



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

“Necesidades Metodológicas que Presentan los Profesores/as de Educación General Básica, de un Establecimiento Particular Subvencionado de la Comuna de Puente Alto, con Respecto a los/las Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes que están Integrados en sus Aulas”.

Memoria para Optar al Título de: Profesor de Educación Diferencial
Especialidad Retardo Mental.

Profesora Guía: Ana María Figueroa E.

Nombres: Evelyn Vaitiare Cabrera Matus
Alejandra Estefany Lorca Milla
Karen Andrea Muñoz Labra

Santiago, agosto de 2013

Agradecimientos

Agradecemos a nuestras familias, amigos(as) y compañeras, quienes fueron un apoyo fundamental durante nuestros años de Universidad, ya que nos dieron las fuerzas para superar los momentos más difíciles.

Agradecemos también al Tío Víctor, quien nos motivó a no decaer y a luchar por nuestros sueños.

Finalmente entregamos nuestros sinceros agradecimientos a la Profesora Ana María Figueroa, por devolvernos la esperanza y la fe en nosotras mismas, permitiéndonos redescubrir nuestras verdaderas capacidades; por guiarnos y acompañarnos en nuestro proceso y por mostrarnos que siempre es posible superar las adversidades.

La adversidad forma parte de la vida e, inevitablemente, nos tropezaremos con ella de vez en cuando. Cuando eso sucede, lo más importante no es la experiencia que vivimos, sino cómo la vivimos y lo que hacemos con ella.

Los retos son los que hacen la vida interesante: superarlos es lo que hace que tenga sentido. (Joshua J. Marine)

Dedicatoria:

Evelyn Vaitiare Cabrera Matus

A mi familia: *En mi vida, este ha sido mi cable a tierra, la hermosa familia que tengo, les agradezco por todos los momentos y todas las experiencias. Gracias a todos por la costumbre maravillosa de compartir siempre juntos. (Padres, hermanos, tías, primos y abuela).*

Este logro, es también de ustedes.

A mi madre Carolina Matus y mi padre Manuel Cabrera, por su apoyo incondicional y los valores entregados, que son parte fundamental de mi vida.

De mi madre la responsabilidad primero que todo, guiarme siempre a ver la vida con la verdad y sabiduría.

De mi padre la humildad, perseverancia, un ejemplo de resiliencia y el cariño infinito.

A mi hermana mayor Carolina, gracias por estar allí en todo momento, y ser un apoyo y un ejemplo a seguir. Y en el último tiempo por darme una de las principales alegrías que rige mi vida, mi sobrino Santiago.

A mi prima – hermana Camila, gracias por ser mi apoyo fundamental en la vida, por ayudarme cada vez que lo he necesitado, te adoro este logro mío también es tuyo.

A mis dos hermanos menores, por enseñarme muchas cosas de la vida, que antes ignoraba.

A Víctor: *Sobran las palabras, pero es importante. Gracias por tu apoyo y amor incondicional, tu forma de hacerme ver las cosas de otra forma. Te amo Mucho, ¡Gracias!*

Amigos y conocidos:

Quisiera dar las gracias sobre todo a aquellas personas que han sido un apoyo fundamental en este proceso, de largos cinco años. En especial a las dos compañeras con las que he luchado todo este largo proceso Alejandra y Karen.

Al llegar al fin de esta larga etapa, que ha estado llena de vivencias y aprendizajes, puedo decir que me siento feliz de poder llegar a concretar uno de mis sueños...ser Educadora Diferencial.

Agradezco principalmente a mi familia, quienes me brindaron la oportunidad y los medios para llegar donde me encuentro en estos momentos, por su confianza e incondicionalidad, a mis padres Patricia y Luis por sus consejos y palabras de aliento en los momentos en que sentía que los obstáculos eran más fuertes, por entregarme valores y lecciones de vida que me han ayudado a ser un mejor ser humano y sentirme en calma tranquilidad con el mundo, les agradezco por sus esfuerzos diarios, su amor y por haberme entregado las herramientas necesarias para ser una persona autónoma, pero sobretodo como un testimonio de cariño y eterna gratitud.

A mis hermanos María Ignacia y Juan Luis por entregarme una niñez llena de compañía, por enseñarme a compartir y tolerar, por regalarme tardes enteras de juegos, discusiones y reconciliaciones, gracias por permitirme crecer tan cerca de ustedes lo que me ha llevado a quererlos con infinito amor.

A mi hermana pequeña, Javiera, la personita que más amo en este mundo, por su amor y cariño incondicional, por su pureza e inocencia con que me ayuda a ver y plantearme las cosas, por tu personalidad tan especial, eres una niña hermosa tanto por dentro como por fuera, el extrañarte todos estos años, el perderme etapas importantes de tu vida, me ha motivado cada día a seguir luchando por conseguir lo que quiero, ya que si he de sufrir eso, que sea por algo que al final nos beneficiará a las dos, siempre te amaré...siempre.

Agradezco a mis amigos y compañeras de universidad, por los momentos vividos que atesorare siempre estarán en mi mente y mi corazón, especialmente a mis compañeras de memoria de título, por soportar idioteces y estupideces durante todo este extenuante periodo... en verdad gracias.

En forma muy especial quiero agradecer a mi fiel compañero de vida, Yean, gracias por tu apoyo incondicional, por alegrarme enormemente con tu forma de ser, pero sobretodo por estar presente en mí día a día y por dejarme quererte y amarte como lo hago. Muchas gracias por hacerme sonreír cuando estoy triste,

por estar ahí y abrazarme cuando lo necesito. Tu apoyo ha sido un factor fundamental todos estos años. Gracias... te amo mi vida.

Finalmente quiero agradecer a Dios, por acompañarme y nunca dejarme sola, por hacer tener en mi vida a todas las personas maravillosas, que me hacen tan feliz y que me han enseñado y entregado tanto. También por darme la fortaleza cada vez que sentía que no podía más, para seguir adelante. Infinitamente agradecida.

“La felicidad humana generalmente no se logra con grandes golpes de suerte, que pueden ocurrir pocas veces, sino con pequeñas cosas que ocurren todos los días, la dicha de la vida consiste en tener siempre algo que hacer, alguien a quien amar y alguna cosa que esperar”

A mis padres, Erika y Jorge, por el incesante apoyo y cariño que siempre me han brindado y porque me enseñaron el valor del trabajo, el esfuerzo y la perseverancia.

A mis hermanos Jorge, Nicolete y Francisca, y mis sobrinos Maximiliano y Cristian, porque forman parte fundamental de mi vida y porque han sido apoyo incondicional en este largo proceso.

A Jorge, mi fiel compañero, quien me dio la confianza para iniciar esta maravillosa etapa. Amor, sin tu paciencia, contención y cariño, no hubiese logrado llegar hasta este punto. Porque creíste en mí, me apoyaste en los momentos más difíciles y nunca me dejaste sola. ¡Gracias!

A Diego...mi niño adorado, mi razón de ser, mi luz, mi fuente inagotable de amor y alegría. Hijo mío, desde tu llegada has conseguido iluminar cada uno de mis días con tus sonrisas, besos y abrazos. Este logro está dedicado especialmente a ti, por todo el tiempo que esta aventura emprendida hace 5 años te quitó. ¡Te amo...al infinito y más allá!

A todos mis amigos y amigas que me acompañaron durante esta etapa y me ayudaron de una u otra forma, a cumplir este enorme desafío. A Evelyn y Alejandra por ser mis grandes compañeras desde el primer día...

Gracias infinitas.

ÍNDICE

CONTENIDO	PAGINA
• Agradecimientos.	3
• Dedicatorias.	4
• Resumen.	13
• Introducción	14
• <u>Capítulo I: EL PROBLEMA.</u>	17
• <u>1.1- Diversidad y Educación.</u>	17
• <u>1.2- Objetivos</u>	22
• 1.2.1- Objetivo General.	22
• 1.2.2- Objetivos Específicos.	22
• <u>Capítulo II: MARCO TEÓRICO.</u>	23
• <u>2.1: Educación: relevancia y aportes a la sociedad.</u>	24
• 2.1.2: Descripción del Sistema Educacional Chileno.	27
• 2.1.3: Conceptualización y Aportes de la Educación General Básica.	30
• 2.1.4: Inicios y Transformaciones Históricas de la Educación Especial.	32
• <u>2. 2: Integración escolar.</u>	36
• 2.2.1: Historia de la Integración Escolar en Chile.	37
• 2.2.2: Integración Escolar en Chile Hoy.	43

• <u>2.3: Conceptualización de Necesidades educativas</u>	
<u>Especiales.</u>	46
• 2.3.1: Tipos de Necesidades educativas Permanentes.	47
• 2.3.1.1: Discapacidad Visual.	48
• 2.3.1.2: Discapacidad Auditiva.	49
▪ 2.3.1.3: Alteración del comportamiento social y la comunicación.	50
▪ 2.3.1.4: Discapacidad Motora.	51
▪ 2.3.1.5: Discapacidad Intelectual.	52
• <u>2.4 Teorías de aprendizaje: conceptualización.</u>	54
• 2.4.1.- Teoría conductista del aprendizaje.	55
• 2.4.1.1.- Aprendizaje basado en el conductismo.	55
• 2.4.2.- Teoría cognitiva del aprendizaje.	57
• 2.4.3.- Enfoque constructivista.	58
• 2.4.3.1.- Principios Constructivistas.	59
• 2.4.3.2.- Impacto del Constructivismo en el Aprendizaje.	60
• 2.4.3.3.- La epistemología genética de Jean Piaget.	61
• 2.4.3.4.- Lev S. Vygotsky y la Teoría Socio Histórica Cultural.	63

• <u>2.5 Conceptualización de las Estrategias Metodológicas.</u>	65
• 2.5.1.- Estrategias metodológicas.	65
• 2.5.1.1.- Estrategias metodológicas para estudiantes con N.E.E.	66
• 2.5.2.- Adaptaciones curriculares.	71
• <u>Capítulo III: DISEÑO METODOLÓGICO.</u>	78
• <u>3.1.- Fundamentación del Enfoque Metodológico.</u>	78
• <u>3.2.- Estrategia Metodológica.</u>	80
• <u>3.3.- Metodología de Trabajo.</u>	81
• 3.3.1.- Etapa de Revisión Bibliográfica.	81
• 3.3.2.- Etapa de Selección de Grupo de Estudio.	82
• 3.3.3.- Etapa de Selección de Técnicas de Recolección de Información.	84
• <u>3.4.- Aplicación de los instrumentos.</u>	87
• <u>3.5.- Metodología para el Análisis de los instrumentos.</u>	87
• <u>Capítulo IV: ANÁLISIS.</u>	89
• <u>4.1.- Análisis De las Encuestas.</u>	89
• <u>4.2.- Análisis de las Entrevistas.</u>	106
• 4.2.1.- Categorías	106
• 4.2.1.1.- Matriz de Categorías	107
• 4.2.2.- Macro categorías.	108
• 4.2.2.1.- Percepción sobre integración escolar.	109
• 4.2.2.2.- Adaptación Curricular	117
• 4.2.2.3 Dificultades Metodológicas.	125

• <u>Capítulo V: CONCLUSIONES.</u>	133
• Sugerencias.	136
• <u>Bibliografía.</u>	139
• <u>Anexos.</u>	146

RESUMEN

La presente investigación se encuentra enmarcada en el paradigma cualitativo, con complemento cuantitativo. La estrategia metodológica escogida para llevarla a cabo es el estudio de caso.

Su principal objetivo es profundizar en las necesidades metodológicas que presentan los docentes de Educación General Básica al atender estudiantes integrados con Necesidades Educativas Especiales Permanentes. Para lo anterior se consideró un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Puente Alto que tuviese implementado un proyecto de integración escolar.

Las necesidades metodológicas que emanen en este estudio serán analizadas a la luz de los decretos vigentes que rigen a la integración escolar, como son el Decreto N°170 y el Decreto 01/98.

Se busca además elaborar una serie de sugerencias que permitan la optimización de la integración escolar, promoviendo con ello un mejoramiento en los procesos de enseñanza aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

Para el desarrollo de este estudio se utilizaron dos técnicas para la recolección de la información y que corresponden a una encuesta y una entrevista semi-estructurada, las que fueron analizadas e interpretadas a partir del análisis de correspondencia y del análisis de contenido respectivamente.

Las principales necesidades metodológicas de los docentes de Educación General Básica identificadas posteriores al análisis realizado son la motivación, la organización del tiempo y la evaluación, las que surgen en razón de diversos factores, entre los que se encuentran las debilidades de la Normativa Legal Vigente y de la Formación Inicial Docente.

INTRODUCCIÓN

El tema central que aborda la presente investigación, recae en la detección de las necesidades metodológicas que pueden presentar los profesores de Educación General Básica al atender estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Permanentes, puesto que en nuestra presente condición de estudiantes de pedagogía y futuras profesionales de la educación, estamos conscientes de que la Integración Escolar es un proceso en el cual toda la comunidad educativa se ve involucrada y que tiene como fin otorgar una óptima atención a la diversidad.

Considerando esto, nos detuvimos en los profesores de educación básica, quienes día a día trabajan en el salón de clases, y que son los encargados de entregar los contenidos a los cuales deben acceder nuestros estudiantes con N.E.E.P. Es por ello que nos planteamos la interrogante de cuáles son las necesidades metodológicas que estos profesionales, presentan al atender dichos estudiantes, es decir, el ¿Cómo? ¿Cuándo? ¿Dónde? ¿Con qué estrategias? enseñar. Es por esta razón, que dichos docentes son nuestro principal foco de estudio.

Por consiguiente, la información de la investigación planteada, se encuentra estructurada en cinco capítulos, que dan cuenta sobre los diversos aspectos que inciden en su realización.

El primer capítulo, se refiere al Planteamiento del problema y contempla los antecedentes que dan cuenta sobre nuestras motivaciones en relación al tema a tratar, basadas principalmente, en la educación y en lo que señalan las leyes y decretos vigentes. Se explicita además, los objetivos de nuestra investigación

Por su parte, el capítulo II, en el que se presenta el Marco Teórico, contiene la información aportada por los diferentes referentes teóricos, provenientes de distintos tipos de fuentes, consultados durante la investigación. Con ello, se busca conceptualizar, desde nuestra perspectiva, las variables de estudio involucradas, entre las cuales destacan la conceptualización de la educación, historia de la integración escolar en Chile, Necesidades Educativas Especiales, Teorías del aprendizaje y estrategias metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E., con la finalidad de profundizar nuestros conocimientos y de este modo, sustentar nuestra recogida de datos y opinión, comprensión y posterior interpretación, de nuestro tema de investigación.

El capítulo III, corresponde al Diseño Metodológico. En él se exponen los argumentos que sustentan el enfoque de carácter cualitativo, que enmarca nuestra investigación, destacando entre otras, la relevancia de utilizar una mixtura de métodos para el análisis de datos.

También, se da a conocer el Tipo de Investigación y la justificación que se da de éste, además de la estrategia metodológica a utilizar.

Por otro lado, este capítulo incluye la delimitación de la Unidad de Análisis, siendo en este caso docentes de una escuela particular subvencionada a cargo de NB1 y NB2. Los procedimientos, técnicas e instrumentos mencionados muestran relación con el tipo de investigación y enfoque previsto para esta investigación. Es por ello que están pensados con la finalidad de rescatar verazmente la información necesaria, a través de encuestas y entrevistas, las cuales se encuentran anexadas en la parte final de la investigación.

Para finalizar este capítulo, señalamos la metodología para el análisis de los instrumentos , que da cuenta de las distintas facetas que nos permitirán entre otras cosas, levantar información, reflexionar, comprender e interpretar los resultados que vayan siendo obtenidos y, de este modo, dar respuesta tanto a los objetivo general como los objetivos específicos de nuestra investigación.

En el capítulo IV, Análisis de datos de la Información, se hace referencia en una primera instancia al análisis de correspondencia de las encuestas realizadas por medio de la escala Likert.

En una segunda instancia se realiza el análisis de contenido de las entrevistas, a partir del discurso que arrojó el proceso investigativo. Se realiza la lectura global por la cual se levantan de forma indirecta categorías de primer orden, las que se ven reflejadas en una matriz de datos, considerando ésta como una primera interpretación. Posteriormente en un segundo nivel de análisis, las categorías de primer orden se reagruparon en tres macro categorías, para finalizar en un exhaustivo análisis de cada una de ellas.

Finalmente, el capítulo V, da a conocer nuestras conclusiones y las sugerencias que desde dichas conclusiones han emanado, concretando entonces el proceso de investigación y respondiendo así a las inquietudes que impulsaron la realización de esta investigación.

CAPITULO I: EL PROBLEMA

1.1 Diversidad y Educación.

La integración escolar en Chile se plantea como un desafío que ha cimentado diversos logros en la últimas dos décadas, hacia la real participación de los/las niños/as y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (desde ahora N.E.E) dentro del aula común de enseñanza.

Si se consideran las bases legales vigentes que rigen este tema, se logra vislumbrar que ellas están referidas principalmente al derecho que tienen todos los estudiantes de nuestro país, y que el Estado por obligación debe otorgar: el derecho a una educación digna y de calidad.

Al respecto, se señala en el Manual de los Derechos de las Personas con Discapacidad Mental, del SENADIS (2011) y de la fundación PRO BONO sobre las normas de igualdad y oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad que:

“En Chile, las personas con discapacidad pueden acceder al sistema escolar nacional, el que, en su conjunto, con sus establecimientos públicos, privados o subvencionados, y considerando cada uno de los niveles del sistema (prebásico, básico, medio humanístico-científico o técnico-profesional y superior), le brindará a la persona con necesidades educativas especiales planes educativos a través de Establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración”. (p. 43)

Para tal acción, el Estado de Chile, establece que las personas con discapacidad están en su derecho de acceder a la educación general, por medio de colegios con proyecto de integración.

Sin embargo, a raíz de algunas políticas educativas establecidas por el Estado de Chile e impulsadas por el Ministerio de Educación (MINEDUC), como por ejemplo,

la de otorgar gran importancia a los resultados obtenidos por las escuelas y liceos del país, mediante la aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), ha provocado que muchos de estos establecimientos no se interesen en concretar proyectos de integración, ya que ello significaría, bajo su perspectiva, un perjuicio en los resultados académicos, “con la consiguiente repercusión en la imagen y prestigio de la escuela” (Tenorio y González, 2004, p.2). Ello ha contribuido entonces, a una agudización en la segregación hacia los estudiantes con N.E.E.

Otro factor que aún no ha tenido la consideración pertinente y que nuevamente está relacionado con las políticas estatales en educación, tiene que ver con una Formación Inicial Docente que permita abrir camino al trabajo en la diversidad.

Al respecto Tenorio y González señalan:

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

La educación en la diversidad implica ante todo un cambio epistemológico en el cual la visión tradicional del conocimiento, de la relación entre sujeto-objeto, y del aprendizaje, sea reconsiderada”. (2004, p.4)

Como se observa en la cita anterior, una formación docente que otorgue una nueva perspectiva acerca de la diversidad, permitirá que los procesos de integración escolar puedan ser abordados de mejor manera por los docentes de aula regular.

No obstante, y teniendo en cuenta que aún no se han hecho los esfuerzos suficientes por un cambio de paradigma acerca de la discapacidad es que nos enfrentamos a otro obstaculizador en el proceso de integración escolar, referido principalmente a la visión homogenizadora de nuestros estudiantes, y que no considera las diferencias esenciales de cada uno/a de ellos/as.

Sobre ello se refiere Rosa Blanco en su artículo “Hacia una escuela para todos y con todos”:

“Existen unas necesidades educativas comunes compartidas por todos los alumnos, que hacen referencia a los aprendizajes esenciales para su desarrollo personal y socialización, que están expresadas en el currículo escolar. Sin embargo, no todos los alumnos y alumnas se enfrentan con el mismo bagaje y de la misma forma a los aprendizajes en él establecidos; todos los niños y niñas tienen capacidades, intereses, ritmos, motivaciones y experiencias diferentes que mediatizan su proceso de aprendizaje, haciendo que sea único e irrepetible en cada caso”. (1999, p.2).

A lo anterior se suman factores como por ejemplo el gran número de estudiantes por sala de clases o la ausencia de adaptaciones curriculares para quienes se encuentran integrados y que contemplen desarrollar habilidades cognitivas respecto al curriculum nacional.

Considerando entonces todo lo anteriormente señalado, la integración escolar, se puede concretar de forma óptima sólo si existe un trabajo colaborativo entre los diferentes profesionales partícipes de este proceso, lo que implica una acción en donde los docentes que son protagonistas, ya sea el profesor especialista como el profesor de enseñanza básica, lleven a cabo un proceso en donde el asesoramiento, orientación y construcción en conjunto sean los pilares que estén a la base de la integración del estudiante, ya que las fortalezas y debilidades metodológicas que ambos profesionales presenten en su formación inicial, pueden ser complementadas y enriquecidas con este trabajo, el que busca optimizar la integración en las aulas regulares de nuestros niños/as y jóvenes con N.E.E.

Es por esto que el rol del profesor diferencial es apoyar en las estrategias metodológicas más adecuadas para facilitar el proceso de enseñanza aprendizaje dentro del aula regular y reforzarlas en el aula de recursos, luego del horario de clases.

A la luz de los hechos, se torna evidente que los profesores de educación general básica presentan dificultades al momento de atender a un/una estudiante con N.E.E. permanentes en su sala de clases. De acuerdo a esto consideramos relevante dar conocer las necesidades que presentan los docentes de educación básica y en específico profundizar en las necesidades metodológicas de estos, frente al trabajo con personas con N.E.E.

Es así como llegamos a una problemática que no es abordada a nivel educativo ni legal y desde allí es que emerge la siguiente pregunta de estudio: ¿Cuáles son las necesidades metodológicas que presentan los profesores de educación básica frente al proceso de integración de estudiantes con N.E.E. permanentes dentro de su aula?

Responder esta pregunta, nos permitirá validar a los profesores de Educación General Básica, como agentes activos y primordiales del proceso y a la vez conocer sus necesidades, las cuales se hacen presentes desde su formación inicial, y por ende, conocer qué se requiere optimizar también en esa etapa tan importante de la formación de estos profesionales, para de este modo dar el primer paso para satisfacer una de las principales falencias que se encuentra en la integración escolar en Chile.

Y es debido a lo señalado anteriormente, que cobra amplia relevancia el poder investigar la realidad de los docentes de educación básica que realizan su labor pedagógica en escuelas que cuentan con proyecto de integración, en razón de permitir optimizar el proceso de enseñanza- aprendizaje, en relación con las fortalezas y debilidades que presentan a la hora de dar una respuesta educativa, especialmente a los estudiantes integrados.

Al identificar éstas necesidades metodológicas, vamos a analizarlas a la luz de los marcos legales disponibles, para posteriormente diseñar un lineamiento metodológico, que oriente el quehacer pedagógico de aquellos docentes de

educación básica que tengan en su aula a un niño/a o joven con N.E.E. permanentes, con el fin de mejorar cualitativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, beneficiando de paso, a toda la comunidad educativa.

La relevancia de este estudio está dada por varios factores; uno de ellos es que, dado el énfasis de la investigación, se podrá conocer en profundidad las dificultades que tienen los docentes de educación básica, para atender a estudiantes integrados con N.E.E. permanentes. Junto con ello, se espera que salgan a la luz las necesidades que posee también la comunidad educativa, así como las posibles falencias que puede presentar el sistema de formación inicial docente en la instrucción entregada a los futuros profesores, a la vez esta investigación trae consigo el objetivo de motivar a todos los estudiantes y profesores de nuestra carrera, respecto al tema de la integración escolar, ya que como universidad pedagógica debe ser agente de cambio para optimizar este proceso.

Finalmente, este estudio se presenta como base para una nueva investigación, que permita la creación de una guía metodológica, para ser utilizada por los docentes de Educación General Básica, que participen del proyecto de integración escolar de la escuela en cuestión.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General:

Conocer las principales necesidades metodológicas que presentan los profesores/as de Educación General Básica, de un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, con respecto a los/las estudiantes con necesidades educativas especiales (N.E.E) permanentes que están integrados en sus aulas.

1.2.2 Objetivos Específicos:

- Identificar las principales necesidades metodológicas que presentan los profesores de Educación Básica frente al proceso de integración escolar de un establecimiento particular subvencionado, de la comuna de Puente Alto.
- Analizar las necesidades metodológicas que presentan los Profesores de Educación General Básica, en relación a la integración escolar, a partir de los Decretos 01/98 y 170/2010.
- Elaborar sugerencias que permitan optimizar el proceso de integración escolar.

CAPITULO II: MARCO TEÓRICO

Para adentrarse en el tema central de la presente investigación, es necesario considerar el escenario actual de la educación en nuestro país, a partir de la perspectiva de la inclusión y la igualdad de derechos en materia educativa. Es necesario además, profundizar en las temáticas referidas tanto al proceso de integración escolar, como a las necesidades educativas especiales, en cuanto a su conceptualización y clasificación, para finalmente analizar las teorías del aprendizaje que están a la base de las diversas estrategias metodológicas utilizadas en la atención de estudiantes con N.E.E.

Para ello se realizará una revisión exhaustiva de documentos ligados la investigación en cuestión, entre los que se encuentran principalmente las leyes y decretos que norman la inclusión social de las personas con discapacidad, el sistema educacional chileno y la integración escolar de estudiantes con N.E.E. (concepto de necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, evaluaciones diagnósticas, las condiciones y acciones para facilitar el acceso y permanencia de los estudiantes integrados, etc.).

Otros documentos a utilizar son el estudio de Rosa Blanco, “Hacia una educación para todos”, la Comisión de Expertos de Educación Especial del año 2004, El estudio del CEAS sobre la calidad de la integración educativa en nuestro país y finalmente las Guías de Apoyo Técnico Pedagógico de las N.E.E. elaboradas por el MINEDUC.

2.1 Educación: relevancia y aportes a la sociedad.

Actualmente, en nuestro país, ha cobrado gran importancia la temática relacionada con la Educación, la que es vista principalmente como un medio que permite al individuo forjar su propia identidad, además de ayudarlo a convertirse en un ser autónomo, crítico, a respetar la diversidad y a ser tolerante y solidario en la medida en que se relaciona con otros, permitiendo además prepararse a nivel profesional, contribuyendo con ello, a la pretendida movilidad social, entendida como “los movimientos o desplazamientos que efectúan los individuos, las familias, o los grupos dentro de un determinado sistema socioeconómico” (Contreras, 2010, p.4)

Según lo indicado por el Instituto Libertad y Desarrollo (2008) en el informe “Chile frente al Bicentenario: Aumenta la movilidad social”, una de las principales formas de promover la movilidad social, es mejorando la calidad de la educación y otorgando mayores posibilidades de acceso a todas las personas.

Sin embargo, la gran desigualdad vivenciada por los estudiantes y sus familias, han provocado serios conflictos, los que han desembocado en una profunda crisis educativa, puesto que se considera que los esfuerzos destinados a construir una “Educación Para Todos” han sido escasos y poco eficaces, dejando a la deriva especialmente a los/as niños/as y jóvenes más vulnerables, entre los que se encuentran los/las estudiantes con algún tipo de discapacidad –uno de los focos de este estudio-, quienes desde los inicios de la educación formal han sido permanentemente marginados de ella.

Si tomamos como ejemplo la realidad nacional, tenemos que, según la última Encuesta Nacional de la Discapacidad realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas –INE-, en el año 2004, más de la mitad de la población con discapacidad carece de educación formal o no ha alcanzado a aprobar la enseñanza básica. Esto es más de 1 millón y medio de personas. Del resto sólo un 13% ha logrado completar la enseñanza media, un 5,7% ha accedido a la

Universidad o a un Instituto Profesional y un 2,41% de las personas con discapacidad se han incorporado a la educación diferencial.

Recientemente, un estudio desarrollado por la Subsecretaría de Evaluación Social, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, ha revelado un aumento en los años de escolaridad de las personas con discapacidad. Si en el año 1996, sólo un 54, 2 % de las personas con discapacidad había completado la enseñanza básica, durante el año 2011, un 61, 2% lograron cumplir dicha meta. Sin embargo, el mismo estudio muestra que, de los 12 años de educación obligatoria, las personas con discapacidad auditiva sólo cumplen 10 años de estudios, aquellos que presentan discapacidad física alcanzan a cumplir con 9,7 años de estudio y las personas con discapacidad intelectual sólo llegan a los 6,5 años de estudio. (Herrera, J. 19 de enero de 2013. La Tercera en línea.)

Esto permite por tanto, demostrar la gran brecha educativa que existe en nuestro país, donde no se logra asegurar aún, los derechos de las personas con discapacidad, mostrando por tanto una contradicción con lo indicado en la Constitución Política de Chile la que en su Capítulo III, De los Derechos y Deberes Constitucionales, en el artículo 19, inciso 10º, señala a la educación como uno de los derechos fundamentales de toda persona. Además indica que es deber del Estado fomentar su desarrollo en todos los niveles educativos. Dicha acepción acentúa la importancia de la educación, como un medio para el desarrollo personal y profesional de las personas y de cómo el Estado debe velar por su cumplimiento, puesto que sólo por medio de una educación de calidad, podemos asegurar un futuro exitoso para cada una de las personas insertas en el sistema educativo, especialmente para aquellos más vulnerables.

A nivel internacional existen además otras concepciones que dan forma al concepto de educación, y que están planteadas desde la perspectiva de “Educación Para Todos”; un ejemplo de ello es la Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción Para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, se señala que:

“Todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad”. (UNESCO, 2000, p.8)

A partir de ese año y hasta la actualidad, el compromiso por una mejor educación, ha continuado reafirmandose en distintas conferencias y foros como el “Foro Mundial sobre la Educación 2000”, celebrado en Dakar (Senegal), por el movimiento llamado “Educación Para Todos”, el que es guiado principalmente por la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) y en el cual participan todos los representantes de la comunidad internacional. Éstos se han encargado de ir, año a año, implementando medidas destinadas a cumplir con los 6 objetivos planteados en el Foro y que tiene como finalidad lograr la Educación Para Todos, antes del año 2015.

Algunos de los objetivos de Dakar, aprobados en el Foro Mundial sobre la Educación, Dakar, Senegal, 26-28 de abril de 2000 son:

1. “Extender y mejorar la protección y educación integrales de la primera infancia, especialmente para los niños más vulnerables y desfavorecidos.
2. Velar por que sean atendidas las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos mediante un acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.
3. Mejorar todos los aspectos cualitativos de la educación, garantizando los parámetros más elevados, para conseguir resultados de aprendizajes reconocidos y mensurables, especialmente en lectura, escritura, aritmética y competencias prácticas esenciales”.(pp.15-17)

Para asegurar el buen desarrollo de esta iniciativa, la UNESCO ha realizado una serie de publicaciones llamadas “Informe de Seguimiento de la Educación Para Todos en el Mundo”, que permiten visualizar los progresos alcanzados, así como las dificultades que se van dando en el camino hacia el cumplimiento de los objetivos propuestos.

La Educación entonces, se muestra como un elemento clave para el desarrollo de todas las personas, al mismo tiempo que un factor fundamental para el crecimiento y estabilidad de una nación.

Habiendo considerado entonces, tanto la realidad educativa de nuestro país, como la situación a nivel internacional, es que a continuación se da a conocer la estructura del sistema de educación chileno, poniendo especial énfasis en el nivel de Educación General Básica y en la modalidad de Educación Diferencial, que forman parte esencial de la presente investigación.

2.1.2 Descripción del Sistema Educacional Chileno.

En Chile, y de acuerdo a lo indicado en la Ley General de Educación o LGE (2009), la educación formal o regular, es definida como aquella que “está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas.”(p.1)

Los niveles de enseñanza en que se organiza el sistema educativo son los siguientes:

- a) **Educación Parvularia:** está destinada a atender a niños y niñas de hasta 5 años de edad. Su objetivo es afianzar el proceso de formación personal y social de los párvulos, a fin de facilitar su ingreso a la enseñanza formal.
- b) **Educación Básica:** destinada a encaminar el desarrollo integral (académico, social, emocional) del estudiante, con el fin de que se transforme en un sujeto activo y crítico dentro de la sociedad.
- c) **Educación Media:** está organizada en dos modalidades:
 - ✚ Educación Media Científica – Humanista: es aquella que prepara al estudiante para que continúe estudios superiores.
 - ✚ Educación Técnico Profesional: Es aquella que forma al estudiante como técnico de nivel medio en diversas áreas del sector económico a fin de que este ingrese posteriormente al campo laboral.
- d) **Educación Superior:** su objetivo es formar profesionalmente a los estudiantes, en áreas como las humanidades, las artes, las ciencias, etc.

También existen modalidades educativas dirigidas a atender a poblaciones específicas, entre las que se encuentran:

- a) **La Educación Especial o Diferencial:** cuyo objetivo es otorgar los recursos esenciales que satisfagan las N.E.E. que presenten algunos estudiantes, ya sea de manera temporal o permanente.
- b) **La Educación de Adultos:** es aquella que otorga la posibilidad a personas adultas, de completar sus estudios, los que por diversos motivos se vieron imposibilitados de concluir.

Además, el sistema educacional de nuestro país se establece, según lo indicado en la LGE, sobre los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales vigentes. Se inspira además en los siguientes principios:

- Universalidad y educación permanente.
- Calidad de la educación
- Equidad
- Autonomía
- Diversidad
- Responsabilidad
- Participación (de toda la comunidad educativa)
- Flexibilidad
- Transparencia
- Integración
- Sustentabilidad (del medio ambiente)
- Interculturalidad

A continuación, y considerando el foco de esta investigación, se dará a conocer, la conceptualización y los aportes, tanto de la Educación General Básica, como de la Educación Especial.

2.1.3 Conceptualización y Aportes de la Educación General Básica

La Ley General de Educación, da cuenta de los diversos niveles de la educación formal, señalando en su artículo 18, que la Educación Básica es:

“el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, moral, y espiritual, desarrollando sus capacidades fundamentales de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidas en el marco curricular, que se determina en conformidad a la presente ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal”. (2009, p.7)

La Educación General Básica, en adelante EGB, corresponde al ciclo inicial de estudios y tiene una duración de 8 años. La EGB tiene carácter obligatorio, por lo que todo niño/a puede acceder a ella sin inconvenientes. Además es gratuita, por lo que el Estado tiene el deber de garantizar el acceso a ella, sin importar la condición socioeconómica del/la estudiante.

Este nivel, que atiende a niños desde los 6-7 a los 13-14 años de edad, se divide en dos ciclos:

- 1) EGB Ciclo I (1° a 4° año)
- 2) EGB Ciclo II (5° a 8° año)

Los objetivos de la educación básica, señalados por la LGE, y que implican el desarrollo de sus conocimientos, habilidades y actitudes son:

1) En el ámbito personal y social: Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad. Esto incluye el desarrollo de los valores sociales, normas de convivencia cívica, reconocimiento de la diversidad cultural, religiosa, étnica y de género, capacidad de trabajo en equipo, hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo.

2) En el ámbito del conocimiento y la cultura: Desarrollo del pensamiento reflexivo, de la capacidad de resolver problemas, de la capacidad para comunicarse de manera oral y escrita y para usar las tecnologías de la información, capacidad para comprender y utilizar conceptos y procedimientos matemáticos básicos, para conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y socio-cultural, conocer y valorar el entorno natural y sus recursos y tener hábitos de cuidado del medio ambiente. Y finalmente para conocer y apreciar expresiones artísticas de acuerdo a la edad.

La importancia de la Educación General Básica, radica en la posibilidad de que cada uno/a de los niños y niñas del país poseen la oportunidad de desarrollarse en todas las áreas esenciales para el ser humano, abarcando desde el área académica propiamente tal, hasta el área socio-valórico; en un entorno apropiado, que pueda proveerle las herramientas necesarias para lograr más adelante, desenvolverse y participar de manera autónoma una sociedad libre y democrática.

El MINEDUC, establece además, una modalidad educativa que desarrolla su acción, de manera transversal en todos los niveles educativos, incluyendo la EGB; esta es la Educación Especial, a la que haremos referencia en el siguiente apartado

2.1.4 Inicios y Transformaciones Históricas de la Educación Especial.

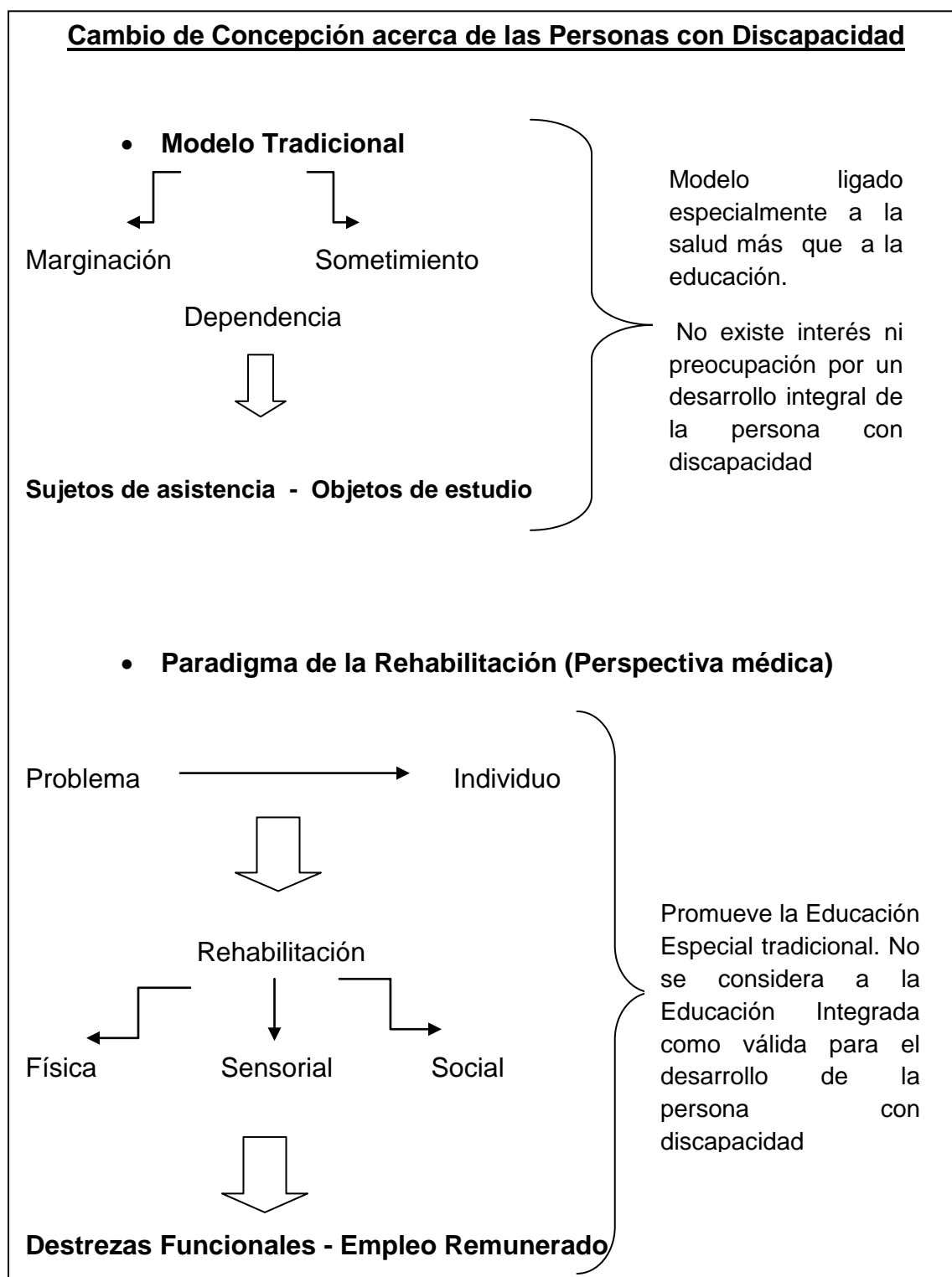
Según la profesora Soledad Abarca, de la cátedra de Educación Inclusiva I (2009), de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, en sus inicios la Educación Especial, fue concebida como la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente.

Esta concepción suponía que todas las dificultades de aprendizaje estaban dadas sólo por la discapacidad física y/o intelectual de los/las estudiantes, dándole una orientación segregadora a la Educación Especial, la que por tanto se impartía en centros educativos distintos a los centros regulares. Sin embargo, y a raíz del surgimiento del Informe Warnock en el año 1978 , comienza a tomar fuerza una nueva forma de ver la Educación Especial, ya que allí se explicita la idea de que todos los estudiantes son “educables”, que además, los fines de la educación son los mismos para todos/as los /as estudiantes, sin importar si tienen o no algún tipo de discapacidad, que las necesidades educativas especiales (N.E.E) son comunes a todos los/as niños/as y que por tanto se debe evitar agrupar a los/as estudiantes en deficientes que reciben educación especial y no deficientes que reciben simplemente educación.

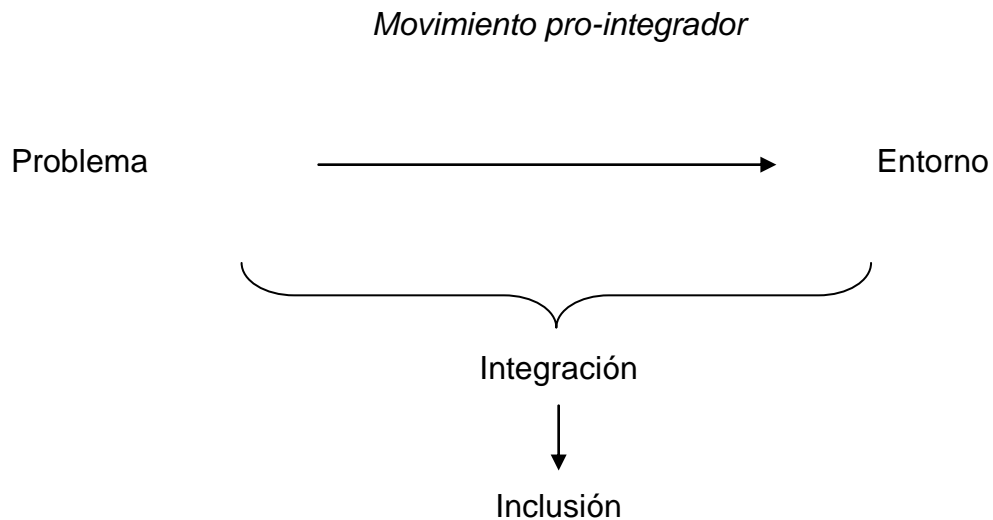
Poco a poco, los enfoques centrados en el déficit comienzan a desaparecer, dando paso a una mirada más inclusiva o integradora de la educación.

Es así como nacen nuevas concepciones acerca de la discapacidad, las que señalan que ésta, además de las limitaciones personales de cada sujeto, tienen que ver también con las restricciones que el contexto posee y que impiden la real participación de las personas en todas las esferas de una sociedad.

A continuación se presenta un cuadro que sintetiza los cambios históricos de los modelos de atención a las personas con discapacidad.



- **Paradigma de Autonomía y/o Autodeterminación Personal**



- ✓ Existe un cambio de rol de la Educación Especial, pues esta pasa a ser un centro para la integración.
- ✓ Ya no se centra el “problema” en la persona con discapacidad, sino que en las limitaciones que el contexto, social, familiar o escolar impone a estas personas.
- ✓ Se comienza a utilizar un enfoque centrado en las competencias del estudiante, lo que sabe y puede hacer, dejando a un lado el déficit que éste presenta.

(Tomado de apuntes personales, Abarca, S. 2009)

El cuadro presentado, permite apreciar los avances obtenidos por la Educación Especial, especialmente durante los últimos 30 años, centrando su enfoque actual, especialmente en el ámbito educativo:

“Desde esta perspectiva, las visiones que consideran la Educación General y la Educación Especial como realidades separadas comenzaron a confluir, entendiendo que esta última debe ponerse al servicio del logro de los fines que se plantea la educación para todos los alumnos, ofreciendo un conjunto de recursos de apoyos especializados para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas. En este nuevo escenario, todos los países enfrentan el desafío de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de sus alumnos”. (Comisión de Expertos, 2004, p.15)

Y es en consideración a ello que el sistema educacional chileno ha puesto en práctica, desde el año 1990, esta nueva perspectiva, implementando los Proyectos de Integración Escolar como una forma de permitir el acceso a una educación digna y de calidad y la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes con N.E.E., dejando atrás entonces, la mirada segregacionista existente hasta ese momento.

2.2 Integración Escolar.

La integración Escolar es definida por Rosa Blanco (1999) en el artículo “Hacia una escuela para todos y con todos” como:

“...la consecuencia del principio de normalización, es decir, el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos”. (pp. 55-72)

Por su parte Birch, citado en Sánchez (1998) define la integración escolar “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.” (p.169)

Y por último cabe destacar la concepción de La NARC (National association of Retarded Citizens, USA) que la define como:

“una filosofía o principio de ofrecimiento de servicios educativos que se pone en práctica mediante la provisión de una variedad de alternativas instructivas y de clases, que son apropiadas al plan educativo, para cada alumno, permitiendo la máxima integración instructiva, temporal y social entre alumnos deficientes y no deficientes durante la jornada escolar normal”. (Ríos, M., 2007, p. 204).

La integración escolar para estudiantes con Discapacidad se inicia en diferentes países en la década de los 60, coincidiendo con un momento histórico, en el que se lleva a cabo la lucha por los derechos humanos, argumentando justicia e igualdad.

La integración escolar surge entonces, por el fracaso de las Escuelas Especiales, ya que se señala que:

“Estas no siempre han logrado la meta que se proponían, formar adultos capaces de desenvolverse en la vida y de insertarse en la sociedad, lo cual es lógico por la segregación que han vivido en la escuela. Las escuelas especiales no han proporcionado los beneficios que se esperaban”. (Blanco, 1999, pp. 55-72)

2.2.1 Historia de Integración Escolar en Chile.

A partir del año 1990 se comienza a establecer la integración escolar en nuestro país, a través del Decreto Supremo de Educación N° 490, que reglamenta por primera vez en Chile, la integración de alumnos con N.E.E. en establecimientos comunes.

Conjuntamente con esta iniciativa se establece que la estrategia, por la cual se regirá dicha integración será por medio del Proyecto de Integración Escolar, tal como se señala en el Decreto Supremo de Educación N° 490, artículo N° 4:

“La Secretaría Ministerial de Educación respectiva, deberá aprobar el desarrollo de un proyecto de integración educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes. Para estos efectos se celebrará un convenio con él o los sostenedores respectivos con el objeto de establecer las condiciones en que el proyecto se desarrollará; en especial, deberá contener el compromiso de la contratación del especialista o especialistas que se requieran, la experimentación gradual de la experiencia y la futura creación de una instancia educativa orientada a la vida laboral, en los casos que sea necesario”. (Decreto N° 490, 1990, p.12).

A principios del año 1994 se promulga en Chile, la Ley N° 19.284 de Integración Social de Personas con Discapacidad, la que en su artículo N° 4, señala cual es el rol de la integración en nuestro país:

“El proceso de integración escolar consiste en educar niños y niñas, jóvenes y adultos con y sin discapacidad durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común, el que comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior”. (Ley N° 19.284, 1994, p. 4)

Esta Ley no sólo establece lo que es en sí el proceso de integración escolar, sino que también abre oportunidades para una mejor salud, recreación y trabajo, mejorando con ello, la calidad de vida de jóvenes y niños.

Es en el año 1998, cuando se reglamenta la Ley 19.284, por medio de la “Integración Escolar de alumnos y alumnas con N.E.E.”, cuyos Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99 establecen las condiciones y las orientaciones de acción en el ámbito educativo, para el acceso, participación y permanencia de estudiantes con discapacidad en la escuela regular.

El Decreto Supremo N° 01 de 1998, por su parte, regula el proceso de integración mediante una estrategia de Proyecto, que posibilita el financiamiento vía subvención. Este decreto, entrega los lineamientos principales de la organización de un Proyecto de Integración, estableciendo tres estrategias principales:

- 1.- “La organización de proyectos en un solo establecimiento.
- 2.- La organización de proyectos comunales, en el caso que haya varios establecimientos del mismo sostenedor ubicados en la misma comuna que implementen opciones de integración.
- 3.- La organización de proyectos en común, que se caracterizan por considerar establecimientos de distinta dependencia que pueden ubicarse incluso en regiones diferentes, pero que cuentan con algunos procesos administrativos en común”. (CEAS, 2003, p.4)

Del mismo modo el Decreto Supremo N° 01 da a conocer las 4 opciones de integración a las que puede acceder un niño o joven con Necesidades Educativas Especiales:

“Artículo 12: Los alumnos con Necesidades Educativas Especiales derivadas de una Discapacidad podrán ser parte de un proyecto de Integración Escolar, entre otras, a través de algunas de las siguientes opciones.

- 1.- El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de Profesionales especialistas docentes o no docentes en el Aula de recursos de forma complementaria.
- 2.- El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo las que deberán ser realizadas, en el aula de recursos.
- 3.- Asiste en la misma proporción de tiempo al aula de recursos y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.
- 4.- Asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos, o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad y actividades extraescolares en general. Esto representa una opción de integración física o funcional.” (Decreto Supremo N°1,1998, p. 05)

Es a partir de este Decreto que el Estado de Chile comienza a proclamar nuevas acciones a favor de la integración de niños y niñas con algún tipo de N.E.E.

Se extiende la cobertura de los estudiantes integrados y la calidad de los procesos de integración que se llevan a cabo en las escuelas, además de las constantes capacitaciones de profesionales para elaborar e implementar proyectos de integración escolar, a la par con capacitaciones sobre estrategias de trabajo colaborativo y prácticas de atención a la diversidad.

En el año 2007 se promulga la Ley 20.201, la cual modifica el decreto con fuerza de ley N° 2, de 1998.

El principal cambio es en la concepción desde la "Educación General Básica Especial Diferencial" a la "Educación Especial Diferencial".

Dos años después, en el 2009 se promulga la Ley General de Educación, la que establece lo siguiente:

“Los alumnos y alumnas tienen derecho a recibir una educación que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral; a recibir una atención adecuada y oportuna, en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral”. (2009, p. 13, Artículo 10)

Lo anterior es reafirmado en febrero del año 2010, cuando se promulga la Ley 20.422, la cual establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Cabe destacar de esta ley tiene un apartado del segundo párrafo, Artículo 34, que establece lo siguiente:

“El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado. Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes”. (Ley 20.422, 2010, p.11)

Aquí se puede contemplar un cambio en la acción, ya que no sólo se considera requisito el desarrollo de un proyecto de integración, sino que también es necesario tener planes educativos para cada alumno que presente N.E.E. y además debe estar informada toda la comunidad educativa acerca de éstos.

Del mismo modo en el artículo 36, se señala que los colegios de educación regular deberán incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares para facilitar un buen acceso a las personas con discapacidad a la educación.

Es durante el año 2010 -cuando bajo el alero de la Ley 20.201, que modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales- que se establece el Decreto N° 170/2010, el cual fija normas para determinar los alumnos con N.E.E. que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial.

En este Decreto se especifican conceptos de necesidades educativas permanentes y transitorias, sobre la evaluación diagnóstica y los procedimientos y pruebas diagnósticas.

Este Decreto establece la evaluación diagnóstica como un proceso indagativo de carácter interdisciplinario que busca conocer las fortalezas, dificultades y factores contextuales de cada estudiante.

Conforme a los Criterios Internacionales del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la evaluación diagnóstica deberá entregar información referida a:

- a) "Tipo y grado de déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- b) Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas: actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- c) Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con él o la estudiante" (p.3)

En cuanto a la subvención de educación especial para las instituciones con proyectos de integración, se señala que para aprobar un Proyecto de Integración escolar se debe contemplar la utilización de la totalidad de recursos financieros adicionales que provee la fracción de la subvención especial en lo siguiente:

- a) “Contratación de recursos humanos especializados, de acuerdo con las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación definirá para estos efectos.
 - b) Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en este proceso a la familia.
 - c) Capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular, especial, y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año.
 - d) Provisión de medios y recursos materiales educativos que faciliten la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes: equipamientos, materiales educativos adaptados, sistemas de educación alternativos. Estos recursos no se pueden destinar a la construcción de salas de clases u otras acciones que no estén directamente vinculadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes”.
- (Decreto N° 170, 2010, p. 22)

2.2.2 Integración Escolar en Chile hoy

Cuando hablamos de integración en Chile debemos reconocer cual es la realidad actual.

En el año 2003 el MINEDUC, realiza un estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa, a través de la consultora CEAS, éste nos entrega una visión sobre la calidad del proceso de integración educativa, cuyos principales resultados son:

- Un 77,4% de los casos reporta que tanto las adecuaciones curriculares como las evaluaciones son producto de un trabajo de colaboración entre el profesor especialista y el docente de aula. Sólo un 11,7% declara que este proceso es de la sola responsabilidad del docente especialista. Un 9,4% plantea que es de responsabilidad del docente de aula y un 1,5% reporta la participación de otros profesionales.
- Hay poca participación de los profesores de aula común con relación al Proyecto de Integración Escolar. Con frecuencia aparecen dos grupos claramente definidos: uno de profesores que apoya el proceso, mientras que otro se resta o desentiende de éste.
- Predomina en las experiencias actuales de integración escolar, diseñar e implementar adecuaciones curriculares de tipo “significativas” para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales NEE, esto quiere decir que se interviene importantemente desde los objetivos, pasando por los contenidos, hasta llegar a los procedimientos de enseñanza y evaluación de estos estudiantes.
- En su mayoría los apoyos están dirigidos a los estudiantes con N.E.E. Es poco frecuente que los apoyos también respondan a las necesidades de los

profesores de aula y/u otros estamentos de la escuela. Es raro que los apoyos también involucren a las familias.

De manera similar en el año 2007, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, realiza una investigación sobre la calidad de la integración escolar. Esta investigación da cuenta de una serie de facilitadores para la integración escolar entre las cuales se destacan:

- Generación de lazos comunicativos con los directivos del establecimiento, especialmente Jefes/as de UTP y docentes de aula regular.
- Desarrollo de un trabajo directo con los niños y niñas en el aula regular y un plan de comunicación continúa con los profesores jefes de cada curso.
- Empatía entre profesores de apoyo y de aula regular, la realización de reuniones mensuales con los profesores de aula regular y el nivel de compromiso adquirido en el proceso.

Es de este modo, recabando información de los estudios CEAS y UMCE, que llegamos a las principales problemáticas actuales de la integración que son:

- Falta de espacios o instancias para el intercambio de experiencias en relación a los Proyecto de Integración Escolar, de los procesos desarrollados en la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media.
- Otra barrera importante se refiere al lugar que el Proyecto de Integración Escolar tiene en el Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos integradores, en los que se le otorga baja prioridad, los profesores especialistas de apoyo no tienen participación en los Consejos de Profesores y no se generan espacios ni tiempos apropiados para la colaboración.
- Un obstáculo para el buen desempeño del Proyecto de Integración Escolar, es el excesivo número de estudiantes en el aula, que aunque presenta una

gran variabilidad, en muchos casos, dificulta el trabajo del profesor en el aula.

- Se observa en algunos casos tensiones entre los profesores de aula y el trabajo de la profesora especialista en la modalidad itinerante. Su escasa presencia física en el establecimiento y su reducido tiempo para involucrarse con los profesores, se aprecia como un obstáculo incluso en interacciones más allá del ámbito pedagógico.
- Factores que corresponden a elementos de curriculum, como: falta de estrategias innovadoras y dinámicas, metodologías muy individualistas para la atención de los alumnos con necesidades especiales, poca claridad del rol que les cabe a cada profesor en el proceso, falta de espacios formales y reglamentados para la articulación del trabajo entre los profesionales y la entrega de apoyos, percepción y creencias de los profesores de aula común respecto a temas como la diversidad y discapacidad/deficiencias.

Teniendo en cuenta las dificultades que se presentan a nivel general en la Integración Escolar, se torna necesario avanzar hacia un conocimiento acabado de los diferentes factores que forman parte de este proceso educativo, es por ésta razón que primero se profundizará en las denominadas Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)

2.3 Conceptualización de Necesidades Educativas Especiales

Durante el proceso de integración, un profesor se encuentra con varios tipos de necesidades dentro del aula, y que se señalan a continuación:

- Necesidades Educativas Comunes: referidas a los aprendizajes básicos establecidos en el currículum nacional.
- Necesidades Educativas Individuales: que son las diferencias sociales, culturales e individuales en cuanto a capacidades, motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje
- Necesidades Educativas Especiales: las que se definen como:

“...el conjunto de recursos educativos puestos a disposición de los alumnos que podrán necesitarlos de forma temporal o continuada. Cuando decimos que un alumno presenta N.E.E. estamos haciendo referencia a que este alumno necesita una serie de ayudas (pedagógicas y/o de servicios) no comunes, para lograr los fines educativos. Lo que en realidad debe preocupar no es establecer categorías entre las personas, sino las condiciones que afectan al desarrollo personal de los alumnos y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios educativos menos comunes”. (Warnock citado en Arias et al, 2005, p.24)

Estas necesidades son las que deben ser atendidas por los docentes, mediante sus acciones pedagógicas, para lograr que el alumno y alumna pueda, como se mencionó antes, realizar un satisfactorio aprendizaje.

Sin embargo, se debe tener en cuenta que algunas N.E.E., para ser atendidas requieren de “medios, recursos o ayudas técnicas que van a permitir que el alumno /a pueda seguir en gran medida el currículum común, y van a facilitar su autonomía y proceso de aprendizaje”, en cambio, “otras N.E.E., van a requerir de modificaciones o ajustes en el currículum mismo, o bien, algunas que requerirán de modificaciones en el contexto educativo, estructura social o clima afectivo en el que tiene lugar el hecho educativo”. (Blanco R., 1999, p.2)

El párrafo anterior hace referencia a los dos principales tipos de N.E.E., las transitorias y las permanentes.

Las N.E.E. transitorias:

“Son aquellas no 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 necesita de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en un determinado periodo de su escolarización”. (Decreto N° 170, 2010, p. 2)

Por otro lado las N.E.E. permanentes:

“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 escolarización”. (Decreto N° 170, 2010, p. 2)

Para profundizar en la temática anterior, es que se hará referencia a las diferentes necesidades educativas permanentes establecidas por el Decreto N° 170/2010.

2.3.1 Tipos de necesidades educativas permanentes

Dentro de las discapacidades asociadas a las N.E.E. Permanentes podemos encontrar las de carácter sensorial, intelectual y las de daño motor.

Las causas de estos tipos de discapacidades pueden clasificarse en prenatales (enfermedades maternas o alteraciones genéticas), peri natales (las que se producen al momento de nacer) y post natales (las que ocurren después del nacimiento).

Según lo señalado en el Decreto N° 170/2010, se consideran como N.E.E.P las siguientes:

2.3.1.1 Discapacidad Visual

La Discapacidad Visual está referida a la pérdida de visión debido a los daños producidos en los ojos o en la parte del sistema nervioso encargado de procesar la información visual, ya sea por traumatismos, enfermedades, desnutrición o defecto congénito, existiendo diversas gradaciones, que abarcan desde la ceguera total a la baja visión.

Según la OMS es legalmente ciega aquella persona cuya agudeza visual corresponde a 1/70 en el mejor ojo, hechas todas las correcciones posibles, o aquella que posee un campo visual tan contraído que no exceda de 20.

Clasificación de la OMS de la pérdida visual.

Categoría del Impedimento Visual	Visión	Condición Visual
0	20/20 a 20/60	Normal o aceptable
1	20/70 a 20/200	Baja Visión
2	20/200 a 20/400	Ceguera Legal
3	20/400 a 5/300 Campo visual 10°- 5°	Ceguera Legal
4	5/300 a percepción luz Campo visual (-) 5°	Ceguera Legal
5	No hay percepción de luz	Ceguera Total

(IntegrArte, 2002. P.8).

2.3.1.2 Discapacidad Auditiva

La discapacidad auditiva se define como.

“La dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para percibir a través de la audición los sonidos del ambiente y dependiendo del grado de pérdida auditiva, los sonidos del lenguaje oral, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona”. (MINEDUC, 2007, p. 07).

Dentro del concepto de discapacidad auditiva se incluyen la Hipoacusia y Sordera:

-Hipoacusia: Pérdida auditiva de superficial a moderada, no obstante, resulta funcional para la vida diaria; aunque se necesita el uso de auxiliares auditivos. Las personas que presentan hipoacusia pueden adquirir el lenguaje oral a través de la retroalimentación de información que reciben por la vía auditiva.

-Sordera: Pérdida auditiva de moderada a profunda cuya audición no es funcional para la vida diaria y la adquisición de lenguaje oral no se da de manera natural. Los estudiantes sordos utilizan el canal visual como vía de entrada de la información, para aprender y para comunicarse, por lo que es necesario enseñarles un sistema de comunicación efectivo como la Lengua de Señas.

Clasificación de las pérdidas auditivas según la OMS.

0-25 Db	AUDICIÓN NORMAL
26-45 dB	P.SUPERFICIAL
46-65 dB	P.MEDIA
66-85 dB	P.SEVERA
86-105 dB	P.PROFUNDA

2.3.1.3 Alteración del Comportamiento Social y la Comunicación.

En relación a la Alteración del Comportamiento Social y la Comunicación se puede señalar que:

“Estos trastornos se caracterizan por déficit graves y alteraciones generalizadas en múltiples áreas del desarrollo. Se incluyen alteraciones de la interacción social, anomalías de la comunicación y la presencia de comportamiento, intereses y actividades estereotipadas”. (American Psychological Association, 1995, p. 40)

Según la OMS:

“se trata de un grupo de trastornos caracterizados por alteraciones cualitativas de la interacción social, de las formas de comunicación y por un repertorio repetitivo, estereotipado y restrictivo de intereses y actividades. Estas anomalías cualitativas son una característica generalizada del comportamiento del individuo en todas las situaciones”. (OMS citado en MINEDUC, 2000, p. 7).

Dentro de estos trastornos se encuentran:

- Autismo
- Síndrome de Asperger
- Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado

El Autismo es un Síndrome que afecta la comunicación y las relaciones sociales y afectivas del individuo.

Como su definición lo indica, el autismo es un síndrome, no es una enfermedad y por lo tanto no existe cura. Se puede mejorar la calidad de vida y enseñarles nuevas habilidades con la intención de hacer al niño/a más independiente.

En ocasiones estos niños y jóvenes, además de ser autistas tienen algún otro trastorno del desarrollo (Discapacidad Intelectual, Motriz, Síndrome de Down, etc.) o bien, pueden ser lo que se conoce como autista clásico o puro.

“Se trata de un Trastorno Generalizado del Desarrollo definido por a) presencia de un desarrollo alterado o anormal que se manifiesta antes de los 3 años, y b) por un tipo de funcionamiento anormal en las tres áreas de la psicopatología: interacción social, comunicación y comportamiento restringido, repetitivo y estereotipado. Además de estas características clínicas específicas, son comunes una variedad de problemas no específicos tales como fobias, alteraciones del sueño y de la alimentación, rabietas y autoagresiones”. (OMS citado en MINEDUC, 2000, p.7)

2.3.1.4 Discapacidad Motora.

La discapacidad motora se define como

“La dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica para manipular objetos o acceder a diferentes espacios, lugares y actividades que realizan todas las personas, y las barreras presentes en el contexto en el que se desenvuelve la persona”. (MINEDUC, 2007, p. 07)

Como se puede apreciar en la definición, la discapacidad motora no depende únicamente de las características físicas o biológicas del niño o niña, sino que se trata más bien de una condición que emerge producto de la interacción de esta dificultad personal con un contexto ambiental desfavorable.

2.3.1.5 Discapacidad Intelectual.

Según la última concepción de la AAIDD, la discapacidad intelectual se define como:

“Retraso mental es una discapacidad caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años”. (Luckasson y Cols, citado en MINEDUC 2010, p.5)

El MINEDUC elabora una guía de apoyo al docente (2010), en la cual define la discapacidad intelectual como:

“Cuando un niño o una niña mayor de 5 años, presenta retraso en el cumplimiento de las secuencias esperadas de desarrollo para sus iguales en edad y contexto sociocultural, en dos o más áreas (sensorio-motriz, lenguaje, cognitiva, socialización), se habla discapacidad intelectual. Esta diferencia respecto al patrón esperado, se expresa en que el niño o la niña aprenda y se desarrolle más lentamente que un niño o niña típico(a). Puede tomar más tiempo para aprender a hablar, caminar, y aprender las destrezas para su cuidado personal tales como vestirse o comer. Estará más propenso(a) a tener dificultades en la escuela. Aprenderá, pero necesitará más tiempo. Es posible que no pueda aprender algunas cosas”. (p.05)

De esta manera, se usa el término discapacidad intelectual cuando:

“Una persona presenta limitaciones en sus habilidades intelectuales de razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender con rapidez, aprender de la experiencia, como también, en el aprendizaje del conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas, necesarias para funcionar en la vida diaria”. (Luckasson y Cols, citado en MINEDUC 2010, p.5)

Es decir, junto con las limitaciones en el funcionamiento intelectual, generalmente coexisten limitaciones en dos o más de las siguientes áreas:

- a) Habilidades de adaptación: comunicación, auto-cuidado y vida en el hogar.
- b) Habilidades sociales, utilización de la comunidad, autodirección, salud y seguridad.
- c) Habilidades académicas funcionales, tiempo libre y trabajo.

Estas áreas se definen para establecer los ámbitos y tipos de apoyos que requiere la persona, que son un aspecto clave en la concepción actual de la discapacidad intelectual.

Actualmente la Discapacidad Intelectual se divide según Coeficiente Intelectual (CI) de inteligencia en:

Grado	Nivel CI
Retraso mental leve:	Entre 50-55 y aproximadamente 70
Retraso mental moderado:	Entre 35-40 y 50-55
Retraso mental grave	Entre 20-25 y 35-40.
Retraso mental profundo	Inferior a 20 o 25

(DSM IV, 1995. P. 42)

Las necesidades educativas especiales requieren una atención especializada en base a la utilización de diferentes estrategias metodológicas que permitan identificar principios, criterios y procedimientos que configuren la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje.

En el siguiente apartado se hará referencia a la conceptualización de estrategias metodológicas, su importancia y las teorías que las sustentan.

2.4 Teorías de aprendizaje: conceptualización

Si bien, es complejo determinar el concepto único y exacto de Teoría de Aprendizaje, puesto que dependerá del significado que cada autor le atribuya al término aprendizaje, ésta podría ser considerada como: “un constructo que explica y predice cómo aprende el ser humano, considerando que, como todas las teorías, desde una perspectiva general, contribuyen al conocimiento y proporcionan fundamentos explicativos desde diferentes enfoques, y en distintos aspectos”. (Educarchile, *Teorías de Aprendizaje*, enero de 2013)

A partir de dicha concepción, es que se dan a conocer algunas de las principales Teorías de Aprendizaje existentes, además de la relación y aportes hechos a la educación.

2.4.1 Teoría Conductista del Aprendizaje

La Teoría Conductista emerge como una forma de contraponerse a las ideas del modelo psicoanalista, a partir de los cuestionamientos que presentaba el psicólogo estadounidense John B. Watson, en relación al escaso rigor científico que el psicoanálisis presentaba al estudiar impulsos ocultos e inconscientes, los que no podían ser cuantificados. Es en base a ello, que Watson comienza a desarrollar el conductismo, fundamentado esencialmente en aquello que los psicólogos pudiesen ver y medir: la conducta. Bajo esta perspectiva se descarta de manera categórica, la importancia de las actividades mentales de los individuos durante los procesos de aprendizaje. (Berger, 2007)

Durante el desarrollo de esta teoría, emerge también el término *condicionamiento*, utilizado para señalar al “proceso por el cual las respuestas se unen a un estímulo particular”. (Berger, 2007, p.40) por lo tanto, el conductismo está basado en las asociaciones que, a base de numerosas repeticiones, se establecen entre los estímulos (factor ambiental) y la respuesta dada por la persona (factor genético del individuo). (Méndez y Thomas, 1983, p.82)

2.4.1.1 Aprendizaje basado en el Conductismo

Frank Logan (1976), señala que el término aprendizaje se refiere a una asociación entre acontecimientos. El aprendizaje no es una respuesta en sí, es la conexión asociativa entre un estímulo y una respuesta.

La conexión entre estímulo y respuesta se fortalece por medio de refuerzos positivos (por ej. Recompensa que se le da al niño por realizar la tarea propuesta) o negativos (por ej. Un castigo impartido a una persona que evita dar una respuesta ante determinado estímulo). El refuerzo es por lo tanto, algo que en la mayoría de los casos se administra desde afuera al sujeto que aprende.

En este enfoque se plantea que, en la construcción del aprendizaje de un individuo, intervienen especialmente la base genética que éste posee, y que el tipo de aprendizaje adquirido dependerá de las características de su entorno y los estímulos que este le provea.

Es por ello, que los métodos de enseñanza basados en dicha teoría den la mayor importancia a los factores perceptuales (estímulos audiovisuales particularmente). El rol del educando dentro de este marco teórico es esencialmente pasivo, ya que lo que más se le exige es que repita la información ya elaborada que el profesor transmite y cuya comprensión se espera sea facilitada por las ayudas audiovisuales presente durante la lección. (Méndez y Thomas, 1983, pp 82-83)

Méndez y Thomas (1983) señalan además que en la metodología educativa basada en este tipo de teorías, no existe una idea de construcción progresiva de los aprendizajes por parte de un individuo, sino más bien una estructura de contenidos ya determinada por el educador, quien debe supervisar que el educando siga paso a paso, con el fin de evitar que éste cometa errores. En caso de que llegase a cometerlos, el educador está en la obligación de hacérselo saber, indicándole cual es la respuesta correcta.

Otro aspecto importante que indican los autores, es la poca importancia que se le otorga a las individualidades de cada persona, en relación a sus intereses y ritmos de crecimiento y aprendizaje (el proceso enseñanza – aprendizaje es uniforme y eficaz, es decir, para todos por igual), así como tampoco a la influencia emocional que la familia o grupo social del educando pueda ejercer sobre él.

2.4.2 Teoría cognitiva del aprendizaje

La Teoría Cognitiva, nace hacia finales de los años 50, cuando psicólogos y educadores se desmarcan de los principios conductistas, en razón de una nueva concepción de sujeto, quien emerge como un procesador activo de la información. Es por ello que comienzan a dirigir sus estudio hacia la parte más importante del aprendizaje: el proceso cognitivo, el que precisamente conduce a una u otra respuesta (reacción). (Talizina, 2000, p.10)

Los cognitivistas, centraron el interés, principalmente en aquellos procesos cognitivos más complejos, como el pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos, y el procesamiento de la información (Snelbecker, citado en Ertmer y Newby, 1993, p.11)

En las teorías cognitivas, el aprendizaje se concibe como un proceso activo, en que el individuo forma relaciones, es decir, nuevos datos o conceptos se suman a los ya existentes y éstos ayudan a su vez, a producir nuevos conocimientos, gracias a lo cual existe una mejor comprensión de las nociones adquiridas, lo que se transforma en una recompensa personal para el individuo, promoviendo una motivación interna, que lo lleva a buscar nuevos aprendizajes. (Zúñiga M., 2009).

El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con que es lo que saben y cómo lo adquieren (Jonassen citado en Ertmer y Newby, 1993, p.12)

El cognitivismo, como el conductismo enfatiza el papel que juegan las condiciones ambientales en la facilitación del aprendizaje. Las explicaciones instruccionales, las demostraciones, los ejemplos demostrativos y la selección de contraejemplos correspondientes, se consideran instrumentos para guiar el aprendizaje del alumno. Igualmente, el énfasis se localiza en el papel que juega la práctica con retroalimentación correctiva. Hasta ahora, se pueden observar pocas diferencias entre estas dos teorías. Sin embargo, la naturaleza "activa" del estudiante se

percibe muy diferente. El enfoque cognitivo se concentra en las actividades mentales del estudiante que conducen a una respuesta y reconocen los procesos de planificación mental, la formulación de metas y la organización de estrategias (Shuell, citado en Ertmer y Newby, 1993, p.12).

Es posible observar por tanto, a raíz del surgimiento del Cognitivismo, una nueva perspectiva en relación a la concepción de sujeto, quien aparece ahora como un participante activo en la formación de sus propios aprendizajes.

Hay una transformación además, en el rol que el docente tiene dentro del aula. Este pasa de ser el protagonista de la clase, el que instruye, el que entrega el saber, a ser un facilitador, un mediador dentro del proceso de construcción de los aprendizajes. Es quien crea los ambientes propicios para el desarrollo de los procesos cognitivos de los estudiantes y quien los motiva a empoderarse del rol protagónico.

2.4.3 Enfoque Constructivista.

Mario Carretero (2000), señala que el Constructivismo

“Básicamente es la idea de que el individuo –tanto en los aspectos cognitivos y sociales del comportamiento como en los afectivos- no es un simple producto del ambiente ni resultado de sus disposiciones internas, sino una *construcción propia*; que se produce día a día como resultado de la interacción entre esos factores... el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una *construcción* del ser humano” (pp.24-25).

A diferencia de los principios plasmados en las teorías cognitivas y conductistas del aprendizaje, que señalan que el mundo es real y externo al estudiante, los teóricos contemporáneos, han comenzado a adoptar un enfoque más constructivista hacia el aprendizaje y la comprensión, señalando que "el conocimiento es una función de cómo el individuo crea significados a partir de sus propias experiencias". (Ertmer y Newby, 1993, p.16).

En la concepción constructivista del aprendizaje, el énfasis se pone en la o el estudiante y en el proceso de aprendizaje. Se anima la curiosidad natural del alumnado, teniendo en cuenta su modelo mental y su forma de aprender basándose en teorías del conocimiento. Se da al alumnado la oportunidad de construir nuevos aprendizajes y de conocer a partir de la experiencia y la propia investigación (se hace uso extensivo de la terminología cognitiva: “el niño o niña predice, crea, analiza...”). Desde esta posición, cada niña o niño construye un significado diferente en el que influyen directamente sus conocimientos previos y su entorno. Las habilidades docentes para enseñar deben incluir la investigación de las diferentes maneras de construir significados y las formas de intervenir que las pueden mejorar. (Eljob, 2003, p.48.)

2.4.3.1 Principios Constructivistas

El aprender es una búsqueda de significado. Por lo tanto, el aprender debe comenzar con los eventos alrededor de los cuales los estudiantes están intentando activamente construir significado.

El aprendizaje tiene un carácter individual, y está situado en el plano de la actividad social y la experiencia compartida, por lo tanto, el estudiante construye conocimientos gracias a la mediación de “otros” y del contexto cultural en que está inserto.

En el ámbito educativo, esos “otros” son el docente, y los compañeros de clase

Para enseñar bien, debemos entender los modelos mentales que los estudiantes utilizan para percibir el mundo y las justificaciones y fundamentos que asumen para apoyar esos modelos.

El propósito del aprendizaje es para una construcción individual de sus propios significados, no es para memorizar las respuestas “correctas” o “devolver” algún

otro significado. Puesto que la educación es intrínsecamente interdisciplinaria, la única manera valiosa de medir el aprendizaje es convertir la evaluación en parte del proceso de aprendizaje, asegurando que provea a los estudiantes información de la calidad de su aprender.

2.4.3.2 Impacto del Constructivismo en el Aprendizaje

- **En el currículum:** Se plantea la eliminación de un plan de estudios estandarizado, promoviendo el uso de programas personalizados de acuerdo a requisitos particulares al conocimiento anterior de los estudiantes. También pone énfasis en metodologías de solucionar problemas prácticos.
- **Instrucción:** Bajo la teoría del Constructivismo, los educadores se centran en hacer conexiones entre diversos hechos y fomentar una nueva comprensión en estudiantes. Los instructores adaptan sus estrategias de enseñanza a las respuestas del estudiante y animan a estudiantes que analicen, interpreten, y predigan la información. Los profesores también confían realmente en preguntas de respuestas abiertas y promueven el diálogo extenso entre los propios estudiantes.
- **Evaluación:** El Constructivismo hace un llamado para la eliminación de grados y de los tests estandarizados. En lugar, la evaluación debe llegar a ser parte del proceso de aprendizaje de modo que los estudiantes desempeñen un papel más vital en juzgar su propio progreso. (Educarchile, *Teorías de Aprendizaje*, enero de 2013)

A continuación, se presenta el aporte de dos importantes psicólogos, exponentes principales del constructivismo quienes, desde sus propias perspectivas, intentan describir y explicar los procesos de aprendizaje vivenciados por los individuos.

2.4.3.3 La Epistemología Genética de Jean Piaget

Según Jean Piaget (1896-1980), el conocimiento es construido por el niño, a través de las intervenciones que sus estructuras mentales establecen con el ambiente, con el medio que lo rodea, y en el cual interactúa.

La construcción de dichos conocimientos es individual; cada niño los construye o procesa de manera distinta (diferencias individuales). Es el niño el principal gestor de su propio conocimiento. Él, a través de los “conflictos cognitivos”, que son las dudas, inquietudes o interrogantes que surgen, busca las respuestas necesarias, iniciando un nuevo proceso cognitivo. (Zúñiga, 2009)

Piaget, basa su teoría, en dos principios biológicos: *organización* y *adaptación*. La primera cumple una función de regulación en la relación que el individuo establece con los estímulos externos o del ambiente y eso está estructurado por esquemas cognoscitivos o estructuras de conocimiento que conducen al sujeto a adoptar conductas diferentes en determinadas circunstancias o situaciones. (Zúñiga, 2009), luego, mediante la adaptación (entrada de la información), se consigue un equilibrio entre la asimilación de los elementos del ambiente (integración de los elementos nuevos y de las nuevas experiencias a las estructuras previas) y la acomodación de dichos elementos a través de la modificación o reformulación de los esquemas y estructuras mentales existentes. La inteligencia se desarrolla, así, por la asimilación de la realidad y la acomodación a la misma. La organización, por su parte, es la función que sirve para estructurar la información en las unidades que van a configurar los esquemas de conocimiento. (EducarChile, *Teorías de Aprendizaje*, enero de 2013).

Debido a la interacción entre adaptación y organización, en cada momento o estadio del desarrollo del individuo, se origina una determinada forma de organización. Es decir, una determinada, y distinta en cada caso, estructura intelectual. Así, durante la etapa sensorio-motora, el niño adquiere estructuras simples que permiten acceder a una etapa preoperatorio de inteligencia intuitiva, hasta llegar a la etapa de las operaciones formales, en la que el sujeto llega a manejar el pensamiento científico. (EducarChile, *Teorías de Aprendizaje*, enero de 2013).

Uno de los principios esenciales de la teoría genética de Piaget, es el que señala que el aprendizaje depende siempre del desarrollo, es decir, no se podría alcanzar cualquier tipo de aprendizaje en cualquier momento del desarrollo del individuo y “por tanto, se necesita conocer previamente, los niveles de desarrollo alcanzados por el niño, para proponerle, en función de los mismo, los diversos aprendizajes” (Beltrán, 1995, p.126).

Piaget, logra realizar importantes aportes al ámbito de la educación, puesto que desde el surgimiento de sus ideas, se comienza a plantear la necesidad de diseñar y organizar los objetivos de aprendizaje, así como los métodos de enseñanza, teniendo en cuenta el nivel de desarrollo del estudiante, permitiendo con ello una participación totalmente activa de éste en su proceso educativo.

2.4.3.4 Lev S. Vygotsky y la Teoría Socio Histórica Cultural.

Lev S. Vygotsky (1896-1934) sostiene, como un contrapunto a las ideas de Piaget, que tanto el desarrollo como el aprendizaje interactúan entre sí, y considera al aprendizaje como un factor para el desarrollo.

En su Teoría Sociohistórica, Vygotsky señala que

“las funciones psicológicas superiores (es decir, las funciones específicamente humanas como la estructura de la percepción, la atención voluntaria y la memoria voluntaria, los afectos superiores, el pensamiento, el lenguaje, la solución de problemas) se originan en el plano social y cultural, en donde el sujeto desarrolla sus actividades”. (Pinaya, 2005, p.40)

- **La Zona de Desarrollo Próximo**

La Zona de Desarrollo Próximo o ZDP, es uno de los aportes más importantes, realizados por Vygotsky a la educación. Nace como una crítica y alternativa a la aplicación de test estandarizados para medir el coeficiente intelectual de un individuo, sosteniendo la necesidad de evaluar el desarrollo de las funciones cognitivas de la persona, a través de actividades de colaboración: “lo que los niños pueden realizar en colaboración o con ayuda hoy, lo podrán realizar independientemente y con eficiencia mañana”. (Pinaya, 2005, p.44)

A partir de esto, Vygotsky define como ZDP

“la distancia entre el nivel de desarrollo real, determinado por la capacidad de resolver problemas de manera independiente y el nivel de desarrollo potencial, determinado por la capacidad de resolver problemas bajo la conducción de un adulto o en colaboración con pares más capacitados”. (Zúñiga, 2009)

En el aprendizaje escolar, la actividad del alumno está mediada por la actividad del profesor, que es el que debe ayudarlo a activar los conocimientos previos (a través de las “herramientas”) y a estructurar los conocimientos previos (a través de

los “símbolos”) proponiéndole experiencias de aprendizaje ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino en el límite de las posibilidades del sujeto. Es decir, en su “área o zona de desarrollo potencial” con el fin de ir ampliándola y desarrollándola. De esta forma, los procesos de aprendizaje y de enseñanza se solapan, convirtiéndose la propia actividad del alumno y la del profesor en mediadores de todo proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito escolar. (EducarChile, *Teorías de Aprendizaje*, 2013)

De acuerdo a las diversas teorías del aprendizaje que se han desarrollado durante el tiempo y que se han ido implantando en la realidad educativa como una forma de acción docente, es que surgen las diversas estrategias metodológicas, que permiten orientar el quehacer de cada profesor, permitiendo por tanto, un mejor proceso en la adquisición de los aprendizajes por parte de los estudiantes.

A continuación, se presenta entonces, el concepto de estrategias metodológicas y la forma en que éstas se adecúan para dar respuesta a las necesidades de todos los estudiantes.

2.5 Conceptualización de las Estrategias Metodológicas

“Estas estrategias son el resultado de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, las que permiten la consolidación del conocimiento del estudiante y que éste se relacione con la sociedad en que el sujeto se desenvuelve. Al decir estrategias, nos referimos a las intervenciones realizadas con la finalidad de incrementar y perfeccionar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como el medio para favorecer a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente”. (UTEM Virtual, 2007 p. 6)

Según Nisbet y Schuckermith (1987), estas estrategias son procesos a través de los cuales se escogen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo que el estudiante puede lograr y con el aprender a aprender. La aproximación de los estilos de enseñanza al estilo de aprendizaje requiere como señala Bernal (1990) que los profesores comprendan la gramática mental de sus estudiantes derivada de los conocimientos previos y del conjunto de estrategias, guiones o planes utilizados por los sujetos de las tareas.

2.5.1 Estrategias metodológicas.

De acuerdo con los principios sustentados y sin perder de vista en ningún momento que se busca una educación en la cual el estudiante tenga oportunidades reales y abundantes para crecer personalmente, la metodología es un factor esencial.

“Las estrategias de aprendizaje permiten transformar la información en conocimiento a través de una serie de relaciones cognitivas que, interiorizadas por el alumno le van a permitir organizar la información y, a partir de ella, hacer inferencias y establecer nuevas relaciones entre diferentes contenidos, facilitándoles su proceso de aprender a aprender”. (Hernández citado en González, 2003, p.3)

Las estrategias de aprendizaje se entienden entonces como, un conjunto de funciones y recursos que utiliza el profesor, capaces de generar esquemas de acción que logran que el estudiante se enfrente de una manera más eficaz a su aprendizaje; que le permiten incorporar y organizar selectivamente la nueva información para solucionar problemas de diverso orden.

Las estrategias metodológicas deben ser diseñadas con una orientación a la atención a la diversidad de estudiantes. No obstante dado las características de nuestra investigación se dilucidarán orientaciones de estrategias hacia la diversidad pero que también son dirigidas hacia los estudiantes que presentan N.E.E.

2.5.1.1 Estrategias metodológicas para estudiantes con N.E.E.

Según el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), históricamente el contenido de la información se ha presentado en formato impreso (libros de texto, hojas de trabajo, guías, etc.) y en charlas, o en este caso clases expositivas.

Los estudiantes que no pueden leer bien o que tienen dificultades de memoria o de atención, no tienen acceso al contenido presentado exclusivamente a través, de estos medios y, por tanto no tendrán oportunidad de aprender estos contenidos. La aplicación de los principios del DUA a la enseñanza, al proporcionar múltiples medios de presentar la información y de medios para que los estudiantes, respondan a esta información, es una estrategia para asegurar una mejor sintonía entre las capacidades del estudiante y el contexto. (Ministerio de Educación España, 2009, p. 45-67).

Para esto se plantean una serie de orientaciones de estrategias metodológicas, las que son vistas como un “medio para” que los estudiantes logren acceder a la enseñanza.

Estas estrategias metodológicas deben responder a los distintos estilos cognitivos y a los procesos afectivos-motivacionales de los estudiantes frente al aprendizaje, los cuales deben emerger preferentemente de una evaluación, lo que permitirá la activación de procesos cognitivos de los estudiantes.

En relación con estas redes surgen los principios fundamentales del Diseño Universal para el Aprendizaje. Según Rose y Meyer citado en Alba (2012), los estudios realizados sobre el DUA muestran tres principios fundamentales en la aplicación de este modelo de enseñanza, a los que se asocian una serie de pautas para su aplicación en la práctica educativa:

• Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación.

Este principio hace referencia al Qué del aprendizaje y se basa en las diferencias que muestran los estudiantes en la forma de percibir y comprender la información que se les presentan. Se utiliza como ejemplo para ilustrar este principio, el caso de los estudiantes que tienen discapacidades sensoriales o dificultades del aprendizaje. Estos estudiantes necesitan formas diferentes de presentarles la información para tener acceso a los contenidos. En otros casos las opciones pueden tener con las preferencias o fortalezas de cada estudiante, por lo que pueden beneficiarse de que la información se presente en formato impreso, a través de imágenes, sonido o medios audiovisuales.

La clave en esta parte del proceso de aprendizaje, es que los estudiantes tengan acceso a la información y puedan interaccionar con ella, según los patrones individuales.

No hay ningún medio o sistema de representación que sea óptimo para todos los estudiantes, por lo que es fundamental proporcionar opciones diferentes para que

cada alumno o alumna escoja o utilice aquel que mejor responde a sus capacidades y preferencias.

De este principio se derivan pautas (CAST, 2011) para la práctica como es el proporcionar diferentes opciones relacionadas con la percepción de la información (personalización, información auditiva, visual o táctil), proporcionar múltiples opciones para el lenguaje, y los símbolos, y proporcionar opciones que faciliten la comprensión, como pueden ser la activación de los conocimientos previos o destacar las ideas principales.

• Principio II: Proporcionar múltiples medios de acción y expresión.

Según Rose y Meyer citado en Alba (2012), también existen diferencias en la forma en la que los estudiantes interaccionan con la información y sus conocimientos y en la manera de expresar el resultado del aprendizaje, de ahí la importancia de este segundo principio, que hace referencia al Cómo ocurre. Se utiliza como ejemplo para ilustrar este principio a los estudiantes con problemas motores o problemas del lenguaje, en cuyo caso necesitan tener diversas opciones que les permitan hacer sus tareas y mostrar sus resultados a través de medios alternativos. Unos podrán utilizar mejor el texto escrito y otros el habla, hacerlo directamente o utilizar ayudas técnicas. Lo importante es que existan estas opciones para que cada uno pueda tener la oportunidad de aprender y expresarlo.

De este principio se derivan pautas para la práctica (CAST, 2011) como proporcionar múltiples medios físicos de acción, diferentes opciones para que el estudiante se exprese o elabore sus trabajos y los pueda exponer, o dar al estudiante diferentes opciones y apoyos para llevar a cabo el proceso de la tarea a realizar o del aprendizaje.

• Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación.

Esta tercera pauta se basa en los aspectos afectivos que intervienen en el aprendizaje y hace referencia al porqué del mismo.

Hay un componente afectivo que es crucial para el aprendizaje, y que frecuentemente recibe muy poca atención. Los estudiantes pueden encontrar motivaciones diferentes para implicarse en el aprendizaje, pero lo que es imprescindible para aprender, es que estén motivados. Esas motivaciones individuales pueden variar en función del propio funcionamiento neurológico de cada persona, de la cultura, el interés personal, las experiencias personales, el conocimiento y muchos otros factores que interactúan determinando lo que motiva a una persona a aprender.

Una de las principales tipos de estrategias metodológicas en las que se debe pensar al trabajar en una sala común es utilizar una destreza adecuada para que se logre captar la atención de los estudiantes y motivarlos hacia el aprendizaje.

Se considera a la motivación en el aprendizaje como “el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos.” (Mora citado en Navarrete, 2009, p.1)

Se considera que como principal estrategia para potenciar la motivación en los estudiantes es otorgar a los estudiantes posibilidades de acción dentro de la sala de clases. (Manterola, 1998, p.62)

Con frecuencia vemos como hay alumnos a los que les motiva trabajar individualmente mientras que a otros solo les motiva trabajar en grupo, a los que les motiva ser los líderes y los que prefieren que haya alguien que le diga lo que tienen que hacer o trabajar junto a otros. (Alba, 2012, pp. 4-5)

Pautas de Diseño Universal para el Aprendizaje

I. Usar Múltiples Formas de Presentación	II. Usar Múltiples Formas de Expresión	III. Usar Múltiples Formas de Motivación
<p>1. Proporcionar las opciones de la percepción</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que personalicen la visualización de la información • Opciones que proporcionen las alternativas para la información sonora • Opciones que proporcionen las alternativas para la información visual 	<p>4. Proporcionar las opciones de la actuación física</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones en las modalidades de respuesta física • Opciones en los medios de navegación • Opciones por el acceso de las herramientas y las tecnologías que ayuden 	<p>7. Proporcionar las opciones de la búsqueda de los intereses</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que incrementen las elecciones individuales y la autonomía • Opciones que mejoren la relevancia, el valor y la autenticidad • Opciones que reduzcan las amenazas y las distracciones
<p>2. Proporcionar las opciones de lenguaje y los símbolos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que definan el vocabulario y los símbolos • Opciones que clarifiquen el sintaxis y la estructura • Opciones para descifrar el texto o la notación matemática • Opciones que promuevan la interpretación en varios idiomas • Opciones que ilustren los conceptos importantes de la manera no lingüística 	<p>5. Proporcionar las opciones de las habilidades de la expresión y la fluidez</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones en el medio de la comunicación • Opciones en las herramientas de la composición y resolución de los problemas • Opciones del apoyo para la práctica y desempeño de tareas 	<p>8. Proporcionar las opciones del mantenimiento del esfuerzo y la persistencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que acentúen los objetivos y las metas destacados • Opciones con diferente niveles de desafíos y apoyos • Opciones que fomenten la colaboración y la comunicación • Opciones que incrementen reacciones informativas orientadas hacia la maestría
<p>3. Proporcionar las opciones de la comprensión</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que proporcionen o activen el conocimiento previo • Opciones que destaquen las características más importantes, los ideas grandes y las relaciones • Opciones que guíen el procesamiento de la información • Opciones que apoyen la memoria y la transferencia 	<p>6. Proporcionar las opciones de los funciones de la ejecución</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que guíen un establecimiento eficaz de los objetivos • Opciones que apoyen el desarrollo estratégico y la planificación • Opciones que faciliten el manejo de la información y los recursos • Opciones que mejoren la capacidad para desarrollar el proceso del seguimiento 	<p>9. Proporcionar las opciones de la autorregulación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Opciones que sirvan de guía para el establecimiento personal de objetivos y expectativas • Opciones que apoyen las habilidades y estrategias individuales de la resolución de los problemas • Opciones que desarrollen la autoevaluación y la reflexión

Para que los estudiantes puedan lograr aprendizajes, se utiliza como estrategia las denominadas adaptaciones curriculares, las que hacen posible el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes integrados en una escuela regular.

2.5.2 Adaptaciones Curriculares.

Las Adaptaciones Curriculares (AACC) se definen como:

“un instrumento o estrategia de individualización de la enseñanza por cuanto son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para atender las diferencias individuales de los alumnos...son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que los alumnos que están por debajo o por encima del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza”. (Duk, Hernández y Sius, s.f, p.2).

Las AACC buscan dar respuesta a los requerimientos específicos que presentan estudiantes con NEE, necesidades que no son cubiertas por el currículo común. (Ramírez, E. 2010).

- Existen distintos niveles de AACC como son:

1.- Adaptaciones Curriculares de Centro: este tipo de adaptaciones involucra a todos los estudiantes del establecimiento educacional, consiste en adaptar el currículo oficial a las necesidades y características de los estudiantes de la escuela y su entorno.

2.- Adaptaciones Curriculares de Aula: estas adaptaciones van dirigidas a todos los estudiantes de la sala de clases, las cuales modifican elementos del diseño curricular, preferentemente estrategias metodológicas.

3.- Adaptaciones Curriculares Individualizadas: van dirigidas a los estudiantes con N.E.E, se dividen en dos grupos: las Significativas –de Elementos del Currículum- y las No Significativas –de Elementos de Acceso al Currículum-. (Ramírez, E. 2010).

Duk, et al. (s.f.) indican que las AACC significativas “se refieren a modificaciones substanciales en uno o más elementos del currículo (objetivos, contenidos, metodologías, evaluación). Son por tanto medidas de carácter extraordinario” (p.3).

Señalan además que las AACC no significativas son “aquellas modificaciones que no implican un alejamiento substancial de la programación curricular prevista para el grupo. Son las acciones habituales que lleva a cabo el profesor para dar respuesta a las necesidades individuales de sus alumnos” (p.2)

“Estas adaptaciones se refieren a la necesidad de adecuar las aulas y las escuelas a las condiciones propias de los alumnos. Tienen que ver con la provisión de recursos especiales, tales como: elementos personales, materiales, espaciales, organizativos, etc. Estos recursos adicionales crean las condiciones físicas, de iluminación, sonoridad, accesibilidad, etc. que facilitarán al alumno con NEE el desarrollo de un currículo ordinario, o bien, de un currículo adaptado, según sea el caso, permitiéndoles alcanzar mejores y mayores niveles de autonomía y de interacción con las demás personas del establecimiento” (Barrios, 1999, p.6)

El proceso de adaptación curricular como tal está precedido por una propuesta o programación curricular elaborada por el docente en base a diversos factores, entre los que se encuentran:

“...el currículo oficial, es decir, los objetivos fundamentales y contenidos mínimos a los que debe acceder cualquier niño o niña en las distintas etapas educativas, así como también, el proyecto educativo de la escuela (si es que éste existe), la realidad socioeducativa de su grupo curso y por supuesto las características individuales de los alumnos que lo integran” (Duk, et al., s.f., p.1)

En la medida en que el docente considere debidamente cada uno de los factores mencionados, la propuesta curricular (qué, cómo y cuándo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar) podrá otorgar una respuesta adecuada a las necesidades de aprendizaje de cada uno de sus estudiantes.

Posterior a la elaboración de la programación curricular, se inicia el proceso de adaptación curricular propiamente tal, el que consta de las siguientes etapas:

1. Formulación de las Adaptaciones Curriculares

Que considera:

- Potencialidades y dificultades de los estudiantes en las diversas áreas curriculares
- Programación curricular de su grupo de referencia

De acuerdo a estos puntos, el profesor deberá decidir el tipo de adaptación para que el alumno progrese en su aprendizaje, intentando:

“dar prioridad a Adaptaciones en la evaluación (instrumentos y procedimientos) y en las metodologías, antes que en los contenidos y objetivos del aprendizaje, ya que las modificaciones de éstos últimos, sobre todo cuando se traducen en eliminación de determinados objetivos, son decisiones que de por sí, limitan las oportunidades de aprendizaje” (Duk, et al., s.f., p.3)

En esta etapa es determinante la colaboración que otorgue el profesor especialista al docente de EGB en la preparación de las AACC, las que deben a su vez ser plasmadas en un escrito que sirva como guía durante el proceso de enseñanza aprendizaje y puedan ser evaluadas al término de dicho proceso (Duk et al., s.f.)

2. Implementación de las Adaptaciones Curriculares

Durante esta fase, y una vez que ya se han formulado las AACC, el docente se debe encargar de buscar las estrategias pertinentes, que le permita implementarlas de forma tal que favorezcan el proceso de enseñanza aprendizaje, no sólo de los estudiantes con N.E.E.P., sino que de todo el grupo curso.

Para ello es necesario la colaboración de toda la comunidad educativa, la que incluye a los padres, a los propios estudiantes (a través del sistema de tutorías), y a los profesores especialistas.

3. Seguimiento y Evaluación de las Adaptaciones Curriculares:

Esta etapa entrega la oportunidad de comprobar si las AACC implementadas facilitan o no la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes. En caso de que no se cumplan los objetivos planteados, se deben introducir las modificaciones pertinentes para que los estudiantes con N.E.E.P. accedan y progresen en sus aprendizajes.

Como se menciona anteriormente, existen diversos tipos modificaciones (AACC) posibles de realizar, y en las que se profundizará a continuación:

- **Adaptaciones de los Objetivos/Contenidos**

Las adaptaciones de los objetivos o contenidos, deberán ser realizados por el docente de acuerdo a las necesidades de los estudiantes.

A continuación se muestran distintos tipos de adaptaciones que pueden ser implementados:

- Priorizar por determinados objetivos/contenidos
- Seleccionar aquellos objetivos o contenidos considerados fundamentales para el aprendizaje del niño/a.
- Introducir objetivos no previstos en el currículum de referencia
- Eliminar determinados objetivos o contenidos.
- Cambiar la temporalización de algunos objetivos (otorgar mayor tiempo para alcanzar determinado objetivo, sin renunciar a éste).
- Ampliar o elevar el nivel de exigencia del objetivo
- Simplificar los objetivos.
- Desglosar los objetivos, en metas más pequeñas o intermedias, que vayan acercando progresivamente al niño/a hacia dicho objetivo. (Ramírez, E., 2010)

- **Adaptaciones Metodológicas**

Estas adaptaciones están referidas a aquellas estrategias de enseñanza que permiten una óptima adquisición de los aprendizajes del niño/a y que debe considerar la heterogeneidad de los estudiantes.

Duk, Hernández y Sius (s.f.), dan a conocer algunos métodos pedagógicos efectivos para la adquisición de los aprendizajes, entre los que destacan:

- a) Estrategias de ayuda y cooperación entre los niños.
- b) Estrategias que favorezcan la motivación y el aprendizaje significativo.

c) Utilizar formas variadas de agrupamiento al interior del curso, cautelando:

- Que el número de integrantes del grupo y que los agrupamientos sean distintos, al menos en cada tema.
- Que la naturaleza de la actividad o trabajo a realizar exija la cooperación entre estudiantes.
- Enseñar juegos y actividades recreativas en las que todos puedan participar en diferentes instancias formales e informales.
- Realizar actividades que estimulen el autocontrol y la regulación social.

- **Adaptaciones de los Materiales**

Para llevar a cabo la adaptación de los materiales se debe considerar las características de los estudiantes con N.E.E.P. es decir, qué requieren para aumentar sus niveles de atención y permanencia en sus quehaceres. Es necesario además tener claro el objetivo que se desea alcanzar con la utilización de dicho material.

- **Adaptaciones en la Evaluación**

“La evaluación es un aspecto fundamental que nos permite tener información relevante sobre el alumno al inicio, durante y al final del proceso de Enseñanza Aprendizaje” (Duk et al., s.f., p.8)

Existen tres instancias de evaluación:

- **“Evaluación Diagnóstica:** permite conocer el nivel de competencia que tiene el niño en relación a la programación curricular del grupo curso y elaborar de acuerdo a ello las adecuaciones individuales que guiarán su proceso de enseñanza aprendizaje.

- **Evaluación Formativa:** permite hacer un seguimiento de los progresos del niño y valorar cómo se está desarrollando el proceso de enseñanza aprendizaje.
- **Evaluación Sumativa:** permite medir el grado de consecución alcanzado por el alumno respecto de los objetivos propuestos” (Duk et al., s.f., p.8)

El docente es quien debe definir qué, cómo y cuándo evaluar, en consideración de las N.E.E. de sus estudiantes. Debe definir además, y tomando en cuenta las dificultades que algunos estudiantes puedan presentar, si se utilizará o no un sistema de evaluación flexible, el que está relacionado con los instrumentos de evaluación, el tiempo otorgado para la evaluación, el tipo de exigencias de la misma, o incluso la entrega de apoyo durante su realización.

- **Adaptaciones del Espacio Físico y Organización del Tiempo**

Este tipo de adaptaciones están relacionadas con las condiciones físicas del espacio que le brindan mayores apoyos al estudiante, así como consideraciones específicas en cuanto a la distribución de los tiempos, que le permitan acceder adecuadamente a los aprendizajes:

- Iluminación, ventilación, acústica
- Eliminación de barreras arquitectónicas
- Ubicación especial dentro de la sala de clases
- Adecuación de los tiempos dentro y fuera del aula
- Organización del tiempo que permita aprovecharlo de mejor manera
- Etc.

CAPÍTULO III: DISEÑO METODOLÓGICO.

3.1 Fundamentación del Enfoque Metodológico

Esta investigación tiene lugar dentro del Enfoque Cualitativo, definido como:

“un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de caso- que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural”. (Creswell, 1998, citado en Vasilachis, 2006, p.24)

Según Maykut y Morehouse (1999), se puede definir a la investigación cualitativa, como “la armonía entre estar investigando con las personas, ponerse en su lugar durante unas horas y comprender su punto de vista desde una posición empática y no compasiva” (p.31)

La investigación cualitativa implica que “las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Denzin y Lincoln, 1994, citado en Vasilachis, 2006, p.24)

Sobre lo mismo, Maykut y Morehouse (1999) señalan: “El investigador cualitativo debe formar parte de la investigación como observador participante, como entrevistador en profundidad y/o líder de un grupo focal pero además debe apartarse de la situación para reconsiderar los significados de la experiencia” (p.32)

La importancia de la investigación cualitativa “yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social”. (Mason, 2006, citado en Vasilachis, 2006, p.25)

Si bien los objetivos de la presente investigación, se enmarcan dentro del enfoque metodológico cualitativo, además, dentro de ésta se presenta una mixtura de métodos al momento de realizar el análisis de los datos, donde se complementa el método cualitativo con métodos cuantitativos, para explicitar datos exactos de la muestra y de esta manera lograr identificar aquellas necesidades metodológicas que prevalecen por sobre el resto y por tanto, realizar el análisis correspondiente de acuerdo a ello.

Dado que esta investigación se enmarca dentro del Enfoque Metodológico Cualitativo, las investigadoras la llevarán a cabo en una institución educativa que atiende estudiantes con necesidades educativas especiales permanentes, generando un clima de confianza y de diálogo con los sujetos de estudio, de modo que la información recopilada finalmente, corresponda a una información verídica que nos permita identificar cuáles son las principales necesidades metodológicas y a partir de estas elaborar sugerencias con el fin de mejorar la realidad en beneficio de la integración escolar en el establecimiento seleccionado.

Dentro de la Investigación Cualitativa, existen una variedad de diseños metodológicos, considerándose al Estudio de Casos, en la modalidad instrumental, como el más adecuado para la obtención de la información necesaria para la investigación.

3.2 Estrategia Metodológica

Para llevar a cabo esta investigación se ha seleccionado como estrategia metodológica al estudio de caso definido como: “el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas” (Latorre *et. al*; 1996, citado en Sandín 2003, p. 174)

“El caso es algo específico, algo complejo y en funcionamiento” (Stake, 1999, p.16)

Para esta investigación se considera adecuado el estudio de caso, debido a que cumple con sus principales características: (1) es particularista ya que se centra en una situación particular, (2) es descriptivo puesto que el producto final es un descripción rica y densa del fenómeno objeto de estudio, (3) es heurístico pues puede dar lugar al descubrimiento de nuevos significados y conocimientos y (4) es inductivo porque las transferencias, los conceptos o las hipótesis surgen de un examen de los datos fundados en el contexto mismo. (Sandín, 2003, p. 175)

La finalidad de los estudios de casos requerirá el uso de diversos métodos, dentro de los cuales se considera el estudio de casos instrumental coherente con la presente investigación. Este se define como:

“El caso particular se analiza para obtener mayor comprensión sobre temática o refinar una teoría. El caso juega un papel secundario. La finalidad del estudio de casos no radica en la comprensión del caso en sí mismo. El estudio de casos es un instrumento para conseguir otros fines indagatorios” (Sandín, 2003, p. 175)

El estudio de caso es instrumental debido a que los docentes serán el instrumento para lograr conocer las necesidades metodológicas que surgen al atender estudiantes con necesidades educativas permanentes.

3.3 Metodología de Trabajo.

La metodología de trabajo utilizada para llevar a cabo la presente investigación se organizará en las siguientes fases:

3.3.1 Etapa de Revisión Bibliográfica.

Esta etapa se llevó a cabo entre agosto y octubre de 2012, y consistió en la recopilación de la información necesaria para estructurar las bases teóricas de la investigación.

En primer lugar, y a fin de elaborar correctamente tanto el planteamiento del problema, como los objetivos de la investigación, se reunieron y analizaron documentos referidos principalmente a la temática de Integración escolar y los beneficios y/o dificultades que este proceso conlleva.

Posteriormente, se recopiló material bibliográfico pertinente para la estructuración del marco teórico, entre los que se encuentran principalmente, el Decreto N°170, que reglamenta a la Ley N° 20.201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial, y el Decreto Supremo N°01/98 que Reglamenta Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las Personas con Discapacidad. Además, y como una forma de profundizar en los antecedentes teóricos, se utilizan documentos que se centran en conceptos relativos a la educación para todos, las necesidades educativas especiales, y otras leyes que reglamentan la inclusión e igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad en el ámbito educativo.

Finalmente, en el mes de mayo de 2013, se profundiza en la bibliografía apropiada para el perfeccionamiento del diseño metodológico.

3.3.2 Etapa de Selección de Grupo de Estudio

Durante el mes de noviembre de 2012 se selecciona la institución educativa que es utilizada como escenario para llevar a cabo esta investigación.

La mencionada institución, corresponde a un colegio particular subvencionado, ubicado en la comuna de Puente Alto y posee las siguientes características:

- Atiende estudiantes desde primero, hasta octavo básico en jornada escolar completa.
- Posee un curso por nivel, con un promedio de 20 estudiantes por curso.
- Está clasificado por el MINEDUC, dentro del grupo socioeconómico medio-bajo.

El colegio posee además un Proyecto Educativo Institucional propio que señala lo siguiente:

“Nuestra tarea se define como un movimiento de Educación que se materializa a través de la promoción del desarrollo integral de personas, familias y comunidades que viven en condiciones de pobreza y/o marginalidad, por medio de un proceso educativo social que pretende hacer de las personas, protagonistas de su propio crecimiento y desarrollo.

La misión de la escuela consiste fundamentalmente en la entrega a sus estudiantes, una formación de calidad, de manera que sus egresados sean portadores de atributos cognitivos, socio-afectivos y expresivos motores que le permitan optar a estudios de educación media, u otros de acuerdo a su proyecto de vida” (Colegio nº 60 Antillanca, 2012, p.1)

Con motivo de su proyecto de integración el establecimiento cuenta con apoyo de del Programa de Integración, adheridos a Ley de Subvención Escolar Preferencial,

incorporados a la Jornada Escolar Completa desde el año 2012, programa COMUNICARTE (ONG), programa SENDA, apoyo JUNAEB, en raciones alimenticias y material pedagógico.

El criterio de selección de los sujetos del estudio del establecimiento seleccionado, se basó en la existencia de un Proyecto de Integración Escolar, el cual cuenta con profesionales de apoyo que trabajan directamente el tema de la integración, docentes que atienden a niños con NEE y niños/ as que comparten en sus cursos con éstos.

El criterio de selección de los informantes que se indican a continuación, fue la capacidad de entregar información relevante, a partir de sus experiencias con el tema de integración.

Profesionales Educación Básica.	Nivel	Cantidad Estudiantes Integrados con N.E.E.P.	Tipo de N.E.E.P.
Profesora 1	Primero Básico	2	DI Leve Hipoacusia.
Profesora 2	Segundo Básico	2	DI Leve (Asociada a S. Down). Trastorno Autista.
Profesora 3	Tercero Básico	2	DI Moderado Discapacidad Motora.
Profesora 4	Cuarto Básico	2	DI Leve. DI Leve.
Profesora 5	Quinto Básico.	2	Discapacidad Motora. DI Moderado (Asociada a S. Down).
Profesora 6	Sexto Básico.	2	DI Moderada DI Leve
Profesora 7	Séptimo Básico	2	DI Leve DI Leve.
Profesor 8	Octavo Básico.	2	DI Moderada Discapacidad Motora.

En razón de lo anterior, el grupo de estudio queda conformado por 8 docentes (uno por cada grupo curso), que tienen en sus aulas estudiantes integrados con N.E.E. permanente y cuyas edades fluctúan entre los 27 y 56 años.

3.3.3 Etapa de Selección de Técnicas de Recolección de Información.

De acuerdo a la presente investigación se seleccionan dos técnicas de recolección de información una encuesta y una entrevista semi-estructurada.

Para tener más claridad acerca de los instrumentos utilizados ahondaremos en sus definiciones, características y procesos de elaboración.

1) Encuesta:

Uno de los instrumentos de recolección de la información como fue mencionado anteriormente fue la encuesta la cual

“es por definición un instrumento de recopilación de datos, rigurosamente estandarizado, que traduce y operacionaliza determinados problemas que son objeto de investigación. Esta operacionalización se realiza mediante la formulación escrita de una serie de preguntas que, respondidas por los sujetos de la encuesta, permiten estudiar el hecho propuesto en la investigación...” (Ander-Egg, 1995, p. 273)

En esta siguiente investigación, durante el mes de Noviembre de 2012, se confecciona una encuesta tipo Likert la cual se define como una encuesta que

“consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes. Es decir, se presenta cada afirmación y se solicita al sujeto que externé su reacción eligiendo uno de los cinco puntos o categorías de la escala. A cada punto se asigna un valor numérico. Así, el participante obtiene una puntuación respecto de la afirmación y al final su puntuación total, sumando las puntuaciones obtenidas en relación con todas las afirmaciones”. (Hernández, 2006 p.341)

La encuesta consta de 15 afirmaciones las cuales serán contestadas por los sujetos de estudio, de acuerdo a los criterios de acuerdo, muy de acuerdo, en desacuerdo, muy en desacuerdo e indeciso frente a cada afirmación, lo cual reflejará su actitud frente a las afirmaciones seleccionadas para la encuesta, “las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan: dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja); éstas propiedades forman parte de la medición”. (Hernández, 2006 p. 344).

Durante el mes de Noviembre del 2012, se confecciona el guión de dicha encuesta, el cual se encuentra en el anexo nº1.

Para validar la encuesta, se solicitó durante el mes de Diciembre del 2012, a la Psicóloga María Teresa Manríquez y al Profesor Luis Eduardo Vargas ambas personas con conocimientos y experticia en cuanto a la Educación Diferencial.

2) Entrevista

La entrevista es definida como “...una forma de discurso. Sus características particulares reflejan una estructura y unos objetivos distintivos, a saber, está organizada y diseñada como un discurso mediante la formulación y la contestación de una serie de preguntas”. (Mishler, citado en Maykut, 1999, p.93)

De acuerdo a la presente investigación, se confecciona una entrevista de tipo semi estructurada la cual es conceptualizada de la siguiente forma:

“En este caso el entrevistador dispone de un «guión», que recoge los temas que debe tratar a lo largo de la entrevista. Sin embargo, el orden en el que se abordan los diversos temas y el modo de formular las preguntas se dejan a la libre decisión y valoración del entrevistador.” (Corbetta citado en González, 2011, p. 5)

Esta entrevista está constituida por 10 preguntas abiertas, por medio de las cuales se espera rescatar la opinión de los docentes de educación básica frente a la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales permanentes integrados en sus aulas.

La entrevista se presenta como la continuidad del primer instrumento de recolección de datos, de modo que es en esta fase en la cual los sujetos de estudios tienen la oportunidad de profundizar sus puntos de vista de acuerdo a la investigación.

Durante el mes de Diciembre del 2012, la entrevista fue sometida a juicio de expertos, la Psicóloga María Teresa Manríquez y el Profesor Luis Eduardo Vargas ambos con conocimientos y experticia en la Educación Diferencial.

El guion de dicha entrevista, se encuentra en el anexo n°3.

3.4 Aplicación de los instrumentos.

La Encuesta y la entrevista fueron confeccionadas para recolectar datos en esta investigación, y se aplicaron durante el mes de enero del 2013, en un establecimiento particular subvencionado de la comuna de Puente Alto, a ocho profesores de Educación General Básica, los cuales atendían dentro de la diversidad de su curso a por lo menos 2 estudiantes con N.E.E.P

Las encuestas contestadas se encuentran en el Anexo n°2.

Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 30 minutos.

Las entrevistas se encuentran transcritas en el anexo N° 4.

.

3.5 Metodología para el Análisis de los instrumentos:

a) Encuestas

Para el análisis de la encuesta se llevó a cabo un Análisis de Correspondencia el cual se define como “una técnica para representar tablas de contingencia, es decir, tablas donde se recogen las frecuencias de aparición de dos o más variables cualitativas en un conjunto de elementos...” (Peña, 2002, p. 201).

Cabe mencionar que además de ser una herramienta que nos servirá para reducir la información de manera gráfica, permitirá analizar de forma más clara y concisa las distintas necesidades metodológicas que se logran identificar como relevantes sobre otras, para esto, se decidió separar la muestra por Rango de Edad y de esta forma evaluar a través de cada una de las afirmaciones la opinión de los profesores diferenciando por dichos Rangos de Edad.

b) Entrevistas

Para el análisis de las entrevistas se seleccionó el análisis de contenido el cual se define como “una técnica de investigación para la descripción objetiva, sistemática y cualitativa del contenido manifiesto de las comunicaciones con el fin de interpretarlas ” (Berelson citado en Pérez 2007, p.135) y a la vez otro autor la conceptualiza como una: “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto“ (Krippendorff citado en Pérez 2007, p.135).

De acuerdo a esto, los contenidos que se espera analizar se refieren a las opiniones de los profesores, lo que ellos expresan como estrategias metodológicas que utilizan al atender a sus estudiantes con N.E.E.P.

De estas opiniones se desglosarán las principales dificultades que tienen al atender a sus estudiantes con N.E.E.P.

CAPITULO IV ANALISIS

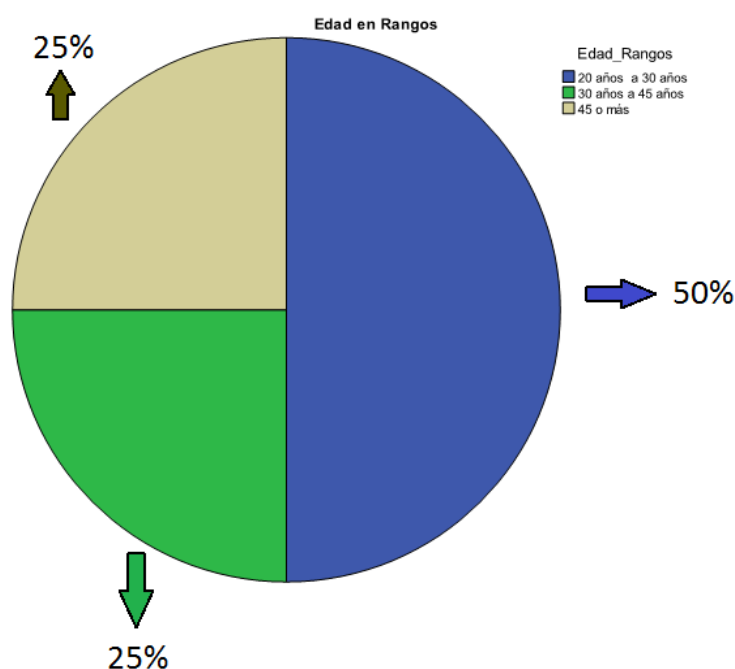
4.1 De las encuestas

Para realizar el análisis de las encuestas, se ha utilizado el Análisis de Correspondencia. El número de sujetos con los que cuenta el estudio, es de 8 profesores, quienes fueron divididos en 3 grupos, determinados por rango de edad, interpretando su opinión respecto a cada una de las afirmaciones presentes en la escala Likert. Se decidió llevar a cabo esta división por rango de edad ya que esto puede develar ciertas tendencias o posturas frente a las afirmaciones relacionadas con la integración escolar en el establecimiento.

Los rangos son los siguientes:

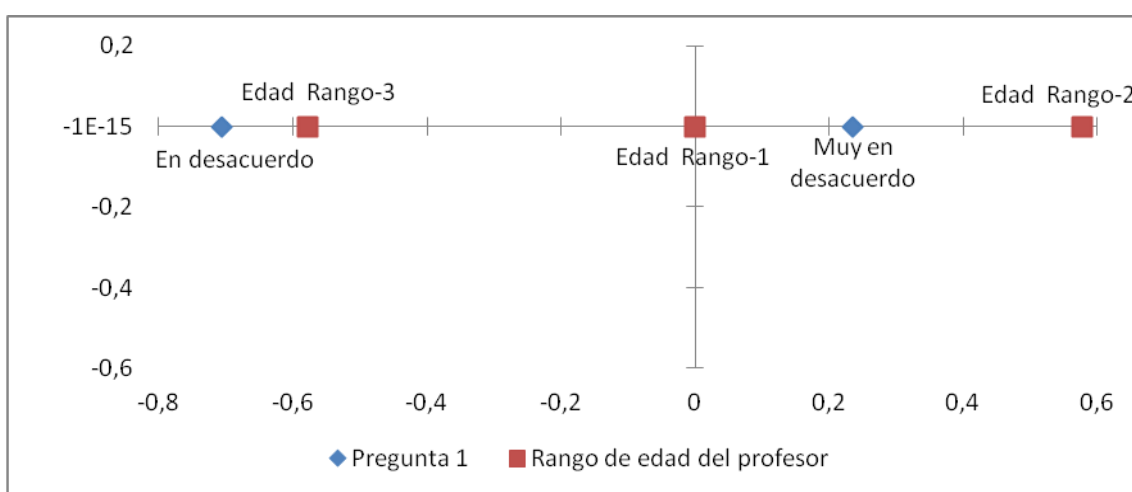
Edad	20-30	30-45	45 o más
Rango	1	2	3

En el siguiente gráfico se muestra los porcentajes de profesores separados en los distintos grupos de edad determinados



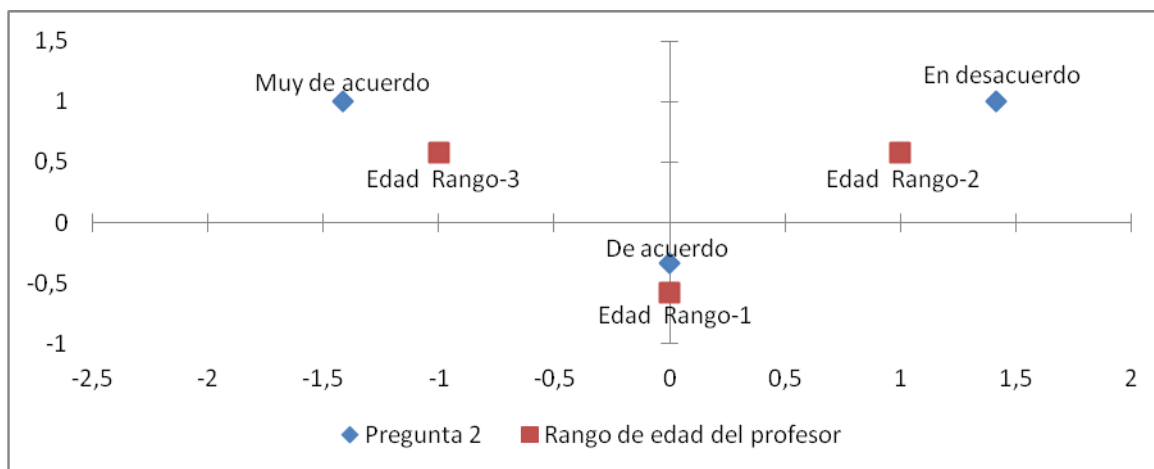
A continuación se dará a conocer la interpretación de los gráficos de correspondencia según cada afirmación

A1: Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E, integrados.



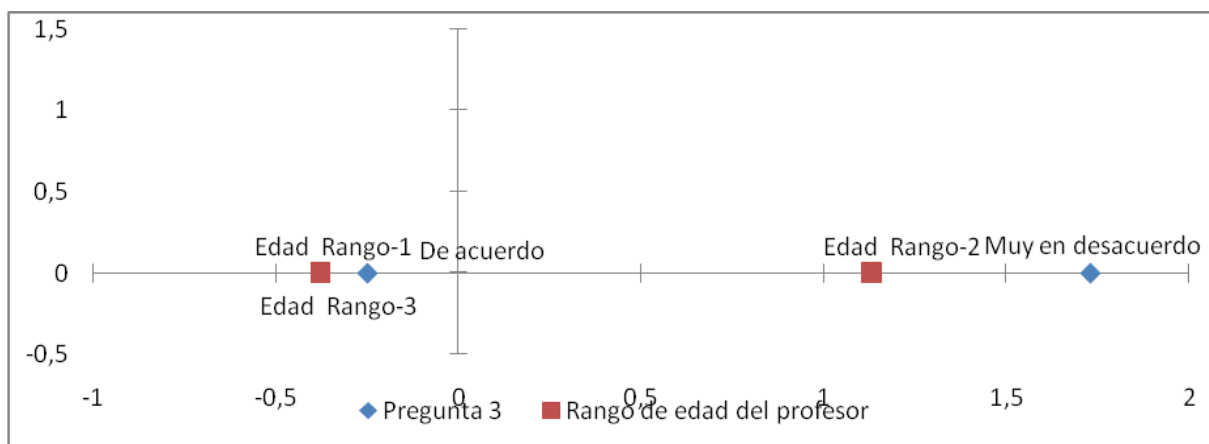
Frente a la afirmación número uno, los docentes ubicados en el Rango 1, donde sus edades oscilan entre los 20 y 30 años de edad muestran tendencia a estar muy en desacuerdo con haber recibido un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E. Los docentes de educación básica que están ubicados en el Rango 2, donde sus edades están entre los 30 y 45 años de edad también muestran tendencia a estar muy en desacuerdo con haber sido parte de un proceso de sensibilización, mientras que los profesores que son parte del Rango 3 de edad donde sus edades se encuentran entre los 45 o más años de edad, afirman estar en desacuerdo con haber recibido un apropiado proceso de sensibilización.

A2: Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula.



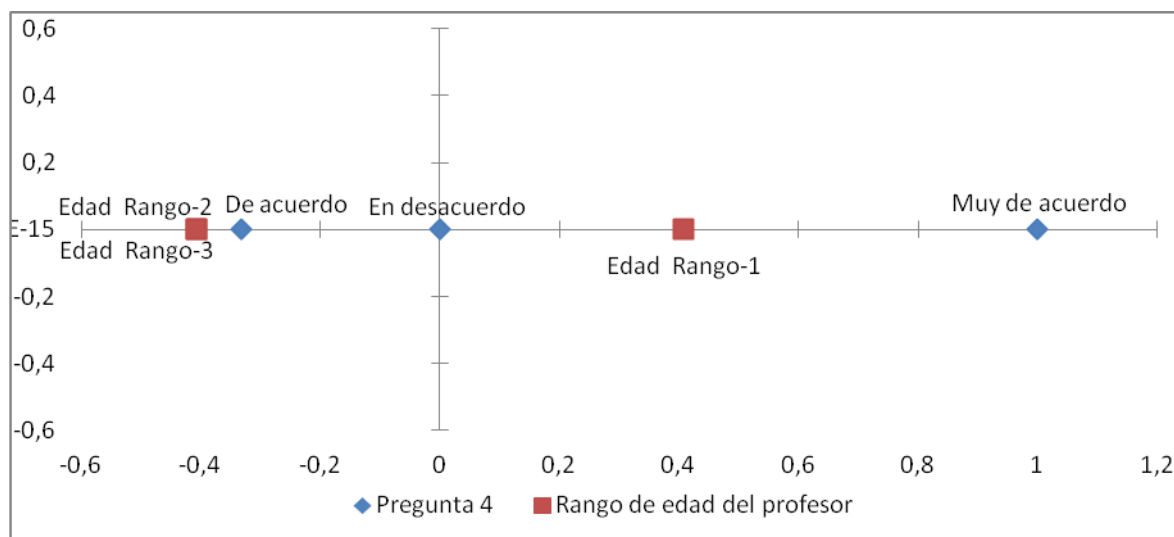
En cuanto a la afirmación número 2, los docentes ubicados en el Rango 1, se muestran de acuerdo ante la afirmación de que como profesores de enseñanza básica poseen necesidades al momento de trabajar con estudiantes con N.E.E, los docentes que pertenecen al Rango 2 de edad muestran tendencia a estar en desacuerdo con ésta afirmación, dando a conocer que ellos no consideran que poseen alguna necesidad al trabajar con nuestros estudiantes. Los profesores pertenecientes al Rango 3 de edad, se muestran muy de acuerdo ante esta afirmación, reconociendo que sí poseen necesidades metodológicas al momento de trabajar con niños con N.E.E.

A3: Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E.



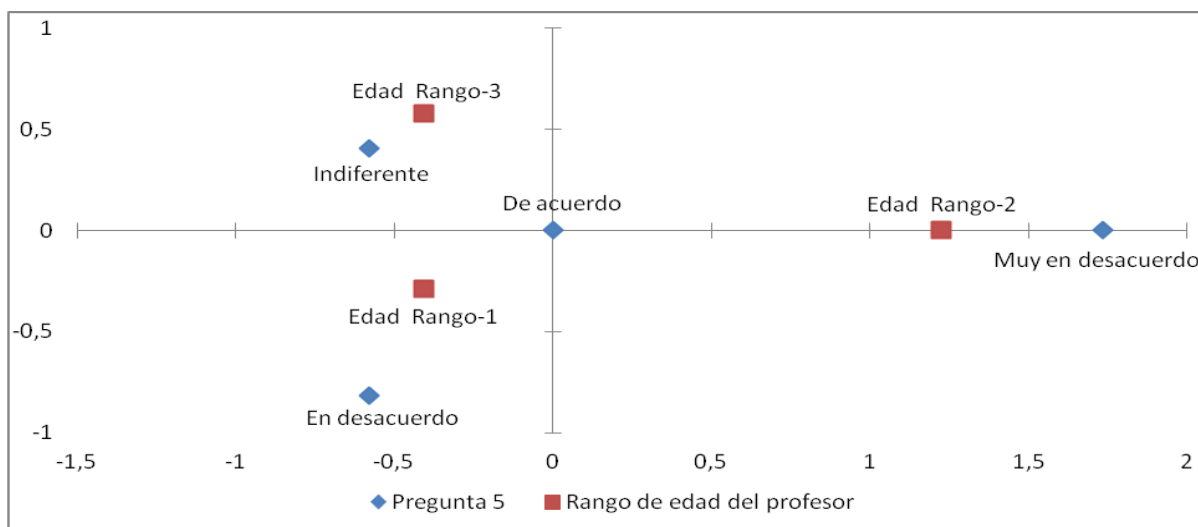
Respecto a la afirmación número 3, los docentes pertenecientes al Rango 1 y Rango 3 de edad, se muestran de acuerdo respecto a que una de las principales necesidades se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E. Los docentes de educación básica pertenecientes al Rango etario 2, muestran tendencia a estar muy en desacuerdo respecto a esta afirmación, mostrando que la evaluación para ellos no es una necesidad.

A4: Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados.



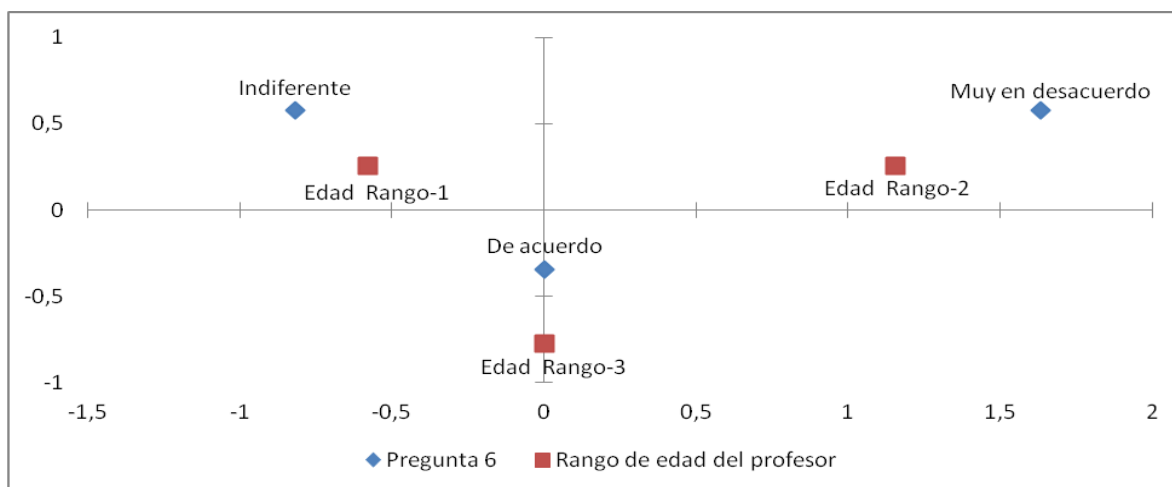
Respecto a la afirmación número 4, los docentes que pertenecen al Rango 1 de edad, muestran tendencia a tener opiniones divididas ya que se muestran en desacuerdo y muy de acuerdo frente a identificar el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E como una de sus necesidades. Los docentes pertenecientes a los Rangos etarios 2 y 3 muestran una marcada tendencia a estar de acuerdo con dicha afirmación.

A5: Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico.



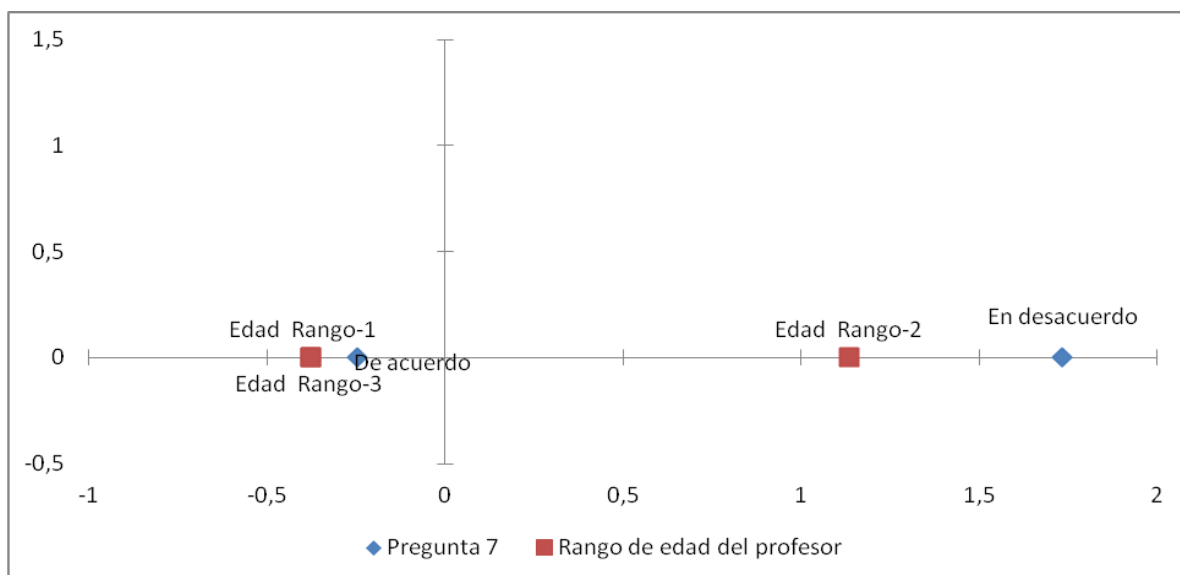
Frente a la afirmación número 5, los profesores que se encuentran ubicados dentro del Rango etario 1, muestran tener opiniones divididas entre los criterios en desacuerdo y de acuerdo frente a que una de sus necesidades se encuentra en el manejo de material didáctico. Mientras que los docentes que pertenecen al Rango 2 de edad se muestran muy en desacuerdo frente a esta afirmación, por otro lado los profesores de enseñanza básica que se ubican dentro del Rango etario 3 se muestran indiferentes frente a este tema.

A6: Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje.



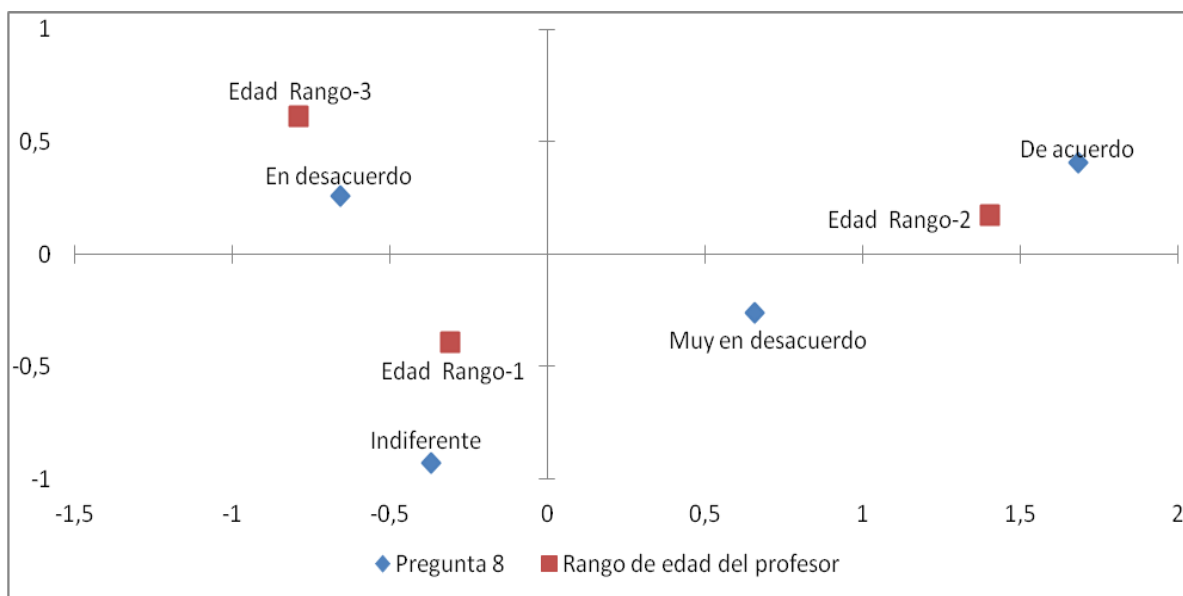
En cuanto a la afirmación 6, los profesores de enseñanza básica pertenecientes al Rango 1 de edad, muestran tendencia dividida entre indiferente y de acuerdo al decir que una de sus necesidades es la adaptación de los espacios físicos para promover una mejor aprendizaje, mientras que los docentes que son parte del Rango etario 2, muestran tendencia a estar muy en desacuerdo frente a esta afirmación. Los profesores que son parte del Rango etario 3 se muestran de acuerdo frente a esta afirmación.

A7: Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.



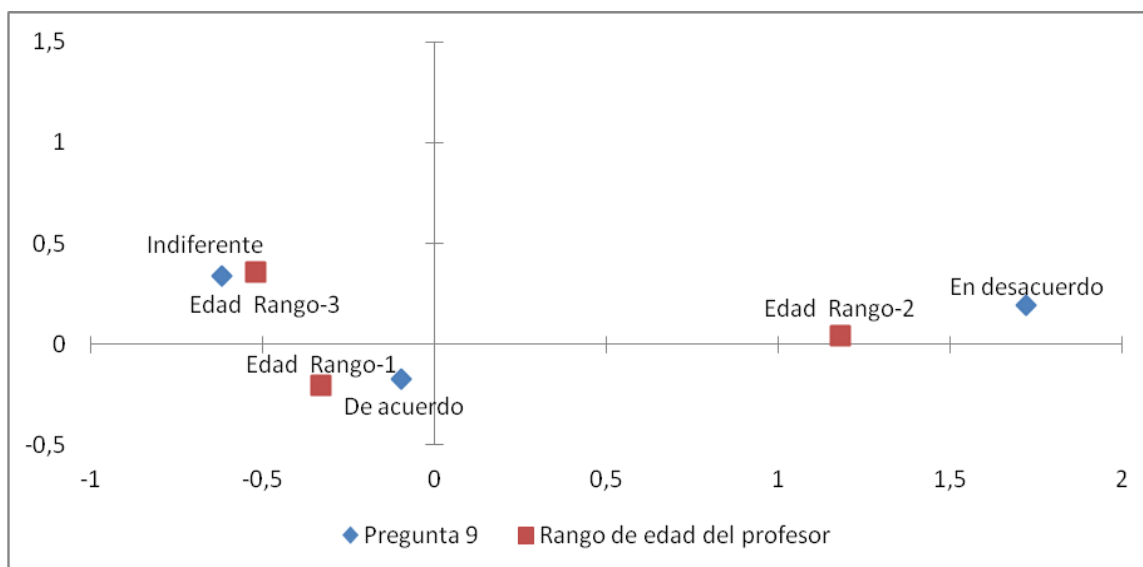
Respecto a la afirmación número 7, los profesores de enseñanza básica que se encuentran en los grupos etarios pertenecientes a los Rangos 1 y 3, muestran tendencia a estar de acuerdo frente a reconocer que una sus necesidades es como organizan el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E, mientras que los docentes que pertenecen al Rango 2 se muestran en desacuerdo frente a esta afirmación.

A8: Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E. dentro de la sala de clases



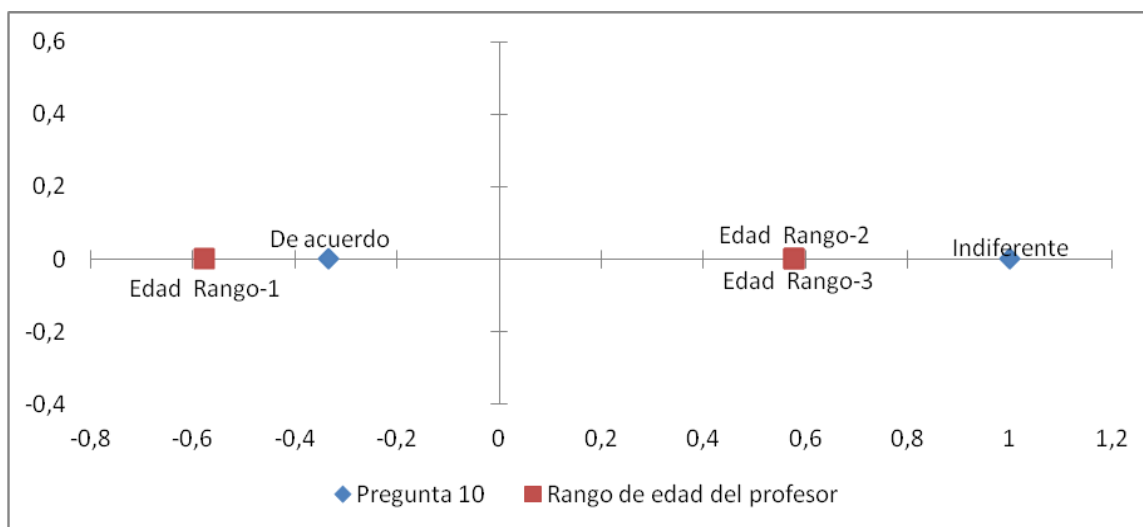
En la afirmación número 8, los docentes que pertenecen al Rango etario 1 muestra tendencia a estar indiferente frente a que una de sus necesidades dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases, mientras que los profesores de educación básica pertenecientes al Rango 2 de edad muestran tendencia a estar de acuerdo frente a esta afirmación. Los docentes del Rango etario 3, muestran estar en desacuerdo con esta afirmación.

A9: Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiante con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.



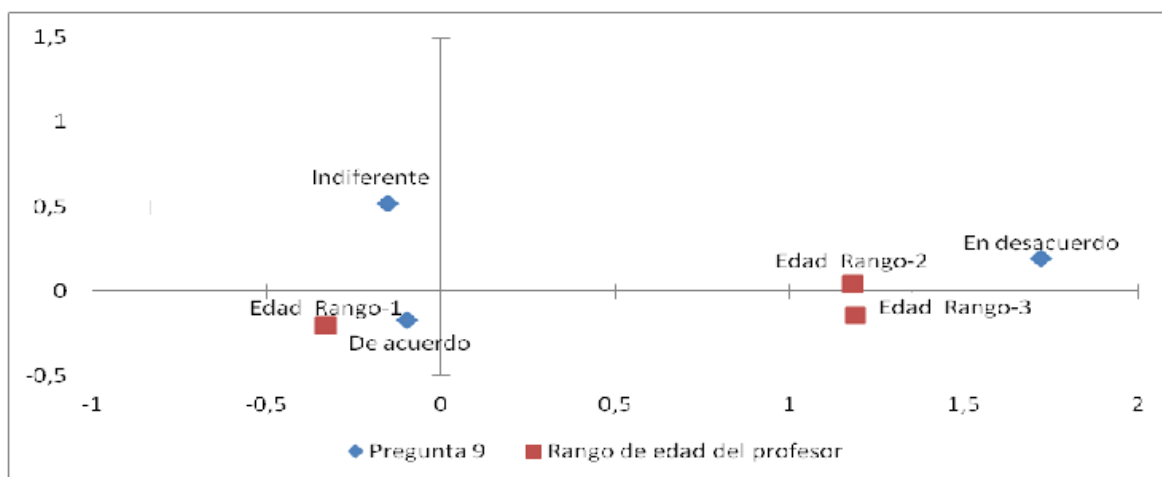
En cuanto a la afirmación número 9, los profesores de enseñanza básica pertenecientes al Rango etario 1, muestran tendencia a estar de acuerdo frente a a que una de sus necesidades es plantear los objetivos a los estudiantes con N.E.E al inicio de la clase. Los docentes que forman parte al Rango 2 muestran estar en desacuerdo frente a esta afirmación, mientras que los que pertenecen al Rango 3 se muestran indiferentes.

A10: Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.



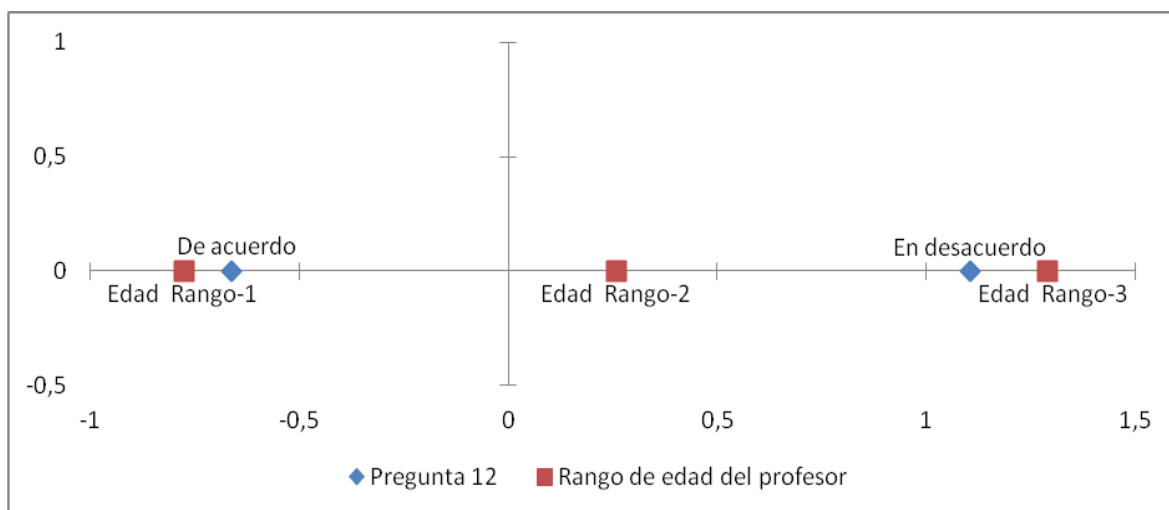
En cuanto a la afirmación número 10, los docentes de educación general básica, pertenecientes al grupo etario del Rango 1 se muestra de acuerdo con que una de sus necesidades es poder relacionar las cosas y acontecimientos entre sí, en cuanto al aprendizaje de los estudiantes con N.E.E. P. Los docentes del Rango 2 y 3 se muestran indiferentes respecto a este tema.

A11: Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.



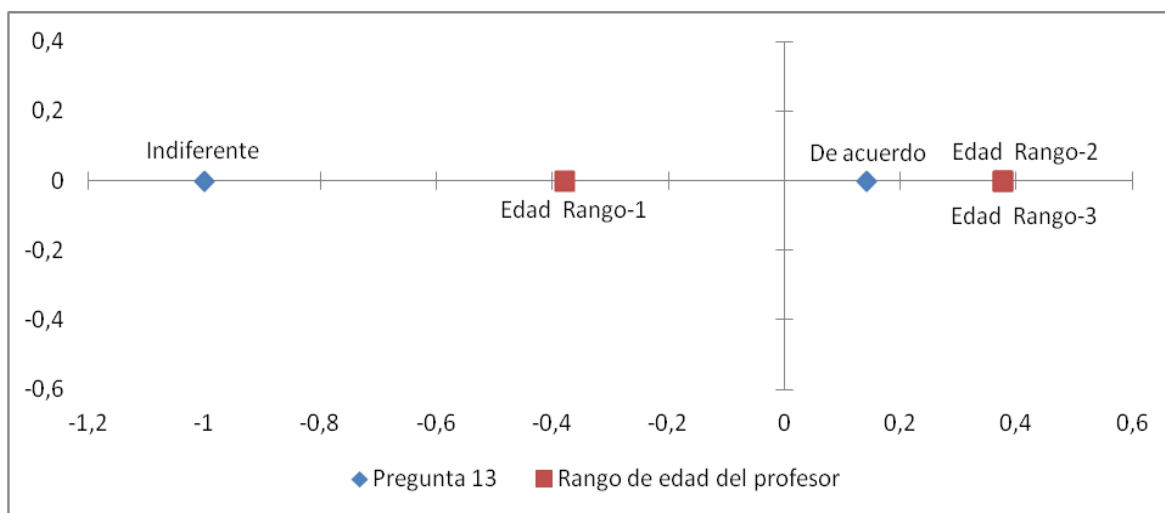
Frente a la afirmación número 11, los profesores de los Rangos de edad 2 y 3 muestran tendencia a estar en desacuerdo respecto a reconocer como necesidad metodológica el otorgar un significado a los aprendizajes que se proponen a los estudiantes mientras que los profesores de educación básica pertenecientes a el Rango de edad 1 muestran inclinación a estar de acuerdo.

A12: Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.



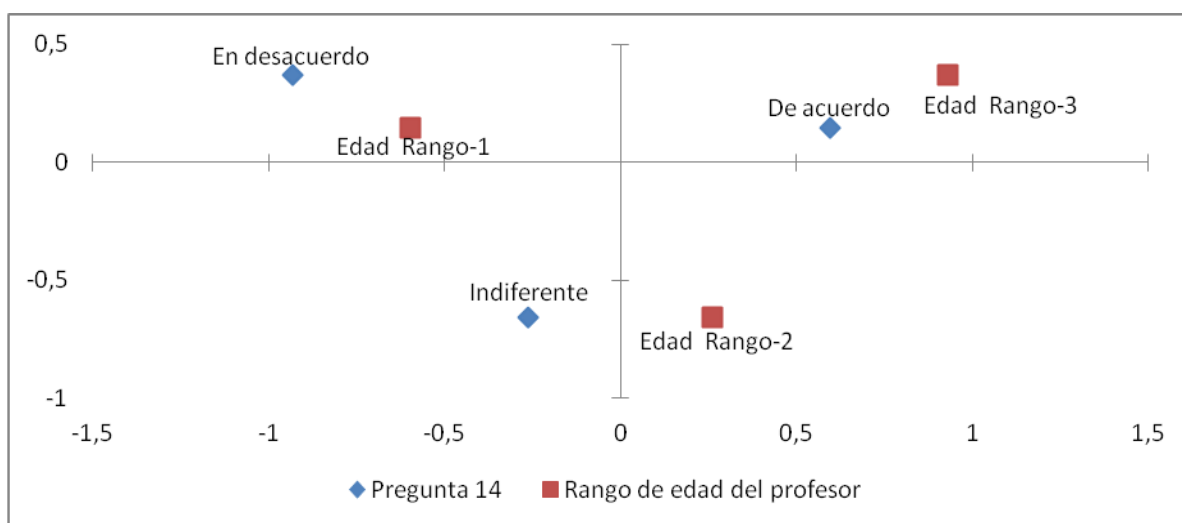
En cuanto a la afirmación número 12, los docentes pertenecientes al Rango 1 se muestran de acuerdo frente a que una de sus necesidades se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados de los estudiantes con N.E.E, mientras que los docentes del Rango etario 2 muestran sus opiniones divididas entre los criterios de acuerdo y en desacuerdo frente a esta afirmación. Por otro lado los que pertenecen al Rango etario 3 se muestra en desacuerdo frente a la afirmación.

A13: Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.



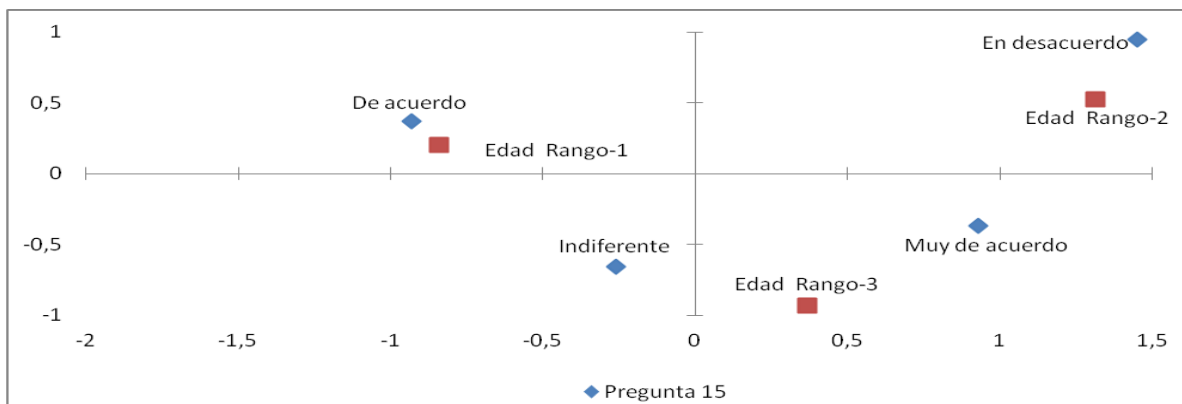
En la afirmación número 13, los docentes pertenecientes al Rango 1, muestran su opinión dividida entre los criterios indiferente y de acuerdo ante la afirmación de que ellos como docentes utilizan tiempo de la clase para motivar a los estudiantes, mientras que los profesores de los Rangos 2 y 3, se muestran de acuerdo ante ésta.

A14: Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.



En la afirmación número 14, los profesores pertenecientes al Rango 1, se muestran en desacuerdo con que como docentes guían y orientan hacia los aspectos relevantes de la clase a los estudiantes con N.E.E, mientras que los que pertenecen al Rango 2 muestran sus opiniones divididas entre los criterios indiferente y de acuerdo. Los profesores pertenecientes al Rango 3, muestran estar de acuerdo ante esta afirmación.

A15: En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.



En cuanto a la afirmación número 15, los docentes del Rango etario 1 se muestran de acuerdo respecto a que utilizan la retroalimentación al final de la clase para saber qué aprendieron los estudiantes con N.E.E , mientras que los que pertenecen al Rango 2 se muestran en desacuerdo y los que son parte del Rango 3 muestran sus opiniones divididas entre los criterios indiferentes y muy de acuerdo frente a esta afirmación.

Luego de haber realizado este análisis a través de gráficos de correspondencia, podemos mencionar que los profesores muestran tener diferentes opiniones y tendencias frente a las diferentes afirmaciones según sus rangos de edad, lo que se puede ver reflejado en lo siguiente:

- En la afirmación A2 los docentes del Rango 1 que poseen la menor cantidad de edad, se muestran de acuerdo a presentar necesidades metodológicas para trabajar con estudiantes N.E.E permanentes mientras que los de Rango 2, los cuales varían en edades entre los 30 y 45 años, se muestran en desacuerdo frente a esto.

- Frente a la afirmación del manejo conductual de los estudiantes como necesidad metodológica los docentes más jóvenes del establecimiento se muestran divididos estando en desacuerdo y muy de acuerdo, los docentes del Rango de edad intermedio y avanzado (Rango 2 y 3) muestran una marcada tendencia a estar de acuerdo.
- Frente al uso de material didáctico el rango 1 lo percibe de forma confusa mostrándose en desacuerdo y de acuerdo mientras que el rango 2 se muestra muy en desacuerdo y los docentes de edad más avanzada se muestran indiferentes frente a este tema.

Estas son algunas afirmaciones en las cuales queda en evidencia que la forma de percibir las necesidades, varía dependiendo de la edad que tienen los docentes. Sin embargo, existen afirmaciones en que los tres Rangos de Edad muestran una percepción y tendencia marcada, en las cuales no influye la edad del profesor:

- Los docentes de educación general básica del establecimiento, se muestran en forma uniforme en desacuerdo a haber recibido un adecuado proceso de sensibilización antes de haber comenzado a trabajar con estudiantes con N.E.E permanentes.
- Los docentes muestran tendencia en la afirmación A3, donde reconocen como una de sus necesidades metodológicas la evaluación de los estudiantes que presentan N.E.E permanentes en sus aulas.
- Los docentes muestran una tendencia acentuada al reconocer como una necesidad la organización y distribución del tiempo para con todos los estudiantes.

4.2 De las entrevistas

Para realizar el análisis de las entrevistas, utilizando el análisis de contenido se procedió a la lectura global del corpus de datos. A partir de dicho proceso de lectura, se levantaron de manera indirecta las siguientes categorías:

4.2.1 Categorías

Número	Categoría
1	Tipo de N.E.E. trabajada.
2	Sentir del docente al atender N.E.E.
3	Sensibilización para trabajar con N.E.E.
4	Principales dificultades metodológicas para la atención de estudiantes de aula regular.
5	Principales dificultades metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E.
6	Sentir del docente respecto al posible conocimiento de metodologías pertinentes para trabajar con estudiantes con N.E.E permanentes.
7	Adaptación curricular como forma de mejorar el aprendizaje de estudiantes con N.E.E.
8	Adaptaciones curriculares realizadas por docentes de EGB.
9	Aporte de la educadora diferencial en el proceso de integración de los estudiantes con N.E.E.
10	Parecer de los docentes de EGB acerca de la capacitación para atender N.E.E permanentes.

A continuación se presenta una matriz en la que se detallan las categorías de primer orden, los discursos de los docentes de Educación General Básica y una primera interpretación

MATRIZ

4.2.2 Macro categorías.

En un segundo nivel de análisis las categorías de primer orden se reagruparon en tres macro categorías, quedando de la siguiente manera:

Macro Categoría.	Categorías.
1.-Percepción sobre integración escolar.	Tipo de N.E.E. trabajada.
	Sentir del docente al atender N.E.E.
	Sensibilización para trabajar con N.E.E.
	Sentir del docente respecto al posible conocimiento de metodologías pertinentes para trabajar con estudiantes con N.E.E permanentes.
	Aporte de la educadora diferencial en el proceso de integración de los estudiantes con N.E.E.
	Parecer de los docentes de EGB acerca de la capacitación para atender N.E.E permanentes.
2.- Adaptación Curricular.	Adaptación curricular como forma de mejorar el aprendizaje de estudiantes con N.E.E.
	Adaptaciones curriculares realizadas por docentes de EGB.
3.-Dificultades Metodológicas.	Principales dificultades metodológicas para la atención de estudiantes de aula regular.
	Principales dificultades metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E.

4.2.2.1 Percepción sobre integración escolar.

En lo que respecta a la percepción de la integración escolar es posible señalar que dentro de las necesidades educativas especiales atendidas en esta Unidad Educativa todos los docentes reconocen atender a estudiantes con N.E.E. permanentes, tales como discapacidad intelectual, autismo, baja visión y daño motor.

Sin embargo, mencionan al déficit atencional, problemas del aprendizaje y trastornos del lenguaje como una N.E.E. permanente:

“Sí, en esta escuela me tocó comenzar a trabajar con estos chiquillos. Hay con trastornos del lenguaje, que no tienen tanta dificultad y otro con deficiencia mental y otro con un problema motor.”(Profesor 5).

La afirmación anterior nos permite inferir que existe poco conocimiento por parte de los docentes en relación a la diferencia existentes entre las necesidades educativas especiales transitorias y las permanentes, lo cual está estrechamente relacionado en primera instancia con la formación inicial docente, en la cual son aparentemente escasas las instituciones de formación de profesores de educación básica, que profundicen estos conceptos a lo largo de la formación profesional, dado que estos conceptos debieran estar muy claros a la hora de atender estudiantes que presentan N.E.E.

Por otra parte se debe reconocer que la conceptualización de las N.E.E. transitorias y permanentes, se clarifica aún más a partir del Decreto nº 170 del año 2010. Si bien desde su promulgación a la fecha han transcurrido ya 3 años, no todos tienen el dominio de lo que allí se explicita. Esto no deja de llamar la atención ya que es labor del docente actualizarse en relación a las demandas de su aula.

Del mismo modo surge la importancia de un proceso de sensibilización a toda la comunidad educativa, previa a la integración de estudiantes con necesidades educativas especiales. En relación a esto, se señala que todos los participantes de un proyecto de integración deben ser previamente informados e instruidos acerca de qué se trata el proyecto, a quienes atiende, qué tipo de necesidades educativas especiales están consideradas, de qué forma se llevará a cabo esta atención y cuál es el papel o rol que cada uno de estos sujetos tendrá en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes que presentan N.E.E.P, además de llevar a cabo un estudio acabado de la legislación que rige esta modalidad, para que todos los participantes puedan relacionarse y llevar a cabo un trabajo eficaz y colaborativo, utilizando el mismo lenguaje, queda en evidencia en el análisis de correspondencia de la encuesta aplicada en donde todos los docentes encuestados, pertenecientes a los tres diferentes rangos de edad establecidos, concuerdan en no haber participado de un proceso de sensibilización, en donde se afirma que ninguno de los participantes de esta investigación, recibió un adecuado proceso de sensibilización antes de comenzar a atender la diversidad dentro de sus aulas, pero que sin embargo sienten que es necesario no tan solo para ellos sino para toda la comunidad educativa, lo que además se ve reflejado en los siguiente relatos:

“No, creo que es fundamental que esto se haga a toda la comunidad que estará relacionada con los estudiantes integrados, ya que nos prepara como debemos reaccionar y como debemos sobretodo trabajar con los estudiantes que serán integrados a la comunidad educativa. En este establecimiento ni en otros en los que he trabajado y han tenido proyecto de integración no se realiza un proceso de sensibilización, lo que encuentro necesario fundamentalmente con los profesores que trabajarán con estos niños” (Profesor n° 2)

“No, o sea, no hubo un proceso de que nos prepararan para recibirlos y que nos dijeran cómo teníamos que trabajar con ellos. Sabíamos que se iba a

implementar el proyecto, pero no tuvimos ni nosotros, ni los chicos y menos los papás, así como una sensibilización sobre el tema.

Igual encuentro que eso es relevante, porque igual necesitas interiorizarte acerca de la discapacidad y la diversidad. Los alumnos también necesitan saber que vienen compañeros distintos, que tienen problemas para aprender, pero que entiendan que en el fondo es sólo eso, porque son iguales a ellos en el resto de las cosas". (Profesor n°3)

Reconociendo la importancia que un proceso de sensibilización posee, puesto que es indispensable para lograr un real y efectivo proceso de integración, en los casos investigados, este proceso no existió. Los estudiantes con N.E.E.se fueron integrando de manera progresiva sin que los profesores de educación básica pudieran tener instancias de reflexión respecto de su sentir, ya que casi en su totalidad los docentes manifiestan no sentirse bien, atendiendo estudiantes con N.E.E. dentro de sus salas, ya que apelan a las falencias de la formación inicial docente, en cuanto a prepararlos para atender estudiantes con N.E.E asegurando que no se les entregan las herramientas necesarias para enfrentarse a esta realidad educativa, donde los estudiantes presentan diversas necesidades, a las cuales los profesores de educación básica no saben responder de forma concreta, ya que muchos poseen desconocimiento de las características de dichas necesidades además de las diferentes estrategias metodológicas que pueden llevar acabo en el proceso de enseñanza aprendizaje, con estos estudiantes, lo cual se ve reflejado en el siguiente extracto:

"Fue bien complicado al principio, porque en la universidad no te enseñan a... no te profundizan ese tema de las necesidades educativas, si no que hacen como una pincelada y los niños con necesidad educativa necesitan más atención, es como más especializado, más atención y uno no la tiene y uno tiene como lo básico, o sea para todos los niños por igual, no con estas necesidades. Además son muchos niños por ejemplo en mi caso, 20

niños y 10 con necesidades...se hace muy difícil, aunque ahora ya tengo un poco más de manejo con ellos, pero no deja de complicarte la situación”(Profesor n°5)

No obstante frente a esta forma de sentir de algunos docentes, también tenemos otros que su forma de percibir las necesidades educativas dentro de la sala de clases es diferente, las cuales son vistas como un desafío y una oportunidad de aprendizaje y enriquecimiento docente, respecto a la integración educativa, nos encontramos con profesores que dan cabida a las oportunidades que esto puede presentar para ellos mismos como profesionales, adquiriendo cada vez más experiencia en la atención de estos estudiantes lo que se puede deducir del siguiente extracto:

*“...yo dije niños integrados dije yo, niños como discapacitados entre comillas, nosotros los vemos así, pero tú trabajas con ellos igual, son normales igual que los demás, solamente que tienen discapacidad en el sentido de aprendizaje. Hay unos que aprenden más lento y otros son más rápidos, entonces fue como un desafío tener estos chicos en la sala.”
(Profesor n°3)*

“Al principio me sentí insegura ya que no conocía nada acerca del tema de la integración, pero a medida que han pasado los años mi experiencia ha aumentado, ya no le temo al desafío de trabajar con estudiantes integrados, ya que he aprendido a trabajar con ellos y he logrado que aprendan sin ser especialista en el tema”. (Profesor n°2)

En relación al sentir de los docentes con respecto a la posibilidad de conocer metodologías que permitan mejorar el proceso educativo de los estudiantes integrados, estos manifiestan casi en su totalidad que se sentirían más seguros y apoyados si durante la formación o frente a la implementación de un proyecto de integración, se les otorgara esta posibilidad, ya que, es fundamental poder llevar a

cabo un trabajo, basado en conocimientos certeros que puedan facilitar su labor docente con los estudiantes integrados que presentan necesidades educativas especiales, entendiendo como estrategias metodológicas aquellas que:

“...son el resultado de actividades planificadas y organizadas sistemáticamente, las que permiten la consolidación del conocimiento del estudiante y que éste se relacione con la sociedad en que el sujeto se desenvuelve. Al decir estrategias, nos referimos a las intervenciones realizadas con la finalidad de incrementar y perfeccionar los procesos espontáneos de aprendizaje y de enseñanza, como el medio para favorecer a un mejor desarrollo de la inteligencia, la afectividad, la conciencia y las competencias para actuar socialmente”. (Utem Virtual, 2007 p. 6)

Los docentes expresan como una necesidad vital el manejo de metodologías que les permita la real atención de dichos estudiantes, lo que se puede extraer de los siguientes fragmentos:

“Sí creo que me ayudaría bastante conocer alguna metodología para poder llevar a cabo el aprendizaje con ellos, que lo he logrado pero debo reconocer que me cuesta mucho abordar los contenidos”. (Profesor n°2)

“Obviamente creo que sí nosotros como docentes de educación básica recibiéramos algún tipo de preparación antes de trabajar con estos estudiantes en la sala de clases, me sentiría más segura acerca de cómo hablarles, como plantearles la actividad, que cosas usar para que a ellos se les haga más fácil comprender los contenidos, en fin, creo que sería la solución a las falencias que como docentes presentamos con estos niños”. (Profesor n°7)

Al tener esta percepción de lo que podría provocar en ellos el conocer una metodología adecuada para trabajar con estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, es inevitable pensar en el aporte que realiza la profesora

de educación diferencial a este proceso educativo, y qué piensan los docentes de educación básica y de educación diferencial, respecto a esto, donde los profesores de educación básica, afirman que no existe trabajo colaborativo con los/las docentes especialistas y que no se sienten apoyados en el trabajo que deben realizar con los estudiantes con N.E.E permanentes integrados en el aula, al mencionar esto, se abre un gran cuestionamiento referente a la normativa de los proyectos de integración escolar, ya que en ellos, específicamente en el Decreto n° 170, se plantea explícitamente que debe existir dicho trabajo, para el cual se destinan una determinada cantidad de horas de planificación y participación activa y colaborativa en respuesta a las Necesidades Educativas Especiales que presentan los estudiantes integrados y en general cada grupo curso al que pertenecen. La participación que debe tener el profesor diferencial debe ser en función de los apoyos que requieren los estudiantes para participar y progresar en el logro de sus aprendizajes, ya que las estrategias que incorpore el estudiante, con las metodologías que manejan los profesores tanto de educación básica y como de educación diferencial, permitirán que pueda manejarse sin mayores dificultades. Y donde a la vez el docente de educación regular básica debe manejar un conocimiento real de las N.E.E. presentes en su aula, para de este modo poder contribuir en forma real y colaborativa a la educación de calidad de los estudiantes que presentan N.E.E permanentes.

Los profesionales de educación general básica, reconocen no tener los conocimientos y herramientas necesarias para llevar a cabo un trabajo óptimo con los estudiantes con N.E.E permanentes, lo que es respaldado por el análisis de correspondencia de la encuesta aplicada, donde en la afirmación A2, los docentes más jóvenes aceptan sin dificultades que como profesionales de la educación poseen necesidades metodológicas para llevar a cabo su trabajo, mientras que los docentes de los grupos de profesionales que presentan edad más avanzada muestran tener percepciones divididas respecto al tema sintiéndose en desacuerdo los docentes de edad intermedia y los de mayor edad se muestran muy de acuerdo frente a esto, sin embargo al presentarse la temática de

capacitarse respecto al tema, los docentes de aula regular aseguran que sí se capacitarían en metodologías para la atención de los estudiantes con N.E.E. permanentes, con el fin de brindarles el apoyo necesario para poder llevar a cabo una real integración escolar, ya que si bien plantean que ellos ya estudiaron, con esta modalidad de enseñanza se hace realmente necesario perfeccionarse en pro, de ellos mismos como de los estudiantes que lo requieren, como se ve reflejado en las siguientes respuestas :

“Sí, porque uno estudia, pero no está preparada para esto. Me gustaría conocer formas para motivarlos”. (Profesor n°4).

“Creo que sí, ya que nos facilitaría este nuevo desafío que es la integración en los colegios de nuestro país”. (Profesor 8)

Al leer estos fragmentos se puede inferir un interés real por el perfeccionamiento docente planteándose éste como un desafío y una necesidad que ya existe y debe ser cubierta.

Sin embargo también hubo docentes de educación general básica que no sienten que deban capacitarse para responder a las diferentes necesidades educativas que presentan los estudiantes integrados en sus aulas, quienes ven esto como un problema del cual ellos no deben hacerse cargo, ya que estudiaron para ser profesores de educación básica y no para hacerse cargo de un proyecto con el cual no se muestran de acuerdo según sus afirmaciones respecto a la posibilidad de capacitarse, que se dejan de manifiesto en los siguientes extractos de las entrevistas realizadas:

“Conveniente sería, pero creo que no es nuestra responsabilidad...”. (Profesor 6)

“Creo que en el caso de este colegio si es necesario, porque hay niños integrados en nuestras salas de clases, pero en el caso de que yo trabajara en otro establecimiento, en el que no tuviéramos estos niños, no creo que sería necesario porque tal cual como lo dice nuestro título nosotros somos

profesores de educación básica, no profesores diferenciales quienes si se prepararon cinco años para lidiar en una escuela especial el día a día con los niños especiales”. (Profesor 7)

“No sé, o sea siento que es necesario, pero no sé si estoy como enfocada en eso”. (Profesor 3)

En estos relatos se puede inferir muy poca aceptación, respecto a trabajar con estudiantes con N.E.E permanentes, ya que según plantean, ellos no estudiaron para ser profesores diferenciales, sin embargo si ellos deciden trabajar en un establecimiento, donde existe un Proyecto de Integración Escolar, deberían estar dispuestos ante los requisitos que esto implica, ya que los estudiantes integrados en sus aulas merecen una educación de calidad, en donde los actores que participan en su proceso educativo, manejen las estrategias necesarias para poder mediar su aprendizaje. Sin dejar de lado que para un futuro no muy lejano, se llevará a cabo la inclusión educativa, donde la mayoría de los estudiantes que presenten N.E.E. P. se encontraran cursando su educación en un establecimiento regular, en donde los principales sujetos generadores de las instancias de los aprendizajes de estos niños serán , los profesores de enseñanza básica, por lo que la capacitación e interés por el tema, se hace completamente necesaria, transformándose en un requisito primordial, que no debiera ser forzado, si como docentes se está consiente, de que se es un agente de cambio y que todos los estudiantes que se atienden presentan el mismo derecho a una educación digna, de calidad y por sobre todo que les permita avanzar y generar verdaderos aprendizajes, en un contexto de aceptación y diversidad.

4.2.2. Adaptación Curricular

Los docentes, en su totalidad, afirman realizar adaptaciones curriculares, entendiéndose éstas como un recurso educativo, por medio del cual se busca “dar respuesta a los requerimientos específicos que presentan estudiantes con NEE; necesidades que no son cubiertas por el currículo común” (Ramírez, E. 2010).

El Decreto 01/98 en su artículo 2, y en relación a las adaptaciones curriculares, señala lo siguiente:

“Los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema” (p.2)

Del mismo modo el Decreto N° 170/2010, al momento de definir las N.E.E. permanentes, hace alusión también a que el niño con estas necesidades requiere de: “provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar o para acceder o progresar al currículum por un determinado tiempo de escolarización”. (p.2), es decir, que cuando un niño o niña presente mayores dificultades y cuyo rendimiento difiera del ritmo de sus compañeros se deberán diseñar e implementar estrategias de apoyo pedagógico.

Considerando lo anterior, se puede deducir que los docentes entrevistados, están en conocimiento de la importancia de desplegar diversos recursos a fin de que los estudiantes con N.E.E. permanentes puedan acceder, tal como los demás estudiantes al currículum oficial, es decir a los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos obligatorios, según su etapa educativa. Esto se puede observar a través de las siguientes citas:

“Con los niños más pequeños, trato de hacer cosas más lúdicas, que formen puzles, cosas más concretas que tengan que ver con la realidad de ellos”. (Profesor n°4)

“Sí, les repito las instrucciones varias veces, o se las doy personalmente. Me tomo a veces más tiempo que con los alumnos que no tienen necesidades especiales”. (Profesor n°6)

Las expresiones de los docentes muestran que éstos ponen en práctica adaptaciones tanto de la metodología (Profesor 4), como de la organización del tiempo (Profesor 6).

Esto se reafirma en el análisis de correspondencia de la afirmación A7, en donde los rangos etarios 1 y 3 se muestran de acuerdo con que la organización del tiempo es una necesidad durante el trabajo pedagógico con estudiantes que presentan N.E.E.

Sin embargo en el último caso (profesor 6), el docente explicita que en ocasiones otorga más tiempo a los estudiantes integrados, en desmedro de los demás estudiantes, lo que permite concluir que este no posee experticia en relación a los tipos de adaptaciones curriculares existentes y lo que cada uno de estos tipos involucra, puesto que aquí se trata de organizar y distribuir el tiempo disponible de forma tal de sacar el máximo provecho de este y no necesariamente dedicar más tiempo a uno u otro estudiante. Sin embargo existe otro tipo de discurso, en donde se denota mayor interiorización acerca de las prácticas más beneficiosas para los estudiantes con N.E.E. y que se puede observar en el siguiente extracto:

“Sí, con la profesora que está conmigo en integración realizamos algunas adaptaciones, con el mismo objetivo...aquí no hay que cambiar los objetivos, el objetivo es el mismo, solamente que el camino que yo voy a seguir para que el niño pueda lograr los objetivos es distinto...Entonces el objetivo y el contenido no varían, sólo varía la forma”. (Profesor 3)

Como se aprecia en el párrafo anterior, el docente da a conocer que no se debe cambiar ni los objetivos ni los contenidos de la planificación curricular, sino que se deben plantear otros métodos o técnicas que permitan el acceso al aprendizaje de los estudiantes con N.E.E. permanentes. Esto se condice con lo indicado el documento de Duk, et al., “Las Adaptaciones Curriculares: Una estrategia de individualización de la enseñanza” (s.f):

“Desde la óptica integradora, hay que intentar, en la medida de lo posible, dar prioridad a adaptaciones en la evaluación (instrumentos y procedimientos) y en las metodologías, antes que en los contenidos y objetivos del aprendizaje, ya que las modificaciones de éstos últimos, sobre todo cuando se traducen en eliminación de determinados objetivos, son decisiones que de por sí, limitan las oportunidades de aprendizaje” (p.3)

En el relato del Profesor 3 se puede visualizar un manejo adecuado, de las adaptaciones curriculares, puesto que a través de esta práctica educativa, permite que los estudiantes que presentan N.E.E. permanentes accedan a las mismas oportunidades de aprendizaje que sus pares sin N.E.E.

En relación a lo anterior, y tomando en consideración la afirmación A12 del análisis de correspondencia, existen discrepancia entre los docentes, puesto que algunos se muestran de acuerdo frente al hecho de que es necesaria la adaptación de los objetivos o aprendizajes esperados para los estudiantes, mientras que otros se muestran en desacuerdo frente a la misma afirmación.

Dentro de los discursos de los docentes de educación básica, surge en reiteradas oportunidades la formación inicial como la causante de muchas problemáticas en relación al poco manejo que ellos poseen en cuanto la atención a la diversidad, ya que indican que no recibieron, en sus casas de estudio, la instrucción necesaria para atender estudiantes con N.E.E.

A su vez también es posible entender otro tipo de discurso; el Profesor 3, a pesar no contar con una formación inicial basada en la atención a la diversidad, sí es capaz de dar cuenta de un factor esencial para permitir la adquisición de los aprendizajes de los estudiantes con N.E.E., y que se relaciona con la implementación de objetivos de aprendizaje que estén orientados a todos los estudiantes (con y sin N.E.E) permitiendo, a través de la utilización de diversas estrategias y herramientas de enseñanza, que todos puedan cumplir con dichos objetivos. Entonces queda demostrado que si bien la formación inicial influye en el desempeño que se tenga en el aula con estudiantes integrados, también hay otros factores que inciden en un trabajo eficiente con estos niños/as y que está relacionado con la aceptación de cada estudiante como un ser heterogéneo, que posee distintas formas de generar sus aprendizajes. Esto está señalado en el documento de Tenorio y González (2004), donde se señala que

“En el aula cada sujeto de aprendizaje, caracterizado por su determinación estructural, tiene una manera particular y activa de aprender, por lo que el profesor ya no es el transmisor del conocimiento, sino que se constituye en un facilitador de condiciones que gatillan posibles cambios estructurales en sus alumnos, que se pueden observar como aprendizajes en la medida en que dichas conductas son nuevas en su historia ontogenética y concordantes con esa historia particular de interacciones. En este sentido, la escuela debe hacerse cargo de la heterogeneidad de sus alumnos y responder a las diversas necesidades educativas que ellos demanden, legitimando sus diferencias” (p.5)

Al legitimar las diferencias de todos los estudiantes, se produce inmediatamente un cambio en la visión sobre la atención en la diversidad. El quehacer pedagógico dentro de un aula con estudiantes integrados, deja de ser una especie de carga para los docentes y comienza a constituirse como un desafío que otorga nuevas metas y que son posibles de cumplir, con dedicación, aceptación y trabajo colaborativo.

Cuando los docentes se empoderan de su rol y se convierten junto a sus estudiantes, en los actores principales de las experiencias educativas, todo el

despliegue de modos de enseñanza, estrategias e innovaciones pedagógicas, se realizan de manera más consciente y reflexiva.

En relación con la forma de que introducen nuevos contenidos, cada docente tiene una forma de hacerlo, y que se relaciona con vislumbrar los aprendizajes previos de los estudiantes y desde allí planificar las acciones educativas futuras.

“...tú también te vas fijando en los avances que van teniendo los niños, y sobre eso planificas lo que viene después” (Profesor 1)

“...tengo que ver las habilidades en que está el niño po, o sea, que es lo que necesita el niño desarrollar” (Profesor 3)

“...o sea, tengo que ver si el niño aprendió bien lo que ya se pasó y según eso ver si se avanza a otro contenido” (Profesor 5)

Los relatos que entregan los docentes en las citas anteriores, están directamente relacionados con lo siguiente:

“En el aprendizaje escolar, la actividad del alumno está mediada por la actividad del profesor, que es el que debe ayudarlo a activar los conocimientos previos y a estructurar los conocimientos previos proponiéndole experiencias de aprendizaje ni demasiado fáciles ni demasiado difíciles, sino en el límite de las posibilidades del sujeto. Es decir, en su “área o zona de desarrollo potencial” con el fin de ir ampliándola y desarrollándola. (EducarChile, *Teorías de Aprendizaje*, 2013)

A través del discurso de los docentes, se logra apreciar que antes de plantear nuevos contenidos para trabajar con los estudiantes con N.E.E. permanentes, estos docentes buscan visualizar si se afianzaron adecuadamente los contenidos anteriores y sólo de acuerdo a eso se introducen nuevos contenidos, ya que no es de utilidad alguna, para el desarrollo de los estudiantes integrados

sobrecargarlos de contenidos que finalmente no se consolidan y que no provocan ningún tipo de aprendizaje significativo en ellos.

Sin embargo, el profesor 5 señala, en relación a la introducción de estos contenidos nuevos, lo siguiente:

“A veces se quedan a mitad, así que tienes que reforzar más un contenido pero no por eso me puedo estancar, porque los demás siguen avanzando”.

Esto demuestra una vez más una falta de experticia al momento de atender estudiantes con N.E.E., ya que si bien este profesor se preocupa de conocer cuáles son los conocimientos previos de los estudiantes integrados, y de reforzarlos en caso de que aún no se encuentren consolidados, tampoco se detiene a plantear nuevas estrategias que le permitan fortalecer sus aprendizajes en un tiempo adecuado, sin necesidad de reforzar una y otra vez lo que ya se ha visto. El docente señala que no puede estancarse con estos estudiantes, ya que el resto continúa avanzando, entonces tampoco hay una crítica a su propio desempeño como educador, ya que el fin último de éste, debiese ser el lograr, mediante su acción mediadora, la generación de los aprendizajes de todos sus estudiantes. Esto provoca entonces, que no se cumpla el objetivo de la integración escolar y que es, según el artículo de Rosa Blanco (1999) “Hacia una escuela para todos y con todos”, permitir a las personas con discapacidad

“participar en todos los ámbitos de la sociedad recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, salud, empleo, ocio y cultura, y servicios sociales, reconociéndoles los mismos derechos que el resto de la población. La integración educativa debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos” (pp. 55-72).

Ahora bien, el proceso de enseñanza aprendizaje, también debe ser evaluado, entendiendo que la evaluación es un aspecto fundamental que permite conseguir información relevante sobre el niño al inicio, durante y al final de dicho proceso (evaluación diagnóstica, formativa y sumativa).

En relación a la evaluación, se observa cierto consenso entre los docentes sobre cómo se debe llevar a cabo este proceso, en donde la mayoría declara simplificar las pruebas, tal y como se observa a continuación:

“Hago adecuaciones de pruebas, de guía. Por ejemplo la misma prueba, el mismo formato, todo igual. Lo que cambia a lo mejor es el rango, por ejemplo si es de numeración, acá van del 1 al 100 y ellos del 1 al 10, que no se note la diferencia”. (Profesor n°1)

“Tú evalúas según lo que los chiquillos van aprendiendo y para la evaluación en sí, no doy más tiempo, pero se simplifica la prueba, como te decía antes, cambias el rango de los contenidos”. (Profesor n°1)

“Como te mencione anteriormente, trato de bajar el criterio, pero sin dejar de lado que alcancen los aprendizajes esperados básicos para ser promovidos”. (Profesor n°2)

“Para evaluar, simplifico el contenido no más, y según el caso, puedo dar un poco más de tiempo” (Profesor n°5)

“Al evaluar, considero realizar una prueba más sencilla o dar más tiempo para realizar la prueba” (Profesor n°6)

Como se observa en las anteriores citas, los docentes realizan adaptaciones en la evaluación, en donde ponen en práctica una evaluación diferenciada, graduando la exigencia de ésta. Uno de ellos declara además que pretende que “no se note la diferencia” entre las pruebas de los estudiantes con y sin N.E.E., hecho relevante, puesto que es esencial que las adaptaciones implementadas separen lo menos posible a los estudiantes integrados, de su grupo de pares.

Otro relato que se desprende de la temática de la evaluación señala que:

“En cuanto a las evaluaciones no sé cómo adaptarlas según las necesidades de cada uno de los niños, en sí, en este colegio las evaluaciones son iguales para todos. Pero debo mencionar que como

docente muchas veces me siento mal porque los evaluamos siempre pensando que no van a lograr más y por eso le ponemos por ejemplo un 50, cuando en realidad esta nota no refleja avance o conocimiento, lo que creo está muy mal". (Profesor 7)

Desde aquí se vislumbra una desorientación de este docente en cuanto a cómo evaluar a los estudiantes integrados, siendo que la forma de plantear la evaluación es la misma que para el resto de los estudiantes, es decir, saber definir qué, cómo y cuándo evaluar. La diferencia está en que esto se debe hacer tomando en consideración las N.E.E. de los estudiantes.

"Si bien la tendencia debiera apuntar a utilizar los mismos criterios e instrumentos de evaluación que se aplican para todo el grupo, no hay que descartar, que para algunos niños sea necesario considerar evaluaciones diferenciadas, lo que puede implicar: poner en práctica otros métodos o estrategias de evaluación, modificar los instrumentos, adecuar los tiempos, graduar las exigencias, la cantidad de contenido e incluso considerar la posibilidad de otorgar apoyo al niño durante la realización de la evaluación". (Duk, et al., s.f, p.8)

Es importante entonces que la institución educativa se haga cargo de definir y orientar el quehacer pedagógico, en relación a cómo desarrollar o más bien implementar las adaptaciones curriculares necesarias y pertinentes que permitan que cada uno de los estudiantes con N.E.E. adquieran sus aprendizajes, tal y como el resto de sus compañeros/as de aula. Es esencial también que los docentes sean proactivos y busquen formas de informarse y perfeccionarse en el área de las necesidades educativas especiales, ya que la atención a la diversidad no sólo implica la atención a los estudiantes integrados, sino que cada uno de los estudiantes es un ser diferente, heterogéneo, que piensa y siente de manera distinta y que merece recibir una educación de calidad de manera oportuna.

4.2.2.3 Dificultades Metodológicas.

En relación a las dificultades metodológicas se deben considerar éstas como necesidades metodológicas.

Entendiendo entonces, el concepto de necesidad metodológica como la carencia de elección de un plan pertinente para cumplir un objetivo, que en este caso sería, las dificultades que presentan los profesores para escoger las estrategias metodológicas pertinentes para responder a las N.E.E. permanentes de sus estudiantes.

Con respecto a las necesidades metodológicas detectadas en los profesores de educación básica sobre la atención de estudiantes con y sin N.E.E. permanentes se relata en una primera instancia la dificultad de la motivación para aprender. La motivación es lo que induce a una persona a realizar una acción, en el caso de la enseñanza nos referiremos a la voluntad que tiene un estudiante a aprender un contenido, es decir, la predisposición que tiene el estudiante, la cual puede ser estimulada por estrategias que realice el educador.

Se considera a la motivación en el aprendizaje como “el interés que tiene el alumno por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él. El interés se puede adquirir, mantener o aumentar en función de elementos intrínsecos y extrínsecos.” (Mora citado en Navarrete, 2009, p.1)

En varios discursos de los profesores entrevistados, el tema de la motivación hacia los estudiantes, es reflejado como una necesidad metodológica. En la siguiente cita se expresa:

“Hay una desmotivación por parte de los alumnos. No sé cómo podemos motivar a los niños a que le guste y participe de una asignatura”.

Según el siguiente relato, la dificultad se acrecienta al momento de motivar a un niño con discapacidad cognitiva:

“El tema de la motivación, siento que los niños con discapacidad son más difíciles de motivar, porque no siempre expresan sus intereses, y siento que no puedo llegar a ellos”. (Profesor nº4).

La profesora nº4 nos cuenta que una de sus principales dificultades a la hora de atender a estudiantes con y sin N.E.E.P. es la motivación a la participación de la clase. Sin embargo, al preguntársele a esta misma profesora, si realiza alguna adaptación curricular ella responde: *“Si, de repente utilizo sus intereses como tópico de la clase”*. A través del discurso de la docente podemos dar cuenta que por una parte tenemos a una profesional que reconoce poseer necesidades metodológicas en cuanto a la motivación del aprendizaje, y por otra, está ella misma realizando una de las estrategias que se utilizan para motivar a los estudiantes. De modo que la profesional de alguna manera expresa sus dificultades, sin saber intrínsecamente que está realizando labores que favorecen la superación de esta dificultad.

De esta forma llegamos a la primera necesidad metodológica detectada en nuestra investigación, la cual es respaldada por la encuesta realizada, en donde la afirmación número 13: *“Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta”*, es declarada de acuerdo en amplia mayoría.

Esta primera necesidad la que se refiere al cómo motivar a los estudiantes, cómo saber qué es lo que hace que un alumno aprenda y se interese, que pregunte, que investigue, que sienta agrado de asistir a clases y utilice lo aprendido en una variedad de situaciones.

Continuando, se vislumbra una segunda necesidad metodológica, la cual coincide también con los resultados de las encuestas realizadas, específicamente

en la afirmación nº 7, la que tiene relación con la organización del tiempo en el aula.

Esta dificultad representa un tema recurrente a la hora de realizar una clase, cualquiera que ésta sea, ya que para el profesorado es importante optimizar al máximo el tiempo del que dispone para realizar sus actividades.

Cuando utilizamos el tiempo como recurso funcional debemos tener en cuenta, todos los elementos que intervienen en el proceso educativo a la hora de distribuir el tiempo. Debe organizarse en función a las tareas a realizar, a la exigencia curricular de la que está pendiente el trabajo docente y en lo que centraremos nuestra atención: la diversidad en el alumnado.

La visión de la gran mayoría de los educadores, al momento de consultar por sus necesidades metodológicas, fueron las siguientes:

“Tiene que ver con que hay muchos niños por sala y hay que trabajar con todos por igual, entonces tienes que estar con ellos, tienes que estar con los niños integrados, y el tiempo no te alcanza” (Profesor 3)

En este caso, la profesora hace alusión primero al número de estudiantes que existe en su aula, de los cuales hay que considerar que cada uno de ellos presenta necesidades educativas individuales a las que debe atender. Luego, hay que tener en cuenta, tal como señala el Decreto Nº 170 señala que por curso la conformación ideal son 5 niños y niñas con N.E.E. transitorias y 2 niños o niñas con N.E.E. permanentes. Es por esto que se acrecienta las dificultades de la o el profesional, para rendir y ser un apoyo para todos sus estudiantes, trata de dividir su tiempo, sin embargo es casi imposible responder a las necesidades de cada uno de sus estudiantes.

Tal como se presenta en la siguiente apreciación *“Tengo que estar para estos dos tipos de alumnos, y el tiempo no siempre alcanza” (Profesor Nº 4)*, surge la frustración en estos profesionales, pues el cómo rendir para todos los estudiantes, cumpliendo con las prioridades que tiene cada uno como profesor y la vez,

asegurarse que cada estudiante obtenga un adecuado aprendizaje y saber si realmente está aprendiendo el alumno o no, es una preocupación constante, lo que también se refleja en las siguientes citas: *“porque yo creo que ellos también tienen derecho a aprender cierto” (Profesor N°8)* *“porque como profesora esperas que todos tus alumnos aprendan, y más allá de si te acomoda trabajar con ellos o no, tienes que esforzarte igual porque puedan cumplir los objetivos” (Profesor N° 5)*, los profesores desean potenciar a sus estudiantes, pero él como hacerlo es el tema.

Es aquí donde surge esta necesidad: el cómo organizar el tiempo para que todo momento de la clase o de una unidad pedagógica tenga el tiempo necesario para que sea beneficiosa y enriquecedora en aprendizajes, considerando también el proceso de planificación del profesor en donde él o ella, en donde se seleccionan las herramientas a utilizar para el curso, siendo una de las más importantes el proceso de evaluación. Afirmación 7 rango 1 y 3 están de acuerdo y rango 2 en desacuerdo

La evaluación surge como la tercera necesidad metodológica al momento de ahondar acerca del tema con los docentes entrevistados; ésta forma parte de las adaptaciones curriculares, las cuales buscan dar respuesta a las necesidades que presentan los estudiantes con N.E.E permanentes. La evaluación forma parte de las adaptaciones de elementos del currículo son aquellas adaptaciones en las que se realizan modificaciones substanciales en uno o más elementos de éste. (Ramírez, E. 2010).

Las profesoras entrevistadas afirman en sus respuestas que esta es una permanente necesidad a la que se enfrentan para llevar a cabo el proceso de enseñanza de los estudiantes integrados en el aula regular, lo que se manifiesta en la siguiente afirmación:

“creo que una de mis dificultades es la evaluación de estos estudiantes, ya que no sé y no poseo las herramientas para saber si los debo evaluar de forma diferente, o simplemente poner una nota para que sean promovidos

como generalmente se hace en este establecimiento, me hace falta conocer los parámetros de evaluación para cada necesidad educativa y diagnóstico; otra cosa que considero es que son muchos estudiantes integrados en el aula y más los estudiantes regulares es un caos muchas veces que impide que ambos grupos aprendan” (Profesor nº2).

En ésta afirmación la docente nos devela claramente que ella, como muchos de los docentes que trabajan en integración, se declaran carentes de las herramientas necesarias para poder evaluar objetivamente a los estudiantes con N.E.E.P. Lo que refleja pleno desconocimiento acerca de los pasos que deben seguir, al momento de aplicar una prueba para evaluar algún contenido, o si deben evaluarlos de forma diferenciada. Los docentes entrevistados nos afirman que hacen los intentos para que la evaluación de estos estudiantes sea de cierto modo, un poco más objetiva, como se presenta en el siguiente extracto, *“lo que más puedo hacer por ellos es una guía distinta, un poco más fácil que la de los niños normales, y al momento de las pruebas, es el mismo tema, al final uno como profesor se ve obligado a pasarlos de curso, a pesar, de que se sabe que no ha tenido grandes avances”(Profesor nº7).*

En los diversos relatos de los docentes de Educación Básica del establecimiento, surgió la misma temática: la sensación de insatisfacción de los resultados ante la promoción de nivel de los estudiantes integrados con N.E.E.P, ya que plantean, que muchas veces y a raíz del desconocimiento de cómo evaluar, los estudiantes integrados eran promovidos de nivel, a pesar de que no alcanzaban los aprendizajes esperados.

Los docentes desean poder comprender cómo evaluar a estos estudiantes, para que la evaluación manifieste algo verídico, el verdadero aprendizaje alcanzado por ellos mismos, pero ante esto surge la necesidad metodológica que hemos estado planteando en este apartado, ¿cómo evaluar?, reflejado en la siguiente afirmación, *“No se muchas veces que notas ponerles” (Profesor nº8)*

Esta dificultad de evaluación también surge de la ausencia o falta de tiempo para realizar trabajo colaborativo con el equipo que gestiona el proyecto de integración en el establecimiento, *“Debo admitir que no existe trabajo colaborativo entre el equipo de integración del establecimiento y los docentes de educación básica. No hay mucho contacto, tampoco existe el tiempo como para que podamos juntarnos a trabajar en un plan común para poder avanzar con los estudiantes integrados que más bien pasan a ser una complicación más dentro de la sala de clases la entrega de una guía o estrategias por parte de este equipo sería provechoso ya que nos entregarían los pasos a seguir para poder lograr algo con ellos”.* (Profesor N°2)

Vista la evaluación de los aprendizajes como una necesidad metodológica, se debe señalar que en relación a los resultados de la encuesta realizadas, en donde la afirmación n°3: *“Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E”*, Se obtuvieron resultados diferentes, en donde dos rangos etarios están de acuerdo con que la evaluación es una de sus necesidades metodológicas, también existe un rango etario en el cual se encuentran en desacuerdo.

Añadiendo a lo anterior, se debe mencionar que sale a luz una necesidad metodológica más a partir de los discursos de los profesores en relación directa hacia la diversidad del curso, no enfocando específicamente a los estudiantes con N.E.E.P.

Esta dificultad tiene relación con el manejo conductual. Con respecto a esto se puede señalar que se manifiesta como una necesidad metodológica muy latente en las entrevistas con las docentes de educación básica que fueron entrevistadas. Entenderemos por manejo conductual, cuando el profesor debe realizar cambios en sus actividades o discurso de una clase, para de alguna forma controlar los comportamientos de un o unos estudiantes que interfieren en desenvolvimiento común de una clase y/o en el logro de las metas escolares.

Considerando lo anterior, las docentes de educación básica nos plantean: *“Siento, que una de mis mayores dificultades es el manejo conductual, ya que me cuesta mucho que todos presten atención a lo que yo les estoy tratando de enseñar”* (Profesor N° 7), haciendo hincapié en que el número de estudiantes dificulta aún más el control que como docentes pueden ejercer sobre ellos. Las docentes mencionan que dentro de la sala de clases los estudiantes con N.E.E.P. se transforman en un distractor más, que dificulta el aprendizaje de ellos mismos y la del resto de los estudiantes.

Se puede inferir por tanto, que los docentes no manejan estrategias que permitan mantener o controlar conductas de tipo disruptivas que presentan los estudiantes, sintiéndose muchas veces superadas ante las acciones impulsivas que éstos puedan presentar. Los docentes dan a conocer sus carencias, escudándose muchas veces en las falencias de la familia para dar explicación a los comportamientos desadaptativos que pueden presentarse en el aula:

“Creo que en este establecimiento, cuesta mucho el manejo conductual de los estudiantes, ya que es un colegio que recibe niños con vulnerabilidad social”. (Profesor N°8)

Por medio de esta cita, se logra visualizar cierto prejuicio por parte de la docente, quien responsabiliza al contexto de los estudiantes, por el tipo de conductas que estos muestran. No se observa un empoderamiento del rol docente, en relación a agotar las instancias para permitir un cambio en el comportamiento de los estudiantes.

Los docentes al parecer, poseen un concepto predefinido en relación a los sectores vulnerables de la población, quienes de acuerdo a su discurso, tenderían hacia una conducta inadecuada. Sin embargo, no muestran una reflexión hacia las acciones que, como profesionales de la educación, podrían realizar para mejorar los aspectos negativos dentro del aula.

La necesidad metodológica de cómo manejar conductualmente a los estudiantes, es representada en la encuesta realizada por la afirmación n°4. En donde, dos rangos etarios coinciden con el discurso de la entrevista y se declaran muy de acuerdo a dicha afirmación. No obstante existe un grupo etario que está dividido, pues por un parte se indica estar de acuerdo con que el manejo conductual es una de sus necesidades, pero por otra parte hay otros que señalan que el manejo conductual no es una de sus necesidades.

Capítulo V: CONCLUSIONES.

De acuerdo al análisis de la información recabada, se puede concluir que hemos logrado conocer e identificar las principales necesidades metodológicas de los profesores de Educación Básica participantes en esta investigación y que son: la motivación hacia la enseñanza, la cual se entiende como la acción profesional del docente para crear o hacer que se manifieste la voluntad de los estudiantes para aprender un contenido, es decir, la predisposición y disposición que tiene el estudiante hacia el proceso educativo, la cual puede ser estimulada por estrategias que realice el educador.

Esta necesidad es planteada por los docentes de Educación General Básica, como el desconocimiento para poder motivar a los estudiantes, agotando las herramientas que ellos como profesionales tienen a su alcance.

Otra necesidad que es planteada por los docentes de Educación General Básica es la organización del tiempo, apelando a este como un recurso funcional, el cual varía dependiendo de las tareas a realizar y por supuesto a la atención de la diversidad de los estudiantes, presenten o no presenten N.E.E, lo cual es planteado como una necesidad que dificulta el trabajo pedagógico con la totalidad del alumnado, debido a la gran variedad de estilos de aprendizaje presentes en las salas de clases, a la cual los profesores no pueden dar una respuesta más individualizada, por falta de tiempo, o bien por la dificultad que tienen para organizarlo.

La otra necesidad metodológica planteada por los docentes participantes de esta investigación es la evaluación del proceso educativo de los estudiantes con N.E.E permanente, haciendo referencia al desconocimiento de la evaluación objetiva para estos estudiantes, durante todo el proceso educativo, donde esta refleje el verdadero aprendizaje alcanzado por los estudiantes.

Siendo éstas necesidades, consideradas como las principales dificultades, al momento de llevar a cabo un Proceso de Integración Escolar real y de calidad para los estudiantes que presentan este tipo de necesidades, las cuales deben ser atendidas, potenciando sus habilidades, para lo cual los docentes deben buscar las herramientas, para lograr que la diversidad de su aula pueda acceder a obtener más aprendizajes significativos.

Las necesidades metodológicas identificadas se han analizado a la luz de las normativas vigentes, de los proyectos de integración escolar en Chile, donde queda en evidencia que la implementación de los proyectos de integración en los establecimientos educativos, no respetan a cabalidad la legislación y las fases que se deben seguir para lograr un proceso educativo de calidad e igualdad para todos los estudiantes que puedan estar presentes dentro de la sala de clases y todos los participantes que puedan aportar para ello, por ejemplo con una etapa tan fundamental como la sensibilización de toda la comunidad educativa ante la emergencia de un proyecto de integración.

Las necesidades identificadas develan que la formación inicial docente de los profesores de Educación General Básica no les permite egresar de su carrera con las herramientas necesarias para atender la diversidad presente en las salas de clases, mientras que el trabajo colaborativo que actuaría como facilitador de este proceso, no se respeta ni se cumple a cabalidad en el establecimiento donde se llevó a cabo la investigación.

Cabe mencionar, que en Chile, queda un largo camino por recorrer si se considera que el norte de la normativa legal actual de los proyectos de integración, apunta a la inclusión educativa, considerando factores determinantes, que aún quedan por mejorar como la formación inicial docente mencionada anteriormente, una adecuada implementación de los proyectos de integración en los establecimientos educativos, pero sobretodo una visión de aceptación a la diversidad de necesidades que presentan todos y cada uno de los estudiantes que están en las aulas de nuestro país, desde uno de los participantes más

significativos de este proceso, como lo son los docentes de Educación General Básica.

Ya que nuestros objetivos iniciales eran identificar y analizar las diferentes necesidades metodológicas, lo cual nos permitió tener un conocimiento acabado de la realidad del establecimiento de la comuna de Puente Alto y de los participantes de ésta investigación, se puede decir que se ha dado cumplimiento a nuestro objetivo general, sin embargo queda pendiente la tarea que nos propusimos en el tercer objetivo específico, donde se plantea la necesidad de establecer sugerencias al colegio en cuestión, las cuales abordaremos desde el marco legal, trabajo colaborativo y formación inicial docente, que derivan del proceso de análisis realizado, y que presentamos en el siguiente apartado.

SUGERENCIAS

A continuación se entregan una serie de sugerencias, las que han emanado de las necesidades metodológicas que presentan los docentes participantes en este estudio y que se abordan desde diversas instancias, las que en conjunto forman parte fundamental del proceso educativo de los estudiantes con N.E.E.

1. Marco Legal

De acuerdo a las políticas públicas que rigen la Integración Escolar, podemos sugerir:

- Mayor fiscalización en el proceso de implementación de un proyecto de Integración Escolar en los establecimientos educativos sin importar el tipo de dependencia que estos posean, velando por el cumplimiento de todas las etapas que este implica, un ejemplo significativo lo es el proceso de sensibilización que puede determinar el modo en que los diversos participantes de la comunidad educativa se presentan ante la atención de la diversidad de N.E.E presentes en las aulas.
- Debido a la implementación del Decreto n°170, se exige la atención de las N.E.E por parte de los docentes de Educación General Básica, sin considerar que muchos de ellos no conocen o tienen las herramientas para atenderlas, por lo cual se sugiere que se lleven a cabo procesos o periodos de capacitación profesional que permitan a estos sujetos activos de los procesos de integración escolar actuales en Chile, empoderarse de su rol y comprender a cabalidad de que se trata y cuál es su objetivo en la educación chilena.

2. Formación Inicial Docente

- Se sugiere, de acuerdo a la realidad y la normativa actual, que las casas de estudio de nuestro país, en donde se imparte la carrera de Educación General Básica, incluyan dentro de su malla curricular la atención a la diversidad, ya que se hace de vital importancia que los docentes de esta carrera, sujetos activos de la integración escolar, tengan conocimientos y herramientas adecuadas y necesarias para poder llevar a cabo un proceso educativo de calidad, considerando la diversidad de estudiantes con los que pueden trabajar a lo largo de su vida profesional.

3. Trabajo Colaborativo

- De acuerdo a la normativa actual, específicamente en el Decreto n°170, un establecimiento que acoge dentro de su Proyecto Educativo, la integración escolar, debe considerar para los docentes ya sea de Educación General Básica o Educación Diferencial, una determinada cantidad de carga horaria destinada para la coordinación y trabajo colaborativo entre dichos profesionales, al no cumplir con esto se niega a los estudiantes integrados que poseen N.E.E permanentes un trabajo real y efectivo dentro y fuera de la sala de clases. A la vez se está negando a los profesionales que participan de este proceso, de un tiempo en donde se puede aprender uno de otro, donde intercambian conocimientos y pueden en conjunto crear nuevas herramientas y estrategias para lograr aprendizajes significativos y de calidad en los estudiantes. Es por esto, que en esta investigación se hace hincapié a velar por el cumplimiento de los horarios de planificación estipulados, y de este modo favorecer a toda la comunidad educativa,

dejando de lado la integración escolar como un proceso donde se da cabida a la improvisación, ya que los estudiantes no requieren de improvisación dentro del aula, sino, que necesitan estructuración, organización y planificación real de los contenidos a abordar en beneficio de una educación de calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, S. (2009). *Cátedra Educación Inclusiva I*, III Semestre. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago
- American Psychologicas Association. (1995). *Manual diagnóstico y estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV*. España.
- Ander-Egg, E. (1995). *Técnicas de investigación social*. Editorial Lumen. Buenos Aires.
- Beltrán, J., Bueno, J. (1995). *Psicología de la Educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Univeritaria.
- Berger, K. (2007). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. Madrid: Editorial Médica Panamericana S.A.
- Bernal. (1990). Referencia Electrónica, Recuperado 18 de diciembre, 2012, de <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/469/1/FECYT%20941%20TESIS%20FINAL.pdf>
- Blanco, R. (1999). *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago: OREALC/UNESCO.
- Carretero, M. (2000). *Constructivismo y Educación*. México: Editorial Progreso.
- CEAS (2003) *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*. Ministerio de Educación. Chile.

Colegio N°60 Antillanca. (2012). Proyecto Educativo Institucional. Puente Alto.

Comisión de Expertos de Educación Especial. (2004). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial*. Santiago.

Contreras L. (2010). *Relación entre educación superior y movilidad social en la sociedad chilena*. Santiago. Recuperado el 08 de Agosto 2012, de <http://www.cutchile.cl/PubInvEstSocTrayPob/01ensayo1.pdf>

Decreto Supremo de Educación N° 490. Establece normas técnicas y administrativas para la integración de alumnos con discapacidad en establecimientos comunes (jardines, escuelas básicas y/o liceos). Santiago, 1990.

Decreto Supremo de Educación N° 01. Reglamenta el Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 1998.

Decreto Supremo de Educación N° 374. Reglamenta el Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 1999.

Decreto Supremo de Educación N°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago, 25 de febrero de 2010.

Educarchile, (s.f.). *Teorías de aprendizaje*. Recuperado de http://www.educarchile.cl/web_wizzard/visualiza.asp?id_proyecto=3&id_pagina=259

- Eljob, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2003). *Comunidades de aprendizaje: transformar la educación*. España: Editorial Graó.
- Ertmer, P. y Newby, T. (1993). *Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos, desde la perspectiva del diseño de instrucción*. Perf. Improvement Qrtly, 6: 50–72. doi: 10.1111/j.1937-8327.1993.tb00605.x.
- Gobierno de Chile. (1980). *Constitución Política de Chile. Texto refundido, coordinado y sistematizado de la Constitución Política de la República de Chile el 22 de septiembre de 2005*. Santiago.
- González, A. (2011). Los desafíos de la participación ciudadana local. Referencia Electrónica, Recuperado el 14 de Mayo 2013, de <http://www.clad.org/portal/publicaciones-del-clad/revista-cladreformademocracia/articulos/049-febrero-2011/Gonzalezsalcedo.pdf>
- González, G. y Tenorio, S. (2004). Integración Escolar y Efectividad en la Escuela Regular Chilena. *Revista Digital UMBRAL 2000* – No. 16.
- Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta edición. México: McGraw-Hill Interamericana
- Herrera, Javiera, “*Estudio revela aumento en años de escolaridad de discapacitados*”, La Tercera, Santiago, Recuperado el 19 de Enero 2012, de <http://www.latercera.com/noticia/nacional/2013/01/680-504543-9-estudio-revela-aumento-en-anos-de-escolaridad-de-discapacitados.shtml>
- Instituto Libertad y Desarrollo. (2008). *Chile frente al Bicentenario: Aumenta la movilidad social*. Recuperado el 12 de Agosto 2012, de http://www.lyd.com/wp-content/files_mf/TP855Chile%20frente%20al%20Bicentenario%20Aumenta%20la%20movilidad%20social-18-01-2008.pdf

Instituto Nacional de Estadística, (2004), *Encuesta nacional de la discapacidad*. Recuperado el 12 de Agosto 2012, de http://www.ine.cl/canales/chile_estadistico/encuestas_discapacidad/pdf/reultados3.pdf

IntegrArte, (2002). *Libro Guía sobre la Ceguera*. Santiago: Fundación América

Ley N°19.284. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 14 enero de 1994.

Ley N°20.201: Modifica el DFL N°2 de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 31 de julio de 2007.

Ley N° 20.370. Establece La Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 12 de septiembre de 2009.

Ley N° 20.422. Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario Oficial de la República de Chile. Santiago, 10 de febrero de 2010.

Manterola, Marta. (1998). *Psicología Educativa: Conexiones en la sala de clases*. Universidad Católica Blas Cañas. Santiago.

Maykut, P. y Morehouse, R. (1999). *Investigación cualitativa: una guía práctica y filosófica*. Ediciones Hurtado, España.

MINEDUC, (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico. N.E.E. Asociadas al Autismo*. Santiago, Chile.

- MINEDUC, (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico. N.E.E. Asociadas a Discapacidad Auditiva*. Santiago, Chile.
- MINEDUC, (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico. N.E.E. Asociadas a Discapacidad Intelectual*. Santiago, Chile.
- MINEDUC, (2007). *Guía de apoyo técnico-pedagógico. N.E.E. Asociadas a Discapacidad Motora*. Santiago, Chile.
- Nisbet, J., Schuckermith, D. (1987). Referencia Electrónica, Recuperado 18 de diciembre, 2012, de <http://www.monografias.com/trabajos61/estrategias-metodologicas-ensenanza-inicial/estrategias-metodologicas-ensenanza-inicial.shtml>
- Peña, D. (2002). *Análisis de Datos Multivariantes*. Editorial McGraw-Hill, Interamericana de España
- Pérez, G. (2007). *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Editorial la muralla. Madrid.
- Pinaya, V. (2005). *Constructivismo y prácticas de aula en Caracollo*. La Paz: Plural Editores.
- Psicología Educativa. (2008). Referencia Electrónica, Recuperado el 15 de enero, 2013, de <http://psicologia-educativa.espacioblog.com/post/2008/10/23/manejo-la-conducta-el-aula-clase-n-4>
- Ramírez, E. (2010). *Cátedra Propuestas Metodológicas I, VI Semestre*. {Apuntes}, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago.

Ríos, M. (2007). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.

Sánchez, I. (1998). *La sordoceguera: Aspectos estructurales, funcionales y comparativos en la integración. Implicaciones educativas con sujetos sordociegos*. (Tesis Doctoral) Universidad Extremadura, España.

Recuperado el 2 de Septiembre 2012, de <http://www.google.cl/urlsa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=books&cd=1&ved=0CC4QFjAA&url=http%3A%2F%2Fdinet.unirioja.es%2Fdescarga%2Ftesis%2F311.pdf&ei=xYKuUeS6OY6w8QTUnIDQAg&usg=AFQjCNFaELJhwVVKIXudnr7Qy9ZF4mSYXw&sig2=AuzY5zaRtfjFnugli2ud8w>

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. Editorial McGraw-Hill, Madrid.

Servicio Nacional de la Discapacidad. (2011). *Manual de los Derechos de las Personas con Discapacidad Mental*. Santiago: Fundación PRO BONO.

Soler, F. (2006). *Constructivismo, innovación y enseñanza efectiva*. Venezuela: Editorial Equinoccio.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata, España.

Talizina, N. (2000). *Manual de psicología pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis de Potosí.

UNESCO. (2000). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado el 20 de septiembre de 2012 desde <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

- Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación – MINEDUC. (2007).
Estudio de la calidad de la integración escolar. Santiago.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Editorial Gedisa, España.
- Warnock, M. (1987). *Encuentro sobre Necesidades Educativas Especiales*.
Revista de Educación. Madrid.
- Warnock, M. (1991). *El informe Warnock: Cuadernos de Pedagogía*. (nº 197).
Madrid.

Anexo N°1: Formato de encuesta realizada a docentes

Anexo N°2: Encuestas aplicadas

Anexo N°3: Pauta de entrevista a docentes

Anexo N°4: Transcripción de entrevistas

1.-FORMATO ENCUESTA



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: Nivel:					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados					
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula					
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E					
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados					
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades se encuentra en el manejo de material didáctico					
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje					
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.					

8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.					
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.					
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.					
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.					
12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.					
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.					
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.					
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.					

2.- ENCUESTAS APLICADAS A PROFESORES DE EDUCACIÓN BÁSICA

Profesor Número 1.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 28 años Nivel: 2º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados	X				
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula				X	
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E				X	
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados				X	
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico			X		
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje				X	
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.				X	
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.			X		
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.				X	
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.				X	

11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.		X			
12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.				X	
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.				X	
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.		X			
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.				X	

Profesor Número 2.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 42 años Nivel: 5º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados		X			
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula		X			
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E	X				
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados		X			
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico	X				
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje	X				
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con				X	

	estudiantes con N.E.E.					
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.	X				
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.		X			
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.			X		
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.		X			
12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.		X			
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.				X	
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.				X	
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.					X

Profesor Número 3.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 34 años Nivel: 1º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados		X			
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula				X	
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E				X	

4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados				X	
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico				X	
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje				X	
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.				X	
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.				X	
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.				X	
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.				X	
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.		X			
12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.				X	
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.				X	
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.			X		
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.		X			

Profesor Número 4.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 56 años Nivel: 6º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados			X		
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula					X
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E				X	
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados				X	
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico			X		
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje				X	
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.				X	
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.		X			
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.				X	
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.			X		
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.		X			

12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.		X			
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.				X	
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.				X	
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.			X		

Profesor Número 5.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 29 años Nivel: 3º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados	X				
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula	X				
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E				X	
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados		X			
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico				X	
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje			X		
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.				X	
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con	X				

	N.E.E dentro de la sala de clases.					
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.				X	
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.				X	
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.			X		
12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.				X	
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.				X	
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.			X		
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.				X	

Profesor Número 6.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 27 años Nivel: 8º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados	X				
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula				X	
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E				X	
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados.		X			

5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico		X			
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje				X	
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.				X	
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.		X			
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.			X		
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.				X	
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.				X	
12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.				X	
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.			X		
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.				X	
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.				X	

Profesor Número 7.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 28 años Nivel: 4º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados	X				
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula				X	
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E				X	
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados					X
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico				X	
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje			X		
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con estudiantes con N.E.E.				X	
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.		X			
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.				X	
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.				X	
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.				X	

12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.				X	
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.				X	
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.		X			
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.			X		

Profesor número 8.

Pregunta	Afirmaciones	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De acuerdo	Muy de acuerdo
	Edad: 48 años Nivel: 7º básico.					
1	Siento que, como docente de Enseñanza General Básica (EGB), obtuve un apropiado proceso de sensibilización antes de trabajar con estudiantes con N.E.E integrados			X		
2	Como profesor de EGB, poseo necesidades metodológicas al momento de trabajar con los estudiantes que presentan N.E.E permanentes integrados en el aula				X	
3	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en la evaluación de los estudiantes con N.E.E				X	
4	Como profesor de EGB, creo que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo conductual de los estudiantes con N.E.E integrados		X			
5	Creo, como profesor de EGB, que una de mis necesidades metodológicas se encuentra en el manejo de material didáctico				X	
6	Siento que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas se relaciona con las adaptaciones de los espacios físicos, para promover un mejor aprendizaje				X	
7	Creo que, como profesor de EGB, una de mis necesidades metodológicas, es cómo organizo el tiempo en las actividades con				X	

	estudiantes con N.E.E.					
8	Creo que, como profesor de EGB una de mis necesidades metodológicas es, por ejemplo, dónde ubicar al estudiante con N.E.E dentro de la sala de clases.		X			
9	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas se encuentra en plantear a los estudiantes con N.E.E, al inicio de la clase, los objetivos que ésta tendrá.			X		
10	Siento que, como docente de EGB, una de mis necesidades metodológicas respecto a los estudiantes con N.E.E es poder relacionar las cosas y los acontecimientos entre sí.				X	
11	Siento que, como profesor EGB una de mis necesidades metodológicas al atender a estudiantes con N.E.E, se encuentra en otorgarle un significado afectivo o cultural a cada contenido.		X			
12	Creo que, como profesor EGB, unas de mis necesidades metodológicas se encuentra en la adaptación de los aprendizajes esperados.		X			
13	Como profesor de EGB, utilizo en mis clases con los estudiantes con N.E.E un tiempo para motivarlos a participar de ésta.				X	
14	Como profesor de EGB, en mis clases con los estudiantes con N.E.E guío y oriento hacia los aspectos relevantes de ésta.				X	
15	En mis clases con los estudiantes con N.E.E, utilizo la retroalimentación al final de éstas para saber qué se aprendió.					X

3.- GUIÓN DE ENTREVISTA A DOCENTES.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Entrevista para Profesores de Enseñanza Básica

Edad:

Profesión:

Nivel:

- 1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?
- 2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?
- 3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?
- 4) ¿Cuáles, cree Usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

- 5) ¿Cuáles, cree Usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?
- 6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan NEE permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?
- 7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?
- 8) Si Usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?
- 9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?
- 10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula?, ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

4.- TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Profesor Nº1:

Edad: 28 años

Profesión: Profesora de Educación Básica.

Nivel: Segundo Básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí, he tenido varios niños con necesidades especiales. Autistas, con Down con discapacidad mental, con problemas de lenguaje. Con el niño autista fue con el que más me costó trabajar, porque corría por toda la sala y no me dejaba hacer clases. Eso fue el año pasado, y al final el niño estuvo un semestre no más. Para mí fue terrible esa situación, porque cuando llegué aquí a trabajar, no esperaba esto. Si te meten un montón de niños con necesidades, ¿quién puede trabajar así?

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

A mi modo personal, no me siento muy bien. Por ejemplo tú puedes hacer adecuaciones, puedes hacer la misma actividad, pero ellos necesitan otros materiales, otras cosas, estar trabajando con ellos, allí al lado, entonces es mucha demanda. No se puede abarcar a todos entonces quedan a mitad de camino, entonces yo no me siento así como preparada y me complica mucho tenerlos en la sala.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

No, nada, a mí me pasó el año pasado. Como les comentaba, me llegó este niño autista y nadie me dijo mira tú tienes que hacer esto o esto, no... simplemente me lo instalaron en la sala. Tampoco me dijeron mira él es autista; yo fui viendo lo que tenía y yo me di cuenta que el niño era autista, pero me nadie me dijo mira este niño tiene esto, esto o esto ni siquiera el diagnostico, entonces es como que a veces tu “trabajai” contra la corriente.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

Creo que la falta de recursos y material de apoyo, que te ayuden a hacer una clase distinta, que los motive más. Muchas veces, el material concreto que hay se los dejo a los niños con necesidades especiales, y el resto del grupo me reclama, me preguntan ¿por qué ellos trabajan con eso y nosotros no? Y no hay recursos po.

También pasa que tú planteas algunas estrategias que les sirven para mejorar los aprendizajes, para hacerlos más significativos como preparar carpetas o una disertación o exposición sobre un tema, que se supone que tienen que hacer en su casa, con ayuda de la familia, pero al final la mitad del curso lo hace y el otro

no, y así no funciona, porque el objetivo es que todos aprendan, no una parte no más. Y ahí también te fijas en la poca importancia que ahora los papás le dan a la escuela y sabí, los papás de los otros niños, los con necesidades, son los que menos se preocupan, entonces después cuando los niños no aprenden o están a punto de repetir, vienen a reclamar, cuando ya hai hecho todo lo posible por ayudarlo, pero no puedes hacer la pega tú sola, si ellos son los primeros responsables por los chiquillos.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Lo que pasa es que yo no sé cómo trabajar con ellos, porque nadie me ha ayudado. Uno cuando empieza a trabajar, piensa que va a tener a puros niños normales, entonces no te preparas para esto. Igual he tratado de usar algunos métodos. Yo trato de sentarlos siempre por ejemplo, un niño que sepa con un niño que no sepa, como para que se ayuden, entonces el que sabe lo ayuda, esa es como una forma, pero también es como lento el proceso, porque hay niños con necesidades que trabajan toda la mañana en una actividad. Pueden estar toda la mañana en lenguaje y yo paso lenguaje, matemática, comprensión, y ellos siguen trabajando en lenguaje se quedan ahí. Yo no saco nada con pasar y pasar contenidos porque el sistema me lo pide, pero si no aprenden. Yo prefiero pasar menos contenidos, pero que me aprendan.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E. Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Sí po, claramente que siento que me ayudaría, pero aquí no tienes tiempo para pedir la ayuda y al final tienes que hacerlo por tus medios no más. Pero sí es necesario porque al final lo que tú quieres es que todos aprendan, si los chiquillos tampoco tienen la culpa de que el sistema sea tan malo.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

Hago adecuaciones de pruebas, de guía. Por ejemplo la misma prueba, el mismo formato, todo igual. Lo que cambia a lo mejor es el rango, por ejemplo si es de numeración, acá van del 1 al 100 y ellos del 1 al 10, que no se note la diferencia. Pero igual hay que dar dos indicaciones, hay que igual trabajar con ellos.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Es que las profesoras diferenciales ayudan un poco con las adaptaciones y tú también te vas fijando en los avances que van teniendo los niños, y sobre eso planificas lo que viene después. Y para evaluar es lo mismo. Tú evalúas según lo que los chiquillos van aprendiendo y para la evaluación en sí, no doy más tiempo, pero se simplifica la prueba, como te decía antes, cambias el rango de los contenidos.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

Es que el tiempo es como tan reducido, no hay mucho tiempo por ejemplo para juntarse y planificar es como lo que...cuando entran a la sala están con nosotras, y trabajan un rato con los niños y después se van. Por ejemplo en el caso de acá, está la educadora diferencial que va a la sala, va tres veces a la semana a trabajar dos horas y hay una la psicopedagoga que los saca de la sala, a la sala de recursos, entonces no hay un trabajo así como en conjunto. Se trata de trabajar en conjunto. La educadora trabaja el mismo contenido, lo mismo pasa con las pruebas de nivel, que ellas nos preguntan qué contenidos están viendo y ellas hacen las adecuaciones y hacen una prueba, obviamente esa prueba la muestran a uno y si uno está de acuerdo la aplican, igual es poco el tiempo que hay, no hay como una hora a la semana que nos podemos juntar a preparar el material para...

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

Yo considero que... o sea es importante, pero lo que pasa es que son muchos niños, muchos niños... por ejemplo no sé po, son siete niños por curso que tienen que ser integrados, y reciben 20 y hay 7 niños que son atendidos por la diferencial y la psicopedagoga y los demás no son atendidos entonces tampoco se cubre todo, y yo no sé si la capacitación ayudaría en eso. Siento que es importante, pero igual tienen que cambiar otras cosas.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Profesor: N° 2.

Edad: 42 años

Profesión: Profesor de enseñanza Básica con postítulo en Lenguaje y Comunicación

Nivel: Quinto básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí, he tenido estudiantes en integrados a lo largo de mi carrera en la sala de clases, no recuerdo muy bien sus diagnósticos, porque como profesora básica no se me permite inmiscuirme tanto en esos temas, eso lo saben con más claridad los profesores diferenciales que conforman el equipo de integración del establecimiento.

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

Al principio me sentí insegura ya que no conocía nada acerca del tema de la integración, pero a medida que han pasado los años mi experiencia ha aumentado, ya no le temo al desafío de trabajar con estudiantes integrados, ya que he aprendido a trabajar con ellos y he logrado que aprendan sin ser especialista en el tema.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

No, creo que es fundamental que esto se haga a toda la comunidad que estará relacionada con los estudiantes integrados, ya que nos prepara como debemos reaccionar y como debemos sobretodo trabajar con los estudiantes que serán integrados a la comunidad educativa. En este establecimiento ni en otros en los que he trabajado y han tenido proyecto de integración no se realiza un proceso de sensibilización, lo que encuentro necesario fundamentalmente con los profesores que trabajarán con estos niños.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

La mayor dificultad que poseo es sentir que no todos están aprendiendo, ya que la cantidad de estudiantes es muy alta y cuesta bastante que todos sigan al mismo ritmo la actividad. Los estudiantes con N.E.E son un distractor más para trabajar con los estudiantes que son normales.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Principalmente, creo que una de mis dificultades es la evaluación de estos estudiantes, ya que no sé y no poseo las herramientas para saber si los debo evaluar de forma diferente, o simplemente poner una nota para que sean promovidos como generalmente se hace en este establecimiento, me hace falta conocer los parámetros de evaluación para cada necesidad educativa y diagnóstico; otra cosa que considero es que son muchos estudiantes integrados en el aula y más los estudiantes regulares es un caos muchas veces que impide que ambos grupos aprendan.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E. Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Sí creo que me ayudaría bastante conocer alguna metodología para poder llevar a cabo el aprendizaje con ellos, que lo he logrado pero debo reconocer que me cuesta mucho abordar los contenidos.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

Sí, realizó adaptaciones como por ejemplo bajo el criterio, a pesar de tener necesidades educativas especiales deben alcanzar los aprendizajes esperados básicos, por ello, la metodología siempre apunta hacia arriba, retrocediendo cuando es necesario.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Como te mencione anteriormente, trato de bajar el criterio, pero sin dejar de lado que alcancen los aprendizajes esperados básicos para ser promovidos. Me siento orgullosa de que lo logren conmigo.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

No existe trabajo colaborativo entre el equipo de integración del establecimiento y los docentes de educación básica. No hay tiempo para juntarnos a trabajar en un plan común para poder avanzar con los estudiantes integrados que más bien pasan a ser una complicación más dentro de la sala de clases.

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

Creo que en el caso de este colegio si es necesario, porque hay niños integrados en nuestras salas de clases, pero en el caso de que yo trabajara en otro establecimiento, en el que no tuviéramos estos niños, no creo que sería necesario porque tal cual como lo dice nuestro título nosotros somos profesores de educación básica, no profesores diferenciales quienes si se prepararon cinco años para lidiar en una escuela especial el día a día con los niños especiales



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Profesor N°3

Edad: 34 años

Profesión: Profesora de Educación Básica.

Nivel: Primero Básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí, tengo un chico con "D.I" y otro con baja visión y también he tenido alumnos con necesidades transitorias como del lenguaje, pero casi todos están de alta. La verdad es que los chicos con "D.I", son los que presentan más dificultades, porque lo que pasa con él, es que tu "tení" que estar todo el rato con él, toda la semana con él, y si tú lo dejas un día, tú llegas al otro día y se le olvida todo, entonces eso es lo más complicado. El chico con baja visión, en general se adapta bien y está un poco más adelante en la sala, pero yo le digo: ya, con quién te quieres sentar...y él se sienta con su amigo, porque así no se siente excluido, así después no dicen que la profesora no sabe trabajar con la diversidad.

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

Lo que pasa es que de principio yo trabajo hace como 4 años en este colegio. De principio el programa era como un “boom” para mí porque yo dije niños integrados dije yo, niños como discapacitados entre comillas, nosotros los vemos así, pero tú trabajas con ellos igual, son normales igual que los demás, solamente que tienen discapacidad en el sentido de aprendizaje. Hay unos que aprenden más lento y otros son más rápidos, entonces fue como un desafío tener estos chicos en la sala.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

No, o sea, no hubo un proceso de que nos prepararan para recibirlos y que nos dijeran cómo teníamos que trabajar con ellos. Sabíamos que se iba a implementar el proyecto, pero no tuvimos ni nosotros, ni los chicos y menos los papás, así como una sensibilización sobre el tema.

Igual encuentro que eso es relevante, porque igual necesitas interiorizarte acerca de la discapacidad y la diversidad. Los alumnos también necesitan saber que vienen compañeros distintos, que tienen problemas para aprender, pero que entiendan que en el fondo es sólo eso, porque son iguales a ellos en el resto de las cosas.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

Yo creo que más que dificultades metodológicas, tiene que ver con que hay muchos niños por sala y hay que trabajar con todos por igual, entonces tienes que estar con ellos, tienes que estar con los niños integrados, y el tiempo no te alcanza, porque tú quieres que todos aprendan y te sientes de alguna forma superada por esa situación.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Aquí es un colegio que estamos escasos de recursos, no hay recursos. Las metodologías que usamos por ejemplo en lenguaje es el método luz para primero básico para enseñar a leer, pero lo que es matemática no tenemos material concreto, de hecho yo te digo que hay un déficit, una decadencia de la parte matemática, porque no hay cosas concretas.

Los niños de primero básico todo aprenden tocando, mirando, entonces yo siento que en la parte matemática está bajo, pero en la parte lenguaje, ellos todos salieron leyendo y estamos hablando de niños con necesidades educativas especiales, entonces se han logrado los objetivos, sí, pero en la parte matemática no, porque nos faltan recursos, porque si tuviéramos más recursos... o sea, lo que es resolución de problemas, lo que es comprender un problema, te lo juro que para mí era estresante, les cuesta mucho y cosas simples de suma y resta, o sea a ver, qué es lo que hacemos adición o sustracción... no es que no se tía que es lo que se hace... entonces yo también lo asimilo de que ellos están empezando como su etapa de leer, entonces están recién silabeando lo que es la lectura, no leen así de corrido, así fluido, entonces están preocupados de qué letra es la que va aquí, que letra... entonces no están preocupados de comprender el contexto de lo que leen. Pero ahora se viene difícil porque viene la SIMCE.

Lo que sí tenemos es la sala de enlaces, lo que son los computadores, usamos proyectoras, ya, pero la audiovisual va acompañado igual de lo concreto. Está comprobado científicamente que tú tienes que acompañar lo audiovisual con lo concreto, pero lo audiovisual si tenemos un porcentaje de aprendizaje, pero no el 100% es una parte del aprendizaje si usamos, yo uso varios programas de matemáticas porque en lo que estaban fallando mas era en matemáticas entonces usaba programas para que se motivaran más, pero el único recurso que yo use durante el año para que más o menos entiendan que el colegio se ve muy bonito, pero nos faltan recursos, porque la infraestructura hace como dos años que está,

pero esta era una casona, no tenía vidrio hacíamos clases arriba de la silla porque cuando llovía se llovía toda la sala. Yo usaba solamente vasitos con porotos para lo que era la adición y sustracción, agregar quitar juntar, era lo que usaba como recurso, pa' que más o menos entiendan la realidad. Yo uso, por ejemplo goma eva, pero la goma eva era de los mismos materiales que traen ellos, tratar de hacer uno el material para lo que era matemática, porque era lo que más me preocupaba, porque está muy bajo.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E. Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Mmm...o sea, yo igual manejo algunas estrategias que han funcionado súper bien. Yo uso este método de zona de desarrollo próximo, que por ejemplo el niño que sabe más lo dejo con el niño que sabe menos para que así abra su propio aprendizaje y llegue a la meta que queremos. Trabajo yo con él, trabaja el niño con él. Yo trabajo con tutorías, yo designo tutores dentro de la sala que son como las estrellitas por decirlo así, que ayuden a los niños que tengan algún tipo de dificultades. Cuando ya no logran entender, ya lo hacemos como más concreto, pero o sea entre pares se ayudan y el profesor hace como, bueno el profesor siempre va a ser guía, va a ser un mediador de la educación entonces, yo siento que yo soy un guía, pero también hago participe al niño que es estrellita, para que ayude también y trabajo mucho con la diversidad, trato de integrar al chico, que se sienta parte del grupo, no que se siente externo de él. Entonces yo hago trabajo grupal, trabajo individual y trabajo con los mismos pares.

¿Y funciona?

Funciona...sí funciona, porque qué pasa, que ellos los motivan entonces yo le digo oye ya po motívalo porque él puede qué se yo, entonces ellos mismos como

que “oye sabes que tú puedes, así que yo quiero que tú por ejemplo en matemáticas, sumar, uno más uno cuanto es... y empiezan con el lápiz, no es que un lápiz más otro lápiz cuanto es... ya cuéntalo ya, son dos, entonces ves que puedes” y ellos se dan cuenta ah! soy capaz...soy más lento, pero igual llegan al objetivo.

Lo que es la disertación es como difícil porque yo es primera vez que hago primero básico. Otros años lo había hecho, pero solamente practicante. Para mí fue una experiencia totalmente distinta trabajar primero básico, porque tienes que trabajar con disciplina, porque ellos vienen sin disciplina y vienen como hijitos de mamá; entonces primero tú trabajas la disciplina y después pasas contenidos. Primero tú trabajas al niño porque si no trabajas al niño no puedes lograr hacer nada.

Entonces, a pesar de que manejo bien algunas estrategias, igual yo creo que siempre es bueno saber más, conocer más técnicas y métodos para poder ayudar a los niños y de alguna forma eso te da más seguridad para hacer tu trabajo pedagógico.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

Sí, con la profesora que está conmigo en integración realizamos algunas adaptaciones, con el mismo objetivo...aquí no hay que cambiar los objetivos, el objetivo es el mismo, solamente que el camino que yo voy a seguir para que el niño pueda lograr los objetivos es distintos, o sea por ejemplo un niño que sabe leer voy a decirle que me lea ese problema y que lo resuelva de tal forma, pero el niño que no sabe y tengo que hacer alguna adecuación, el niño va a leer, pero lo va a hacer quizá con palitos de helados o lo va a hacer con los mismos vasos o con los mismos porotos, pero lo va a hacer él en su prueba, pero la idea es que llegue al objetivo que queremos que llegue. Entonces el objetivo y el contenido no varían, sólo varía la forma.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Bueno, tengo que ver las habilidades en que está el niño po, o sea, que es lo que necesita el niño desarrollar. Igual uno se fija en su diagnóstico, por ejemplo, la mayoría de los niños de primero básico venían de escuela de lenguaje entonces venían con una pauta de cómo podía uno tratar al niño.

Y para evaluar es lo mismo, o sea, tení que evaluar de acuerdo a lo que el niño hace.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

Lo que pasa es que con el equipo de integración trabajamos en forma conjunta. Por ejemplo si yo le voy diciendo mis observaciones de acuerdo al niño, ellos me dicen ya, lo vamos a evaluar. Ellos se hacen el tiempo, porque se supone que ellos tienen un horario por niño. Ellos se hacen un tiempo extra para evaluar al niño que yo necesito que vean, y según los resultados van dando pautas de trabajo. La idea es que tú le informes a los especialistas del programa de integración lo que necesitas y ellos te dicen, no, si este niño tiene esto y esto y entonces ¿cómo lo puedo hacer? y me dicen tú tienes que trabajar esto y esto. Hay un trabajo en equipo y esa es la idea para que esto resulte. De otra manera no sirve.

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

No sé, o sea siento que es necesario, pero no sé si estoy como enfocada en eso. A mí me gusta más la tecnología, la computación...eso.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Profesor Nº 4.

Edad: 56

Profesión: Profesora educación básica especialista en Inglés.

Nivel: 6º básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí, he tenido alumnos con discapacidad. Con síndrome de Down, con problemas de atención, hipoacusia también una vez. Y además, hay que tener en cuenta que vienen estos niños de hogares que son desintegrados.

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

Me sentí bien, pero creo que es difícil, sobre todo en mi área, siento que no es mucho lo que se puede hacer. Educarlos es una lucha casi contra la corriente.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

No sé, siento que no hay mucha comunicación entre el grupo diferencial y nosotros.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

Primero que nada, les cuento que leí un artículo del MINEDUC, que señalaba que las dos asignaturas que más costaba enseñar y con mayor reprobación era justamente matemáticas e inglés. Sabido esto si encuentro que es difícil enseñar una lengua cuando no se sabe muy bien la lengua materna en este caso. Hay una desmotivación por parte de los alumnos.

No sé cómo podemos motivar a los niños a que le guste y participe de una asignatura.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Bueno como yo creo que si a un niño “normal” le cuesta, como no le va a costar a uno que tiene más dificultades al aprender, o aprenden más lento.

Tengo que estar para estos dos tipos de alumnos, y el tiempo no siempre alcanza.

Además que ellos necesitan que uno les recuerde las cosas y este más pendiente de ellos.

El tema de la motivación, siento que los niños con discapacidad son más difíciles de motivar, porque no siempre expresan sus intereses, y siento que no puedo llegar a ellos.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E. Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Claro que sí, si fueran estrategias que tuvieran que ver con mis alumnos me gustaría.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

Si, de repente utilizo sus intereses como tópico de la clase; como artistas letras de canciones que a ellos les gusten.

Con los niños más pequeños, trato de hacer cosas más lúdicas, que formen puzzles, cosas más concretas que tengan que ver con la realidad de ellos.

Trabajos en grupo, hasta que no se desordenen.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Al momento de evaluar, no les doy más tiempo que los compañeros. Pero si trato de hacerles repaso de las materias, y recodarles bastante de cuando hay prueba, porque estos niños no toman nota ninguna.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

En realidad no mucho. Me gustaría tener más ayuda de parte del grupo de integración.

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

Sí, porque uno estudia, pero no está preparada para esto. Me gustaría conocer formas para motivarlos.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Facultad de Filosofía y Educación

Departamento de Educación Diferencial

Profesor Nº5.

Edad: 29 años

Profesión: Profesora de Educación Básica

Nivel: Tercero Básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí, en esta escuela me tocó comenzar a trabajar con estos chiquillos. Hay con trastornos del lenguaje, que no tienen tanta dificultad y otro con deficiencia mental y otro con un problema motor. El niño con deficiencia mental es el que tiene hartos problemas de aprendizaje, porque se queda siempre atrás en los contenidos, los demás igual hay hartos que son lentos, pero logran avanzar más.

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

Fue bien complicado al principio, porque en la universidad no te enseñan a... no te profundizan ese tema de las necesidades educativas, si no que hacen como una pincelada y los niños con necesidad educativa necesitan más atención, es

como más especializado, más atención y uno no la tiene y uno tiene como lo básico, o sea para todos los niños por igual, no con estas necesidades. Además son muchos niños por ejemplo en mi caso, 20 niños y 10 con necesidades...se hace muy difícil, aunque ahora ya tengo un poco más de manejo con ellos, pero no deja de complicarte la situación.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

No, ninguna sensibilización...sí con suerte nos dicen que hacer con estos niños. Yo no tenía la intención de trabajar con niños integrados, porque no es fácil y nosotras no estamos preparadas, entonces uno espera que por último te digan cómo hacerlo y no es así. Por eso después hay malos resultados.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

Es que estos niños normales, por decirlo así, vienen con un mejor nivel cognitivo, pero vienen con muchos problemas familiares, entonces cualquier cosa que uno quiera hacer con ellos, siempre están como desmotivados, y eso es lo que me cuesta más, motivarlos a que participen en las clases, porque no quieren hacer nada y ahí “empesai” a levantar la voz y a retarlos y no es la idea tampoco.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Tú estás pasando algo, y a veces ellos...en mi caso las multiplicaciones, y no las entienden entonces tú tienes que ir donde están ellos explicarles, hacerles multiplicaciones más fáciles, y ahí te quedas pegada por decirlo de alguna forma y no podí dejar esperando al resto y se te va el tiempo.

Yo creo que eso está relacionado con la poca posibilidad de poder desarrollar programas más individualizados, porque como profesora esperas que todos tus alumnos aprendan, y más allá de si te acomoda trabajar con ellos o no, tienes que esforzarte igual porque puedan cumplir los objetivos y pa´ eso tendr´a que plantear un trabajo más personalizado, uno a uno, pero no se puede, porque el tiempo simplemente no te da, porque ten´ı que seguir atendiendo a 20 niños más y no se puede y la escuela poco aporta en ese sentido.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Es que más que estrategias y técnicas y esas cosas, yo creo que lo que se debe hacer, es dejar de recibir tantos niños con necesidades especiales, porque deben ser no se po...7 y te meten 10 en la sala. Así no se puede.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

De pruebas, de guías. Las diferenciales son las que aportan un poco con esas cosas.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Para evaluar, simplifico el contenido no más, y según el caso, puedo dar un poco más de tiempo. Con los contenidos nuevos...mmm...o sea, tengo que ver si el

niño aprendió bien lo que ya se pasó y según eso ver si se avanza a otro contenido. A veces se quedan a mitad, así que tienes que reforzar más un contenido, pero no por eso me puedo estancar, porque los demás siguen avanzando.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

No sé, creo que podrían aportar más de lo que aportan. No digo que sea su culpa, quizá el sistema esté mal diseñado, pero no hay trabajo en equipo y eso hace más difícil el desempeño. Me gustaría que vinieran más a la sala, que hubiese más tiempo para conversar y que me orientaran con actividades, pero eso pasa muy rara vez. O sea vienen a la sala y trabajan con los niños con N.E.E., pero eso es un par de veces a la semana y la idea sería que estuvieran siempre como apoyando y cosas así.

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

Yo sí, para poder ayudarlos, aunque es complicado.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Profesor Nº6.

Edad: 27 años.

Profesión: Profesor de educación básica.

Nivel: 8 básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí, niños con problemas de discapacidad mental leve y moderada, con síndrome de Down y el año pasado un niño con hipoacusia.

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

Siento que no estaba preparado para atenderlos obviamente. Salí hace poco de la Universidad y jamás me enseñaron a enseñar a niños distintos.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

No tuve un proceso de sensibilización ni capacitación antes de recibir a niños con necesidades distintas.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

Yo creo que la motivación hacia los chicos, por la edad sobre todo, pues varios de mis alumnos cuando yo les digo una y otra vez que deben esforzarse, ellos no tienen expectativas en la vida, pues en sus casas no los motivan a venir acá a aprender, sino solo a divertirse o a pasar el rato.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Bueno se repite el tema de la motivación y muchos factores que son aparte y característicos de cada alumno.

Me cuesta rendir para mis alumnos con necesidades distintas, no me alcanza el tiempo.

A veces pasan los días y no sé qué hacer para que ellos apliquen tanto y más lo que aprenden.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E. Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Claro, eso facilitaría mi trabajo con ellos.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

Sí, les repito las instrucciones varias veces, o se las doy personalmente. Me tomo a veces más tiempo que con los alumnos que no tienen necesidades especiales.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Al evaluar, considero realizar una prueba más sencilla o dar más tiempo para realizar la prueba.

Al pasar un nuevo contenido trato de ser lúdico e indicar de forma más personalizada.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

En algunas oportunidades le he preguntado cómo puedo evaluar a mis alumnos y ella me formulo unas pruebas simplificadas. Pero eso no más.

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

Conveniente sería, pero creo que no es nuestra responsabilidad.

Yo si lo haría para saber cómo trabajar de mejor manera con mis alumnos. Pero no sería mejor trabajar como equipo para lograr esto.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Profesor N°7.

Edad: 28 años

Profesión: Profesor de enseñanza Básica

Nivel: Cuarto básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí he tenido estudiantes integrados en mi clase, los cuales presentaban retraso mental, incluso tuve un niño autista que revoloteaba dentro de la sala de clases y no me permitía trabajar con los demás alumnos. Es difícil.

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

Me siento un poco complicada ya que yo no soy profesora diferencial, soy solo básica y no se muchas veces como trabajar con estos niños. Acostumbro más a trabajar con los niños que son normales.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

No, yo cuando comencé a trabajar con estos estudiantes solo me dijeron que debía tenerlos en la sala y que formaban parte del programa de integración, pero nadie me dijo de que escuela venían, que diagnostico tenían lo cual es lo básico para poder trabajar con ellos. Las profesoras diferenciales, sólo vienen a dejarlos en la sala de clases y después asisten en horas aisladas para sacarlos de la sala o para trabajar con ellos dentro de la sala de clases. Pero sentir que se me dio mayores detalles respecto a ellos como por ejemplo que tengo que hacer para que aprendan mejor, no. Lo cual creo que es una lástima ya que como docente siento que no puedo avanzar lo suficiente con ellos, de cierto modo ellos al llegar a un colegio básico tienen un retroceso, creo que avanzarían más si asistieran donde a ellos les corresponde, a una escuela especial.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

Siento, que una de mis mayores dificultades es el manejo conductual, ya que me cuesta mucho que todos presten atención a lo que yo les estoy tratando de enseñar, hay muchas cosas que los distraen en el momento en que ellos deben prestar atención, y no lo hace esto les perjudica a ellos mismos ya que luego en las evaluaciones se ve que no han aprendido. Los niños integrados también son un distractor para ellos ya que son muy dispersos y hacen mucho ruido dentro de la sala de clases, lo que dificulta aún más mi labor como profesora.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Haber, como te mencione anteriormente, yo no soy profesora diferencial, por lo que yo no sé cómo trabajar con esos niños, así las dificultades son muchas. Como por ejemplo te puedo mencionar que siempre lo que les planteo siento que es muy difícil para ellos, en cuanto a comprensión y ejecución de la actividad ya que lo que más puedo hacer por ellos es una guía distinta, un poco más fácil que la de los niños normales, y al momento de las pruebas, es el mismo tema, al final uno como profesor se ve obligado a pasarlos de curso a pesar de que se sabe que no ha tenido grandes avances, también me cuesta el manejo conductual, con ellos incluso más que con los estudiantes normales, creo que debiéramos estar más preparados para comenzar a trabajar con ellos. Porque así como yo me siento, creo que ellos estarían mejor, en una escuela especial, trato de hacer lo que más puedo pero creo que me cuesta hacerlos aprender.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E. Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Obviamente creo que sí nosotros como docentes de educación básica recibiéramos algún tipo de preparación antes de trabajar con estos estudiantes en la sala de clases, me sentiría más segura acerca de cómo hablarles, como plantearles la actividad, que cosas usar para que a ellos se les haga más fácil comprender los contenidos, en fin, creo que sería la solución a las falencias que como docentes presentamos con estos niños.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

Sí, realizó adaptaciones para la mayoría del tiempo consisten en bajar el nivel de dificultad de toda actividad. Más que eso no. Porque no sé qué más hacer.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Al momento de pasar los contenidos, trato de que la idea en sí, de lo que estoy planteando sea la misma, pero siempre disminuyo la dificultad o las cosas que considero no son tan necesarias o que más bien considero un distractor del objetivo final. En cuanto a las evaluaciones no sé cómo adaptarlas según las necesidades de cada uno de los niños, en sí, en este colegio las evaluaciones son iguales para todos. Pero debo mencionar que como docente muchas veces me siento mal porque los evaluamos siempre pensando que no van a lograr más y por eso le ponemos por ejemplo un 50, cuando en realidad esta nota no refleja avance o conocimiento, lo que creo está muy mal.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

Debo admitir que no existe trabajo colaborativo entre el equipo de integración del establecimiento y los docentes de educación básica. No hay mucho contacto, tampoco existe el tiempo como para que podamos juntarnos a trabajar juntas.

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

Creo que es conveniente pues todos ganaríamos en este proceso, los alumnos, yo y el grupo diferencial.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Profesor N°8.

Edad: 48 años

Profesión: Profesor de enseñanza Básica

Nivel: Séptimo básico.

1) ¿Usted ha tenido niños con Necesidades educativas especiales permanentes integrados en su sala de clases? ¿Qué tipos de necesidades educativas especiales presentan o presentaban?

Sí, he tenido a lo largo de mi experiencia laboral niños integrados en el aula, ahora en este establecimiento, puedo decir que me he relacionado aún más con el tema de la integración ya que anteriormente, no me había preocupado de acercarme a este, ya que el número de estudiantes con los que trabajaba no eran tan numeroso como los que trabajo ahora. He trabajado con estudiantes que tenían retraso mental, déficit atencional, autismo, etc.

2) ¿Cómo se siente o se sintió al atender a niños con N.E.E.?

Siempre he mirado este asunto con recelo ya que creo que nos adjudican demasiadas responsabilidades, para con los estudiantes de aula regular como con

los estudiantes que son integrados, que necesitan del doble de nuestra atención. Haciendo muy difícil promover aprendizaje para todos por igual.

3) Antes de recibir a estudiantes con N.E.E. permanentes en su aula, ¿Usted siente que recibió y/o fue parte de un proceso de sensibilización?

Sinceramente, siento que ninguna de las veces que he trabajado en integración, en los diferentes colegios, nunca he recibido algún tipo de sensibilización o anticipación, antes de que me ingresen los estudiantes integrados en la sala de clases. Siento que por lo menos nos deberían, decir sus diagnósticos, y de qué modo podríamos trabajar con ellos, etc. Ese es un paso muy importante que se saltan en todos los establecimientos, por lo menos en los que yo he trabajado.

4) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes de aula regular? ¿Por qué?

Creo que en este establecimiento, cuesta mucho el manejo conductual de los estudiantes, ya que es un colegio que recibe niños con vulnerabilidad social.

5) ¿Cuáles, cree usted, que son sus principales dificultades metodológicas al trabajar con estudiantes con N.E.E. permanentes? ¿Por qué?

Siento que mis necesidades para trabajar con estos estudiantes, se basa principalmente en no saber hasta qué punto simplificar los contenidos para poder abordarlos con ellos, luego el tema de la promoverlos de curso sabiendo muchas veces que no han alcanzado los aprendizajes mínimos esperados. No se muchas veces que notas ponerles, como motivarlos a participar de las clases, porque ellos en sí se sienten diferentes, se juntan entre ellos, y sus respuestas a las interrogantes que o puedo hacerlos es que ellos no saben que les pregunte a sus demás compañeros. Este es un tema que me complica, siento que como docente yo no hago diferencias entre mis estudiantes sean integrados o no. Sin embargo

son ellos los que se aíslan y se sienten diferentes o distintos. A pesar de que la aceptación a la diversidad se promueven en este colegio bastante.

6) Como profesor de Educación General Básica ¿Reconozco que me sentiría muy apoyado si al momento de trabajar con los estudiantes con los estudiantes que presentan N.E.E. Permanentes, conociera alguna metodología que sea más apropiada para trabajar con ellos?

Creo que nos ayudaría bastante conocer metodologías que nos servirían para trabajar con los diferentes niños integrados ya que así podríamos abordar el aprendizaje de estos de una manera global y no general como se está haciendo en estos momentos, le hacemos clases a estos estudiantes estando en completo desconocimiento de las técnicas que se pueden utilizar con ellos. Realizamos más bien una improvisación al momento de enseñar a estos estudiantes.

Porque yo busco y busco y en los decretos no sale en ninguna parte ni en la ley que se supone es de integración alguna guía que me indique que puedo hacer con un niño con discapacidad mental, que es lo que puedo hacer para evaluarlo y no dejarlo pasar así como si nada, porque yo creo que ellos también tiene derecho a aprender cierto y yo al dejarlo pasar de curso no estoy siendo consecuente de esto. Me gustaría poder acceder alguna información certera ¡que no me diga todo lo que tenga que hacer! pero sí que me oriente a cómo enfrentarme a esto)

Las leyes, los decretos, los planes y programas no responden a las necesidades metodológicas que poseen los educadores de educación básico tienen al evaluar a un niño con N.E.E. permanente.

7) ¿Usted realiza algún tipo de adaptación curricular con estos alumnos para mejorar su proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cuáles?

Casi siempre las adaptaciones que realizo, tratan de simplificar el contenido para que ellos puedan lograr un aprendizaje, a veces siento que los simplifico mucho, y que no pienso en sus capacidades, me fijo solo en si discapacidad.

8) Si usted realiza algún tipo de adaptación curricular a los alumnos con N.E.E. permanentes, ¿Cómo lo ha hecho en el momento de pasar un contenido nuevo? ¿O al momento de evaluar los contenidos?

Trato de hacer un poco más familiar este contenido para ellos tal vez el lenguaje técnico para explicarles a ellos lo reduzco, y así se les hace más fácil poder entender lo que deben aprender.

9) ¿Qué le ha aportado la educadora diferencial en este proceso?

Creo que no existe un trabajo colaborativo entre los docentes de educación básica y los que pertenecen al equipo de integración del establecimiento, no existen momentos en los que podamos conversar o coordinar como abordar los contenidos con estos estudiantes. Me gustaría sentir más apoyo para poder actuar con mayor seguridad y conocimiento frente a las diversas situaciones que se puedan presentar dentro como fuera de la sala de clases.

10) ¿Usted cree que es conveniente capacitarse en el área de metodologías para atender las N.E.E. permanentes en el aula? ¿En qué ámbitos buscaría desarrollarse? ¿Por qué?

Creo que sí, ya que nos facilitaría este nuevo desafío que es la integración en los colegios de nuestro país.