican utilizar algún material distintivo, como por ejemplo, lana, marcadores gruesos y macrotipo, sin embargo este material es básico y mínimo.

En referencia a los tiempos, sólo una de las docentes admitió flexibilidad en tiempos de trabajo, tanto en la realización como en la entrega del mismo.

1. **Adaptaciones de los componentes del currículo.**

Con respecto a la metodología de trabajo, tan sólo una de las docentes manifestó que realizaba adaptaciones en la metodología al modificar una actividad de aprendizaje *(que recorte cosas grandes y no pequeñas)*.

En cuanto a objetivos, una de las docentes indicó que mantiene los objetivos fijos para todo el curso, cómo se cumplan estos, depende de cada uno de ellos.

Los contenidos del currículo no son adaptados por ninguna de las docentes entrevistadas, una de ellas reconoce además su poca preparación en ese sentido, mientras que una segunda se desliga de la responsabilidad por no ser su ámbito de experticia, argumentando que es irresponsable integrar a un estudiante con N.E.E. de visión cuando sólo la profesora especialista en visión sabe trabajar con él.

Ninguna de las docentes hace referencia a adaptaciones en la evaluación de contenidos.

1. **Efectividad de las adecuaciones.** En este punto, las opiniones se encuentran divididas, dos de las docentes afirman que las adecuaciones han surtido un efecto positivo, mientras que otras 2 aseguran no haber notado diferencia, mientras que la quinta no responde, puesto que afirmó no hacer adecuaciones.
2. **Respaldo teórico de estas adecuaciones.** Dos entrevistadas informaron que las adecuaciones realizadas son en base a sugerencias de la profesora especialista y experiencia de trabajo directo con el estudiante incluido y reconocen además no tener un conocimiento más profundo de cómo adaptar.
3. **Participación en la elaboración del PEI del estudiante.** Todas las docentes reconocen que no tuvieron acceso al documento cuando este se encontraba en proceso de creación, sólo se enteraron de éste una vez tomado el curso con el estudiante ya incluido, además sostienen que una vez revisado, notaron que el subsector de Educación Artística no se contemplaba como área primordial.
4. **Conocimiento de la red de apoyo.** Todas las docentes identifican la red de apoyo, o por lo menos parte de esta, correspondiente a la educadora especialista.
5. **Trabajo colaborativo con red de apoyo.** Todas las docentes reconocen que no han trabajado con la educadora especialista por lo menos en el subsector de Educación Artística, manifestando su interés por una mayor cercanía con esta.
6. **Conocimiento de patología ocular del estudiante.** Ninguna docente identifica la patología ocular exacta que posee el estudiante incluido, sólo saben que este posee baja visión.
	1. ANÁLISIS INTERSUJETO ESTUDIANTES

En el siguiente apartado se presentara el análisis grupal de los datos obtenidos a partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes con N.E.E. de visión incluidos en el Programa de Integración Educacional de la Corporación Municipal de Educación de Puente Alto y sus categorías expuestas anteriormente en el diseño metodológico.

1. **Influencia de la discapacidad en su desempeño escolar.**

Ninguno de los niños manifiesta sentir que su discapacidad visual ha influido negativamente en su desempeño escolar.

1. **Percepción de las clases de Artes Visuales.**

La mayoría de los entrevistados hace notar su agrado por las clases de Artes Visuales, por ser estas un periodo de relajo y distención.

1. **Identificación de la adecuación.**

Todos los entrevistados hacen referencia a las adecuaciones de tiempo y recursos, siendo la docente más flexible en el periodo de ejecución y entrega de trabajos y en cuanto a recursos, utilizan un material diferente que sus compañeros siendo está generalmente plasticina.

En cuanto a estrategias metodológicas dos de los entrevistados perciben una adecuación; la primera de ellas se refiere a designar a un compañero tutor y utilizar técnica de mano sobre mano para hacer más didáctica la enseñanza; mientras que la segunda se refiere a distintas actividades que los compañeros que no presentan problemas visuales.

Solo uno de los estudiantes logró identificar una adecuación de contenidos que se manifiesta en que mientras todos pintan, él recorta y la docente entrega instrucciones distintas en base a contenidos distintos.

En cuanto a objetivos y evaluación, ningún estudiante hizo referencia alguna.

1. **Conocimiento de su diagnóstico.**

Ninguno de los estudiantes manifiesta conocer el nombre de su patología ocular, sin embargo, todos ellos se encuentran concientes de su deficiencia visual entregando información tal como:  *“veo poquito, yo veo mal, tengo malos mis ojos”, entre otras.*

1. **Inquietud de hacer cambios en el subsector.**

Dos estudiantes se encuentran en conformidad con las clases de Artes Visuales, por lo que no desean hacer cambios, mientras que una estudiante manifiesta que desearía realizar un cambio al integrarse más a las clases que hacen con sus compañeros sin discapacidad visual.

CAPÍTULO V

Conclusiones y Sugerencias

5.1 CONCLUSIONES

En términos generales la gran mayoría de los docentes entrevistados, manifestó que el hecho de enfrentarse a la tarea de educar a un estudiante con discapacidad visual, significó y significa una labor ardua en términos profesionales y angustiante en términos emocionales, pues señalan que no fueron capacitados por ningún organismo (Gubernamental o Municipal) para adquirir las herramientas necesarias, con el fin de enfrentar respetuosa y responsablemente el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes con discapacidad visual. Pese a las dificultades anteriormente señaladas, los docentes dan a conocer que el subsector de Educación Artística no presenta grandes desafíos en su enseñanza porque tienden a propiciar la libertad de expresión y creación, no existiendo una pauta de evaluación determinada o un plan de trabajo específico, en donde se determinen las estrategias metodológicas, materiales, objetivos, entre otros, para esta área en particular.

Cabe destacar que existe un grupo de profesionales que apoya el proceso de inclusión del estudiante; este grupo (psicólogo, terapeuta ocupacional y docente especialista) no mantiene un contacto directo y permanente con el docente de educación General Básica, debido usualmente a la nula coordinación de horario, puesto que el subsector de Educación Artística no está contemplado dentro de las asignaturas a apoyar por la docente diferencial en problemas de la visión, según lo decretado por la dirección del Programa de Integración.

Aún cuando nuestra pregunta de investigación planteaba la necesidad de identificar la existencia de adecuaciones curriculares, el tipo y las bases teóricas que las sustentan, a medida que se realizaba el análisis de datos emergieron las posibles razones de la poca existencia de estas adecuaciones, las que creemos necesarias compartir a continuación:

1. Nula capacitación para los docentes de Educación General Básica, en Necesidades Educativas Especiales, Inclusión Educativa y Social, Didáctica, Curriculum diversificado, entre otras.
2. La baja importancia que los mismos docentes le otorgan al subsector de Educación Artística, limitándolo solo a libre expresión, sin brindar parámetros o estrategias técnicas, para encausar esta libre expresión en creaciones que contengan un sentido o funcionalidad e identifique al estudiante con su creación y el medio en el que está inserto.
3. Por otro lado, al no existir espacios formales y reales de trabajo colaborativo entre docentes regulares y diferenciales, se genera una deprivación de retroalimentación y orientaciones de trabajo para que el docente de aula regular desarrolle las potencialidades del estudiante con discapacidad visual en el subsector antes señalado.

En base a nuestra pregunta de investigación **¿Cuáles son las adecuaciones curriculares utilizadas por los profesores de Educación General Básica, responsables del subsector de Educación Artística, en estudiantes con discapacidad visual, que se encuentran incluidos en NB1, pertenecientes al Programa de Integración Escolar de Puente Alto, Región Metropolitana?[[15]](#footnote-15)** Podríamos concluir que no existe ningún tipo de adecuación formal (estipulada en la DIAC (Documento Individual de Adecuaciones Curriculares) del estudiante, la cual hoy es reemplazada por el formulario de determinación de apoyos del decreto 170, ley 20201) ejercida por la docente de aula regular, más bien las adecuaciones presentes son mínimas y estas se basan en el trabajo directo con el estudiante incluido, no siendo registradas o reguladas para una futura evaluación. **Muchas de estas adecuaciones son improvisadas de acuerdo a la necesidad inmediata, de algún problema en la ejecución de las actividades de aprendizaje[[16]](#footnote-16)**, como por ejemplo el caso de la docente que por no crearle problemas a su estudiante que tendía a salirse de los márgenes al pintar, omitió esta parte de la actividad dejando el dibujo inconcluso, en este caso la docente podría haber utilizado texturas diversas estimulando el placer sensorial.

.

**Con respecto a los espacios físicos adecuados para los estudiantes con baja visión, se realizan adaptaciones de acomodaciones de luz y/o trasladados del estudiante de un punto a otro de la sala, para que se encuentre cercano a una ventana o al pizarrón, no siendo siempre esta una medida pertinente, puesto que el tipo de luz depende de la patología ocular de cada estudiante, la que al momento de la entrevista todos los docentes de aula regular manifestaban ignorar.**

**Al no existir una planificación de la adecuación, los recursos materiales no están preparados, por lo tanto, los docentes de aula regular tienden a utilizar en estudiantes con baja visión lápices de colores, o plumones originalmente destinados a ser marcadores de pizarra, o bien, plasticina para moldeado.**

**Si bien estas son adecuaciones de acceso al currículo, están profundamente ligadas con las adecuaciones de los componentes del currículo, ya que al cambiar o adaptar el material, las docentes tienden a realizar variaciones en los objetivos y contenidos a evaluar, situación innecesaria y muchas veces no concientizada por las profesoras, ya que en este caso los estudiantes incluidos por baja visión, no presentan deficiencia mental o dificultad de aprendizaje.[[17]](#footnote-17)**

Al realizar el análisis intersujeto de los estudiantes entrevistados logramos concluir que ninguno de ellos manifiesta conocer su patología ocular y esta no ha sido un impedimento para el disfrute de la asignatura, en la cual se pueden expresar libremente y crear sin ser cuestionados por el resultado. **Los estudiantes entrevistados reconocen la existencia de adecuaciones, siendo estas por lo general, de tiempo y recursos, en algunos casos contenidos, siendo estos últimos, no premeditados por el docente, además de estrategias metodológicas, siendo las más utilizadas, técnica de mano sobre mano y compañero tutor, quien sirve de guía permanente al estudiante ciego, el rol de este es de descriptor de elementos e instrucciones y situaciones particulares[[18]](#footnote-18).**

En cuanto a la inclusión percibida por los estudiantes incluidos, se manifiesta una opinión dividida marcando la tendencia a mantenerse en la misma situación de inclusión, mientras que los otros esperan una modificación que los nivele con sus compañeros en cuanto a metodologías y contenidos.

Si bien la investigación buscaba dilucidar la pregunta de si existían o no adecuaciones en las aulas de clases, nuestro trabajo pudo desarrollarse mas allá de lo planteado. Las entrevistas nos permitieron ver un área emocional de la educación; por un lado se encuentran los docentes de aula regular que se ven sobrepasados por un trabajo extenuante y complicado, sintiéndose faltos de apoyo y preparación, mientras que por otro lado se encuentran los estudiantes iniciando su proceso de formación e inclusión y ya dándose cuenta que el medio no responde a sus necesidades e inquietudes como seres que se encuentran en una etapa de experimentación y aprendizaje constante, en todas las áreas de su desarrollo.

Si bien en la Reforma Curricular a la Educación Básica (Ley 20370, Chile, 2009) se pretende formar a un ser humano integral, reconociendo la Educación Artística como un espacio de creación y expresión, agudizando la percepción y la sensibilidad a través de la estimulación de los sentidos y de la afectividad; en la práctica esto no se lleva a cabo, según lo vivenciado por las investigadoras y plasmado tanto en las entrevistas como en las conclusiones anteriormente expuestas.

Tal vez una de las razones de la ausencia sea la falta de directrices provenientes de organismos gubernamentales como el Ministerio de Educación y de Artes y Cultura que sean de fácil acceso para el docente que comienza a trabajar en un tema tan complejo como lo es la inclusión de personas con discapacidad visual, y en general con todas las discapacidades existentes, como por otro lado el empoderamiento de las masas sobre el tema de la inclusión social y cultural de todas las minorías existentes en nuestro país. Si bien esto último es una labor compleja, pues nuestra sociedad se encuentra en una situación de ideologización burguesa profunda, en donde el acceso al arte sigue siendo elitista, como docentes conscientes, con ansias de cambios y evoluciones culturales debemos agitar los procesos en cada espacio educacional sea este formal o informal, promoviendo la igualdad en las oportunidades para acceder a una educación integral para todos los estudiantes de nuestro país.

.

* 1. SUGERENCIAS

Siendo la Educación Artística uno de los subsectores ausentes dentro de los documentos de determinación de apoyo especializados a las necesidades de los estudiantes, es necesario realizar ciertas sugerencias para el trabajo en esta área con los estudiantes incluidos por N.E.E. de visión a desarrollar por la docente de aula regular quien a su vez imparte el subsector antes mencionado.

Para ello hemos dividido las sugerencias en tres categorías; la primera y segunda de ellas, contempla sugerencias generales del trabajo en inclusión, mientras que la tercera hace referencia directa a sugerencias basadas en los planes y programas entregados por el MINEDUC para el subsector de Educación Artística.

* + 1. Sugerencias a docentes de aula regular
* Conocer patología ocular del estudiante incluido: para que la docente de aula regular pueda realizar adecuaciones de acceso al currículo, es necesario que maneje la patología ocular del estudiante y del desenvolvimiento funcional que esta le permite; de este modo evitamos que la docente de aula regular se sitúe en disyuntivas en cuanto a luminosidad, campo visual, agudeza visual o colores.
* Conocer red de apoyo del estudiante integrado: es de suma importancia que la profesora regular conozca y mantenga contacto con los profesionales que integran la red de apoyo al estudiante incluido, de esta manera se propicia un trabajo colaborativo que favorezca el proceso educativo e inclusivo del estudiante en todas sus áreas; el Programa de Integración Escolar de la comuna de Puente Alto, cuenta con variados profesionales que brindan el soporte necesario, como psicólogos, quienes cumplen una función de sensibilización y apoyo emocional a toda la comunidad educativa que rodea a este estudiante; terapeuta ocupacional, educadora diferencial.
* Espacio de trabajo colaborativo en todos los subsectores de aprendizaje: actualmente el Programa de Integración prioriza apoyo pedagógico al estudiante incluido en áreas científico-humanista, dejando de lado subsectores como:
	+ Ed. Física: fundamental en el proceso del desarrollo psicomotor del estudiante incluido.
	+ Música: promueve la ejercitación de la imaginación sonora, memoria auditiva, desarrollo artístico en esta área, discriminación auditiva o tan solo, saber escuchar (sentido primordial en una persona con discapacidad visual).
	+ Educación Artística: ayudas demostradas en el capítulo II Marco Teórico, apartado 2.1 “Educación Artística” de la presente investigación.
	+ A modo de aunar los dos puntos anteriores debemos recalcar que la expresión artística en general fomenta la valoración de las diversas formas de expresión por su carácter único y original.
		1. Sugerencias al establecimiento educacional
* Capacitación al docente de aula regular para el trabajo de inclusión:

A nivel personal sensibilización para entender la discapacidad como fenómeno de inclusión de estudiantes diversos y a nivel profesional: capacitación de metodologías de trabajo inclusivas y adecuaciones curriculares de acceso y, de ser necesario, los componentes de este.

* Propuestas de adaptaciones de: “Actividades genéricas”.

Hemos establecido una serie de sugerencias de actividades a realizar tomando como base los planes y programas del MINEDUC para el subsector de Educación Artística en NB1.

El objetivo general de la asignatura propone **la apreciación y recreación artística del entorno**: “En relación con las Artes Visuales, se espera que experimenten con diversos materiales y medios expresivos, creando con ellos en superficies bidimensionales y que se inicien en la expresión y representación tridimensional de su entorno”.

El eje temático de este objetivo indica generar un equilibrio entre la creación y la apreciación artística, de tal forma, que se combinen la expresión libre con el diálogo acerca de lo observado o escuchado.

Para esto se sugieren las siguientes actividades:

1. Llevan a la escuela materiales como: papel (cartón, cartulina, papel de diario, papeles de envases, cartón metálico de cajas de leche u otras, papel con plástico, papel mantequilla, etc.); tejidos (algodón, nylon, hilo, lana, sisal, etc.) Para confeccionar un muñeco/a que lo identifique, que contenga sus rasgos característicos, emocionales o físicos.
2. Investigan el efecto visual que producen distintos tipos de trazos realizados con diferentes lápices, tales como lápiz grafito, lápices de colores, de cera, tizas de colores, pasteles, carbón, plumón fino, plumón grueso, tinta. Comentan las diferencias entre ellos y mencionan con cuáles les fueron más fácil, más interesante y más grato trabajar.
* En caso de baja visión: investigan el efecto que producen distintos tipos de trazos realizados con diferentes lápices, en el caso de estudiantes con baja visión, identificar los colores que distingue y utilizar lápices de punta gruesa con colores intensos sobre un fondo contrastante.
* En el caso de estudiantes con ceguera: investigan el efecto auditivo (sonido que produce cada lápiz al contacto con el papel) y táctil (forma particular de cada lápiz y textura que deja en el papel una vez terminado el trazo) que producen distintos tipos de trazos realizados con diferentes lápices, tales como lápiz grafito, lápices de colores, de cera, tizas de colores, pasteles, carbón, plumón fino, plumón grueso, tinta, al momento de la ejecución del trazo, además se puede complementar con el efecto aromático que poseen algunos materiales.

Estas actividades cumplen con ser accesibles e inclusivas tanto para niños incluidos por NEE visual como para estudiantes videntes, puesto que exploran diversos estilos de aprendizaje y se fomenta la multisensorialidad, metodología que resulta de gran utilidad por su rol integrador.

* 1. BIBLIOGRAFÍA Y WEBGRAFÍA
* Betti, Susana (2002). Anteproyecto Creación de “Orientación en ciegos y ambliopes”. Argentina: Universidad Nacional De San Luís.
* Buberoff, Beatriz. (2004). El mundo plástico del niño. Correo del maestro, 95.
* Cratty, Brian J (1979). Desarrollo Perceptual y Motor en los Niños. EE.UU, New Yersey. Capítulo VII, Conductas Maniupulativas, pag 195.
* Diccionario Enciclopédico Larousse. (2001) Colombia, ediciones Larousse.
* Gobierno de Chile. (2005). Ley de inclusión social de las personas con discapacidad, título IV capítulo II, Art. 26 al 32. Valparaíso, Chile.
* Lucerga Rosa, Sanz María Jesús (2003). Puentes invisibles. Madrid, ONCE.
* MINEDUC (2004) Planes y programas NBI, NB2; Subsector Educación Artística. Chile: MINEDUC.

MINEDUC (2009). Ley 20201, Decreto 170, Artículo 2. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago, Chile.

* Monclús, Marta y Terradellas, Roser. (1987). La educación visual en la escuela. Barcelona: Paidós Ibérica. (versión original 1984)
* Ramírez, Martín (2000). El papel de la Educación Artística en el desarrollo integral del educando. Educar, revista de educación, 15.
* ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Manhattan. ONU.
* ONU (2008). Convención Americana de Derechos Humanos. New York. EE.UU.
* Soler Martí, Miquel-Albert (1999). Didáctica Multisensorial de Las Ciencias. Un nuevo método para alumnos ciegos, deficientes visuales y también sin problemas de visión. España: Paidos
* UNESCO (2004).Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas. Santiago, UNESCO
* I Theodor Adorno (1971), Teoría estética, ed. Taurus, , p. 12. Madrid, España.
* Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=ARTE>. Mayo 2010.
* Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=dibujo>. Junio 2010.
* Disponible en <http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=estetica>. Junio 2010.
* Disponible en <http://didactica2004.galeon.com/cvitae969421.html>. Agosto 2010.
* Disponible en <http://www.engels.org/cuader/5_arte/ma1.htm>. Septiembre 2010.
* Disponible en <http://www.educacioninicial.com/ei/contenidos/00/0450/460.ASP>. Mayo 2011.
* Disponible en <http://www.ulavirtual.cl/.../Texto_Adecuaciones_Curriculares_Preguntas.doc>. Junio 2011.
* Disponible en <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/>. Junio 2011.

CAPÍTULO VI

Anexos

* 1. Sujetos de investigación:
		1. Sujetos docentes:
* Datos de identificación:
	+ Profesora 1.
	+ Edad: 55 años Aprox.
	+ Titulo: Profesora de Ed. General Básica.
	+ Especialidad o estudios anexos: Postítulo en Lenguaje para Ed. Básica.
	+ Capacitación en el área de N.E.E: Ninguna.
* Datos de identificación:
	+ Profesora 2.
	+ Edad: 50 años Aprox.
	+ Titulo: Profesora de Ed. General Básica.
	+ Especialidad o Estudios anexos: ninguno.
	+ Capacitación en el área de N.E.E: Ninguna.
* Datos de identificación:
	+ Profesora 3.
	+ Edad: 35 años Aprox.
	+ Titulo: Profesora de Ed. General Básica.
	+ Especialidad o Estudios anexos: especialista en Artes Visuales.
	+ Capacitación en el área de N.E.E: Ninguna.
* Datos de identificación:
	+ Profesora 4.
	+ Edad: 55 años Aprox.
	+ Titulo: Profesora de Ed. General Básica.
	+ Especialidad o Estudios anexos: Ninguno.
	+ Capacitación en el área de N.E.E: Ninguna.
		1. Sujetos estudiantes
* . Datos de identificación:
* Estudiante 1
* Edad al momento de la entrevista: 8 años
* Curso al que asiste: 2º Básico
* Patología ocular: Astigmatismo Miópico
* Datos de identificación:
* Estudiante 2
* Edad al momento de la entrevista: 6 años
* Curso al que asiste: 1º básico
* Patología ocular: Nistagmus Congénito y Ortinoclismo mixto de fondo
* Datos de identificación:
* Estudiante 3
* Edad al momento de la entrevista:8 años
* Curso al que asiste: 2º básico
* Patología ocular: Astigmatismo Hipermetrópico y Estrabismo divergente
* Datos de identificación
* Estudiante 4
* Edad al momento de entrevista: 7 años
* Curso al que asiste:1º básico
* Patología ocular: Catarata congénita
* Datos de identificación
* Estudiante 5
* Edad al momento de la entrevista: 7 años
* Curso al que asiste: 1º básico
* Patología ocular: Catarata congénita y Ambliopía en el ojo izquierdo.
	1. Base de entrevista semi estructurada
		1. Entrevista a profesores
			1. Objetivos de la entrevista:
* Identificar la metodología de enseñanza que utiliza el docente
* Identificar la percepción del docente en cuanto a su metodología
* Identificar la incidencia del profesor en la elaboración del PEI del alumno

1. ¿Qué representa para usted tener estudiantes incluidos, con ceguera y/o baja visión en su clase?

2. ¿En términos de contenidos, cuál es el que más le dificulta enseñar a los estudiantes incluidos? ¿Por qué?

3. ¿Emplea adecuaciones curriculares en el proceso de enseñanza de las Artes Visuales, en estudiantes con ceguera y/o baja visión?

a. De haber adecuaciones curriculares, ¿Cuáles son?

b. ¿Cuáles son las bases y criterios que sustentan estas adecuaciones curriculares?

4. Según su visión y los datos concretos como calificaciones del estudiante incluido en el subsector de Artes Visuales ¿Piensa usted que sus adecuaciones curriculares surten efecto positivo en el proceso de enseñanza aprendizaje del estudiante? ¿Por qué?

5. ¿Usted tiene o tuvo algún tipo de participación en la construcción del PEI del o los estudiantes incluidos por ceguera y/o baja visión?

a. ¿Considera que su incidencia fue fundamental para abarcar el subsector de Educación Artística en la construcción del PEI del estudiante incluido? ¿Por qué?

6. ¿El proyecto de inclusión de la Municipalidad de Puente Alto, cuenta con educadores diferencial especialistas en problemas de la visión? ¿Conoce a este/a especialista?

7. ¿Cuál es el trabajo que usted realiza con el/la educadora especialista en problemas de la visión, para un óptimo proceso de enseñanza aprendizaje de las Artes Visuales en el estudiante incluido con ceguera y baja visión?

* + 1. Entrevista a estudiantes integrados
		2. Objetivos de la entrevista:
* Identificar la percepción del alumno en cuanto a su proceso de inclusión
* Identificar el grado de satisfacción que presenta el estudiante frente a la asignatura de Artes Visuales
* Identificar la existencia de adecuaciones metodológicas en la asignatura de Artes Visuales.

1. ¿Te gustan las clases de Artes Visuales? ¿Por qué?

2. ¿Piensas que el profesor/a te enseña de manera distinta, que tus compañeros? ¿Por qué?

3. ¿Haces los mismos trabajos que tus compañeros?

4. ¿Utilizas los mismos materiales que tus compañeros de curso?

5. ¿Entregas los trabajos en los mismos plazos que el curso?

6. ¿Hay algo que te gustaría cambiarle a las clases de Artes Visuales? ¿qué? y ¿Por qué?

* 1. Glosario de términos afines

1 Plástica:

* Arte de modelar una materia, especialmente cuando se trate de una materia con la que se pueda realizar una obra de arte.

2 Arte: (Del lat. ars, artis, y este calco del gr. τέχνη).

* amb. Virtud, disposición y habilidad para hacer algo.
* amb. Manifestación de la actividad humana mediante la cual se expresa una visión personal y desinteresada que interpreta lo real o imaginado con recursos plásticos, lingüísticos o sonoros.
* Actividad humana específica, para lo que se recurre a ciertas facultades personales, sensoriales estéticas e intelectuales.

3 Dibujo**:** (De dibujar).

* m. Arte que enseña a dibujar.
* m. Proporción que debe tener en sus partes y medidas la figura del objeto que se dibuja o pinta.
* m. Delineación, figura o imagen ejecutada en claro y oscuro, que toma nombre del material con que se hace. Dibujo de carbón, de lápiz.
* Toda obra de arte plástica formada por un conjunto de signos gráficos que organizan una superficie. Representación lineal, exacta y precisa de la forma de los objetos.

4 Estético, ca. (Del gr. αἰσθητικός, sensible).

* adj. Perteneciente o relativo a la estética.
* adj. Perteneciente o relativo a la percepción o apreciación de la belleza. Placer estético.
* adj. Artístico, de aspecto bello y elegante.
* f. Ciencia que trata de la belleza y de la teoría fundamental y filosófica del arte.
* f. Conjunto de elementos estilísticos y temáticos que caracterizan a un determinado autor o movimiento artístico. La estética del modernismo
* f. Armonía y apariencia agradable a la vista, que tiene alguien o algo desde el punto de vista de la belleza. Da más importancia a la estética que a la comodidad.

5 Integración educativa:

* Birch (1974) define la integraión educativa como: “Un proceso que pretende unificar las educaciones ordinaria y especial con el objetivo de ofrecer un conjunto de servicios a todos los niños, en base a sus necesidades de aprendizaje”.
* Kaufman (1985), define la inclusión en el marco educativo "mainstreaming" como: " referida a la inclusión temporal, instructiva y social de un grupo de seleccionado de niños excepcionales, con sus compañeros normales, basada en una planificación educativa y un proceso `programador evolutivo e individualmente determinado. Esta inclusión requería una clasificación de responsabilidades entre el personal educativo regular y especial y el personal administrativo, instructor y auxiliar".

6 Inclusión educativa:

* El enfoque de inclusión educativa abre la posibilidad de ofrecer una educación de calidad para todos, permitiendo dar respuesta a todos los alumnos, con independencia de sus necesidades y demandas. La inclusión no es simplemente una modificación o ajuste de una serie de elementos presentes en proceso educativo (objetivos, materiales, actividades, etc.), sino que supone un cambio profundo de la estructura, funcionamiento y modelo pedagógico, con la finalidad de dar respuesta a todos y cada uno de los estudiantes, incluidos aquellos que presentan una discapacidad, pero no solamente a ellos.

7 Percepción Háptica:

* Conjunto de sensaciones no visuales y no auditivas que experimenta un individuo.

8 Currículum:

* Es un término conocido en Latinoamérica recién a finales de la década de los 70, en la Universidad de Glasgow en Escocia en 1633, según Stephen Kemmis, aunque ya se venía empleando desde hace más de medio siglo en los países anglosajones. Proviene del griego currere, que significa andar ligero, marchar, correr.
	1. **Categorías de análisis docentes**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ÁMBITO | CRITERIOS | SUB-CATEGORÍAS | UNIDAD DE ANÁLISIS |
| Personal | Percepción de tener a estudiantes integrados en aula regular. | Impacto emocional | P1. D1 Nunca había trabajado con niños así, solo con niños que tienen retardo mental… ahora me siento un poquitito más preparada, pero porque yo me he “puesto las pilas”, porque lo siento como desafío personal.P1. D2 A mi me complicó harto esto, pero de a poco lo fui asumiendo, bueno no sé si lo tengo tan asumido.P1. D3 “Desafío, gran desafío, increíble tener que aprender” (referido al aprender aspectos técnicos en la enseñanza de un niño con discapacidad visual) |
|  |  | PerspectivaProfesional | P1.D1. Lo importante también es el niño, él debe aprender igual que los demás, o sea que sus compañeritos, y yo estoy para eso, aunque no haya estudiado para ser profesora de alumnos discapacitados.P1.D2 Me cuesta trabajar con él a veces no sé qué hacer o cómo enseñarle se podría decir que es un desafió constante del día a día, además no cuento con mucho apoyo.P1.D3 En diciembre fue que me avisaron, en el verano me dediqué a estudiar y aprender el tema del Braille, a veces es un agobio, porque son muchos niños que están en distinta situaciones, es como hacer 10 clases en 1.P1.D4 No había trabajado antes, no me complica porque su déficit es importante pero hay mucho apoyo en integración, modifican las pruebas y no se presentan mayores dificultades.P1.D5 Es difícil, un gran trabajo sobre todo porque yo soy profesora básica, no especialista. |
| Pedagógico | Desempeño profesional en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estudiante baja-visión incluido. | Desafíos en la enseñanza de contenidos. | P2.D1 Todos en realidad, porque al niño no le motiva hacer nada en esta asignatura, me cuesta mucho llegar a él, es reacio a hacer trabajos manuales, dibujar o pintar.P2.D2 Todos, porque no se cómo hacer que haga lo mismo que sus compañeros de curso, entonces le paso lápices para que pinte y ahí así se entretiene, yo sé que no es lo mejor, pero prefiero a que haga eso a que no haga nada y se quede ahí sentado.P2.D3 En el área específica nada; él pinta, rellena, recorta y hace lo mismo.P2.D4 En las artes no hay problemas, le va quedando como sea, es una abstracción, es algo de ella y yo no puedo exigir perfección y yo se lo acepto como quede.P2.D5 En realidad ninguno porque son chicos, entonces no hacen muchas cosas difíciles, cuando recortamos a ella le cuesta un poco más pero yo la dejo. |
|  | Realización de adecuaciones de acceso al Currículo | Elementos Humanos | P4.D1 No sé como adecuar, nadie me ha enseñado.P8.D3 En realidad no recibo sugerencias de ella en Artes Visuales no lo he necesitado porque soy profesora de arte como especialización.P4.D5 Esto lo hago de acuerdo a lo que me dice la profesora de integración. |
|  |  | Espacios Físicos | P4. D1- La siento adelante, al frente de mi escritorio, pero al ladito de la ventana, porque yo creo que desde ahí ve mejor.P4.D2 Le pongo luz pero le molesta y no le gusta, yo le digo que se tiene que acostumbrar no más, pero a cada rato me dice “tía, tía” no me gusta entonces yo lo cambio de puesto.P1. D4 Le escribo más grande en la pizarra y las hojas que le entrego, con un plumón más grueso y negro.P1.D5 Bueno yo la siento cerca del pizarrón. |
|  |  | Equipamientos y recursos | P4.D2 Le escribo con letra un poco más grande porque él dijo que las podía ver, le marco las orillas de los dibujitos.P4.D3 Pero él tiene que rellenar el oso con lana cortada por él. |
|  |  | Tiempo | P4.D5 Le doy más tiempo para que haga sus trabajos. |
|  | Adaptaciones de los componentes del currículo | Estrategias metodológicas | P4.D3 Sí, de metodología y materiales, él reconoce los colores, a los niños les hice hacer la casa de risos de oro y el bosque pintándola con detalles, pero él tiene que rellenar el oso con lana cortada por él, en ese sentido adapto, pero trato de hacer actividades para todos iguales… que recorte cosas grandes y no pequeñas y otras surgen el momento. |
|  |  | Adecuación en los objetivos | P4.D1 Y en cuanto a los colores, él pinta con el que quiera, a mí no me importa eso, porque el objetivo es que pinte, aunque le pinte la cara verde al monito que le dibujé, además no estoy muy segura de si ve bien los colores, entonces creo que eso no importa mucho.P4.D5 Más adecuaciones no hago porque no encuentro que sean necesarias. |
|  |  | Adaptación de contenidos | P4.D2 No hago adecuaciones porque no sé muy bien cómo se hacen, entonces prefiero no meterme mucho en ese tema, yo hago lo que puedo a mí nunca nadie me capacitó para trabajar con alumnos así, entonces yo siento que es irresponsable tenerlo en una escuela así, porque nadie sabe trabajar con él, a no ser cuando viene su profesora de apoyo de integración |
|  |  | Adaptación en la evaluación | Ninguna de las profesoras especifica criterios de evaluación en sus respuestas. |
|  | Efectividad de las adecuaciones |  | P5.D1 Sí, yo creo que sí, aunque podría ser mejor, al niño le va bien, tiene promedio 5,8 lo cual creo que es bueno, y me imagino que le va bien, porque en definitiva yo dejo que él tenga una libre expresión en este ramo y trato de apoyarlo con las pequeñas adecuaciones que mencioné antes… y a él le sirve mucho, aunque no le motive del todo esta asignatura.P5.D2 no sé muy bien, es que como que yo siento que no le gusta mucho venir al colegio, no se siente bien y eso afecta su participación y sus ganas de aprender.P5.D3 Sí, porque lo ayuda a avanzar al mismo ritmo que sus compañeros.P5.D5 No he notado la diferencia porque siempre ha tenido esas adecuaciones entonces no podría comparar. |
|  | Respaldo teórico de estas adecuaciones |  | P4.D1 Esas adecuaciones salen de mí, son a base de mi experiencia en el trabajo con él.P4.D3 La adecuación la hice en experiencia y criterio… y sentido común, por ejemplo hago que recorte cosas grandes y no pequeñas y otras adecuaciones surgen en el momento. |
| Académico | Participación en la elaboración del PEI del estudiante | Influencia en el PEI en Educación Artística | P6.D1 Pucha, la verdad es que no participé en eso, ya que la profesora de diferencial lo hizo, a mí nunca me preguntaron nada, simplemente un día la jefa de UTP, me lo mostró, yo lo vi, y no estaba incluida Educación Artística. Abarcaba ramos como matemática, lenguaje, naturaleza, sociedad, y otras cosas que se trabajan con los niños discapacitados.P6.D2 No, no tuve participación, eso lo hacen en integración no más, no creo que ese sea mi trabajo con todo lo que tiene uno que hacer como profesora.P6.D3 No porque me dan informes, pero no sé si artística está incluida dentro del PEI.P6.D4 Yo firmé el documento (DIAC 2010) pero no tuve nada que ver. Me hubiera gustado tener mayor injerencia, para saber más de la niña y hacer cosas.P6.D5 No, lo elaboraron los del proyecto con la dirección, yo solo recibí el DIAC. |
|  | Conocimiento de la red de apoyo |  | P6.D1 Si tiene y la conozco, pero poco, porque está poquito rato en el colegio, y generalmente estamos las dos bien ocupadas, entonces casi ni hablamos.P.6. D2 Sí tiene, conozco a la docente, pero casi no existe mucho contacto con ella, porque solo viene por poquitas horas. La relación es más bien lejana.P7.D3 Trabajamos en conjunto con la profesora de integración, ella da de su tiempo para conversar y ver en que estamos después de clases o en los recreos. Hace mención de conocerla.P7.D4 No he trabajado directamente con ella. Me encantaría recibir sugerencias, pero me siento como desvalida, tendría que ser algo de ayuda dentro de la sala de clases, la profesora de integración apoya solo a la niña en la asignatura, sería interesante que comparta sugerencias.P7.D5 Sí la conozco, pero no la veo mucho porque está muy pocas horas en el colegio y casi nunca tenemos ratos libres las dos.  |
|  | Trabajo colaborativo con red de apoyo |  | P7. D1 La verdad, la verdad… casi nulo… porque no hay tanto acercamiento profesional, ya que ella trabaja con el niño en la sala de recursos, y a veces me adapta materiales con letra grande, y no tenemos mucho tiempo para hablar a cerca del niño, nunca hemos tenido reuniones en donde el objetivo sea mejorar la calidad educativa del niño. No le estoy echando la culpa, porque comprendo que ella anda para allá y para acá atendiendo a otros niños, además yo tampoco me acerco mucho a ella, sin embargo creo que hace falta más diálogo, es como una falencia que hay y yo estoy consciente que hay que superarla, para mejorar las cosas.P7. D2 Ninguno, es una pena decirlo pero ninguno yo me las arreglo como puedo no más en mi sala y en el subsector para poder enseñarle y que pueda avanzar, yo solo espero que el empeño que pongo para poder educar, aún cuando no se bien el área de la ceguera, surta algún efecto porque para eso estamos poh, para que los pequeños salgan al mundo con las herramientas, aunque a veces me siento desorientada.P7.S3 En realidad no recibo sugerencias de ella en Artes Visuales no lo he necesitado porque soy profesora de arte como especialización.P7.S4 No he trabajado directamente con ella. Me encantaría recibir sugerencias, pero me siento como desvalida, tendría que ser algo de ayuda dentro de la sala de clases, la profesora de integración apoya solo a la niña en la asignatura, sería interesante que comparta sugerencias.* Ninguna de las profesoras hizo referencia a los otros profesionales que componen la red de apoyo, como por ejemplo: coordinadores del programa, psicólogos y terapeutas ocupacionales.
 |
|  | Conocimiento de patología ocular del estudiante |  | P3.D2 La verdad, para ser sincera no muy bien, se que logra ver colores y cosas como bultos pero nada más, no he tenido tiempo para averiguar, además a mí me dijeron que él era ciego, y de a poco me di cuenta que puede ver un poco.P3.D3 Baja visión pero no su diagnóstico exacto, él puede ver un poco es sumamente inteligente.P3.D4 No, se que tiene baja visión pero más especifico no.P3.D5 Baja visión, no se muy bien qué es lo que tiene. |

* 1. Categorías de análisis estudiantes integrados

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ÁMBITO | CRITERIO | SUB-CATEGORÍA | UNIDAD DE ANÁLISIS |
| Personal | Influencia de la discapacidad en su desempeño escolar |  | P2.E1 Yo no puedo muy bien… …no veo bien y no puedo hacer las cosas tan rápido.P8.E1 No, porque no me molestan (acerca de la influencia).P8.E2 No, yo estoy acostumbrado.P8.E5 No, porque hago lo mismo que mis compañeros.  |
|  | Percepción de las clases de Artes Visuales |  | P1.E1 Me parecen muy buenas, lo paso bien porque me pongo a dibujar y pintar con tempera.P1.E2 A veces me aburro pero me gusta pintar y la tía hace que yo pinte con lápices de palo.P1.E4 No me gustan mucho, siempre hacemos lo mismo, además que no soy muy buena para pintar porque siempre me salgo de los márgenes.P1.E5 Me gustan porque hay que pintar y a mí me gusta pintar y dibujar. |
| Pedagógico | Identificación de la adecuación: |  |  |
|  |  | Elementos Humanos | Ningún entrevistado hace mención al criterio. |
|  |  | Espacios Físicos | Ningún entrevistado hace referencia al criterio. |
|  |  | Equipamientos y Recursos | P4.E1 Yo utilizo más plasticina. P4.E2 Sí, pero yo uso más lápiz palo y plasticina. |
|  |  | Tiempo | P5.E1 Yo me demoro y la tía me da más tiempo, mis compañeros se enojan, les da pica, a mí me da lo mismo eso porque no veo bien y no puedo hacer las cosas tan rápido.P5.E2 Sí, yo creo que está bien porque hay que entregar los trabajos a tiempo.P5.E3 Me dan más tiempo para entregarlo porque me demoro más. |
|  |  | Estrategias Metodológicas | P2.E1 Igual que a los compañeros, pero la tía hace que un compañero me ayude a hacer las cosas que yo no puedo muy bien y a veces ella me explica ...mmm… me toma de las manos.P2.E2 Puede ser, porque a veces ellos hacen cosas y yo otras como pintar con lápiz de palo. P2.E5 No, igual que a los otros (hace referencia a que la profesora utiliza la misma metodología que con él y los demás estudiantes) |
|  |  | Adecuación en los objetivos | Ningún entrevistado hace referencia al criterio. |
|  |  | Adecuación de Contenidos | P2.E2 A ver… yo pinto y dibujo en una hoja y ellos están recortando y pegando cosas del mundial, la tía les explica a ellos y yo hago otra cosa distinta. |
|  |  | Adaptación en la Evaluación | Ningún entrevistado hace referencia al criterio. |
| Académicos | Conocimiento de su Diagnóstico |  | P7.E1 Yo tengo problemas en la vista dicen y me pican, a veces choco. No sé muy bien cómo se llama.P7.E2 No sé, tengo malos los ojos, mi mamá siempre me lleva al médico y a mí me gusta porque no vengo al colegio. P7.E4 No, mi mamá dice que tengo una enfermedad a los ojos.P7.E5 No, pero me han operado para que vea mejor. |
|  | Inquietud de hacer cambios en el sub-sector |  | P6.E1 No le cambiaría porque es el más divertido de todos y los otros a veces me aburren (los subsectores).P6.E2 Me gustaría hacer otros trabajos como mis compañeros.P6.E3 No, no cambiaría nada, me gusta la clase. |

1. i Theodor Adorno, Teoría estética, ed. Taurus, Madrid, 1971, p. 12. [↑](#footnote-ref-1)
2. Monclus, Marta y Terradellas, Roser (1987). La educación visual en la escuela. Barcelona: Páidos Ibérica. (versión original 1984). [↑](#footnote-ref-2)
3. Cratty, Brian J (1979). Desarrollo Perceptual y Motor en los Niños. EE.UU, New Yersey. Capítulo VII, Conductas Manipulativas, Página 195. [↑](#footnote-ref-3)
4. MINEDUC (2004) Planes y Programas NBI, NB2; Subsector Educación Artística. Chile: MINEDUC [↑](#footnote-ref-4)
5. MINEDUC (2004) Planes y programas NBI, NB2; Subsector, educación artística. Chile: MINEDUC [↑](#footnote-ref-5)
6. MINEDUC (2009). Ley 20201, Decreto 170, Artículo 2. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago, Chile. [↑](#footnote-ref-6)
7. viiMINEDUC (2009). Ley 20201, Decreto 170, Artículo 2. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago, Chile. [↑](#footnote-ref-7)
8. MINEDUC (2009). Ley 20201, Decreto 170, Artículo 2. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago, Chile. [↑](#footnote-ref-8)
9. MINEDUC (2009). Ley 20201, Decreto 170, Artículo 68, párrafo ii. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Santiago, Chile. [↑](#footnote-ref-9)
10. http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs282/es/ [↑](#footnote-ref-10)
11. http://www.juntadeandalucia.es/averroes/caidv/interedvisual/icv/intervencion\_dbv\_pys\_nrm.pdf [↑](#footnote-ref-11)
12. ONU (2006). Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Manhattan. ONU [↑](#footnote-ref-12)
13. UNESCO (2004).Temario abierto sobre educación inclusiva: Materiales de apoyo para responsables de políticas educativas, tema 6-1. Santiago, UNESCO [↑](#footnote-ref-13)
14. http://didactica2004.galeon.com/cvitae969421.html [↑](#footnote-ref-14)
15. Referida a la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las adecuaciones curriculares utilizadas por los profesores de Educación General Básica, responsables del subsector de Educación Artística, en estudiantes con discapacidad visual, que se encuentran incluidos en NB1, pertenecientes al Programa de inclusión escolar de Puente Alto, Región Metropolitana [↑](#footnote-ref-15)
16. Referida al objetivo específico: Identificar los criterios que sustentan las adecuaciones curriculares en el subsector de Artes Visuales en estudiantes con discapacidad visual. [↑](#footnote-ref-16)
17. Referida al objetivo específico: Reconocer los tipos de adecuaciones curriculares utilizadas por los profesores de Educación Artística en la enseñanza de las Artes Visuales en estudiantes incluidos que presentan discapacidad visual. [↑](#footnote-ref-17)
18. Referida al objetivo específico: Distinguir la percepción del estudiante con respecto a las adecuaciones curriculares utilizadas en el aula [↑](#footnote-ref-18)