



*UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES*

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR PROFESORES DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL PARA DESARROLLAR EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN
ESTUDIANTES QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES DE
UNA ESCUELA ESPECIAL DE LA COMUNA DE LOS ÁNGELES**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES**

Autora: Viviana Soledad Conus Olivares
Profesor Patrocinante: Erwin Ramón Frei Concha

Santiago de Chile, mayo 2016



*UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES*

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR PROFESORES DE EDUCACIÓN
DIFERENCIAL PARA DESARROLLAR EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN
ESTUDIANTES QUE PRESENTAN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES DE
UNA ESCUELA ESPECIAL DE LA COMUNA DE LOS ÁNGELES**

**TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
MENCIÓN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES**

Autora: Viviana Soledad Conus Olivares
Profesor Patrocinante: Erwin Ramón Frei Concha

Santiago de Chile, mayo 2016

Dedico esta tesis:

A mi esposo Francisco, porque con su paciencia, entrega y apoyo he podido terminar esta bella etapa de formación profesional de posgrado.

A mi hijo Máximo, porque con su llegada vino a entregarme la luz y motivación que necesitaba para poder finalizar este proceso.

A mis alumnas del Centro de Formación Técnica, porque han podido comprender lo maravilloso que es trabajar con personas que presentan discapacidad y han podido aplicar los maravillosos contenidos aprendidos en este Magíster.

A mi madre y hermanas, por apoyarme a la distancia, cuidar de mí y de mi hijo cuando lo necesité.

Con afecto.

Viviana.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por darme la bella bendición de cursar este Magíster, por bendecirme en cada viaje que tuve que realizar desde Los Ángeles, por cuidar de mi matrimonio estando a la distancia y darme la sabiduría e inteligencia para aprender cada día.

Gracias a los maravillosos profesores que pude conocer en este Magíster, porque además de enseñarnos contenidos, he podido apreciar la calidad humana presente en ellos y he podido aprender diferentes estrategias, técnicas y metodologías que antes desconocía.

Gracias a la profesora María Bove porque con su gran empatía, humildad, cariño y sabiduría he podido enamorarme del trabajo que podemos realizar con personas que presenten Necesidades Educativas Múltiples, respetando cada uno de los derechos que ellos tienen y entendiendo que todos pueden aprender, ya que “no existen problemas de aprendizaje, sino problemas de enseñanza” como nos dijo en alguna de las clases.

Estaré eternamente agradecida de mis compañeras del Magíster, por la gran unión y comunicación que tuvimos desde siempre, porque conocí personas maravillosas y aprendí de sus bellas experiencias en diferentes contextos. La humildad, afecto, calidad humana, colaboración y empatía estuvieron presentes en cada una de ellas, por lo que venir a estudiar cada período de vacaciones de invierno o verano se hacía más ameno y acogedor.

Gracias a Conicyt por financiar mis estudios de posgrado, confiar en mis capacidades y valorar el esfuerzo que he tenido desde siempre en el ámbito académico.

Finalmente, agradecida de mi profesor patrocinante por la constante ayuda y colaboración entregada durante este período, lo cual me permitió llegar al final de este proceso.

Viviana Soledad Conus Olivares

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	v
ABSTRACT	vi
I. INTRODUCCIÓN	1
II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	10
OBJETIVO GENERAL:	10
OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	10
IV. MARCO TEÓRICO	11
1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	11
1.1 LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:	13
1.2 LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO:	16
1.3 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:	20
2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MÚLTIPLES	22
2.1 SORDOCEGUERA.....	24
2.2 CAUSAS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES	25
2.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES	27
2.4 NECESIDADES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES MÚLTIPLES	28
3. CURRÍCULUM	33
3.1 CURRÍCULUM ECOLÓGICO FUNCIONAL	36
4. INTERVENCIÓN A NIVEL MINISTERIAL PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES	38
5. METODOLOGÍA DE COMUNICACIÓN BASADA EN EL MOVIMIENTO DE JAN VAN DIJK	43
5.1 ETAPAS DE LA COMUNICACIÓN CON EL NIÑO	44
5.2 ETAPAS GLOBALES DE LA COMUNICACIÓN	49
5.3 FORMAS Y FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN	50
6. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES	53
6.1 ESTABLECIMIENTO DE RUTINAS.....	53
6.2 ANTICIPACIÓN	54
6.3 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (SAAC).....	55
6.4 SISTEMAS DE CALENDARIOS	57
6.5 ESTRATEGIA “MANO BAJO MANO”	58
6.6 BOARDMAKER.....	58
6.7 LIBRO DE REPASO DEL DÍA	59

7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA ESTUDIANTES CON NEEM	60
V. MARCO METODOLÓGICO	62
1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN.....	62
2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	63
3. DIMENSIÓN TEMPORAL	64
4. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO	64
5. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	66
6. CATEGORÍAS.....	69
7. PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	70
8. CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO.....	73
VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS	76
A. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS	76
B. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES	92
VII. DISCUSIÓN	104
1. METODOLOGÍAS DE TRABAJO DE ESTUDIANTES CON NEM	104
2. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	108
3. INSTRUMENTOS DE EVALUACION EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN	111
VIII. CONCLUSIONES	113
IX. SUGERENCIAS	119
X. BIBLIOGRAFÍA	121
XI. ANEXOS.....	127

RESUMEN

La presente investigación se centró en describir la práctica pedagógica de profesores de educación diferencial en la intervención del área de comunicación en estudiantes con Necesidades Educativas Múltiples (NEM) de una escuela especial de la comuna de Los Ángeles. Presenta un paradigma interpretativo, un tipo de investigación cualitativa con un diseño de estudio de caso instrumental y múltiple, siendo tres profesoras de educación diferencial cada uno de los casos y participantes de este estudio. Dentro de la práctica pedagógica se puso énfasis en la utilización de metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación en estudiantes con NEM.

Como instrumentos de recopilación de información se utilizaron la entrevista semiestructurada y la observación participante, los cuales fueron analizados utilizando la Metodología de Análisis de Contenido para establecer la utilización de diferentes estrategias por parte de las profesoras. La dimensión temporal en que fueron recopilados los datos corresponden al segundo semestre académico del año 2015.

Dentro de los principales hallazgos de esta investigación, se devela que las profesoras de educación diferencial desconocen diferentes metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación para trabajar con estudiantes que presentan NEM. A su vez, se concluye que las mejores prácticas pedagógicas para trabajar con este grupo de alumnos es experimentar con ellos con materiales concretos y desarrollar un lazo afectivo.

PALABRAS CLAVES: Práctica pedagógica, Metodologías, Estrategias, Instrumentos de Evaluación, Necesidades Educativas Múltiples.

KEYWORDS: Teaching Practice, Methodologies, Strategies, Evaluation Instruments, Multiple Educational Needs.

ABSTRACT

The following research is focused on depict the pedagogical practice of differential education teachers and their intervention of the communication area in students with multiple educational needs (MEN of a special school in the city of Los Angeles. It present interpretative paradigm, being the qualitative kind. For this, is considered a design of study of an instrumental and multiple cases, being three teachers of differential education each one of the cases and participants of the study. In the pedagogical practice is centered in methodologies, strategies and evaluation instruments of students with MEN.

As data collection instruments were used the semi structured interview and the participation observation, there were analyzed using the Content Analysis Methodology to stablished the use of different strategies from the teachers. The temporal dimension in which the data collected is the second academic semester of the year 2015.

The principal findings in this research were that the differential education teachers' unknown different methodologies, strategies and evaluation instruments to work with students with MEN. At the same time, we achieve the best pedagogical practices to work whit this group of students is experiment with them with equipment in a specific way and develop an emotional tie.

KEYWORDS: Teaching Practice, Methodologies, Strategies, Evaluation Instruments, Multiple Educational Needs.

I. INTRODUCCIÓN

Por años, se ha investigado en Educación los casos relacionados con personas que presentan discapacidad. De acuerdo a los diferentes paradigmas que han dirigido a la Educación Especial, se ha avanzado desde el enfoque asistencialista, bio-médico y biopsicosocial, centrándose antiguamente en la discapacidad y actualmente en la propia persona, considerando a la discapacidad como una condición del ser humano y no como una enfermedad.

Tal como el nuevo paradigma sobre la comprensión de la discapacidad, donde se demuestra que dentro de las investigaciones se ha cambiado el foco de estudio, encontrando otras variables que influyen en la condición de la persona con discapacidad (PcD), donde se considera el ambiente, la familia y las relaciones interpersonales que ésta tenga en los diferentes contextos. Uno de estos contextos es la escuela, lugar donde se promueve la plena integración y desarrollo de todos los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), donde existen además, diferentes profesionales responsables de que se cumplan estos derechos de las PcD, siendo el Profesor de Educación Especial o Diferencial uno de los principales protagonistas.

Debido a lo anterior, esta investigación está dirigida a describir las prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de Educación Diferencial para desarrollar el área de comunicación en los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples de una Escuela Especial de la comuna de Los Ángeles.

La investigación corresponde a un estudio cualitativo interpretativo, con un diseño de Estudio de Casos Instrumental y Múltiple, donde se investigó un campo que no ha sido abordado desde el punto de vista de las Necesidades Educativas Múltiples (NEM) en la comuna de Los Ángeles. Para llevar a cabo este estudio, se aplicaron procedimientos de recolección de información como la entrevista semiestructurada y observación participante, ambas analizadas bajo la técnica de análisis de contenido.

El estudio estuvo basado en la información que entregaron los Profesores de Educación Diferencial de una Escuela Especial de la comuna de Los Ángeles que presenta cursos de estudiantes con NEM, con el objetivo de poder describir las prácticas pedagógicas que utilizan para desarrollar la comunicación, considerando para esto; las metodologías, estrategias de trabajo e instrumentos de evaluación que utilizan para favorecer la comunicación de estos alumnos.

La información recopilada permitió develar si actualmente se están utilizando metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación adecuados para estudiantes con NEM, según las indicaciones que realiza el Ministerio de Educación (Mineduc, 2010). Además, esta investigación sentará las bases para posteriores investigaciones en el área de NEM y permitirá realizar una capacitación para estos profesionales para fortalecer su trabajo y aportar en el real desarrollo de alumnos con NEM.

II. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Una necesidad educativa múltiple o retos múltiples pueden ser entendidos como “la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional” (Mineduc, 2009, p. 21). Por tanto, este concepto integra una serie de dificultades que puede presentar la persona con este tipo de discapacidad que no sólo apuntan a su condición física y médica, sino también a alteraciones en el área educativa, social y vocacional.

Por lo anterior, la atención psicopedagógica de niños o niñas con retos múltiples se considera todo un desafío en la práctica del profesor en escuelas especiales. Gran parte de las universidades que ofrecen la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, entrega menciones en Discapacidad Intelectual, Trastornos del Lenguaje, Dificultades de Aprendizaje y actualmente Trastornos de Déficit Atencional. Sin embargo, hoy existen sólo dos universidades que entregan la mención en Retos Múltiples, hablamos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y la Universidad Mayor. Por lo tanto, existen pocos profesionales especializados para trabajar en esta área de la Educación Especial a nivel nacional que cuente con las herramientas teóricas y prácticas adecuadas para la intervención de este grupo de estudiantes.

De acuerdo al estudio del Servicio Nacional de Discapacidad (SENADIS), en el Censo 2012, existe una población de más de dos millones de personas con discapacidad, correspondiente al 12,9 % de la población total del país. De estas personas, según lo indica el estudio de la Organización Internacional de Trabajadores, 2013:

En uno de cada tres hogares hay a lo menos un miembro con discapacidad, y es en las zonas urbanas donde se concentra el 83% de las personas con algún tipo de discapacidad leve, moderada o severa, siendo las regiones del Biobío y Metropolitana donde más se encuentran (p. 12).

Además, el estudio Estadísticas en Discapacidad del SENADIS (2004), revela que el 2,5% de esta población presenta una discapacidad severa, siendo aproximadamente 403.900 chilenos con esta condición. Al respecto, la Encuesta CASEN 2006, menciona que un 6% de la población con discapacidad corresponde a menores de 15 años. Del total de las personas con discapacidad sólo un 10.3% presenta discapacidades múltiples y todas debieran estar escolarizadas.

Por otro lado, la Mesa Técnica de Educación Especial (2015) menciona que “el derecho a la educación, en su sentido más amplio, es el derecho de todos y todas a una educación de calidad en igualdad de condiciones, desde el nacimiento y a lo largo de la vida” (p. 5). Por tanto, las personas que presentan NEM también tienen derecho a acceder a una educación de calidad, por medio de la atención que entrega la educación especial, tal como se menciona en la Mesa Técnica de Educación Especial (2015):

La educación especial brinda un conjunto de conocimientos, estrategias y recursos especializados que contribuyen a optimizar los procesos de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes que, por diferentes causas, enfrentan mayores barreras para participar o aprender durante su trayectoria educativa. Los estudiantes en situación de discapacidad, que presentan dificultades significativas para progresar en su aprendizaje, o, los estudiantes que están en riesgo de abandonar el sistema educativo, pueden requerir de manera temporal o permanente recursos y apoyos especializados para prevenir o superar las dificultades de aprendizaje y de participación que enfrentan (p.10).

Al respecto, ¿cómo se puede garantizar el derecho a una educación de calidad y en igualdad de condiciones en aquellos estudiantes que presentan NEM si no existen profesores capacitados en todas las escuelas especiales para trabajar con este grupo de alumnos? A partir de este cuestionamiento, se comenzó a buscar información sobre lo que ocurre en las escuelas especiales de la ciudad de Los Ángeles, donde no se registra evidencia empírica acerca de las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores de Educación Diferencial para trabajar el

área de comunicación en estudiantes con Necesidades Educativas Múltiples de Escuelas Especiales.

Según un estudio chileno (Marfán, Castillo, González y Ferreira, 2013) se señala que “a nivel nacional existen 171.712 alumnos integrados a través de PIE” (p.112) de los cuales, sólo “52.847 estudiantes presentan Necesidades Educativas Permanentes” (p. 117). Por tanto, en Chile existe un 31% de estudiantes que presentan NEE permanentes que se encuentran integrados en escuelas regulares. De este porcentaje, sólo un “0, 1% presenta una discapacidad múltiple” (p. 123). Estos datos, permiten evidenciar que las opciones de integración a estudiantes que presentan NEE múltiples son muy escasas a nivel nacional, por este motivo, las familias de estos estudiantes sólo quedan con dos opciones: matricularlos en escuelas especiales o dejarlos en casa. Al respecto, la Unidad de Educación Especial señala que “existe alrededor de 152.000 alumnos que asisten a las Escuelas Especiales” (Mineduc, 2011), es decir, que presentan alguna discapacidad. Esta cifra triplica al número de alumnos integrados en PIE con NEE permanentes, lo cual afirma que los estudiantes con NEM tienen menos opciones de escolarización debido a las diferentes barreras que existen hoy en día para integrar estudiantes con NEE múltiples en aulas regulares, siendo una de estas barreras la falta de profesional especializado en el trabajo e intervención de este grupo de estudiantes. Este punto, se contrapone con la perspectiva de la Mesa Técnica de Educación Especial (2015), la cual propone un cambio de paradigma desde la segregación hacia la inclusión educativa, cuya finalidad es “garantizar que todas las personas sean tratadas como sujetos iguales en derechos y dignidad, respetando al mismo tiempo sus diferencias y su propia identidad” (p. 6). Desde esta perspectiva, no se trata que el alumno(a) se adapte a las condiciones de la escuela, sino que sea la escuela la encargada de adaptar y proveer todos los medios necesarios para que ese alumno pueda desenvolverse en un ambiente libre de barreras de tipo arquitectónico, social, cultural, personal, entre otras.

De acuerdo a lo anterior, es muy importante comprender que la intervención en estudiantes que presentan NEM, amerita una preparación especial, la cual, no es tarea fácil para ninguna escuela. Se debiera partir por conocer y evaluar al niño antes de aplicar cualquier planificación y/o intervención, conocer los diferentes contextos en los cuales se desenvuelve el

alumno, considerando su escuela, su familia, la comunidad, entre otros. Luego, aplicar una serie de metodologías, estrategias de trabajo e instrumentos de evaluación para potenciar el desarrollo de la comunicación y aprendizajes funcionales en este grupo de estudiantes. Sin embargo, esta tarea es más compleja cuando no existe conocimientos de cuáles son las metodologías, estrategias e instrumentos adecuados para la intervención de estos estudiantes.

Entonces, considerando lo expuesto anteriormente, si bien el Ministerio de Educación garantiza la equiparación de oportunidades para todos los estudiantes, los establecimientos educativos especiales organizan a sus estudiantes por niveles, quedando los alumnos que presentan NEM en cursos segregados del resto de los estudiantes, los cuales, según la Dra. María Bove (citada en Mineduc, 2010) presentan mayores dificultades comunicativas. Todo esto, conlleva a que este grupo de estudiantes tengan un acceso limitado al currículum, el cual está condicionado por la carencia de especialistas en Educación Diferencial con mención en el área de NEM.

En este sentido, la comunicación forma parte de una habilidad que todas las personas adquirimos y desarrollamos a lo largo de nuestra vida, en la medida que nos relacionamos con otros y al ir adquiriendo nuevas experiencias. Tal como se señala en Mineduc (2005a):

La comunicación constituye el proceso central mediante el cual niños y niñas desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de los diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar las vivencias emocionales, acceder a los contenidos culturales, producir mensajes cada vez más elaborados y ampliar progresivamente la comprensión de la realidad (p. 56).

A su vez, la comunicación “involucra la capacidad de producir, recibir e interpretar mensajes, adquiriendo especial significado en el proceso de aprendizaje de los primeros años, ya que potencia las relaciones que los niños establecen consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes...” (Bases Curriculares de la Educación Parvularia, Mineduc, 2005a, p.

56). Esto, permite develar la gran importancia de desarrollar la comunicación desde etapas tempranas para favorecer la interacción social del niño(a) y su relación con el entorno, puesto que sin comunicación, somos seres aislados e incomprensidos. Pero, ¿cómo podemos favorecer el desarrollo de la comunicación en estudiantes con NEM? Ante esta interrogante, surgen variados estudios relacionados a la comunicación pre-lingüística hechos por Bates (1979), Piaget (1951), Schaffer (1979), Werner y Kaplan (1963), Stillman y Battle (1984) citados en Camacho (2002), quienes consideran al inicio del lenguaje como “un complejo proceso de interacción del desarrollo cognitivo de los niños y las experiencias sociales” (p. 35). De acuerdo a estas investigaciones, Stillman y Battle (1984) hacen referencia al aporte del Dr. Jan Van Dijk (1965-1967) quien crea la Metodología de la Comunicación basada en el Movimiento, logrando establecer diferentes etapas de comunicación que pueden ser adquiridas por estudiantes con NEM, las cuales son; nutrición, resonancia, movimientos coactivos, referencia no representacional, imitación diferida y gestos naturales (descritas en marco teórico). Dentro de esta metodología, se considera como uno de los objetivos centrales que el alumno(a) vaya adquiriendo mayor distancia en relación con el adulto o educador(a), pasando desde la comprensión de objetos concretos hasta nociones más abstractas (Mineduc, 2010). Así mismo, la Dra. Bove citada en Mineduc (2010), describe las etapas globales de la comunicación, haciendo énfasis en que comunicar no necesariamente implica hacerlo a través del lenguaje oral, sino que también puede realizarse a través de diferentes formas de comunicación, tales como vocalizaciones, gestos, miradas, llantos, sonrisas, movimientos, claves de tacto, claves de olfato, claves auditivas, dibujos, pictogramas, lengua de señas, braille, entre otras. De esta forma, el estudiante con NEM puede avanzar desde una etapa de comunicación inicial temprana, presimbólica, simbólica emergente y simbólica (Mineduc, 2010).

Por tanto, considerando todo lo expuesto anteriormente, se investigó las prácticas pedagógicas que utilizan los profesores de Educación Diferencial para la intervención de estudiantes con NEM en el área de comunicación. Para Latorre (2004), la práctica pedagógica puede ser entendida como:

...un espacio que hay que indagar, se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos, así como las estrategias que utiliza...evalúa el proceso y los resultados (p. 12).

Abordar la práctica pedagógica resulta interesante debido a que en las aulas que atienden a estudiantes con NEM se aprecian bastantes debilidades para trabajar el área de comunicación. Al respecto, es tarea del profesor de educación diferencial desarrollar la comunicación en todos sus estudiantes aplicando diferentes metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación que vayan de acuerdo al desempeño comunicativo que cada uno de sus alumnos presente. Sin embargo, lo que se aprecia día a día con estos estudiantes, es que se generan actividades para todos igual, sin importar sus habilidades o discapacidad, se entrega la información siempre de forma oral, sin atender a aquellos alumnos que presentan discapacidad auditiva, se muestran material de forma visual, sin atender a aquellos alumnos que presentan discapacidad visual, entre otros. Durante las clases, no se desarrolla la comunicación en todos los estudiantes, más que nada los docentes tienden a trabajar o avanzar con aquellos alumnos que son más “funcionales” y que tienen “algo de lenguaje”, dejando de lado a aquellos alumnos que no lo poseen. En muchas ocasiones, se pierde tiempo valioso de trabajar con los estudiantes debido a que los profesores no tienen una planificación clara, por tanto, se improvisa durante la clase. Además, la mayoría de las actividades se les imponen a los alumnos y no se les permite tomar opciones o alternativas sobre lo que desean o quieren realizar, una de las características de desarrollar comunicación.

En relación a los objetivos de esta investigación, el presente estudio tiene las características de ser; pertinente, puesto que no existen estudios relacionados en la comuna de Los Ángeles y servirá de base para aquellos que debaten por qué este grupo de estudiantes no presentan avances; relevante, porque será la primera evidencia empírica que tendrá la comuna relacionada con las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes para trabajar con cursos de estudiantes con retos múltiples, considerando para ello a todos los estudiantes que pertenecen a este nivel, los cuales ya han sido designados por el establecimiento educativo y, a su vez, servirá para realizar nuevas investigaciones relacionadas a cómo influyen estas prácticas en el

aprendizaje de los estudiantes con retos múltiples, analizar resultados de una capacitación para los docentes y seguimiento de metodologías para este trabajo y será un aporte para mejorar las prácticas pedagógicas, lo cual beneficiaría a los propios estudiantes; por último, presenta la característica de ser factible, ya que la Escuela Especial escogida tiene 3 cursos de alumnos con retos múltiples y permite el acceso a la investigación, presentando buena acogida a todo lo que puede ayudar o beneficiar el trabajo con estos estudiantes, los propios profesores siempre están dispuestos a participar como informantes frente a las investigaciones o tesis realizadas en la comuna, por tanto, es un campo de investigación de fácil acceso.

De acuerdo a lo anterior, la presente investigación intentará dar respuesta a la siguiente pregunta general:

- ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de Educación Diferencial para desarrollar el área de comunicación en los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Múltiples de una Escuela Especial de la comuna de Los Ángeles?

De esta pregunta, se desprenden las siguientes preguntas adicionales:

- ¿Cuáles son las metodologías de trabajo que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en estudiantes con NEM?
- ¿Qué estrategias utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEM?
- ¿Cuáles son los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de Educación Diferencial para evaluar el desarrollo de la comunicación en los estudiantes con NEM?
- ¿Son coherentes los discursos de los profesores de Educación Diferencial con la observación de su práctica pedagógica con foco en las metodologías de trabajo, estrategias para desarrollar la comunicación e instrumentos de evaluación?
- ¿Cuál es la valoración respecto a las prácticas pedagógicas más efectivas desde la perspectiva de los docentes para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEM?

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL:

Describir las prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de Educación Diferencial para desarrollar el área de comunicación en los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Múltiples de una Escuela Especial de la comuna de Los Ángeles.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Conocer las metodologías de trabajo que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en estudiantes con NEM.
2. Determinar las estrategias que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEM.
3. Identificar los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de Educación Diferencial para evaluar el desarrollo de la comunicación en los estudiantes con NEM.
4. Contrastar los discursos de los profesores de Educación Diferencial con la observación de su práctica pedagógica con foco en las metodologías de trabajo, estrategias para desarrollar la comunicación e instrumentos de evaluación.
5. Determinar la valoración respecto a las prácticas pedagógicas más efectivas desde la perspectiva de los docentes para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEM.

IV. MARCO TEÓRICO

De acuerdo a los objetivos de esta investigación, se tomó como ejes centrales para la construcción del marco teórico los siguientes temas; prácticas pedagógicas, necesidades educativas múltiples e intervención en el área de comunicación con este grupo de estudiantes. De la práctica pedagógica es importante distinguir su concepto y paradigmas educativos, considerando como relevante para este estudio el abordaje de las metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación; de las necesidades educativas múltiples, su concepto, etiología, características y formas de trabajo; del área de comunicación, metodologías de trabajo, etapas de la comunicación, estrategias para desarrollar la comunicación e instrumentos de evaluación.

1. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

La práctica pedagógica representa una preocupación permanente de la investigación educativa, debido a la importancia que éstas cobran en la acción didáctica y, por lo tanto, en los aprendizajes de los estudiantes.

La investigación educativa permite establecer una cierta vinculación entre el pensamiento de los profesores y las acciones que llevan a cabo cuando enseñan, subrayando la importancia de potenciar o, por el contrario, inhibir determinadas conductas para favorecer el desarrollo de los estudiantes en las diversas áreas. Para comprender el concepto de prácticas pedagógicas, se tomará la definición de Fierro, Fortoul y Rosas (1999) quienes mencionan que:

El trabajo del maestro está situado en el punto en que se encuentran el sistema escolar (con una oferta curricular y organizativa determinada) y los grupos sociales particulares. En este sentido, su función es mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara. (p. 20-21).

La práctica pedagógica es un concepto que se ha manejado de acuerdo a los objetivos de las diferentes investigaciones. Sin embargo, para esta investigación se entenderá como todos aquellos aspectos que involucran los docentes en su actuar en el sistema educacional formal y en específico, en la atención de estudiantes con NEE múltiples en contextos de escuelas especiales.

La práctica docente es ese encuentro “cara a cara” entre lo que ofrece el sistema educativo y lo que realmente entregan los profesores, involucrando múltiples aspectos que influyen en ella, ya que es un concepto que no se refiere solamente a situaciones de aula, sino a todas aquellas acciones propias de la docencia como planificaciones, adecuaciones curriculares, convivencia entre profesores y la comunidad educativa, recursos, conocimientos que entrega, métodos y técnicas para enseñar, entre otras. En este sentido, las prácticas pedagógicas pueden variar de acuerdo al contexto y al profesor que está a cargo de un curso. Como es de pensar, existen múltiples factores para definir este amplio concepto, de los cuales se destacan los aportes de Ibáñez, Díaz, Druker, Rodríguez y Smith (2008) quienes sintetizan:

La práctica pedagógica desarrollada cotidianamente por el docente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales, implica un conjunto de competencias que lo caracterizan como profesional y como ciudadano, y que comprenden tanto principios pedagógicos y científicos como preferencias, perfecciones estéticas, juicios éticos, visiones políticas, sociales y culturales, todo lo cual permea el estilo de interacción que el docente establece en el aula con los estudiantes y que conlleva distintas posibilidades de convivencia según se privilegie o no la participación, el respeto por la opinión distinta y la valoración de las experiencias previas entre otros (p. 12).

Además, Contreras (2003) señala que las prácticas pedagógicas presentan diferentes dimensiones que definen el espacio de observación entre ellas, como por ejemplo personal, institucional, interpersonal, social, valórica y la más importante para efectos de esta investigación, la dimensión didáctica, la cual se refiere “al papel docente como agente que, a

través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo culturalmente organizado para que ellos, los alumnos, construyan su propio conocimiento” (Contreras, 2003, p.2).

De acuerdo a la definición anterior, la dimensión didáctica integra todas aquellas opciones que utiliza el docente para trabajar en el aula el proceso de enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la función del profesor, en lugar de transmitir conocimientos, viene siendo facilitar el aprendizaje para que los mismos estudiantes construyan su propio conocimiento dentro y fuera de la sala de clases. Para permitir que esta acción se desarrolle en el aula, necesitamos del factor comunicacional, uno de los temas principales de esta investigación.

Como la dimensión didáctica de la práctica pedagógica es un concepto que abarca diferentes factores, esta investigación tiene uno de los focos centrados en observar las prácticas pedagógicas de los profesores de educación diferencial en cuanto a los siguientes aspectos: instrumentos de evaluación, metodologías de trabajo y estrategias utilizadas para favorecer la comunicación de los estudiantes que presentan NEE múltiples de una escuela especial.

1.1 LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN:

Primero, los instrumentos de evaluación son una etapa del proceso educativo que tiene por finalidad valorar de una forma sistemática en qué medida se han logrado los objetivos propuestos para un estudiantes o grupo de estudiantes. Al respecto, Lira (2005) menciona que:

La evaluación se puede entender como un proceso de búsqueda de información, que permitirá formar juicios para tomar decisiones. Pero en la práctica docente cotidiana este último aspecto ha ido perdiendo su valor pedagógico. El excesivo énfasis dado a lo normativo ha descuidado la búsqueda de una evaluación centrada en los criterios. La evaluación implica la medición y la calificación, pero es mucho más que ello. Si bien todas las funciones de la

evaluación son importantes, resulta preocupante la débil importancia otorgada a la evaluación formativa y formadora (p.58).

Considerando esta definición, se debe entender que la atención de las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes comprende diferentes acciones de la práctica pedagógica como la implementación o modificación de estrategias didácticas, metodológicas y evaluativas, para las que se deben contemplar los siguientes aspectos que propone Torres (2012): “Considerar la evaluación como un proceso integral, una actividad continua, permanente y flexible que incluye múltiples métodos y operaciones. Además, elegir entre diferentes opciones de decisión con el fin de responder adecuadamente a una situación que requiere ser modificada” (p. 3).

Por lo tanto, la evaluación es un proceso que permite la identificación y determinación del nivel de logro de las habilidades, destrezas o competencias, según corresponda, por parte de los estudiantes. Se deben considerar para esto sus características de aprendizaje, el contexto, los conocimientos previos, la mediación pedagógica, el acompañamiento y retroalimentación por parte del docente durante el proceso de aprendizaje, con el propósito de tomar y emitir juicios de valor, todo esto, basándose en información válida y confiable, que se obtiene mediante la aplicación de instrumentos técnicamente elaborados (Torres, 2012, p. 8-9).

Sin embargo, existe bastante controversia con respecto a la forma de evaluar que tiene cada profesor, ya que puede ser realizada para medir los intereses de la persona evaluadora, teniendo la libertad de evaluar lo que desee, de la forma y momentos en que estime conveniente, contemplando los instrumentos que para el “evaluador” son los más oportunos (Santos, 1998). Una de las tendencias que se ha visto en la práctica pedagógica, es evaluar netamente los “conocimientos”, lo cual puede ser un error si es el único factor que importa para el profesor, tal como lo señala Santos (1998) “valorar los conocimientos por ejemplo, no es un error, pero sí lo puede ser el valorar, exclusivamente, obsesivamente, los conocimientos, sin tener en cuenta su naturaleza, su importancia, su interés, su adecuación, su coordinación con otros conocimientos, etc.” (p. 145).

En relación a la práctica pedagógica, los profesores parecen concebir dentro del Currículum, la cualidad evaluadora, por tanto, no sería posible enseñar, sin valorar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. En relación a esto, la evaluación estaría centrada en el alumno, tal como señala Santos (1998) “a cada alumno se le asigna en el expediente un valor numérico (al menos cuantificado) que parece ser de su exclusiva responsabilidad” (p. 145). Al respecto, esta tendencia conlleva a que se comparen a los alumnos en diferentes escalas, aquellos que están sobre la media o bajo la media, aquellos que tienen un rendimiento satisfactorio o insatisfactorio, sin embargo, estas escalas, “no dejan de ser arbitrarias, puesto que “no se sabe si se comparan las capacidades de los sujetos, los esfuerzos realizados, los conocimientos adquiridos, la suerte de la que han gozado...” (Santos, 1998, p. 145). Este hecho, revela una grave injusticia cuando evaluamos, ya sea por su carácter arbitrario, por la descontextualización o desigualdad de condiciones naturales.

De acuerdo a lo anterior, cuando se trabaja con estudiantes que presentan NEE múltiples, los instrumentos de evaluación no tienen una cualidad normativa, reguladora o cuantitativa, sino más bien, el profesor de Educación Diferencial, tiene la responsabilidad de utilizar instrumentos de evaluación de carácter cualitativo, que permitan establecer las habilidades de los estudiantes y aquellos aspectos que deben continuar reforzándose de acuerdo a los avances que cada uno de ellos presente. Por tanto, las evaluaciones no estarían centradas solamente en los resultados, sino que abordarían aspectos esenciales como las condiciones que existen dentro del aula, las estrategias aplicadas, los ritmos de aprendizajes, el esfuerzo del alumno(a), entre otros aspectos, como se refiere Santos (1998) “no sólo importa qué es lo que se ha conseguido, sino el cómo, a qué precio, con qué ritmos, con qué medios, con cuántos esfuerzos, a qué costa, para qué fines” (p. 146).

Como se ha descrito anteriormente, evaluar a estudiantes con NEE múltiples, es una tarea compleja, puesto que es difícil valorar los aprendizajes adquiridos, la comprensión de ciertos conceptos o la transferencia de contenidos debido a la complejidad de su condición y a las diferentes formas que tienen para expresarse, las cuales, no necesariamente son conocidas por el profesor a cargo de este grupo de estudiantes y no son observables. En este sentido, existe carencia por parte de la especialización de la práctica pedagógica que mantiene el

Educador Diferencial, puesto que se concibe la idea de que como los alumnos no expresan ciertas conductas, no sería posible evaluar lo no observable. Sin embargo, Santos (1998) deja en claro que “lo no observable, no es equivalente a lo no existente. Ni a lo no relevante, ni por supuesto, a lo no evaluable...” (p. 147). Entonces, la gran dificultad recae en la idea que plantea Bertalanffy (1976-1978) citado en Santos (1998) quienes concuerdan que las evaluaciones se realizan descontextualizadas, por tanto se hace necesario tener en cuenta un amplio contexto cuando se quiere comprender la realidad de un estudiante evaluado. Tal vez, un estudiante con NEE múltiples no presente una conducta que se quiera evaluar dentro de la escuela, pero sí lo haga dentro de su hogar, por tanto, no se podría valorar a ese alumno negativamente, si en realidad, el profesor especialista, no ha sido capaz de indagar las conductas de sus propios estudiantes en todos los contextos posibles.

1.2 LAS METODOLOGÍAS DE TRABAJO:

Las metodologías educativas suelen girar alrededor de las teorías del aprendizaje como son el conductismo, cognitivismo, constructivismo y últimamente el conectivismo. Cada paradigma tiene sus procesos, actividades y métodos de actuación. Las metodologías educativas, son aquellas que indican al docente qué herramientas, métodos o técnicas de enseñanza pueden utilizar teniendo en cuenta las características del grupo y del contexto en general para introducir un tema, para afianzar un tema dado, para motivar, darle sentido al conocimiento, evaluar, analizar capacidades y dificultades en los estudiantes etc. Al respecto, Hernández (s.f) señala que:

Es importante plantear que una metodología didáctica supone una manera concreta de enseñar, método supone un camino y una herramienta concreta que utilizamos para transmitir los contenidos, procedimientos y principios al estudiantado y que se cumplan los objetivos de aprendizaje propuestos por el profesor (p.2).

De acuerdo con las metodologías de trabajo, Hernández (s.f) hace referencia a que elegir una forma de enseñar no es una actividad al azar o aleatoria, sino que depende de diferentes factores entre los cuales se mencionan los siguientes:

- Un aspecto que influye es la experiencia previa del docente, experiencia en observar y enseñar a otros.
- Otro aspecto que influye son las concepciones propias sobre lo que supone enseñar o aprender. Por ejemplo, si un docente concibe que aprender supone escuchar conceptos establecidos y que enseñar supone transmitirlos elegirá una metodología más expositiva que otro docente que concibe que el alumnado tienen conocimientos previos (aunque ingenuos) y que enseñar supone ayudar a que el alumnado descubra o se interroge por ellos.
- Un tercer aspecto, relacionado con lo anterior suele existir una relación entre la metodología que elige el profesor y sus objetivos de enseñanza. No sería la misma metodología escogida por un profesor que quiere que el alumno piense, formule preguntas, plantee problemas que aquel que pretende que el alumno conozca y reproduzca literalmente los contenidos.
- Un cuarto aspecto tiene que ver con el alumnado (su edad, intereses, nivel de conocimientos,..). Por ejemplo un docente que imparte clases en la enseñanza infantil elegirá metodologías más abiertas y participativas que aquellos que imparten clase en la universidad a gran grupo que están más centradas en la metodología expositiva.
- Finalmente depende del contenido, porque si es un contenido práctico o aplicado podremos usar una metodología diferente que cuando impartimos un contenido teórico (Hernández, s.f, p.22-23).

Para aplicar correctamente una metodología en estudiantes con NEE múltiples, es necesario que el profesor conozca los diferentes paradigmas de enseñanza, la situación actual de sus estudiantes, la condición de salud que éste presente, así como también cuáles son los objetivos planteados para cada uno, por tanto, es una tarea compleja. De esta forma, se podrá

avanzar paulatinamente en la adquisición de variados aprendizajes. Como menciona Hernández (2012):

...enseñar a los niños pequeños con múltiples discapacidades es un trabajo complicado que requiere un enfoque grupal que incluya a la familia, el equipo educativo, la orientación de un terapeuta ocupacional, un especialista en motricidad, un terapeuta de lenguaje, un psicólogo, un profesor en deficiencias visuales, un profesor para niños sordos y con dificultades auditivas (p. 82).

Debido a que los estudiantes con NEE múltiples, requieren de la participación de un equipo colaborativo, siempre estará presente el riesgo de llevar adelante un programa educativo poco sistemático, inarticulado o fragmentado. Por tanto, para tener una buena metodología de trabajo y articulada entre los diferentes participantes del equipo, es necesario propiciar una educación significativa integrando los diferentes objetivos y estrategias dentro de un Plan Educativo Individualizado que favorezca la estructuración subjetiva y la comunicación del niño con su entorno (Hernández, 2012).

De acuerdo a lo anterior, Benedict, et al. (2005) citado en Hernández (2012) entrega algunas características a tener en cuenta para aplicar exitosas metodologías de trabajo en estudiantes con NEE múltiples, las cuales son:

- La enseñanza a niños con retos múltiples está orientada a crear habilidades cognitivas, motoras, cinéticas y táctiles. El niño necesitará tener experiencias de aprendizaje para comprender lo que percibe por medio de diferentes sentidos.
- Aprender a utilizar y comprender la información sensorial logra mejorarse por medio de actividades significativas y motivadoras dentro de las situaciones naturales. Los niños con múltiples discapacidades necesitan tiempo y oportunidades para manipular los objetos y para explorarlos con el tacto. El niño con discapacidad motriz o con dificultad en el proceso sensorial puede necesitar mucho más tiempo. Muchos de estos niños pequeños necesitan más tiempo para procesar la información, y producir una respuesta. Es importante

dejar al niño tiempo para que centre la atención, y para que explore los materiales antes de explicar la actividad.

- Las oportunidades prácticas y una implicación activa crean en el niño un desarrollo de conceptos comunicación y de comprensión de la actividad. Aprender a utilizar y comprender la información sensorial se logra mejor a través de actividades significativas y motivadoras dentro de las situaciones naturales.

- Cambios en las direcciones, materiales, actividades, las rutinas diarias, el arreglo de la habitación necesitan hacerse de forma gradual. El niño se sentirá totalmente confuso si las cosas se hacen de forma diferente cada vez, y si cada cosa está en sitios diferentes.

- Tener una actividad cotidiana previsible crea un sentido de control esencial, y proporciona oportunidades significativas para el desarrollo de habilidades.

- Los niños con retos múltiples tienen muy poco control sobre los acontecimientos de sus vidas. Esta carencia de control tiene consecuencias motivadoras y cognitivas, que dan como resultado una incapacidad para el aprendizaje.

- Estos niños tienen una motivación reducida para iniciar respuestas que controlen acontecimientos, y tienen dificultad en aprender que sus acciones puedan dar como resultado consecuencias deseables, parecen desinteresados en el mundo que les rodea, desmotivados para aprender, y carecen de iniciativa. Se convierten en receptores pasivos, en vez de activos participantes.

- Por otro lado, practicar la filosofía de seguir las iniciativas del niño, le capacitará para desarrollar un sentido de control sobre los acontecimientos. Al desarrollar y proporcionar actividades de enseñanza a niños con retos múltiples, existen muchas formas de seguimiento de las iniciativas del niño. La estimulación de respuesta dependiente es una estrategia importante de seguimiento de las iniciativas del niño para promover un aprendizaje activo (Hernández, 2012, p. 83-84).

1.3 LAS ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:

Las estrategias de aprendizaje, son el conjunto de actividades, técnicas y medios que se planifican de acuerdo con las necesidades de la población a la cual van dirigidas, los objetivos que persiguen y la naturaleza de las áreas y cursos, todo esto con la finalidad de hacer más efectivo el proceso de aprendizaje. Al respecto Brandt (1998) menciona que: "Las estrategias metodológicas varían de acuerdo con los objetivos y contenidos del estudio y aprendizaje de la formación previa de los participantes, posibilidades, capacidades y limitaciones personales de cada quien" (p.32).

Es relevante mencionar que las estrategias de aprendizaje están conjuntamente relacionadas con los contenidos, objetivos y la evaluación de los aprendizajes, componentes fundamentales del proceso de aprendizaje.

Para explicar la diferencia entre metodologías y estrategias se podría usar una analogía de Castillo y Pérez (1998) quienes mencionan que no tiene sentido un equipo de fútbol de primeras figuras (estrategias) jugando al fútbol sin orden ni concierto, sin un entrenador de categoría que los coordine (metodologías). Y éste poco podría hacer si los jugadores con los que cuenta apenas pueden dar algo de sí. La estrategia, sin la metodología muere en sí misma, pero es prácticamente imposible desarrollar cualquier metodología sino hay calidad mínima en los jugadores (dominio de la estrategia). Por otra parte, si el mejor futbolista dejase de entrenar y su preparación física decayera (hábito) poco más de alguna genialidad podría realizar, pero su rendimiento y eficacia se vendría abajo. Los futbolistas realizan la tarea, pero el entrenador la diseña, la evalúa y la aplica a cada situación, determinando la táctica que en cada momento proceda.

Por tanto, se puede definir estrategia de enseñanza como un proceso mediante el cual el docente elige, coordina y aplica los procedimientos para conseguir un fin relacionado con el aprendizaje, en el cual se motive a los estudiantes a participar y desarrollar las diferentes habilidades que presentan descendidas, lo cual, finalmente les permita comprender un contenido e ir aumentando de forma progresiva sus potencialidades.

Como trabajar con estudiantes que presentan NEE múltiples es un gran desafío, el profesor de Educación Diferencial, debe conocer cuáles son explícitamente las estrategias recomendadas para trabajar con ellos. Esta información está disponible en los recursos que ofrece el Mineduc en la sección de Educación Especial (y que serán abordadas más adelante), por tanto, también debiera ser una tarea para este educador, informarse y buscar sugerencias para mejorar sus prácticas pedagógicas en cuanto a metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación. De esta forma, podrá atender a las necesidades educativas que cada uno de sus estudiantes presenta, ya que, de acuerdo a las disposiciones nacionales, todos ellos deben alcanzar los objetivos mínimos propuestos por el MINEDUC de acuerdo a cada nivel educativo en el que se encuentran. Por esta razón, este apartado dejó en claro la concepción de Práctica Pedagógica y cuáles serán los aspectos principales de esta práctica a investigar.

2. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MÚLTIPLES

En el año 1978 por primera vez se da a conocer el término Necesidades Educativas Especiales, a través del Informe Warnock el cual tenía como propósito analizar y revisar las alternativas a la Educación Especial de ese momento.

Actualmente, de acuerdo al Mineduc (2009), se considera alumnos(as) con Necesidades Educativas Especiales a “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje y contribuir al logro de los fines de la educación” (p. 4). De esto, se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad en estos estudiantes (Mineduc, 2010a).

A partir de la segunda mitad del siglo XVI, se destaca la labor del Monje español Pedro Ponce de León, quien trabajó en la educación de un grupo de personas sordas conocida como Doctrina para los mudos-sordos, posteriormente el abate Charles Michel de L’Epee crea la escuela para sordomudos, que luego se convirtió en el Instituto Nacional de Sordomudos y el Instituto para niños ciegos. Desde entonces comienzan a crearse diversas instituciones dedicadas a la atención y enseñanza de personas ciegas, sordas y con retraso mental, actualmente llamados sordo-ciegos y discapacidad cognitiva respectivamente.

Ya en 1989 comienza a dilucidarse el término de Necesidades Educativas Especiales Múltiples a través de la Declaración de las Necesidades Básicas de las Personas Sordociegas, adoptado por la IV Conferencia Mundial Hellen Keller, en Estocolmo.

En un comienzo el concepto de Necesidades Educativas Múltiples fue asociado directamente a la Sordoceguera, debido a que se consideraba como una suma de discapacidades, pero desde los años ’90 las personas que presentan Sordoceguera han luchado para ser reconocidos con derechos y obligaciones a partir de una discapacidad única.

El Decreto N° 170 (2009) asume la responsabilidad de definir las Necesidades Educativas Múltiples como:

La presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional. Para los efectos de este reglamento la sordoceguera será considerada como discapacidad múltiple y constituye discapacidad con características únicas, que se caracteriza por la existencia de una discapacidad auditiva y una discapacidad visual lo suficientemente severas como para afectar la comunicación, la movilidad y el acceso a la información y al entorno (Mineduc, 2009, p. 21).

Estas personas con mayores necesidades educativas significan retos para el educador debido a las múltiples dificultades que presentan, observándose carencias extremas de funcionamiento intelectual, desarrollo motriz, habla, lenguaje, conducta adaptativa, funcionamiento visual y auditivo, entre otros.

La mayoría de los niños se comunican de una manera natural, lo cual les permite explorar e interactuar con el mundo que les rodea a través de la expresión de sus sentimientos, sus deseos y necesidades. Sin embargo, éste no es el caso de las personas con Necesidades Educativas Especiales Múltiples (NEEM), “que tienen restringida esta posibilidad de comunicarse, por lo que se ve afectada su interacción con los demás” (Calderón, 2003, p. 1).

Por lo anterior, se deben proporcionar los medios necesarios al niño con NEEM y su familia para acceder a experiencias que le permitan el desarrollo de una comunicación efectiva y funcional que le permita lograr una adecuada interacción con los demás y mejorar su calidad de vida.

2.1 SORDOCEGUERA

La Sordoceguera es una discapacidad multisensorial que impide a la persona valerse de los sentidos de la visión y del oído, pero que no necesariamente ha de ser la pérdida total de los sentidos, cabe destacar que *no es la suma de sordera y ceguera* o inversa, sino que constituye una condición que demanda servicios, recursos y técnicas específicas. Las personas sordociegas tienen una visión particular del mundo que les envuelve, su entorno se vuelve estrecho, deben darle sentido al mundo utilizando la información limitada que disponen.

La sordoceguera puede ser clasificada en dos tipos *impedimento sensorial* o *sordoceguera con multimpedimento*, que ocurre cuando la persona presenta dos o más discapacidades o necesidades educativas especiales, concomitantes con el déficit sensorial.

El Dr. Van Dijk (1977) pone énfasis en los siguientes aspectos de esta condición;

la audición y la visión son medios de comunicación con otras personas, por lo tanto si existen, así sean pequeños impedimentos en ambos sentidos, se derivan graves consecuencias para el conocimiento que adquiere la persona, especialmente para su aprendizaje. En el planteamiento de un plan de desarrollo de habilidades y rehabilitación, debe usarse una definición cuyo propósito sea describir las necesidades específicas de la persona y los servicios especiales y funcionales que ella requiere, así como las actividades y propuestas que cubran su discapacidad; el diagnóstico oftalmológico y audiológico exacto tienen una importancia secundaria (Sordoceguera y Discapacidad, visitado el 04 de agosto, 2015).

El artículo N° 10 de La Declaración de las Necesidades Básicas de las Personas Sordociegas (Estocolmo, 1989) se refiere a que es de primordial importancia que “el público general tenga conciencia de las necesidades, capacidades y logros de las personas sordociegas para asegurar la ayuda de los gobiernos y de la comunidad en el desarrollo y mantenimiento de

los servicios que éstos necesitan” (p. 2). Además en el artículo N° 1 de este documento se enfatiza sobre la importancia de definir claramente la sordoceguera en cada país para evitar que se produzcan errores en el diagnóstico, favorecer la orientación y abrirle las puertas a las personas sordociegas. Ellos(as) requieren de planes que se ajusten a habilidades y destrezas, que les permitan integrarse activa y plenamente en su entorno y conseguir el máximo de su potencial.

Así las personas que presentan sordoceguera a lo largo de Latinoamérica han luchado por su derecho de que se les reconozca como una discapacidad única, pero para efectos de la legislación de nuestro país, de acuerdo a lo que establece el Decreto N°170 del año 2009, la sordoceguera es una Necesidad Educativa Múltiple o Multidéficit como se estipula en dicho documento.

2.2 CAUSAS DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES

Dentro de las causas que pueden producir que una persona presente Necesidades Educativas Múltiples se encuentran aquellas prenatales, perinatales y post-natales, las que son definidas por Calderón (2003, p. 18-23):

- ☑ *Causas Prenatales:* como infecciones, anomalías congénitas y defectos al tubo neural, defectos cromosómicos, enfermedades genéticas y factores externos como el consumo de alcohol o drogas y desnutrición.
 - Exposición a agentes infecciosos como: Citomegalovirus (es una infección viral congénita), virus de la Rubéola, Sífilis, Toxoplasmosis (*Toxoplasma gondi*), Sensibilidad al Rh, entre otras.
 - Alteraciones Congénitas: son malformaciones físicas desarrolladas por una mala estructuración a nivel del sistema nervioso central (SNC). Estas alteraciones generalmente implican un bajo promedio de vida.

- Alteraciones Cromosómicas: cuando la alteración es cromosómica, la inteligencia se ve afectada, presentándose una deficiencia mental moderada o severa, con variaciones individuales con afectación orgánica y funcional frecuente.
- Trastornos Congénitos del Metabolismo: estos se refieren a una serie de alteraciones de los procesos bioquímicos relacionados con la síntesis de determinadas proteínas, el funcionamiento de procesos energéticos, el aprovechamiento de nutrientes tales como vitaminas o minerales y la eliminación de sustancias tóxicas para el organismo. Estas alteraciones tienden a heredarse de modo autosómico recesivo, es decir, que ambos padres deben presentar la alteración en su carga genética, aunque no lo expresen físicamente, también existen cuadros ligados al sexo (cromosoma X) que tienden a tener mayor prevalencia en varones.
- Factores ambientales: Consumo de Drogas, Síndrome de alcoholismo fetal (SAF). Donde las sustancias nocivas, tanto químicas o bebidas alcohólicas llegan al feto, provocando defectos congénitos físicos, mentales y de crecimiento. Presentando un desarrollo anormal de órganos, anomalías faciales y disminución en las funciones mentales.

Causas Perinatales: las dificultades que ocurren durante el nacimiento pueden ocurrir tanto en la madre como en el bebé.

- Factores maternos: presión alta en la sangre (toxemia), placenta previa y anormalidades del útero o pelvis.
- Factores del niño: prematuridad, hemorragias, traumatismos, hipoxia e infecciones.

Los efectos de los factores perinatales son difíciles de juzgar aisladamente, ya que los niños que sufren deficiencias del desarrollo debido a factores prenatales, son más propensos a presentar problemas durante el parto. Los factores más frecuentes en las causas Perinatales son:

- Anoxia: definida como falta de oxígeno que sufre el feto durante el parto, por la cual se pueden ocasionar daños irreversibles, como algún tipo de parálisis o deficiencias. La duración del período de anoxia cerebral superior a 15 minutos ocasiona una deficiencia mental profunda y por debajo de los 10 minutos la afectación puede ser moderada o severa.
- Traumatismos Mecánicos: mala utilización de instrumentos empleados durante el parto.

Causas Post-natales: meningitis y encefalitis, traumatismos craneanos, hipoxia, tumores, desórdenes de tipo psiquiátrico como la esquizofrenia y desórdenes conductuales.

2.3 CARACTERÍSTICAS DE LAS PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES

El Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE, 1999), en su página web, categoriza las características de las personas con necesidades educativas múltiples de la siguiente forma:

- Trastornos orgánicos*: alteraciones o trastornos biológicos más o menos graves que dan lugar a importantes problemas de salud (enfermedades, hospitalizaciones, intensos tratamientos farmacológicos).
- Capacidad cognitiva*: generalmente muy por debajo del promedio, con importantes limitaciones estructurales o en cuanto al uso funcional de las adquisiciones.

- ☑ *Conducta adaptativa:* severas limitaciones en diversas áreas de habilidades adaptativas (comunicación, uso de la comunidad, trabajo, etc.).
- ☑ *Problemas de comportamiento:* aparición de conductas desadaptadas severas (estereotipias, autolesiones, agresiones...) o trastornos psicopatológicos graves.
- ☑ *Edad de aparición:* desde el nacimiento, a edades muy tempranas y, en algunos casos, después de un período de normalidad.
- ☑ *Evolución:* cronificación y a veces, agravamiento de los problemas, con disminución de la calidad de vida y/o fallecimiento prematuro.
- ☑ *Sistemas de apoyo:* van a necesitar de por vida apoyos extensos y generalizados.
- ☑ *Necesidades educativas:* muchas y variadas, teniendo un carácter de significatividad y permanencia, lo que va a exigir, generalmente, su escolarización en centros de educación especial.

De estas características se van a desprender necesidades o retos múltiples, producto de las discapacidades concomitantes, a los cuales se les deberá dar respuesta oportuna y pertinente. En relación a este punto, mientras más tempranamente el bebé o niño sea atendido en un centro especializado, mayores posibilidades de desarrollo psíquico y motor tendrá, en cambio, cuando las derivaciones a centros de atención de Educación Especial se realizan en edades avanzadas, mayores dificultades tendrá este niño para desarrollarse y adaptarse al medio.

2.4 NECESIDADES DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDADES MÚLTIPLES

Fajardo (2004) define estas necesidades del siguiente modo:

- ☑ *Necesidades comunicacionales:*
 - Presentan graves problemas de comunicación y comprensión de lo que sucede alrededor.
 - Perciben al mundo de forma distorsionada.
 - Presentan dificultad para comunicarse con su entorno.

- Dificultades para anticipar sucesos futuros o el resultado de sus acciones.
- Viven en un mundo inconsciente.

Necesidades físicas:

- Se ven limitados a un espacio reducido o a moverse libremente.
- Tienen problemas médicos que pueden originar serios retardos en el desarrollo.
- Retraso psicomotor.
- Tiene percepciones distintas de las sensaciones táctiles.
- Pobres respuestas propioceptivas.
- Distorsión de la información visual y auditiva que recibe.
- Necesidad de aparatos de soporte o adaptados a sus requerimientos físicos.

Necesidades físicas – ambientales:

- Ambiente adaptado a sus necesidades.
- Inseguridad para desenvolverse en el ambiente.
- Necesidad de colores, texturas e información del ambiente.
- Adaptación de espacios y requerimientos.

Necesidades cognitivas:

- Se ha clasificado equivocadamente con discapacidad cognitiva o trastorno emocional e incluso sea medicado por ella.
- Se vea privado de las motivaciones extrínsecas básicas.
- Desarrolle sus propios estilos de aprendizaje para compensar sus necesidades múltiples.
- Lentitud en su desarrollo integral.
- Necesidad de comprobar una y otra vez por mucho tiempo.
- Poca discriminación entre ellos y el ambiente.

- Dificultad para formar idea de las cosas fundamentales de la vida.

Necesidades sociales:

- Presenta conductas retadoras producto de la incomunicación.
- Origina un mundo caótico a su alrededor.
- Dificultad para interactuar con otras personas.
- Dificultad para aprender o realizar las necesidades básicas elementales como: comer, ir al baño, vestirse, dormir.
- Serias dificultades para orientarse y movilizarse independientemente.

Necesidades emocionales:

- Conductas retadoras producto de la situación de incomunicación.
- Pasividad creciente.
- Falta de expresiones corporales - mímicas.
- Dificultad en la expresión de sentimientos.
- Acentuada auto-estimulación.
- Falta de iniciativa a la proximidad, exploración, interacción y comunicación social.
- Autodestrucción.
- Patrones de comportamiento inexplicables.

Necesidades familiares:

- Familia en situación caótica.
- Limitaciones en actividades propias de una familia.
- Cambio de estilo de vida.
- Demanda de atención al niño especial.
- Descontrol de horarios y rutina familiar.
- Incomprensión de lo que sucede.
- Falta de respuestas de los profesionales médicos.

☑ *Necesidades educativas:*

- Estrategias educativas de adaptación al ambiente.
- Servicios de atención especialmente diseñados para personas sordas, ciegas congénitas y/o adquiridas y/o con necesidades múltiples.
- Atención individual y grupal.
- Profesional especializado o entrenada en el tema.
- La clave de la educación y la rehabilitación es la comunicación.
- Dominio y coherencia del eje central que es la comunicación por parte de todos los profesionales y de la familia (pp. 12-15).

En función, de lo descrito anteriormente es que debe realizarse la intervención de los alumnos, considerando que las necesidades y/o retos múltiples serán distintos o de diversa magnitud de un caso a otro. Con respecto, a la intervención en el ámbito de la comunicación, en alumnos(as) con necesidades educativas múltiples, Alsop (citado por Camacho, 2005), propone que:

Si no intervenimos, su mundo (el del niño) permanecerá como el mundo de su propio cuerpo – fuera del mismo no existe nada, por lo que no hay razón para explorar o comunicarse. Él crea su propia realidad al hacer lo mismo todo el tiempo – actividades ritualísticas con poca estimulación o jugar con el mismo juguete de la misma forma día tras día. Él no se forma imágenes reales del mundo – las cosas tienen un significado para él pero sólo de la forma en que aparecen para su cuerpo y encajan dentro de su mundo de placer. Tal niño tiene pérdida de la distinción entre sí mismo y alrededor de él, no está motivado a explorar o establecer relaciones (p.1).

Así, un punto importante para trabajar serán las habilidades adaptativas, de acuerdo a las potencialidades del alumno(a), según el Mineduc (2010 a):

Entendiéndose por capacidades adaptativas básicas aquellas imprescindibles para una persona en cualquier contexto social e histórico (no obstante se manifiesten de manera distinta en diferentes momentos del ciclo vital), tales como: poder comunicarse con otros/as, procurarse alimento, identificar y manejar riesgos, entre otras destrezas de autonomía elemental (p. 32).

Dentro de estas capacidades adaptativas, el Mineduc (2008) define las siguientes:

Habilidades conceptuales: tales como lenguaje receptivo y expresivo; leer y escribir; concepto de dinero; conocer direcciones personales, auto dirección.

Habilidades sociales: habilidades interpersonales, responsabilidad, autoestima, credulidad (probabilidades de ser engañado o manipulado), ingenuidad, sigue las reglas, obedece las leyes, evita la victimización.

Habilidades prácticas: actividades de la vida diaria: comida, transferencia/movilidad, uso del baño, aseo personal, vestido; actividades instrumentales de la vida diaria: preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, tomar medicinas, manejo del dinero, uso del teléfono; habilidades ocupacionales, mantiene entornos seguros (p. 3).

Debido a lo anterior, las estrategias pedagógicas deben orientarse al desarrollo de la conducta adaptativa, tratar de hacer que éstas sean lo más funcional posible, lo mismo que la comunicación, para así propender a una inserción social eficaz en la cual el individuo pueda desenvolverse lo más “normal” dentro de los contextos que frecuenta. Esto, afirma la importancia de investigar cómo se desarrolla la comunicación con los estudiantes con NEM que permita una inserción social con posibilidades reales de interacción social e inclusión en diferentes contextos.

Además, las personas con Necesidades Educativas Múltiples requieren de prestaciones educativas, sociales, psicológicas y médicas más allá de lo que ofrecen los sistemas educativos regulares, con el fin de maximizar sus potencialidades para su participación en la sociedad. Aquí, se resalta la importancia de mantener trabajos colaborativos y establecer redes de apoyo en beneficio de estos estudiantes.

3. CURRÍCULUM

Para abordar temas dentro del ámbito de la educación, es necesario definir qué se entiende por Currículum, ya que dependiendo de la concepción que adquieran los establecimientos educativos en cuanto a la importancia de la aplicación efectiva del Currículum, se verán mejores prácticas pedagógicas en el quehacer diario. Al respecto, la Secretaría de Estado de República Dominicana (s.f), menciona que “El currículo se concibe como una estrategia educativa general para la formación de sujetos sociales, democráticos y transformadores de su realidad”. Por tanto, está directamente relacionado con el ejercicio de la práctica docente.

Como existe variada información respecto a la terminología del Currículum, es importante apreciar variadas concepciones al respecto: “Currículum es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar, a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta” (Bobbit, 1918 citado en Bolaños y Molina, 2007, p. 23). Por otra parte, bajo un enfoque educativo, se señala que currículum:

Es el proceso de determinar los límites precisos de la unidad de la enseñanza, el proceso de identificar el contenido de la materia que será tratada en la unidad, la determinación del contenido de la materia en términos de la implementación, como hacer textos, material de laboratorio y otros auxilios didácticos (Zacharias y White, s.f citado en Bolaños y Molina, 2007, p. 23).

A su vez, Hainaut (1980) citado en Bolaños y Molina (2007) menciona que “un currículum es un proyecto educacional que define a) los fines, las metas y los objetivos de una acción educacional; b) las formas, los medios y los instrumentos para evaluar en qué medida la acción ha producido frutos” (p. 24). Es así que este concepto ha ido evolucionando y adquiriendo características, hasta lograr distinguirse al menos 3 tipos de currículum; el explícito, el implícito y el nulo. A continuación se definirán cada uno de ellos:

a) **Currículum explícito:** es considerado como aquel que está constituido por todo aquello que la escuela ofrece a través de "ciertos propósitos explícitos y públicos" (Eisner, 1979, p. 74). Este tipo de currículum está representado por el programa de estudios en donde una serie de asignaturas que deben ser enseñadas son establecidas, a los cuales se agregan objetivos específicos y conductas terminales (Silva, s.f, p.4).

b) **El Currículum implícito:** Este tipo de currículum, según Eisner (1979) enfatiza que la escuela socializa a los niños en un conjunto de expectativas que "son profundamente más poderosas, de larga duración que aquello intencionalmente enseñado o de aquello que el currículum explícito de la escuela públicamente plantea" (p. 75). De hecho, al interior de la escuela hay un sistema de roles, de expectativas, de funciones, cuya internalización y ejercicio por parte de los alumnos conllevan efectos de larga duración. Todo este proceso genera el currículum implícito, como lo denomina Eisner (1979) u Oculto, como lo denominan Hargreaves (15) (1982), Sarason (16) (1971), Jackson (17) (1968), entre otros. citado en Silva (s.f, p.4).

La escuela en su funcionamiento diario utiliza un sistema de premios y castigos, ella los distribuye, y los impactos que produce en los alumnos son altamente significativos y perdurables. Por tanto, como menciona Silva (s.f) “en la sala de clases el uso que el profesor hace de los premios, y los castigos puede lograr que un alumno o bien se hunda y frustre, o bien surja y adquiera confianza en sí mismo” (p. 5).

Por tanto, existen algunos elementos del currículum implícito que se replican constantemente en las diferentes instituciones escolares, tales como el uso de premios y castigos, mencionados anteriormente; incentivar el espíritu de iniciativa, que permita a los alumnos definir sus propias metas y medios para llevarlas a cabo, aunque se dice que en la educación Latinoamericana carece de incentivar el espíritu de iniciativa; la sumisión u obediencia, una de las primeras cosas que aprenden los estudiantes y que continúa durante toda su escolaridad es la actitud de responder adecuadamente a lo que el profesor quiere o espera; la competencia, donde se instaura el pensamiento de que uno tiene éxito, sólo si otro pierde, es decir, que los triunfos, vienen siendo a costa de los que “van quedando en el camino”; otro aspecto del currículum implícito es “el impacto de tiempo”, denominado así por Eisner (1974), el cual hace referencia a la importancia que se le entrega a algunas asignaturas por sobre las otras en cuanto al tiempo de trabajo asignado, por tanto, se da más importancia a Lenguaje o Matemática, mientras que el arte queda supeditado por el escaso tiempo semanal que se le asigna; y, finalmente, el “asalto a la dignidad del alumno” (Hargreaves, 1982), donde se sostiene que el alumno es agredido, es objeto de sarcasmos e ironías, sus fallas o errores son exagerados y sus aciertos son ignorados, precisamente por aquellos que deben impartir el currículum y que tiene la tarea de educarlos (Silva, s.f, p. 5-6).

c) El Currículum Nulo: Este currículum está formado por aquello que "la escuela no enseña". Eisner sostiene que aquello que la escuela no enseña "puede ser tanto o más importante que aquello que enseña". (Eisner, 1979, citado en Silva, s.f, p.7). Por ejemplo, si se analiza cualquier programa normal de estudio, se verá que están ausentes áreas del conocimiento que poseen un alto grado de interés e importancia. Así, el cine, el teatro, la danza, la antropología, la ecología, el periodismo, están ausentes del currículum explícito, y por lo tanto, forman parte del currículum nulo (Silva, s.f, p.9).

Desde esta perspectiva, al existir diferentes tipos de currículum en las instituciones educativas, es importante conocer también, cuál es el tipo de currículum que se sugiere, desde las orientaciones del Mineduc, para trabajar con estudiantes que presentan discapacidad pertenecientes a escuelas especiales. De esta forma, se logró encontrar valiosa información referida a la propuesta del Mineduc (2010b) de aplicar un currículum ecológico funcional,

pero que, sin embargo, aún no es conocido por todos estos establecimientos educacionales, lo cual deja en desventaja el real aporte que puede tener para un alumno en condición de discapacidad y su familia.

3.1 CURRÍCULUM ECOLÓGICO FUNCIONAL

Actualmente, para trabajar con estudiantes que presentan NEM, el Ministerio de Educación, apunta a que los docentes y los establecimientos educacionales trabajen bajo el enfoque del Currículum Ecológico Funcional, por lo cual es un tema importante de conocer para determinar si en la práctica pedagógica los docentes trabajan con dicho enfoque, el cual permite la facilitación de la comunicación del alumno en diferentes contextos. Tal como se señala en el Manual del Participante del Curso de Capacitación Orientaciones y Criterios Curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples-sordoceguera (Mineduc, 2010b):

El enfoque ecológico se centra en las capacidades, ritmos, estilos de aprendizaje de los estudiantes dentro de contextos naturales y en la determinación de los apoyos que éstos requieran para alcanzar un funcionamiento independiente que favorezca su participación en contextos escolares y comunitarios típicos (p.117).

Para este enfoque, el hogar es el punto de partida para las primeras formas de interacciones y participación, por esto considera mirar con profundidad la historia personal del niño y las interacciones propias de su contexto familiar. Además, se señala que:

Desde el enfoque ecológico, el rol de los establecimientos es diseñar experiencias de aprendizaje que les permita a los estudiantes desarrollar destrezas funcionales y académicas básicas para relacionarse con otros, para comunicarse, para conseguir un manejo personal adecuado (vestirse,

alimentarse, estar bien presentado, entre otras), para recrearse, para integrarse al mundo laboral y/o vida comunitaria (Mineduc, 2010b, p.117).

El currículum con enfoque ecológico funcional responde a un enfoque que orienta nuestros sentidos y cognición hacia aspectos reales y cotidianos, nos desafía a tener estas consideraciones pensando en el futuro de nuestro alumno y su familia, más aún, nos brinda la ventajosa oportunidad de incluir y participar con la familia en esta programación e incluso al propio estudiante si es posible. Al respecto, el Mineduc (2010b) refiere que:

El enfoque ecológico funcional, hace referencia a aquel que integra a todas las áreas del desarrollo de acuerdo a las características individuales del alumno de una manera significativa y en actividades cotidianas, ofrece lo que es necesario a cada estudiante y busca la información a través de evaluaciones formales e informales. El aspecto de la comunicación y socialización se encuentra en todas las actividades (p.120).

El énfasis de este enfoque, está dado en dos conceptos que en la práctica son mucho más que eso: Ecológico y Funcional.

Por una parte, es ecológico porque se pueden utilizar los ambientes conocidos por los alumnos, ambientes reales en donde se realiza una actividad espontáneamente, donde participen personas con y sin discapacidad, lo cual producirá aprendizajes relevantes.

Por otra parte, es funcional por la necesidad de generar actividades o estrategias que tengan un sentido práctico, lo cual promueva un aprendizaje cada vez más complejo, respondiendo a los intereses y necesidades del alumno y la familia que aporte solucionando o dando respuesta a un desafío real del alumno. Además de que estas actividades tengan un sentido para el alumno deben ir de acuerdo a su edad cronológica, en este sentido, todos los estudiantes pueden aprender algo, independientemente del grado de la discapacidad que

presenten. Al respecto, el Mineduc (2010b) en el Curso de Capacitación menciona las siguientes características del enfoque ecológico-funcional:

- Se incorpora al estudiante y su familia al equipo de trabajo.
- Los profesionales deben escuchar a quienes más conocen al alumno, es decir a los integrantes del grupo familiar.
- Basa su accionar en las preferencias y elecciones del alumno, de la familia y la escuela.
- Los aprendizajes que se seleccionan deben caracterizarse por ser funcionales, significativos, apropiadas a la edad cronológica, con proyección hacia el futuro y desarrollados en diferentes ambientes (p. 121).

4. INTERVENCIÓN A NIVEL MINISTERIAL PARA ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES

Por el hecho de que nuestro país, pretende lograr que cada persona se desarrolle de una forma íntegra, a nivel de Ministerio se estipula que, lograr una educación de calidad para todos es una cuestión de Derechos. Derecho a la Educación, Derecho de Igualdad de Oportunidades y Derecho a la Participación y No Discriminación (Mineduc, 2008).

Los requerimientos del Ministerio de Educación y a nivel país presentan como objetivo general de la Política de la Educación Especial “Hacer efectivo el derecho de las personas que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo” (Mineduc, 2010 a, p. 7). Para que este objetivo se lleve a la práctica toda educación debe cambiar su trabajo basado en un enfoque homogeneizador a un enfoque basado en la diversidad. Por lo que en educación lo importante no es la discapacidad, sino las Necesidades Educativas Especiales que presenten los estudiantes, la preocupación se centra en crear las condiciones favorables y minimizar las barreras que limitan el aprendizaje, la actividad y participación de las personas con discapacidad.

En el marco de la implementación de la Política de Educación Especial “Nuestro Compromiso con la Diversidad” (Mineduc, 2005b) se han venido desarrollando distintas acciones que tienen por propósito mejorar la calidad de la respuesta educativa que brindan los diversos establecimientos a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Dentro de estas acciones, se pueden mencionar los Cursos de Capacitación del año 2010 y 2013, Programas de Enlaces dirigidos a Retos Múltiples y Asesorías a Escuelas Especiales por expertos en Educación Diferencial. Una de las áreas más sensibles en la cual se ha querido avanzar significativamente es la que tiene que ver con la atención educativa de los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples y/o Sordoceguera.

Es importante destacar que los alumnos y alumnas que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples, son aquellos que:

requieren de apoyos intensivos y permanentes, en todos los contextos; debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización [en línea: www.educacionespecial.mineduc.cl/, 27 de septiembre de 2014].

En Chile, el concepto de NEM se ha utilizado en el marco de la línea de innovación denominada Retos Múltiples que ha llevado adelante la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, con el apoyo de Perkins Internacional partiendo desde el año 2007 al 2010.

La Fundación Hilton Perkins, que funciona desde 1829, tiene como misión mejorar la calidad de vida de los niños, niñas y jóvenes que presentan ceguera, sordoceguera y discapacidades múltiples. El programa que desarrollan ofrece en

colaboración con otras entidades, liderazgo, experiencia y recursos para mejorar y ampliar los servicios a través de esfuerzos nacionales e internacionales orientados a la comunidad. Mostrando como principal propósito el de promover asistencia técnica para fortalecer y ampliar servicios en cooperación con consumidores y sus familias, así como también en programas a nivel local, nacional y regional. Todas las actividades se desarrollan mediante la planificación en colaboración con agencias locales y regionales y tienen como enfoque aumentar la capacidad local para proveer servicios en pro del desarrollo íntegro de las personas (Mineduc, 2012, p.8).

Este programa se enfoca directamente al trabajo en Retos Múltiples como alianza con Hilton Perkins de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), encontrándose entre uno los proyectos internacionales con EEUU.

La Fundación, a partir del año 2006, toma contacto con la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación. En dicha oportunidad se establece un plan de trabajo conjunto, asesorado por una experta en inclusión y currículum adaptado para estudiantes que presentan retos múltiples, la Sra. María Bove, Doctora en Educación de la Universidad de Vermont.

Específicamente este plan elaborado por Dra. María Bove y UMCE ha aportado en las siguientes áreas:

- ☑ Asesoría en capacitaciones nacionales, a través de la presencia de expertos en el área de la discapacidad múltiple.
- ☑ Colaboración en la elaboración de criterios y orientaciones a fin de dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales que presentan los estudiantes con Retos Múltiples.
- ☑ Colaboración en la promoción de la incorporación de esta temática en las mallas curriculares de las universidades formadoras de profesores de enseñanza general básica y especial.

- ☑ Colaboración en el diseño de un material modular que apunta a homogenizar los conceptos y criterios generales para organizar el trabajo con estos estudiantes.
- ☑ Elaborando nuevas estrategias y material educativo destacándose los siguientes avances a nivel país:
 - 10 Establecimientos de la Región Metropolitana participan de la Red de Escuelas que atienden a estudiantes con retos múltiples. Estos establecimientos han recibido capacitación y material técnico específico durante los años 2007-2008.
 - Desde el Nivel Central se han organizado alrededor de tres encuentros anuales donde los establecimientos tienen la oportunidad de compartir experiencias, organizar pasantías entre ellas, compartir estrategias y materiales (Mineduc, 2010b, p. 12).

En la actualidad, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) forma parte del proyecto de Universidades del programa Hilton Perkins cuyo objetivo es la capacitación de profesionales en multidéficit a nivel universitario, hecho significativo en la educación de las personas con Necesidades Educativas Especiales. Destacándose el trabajo de intervención basado en la Metodología de Jan Van Dijk el cual se enfoca en desarrollar la comunicación en estudiantes con retos múltiples mediante sistemas de comunicación alternativo y aumentativo como son el trabajo con los calendarios de anticipación propuestos por el MINEDUC como herramienta de trabajo y los tableros de comunicación.

En el marco de preocupación del Mineduc, por la atención de estudiantes con NEM, en enero del 2015 se ha elaborado un programa llamado Proyecto TIC y Retos Múltiples:

Este es un proyecto piloto que consiste en promover la comunicación y participación, el acceso al currículum regular, el desarrollo de la autonomía y la construcción de aprendizajes, en estudiantes que presentan discapacidad

múltiple de establecimientos subvencionados del país. Este proyecto es un gran desafío, ya que brinda la oportunidad de transformar las experiencias educativas con la incorporación de las TIC. Se implementará el año 2015 en 30 escuelas especiales de Chile, asegurando dos cupos para cada región, con el propósito de definir la estrategia pedagógica y proyectar la masificación en los próximos años. A través de los recursos que entregará el Ministerio, los establecimientos podrán desarrollar y poner en práctica diversas estrategias que favorecen la participación y el aprendizaje en sus estudiantes (Mineduc, Educación Especial, visitado el 23 de enero, 2015].

Los establecimientos educacionales seleccionados en esta primera fase del proyecto recibirán:

- ✓ Recursos tecnológicos (tecnologías asistivas y software educativos)
- ✓ Capacitación presencial
- ✓ Asesoría y acompañamiento a distancia

Gracias a este proyecto los estudiantes:

- ✓ Incrementarán las herramientas que facilitan sus procesos de comunicación, el intercambio de experiencias y la actividad creadora.
- ✓ Podrán lograr un nivel de independencia y autonomía mayor al que tienen gracias a la tecnología dispuesta y al trabajo pedagógico en las y los docentes que se promueve a través de la asesoría técnico-pedagógica.
- ✓ El proyecto promueve la construcción de espacios de participación en la escuela a través de una metodología de trabajo basada en el diseño universal de aprendizaje.

Este proyecto consiste en la entrega recursos de Tecnologías asistivas y software educativos, de las siguientes áreas:

- ✓ Tecnologías de acceso al computador, Tablet u otro dispositivo
- ✓ Control ambiental
- ✓ Comunicación

- ✓ Soportes y fijaciones
- ✓ Software

5. METODOLOGÍA DE COMUNICACIÓN BASADA EN EL MOVIMIENTO DE JAN VAN DIJK

Van Dijk propone una metodología de trabajo basada en el movimiento que establece que a través de las experiencias motoras se producen los fundamentos del aprendizaje. Por tanto, “la educación se considera como un proceso que mejora la cantidad y calidad de las interacciones entre el alumno, personas y objetos de su entorno” (Van Dijk, 1967, citado en Goetz, Guess y Strenel-Campbell, 2008, p.2). En este sentido el profesor tiene dos funciones explícitas:

- Proporcionar puntos de referencia que permiten al niño organizar su mundo.
- Estimular y motivar al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea (Van Dijk 1966 citado en Goetz, Guess y Strenel-Campbell, 2008, p.2).

El elemento central de esta Metodología basada en el movimiento va más allá de hacer algo al niño, es realizar las actividades con el niño.

El fundamento de este enfoque se basa en:

- Las interacciones sistemáticas entre el niño y su ambiente.
- A través del movimiento y la interacción con los adultos de su entorno el niño descubre que su cuerpo es el vehículo con el que puede explorar el mundo.
- El profesor debe acercarse al alumno y proporcionarle medios funcionales con los que pueda actuar sobre su ambiente en el marco de actividades y rutinas cotidianas.
- Van Dijk establece el empleo de esta Metodología como vehículo para mejorar la comunicación funcional y las aptitudes sociales de los niños sordociegos.

- ☑ El movimiento es la base del proceso de asignación de significado a los objetos ya que las cosas se tornan significativas para el niño sólo cuando éste puede hacer algo con ellas (Van Dijk, 1968, citado en Goetz, Guess y Strenel-Campbell, 2008, p. 3-4).

Señalando que, lo que se pretende lograr con el niño(a) es que muestre interés, que se disponga a establecer contacto con su entorno, que se comuniquen, que demuestre intención de desplazarse, en síntesis, que muestre que es una persona (Van Dijk, 1968, citado en Goetz, Guess y Strenel-Campbell, 2008, p.1).

Para Van Dijk (1967) citado por Goetz, Guess y Strenel-Campbell (2008), “el desarrollo humano consiste en la tarea de alcanzar una mayor distancia” (p. 82) por lo que propone una adquisición de distancia dentro de su metodología que es básicamente un proceso que va desde las actitudes concretas hacia las abstractas.

- ☑ *Actitudes concretas:* Se refiere a la comunicación que logra el estudiante en función de cosas que puede sentir u oír.
- ☑ *Actitudes Abstractas:* Se desarrollan cuando el niño se vuelve capaz de comunicarse con relación a cosas que se encuentran fuera de su entorno inmediato (Van Dijk, 1968, citado por Goetz, Guess y Strenel-Campbell, Noviembre 2008, p. 12).

5.1 ETAPAS DE LA COMUNICACIÓN CON EL NIÑO

Para llevar a cabo todo lo anterior, Van Dijk considera una secuencia de seis niveles diferentes, los cuales están relacionados entre sí, ya que permiten que el niño(a) vaya desarrollando su conciencia simbólica.

De acuerdo al Dr. Van Dijk, las etapas de comunicación del enfoque basado en el movimiento son las siguientes:

1. *Nutrición*: Se entiende como el desarrollo de un vínculo social y acogedor entre el niño y otra persona. Van Dijk (1967) citado en Goetz, Guess y Strenel-Campbell (2008) habla de nutrición como de un “sentimiento de seguridad, un sentirse en casa con uno mismo y con otro” (p. 88). Por tanto, el amor, el afecto y una estimulación agradable recibidos de otra persona constituyen la base de una relación de confianza (p.14).

2. *Resonancia*: Es un término tomado de la física que denota “un efecto producido en respuesta a las vibraciones de otro cuerpo” (Darnel, 1982, citado por Goetz, Guess y Strenel-Campbell, 2008, p. 14). Además, “en este nivel la distancia que separa al niño del adulto es escasa o inexistente. La resonancia se logra por lo general a través de movimientos de todo el cuerpo, pero también puede ser suscitada mediante otras formas de estimulación sensorial” (Goetz et al. 2008, p. 14). Stillman y Battle (1984) citado en Goetz et al. (2008), señalan que existen tres razones importantes para la participación del niño en las actividades de resonancia:
 - a) Se despierta su atención y se le hace interactuar con otras personas.
 - b) Se desarrolla en él un conocimiento de cómo sus actividades pueden modificar el entorno.
 - c) Se favorece el establecimiento de relaciones positivas con los demás (p. 163).

Turiansky y Bove (1975) citado por Goetz et al. (2008) señalan la necesidad de que el educador penetre en el universo del niño en este nivel y desarrolle con él un diálogo no verbal (p. 15). Stillman y Battle (1984) citado por Goetz et al. (2008) afirman “que el educador debe responder al comportamiento infantil como si fuera comunicativo, en lugar de intentar enseñar al niño conductas comunicativas per se. El objetivo debe ser suscitar respuestas naturales, no imponer o modelar respuestas” (p. 15).

3. *Movimientos coactivos*: Según Goetz et al. (2008), son los que el niño ejecuta en paralelo con un adulto o al lado de un adulto. Estos movimientos se realizan al unísono, pero exigen una separación física entre niño y adulto. “Algunos niños

precisan que la iniciación del movimiento se suscite con una inducción física plena, claves táctiles y/o signos manuales previos a la demostración del verdadero movimiento coactivo” (p. 15).

Van Dijk (1965), citado en Goetz et al. (2008) señala que “numerosos alumnos encuentran el trabajo en grupo más estimulante, y que en este marco realizan movimientos coactivos que no llevan a cabo cuando están a solas con otra persona” (p. 15). Además, indica que “los movimientos de todo el cuerpo son los más habituales en la fase inicial de la instrucción en este nivel, dichos movimientos pueden ser ampliados mediante la introducción de obstáculos que el niño deberá sortear” (p.15). Al respecto, se señala que “los movimientos coactivos más funcionales son los que comprenden el uso de objetos en acontecimientos cotidianos (como limpiar la mesa, vestirse, etc) (p.15).

En la medida que se realicen movimientos coactivos, el niño, poco a poco se dará cuenta de lo que se espera de él y será capaz de anticipar los cambios del medio dentro de la dicha secuencia. Se trabaja a partir de secuencia que se van poco a poco complejizando a medida que el niño va anticipando los movimientos. Son el inicio del distanciamiento entre el medio y su representación. Progresivamente, cuando el niño sea capaz de poner atención y seguir las instrucciones y tenga más seguridad e independencia en su rutina se establecerá una mayor distancia entre ellos a fin de que el niño logre observar y recordar toda la cadena de movimientos (Calderón, 2003, p. 41).

De este modo, este nivel enfatiza el desarrollo de los procesos de memoria y anticipación, los cuales son muy importantes para el desarrollo del lenguaje. Se deben evitar secuencias repetitivas, a fin de evitar que el niño las aprenda de manera automática, ya que interfieren en la comunicación niño-adulto.

4. *Referencia no Representativa:* En este nivel el menor logra indicar y situar partes de su cuerpo como brazos, piernas, cabeza, etc. “en respuesta a un modelo tridimensional que puede ser una persona, un muñeco, una figura de arcilla” (Goetz et al., 2008, p. 16). Fieber (1976) citado por Goetz et. al (2008), indican tres comportamientos básicos

que estas actividades intentan desarrollar “reconocimiento e indicación de las partes del cuerpo con mayor detalle, conductas de señalamiento de objetos, mayor distancia en el tiempo y el espacio entre el niño y el referente de la comunicación” (p. 16).

5. *Imitación Diferida*: Según el Mineduc (2010b) se menciona que “en este nivel el estudiante reproduce un modelo cuando éste ha dejado de estar presente, el modelo debe encontrarse inmerso en la rutina diaria del estudiante y con los objetos que le motiven a realizar la acción” (p. 168).

De acuerdo al Mineduc (2010b), en esta etapa se suele empezar con aquellos movimientos “que implican la movilidad de todo el cuerpo, dando paso a movimientos más específicos de brazos, piernas y manos” (p. 168). Además, de acuerdo a estos autores, “los movimientos a imitar al principio deben ser simétricos (como empujar un objeto con ambas manos) para luego pasar a los asimétricos (como golpear pelota con un pie)” (p. 168).

Este nivel permite pasar a formas de comunicación más simbólicas y formales, ya que el “estudiante debe comprender la correspondencia de las acciones observadas y lo que él realiza, de esta forma comienza a ampliar sus imágenes mentales acorde a las experiencias sensoriales que va teniendo” (Mineduc, 2010b, p. 169), lo cual permite ampliar su vocabulario, debido a que interactúa con más personas y acontecimientos de su entorno.

6. *Gestos Naturales*: Según Goetz et al. (2008), define esta etapa como “una representación motora del modo en que el niño emplea normalmente un objeto o participa en un acontecimiento” (p. 17). Van Dijk (1965) citado por Goetz et al. (2008), menciona que “los gestos naturales se desarrollan a partir de las experiencias infantiles con las cualidades motoras de las cosas” (p. 17). Por esto, “el educador debe observar cómo el niño interactúa espontáneamente con los objetos de su ambiente para determinar los gestos que son naturales para él” (Van Dijk (1965) citado por Goetz et al., 2008, p. 18).

Van Dijk (1965) citado por Goetz et al. (2008), señala que “una vez que el niño sea capaz de utilizar de forma espontánea una serie de gestos naturales en el contexto de sus rutinas cotidianas, dichos gestos podrán ser transformados en signos manuales a través de procesos de desnaturalización y descontextualización” (p. 18).

De acuerdo a lo anterior, el Mineduc (2010b), se refiere a la desnaturalización a aquello que “tiene relación con la modificación gradual del objeto concreto a la abstracción de la palabra escrita, es el proceso por el cual el estudiante va relacionando y abstrayendo un objeto en su mente” (p. 170). A su vez, definen la descontextualización a aquello que “está referido a la utilización de estos objetos, partes de objetos, dibujos, etc. en contextos separados a la realización misma de la actividad” (p.170). Asimismo, cuando el estudiante logre “interiorizar la anticipación y la actividad, realizará los procesos de desnaturalización y descontextualización, revisando los objetos en su calendario sin la necesidad de realizar la actividad de inmediato” (p. 170).

Es relevante recordar el hecho de que la comunicación es un proceso socializador en el que debe haber una transmisión recíproca de experiencias, por lo tanto uno de los roles fundamentales del educador es fomentar la búsqueda de alternativas para intervenir el mundo del niño(a), para lo cual es necesario observar totalmente el cuerpo del niño, ya que sus rutinas de movimientos constituyen la comunicación expresiva y receptiva que debe ser interpretada.

5.2 ETAPAS GLOBALES DE LA COMUNICACIÓN

Como complemento a las etapas de comunicación propuestas por Van Dijk, la Dra. María Bove, propone diferentes etapas globales de comunicación tomadas como referencia de los Niveles de la Comunicación propuestos por De Roland y Stemel Campbell (1987), las cuales permiten evaluar al estudiante con NEE múltiples y conocer cuál o cuáles son las formas de comunicación que presenta.

Estas etapas se sugiere utilizarlas como referencia en la evaluación de estudiantes que no poseen escolaridad previa y en aquellos que nos presenten mayores retos, es decir, que se encuentran en las etapas iniciales de la comunicación. Al respecto, Bove (2010) citada en Mineduc (2010b), menciona las siguientes:

1. Inicial/temprana: Se debe evaluar las manifestaciones que representa el estudiante, las cuales en general no comportan una intención específica, más bien es el adulto quien las interpreta y las relaciona con las necesidades del estudiante, rechazos, requerimientos, emociones, entre otras, demostradas a través de: gemidos, llantos, gritos, vocalizaciones, miradas, movimiento corporal y expresiones faciales (p. 157).
2. Presimbólico: Evaluar el uso de las formas de comunicación a través de las distintas señales y gestos convencionales e intencionales, los cuales tienen la intención de afectar la conducta del otro: movimiento corporal en otra persona (tocar, tomar la mano, llevarlo), mirada y gestos con intención, dirigirse al lugar donde se realiza la actividad, muestra el objeto de la actividad preferida, gestos naturales y simples (levanta los brazos para que lo tomen, mira el objeto que desea) (p. 157).
3. Simbólico-Emergente: Evaluar el uso limitado de símbolos concretos para representar objetos y entidades del medio ambiente, correspondencia de uno a uno entre el símbolo y la referencia. Es cuando usa el gesto natural, con sentido comunicacional, donde hay simbolismo y ciertos niveles de abstracción, reconociendo dibujos y fotografías de las personas más cercanas y significativas por medio de señas simples,

gestos naturales, objetos o partes de objetos, dibujos de objetos conocidos, trazos de objetos (p. 157).

4. Simbólico: Evaluar el uso de reglas estructuradas del sistema arbitrario de símbolos, además de constatar las combinaciones ordenadas de dos o más símbolos acordes con las reglas sintácticas tales como: palabras, sistema braille, lengua de señas, señas más complejas, dibujos, miniaturas, íconos más abstractos, dactilología en la mano, lectura y escritura (p.158).

Cuando el niño se encuentra en un nivel pre-simbólico de lenguaje, evidencia habilidades de interacción muy rudimentarias, por lo que las estrategias para que logre una discriminación deben incluir objetos significativos para el niño. Así, poco a poco, el menor se irá dando cuenta de las diferentes características de los objetos. El “caracterizar objetos, significa que el niño progresivamente irá construyendo sus repertorios de referentes comunicativos, escogiendo una característica significativa de un objeto o actividad” (Calderón, 2003, p. 52).

Un apartado importante dentro de la metodología del Dr. Van Dijk ha sido el establecimiento de rutinas en el trabajo de alumnos(as) con discapacidades múltiples, ya que el repetir varias veces una actividad, a nivel cognitivo, se puede predecir un acontecimiento, logrando recordar la actividad lo que le permite al sujeto actuar con mayor seguridad en el desarrollo de ésta, puesto que le resulta familiar (Mineduc, 2010b).

5.3 FORMAS Y FUNCIONES DE LA COMUNICACIÓN

La Dra. María Bove, se ha interesado en el desarrollo de la comunicación de estudiantes con NEM, para lograr diferentes avances en esta área, propone realizar junto a las familias de estos estudiantes el Proceso Oso, Proceso Estrella, Planificación Futura, Mapas Comunicativos, Matriz de Inclusión, entre otros.

Cuando se realizan los procesos de observación, descripción o planificación futura, la Dra. Bove integra dos conceptos muy importantes que permitirán establecer las funciones de comunicación que tienen estos estudiantes y cómo ésta se puede ver favorecida integrando algunas formas de comunicación.

Según la Dra. Bove en conjunto con Sandra Polti (2009), definen las funciones de comunicación “como su palabra lo indica a cuál es la función que cumple esa comunicación en el/los momento/s en que se da” (p. 2).

De acuerdo a Bove y Polti (2009), las funciones comunicativas son:

Atención: Se comunica porque requiere la atención del otro. Atiende lo que el otro le dice. Está concentrado en recibir ese mensaje.

Información: Informa lo que le pasa, ya sea un dolor o enojo. Su comunicación sólo es al efecto que el otro se entere lo que le está pasando.

Solicitar personas, actividades, situaciones, cambios, etc: Es claro en el requerimiento un ejemplo puede ser cuando nos llevan de la mano hacia la cocina y nos muestran un vaso pidiendo con esto algo para tomar.

Descripción: Describe una situación, esta función requiere de un nivel de comprensión mayor que las anteriores puesto que la descripción puede incluir el detallar cómo me fue en el paseo del día anterior o si disfruté la actividad que realicé, o qué pasos son necesarios para realizar tal o cual actividad.

Confirmar: Nos confirma que nos entendió de alguna forma, sonriendo o tranquilizándose etc.

Comentarios sociales: Comenta acerca de lo social, si alguien es de su agrado o no, dónde salió de paseo, etc.

Animar: Da aliento y estimula al otro sobre algo que hizo o una cualidad que la otra persona posee. (p.2)

A su vez, distinguen funciones con formas de comunicación, mencionando que es una “forma en que la persona comunica lo que le pasa, desea o le desagrada y el cómo lo hace” (Bove y Polti, 2009, p.3). Las formas de comunicación pueden ser:

Claves de contexto: Utiliza referentes del ambiente, por ejemplo sabe que va a comer porque está puesta la mesa o reconoce su plato o su vaso. En la clave de contexto, la persona recibe comunicación o se da a entender por referentes del ambiente.

Clave de movimiento: Nos muestra con algún movimiento algo, un buen ejemplo de esto, es en el juego de resonancia cuando nos mecemos juntos y el adulto para, el niño se mueve pidiendo la repetición del juego.

Clave de objetos: Nos hace saber lo que quiere o entiende lo que se le pide, con algún objeto; por ejemplo nos muestra la llave cuando quiere ir de paseo o entiende que cuando le mostramos su mochila es la hora de ir a casa.

Claves de gestos o gestos naturales: Utiliza gestos propios para hacerse entender por ejemplo se menea para indicarnos que quiere ir al baño.

Objetos asociados: Puede utilizar objetos que estén asociados con una actividad para hacer referencia de lo que pide, por ejemplo nos muestra una riñonera o el monedero para indicarnos que quiere ir de compras.

Dibujos de líneas: Entiende y se expresa con el contorno dibujado de objetos conocidos por él.

Imágenes: Se comunica ya sea a través de fotos o imágenes ya diseñadas, pueden ser pictogramas.

Señas formales: Se comunica haciendo una seña en lengua de señas, para que sea considerada una seña ésta tiene que estar descontextualizada y desnaturalizada por ejemplo nos pide comer haciendo la seña correspondiente, fuera del ambiente del comedor o cocina y fuera del horario de comida.

Habla: Se comunica a través de palabras o frases en lengua oral.

Lecto-escritura: puede utilizar la escritura como recurso comunicativo, esto quiere decir que no sólo escribe sino que lo utiliza para comunicarse.

Braille: Cumple la misma función que la escritura (Bove y Polti, 2009, p.3).

6. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN DE PERSONAS CON NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES

La comunicación es hacer partícipe a otros de lo que pensamos, sentimos o deseamos. Es una acción reversible en la que podemos ser emisor y receptor, es un factor clave en la interacción social y en el desarrollo humano. Por otro lado, el lenguaje se entiende como una facultad humana, el cual puede ser verbal (por medio de palabras o signos escritos) y no verbal (por medio de gestos, movimientos, actitud corporal, entre otros) (Frías, 2000, pp. 3-14).

La comunicación de las personas que presentan Necesidades Educativas Múltiples, enfrenta severas dificultades relacionadas con la interacción social, emocional, intelectual y física, que se evidencia en los diferentes contextos en que los estudiantes se desenvuelven. La comunicación se presenta como un reto permanente que debe ser potenciada a través de estrategias atinentes a las particularidades de la persona, las cuales debieran ser dominadas por todos los docentes de Educación Diferencial. Dentro de estas estrategias, podemos mencionar las siguientes:

6.1 ESTABLECIMIENTO DE RUTINAS

Las rutinas se definen como “actividades secuenciadas y repetidas en el tiempo, que ordenan el día” (Mineduc, 2010b, p. 178). Por ejemplo: antes de darle de comer al alumno, debe usar el mismo procedimiento: siempre sentarlo en una silla, ponerle el "babero", hacerle una misma seña que le indique que va a pasar, darle inmediatamente la comida y al terminar decirle "se acabó".

El establecer rutinas de trabajo, permiten que el niño(a) desarrolle estrategias secuenciales de memoria, logrando aprendizajes significativos, comprendiendo el comienzo y termino de una actividad. Como lo expone Calderón, (2003):

...ya que, está demostrado que si un evento es repetido varias veces, a nivel neurológico se producen cambios en las estructuras neuronales que nos permiten predecir un acontecimiento. Promoviéndose así los procesos de evocación de la información, que nos permiten actuar con mayor seguridad en nuestro medio ambiente (pág.42).

Por esto, el uso de rutinas, ayuda a establecer el concepto de tiempo, lo cual facilita una estructuración de las actividades realizadas permitiéndole al niño(a), hacerse partícipe de éstas, haciéndolas propias, logrando asociar la actividad a un fin o respuesta determinada, desarrollándole sentimientos de seguridad a partir de la anticipación de los eventos.

6.2 ANTICIPACIÓN

Según el Mineduc (2010b), “para que el estudiante comience a interactuar con el mundo exterior es necesario mantener un orden en todas las actividades que realizará durante el día” (p. 178). Esto se logra utilizando la estrategia de la anticipación, en la cual las actividades se deben estructurar considerando:

- *Orden de tiempo*, que las actividades deben ser secuenciadas y sistemáticas en su realización. La rutina no debe variar de un día a otro, pues esto generaría poca seguridad en el estudiante, al no saber qué realizará después de una actividad. Si la rutina es persistente en el orden de tiempo, el estudiante podrá anticipar e iniciar la actividad (Mineduc, 2010b, p. 178).
- *Orden de lugar*, cada actividad que se realiza se lleva a cabo en un lugar específico, por ejemplo: comer en el comedor, dormir en el dormitorio, esta distribución de lugar es importante para el estudiante porque él recurrirá a estos espacios determinados en busca de objetos, lo que favorecerá que la exploración del entorno sea más metódica

para el estudiante, así mismo, él hará demandas y se iniciará en la comunicación (Mineduc, 2010b, p. 178).

- *Orden de personas*, al iniciarse el estudiante en la comunicación, es importante que las personas a su alrededor sepan interpretar todas las intenciones comunicativas de él. Por esta razón, se debe considerar un reducido número de personas que interactúen con el estudiante (Mineduc, 2010b, p. 178).

Además, el Ministerio de Educación (2010b) menciona que “es importante considerar además, la estructuración del ambiente con el fin de que el estudiante lo explore de manera segura y eficiente” (p.178). Con esto lograremos una adaptación más rápida y eficiente a las rutinas establecidas para los estudiantes.

6.3 SISTEMAS DE COMUNICACIÓN AUMENTATIVA Y ALTERNATIVA (SAAC)

La modalidad de trabajo que se realiza con las personas con Necesidades Educativas Múltiples debe ser complementada con la utilización de sistemas que permitan lograr una interacción con los educandos, así el uso de Sistemas Alternativos y Aumentativos de Comunicación (CAA) ha generado un cambio relevante en la intervención de los trastornos de la comunicación. El origen de éstos radica en la necesidad de adquirir recursos y estrategias que permitan abordar a una población específica, caracterizada por importantes dificultades en el uso del lenguaje hablado, lo anterior con el fin de lograr que el niño(a) recuerde las secuencias temporales relacionadas a su diario vivir, anticipando los acontecimientos, que le permitan desarrollar una reciprocidad comunicativa. Dentro de la literatura, se pueden definir como:

Los sistemas de comunicación aumentativo-alternativo son instrumentos de intervención fonoaudiológica y educativa destinado a personas con alteraciones diversas en la comunicación y lenguaje cuyo objetivo es la enseñanza de un código no vocal que sirvan para llevar a cabo actos de comunicación (Tamarit, 1993, p. 5).

De acuerdo a la definición, los Sistemas de Comunicación pueden ser:

- ☑ *Comunicación Alternativa*: Cualquier forma de comunicación distinta del habla empleada en contexto de comunicación cara a cara (ejemplo: lengua señas, señas informales).

- ☑ *Comunicación Aumentativa*: Comunicación de apoyo o ayuda que tiene como objetivo, promover y apoyar el desarrollo del habla y garantizar una forma alternativa de comunicación si la persona no aprende a hablar (tableros o carpetas de comunicación, donde el estudiante debe indicar o señalar lo que ellos piden o solicitan en ese momento) (Mineduc 2010b, p. 182).

La diferencia que surge entre estos dos tipos de comunicación es que en la comunicación alternativa se utilizan estrategias distintas a las tradicionales y la comunicación aumentativa se refiere a la capacidad de incrementar las dotes comunicativas de la persona.

De acuerdo al Mineduc (2010b) mencionan que “la forma y el modo en que estos sistemas de comunicación se utilicen siempre van a depender de las características individuales de cada estudiante” (p. 182), encontrándose dos tipos:

1. **Sistemas sin ayuda**: cuando la persona sólo emplea su cuerpo para comunicarse, encontrándose el habla, los gestos, gestos naturales, signos manuales y lengua de señas (Mineduc, 2010b, p. 182-183).

2. **Sistemas con ayuda**: Aquellos que necesitan de un soporte físico o ayuda técnica para comunicar el mensaje, donde suelen utilizarse signos tangibles, como objetos concretos, partes de objetos, miniaturas o fichas de palabras usadas para expresar distintos mensajes; signos gráficos, aquellos que representan palabras y conceptos, los cuales van desde las fotografías hasta el uso de palabras escritas (Mineduc, 2010b, p. 182-183).

6.4 SISTEMAS DE CALENDARIOS

Según Blaha (2001) “los calendarios apoyan la transición desde formas concretas a formas abstractas” (p. 16), señalando además que los estudiantes con NEM “asocian los símbolos o formas a actividades que el niño está haciendo realmente, lo cual asegura que los símbolos sean comprendidos por lo estudiantes” (p. 16).

Otra característica de implementar los calendarios es que “pueden adecuarse, haciendo las adaptaciones que un estudiante en particular necesita para aprender las formas de comunicación” (Blaha, 2001, p. 16). Mencionando además que “los calendarios refuerzan fuertemente el poder de la comunicación, mediante la asociación de un símbolo con una actividad, lo cual puede darle a los estudiantes un motivo para comunicarse” (Blaha, 2001, p. 18).

Existen diferentes tipos de calendarios, los cuales deben ser elaborados de acuerdo a las características de cada uno de los estudiantes. Estos calendarios pueden ser: calendarios de anticipación, los cuales “proporcionan al estudiante y al maestro temas mutuamente entendidos para entablar conversaciones prelingüísticas” (Blaha, 2001, p. 36), calendarios diarios, los cuales permiten “tener una serie de temas de discusión, apoyar el diálogo fuera de contexto, hacer elecciones para las actividades diarias, conocer concepto de tiempo” (Blaha, 2001, p. 54), calendarios expandidos (semanal, multisemanal, mensual, anual), además de los beneficios ya señalados permiten desarrollar destrezas representacionales, conocer pasado y futuro, el alumno es consciente de múltiples actividades pendientes así como el orden en que ocurrirán (Blaha, 2001, p. 84).

Al respecto, el Mineduc (2010b) señalan que para “comenzar el trabajo con calendarios es importante utilizar canastos o cestas como piezas de tiempo para lo terminado y la actividad siguiente...el objeto que se utilice debe ser representativo de la actividad y ésta debe realizarse inmediatamente luego de mostrarle el objeto” (p. 173).

6.5 ESTRATEGIA “MANO BAJO MANO”

De acuerdo a lo que plantea el Mineduc (2010b), aquellos estudiantes que presentan NEM o sordoceguera, a menudo se encuentran aislados del mundo que los rodea, debido a la pérdida de información visual y auditiva. Ante esto, logran explorar su entorno y su ambiente utilizando el tacto, su cuerpo y principalmente sus manos. Al respecto, también mencionan que “para los estudiantes sus manos le entregan la confianza en lo que está ocurriendo a su alrededor, por esta razón la estrategia mano bajo mano, ayuda al estudiante a explorar de forma segura el ambiente y los objetos de éste” (p. 179).

La estrategia mano bajo mano, según lo que plantean Mineduc, (2010b) consta de lo siguiente:

- Las manos del padre o profesor siguen las manos del estudiante suavemente.
- Las manos del adulto están ligeramente bajo las manos del estudiante (no sobre ellas).
- Desde esta posición de mano bajo mano, el padre o profesor suavemente invita al estudiante a tocar el objeto o persona.
- Esto otorga libertad, permitiendo que el estudiante esté consciente de su atención táctil es compartida y no controlada (p. 179).

6.6 BOARDMAKER

Es un software básicamente como un editor de tableros para facilitar la comunicación alternativa y el aprendizaje de la misma. Permite utilizar diferentes tamaños de símbolos pictográficos. Mediante su librería de símbolos (alrededor de los 3000) es posible configurar tableros de comunicación. Se muestra aplicable a todo tipo de discapacidades que presenten trastornos asociados a la comunicación, el lenguaje y el aprendizaje en general.

Este programa está diseñado principalmente para maestros y profesionales que trabajan con la creación de plantillas y actividades para usar con personas que tienen alguna limitación de comunicación o problema de aprendizaje, entre otros impedimentos.

Boardmaker reúne una serie de ventajas que lo convierten en una herramienta fundamental de trabajo, entre las cuales se pueden mencionar:

- ✓ Boardmaker cuenta con plantillas ya diseñadas para un sinnúmero de comunicadores disponibles en el mercado. Usted también puede fabricar sus propias plantillas.
- ✓ Al programa se le pueden añadir librerías específicas con símbolos para lugares de comida rápida, sexualidad, fotos, entre otros. Estas librerías pueden ser adquiridas comercialmente con el fabricante del programa.
- ✓ El programa permite importar imágenes nuevas de diferentes fuentes y además permite utilizar sus símbolos con otros programas compatibles.
- ✓ Los tableros se pueden almacenar y alterar cuantas veces sea necesario. Además, se pueden imprimir cuantas veces sean necesarios.
- ✓ Los símbolos pueden utilizarse tanto a color como en blanco y negro.
- ✓ El programa se puede utilizar tanto en inglés como en español. (Gretchen y Lebrón, 2007, pp 3).

6.7 LIBRO DE REPASO DEL DÍA

De acuerdo a lo que plantea la Dra. María Bove citada en (Mineduc, 2010b) “este tipo de libro se desarrolla después de las actividades del día y refleja las actividades, eventos o acciones, tanto las planeadas, como esas que no estuvieron planeadas y se realizaron basadas en el interés del estudiante” (p. 180).

A su vez, la autora plantea que “estos libros se usan al finalizar el día escolar para repasar el día y representan una manera de comunicación entre la escuela y el hogar” (p. 180), mencionando además que “las familias también pueden confeccionar libros después de los fines de semana, vacaciones, feriados o fechas importantes” (p. 180). Pueden elaborarse utilizando carpetas, cuadernos o libretas en las cuales, se pegan objetos, partes de objetos o fotografías de las actividades más significativas que tuvo el estudiante durante ese día, dependiendo de su nivel de abstracción y representación

7. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DEL ÁREA DE COMUNICACIÓN PARA ESTUDIANTES CON NEEM

De acuerdo al módulo Diversidad y NEE, se realizó el siguiente cuadro sobre los distintos instrumentos de evaluación para trabajar con alumnos que presentan NEEM. Estos instrumentos permitirán determinar los niveles en los cuales se encuentran los estudiantes y nos servirán como base para realizar su Plan Educativo Individual, atendiendo a todas sus necesidades y retos que presentan para los educadores.

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	AUTOR	AÑO/PAÍS	OBJETIVOS DE EVALUACIÓN	EDADES DE APLICACIÓN
ESCALAS CALLIER-AZUSA	Stillman	1978	Aporta un perfil de desarrollo en las siguientes áreas: desarrollo motor, capacidades perceptivas, habilidades de vida diaria, cognición, comunicación, lenguaje y desarrollo social.	Para niños con sordoceguera desde 0 a 6 años.
EVALUACIÓN FUNCIONAL DE LA COMUNICACIÓN	Programa Padd, Hellen Keller	Adaptado por Elizabeth Camacho Hernández, Costa Rica, 2002	Evaluar las formas y funciones de comunicación que utiliza el estudiante.	Apropiada para personas de cualquier edad que estén en las etapas iniciales de la comunicación
MATRIZ DE COMUNICACIÓN	Doctora Charity Rowland	1990 y fue revisada en 2004, Universidad de Salud y Ciencias de Oregón (Oregon Health and Science University).	Precisar con exactitud cómo un niño se está comunicando en la actualidad y para proporcionar una estructura para determinar objetivos comunicativos lógicos.	Apropiada para personas de cualquier edad que estén en las etapas iniciales de la comunicación.
EVALUACIÓN DE CERNIMIENTO VISUAL	Comité de Identificación	Puerto Rico, 2001	Identificar la visión y audición funcional del estudiante y	Estudiantes que presentan

Y AUDITIVO FUNCIONAL	de Estudiantes en Sordoceguera del Departamento de Educación.		determinar los apoyos que éste requiera para fomentar los procesos comunicativos de éste.	Necesidades Educativas Especiales Múltiples y/o Sordoceguera.
ESCALA DE EVALUACIÓN DEL DESARROLLO COGNITIVO Y COMUNICATIVO DEL ESTUDIANTE QUE PRESENTA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MÚLTIPLES	Doctora María Bove.	Adaptación Rosa Eugenia Peña y Teresa Barrientos	Obtener un panorama de sus respuestas funcionales, lo cual facilitará posteriormente adaptar las actividades a su nivel de ejecución e ir planteando paulatinamente nuevos desafíos al aumentar el grado de dificultad.	Estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples y/o Sordoceguera.
EVALUACIÓN DE CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DE ACCESO AL COMPUTADOR (PCA)	Traducida por Claudia Marimón Rigollet.	Chile, 1992.	Determinar la forma más óptima en que el estudiante puede acceder a un computador de acuerdo a las características físicas que presenta, lo cual le permitirá comunicarse de acuerdo a sus habilidades.	Estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples y/o Sordoceguera
“CHOOSING OUTCOMES AND ACCOMMODATIONS FOR CHILDREN” (COACH)	Michael F. Giangreco, Ph. D. Chigee J. Cloninger, Ph. D. Virginia Salce Iverson, M. Ed.	Traducido y editado al Español por Carmen L. Avilés Ortiz, D. Ed. (2008)	COACH es un instrumento de planificación utilizado por los maestros para desarrollar programas educativos individualizados (PEI's) para los estudiantes con impedimentos.	Estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples y/o Sordoceguera

Fuente: Elaboración Propia. Tabla 1. Instrumentos de Evaluación de estudiantes con NEM.

V. MARCO METODOLÓGICO

1. PARADIGMA DE INVESTIGACIÓN

La metodología de investigación del presente estudio está enmarcada bajo un paradigma interpretativista, el cual para Sandin, 2003, lo define como:

La investigación busca describir, comprender e interpretar los distintos fenómenos que se desarrollan en ella. El investigador forma parte de lo que se quiere describir: Su proceder se centra en lo práctico, en la acción. Subyace en este enfoque el interés por estudiar el significado de las interacciones humanas en el contexto social. Dado que los distintos actores sociales construyen y reconstruyen la realidad social mediante la interacción con los demás miembros de la comunidad, en la presente investigación fue necesario considerar las interpretaciones que tienen estos actores sobre las acciones que realizan en la comunidad estudiada (p. 186).

Por la cita anterior, esta investigación contempla el paradigma interpretativista porque abordó un fenómeno social, que debe ser comprendido e interpretado por el investigador, el cual estuvo relacionado el fenómeno educativo de una escuela especial que atiende a estudiantes con NEM. Además, la investigación es de tipo Cualitativa, la que según Taylor y Bogdan (1986) es considerada como “aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Esto, debido a que se buscó develar información que entregaron tres profesoras de Educación Diferencial, desde su propio discurso y acción pedagógica. Además, para lograr los objetivos de la investigación, se utilizaron procedimientos de recolección de información y técnicas de análisis que son de tipo cualitativas con el fin de obtener la información necesaria que permita determinar las prácticas pedagógicas que utilizan los docentes en la intervención del área de comunicación de alumnos con NEM.

2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación posee un diseño de estudio de casos, ya que como menciona Latorre (1996) citado por Sandín (2003) “constituye un método de investigación para el análisis de la realidad social de gran importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas y representa la forma más pertinente y natural de las investigaciones orientadas desde una perspectiva cualitativa” (p. 54). Además, de acuerdo a los objetivos de esta investigación, Rodríguez (1996) citado por Sandín (2003) menciona que “el estudio de casos implica un proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de estudio” (p. 54). Basado en la cita anterior, es de mucha importancia señalar que en la ciudad de Los Ángeles no existen investigaciones relacionadas al área de NEM puesto que se revisaron tanto los artículos publicados como tesis de las universidades que tienen la carrera de Educación Diferencial (Universidad de Concepción y Universidad Santo Tomás) y el mayor enfoque está dado en las menciones que se otorgan, las cuales son: Problemas de Aprendizajes, Trastornos Específicos de Lenguaje y Discapacidad Intelectual. Por tanto, en este contexto, esta investigación es pionera en el área de NEM y sus resultados servirán para facilitar investigaciones posteriores y abrir un nuevo campo de investigación dentro de la ciudad de Los Ángeles.

El tipo de estudio de casos que se consideró para esta investigación es instrumental y caso múltiple. Según Stake (2007), “el estudio de casos instrumental permite profundizar un tema, centrando el interés en las implicaciones de los resultados de la investigación en otros ámbitos más allá del propio caso” (p. 16). Además, se considera estudio de casos múltiple porque “permiten a partir de diferentes instancias de comparación extender los resultados empíricos hacia fenómenos de similares condiciones y niveles más generales de teoría, así como elaborar explicaciones causales «locales» referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos” (Miles y Huberman, 1991 citado en Vasilachis 2006, p.225).

De acuerdo a los objetivos de este estudio, se buscó describir las prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de Educación Diferencial para desarrollar el área de

comunicación en los estudiantes con NEM de una Escuela Especial de la comuna de Los Ángeles. Los casos considerados para esta investigación fueron los tres Profesores de Educación Diferencial entrevistados, quienes además, se consideraron como los informantes y participantes más adecuados para este estudio, sin dejar de comprender que el foco de investigación estuvo dado por la práctica pedagógica utilizada por ellos para desarrollar la comunicación.

3. DIMENSIÓN TEMPORAL

En relación a la dimensión temporal este es un estudio de corte transversal, ya que todos los datos obtenidos representarán un período breve en el tiempo, a diferencia de estudios longitudinales los cuales abordan investigaciones durante años. El período durante el cual se realizó esta intervención fue el segundo semestre del año académico 2015.

4. PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

En esta investigación, participaron tres profesoras de Educación Diferencial, quienes son los informantes, participantes y casos múltiples de este estudio, la cual tiene como foco describir las Prácticas Pedagógicas utilizadas para desarrollar la comunicación en estudiantes con NEM.

De acuerdo a lo anterior, la selección de los participantes se realizó mediante los siguientes criterios:

1. Que sean Profesoras de Educación Diferencial.
2. Que tengan mención en Discapacidad Intelectual.
3. Que trabajen en una Escuela Especial de la ciudad de Los Ángeles.
4. Que atiendan al menos un curso de estudiantes con NEM.
5. Que tengan al menos dos años de experiencia laboral con el curso de estudiantes con NEM.

Por lo anterior, los participantes escogidos, o sea, “el conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (Selltiz et al. en Hernández et al., 2008, p. 238), está constituida por tres profesoras de Educación Diferencial a cargo de cursos de estudiantes con NEM de una Escuela Especial de la ciudad de Los Ángeles que cumplen con los criterios de selección mencionados anteriormente.

Los participantes de esta investigación presentan las siguientes características:

CASO 1	
Sexo	Femenino
Edad	34 años
Título	Profesora de Educación Diferencial
Mención	Discapacidad Intelectual
Años de Experiencia	10 años
Años de Experiencia en cursos de estudiantes con NEM	6 años
Cursos de Perfeccionamiento en NEE	Postítulo en Trastornos Específicos del Lenguaje

CASO 2	
Sexo	Femenino
Edad	29 años
Título	Profesora de Educación Diferencial
Mención	Discapacidad Intelectual
Años de Experiencia	5 años
Años de Experiencia en cursos de estudiantes con NEM	3 años
Cursos de Perfeccionamiento en NEE	No tiene

CASO 3	
Sexo	Femenino
Edad	33 años
Título	Profesora de Educación Diferencial
Mención	Discapacidad Intelectual
Años de Experiencia	12 años
Años de Experiencia en cursos de estudiantes con NEM	7 años
Cursos de Perfeccionamiento en NEM	Postítulo en Psicopedagogía y Lenguaje Curso Estrategias de Enseñanza para niños con Trastornos Autistas y Asperger

5. PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Según los procedimientos de recolección de información se aplicó:

5. 1 Entrevista semiestructurada a las tres profesoras de Educación Diferencial a cargo de cursos de retos múltiples de una Escuela Especial de la ciudad de Los Ángeles para recopilar información sobre su práctica pedagógica. De acuerdo a Hernández et. al. (2008) las entrevistas semiestructuradas “...se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados...” (p. 597). Además, según Vieytes (2004) permitirán “recoger información por sí misma ayudando a captar el contexto de forma global y ampliar el conocimiento sobre el problema de investigación incorporando el conocimiento tácito que son los sentimientos, situación o aprehensiones de manera lingüística” (p. 514). Para llevar a cabo este procedimiento, se utilizó un guion de entrevista como instrumento de recolección de información, el cual se encuentra en el apartado Anexos.

De acuerdo a la programación de la investigación, se decidió aplicar la entrevista semiestructurada al terminar el proceso de observación, de esta forma, los datos recopilados no estarán distorsionados por la intervención adelantada del investigador ni las educadoras diferenciales tendrán un indicio de los indicadores que se observarán.

5.2 Observación participante con el objetivo de contrastar los discursos de las 3 Profesoras de Educación Diferencial con su práctica pedagógica, lo cual permitió enriquecer la investigación en cuanto al análisis y resultados. Al respecto, Hernández et al. (2008) mencionan que:

Los propósitos generales en la observación cualitativa son a) explorar ambientes, contextos, subculturas y la mayoría de los aspectos de la vida social, b) describir comunidades, contextos o ambientes, asimismo las actividades que se desarrollan en éstos, las personas que participan en tales actividades y los significados de las mismas... (p. 588).

De acuerdo a Hernández et al. (2008), la observación cualitativa “no es mera contemplación... implica adentrarnos en profundidad a situaciones sociales y mantener un papel activo, así como una reflexión permanente” (p. 587). Por tanto, este procedimiento de recolección de información permitirá conocer más acabadamente la realidad de los profesores de educación diferencial respecto a sus prácticas pedagógicas. Además, como ya existe una relación con la escuela especial en la que se va a realizar la investigación, se facilita la observación como lo afirma Anguera (2003):

La observación participante se caracteriza por la existencia de un conocimiento previo entre ambos y una "permisividad en el intercambio" establecido, lo cual da lugar a una iniciativa por parte de cada uno de ellos en su interrelación con el otro. El observado puede dirigirse al observador, y el observador se dirige al observado en una posición de mayor "cercanía psicológica" que con un nivel bajo o nulo de participación (p. 73).

Para llevar a cabo este procedimiento, se utilizó un guión de pauta de observación participante como instrumento de recolección de información, el cual se encuentra en el apartado Anexos. De acuerdo a los diferentes formatos que se pueden utilizar para su elaboración, en este estudio se tomó la decisión de elaborar un guión donde se marque con un tic (☑) o una equis (⊠) los criterios que se evidenciaron durante la observación. Se completó dicho guión inmediatamente después de haber observado la clase. Además, de acuerdo a los objetivos de la investigación se consideró pertinente realizar la observación de una unidad didáctica por cada caso, la cual contempla los momentos de inicio de la unidad, desarrollo de la unidad y la evaluación de la unidad. Por tanto, por cada caso se realizaron 6 observaciones como mínimo, las cuales permitieron develar las dimensiones que aborda esta investigación.

Además, en la Pauta de Observación Participante, se han establecido las siguientes categorías para ser observadas durante la investigación:

1. Metodologías de Trabajo: En ella se hace referencia a las diferentes actividades que realiza la Educadora Diferencial y ver cuál o cuáles de las características de la Metodología basada en el Movimiento están presentes en su actuar pedagógico.

2. Estrategias para desarrollar la comunicación: En esta categoría se hace referencia a la indagación de las diferentes estrategias que emplean las profesoras de Educación Diferencial considerando los SCAA, Calendarios, Establecimiento de Rutinas, Anticipación, Estrategias Táctiles, Libros de Repaso, Boardmaker, Uso de Lengua de Señas.

3. Instrumentos de Evaluación: En esta categorías se busca indagar sobre qué tipo de instrumentos de evaluación utilizan las profesoras de Educación Diferencial para evaluar el desempeño o habilidad comunicativa de sus estudiantes considerando como subdimensiones Pruebas Estandarizadas, Pruebas Informales, Medición Cualitativa o Cuantitativa, Evaluaciones Diagnósticas, Procesuales o Formativas.

La observación de estas categorías, permitieron dar respuesta al siguiente objetivo específico de la investigación: Contrastar los discursos de los profesores de Educación Diferencial con la observación de su práctica pedagógica con foco en las metodologías de trabajo, estrategias para desarrollar la comunicación e instrumentos de evaluación.

Además, mediante la aplicación de ambos procedimientos de recolección de información se pudo dar respuesta al último objetivo específico, el cual es: Determinar la valoración respecto a las prácticas pedagógicas más efectivas desde la perspectiva de los docentes para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEEM.

6. CATEGORÍAS

Según Hernández, Fernández y Baptista (2006), las categorías pueden definirse como “niveles donde serán caracterizadas las unidades de análisis” (p. 359). Esta investigación logró establecer las categorías que fueron abordadas mediante los instrumentos de recolección de información, logrando resumirse en la siguiente tabla:

Categoría	Definición	Subcategorías
Conocimientos sobre las NEM	Concebida como la combinación de dos o más discapacidades, ya sea física, sensorial y/o intelectual.	Concepto de NEM
Percepción de la Experiencia	Concebida como la relación que presenta el entrevistado con personas que tienen NEM.	Experiencia Laboral
		Experiencia personal
Metodologías de trabajo	Concebida como la forma de enseñar que utiliza el Profesor de Educación Diferencial a sus estudiantes con NEM.	Conocimiento de tipos de metodologías.
		Maneras de acceder al conocimiento de las metodologías.
		Metodologías aplicadas habitualmente
		Dificultades en la aplicación de las metodologías
		Metodologías más efectivas
		Aspecto importante a desarrollar de la o las metodologías aplicadas.
Estrategias utilizadas	Concebida como las variadas actividades que utiliza el Profesor de Educación Diferencial para promover la comunicación en sus estudiantes con NEE múltiples.	Estrategias para promover la comunicación
		Dificultades para desarrollar comunicación
		Sistemas de comunicación más efectivos

Áreas de Desarrollo	Concebida como aquellas características que presenta toda persona dentro de los hitos de desarrollo, ya sea física, intelectual y/o psicológicamente.	Área(s) que desarrolla con mayor facilidad
		Área(s) que presenta mayor dificultad
La comunicación de los estudiantes con NEM	Concebida como un intercambio de pensamientos, sentimientos, necesidades e intereses entre dos o más personas utilizando formas convencionales y no convencionales para expresarse.	Importancia de la comunicación
		Aspectos más importantes de la comunicación
		Formas de comunicación utilizadas
		Forma convencional y no convencional que utiliza
		Comunicación de estudiantes con NEM
		Canal de comunicación que utiliza
		Etapas del desarrollo de comunicación
Instrumentos de Evaluación	Concebido como los diferentes tipos de instrumentos que utiliza el Profesor de Educación Diferencial para evaluar el desempeño comunicativo de sus estudiantes con NEM. A su vez, contempla los momentos en los cuales se evalúa a los estudiantes.	Importancia de evaluar la comunicación
		Instrumentos para evaluar la comunicación
		Proceso evaluativo
		Frecuencia de evaluación

Fuente: Elaboración Propia. Tabla 2: Categorías y subcategorías.

7. PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

Como se aplicarán dos procedimientos para la recolección de información, la Pauta de Observación y Entrevista Semiestructurada se podrán analizar mediante técnicas de análisis de información por separado, para luego realizar una triangulación de los datos obtenidos.

La unidad de análisis, es decir, “el cuerpo de contenido más pequeño en que se cuenta la aparición de una referencia, ya sean palabras o afirmaciones que nos interesa localizar” (Hernández et al., 2008, p. 358) corresponde a 3 profesoras de Educación Diferencial a cargo de cursos de retos múltiples de una Escuela Especial de la ciudad de Los Ángeles que tienen 2 años mínimos de experiencia laboral, de los cuales se investigaron las siguientes categorías:

Prácticas pedagógicas para trabajar con estudiantes que presentan NEM en el área de comunicación considerando:

- Metodologías de trabajo de estudiantes con NEM.
- Estrategias para desarrollar la comunicación de estudiante con NEM.
- Instrumentos de evaluación del desarrollo de la comunicación de estudiantes con NEM.

Una vez que se aplicó la entrevista semiestructurada y la observación participante, los datos se analizaron utilizando la Metodología de Análisis de Contenido. Esta metodología, según Pérez (2007) es “una técnica (de constatación de frecuencias o de análisis cuantitativo), que surge para ser utilizada como procedimiento para analizar y cuantificar los materiales de la comunicación” (p. 24). Al respecto, Krippendorff (1990) citado en Pérez (2007) lo define como “técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto” (p. 25). Estas citas permiten entregar el valor de confiabilidad de la información y otorgar el carácter científico de la investigación cualitativa.

Las características propias del Análisis de Contenido, propuestas por Pérez (2007) son:

Objetividad. Supone el empleo de procedimientos de análisis que puedan ser reproducidos por otros investigadores, de modo que los resultados obtenidos sean susceptibles de verificación.

Sistematicidad. Es una cualidad del análisis de contenido por la que la inclusión o exclusión de determinadas categorías se hace de acuerdo con unas reglas y criterios previamente establecidos.

Contenido manifiesto. Se puede observar directamente, el mensaje debe ser examinado por sí mismo.

Capacidad de generalización. Las funciones del análisis de contenido, se resumen en las siguientes funciones: - Función heurística, su fin es descubrir

aspectos del discurso de modo más sistemático que por el simple tanteo. - Función de comprobación, su fin es verificar la certeza o negación de determinadas hipótesis previamente formuladas (p. 25-26).

De acuerdo a los niveles del Análisis de Contenido, se hace distinción entre el análisis manifiesto (que está relacionado a la información explícita) y el análisis latente (relacionado con la información implícita o que se logra develar). Tal como señala Fox (1981) citado en Pérez (2007) quienes concuerdan que:

El primer análisis de contenido se limita a analizar lo que el sujeto ha dicho sin que se suponga nada; a este nivel es simplemente una transcripción directa de la respuesta en función de un código determinado. Sin embargo, en el nivel latente el investigador trata de codificar el significado de la respuesta o de la motivación subyacente de la conducta descrita (p. 27).

En relación a la cita anterior, es importante dejar en claro, que esta investigación consideró ambos tipos de análisis; manifiesto y latente, ya que de esta forma se logró realizar los análisis de los datos recopilados, considerando las características que cada uno presenta. A partir de esto, se generaron conclusiones relacionadas con las prácticas pedagógicas utilizadas por las profesoras de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en estudiantes con NEM de una Escuela Especial de la ciudad de Los Ángeles.

Para facilitar el tratamiento de la información y el respectivo análisis de datos, se consideraron las etapas que proponen Strauss y Corbin (2002) en su Diseño Sistemático, donde lo primero será realizar la transcripción de las entrevistas semiestructuradas y observación participante, para apreciar con mayor claridad los discursos y realizar su análisis correspondiente. Las etapas son:

1. Codificación Abierta: “...Proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 110). En esta fase se hará un análisis detallado de la información, buscando frases relevantes para crear conceptos y relacionarlos con las subcategorías y categorías encontradas.

2. Codificación Axial: “... Proceso de relacionar las categorías a sus subcategorías denominado axial porque la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p. 134). En esta fase se analizarán los datos que se desestructuraron en la fase de codificación abierta, con esto, se podrán formular explicaciones más precisas y completas sobre el fenómeno por unidad de análisis, es decir, por cada uno de los entrevistados.

3. Codificación Selectiva: “...Proceso de integrar y refinar la teoría...” (Strauss y Corbin, 2002, p. 157). En este momento, se identificará una categoría central para luego relacionarla con cada uno de los conceptos y subcategorías analizados en la codificación axial.

8. CRITERIOS DE RIGOR METODOLÓGICO

8.1 Credibilidad: Esta investigación contempla un trabajo de observación participante la cual ha sido prolongada desde marzo a julio del presente año. Estas observaciones participantes permiten “poder separar lo anecdótico de lo relevante, lo irrelevante de lo sustantivo, lo superficial de lo profundo” (Santos, 1990, p. 165). Al respecto, se han realizado observaciones de la práctica pedagógica de tres educadoras diferenciales en una unidad temática contemplando como mínimo dos momentos de inicio, desarrollo y evaluación de la unidad. A su vez, Castillo y Vásquez (2003) mencionan que

La credibilidad se logra cuando el investigador, a través de observaciones y conversaciones prolongadas con los participantes en el estudio, recolecta información que produce hallazgos que son reconocidos por los informantes como una verdadera aproximación sobre lo que ellos piensan y sienten (p. 165).

La cita anterior afirma que esta investigación cumple con el criterio de credibilidad, dado que se realizará un trabajo de campo exhaustivo y profundo, el cual contempla, como ya se había mencionado, la observación participante de la práctica pedagógica y entrevistas semiestructuradas a las 3 profesoras de Educación Diferencial, lo cual permitirá obtener una mejor apreciación y aproximación a la realidad que se quiere investigar.

8.2 Aplicabilidad: De acuerdo a Castillo y Vásquez (2003), “este criterio se refiere a la posibilidad de extender los resultados del estudio a otras poblaciones. Guba y Lincoln indican que se trata de examinar qué tanto se ajustan los resultados con otro contexto” (p. 166). Por tanto, esta investigación cumple con el criterio de aplicabilidad ya que por medio del análisis profundo de los resultados obtenidos, éstos serán interpretados y aplicados en otros contextos relacionados a cursos de estudiantes con NEM de escuelas especiales. De esta forma, las conclusiones de esta investigación permitirán tomar decisiones para mejorar la práctica pedagógica observada, facilitar la transferencia de los datos obtenidos a nuevas investigaciones relacionadas al mismo campo de estudio.

8.3 Consistencia: La investigación presenta el criterio de consistencia, ya que como menciona Cáceres y García (s.f) “los criterios...han quedado garantizados a través de la triangulación de los resultados” (p. 8). Este estudio contempla triangular información recopilada por medio del trabajo de campo, aplicando una observación participante con las respuestas que entreguen las tres profesoras de educación diferencial, de esta forma, se puede desarrollar el objetivo específico de contrastar la observación de la práctica pedagógica con las respuestas obtenidas en la entrevista semiestructurada. Además, dentro del rigor científico de consistencia, esta investigación pretende analizar todos los datos obtenidos mediante la Técnica de Análisis Textuales, ya que se utilizaron procedimientos e instrumentos de recolección de información de carácter cualitativo.

8.4 Neutralidad: De acuerdo a los propósitos de la investigación, ésta tiene la propiedad de neutralidad, primero porque la investigadora no presenta prejuicios ni ideales para enfrentar y observar el contexto problematizado objeto de estudio y segundo, porque se desconoce el resultado que se puede encontrar durante la investigación. De acuerdo a lo que proponen

Cáceres y García (s.f), este criterio se considera como la “garantía de que los descubrimientos de una investigación no están sesgados por motivaciones, intereses y perspectivas del investigador” (p. 6). Al respecto, se optó por realizar una observación participante porque los estudiantes con NEM tienden a acercarse a la investigadora y a solicitar algunas ayudas, estas acciones no pueden ser negadas, ya que muchas veces se satisfacen necesidades de primer orden. Además, al ser participante, genera en las profesoras de educación diferencial un mejor desenvolvimiento de su clase, haciéndolo lo más natural posible y no sobreactuando en una realidad que no existe, lo que dará mayor grado de credibilidad al obtener información fidedigna tal como se presenta en la realidad.

VI. ANÁLISIS DE LOS DATOS Y RESULTADOS

Los resultados que se dan a conocer a continuación, se basan en el análisis de dos instrumentos de recopilación de información, los cuales corresponden a entrevista semi estructurada y observación participante. Los análisis fueron organizados de acuerdo a tres temas: Contextualización y Metodologías de Trabajo; Estrategias para desarrollar comunicación e Instrumentos de Evaluación en el área de comunicación.

En primer lugar, se muestran los análisis de las entrevistas semiestructuradas aplicadas a 3 profesoras de Educación Diferencial que atienden a un curso de estudiantes con Retos Múltiples y que poseen mínimo 2 años de experiencia con ellos.

En segundo lugar, se muestran los análisis de la observación participante realizada en cada uno de los cursos que componen la muestra, donde se realizó observación de seis clases en cada curso durante el desarrollo de una unidad didáctica.

En el siguiente capítulo de discusiones se muestran los análisis relacionando los resultados obtenidos con ambos instrumentos de recopilación de información para dar respuesta al último objetivo específico de esta investigación.

A continuación se realiza el análisis descriptivo de las categorías y subcategorías correspondientes a la investigación.

A. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

TEMA 1: CONTEXTUALIZACIÓN Y METODOLOGÍAS DE TRABAJO

1. CATEGORÍA: CONOCIMIENTO SOBRE NEM

Respecto al conocimiento sobre el concepto de Necesidades Educativas Múltiples (NEM), las tres profesoras señalaron conocer el concepto, asociándolo a otras discapacidades que pueden presentar sus estudiantes, las cuales pueden ser de carácter visual, auditivo o

motor. Una de las profesoras entrevistadas manifestó además, que para definir las NEM tiene que ser otra discapacidad asociada al “Retardo Mental” como base.

“...todas las discapacidades que tienen los alumnos con los que trabajo, como dificultades físicas, mentales, visuales...”
(Entrevistada 1).

“...tiene que tener otra discapacidad asociada ya al retardo mental...” (Entrevistada 3).

2. CATEGORÍA: PERCEPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

El análisis de esta categoría se realizó en función de las siguientes subcategorías:

a. Subcategoría: Experiencia laboral

Como experiencia laboral, las tres profesoras entrevistadas señalaron tener 3, 4 y 5 años de experiencia trabajando con un curso con NEM.

“Laboralmente, llevo ya 4 años a cargo del curso de Retos Múltiples...”
(Entrevistada 1).

“... llevo 5 años trabajando con niños de RM...” (Entrevistada 3).

b. Subcategoría: Experiencia personal

En cuanto a la experiencia personal, ninguna de las profesoras entrevistadas ha tenido relación con personas que presenten NEM, por tanto, el conocimiento que poseen al respecto, está relacionado directamente con su trabajo y quehacer pedagógico.

“... personal, no, no conozco a nadie...” (Entrevistada 2)

“... Personalmente no, no hay nadie...” (Entrevistada 3)

3. CATEGORÍA: METODOLOGÍA DE TRABAJO DE ESTUDIANTES CON NEM

El análisis de esta categoría se realizó en función de seis subcategorías, las cuales son:

a. Subcategoría: Conocimiento de tipos de metodologías.

Todas las profesoras entrevistadas manifestaron conocer tipos de metodologías de trabajo para estudiantes con NEM, señalando algunas metodologías como vivir experiencias reales de aprendizaje, calendarios de anticipación, COACH, estimulación sensorial, paneles de comunicación y sistemas alternativos de comunicación.

“...hacerlos vivir experiencias reales de aprendizajes...” (Entrevistada 1)

“... yo sé, que se trabaja por ejemplo con los calendarios de anticipación, todo ese tipo de cosas...” (Entrevistada 2)

b. Subcategoría: Maneras de acceder al conocimiento de las metodologías.

Una de las profesoras entrevistadas señaló que accedió al conocimiento sobre las metodologías por *búsqueda personal*, mencionando que realiza actividades de ensayo-error. Otra profesora se refirió a este acceso gracias a su *Formación Académica*; aprendiendo estas metodologías en la Universidad, es decir, en sus estudios de pregrado y por las alumnas en Práctica que van recibiendo de forma constante en el establecimiento educativo y gracias a la relación laboral, ya que una colega le enseña algunas metodologías. La última profesora entrevistada mencionó que accedió a estas metodologías gracias a una *búsqueda personal*, leyendo libros, buscando en internet y por su propia experiencia, además, señaló su relación laboral, ya que una colega les comparte información.

“...Gracias a la Carolina (colega), si ella es como mi mentora, de la universidad sí y de las niñas que van en práctica...” (Entrevistada 2).

“... A través de Internet, algunas colegas, leyendo mucho y la experiencia...” (Entrevistada 3).

c. Subcategoría: Metodologías aplicadas habitualmente

Respecto a las metodologías de trabajo que utilizan habitualmente para trabajar con estudiantes con NEM, una de las profesoras mencionó que utiliza el “experimentar con ellos”. La segunda profesora señaló utilizar habitualmente la intuición. La tercera profesora entrevistada utiliza las rutinas diarias bien establecidas, anticipación y paneles de comunicación.

“ La que permite experimentar con los alumnos, vivir las cosas, llevarlos a lugares...” (Entrevistada 1).

“... trabajamos bastante con rutinas diarias bien establecidas, como son las canciones, el saludo, la anticipación de lo que los niños van a hacer, eh, eh, con los paneles de comunicación...” (Entrevistada 3).

d. Subcategoría: Dificultades en la aplicación de las metodologías

Dos de las profesoras entrevistadas mencionaron que el tiempo es considerado como la mayor dificultad para aplicar estas metodologías. Una de las profesoras mencionó que el estado de salud es el factor que más dificulta para trabajar con estos estudiantes. Otra profesora señaló, además, la falta de materiales como una limitante de poder trabajar con sus estudiantes.

“...Dentro de las dificultades que encuentro influye mucho el estado de salud, son niños muy enfermos, con bajas defensas, que le cuesta hacer cosas por sí solos...” (Entrevistada 1).

“... con la que siempre nos topamos es el tiempo, los materiales, que son como los limitantes para poder hacer un trabajo al 100%...” (Entrevistada 3).

e. Subcategoría: Metodologías más efectivas.

Las tres profesoras mencionaron metodologías diferentes que les han resultado más efectivas. Una de ellas señaló que realizar cosas divertidas como cantar, jugar o pasear con sus estudiantes le ha resultado más efectivo. Otra de las profesoras manifestó que el trabajo sensorial y afectivo le generó mejores resultados. Para la tercera profesora el utilizar la anticipación y paneles de comunicación lo considera como sus actividades más efectivas.

“ Hacer cosas divertidas, cantarles, jugar con ellos, sacarlos a pasear...”
(Entrevistada 1)

“La anticipación y los paneles de comunicación, funcionan bastante bien...”
(Entrevistada 3)

f. Subcategoría: Aspecto más importante a desarrollar de la o las metodologías aplicadas.

Respecto a los aspectos que consideran más importante desarrollar al trabajar con estudiantes con NEM, dos de las profesoras entrevistadas mencionaron áreas relacionadas con habilidades de la vida diaria; como la contención emocional, la tolerancia, el respeto y autonomía. Una de las profesoras señaló como aspecto más importante aquellas áreas relacionadas con el Currículum; mencionando la motricidad gruesa, motricidad fina, lenguaje, números y comprensión del medio. Es importante señalar que para una de las profesoras entrevistadas, la comunicación es considerada como el aspecto más importante para desarrollar en sus estudiantes con NEM.

“ Hay que trabajar siempre la contención emocional, tolerancia, respeto, su motricidad gruesa y fina, el lenguaje, los números y la comprensión del medio cercano...” (Entrevistada 1).

“Yo considero que lo más importante es la comunicación porque sin la comunicación no se alcanza ningún aprendizaje...” (Entrevistada 3).

TEMA 2: ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR COMUNICACIÓN

1. CATEGORÍA: CONOCIMIENTO SOBRE NEM

Esta categoría se analizó considerando las tres subcategorías mencionadas a continuación:

a. Subcategoría: Estrategias para promover la comunicación

Las tres profesoras entrevistadas coincidieron en utilizar las canciones como principal estrategia para promover la comunicación en sus estudiantes con NEM. Además, una de las profesoras mencionó que utiliza diferentes láminas para que sus estudiantes vayan describiendo lo que observan como una forma de trabajar el vocabulario. Otra de las profesoras entrevistadas señaló que utiliza videos y títeres como una forma de que sus estudiantes comprendan las expresiones en los rostros de las personas.

“ Canciones, trabajar harto en canciones, para desarrollar la comunicación oral trabajamos harto con las láminas y los que pueden hablar que vayan describiendo cosas y también, no sé puh, trabajar el vocabulario, porque ellos están bien limitados en vocabulario...” (Entrevistada 2).

“...las canciones, trabajamos bastante con videos, me gusta mucho el trabajo con los títeres... identifiquen la expresión de mi rostro y sepan cuando la tía está enojada, está contenta...” (Entrevistada 3).

b. Subcategoría: Dificultades para desarrollar comunicación

Dos profesoras coincidieron en mencionar que el grado de discapacidad de sus propios estudiantes es la mayor dificultad para poder desarrollar la comunicación en ellos. Una de las profesoras entrevistadas señaló que la mayor dificultad es la falta de capacitación, atribuyendo esta condición como una limitante del docente y no del estudiante.

“...uno siente como que le faltan más, más capacitación... falta eso, a ver, ver ese tema de la comunicación alternativa, también necesitamos más capacitación para eso...” (Entrevistada 2).

“...sí ha habido bastantes dificultades...la mayor yo creo que es el grado de discapacidad, que es demasiado severa, yo tengo niños muy muy muy dañados, que en vez de avanzar van en un retroceso, entonces eso ha sido como lo más complejo...” (Entrevistada 3).

c. Subcategoría: Sistemas de comunicación más efectivos

Las profesoras difieren respecto a los sistemas de comunicación que les han resultado más efectivos. Para una de las profesoras entrevistadas el sistema que más le resulta es aquel que utiliza cosas u objetos tangibles. Otra profesora utiliza sólo el lenguaje oral y gestual como sistema de comunicación. La tercera profesora menciona que lo más efectivo para ella ha sido la utilización de paneles de comunicación.

“...así como sistema de comunicación, no uso mucho, pero sí me resulta con ellos las cosas tangibles...todo lo que ellos puedan tocar, mirar o degustar...” (Entrevistada 1).

“...Los paneles de comunicación, sí, sí, porque el panel facilita mucho lo que es la parte visual...” (Entrevistada 3).

2. CATEGORÍA: ÁREAS DE DESARROLLO

Esta categoría ha sido analizada considerando dos subcategorías, las cuales se mencionan a continuación:

a. Subcategoría: Área(s) que desarrolla con mayor facilidad

Las profesoras entrevistadas difieren en sus respuestas respecto al área que desarrollan con mayor facilidad en sus estudiantes con NEM. Una de las profesoras mencionó que es el lazo afectivo aquella área que desarrolla de forma más fácil con su grupo curso. Otra profesora

señaló que desarrolla la autonomía, la psicomotricidad y área vocacional de acuerdo a las características de su grupo de estudiantes. Una sola de las profesoras entrevistadas mencionó que desarrolla más fácilmente el área de comunicación por medio del juego y dinámicas.

“...la autonomía la hemos logrado...la psicomotricidad y también trato de hacer lo vocacional y hemos logrado avances en motricidad fina...” (Entrevistada 2).

“... lo que es el juego y la dinámica y en la parte de área de conceptos sería la comunicación...” (Entrevistada 3).

b. Subcategoría: Área(s) que presenta mayor dificultad

Dos profesoras entrevistadas coincidieron en mencionar las áreas que contempla el currículo como aquellas que presentan mayor dificultad para poder desarrollarlas en sus estudiantes con NEM, mencionando el área cognitiva como lenguaje, cálculo y comprensión del medio. Una de las profesoras manifestó que presenta mayor dificultad desarrollar el área emocional y vocacional en su grupo de estudiantes.

“El área emocional del niño, si, porque eso es como lo que más cuesta... y, el área vocacional digamos...” (Entrevistada 2).

“...el área cognitiva, el área de cálculo, es que hay estrategias que son muy limitantes para poder enseñar el cálculo...” (Entrevistada 3).

3. CATEGORÍA: LA COMUNICACIÓN DE ESTUDIANTES CON NEM

Esta categoría ha sido analizada utilizando siete subcategorías, las cuales se mencionan a continuación:

a. Importancia de la comunicación

Dos de las profesoras entrevistadas coincidieron en manifestar que la comunicación es un elemento importante para trabajar en sus estudiantes, por una parte, porque es inherente a todo ser humano y, por otra parte porque se considera como un proceso primordial que debe

adquirirse. Una de las profesoras menciona que la comunicación en sus estudiantes es deficiente y que, por tanto, necesita incorporar el uso de sistemas de comunicación.

“La comunicación es lo más importante para todo ser humano y mis niños tienen que aprender a comunicarse aunque sea de formas muy escasas...” (Entrevistada 1).

“... es deficiente, ya, que nos gustaría trabajar esos sistemas alternativos de comunicación...” (Entrevistada 2).

“...la comunicación es un proceso, que es lento, pero que de todas formas debe adquirirse de la forma que sea... creo que es primordial que se logre la comunicación en niños con RM, de distinta forma y buscar estrategias de cómo hacerlo es lo importante...” (Entrevistada 3).

b. Aspectos más importantes de la comunicación

Dos de las profesoras entrevistadas coincidieron en señalar que el aspecto más importante a desarrollar es la comunicación no verbal. Una de las profesoras manifestó que la comprensión del lenguaje es el aspecto más importante para desarrollar en sus estudiantes con NEM.

“ Primero la comprensión del lenguaje, cuando yo les pregunto algo y que ellos puedan tratar de responderme...” (Entrevistada 1).

“...comunicación no verbal yo creo, lo que pasa, como te digo es tan diverso el curso, que todo me sirve...” (Entrevistada 2).

“... comunicación no verbal yo creo...con los años yo creo que uno conoce a sus alumnos bastante bien...” (Entrevistada 3).

c. Formas de comunicación utilizadas

De acuerdo a las formas de comunicación, las tres profesoras entrevistadas mencionaron utilizar la comunicación oral, lo cual se enmarca dentro del habla (una de las formas mencionadas por Bove y Polti, 2009). Una de las profesoras señaló además, realizar actividades de exploración utilizando para ello claves de olfato, clave de gusto y clave de tacto. Otra profesora se refirió al uso de la lengua de señas y, la última profesora entrevistada, mencionó el uso de gestos.

“...siempre les estoy hablando y cantando... además hago que ellos exploren las cosas que llevamos a la sala a veces con el gusto, el olfato o con sus manitos...”
(Entrevistada 1).

“Comunicación oral, comunicación gestual, lenguaje de señas también, miradas, sonrisas...” (Entrevistada 3).

d. Forma convencional y no convencional que utiliza

Las tres profesoras coincidieron en manifestar que utilizan como forma convencional el lenguaje oral, ya sea mediante canciones, al dar instrucciones o realizar las rutinas diarias. Dos profesoras manifestaron que no utilizan formas no convencionales de comunicación. Una de las profesoras señaló el disfrazarse, cambiar el tono e intensidad de la voz como formas no convencionales.

“...convencionales sería cuando les hablo o les voy cantando y no convencionales como que no uso mucho...” (Entrevistada 1).

“... no, más que nada lo convencional...el habla...” (Entrevistada 2).

“...las convencionales son el saludo, la rutina diaria, las canciones diarias y las no convencionales son las que utilizamos cuando jugamos con ellos, nos disfrazamos, cambiamos el tono de la voz, la intensidad de la voz...” (Entrevistada 3).

e. Comunicación de estudiantes con NEM

Todas las profesoras entrevistadas coincidieron en manifestar que sus estudiantes logran comunicar diferentes cosas independiente de la discapacidad o condición que ellos poseen. Las tres profesoras mencionaron que sus estudiantes expresan necesidades como cuando están bien o mal, si necesitan cambiar de pañal, sed o hambre, etc. Una de las profesoras señaló que sus estudiantes expresan intereses como cuando piden o rechazan algo. Otra profesora manifestó que sus estudiantes expresan estados de ánimo como cuando expresan amor, paz y diversos tipos de sentimientos.

“...cuando están bien o mal...a veces veo que me piden cosas...o cuando me botan la comida y no quieren almorzar...sé cuando andan enfermos...” (entrevistada 1).

“... la mayoría comunica sentimientos y necesidades, me doy cuenta, no sé, a veces por el llanto, por sonrisa, de tipo gestual por parte de ellos...” (entrevistada 2).

“...Amor, paz, felicidad, necesidades básicas, expresan mucho sentimiento...si algo no les gusta...” (entrevistada 3).

f. Canal de comunicación que utiliza

Las tres profesoras entrevistadas utilizan un canal de comunicación visual para presentar las actividades a sus estudiantes con NEM. Dos de ellas, mencionaron además, la utilización del canal auditivo para trabajar con su grupo de alumnos.

“La mayoría del tiempo sería auditivo ya que les voy cantando o hablando y visual...” (Entrevistada 1).

“Yo utilizo, debido a la diversidad, visual y auditiva...” (Entrevistada 2).

“Visual, si, visual...” (Entrevistada 3).

g. Etapas del desarrollo de comunicación

Las tres profesoras entrevistadas coincidieron en relacionar las etapas del desarrollo de la comunicación con el desarrollo psicomotor, donde se compara la edad de los estudiantes con NEM con niños que tengan un desarrollo neurotípico. De esta forma, una de las profesoras señaló tener estudiantes con un desarrollo psicomotor con edades entre seis a nueve meses, un año a un año y medio y de tres años. Otra profesora menciona a una alumna que está en un desarrollo normal a su edad y que está aprendiendo lengua de señas. La última profesora entrevistada mencionó tener estudiantes entre un año, dos años y de cinco años aproximadamente. Una sola de las profesoras se refirió a las etapas de la comunicación, mencionando que el resto de su grupo de estudiantes se encuentra todo en la etapa inicial.

“...bebés de 6 a 9 meses... tengo 2 que están en la etapa del año al año y medio...hay 1 que debe estar como en los 3 años... finalmente 1 que es nuestro alumno avanzado...que comprende todo...” (Entrevistada 1).

“...Daniela... yo creo que ella aprendiendo el lenguaje de señas...ella tiene un desarrollo normal...el resto está como en la etapa inicial...” (Entrevistada 2).

“...los míos están en una etapa de 1 año 2 años y los otros son como 5 años más o menos...” (Entrevistada 3).

TEMA 3: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

1. CATEGORÍA: INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Esta categoría ha sido analizada utilizando cinco subcategorías, las cuales se mencionan a continuación:

a. Subcategoría: Importancia de evaluar la comunicación

Las tres profesoras entrevistadas coincidieron en señalar que es importante evaluar la comunicación en sus estudiantes con NEM. Dos profesoras mencionaron que es importante para conocer los avances de sus alumnos, otra profesora manifestó que es importante ya que espera que todos sus alumnos puedan comunicar sin la necesidad que un adulto interprete lo que ellos quieren expresar.

“... es algo importante para saber cuáles son los avances que mis niños van teniendo...” (Entrevistada 1).

“... es súper importante porque la idea, o sea, lo que nosotros esperamos de mis alumnos, es que todos logran comunicar lo que sienten, sin nosotros tener que interpretarlos...” (Entrevistada 2).

“... que es muy importante porque aparte de ver hasta dónde el niño va, te permite saber, ya tengo que avanzar hasta este lugar o tengo que retroceder o retomar...” (Entrevistada 3).

b. Subcategoría: Instrumentos para evaluar la comunicación

Dos profesoras mencionaron que utilizan una rúbrica como instrumento de evaluación de la comunicación en sus estudiantes con NEM. Una de las profesoras señaló utilizar la observación como una apreciación de las conductas que se están evaluando. Una profesora manifestó que no tienen en la Escuela un instrumento formal para evaluar esta área.

“...lo que sí hago siempre con cada planificación es como mi rúbrica de lo que quiero evaluar...con indicadores...” (Entrevistada 1).

“...solamente una evaluación de observación claro, sólo de apreciación...” (Entrevistada 2).

“...a través de rúbricas o pautas que nosotros evaluamos. Pero una evaluación formal no tenemos...” (Entrevistada 3).

c. Subcategoría: Instrumento adecuado para evaluar la comunicación

Las tres profesoras entrevistadas coincidieron en mencionar que no utilizan un instrumento adecuado para evaluar la comunicación en sus estudiantes con NEM. Una de ellas, señaló que es por falta de capacitación.

“...pensándolo bien...tal vez no sea lo más adecuado lo que hago...” (Entrevistada 1).

“No, no puh, si nosotros nos hemos hecho, o sea tenemos como mea culpa... el problema no son los niños, es que a nosotros nos falta capacitación” (Entrevistada 2).

“... No, yo creo que no, no, yo creo que debe existir un instrumento más adecuado para evaluar la comunicación...” (Entrevistada 3).

d. Subcategoría: Proceso evaluativo

Respecto al proceso evaluativo que realizan las profesoras de Educación Diferencial, una de ellas señaló que va marcando el nivel de cada estudiante mediante una rúbrica y al terminar las unidades, se vuelven a evaluar con la misma rúbrica. Otra profesora mencionó que su proceso evaluativo está basado en la observación de conductas o indicadores al inicio y al final de cada unidad. Una de las profesoras manifestó que se evalúa la unidad utilizando láminas y haciendo preguntas sobre ellas relacionadas a la unidad tratada.

“...marcar como el nivel que tiene cada uno de mis niños... cuando se terminan las unidades vuelvo a evaluar con la misma rúbrica o escala de apreciación...” (Entrevistada 1).

“...Observación y eso...es que siempre evaluamos al principio...y el final, sólo observación...” (Entrevistada 2).

“...finalizamos viendo si ellos captaron o no a través de las imágenes...” (Entrevistada 3).

e. Subcategoría: Frecuencia de evaluación

De acuerdo a la frecuencia con la cual se realizan evaluaciones en los estudiantes con NEM, dos profesoras señalaron que realizan una evaluación mensual al comenzar y/o terminar una unidad didáctica. Dos profesoras coincidieron en que realizan una evaluación semestral, considerando a los grupos de estudiantes más avanzados y, una de las profesoras manifestó que realiza una evaluación anual.

“...cuando comenzamos una unidad nueva...que por lo general se va trabajando una unidad por mes...” (Entrevistada 1).

“...ser una evaluación anual y el otro grupo que es como más avanzado digamos, tendría que ser una evaluación semestral...” (Entrevistada 2).

“... PAI todos los meses y una evaluación final todos los semestres...” (Entrevistada 3).

2. CATEGORÍA: PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS DE FORMA COMUNICATIVA

Esta categoría ha sido analizada utilizando dos subcategorías, las cuales se mencionan a continuación:

a. Subcategoría: Ventajas de participar

Las profesoras entrevistadas coincidieron en señalar algunas ventajas de que sus estudiantes pudieran participar en diferentes contextos de forma comunicativa. Una de las profesoras señaló que sus estudiantes se sentirían más integrados. Otra profesora mencionó que la participación en sus estudiantes mejora su calidad emocional y les permitiría comunicarse con otras personas de forma espontánea.

“...la ventaja de mi curso es que tienen el apoyo de su familia...” (Entrevistada 2).

“...los niños se sienten incluidos, mejoran su calidad emocional, logran comunicarse de forma espontánea con los demás...” (Entrevistada 3).

b. Subcategoría: Desventajas de participar

Las profesoras entrevistadas señalaron que existen algunas desventajas para los estudiantes con NEM en cuanto a su participación en diferentes contextos. Una de ellas mencionó que es difícil debido a que aún no existe la inclusión en la sociedad. Para otra profesora, la mayor desventaja es que este grupo de estudiantes no podrían participar en escuelas regulares debido a que será difícil lograr que ellos no se descompensen y, a su vez, que reciban la atención que necesitan. Para la última de las profesoras entrevistadas, la participación de sus estudiantes en diferentes contextos es difícil ya que señaló que aún en escuelas especiales los cursos con NEM tienden a segregarse, lo cual ocurriría también en otros contextos.

“...desventaja es que todavía no hay inclusión en la sociedad...” (Entrevistada 1).

“...es complicado lograr que no se descompensen y tengan la atención que necesitan...” (Entrevistada 2).

“...tiende igual a segregarse un poco... porque siempre están los niños de retos en un rincón y todos los demás, sea escuela especial o normal e incluso en las mismas escuelas especiales no hay inclusión...” (Entrevistada 3).

B. ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE LAS OBSERVACIONES PARTICIPANTES

Para registrar las observaciones participantes realizadas, se confeccionó una tabla de frecuencias, la cual evidencia la cantidad de veces que se presentaron los indicadores observables de la práctica pedagógica que utiliza cada una de las profesoras de Educación Diferencial participantes de este estudio.

El análisis se realizó por cada uno de los indicadores presentes en el Guión de Observación Participante considerando la frecuencia con la que se presentó cada uno y los comentarios realizados durante el proceso de recopilación de información.

A continuación se presentan las categorías y subcategorías observadas:

1. Metodología de Van Dijk: Las Funciones comunicativas.

Van Dijk menciona que el profesor tiene funciones explícitas que le permitirían comprender que el elemento central de esta Metodología basada en el movimiento va más allá de hacer algo al niño, sino que es realizar las actividades con el niño. De esta forma, se entiende por funciones los 3 indicadores que aparecen a continuación:

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente:	
<input type="checkbox"/> Promueve interacción con personas- objetos a sus alumnos.	12/18
<input type="checkbox"/> Proporciona puntos de referencia a sus alumnos.	0/18
<input type="checkbox"/> Estimular al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea.	3/18
<input type="checkbox"/> Otros.	3/18

Del total de las observaciones realizadas, las docentes promueven la interacción con personas u objetos a sus estudiantes con una frecuencia de 12/18, estimulan a sus estudiantes a comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea con una frecuencia de 3/18. En 3 oportunidades no se observaron ninguno de los indicadores mencionados.

En la mayoría de las clases observadas, las profesoras y sus asistentes promueven la interacción de sus estudiantes, trabajando con diferentes materiales concretos o llevando a su curso a otros contextos como el patio o los comedores para que tengan diferentes experiencias de aprendizaje. En menor proporción, las profesoras estimulan a sus estudiantes a comunicarse con el mundo que los rodea ya que las actividades en las cuales pueden participar en otros contextos, son bastante limitadas.

No se observa proporcionar puntos de referencia a sus estudiantes en ninguna de las profesoras participantes de la investigación.

2. Metodología de Van Dijk: Fundamentos

De acuerdo a lo que propone Van Dijk, los fundamentos son el pilar de la metodología basada en el Movimiento, los cuales relacionan al adulto, el niño(a) y su entorno en base a los siguientes indicadores:

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente aplica algunos de los fundamentos de esta metodología:	
<input type="checkbox"/> Facilita la interacción del niño con el ambiente.	5/18
<input type="checkbox"/> Facilita la interacción a través del movimiento del cuerpo del niño junto al suyo.	2/18
<input type="checkbox"/> Proporciona medios funcionales para actuar en su ambiente.	0/18
<input type="checkbox"/> Permite que el alumno use objetos con propósito.	9/18

Del total de las observaciones realizadas, 9/18 veces las profesoras permitieron que sus estudiantes usen objetos con propósitos, utilizando témperas, tijera, revistas, alimentos, entre otros. En 5/18 oportunidades las docentes facilitaron la interacción con el ambiente. En 2 oportunidades se facilitó la interacción a través del movimiento del propio cuerpo del niño junto al adulto.

No se observa proporcionar medios funcionales para actuar en su ambiente.

En cuanto a este apartado, durante las observaciones realizadas se apreció bastante trabajo con material concreto junto a los estudiantes, utilizando diferentes materiales, técnicas de relajación y diferentes objetos con propósitos. Además, se ayuda de forma constante a los estudiantes que no pueden manipular objetos o materiales por sí solos, para que logren participar de las actividades presentadas. En algunas clases, los estudiantes tuvieron un rol pasivo debido a que sólo debían observar y/o escuchar algunos videos que se les mostraban.

3. Metodología de Van Dijk: Actitudes

Para Van Dijk (1967) citado por Goetz, Guess y Strenel-Campbell (2008), “el desarrollo humano consiste en la tarea de alcanzar una mayor distancia” (p. 82) por lo que propone una adquisición de distancia dentro de su metodología que es básicamente un proceso que va desde las actitudes concretas hacia las abstractas, es decir, desde comunicar cosas que están próximas al estudiante hasta lograr comunicar cosas que no están en su entorno inmediato.

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente promueve el trabajo de los niños mediante una de las actitudes: <input type="checkbox"/> Actitudes concretas (permite que el niño comunique lo que siente u oye). <input type="checkbox"/> Actitudes abstractas (el niño se comunica con cosas que están fuera de su entorno inmediato).	15/18 0/18

De acuerdo a la tabla de frecuencia, 15/18 veces corresponden a las actitudes concretas, donde las profesoras trabajan con sus estudiantes permitiendo que ellos comuniquen lo que sienten u oyen de acuerdo a las actividades realizadas.

En ninguna de las oportunidades se logró evidenciar las actitudes abstractas, ya que los estudiantes siempre van comunicando lo que les ocurre en el momento.

De acuerdo a las observaciones realizadas, se propicia bastante las conversaciones entre los estudiantes, las profesoras y asistentes de educación, permitiendo que ellos se vayan expresando de acuerdo a las necesidades, intereses y actividades realizadas durante las clases. En la mayoría de las observaciones, las profesoras se centraron en conversar y reforzar la comunicación de aquellos estudiantes que logran tener lenguaje oral, dejando de lado aquellos que poseen una forma no convencional para comunicar. Además, durante las clases hubo alumnos que no poseen lenguaje oral que se estaban expresando y éstos no fueron tomados en cuenta ni por la profesora ni por las asistentes de educación.

4. Metodología de Van Dijk: Etapas de la comunicación

Para llevar a cabo la metodología de Van Dijk, se considera una secuencia de seis niveles diferentes, los cuales están relacionados entre sí, ya que permiten que el niño(a) vaya desarrollando su conciencia simbólica, adquiriendo a su vez mayor distancia con el adulto. A estos seis niveles se agregan dos etapas que propone la Dra. Bove para que el estudiante adquiera también un pensamiento abstracto o simbólico.

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente trabaja con una/algunas etapas de comunicación según Van Dijk:	
<input type="checkbox"/> Nutrición.	10/18
<input type="checkbox"/> Resonancia.	7/18
<input type="checkbox"/> Movimientos Coactivos.	0/18
<input type="checkbox"/> Referencia no representativa.	0/18
<input type="checkbox"/> Imitación Diferida.	0/18
<input type="checkbox"/> Gestos naturales.	7/18
<input type="checkbox"/> Desnaturalización.	0/18
<input type="checkbox"/> Descontextualización.	0/18

De acuerdo a las observaciones realizadas, la etapa de comunicación que se da con mayor frecuencia en la práctica pedagógica de las profesoras es la nutrición con una cantidad de 10/18 veces.

En igual proporción la resonancia y gestos naturales se presentaron con una frecuencia de 7/18 oportunidades.

En ninguna ocasión se presentaron los movimientos coactivos, referencia no representativa, imitación diferida, desnaturalización y descontextualización.

Durante las observaciones, las profesoras generaron bastante desarrollo afectivo con sus estudiantes, establecieron un ambiente tranquilo y relajado para ellos, lo cual se enmarca dentro de la primera etapa de Van Dijk que es la nutrición. Además, se permite a los alumnos realizar gestos naturales con los diferentes objetos y/o alimentos presentados ya sea de forma independiente o con ayuda, lo cual sería parte de la segunda etapa de Van Dijk; la resonancia.

5. Metodología de Van Dijk: Etapas globales de comunicación

La Dra. Bove, propone diferentes etapas globales de comunicación tomadas como referencia de los Niveles de la Comunicación propuestos por De Roland y Stemel Campbell (1987), las cuales permiten evaluar al estudiante con NEE múltiples y conocer cuál o cuáles son las formas de comunicación que presenta. Estas etapas se sugiere utilizarlas como referencia en la evaluación de estudiantes que no poseen escolaridad previa y en aquellos que nos presenten mayores retos, es decir, que se encuentran en las etapas iniciales de la comunicación.

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente trabaja con los estudiantes de acuerdo a las etapas globales de la comunicación en que se encuentra cada estudiante:	
<input type="checkbox"/> Inicial temprana.	1/18
<input type="checkbox"/> Presimbólica.	0/18
<input type="checkbox"/> Simbólica emergente.	0/18
<input type="checkbox"/> Simbólica.	0/18

De acuerdo a la tabla de frecuencias, la etapa Inicial Temprana se logró evidenciar en 1/18 veces.

No se observó que las profesoras trabajen utilizando las etapas globales de comunicación con sus estudiantes.

En relación a las observaciones realizadas, se evidenció el trabajo con la etapa inicial temprana ya que la profesora fue quien interpretó la conducta de su estudiante relacionada al gusto o no de una fruta que le dieron. En general, las profesoras no se dieron el tiempo de comunicar de acuerdo a la etapa en que se encuentra cada alumno, ya que todas las instrucciones se entregan más que nada de forma oral y/o visual para todo el grupo de estudiantes y no de forma individual de acuerdo a sus NEE.

6. Estrategias para desarrollar comunicación: Establecimiento de rutinas

Las rutinas se definen como “actividades secuenciadas y repetidas en el tiempo, que ordenan el día” (Mineduc, 2010b, p. 178). Por ejemplo: antes de darle de comer al alumno, debe usar el mismo procedimiento: siempre sentarlo en una silla, ponerle el "babero", hacerle una misma seña que le indique que va a pasar, darle inmediatamente la comida y al terminar decirle "se acabó". El establecer rutinas de trabajo, permiten que el niño(a) desarrolle estrategias secuenciales de memoria, logrando aprendizajes significativos, comprendiendo el comienzo y termino de una actividad.

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente organiza las actividades mediante el establecimiento de rutinas usando alguna de las siguientes actividades:	
<input type="checkbox"/> realiza actividades repetitivas.	3/18
<input type="checkbox"/> uso de claves.	0/18
<input type="checkbox"/> uso de tableros.	7/18
<input type="checkbox"/> otros.	5/18

De acuerdo a la tabla de frecuencias, las profesoras utilizan tableros de comunicación con una prevalencia de 7/18 oportunidades. En menor medida, realizan actividades repetitivas para establecer rutinas con sus estudiantes con una frecuencia de 3/18.

No se observó el uso de claves ya sean contextuales, de olfato, de gusto, táctil, visuales o auditivas para las diferentes rutinas de la jornada.

Con una prevalencia de 5/18 veces, no se observó el establecimiento de una rutina diaria con sus estudiantes.

De acuerdo a las observaciones realizadas, se apreció el uso de rutinas diarias donde se recuerda a los estudiantes el saludo, la colación e higiene personal mediante un “panel de comunicación” con las láminas de las actividades centrales de la jornada.

7. Estrategias para desarrollar comunicación: Anticipación

Según el Mineduc (2010b), “para que el estudiante comience a interactuar con el mundo exterior es necesario mantener un orden en todas las actividades que realizará durante el día” (p. 178). Esto se logra utilizando la estrategia de la anticipación, en la cual las actividades se deben estructurar considerando los indicadores que se mencionan en la siguiente tabla:

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente anticipa actividades que realiza dentro de la clase:	
<input type="checkbox"/> todas las actividades.	0/18
<input type="checkbox"/> algunas actividades.	10/18
<input type="checkbox"/> ninguna actividad.	3/18
<input type="checkbox"/> tiene un orden de tiempo.	0/18
<input type="checkbox"/> tiene un orden de lugar.	0/18
<input type="checkbox"/> tiene un orden de personas.	0/18

Las profesoras anticipan algunas de las actividades que realizan durante la jornada de clases con una frecuencia de 10/18 veces. Con una prevalencia de 3/18 observaciones, no se anticipó ninguna actividad.

En ninguna de las observaciones se apreció el orden de tiempo, lugar y personas.

De acuerdo a las observaciones realizadas, las profesoras anticipan algunas actividades centrales de la jornada de trabajo, utilizando en ocasiones un tablero de comunicación o mediante el lenguaje oral. En menor cantidad de ocasiones se logró observar

la anticipación de actividades de aseo e higiene personal, colación, recreo, visitas de otras personas, terapias, entre otras.

8. Estrategias para desarrollar comunicación: Sistemas de Comunicación Aumentativo Alternativo (SCAA)

Los sistemas de comunicación aumentativo-alternativo son instrumentos de intervención fonoaudiológica y educativa destinado a personas con alteraciones diversas en la comunicación y lenguaje cuyo objetivo es la enseñanza de un código no vocal que sirvan para llevar a cabo actos de comunicación.

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente utiliza un SCAA para desarrollar la comunicación:	
<input type="checkbox"/> Comunicación aumentativa	0/18
<input type="checkbox"/> Comunicación alternativa	1/18
<input type="checkbox"/> Sistemas con apoyo	0/18
<input type="checkbox"/> Sistemas sin apoyo	0/18

Con una frecuencia de 1/18 se utilizó un sistema de comunicación alternativo durante las clases.

No se observaron utilización de otros sistemas de comunicación ya sean aumentativa, sistema con apoyo o sin apoyo.

De acuerdo a las observaciones realizadas, en una oportunidad una profesora utilizó un panel de comunicación para que el estudiante se comunique, respondiendo una pregunta de la profesora mediante un pictograma.

9. Estrategias para desarrollar comunicación: Calendarios

Según Blaha (2001) “los calendarios apoyan la transición desde formas concretas a formas abstractas” (p. 16), señalando además que los estudiantes con NEM “asocian los

símbolos o formas a actividades que el niño está haciendo realmente, lo cual asegura que los símbolos sean comprendidos por los estudiantes” (p. 16). Otra característica de implementar los calendarios es que “pueden adecuarse, haciendo las adaptaciones que un estudiante en particular necesita para aprender las formas de comunicación” (Blaha, 2001, p. 16). Mencionando además que “los calendarios refuerzan fuertemente el poder de la comunicación, mediante la asociación de un símbolo con una actividad, lo cual puede darle a los estudiantes un motivo para comunicarse” (Blaha, 2001, p. 18).

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente utiliza uno de los siguientes sistemas de calendarios para trabajar con sus estudiantes según sus NEE:	
<input type="checkbox"/> Calendarios de anticipación	0/18
<input type="checkbox"/> Calendarios diarios	0/18
<input type="checkbox"/> Calendarios Expandidos	0/18
<input type="checkbox"/> Otros	2/18

No se observó el uso de calendarios para trabajar con estudiantes con NEM.

En ocasiones, las profesoras anticiparon actividades con el uso de pictogramas, pero no integraron la teoría correspondiente a la confección y utilización de los calendarios y tipos de calendarios.

10. Estrategias para desarrollar comunicación: Tiempo

Para trabajar con estudiantes con NEM, es importante considerar el tiempo, lo cual permite desarrollar destrezas representacionales, conocer pasado y futuro. Así, el alumno es consciente de múltiples actividades pendientes así como el orden en que ocurrirán. Al respecto, el Mineduc (2010b) señala que para “comenzar el trabajo con calendarios es importante utilizar canastos o cestas como piezas de tiempo para lo terminado y la actividad siguiente...el objeto que se utilice debe ser representativo de la actividad y ésta debe realizarse inmediatamente luego de mostrarle el objeto” (p. 173).

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente entrega la noción de tiempo en las actividades que se realizan en la clase:	
<input type="checkbox"/> Pasado.	0/18
<input type="checkbox"/> Presente.	0/18
<input type="checkbox"/> Futuro.	5/18
<input type="checkbox"/> Terminado.	0/18
<input type="checkbox"/> Otro.	2/18

La noción que más se trabaja con los estudiantes es el futuro con una frecuencia de 5/18 oportunidades.

Las profesoras no enseñan a sus estudiantes nociones de pasado, presente y terminado.

Dentro de las observaciones realizadas, se evidenció que la noción de futuro es la que más se repite dentro de las clases, ya que se anticipan algunas actividades centrales que realizarán durante la jornada. En general, no se refuerzan las nociones de tiempo mientras se van realizando las actividades.

11. Estrategias para desarrollar comunicación: Mano bajo mano

Los estudiantes con NEM logran explorar su entorno y su ambiente utilizando el tacto, su cuerpo y principalmente sus manos. Al respecto, el Mineduc (2010b) menciona que “para los estudiantes sus manos le entregan la confianza en lo que está ocurriendo a su alrededor, por esta razón la estrategia mano bajo mano, ayuda al estudiante a explorar de forma segura el ambiente y los objetos de éste” (p. 179).

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente utiliza la estrategia de mano bajo mano para aquellos estudiantes que lo requieran:	
<input type="checkbox"/> invita a participar a todos los niños de la actividad.	14/18
<input type="checkbox"/> pone su mano bajo la mano del estudiante que lo requiere.	6/18
<input type="checkbox"/> exploran juntos el entorno, objetos o actividades.	0/18
<input type="checkbox"/> pone su mano sobre la mano del niño.	2/18
<input type="checkbox"/> otro.	0/18

Con una frecuencia de 14/18 oportunidades, las profesoras invitan a participar a todos sus estudiantes de las actividades presentadas. En 6/18 de las observaciones, las profesoras y/o asistentes de educación ponen su mano bajo la mano del estudiante que lo requiere. En 2/18 ocasiones las profesoras y/o asistentes de educación ponen su mano sobre la mano del estudiante. No se observó la exploración en conjunto del entorno, objetos y/o actividades.

De acuerdo a las observaciones realizadas, se invita a todos los alumnos a participar de las actividades de forma constante, las profesoras y asistentes de educación guían a los estudiantes a explorar los materiales u objetos que se les presentan, entregando a la mayoría de ellos lo que necesitan para poder participar de las actividades.

12. Estrategias para desarrollar comunicación: Libros de repaso

De acuerdo a lo que plantea la Dra. María Bove citada en (Mineduc, 2010b) “este tipo de libro se desarrolla después de las actividades del día y refleja las actividades, eventos o acciones, tanto las planeadas, como esas que no estuvieron planeadas y se realizaron basadas en el interés del estudiante” (p. 180).

A su vez, la autora plantea que “estos libros se usan al finalizar el día escolar para repasar el día y representan una manera de comunicación entre la escuela y el hogar” (p. 180), mencionando además que “las familias también pueden confeccionar libros después de los fines de semana, vacaciones, feriados o fechas importantes” (p. 180).

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente utiliza el libro de repastos del día para recordar las actividades que realizaron sus estudiantes: <input type="checkbox"/> Utiliza libro de repastos al final de la jornada. <input type="checkbox"/> Se da tiempo para recordar lo que hizo. <input type="checkbox"/> No se recuerda lo que se hizo.	 0/18 0/18 18/18

En ninguna de las observaciones realizadas se apreció el uso de libros de repaso.

13. Instrumentos de evaluación: Instrumentos de Evaluación Cualitativos

Estos instrumentos permitirán determinar los niveles en los cuales se encuentran los estudiantes y servirán como base para realizar su Plan Educativo Individual, atendiendo a todas sus necesidades y retos que presentan para los educadores.

INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS
La docente utiliza instrumentos de evaluación adecuados a las NEM de sus estudiantes según el momento del año:	
Al inicio y final de la unidad:	
<input type="checkbox"/> Escala Callier Azusa	0/18
<input type="checkbox"/> Evaluación Funcional de Comunicación	0/18
<input type="checkbox"/> Matriz de comunicación	0/18
<input type="checkbox"/> Evaluación de cernimiento visual auditivo	0/18
<input type="checkbox"/> Escala de evaluación del desarrollo cognitivo y comunicativo.	0/18
<input type="checkbox"/> Evaluación de características físicas de acceso al computador.	0/18
<input type="checkbox"/> COACH 2	0/18
<input type="checkbox"/> COACH 3	0/18
Durante la unidad:	
<input type="checkbox"/> Escalas de apreciación	0/18
<input type="checkbox"/> Rúbricas	0/18
<input type="checkbox"/> Lista de cotejo	0/18
<input type="checkbox"/> Otros	4/18

De acuerdo a las observaciones realizadas, en ninguna de las clases se aplicó un instrumento de evaluación cualitativo. Con una frecuencia de 4/18 se realizaron como formas de evaluación las observaciones directas de los estudiantes.

Las profesoras no utilizan ningún instrumento de evaluación cualitativo, sólo emplean la observación directa ya sea al inicio, durante o al terminar las unidades. Es importante mencionar que esta observación no es consistente en el tiempo y tampoco es registrada en algún lugar por parte de las profesoras.

VII. DISCUSIÓN

De acuerdo a los análisis realizados de las entrevistas semiestructuradas y pautas de observación, se elaboró este capítulo de discusión con el fin de triangular la información recopilada en cada uno de estos instrumentos. Estos análisis fueron agrupados en tres categorías que son Metodologías de trabajo de estudiantes con NEM, Estrategias para desarrollar la comunicación e Instrumentos de evaluación en el área de comunicación.

1. METODOLOGÍAS DE TRABAJO DE ESTUDIANTES CON NEM

Las profesoras entrevistadas poseen conocimiento sobre el concepto de NEM debido a que sus respuestas coinciden en gran parte por la definición que realiza el Mineduc (2009) donde se menciona que las Necesidades Educativas Múltiples son “la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socio/emocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional” (p. 21). Esto permite evidenciar que las profesoras definen las NEM dentro de las características que la teoría contempla.

En base a los análisis realizados se logró develar que las profesoras entrevistadas desconocen la Metodología basada en el Movimiento que propone Van Dijk (1966) para desarrollar la comunicación en estudiantes con severa discapacidad, sordoceguera y/o NEM, debido a que al preguntar por alguna metodología, todas tendieron a responder distintas “estrategias” de trabajo tales como calendarios de anticipación, COACH, paneles de comunicación y sistemas alternativos de comunicación.

En base a lo anterior, en el año 2010, el Mineduc entregó capacitaciones nacionales a todas las escuelas especiales que atendieran a estudiantes con severas discapacidades o NEM. Ante esto, las profesoras diferenciales deberían conocer toda esta metodología ya que también participaron de los módulos entregados por el Mineduc y recibieron los materiales con los cuales se trabajó en aquella capacitación. Sin embargo, como no existe un dominio de la metodología basada en el movimiento de Van Dijk, los estudiantes continúan en las salas de

clases trabajando actividades pasivas, teniendo poca participación en el mundo que le rodea, escasas formas de comunicación e interacción con otras personas y siendo dependientes de un adulto para satisfacer sus necesidades.

Sin embargo, a pesar del desconocimiento que presentaron las profesoras entrevistadas, mediante las observaciones participantes se logró develar que ellas sí utilizan algunas de las características que esta Metodología contempla. En cuanto a las funciones comunicativas, las profesoras promueven la interacción con personas u objetos a sus estudiantes, donde pueden manipular diferentes objetos y son expuestos a variadas experiencias de aprendizaje. En cuanto a los fundamentos de la metodología, las profesoras en algunas oportunidades facilitaron la interacción del niño con el ambiente, donde pudieron visitar otros espacios dentro de la escuela como el comedor, el patio, los jardines, etc. y velaron porque ellos participen de todas las actividades que la escuela realiza hacia la comunidad como veladas, actos, días de campo, obras de teatro, entre otros. En cuanto a las actitudes de la metodología, las profesoras refuerzan aquellas actitudes concretas con sus estudiantes, permitiendo que ellos expresen lo que sientan u oyen, pero de su entorno próximo. De acuerdo a lo anterior, es importante que las profesoras puedan estimular a sus estudiantes hacia actitudes más abstractas, que comprendan el mundo que les rodea y que ellos aprendan a comunicar diferentes sentimientos, necesidades e intereses de situaciones que estén fuera de su entorno inmediato hacia otras personas, desarrollando independencia y autonomía, elementos centrales de todo trabajo con estudiantes que presentan discapacidad.

Para desarrollar independencia y autonomía en los estudiantes con NEM, es necesario que las profesoras incorporen en sus prácticas pedagógicas la metodología de Van Dijk, puesto que uno de sus objetivos es que los alumnos vayan adquiriendo mayor distancia en su relación con los adultos, es decir, que al inicio reciban todo el apoyo y ayuda del educador(a) para las diferentes actividades y, en la medida que los estudiantes se vayan haciendo conscientes de que pueden intervenir en su mundo, necesitarán de menos apoyo para realizar las actividades, lo cual genera mayor distancia con el adulto o educador porque ya han aprendido formas convencionales o no convencionales para comunicarse y participar de su entorno. Por tanto, esta debe ser una metodología que utilicen todos los profesores que trabajen con estudiantes

con NEM para lograr diferentes avances en sus alumnos y para motivarlos a participar de diferentes actividades y contextos comunicativos.

La mayor dificultad que se presenta dentro de las aulas tienen relación con la falta de estimulación de aquellos estudiantes que no poseen lenguaje oral. En la mayoría de los casos, las profesoras se enfocan en trabajar y hacer participar a aquellos estudiantes que comprenden y dominan el lenguaje oral, dejando de lado a aquellos estudiantes que presentan mayores limitaciones en el ámbito comunicativo. Esto, impide que todos los alumnos aprendan en las clases, debido a que muchos de ellos, ni siquiera han sido apoyados por la profesora y/o asistente de educación para participar o realizar las actividades propuestas durante la jornada de estudios, lo cual provoca que muchos padres creen que la escuela especial es una guardería más que un lugar donde sus hijos puedan aprender. Respecto a lo anterior, la intervención en el ámbito de la comunicación en estudiantes con necesidades educativas múltiples es muy importante, como lo señala Alsop citado por Camacho (2005):

Si no intervenimos, su mundo (el del niño) permanecerá como el mundo de su propio cuerpo – fuera del mismo no existe nada, por lo que no hay razón para explorar o comunicarse. Él crea su propia realidad al hacer lo mismo todo el tiempo – actividades ritualísticas con poca estimulación o jugar con el mismo juguete de la misma forma día tras día. Él no se forma imágenes reales del mundo – las cosas tienen un significado para él pero sólo de la forma en que aparecen para su cuerpo y encajan dentro de su mundo de placer. Tal niño tiene pérdida de la distinción entre sí mismo y alrededor de él, no está motivado a explorar o establecer relaciones (p.1).

En relación a las etapas de comunicación, las profesoras dominan el primer nivel que propone Van Dijk que sería la nutrición, ya que todas han establecido lazos de afectividad y apego hacia sus estudiantes y han logrado el vínculo que necesitan para poder relacionarse con ellos. Esta etapa se entiende como el desarrollo de un vínculo social y acogedor entre el niño y otra persona. Van Dijk (1967) citado en Goetz, Guess y Strenel-Campbell (2008) habla de

nutrición como de un “sentimiento de seguridad, un sentirse en casa con uno mismo y con otro” (p. 88). Por tanto, el amor, el afecto y una estimulación agradable recibidos de otra persona constituyen la base de una relación de confianza. Esto resulta beneficioso para los estudiantes ya que su disposición a aceptar y tolerar las diferentes actividades es más positiva cuando se tiene buena relación con la profesora que cuando estos lazos afectivos no existen.

Si bien, las profesoras desconocen esta metodología basada en el movimiento, se logra develar que su actuar pedagógico se enmarca dentro de las primeras etapas que propone Van Dijk, en cuanto a nutrición y resonancia. Por tanto, sería más beneficioso para los estudiantes que las profesoras dominen esta metodología, ya que de esta forma, podrían adquirir diferentes destrezas comunicativas y, a su vez, mayor independencia, que es una de los objetivos de esta metodología.

A partir de los análisis realizados se develó que las profesoras no dominan las etapas globales de comunicación, por lo que en su práctica pedagógica no logran comunicarse con todos sus estudiantes debido a la discapacidad que presentan algunos de ellos y a su limitación en el área de comunicación. Ante esto, es importante que las profesoras conozcan las etapas que propone la Dra. Bove, porque de esta forma los propios alumnos aprenderán que pueden comunicarse utilizando diferentes sistemas de acuerdo a sus propias necesidades, pudiendo encontrarse en las etapas inicial temprana, pre-simbólica, simbólica emergente y simbólica, las cuales van desde comunicar de forma concreta hacia formas más abstractas. Al respecto, cuando el niño se encuentra en un nivel pre-simbólico de lenguaje, evidencia habilidades de interacción muy rudimentarias, por lo que las estrategias para que logre una discriminación deben incluir objetos significativos para el niño, objetos que debieran ser presentados por las profesoras dentro de las actividades diarias. Así, poco a poco, el menor se irá dando cuenta de las diferentes características de los objetos. El “caracterizar objetos, significa que el niño progresivamente irá construyendo sus repertorios de referentes comunicativos, escogiendo una característica significativa de un objeto o actividad” (Calderón, 2003, p. 52).

2. ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN

Las profesoras no conocen el establecimiento de rutinas diarias como una estrategia para desarrollar comunicación, sin embargo, en su práctica pedagógica recuerdan actividades centrales de la jornada utilizando un panel de comunicación con diferentes pictogramas. Esta, es una buena práctica, pero no se realiza de forma reiterada en el tiempo, por lo que no es significativa para su grupo de estudiantes. Por otra parte, es posible establecer una rutina diaria con el grupo curso, pero se comete el error de presentar las actividades centrales para todos los alumnos de la misma forma, es decir, utilizando diferentes pictogramas, lo cual deja en desventaja a aquel estudiante ciego, autista o con severa discapacidad que no posee la habilidad para observar con atención y/o comprender lo que las profesoras le están mostrando. El establecer rutinas de trabajo, permiten que el niño(a) desarrolle estrategias secuenciales de memoria, logrando aprendizajes significativos, comprendiendo el comienzo y término de una actividad. Como lo expone Calderón, (2003):

...está demostrado que si un evento es repetido varias veces, a nivel neurológico se producen cambios en las estructuras neuronales que nos permiten predecir un acontecimiento. Promoviéndose así los procesos de evocación de la información, que nos permiten actuar con mayor seguridad en nuestro medio ambiente (pág.42).

De acuerdo a la cita anterior, es necesario que las profesoras puedan establecer rutinas con sus estudiantes de acuerdo a las necesidades y habilidades de cada uno de ellos, de esta forma, ellos aprenderán a predecir ciertas actividades que ocurren dentro de la jornada de estudios y podrán acceder a información de la cual, antes se encontraban ajenos.

Otra estrategia para desarrollar la comunicación es la anticipación. Las profesoras mencionan en su discurso anticipar actividades de trabajo, sin embargo, en las observaciones realizadas se apreció que sólo anticipan algunas de ellas, las que están relacionadas con rutinas centrales de la jornada de trabajo como la colación o lavarse los dientes. Para las profesoras, anticipar una actividad significa mostrar una imagen o decir oralmente lo que se hará. Al

contrario, anticipar es mucho más que eso. Primero, las actividades deben ser secuenciadas y sistemáticas en su realización. Segundo, la rutina no debe variar de un día a otro, pues esto generaría poca seguridad en el estudiante, al no saber qué realizará después de una actividad. Tercero, si la rutina es persistente en el orden de tiempo, el estudiante podrá anticipar e iniciar la actividad (Mineduc, 2010b). Cuarto, es importante anticipar utilizando diferentes formas comunicativas, ya sean, clave de movimiento, clave de contexto, clave de olfato, clave táctil, clave gustativa, objetos reales, objetos en miniatura, partes de objetos, entre otros. De esta forma, las profesoras podrían informar a cada estudiante las diferentes actividades que se realizarán de acuerdo a la forma de comprender que presente cada uno de sus estudiantes.

El uso de sistemas aumentativos-alternativos de comunicación han sido una estrategia que se trabaja desde inicios del siglo XX, pero su utilización aún se encuentra restringida hacia algunos profesionales solamente. De acuerdo a las entrevistas realizadas, una de las profesoras señala que utiliza un “panel de comunicación” y que le ha resultado muy efectivo con su grupo de estudiantes. Sin embargo, la observación de su práctica pedagógica devela un escaso uso de este panel de comunicación, debido a que sólo en una de las observaciones realizadas se utilizó.

Una de las limitaciones observadas en el uso del “panel de comunicación” está relacionada con utilizar solamente pictogramas o imágenes de las cosas o actividades que se quieren representar. Para realizar esta actividad correctamente, las profesoras deben conocer en qué etapa de comunicación se encuentran sus estudiantes de acuerdo a las que propone Bove citada en Mineduc (2010b). Esto, porque habrá alumnos que logran comunicarse con su propio cuerpo y otros que necesitan de un soporte físico o ayuda técnica para comunicar el mensaje, donde suelen utilizarse signos tangibles, como objetos concretos, partes de objetos, miniaturas o fichas de palabras usadas para expresar distintos mensajes; signos gráficos, aquellos que representan palabras y conceptos, los cuales van desde las fotografías hasta el uso de palabras escritas (Mineduc, 2010b, p. 182-183).

En relación al uso de calendarios, se logró develar que las profesoras no utilizan esta estrategia de comunicación, lo cual impide que sus estudiantes puedan progresar en el ámbito comunicativo. Lo ideal en esta estrategia, es que cada alumno(a) tenga su propio calendario, el que, al igual que los Sistemas de Comunicación, deba estar de acuerdo a las necesidades y habilidades de los estudiantes. Estos calendarios pueden ser: calendarios de anticipación, los cuales “proporcionan al estudiante y al maestro temas mutuamente entendidos para entablar conversaciones prelingüísticas” (Blaha, 2001, p. 36), calendarios diarios, los cuales permiten “tener una serie de temas de discusión, apoyar el diálogo fuera de contexto, hacer elecciones para las actividades diarias, conocer concepto de tiempo” (Blaha, 2001, p. 54), calendarios expandidos (semanal, multisemanal, mensual, anual), además de los beneficios ya señalados permiten desarrollar destrezas representacionales, conocer pasado y futuro, el alumno es consciente de múltiples actividades pendientes así como el orden en que ocurrirán (Blaha, 2001, p. 84). Al respecto, el Mineduc (2010b) señalan que para “comenzar el trabajo con calendarios es importante utilizar canastos o cestas como piezas de tiempo para lo terminado y la actividad siguiente...el objeto que se utilice debe ser representativo de la actividad y ésta debe realizarse inmediatamente luego de mostrarle el objeto” (p. 173).

La actividad con los calendarios debe ser de uso sistemático y frecuente. Si las profesoras conocieran los grandes beneficios que estos traen para sus propios estudiantes, la convertirían en una práctica constante. Ahora bien, para cada profesora existen dificultades para poder utilizar diferentes estrategias, por un lado, el escaso tiempo con que cuentan para confeccionar diversos materiales y, por otro lado, existe una falta de materiales para su confección. En base a esto último, es que las propias profesoras deben desembolsar dinero para llevar las actividades más pertinentes para sus estudiantes.

Otra estrategia propuesta dentro del manual del Mineduc (2010b) es aquella llamada “mano bajo mano”. Mediante las entrevistas se devela que las profesoras no conocen esta estrategia, sin embargo, dentro de su práctica pedagógica utilizan los principios de ella, guiando las manos de aquellos estudiantes con mayores limitaciones para explorar o moverse por sí mismos. Como los estudiantes tienen limitaciones para recibir información visual u oral, la utilización del cuerpo o de su tacto les permite acceder más rápido a ella. Para esto, las

profesoras o bien las asistentes de educación, toman las manos de los estudiantes y los guían para conocer y/o comprender las actividades que se están realizando. Esta, es una estrategia que le da seguridad y confianza al estudiante de poder explorar el ambiente y objetos que se les presenten con ayuda de otra persona.

Existen variadas actividades que se realizan en conjunto con los estudiantes que presentan NEM, tales como explorar objetos, amasar, conocer diferentes texturas, sabores, aromas, etc. Cuando hay estudiantes que no toleran ciertas texturas o que no tienen un dominio sobre sus manos, es importante guiarlos utilizando la estrategia mano bajo mano, así procuramos incluirlo en las actividades y desarrollamos poco a poco la tolerancia ante texturas que antes no le eran agradables. La ventaja de esta estrategia, es que cada vez que se vaya realizando, las manos de la profesora o asistente se vayan quitando paulatinamente hasta que sólo queden las manos de estudiantes tocando el objeto o textura presentada, así aprenderán a manipular o explorar por sí solos, desarrollando autonomía e independencia en ellos.

Los libros de repaso son una buena estrategia para desarrollar en los estudiantes los conceptos de tiempo y memoria, ya que permite recordar las actividades que realizaron los estudiantes ya sea durante una jornada de trabajo en la escuela, un fin de semana en el hogar o durante las vacaciones, incorporando elementos significativos de estas actividades dentro de su libro, creando una bitácora de vida, con acontecimientos que fueron relevantes para cada alumno. Sin embargo, las profesoras desconocen esta estrategia, no la trabajan con su grupo curso, lo cual impide que ellos desarrollen con facilidad los conceptos de tiempo, su memoria y su comunicación.

3. INSTRUMENTOS DE EVALUACION EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN

Dentro del área de educación, siempre ha sido importante evaluar los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Pues bien, la educación especial no es la excepción. Los estudiantes con diversas NEE que participan en este tipo de establecimientos educativos también deben ser evaluados de acuerdo a sus características y necesidades. Esto, no se refiere a que rindan una evaluación formativa de contenidos, pero sí a que cada profesor(a) debe valorar a sus estudiantes de acuerdo a sus potencialidades, avances, retrocesos, dificultades,

formas de comunicar o expresar, etc. De esta manera, el profesor(a) tendrá un perfil de cada uno de sus estudiantes y sabrá cómo poder evaluarlos con equidad.

Para evaluar estudiantes con NEM, existen diferentes instrumentos de evaluación de carácter cualitativo, tales como la Escala Callier Asuza, Evaluación Funcional de comunicación, Matriz de Comunicación, Escala de evaluación del desarrollo cognitivo y comunicativo, entre otros. Este tipo de instrumentos arroja información valiosa tanto para comenzar a trabajar con un grupo de estudiantes con NEM o bien, para valorar sus avances, ya que varios de ellos permite realizar una comparación en el tiempo de habilidades o indicadores que el estudiante haya desarrollado. En las prácticas pedagógicas observadas, las profesoras no utilizan ningún instrumento de evaluación hacia sus estudiantes, lo cual significa que no llevan un registro de sus avances, progresos o dificultades de forma sistemática. Esto, trae consecuencias para los propios alumnos, dado que las actividades planificadas no se ajustan adecuadamente a la forma de comunicación y/o habilidades que cada estudiante presenta.

Las profesoras entrevistadas mencionaron utilizar rúbricas y la observación directa al comenzar y terminar las unidades como instrumento de evaluación, sin embargo, esto no se aprecia en la observación de su práctica pedagógica. Por lo demás, al utilizar la observación directa, no es posible registrar los progresos o avances de los estudiantes y nadie podrá constatar lo que ellos puedan aprender o no.

Por tanto, es importante que las profesoras de educación diferencial que atiendan a cursos con estudiantes con NEM puedan capacitarse tanto en metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación para apoyar a su grupo curso, identificando los factores principales para comenzar a trabajar con ellos y teniendo en claro, los beneficios de la utilización de diversas estrategias y/o metodologías.

VIII. CONCLUSIONES

De acuerdo a todo el proceso de investigación y análisis, se logró recopilar información en cada uno de los objetivos específicos propuestos inicialmente en base a las entrevistas semiestructuradas y a las observaciones participantes realizadas.

En relación al primer objetivo específico se concluye que las profesoras de educación diferencial no utilizan una metodología para trabajar con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Múltiples, debido a que desconocen la Metodología basada en el Movimiento propuesta por Van Dijk. Sin embargo, mediante las observaciones participantes se logró develar que ellas utilizan de forma innata algunas de las características que esta Metodología contempla; en cuanto a las funciones comunicativas, las profesoras promueven la interacción con personas u objetos a sus estudiantes; en cuanto a los fundamentos de la metodología, las profesoras en algunas oportunidades facilitaron la interacción del niño con el ambiente, visitando otros espacios dentro de la escuela como el comedor, el patio, los jardines, etc. y velaron porque ellos participen de todas las actividades que la escuela realiza hacia la comunidad; en cuanto a las actitudes de la metodología, las profesoras refuerzan aquellas actitudes concretas con sus estudiantes, permitiendo que ellos expresen lo que sienten u oyen, pero de su entorno próximo.

Además, las profesoras presentaron confusión respecto al concepto de metodología, ya que mencionaron utilizar como una de ellas: vivir experiencias reales de aprendizaje, los calendarios de anticipación, COACH, estimulación sensorial, paneles de comunicación y sistemas alternativos de comunicación. Sin embargo, los conceptos mencionados forman parte tanto de las estrategias para desarrollar comunicación como de un instrumento de evaluación en el caso del COACH.

En relación al segundo objetivo específico sobre determinar las estrategias que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEM, se concluye que las profesoras de Educación Diferencial utilizan las canciones

como principal estrategia para promover la comunicación en sus estudiantes con NEM. Dentro de estas canciones, las profesoras refuerzan actividades de rutinas como el saludo y la colación. Además, utilizan diferentes láminas para que sus estudiantes vayan describiendo lo que observan como una forma de trabajar el vocabulario y desarrollar el lenguaje en sus estudiantes. Otra estrategia que utilizan son los videos y títeres como una forma de que sus alumnos comprendan las expresiones en los rostros de las personas.

De acuerdo al marco teórico, las profesoras utilizan un “panel de comunicación” como Sistema de comunicación aumentativo-alternativo, donde se agrupan variadas láminas que representan las actividades centrales que los estudiantes deben realizar durante la jornada de estudios, como por ejemplo: identificar el clima, útiles de aseo para ir al baño, la colación, el recreo y/o identificar a los terapeutas que trabajan en el establecimiento educativo, que puede ser el hipoterapeuta o kinesióloga. Sin embargo, es necesario que los SCAA estén confeccionados para cada estudiante y no utilizar el mismo para todo el curso.

Además, dentro de la práctica pedagógica se pudo observar la utilización de la anticipación como estrategia para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM. Si bien, no se realiza de forma reiterada en el tiempo, sirve a los alumnos para reconocer actividades centrales que realizarán durante la jornada como saludo, colación, ir al baño, terapias, entre otras.

Por último, las profesoras utilizan la estrategia “mano bajo mano” para guiar a sus estudiantes a que realicen las diferentes actividades. Aunque no dominan la teoría relacionada con esta estrategia, se puede apreciar que en su práctica pedagógica la realizan de forma innata junto a las asistentes de educación, promoviendo la exploración y participación de todos los estudiantes con NEM y entregando la ayuda que cada uno necesita de acuerdo a sus NEE.

En relación al tercer objetivo específico sobre identificar los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de Educación Diferencial para evaluar el desarrollo de la comunicación en los estudiantes con NEM, tal como se desarrolló en el marco teórico y durante el análisis de información, existen variados instrumentos de evaluación que permiten

valorar la comunicación en estudiantes con NEM, sin embargo, se concluye que las profesoras no utilizan ningún instrumento de evaluación estandarizado o cualitativo para evaluar a sus alumnos, al contrario, en algunas ocasiones utilizan sólo una rúbrica (con indicadores de aspectos que van a observar) o bien la observación directa durante las actividades. Por tanto, este tipo de evaluación no es el adecuado para las características y condiciones de los estudiantes con NEM, debido a que no es posible establecer una comparación de avances o logros obtenidos porque las profesoras no dejan ningún registro de las observaciones que van realizando. Por otra parte, la evaluación no se aplica de forma mensual o por unidad didáctica como se mencionó en las entrevistas realizadas, sino que es más frecuente de forma semestral o anual.

En relación al cuarto objetivo específico, sobre contrastar los discursos de los profesores de Educación Diferencial con la observación de su práctica pedagógica se concluye que: las metodologías de trabajo que utilizan las profesoras dentro de su práctica pedagógica son la experimentación, la intuición, rutinas diarias, anticipación y paneles de comunicación. Sin embargo, ya se aclaró que estos conceptos corresponden a actividades y estrategias de trabajo. Al contrario, mediante las observaciones de su práctica pedagógica se apreció que como metodología las profesoras utilizan algunas características de la Metodología de Van Dijk tales como promover la interacción de todos sus estudiantes, utilizar objetos con propósitos, trabajar mediante actitudes concretas y, dentro de las etapas de comunicación, aplicar la nutrición y resonancia con sus alumnos.

En cuanto a las estrategias de trabajo para desarrollar la comunicación con sus estudiantes, las profesoras mencionaron utilizar las canciones, láminas, videos, juego de títeres, lenguaje oral, clave de gusto, clave de olfato, clave táctil, comunicación gestual, lengua de señas, además de utilizar la mirada y la sonrisa. Sin embargo, de acuerdo a las observaciones de las prácticas pedagógicas, se logró develar que las profesoras utilizan el tablero de comunicación, actividades repetitivas para establecer algunas rutinas de trabajo, la anticipación de algunas actividades y uso de la estrategia mano bajo mano.

Durante las observaciones se estableció que las profesoras no utilizan los videos o títeres, la lengua de señas, ni las claves olfativas para presentar actividades a sus estudiantes como mencionaron en las entrevistas. Por tanto, el discurso de las profesoras no es coherente con su práctica pedagógica.

Dentro de las estrategias consideradas en el marco teórico para desarrollar la comunicación en sus estudiantes, las profesoras no utilizan los Sistemas de Comunicación Aumentativa-Alternativa, los Calendarios ni los Libros de Repaso.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, las profesoras señalaron que es importante evaluar a sus estudiantes para identificar los avances que ellos presenten. Para esto, utilizan rúbricas y observaciones directas al inicio y final de las unidades didácticas. Además, realizan evaluaciones de forma mensual de acuerdo a las unidades que vayan tratando y, otras evaluaciones de forma semestral o anual, dependiendo si son alumnos avanzados o no.

Al observar la práctica pedagógica de las profesoras, se pudo establecer que solamente utilizan como medio de evaluación la observación directa. En ninguna de las observaciones realizadas, las profesoras aplicaron alguna rúbrica como habían mencionado, a pesar, de que dichas observaciones se realizaron durante toda la unidad didáctica trabajada.

En relación al quinto objetivo específico, sobre la valoración respecto a las prácticas pedagógicas más efectivas desde la perspectiva de los docentes para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEM, las profesoras señalaron como más efectivas el realizar actividades divertidas como cantar, jugar o pasear con sus estudiantes, realizar trabajo sensorial y afectivo con ellos, utilizar la anticipación y los paneles de comunicación dentro de las clases.

Dentro de los tipos de Sistemas de Comunicación existentes, las profesoras señalaron que son más efectivos aquellos SCAA que utilizan cosas u objetos tangibles, además de utilizar el lenguaje oral y gestual como apoyo y los paneles de comunicación con temas como el clima, la colación, las terapias, entre otras.

A partir de todo lo expuesto anteriormente, se logra dar respuesta a la pregunta y objetivo general de la investigación, donde se destaca como práctica pedagógica más utilizada por las profesoras de educación diferencial trabajar mediante el uso de materiales concretos, de forma dinámica, con canciones, bailes y rutinas diarias establecidas. Fue difícil para las profesoras reconocer una metodología de trabajo, debido al gran desconocimiento que existe por parte de ellas hacia el trabajo con estudiantes que presentan NEM.

Lo anterior, es una realidad para la mayoría de las escuelas especiales, ya que no se cuenta con el personal capacitado para atender a las necesidades de este tipo de estudiantes y existe bastante desconocimiento tanto de las metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación adecuados para trabajar el área de comunicación de estudiantes que presentan NEM. Por esto, se concluye que las prácticas pedagógicas utilizadas por las profesoras de educación diferencial se encuentran bastante precarias, en muchas ocasiones, no se aprecia una planificación estructurada de las clases, las actividades no van de acuerdo a las necesidades y habilidades de los estudiantes, sino que son genéricas, para todos de la misma forma, existe escasa utilización de estrategias adecuadas a estudiantes con NEM y un desconocimiento completo de la diversidad de instrumentos de evaluación que existen para evaluar el área de comunicación. Todo esto, impide que los estudiantes tengan un desarrollo positivo, lo que genera mayor dependencia en los estudiantes y escasas formas de expresión y/o comprensión del lenguaje.

Para finalizar, es importante mencionar que el trabajo con estudiantes que presentan NEM no es fácil, por tanto, las profesoras de educación diferencial no pueden dejarse llevar por su intuición o trabajar actividades que no estén de acuerdo a su nivel comunicativo, considerando las formas y funciones de comunicación que cada uno de ellos domine. Mas bien, debieran exigir en todo momento participar de las diferentes capacitaciones que el Mineduc entrega o buscar información y actualización de forma constante sobre las nuevas estrategias de trabajo con este tipo de estudiantes, es decir, tener un rol activo sobre su práctica pedagógica, manteniendo en todo momento altas expectativas sobre lo que sus estudiantes pueden lograr si reciben la atención que necesitan para acceder a la información y aprender a comunicarse, ya sea de forma convencional o no convencional, es decir, utilizando el lenguaje

oral o algún Sistema de Comunicación Aumentativo-Alternativo. Entonces, el reto no se encuentra en los estudiantes con alguna discapacidad, sino que está en la capacidad del profesor(a) para buscar diferentes estrategias que permitan lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes y desarrollar en ellos, independencia y autonomía, habilidades que requieren para poder participar en diferentes contextos y puedan comunicarse con diferentes personas.

En base a todo lo anterior, es que se resalta la importancia del desarrollo de la comunicación, en la medida que los estudiantes aprendan a comunicar ya sea sus necesidades, inquietudes, intereses, emociones y sentimientos podrán desenvolverse en otros contextos, expresarse frente a otras personas, podrán decidir y tomar elecciones sobre las actividades, objetos o personas que desean tener en ese momento. Desarrollando la comunicación en los estudiantes, se podrá acceder a otros niveles del currículum como aprender letras, números, canciones, entre otros.

IX. SUGERENCIAS

Para aumentar la información de esta investigación se realizan las siguientes sugerencias:

A las profesoras:

- Capacitarse continuamente en el aprendizaje de nuevas estrategias y metodologías para atender de forma adecuada a las NEE de cada uno de sus estudiantes.
- Aplicar distintos instrumentos de evaluación adecuados a las NEM que presentan sus estudiantes con el objetivo de tener un rango de comparación frente a los avances y/o retrocesos que ellos vayan presentando.
- Desarrollar distintas formas de comunicación con sus estudiantes ya sea de forma convencional o no convencional para que aprendan a participar en diferentes contextos y con otras personas.
- Utilizar con cada estudiante que lo requiera el uso de diversos Sistemas de Comunicación Aumentativo-Alternativo , Sistemas calendarios y/o Libros de Repaso para promover la comunicación en cada uno de ellos.

A la escuela:

- Buscar instancias de capacitación permanente para las profesoras de acuerdo a los cursos o niveles que atiende cada una.
- Realizar jornadas de reflexión de la práctica pedagógica donde participen educadores(as) de distintas escuelas especiales que den a conocer su experiencia y propias formas de trabajo con estudiantes que presentan NEM.
- Promover buenas prácticas pedagógicas entre sus profesoras procurando entregar los materiales y/o recursos necesarios para llevarlos a cabo.
- Procurar la participación de los estudiantes con NEM en todas las actividades que el establecimiento educativo realice.

A la investigación:

- Incorporar como categorías de la práctica pedagógica el proceso de Planificación de las profesoras de educación diferencial.
- Realizar comparación del desarrollo de la comunicación entre cursos de estudiantes con Necesidades Educativas Múltiples.
- Establecer un perfil comunicativo por cada estudiante para evaluar su desempeño en diferentes áreas de desarrollo.
- Aumentar los casos de esta investigación para lograr incrementar la información recopilada.
- Realizar un diseño de investigación-acción que incorpore la evaluación de las necesidades de las profesoras de educación diferencial, establecer un diseño de trabajo con los estudiantes con NEM y/o capacitación y finalmente, evaluar los resultados obtenidos con la intervención.

X. BIBLIOGRAFÍA

- Anguera, M. (2003). La Observación Participante. En Metodología Cualitativa en la Investigación Sociocultural. *Educación*, 73-84.
- Blaha, R. (2001). *Calendarios para estudiantes con Múltiples Discapacidades incluido Sordoceguera*. Texas School.
- Bolaños, G. y Molina Z. (2007). *Introducción al currículo*. Universidad Estatal a Distancia. San José, Costa Rica.
- Bove, M. y Polti, S. (2009). *Planificación futura individual. Mapas comunicativos*. Recuperado el 21 de junio de 2015, de <https://es.scribd.com/doc/19664204/MAPA-COMUNICATIVO>
- Brandt, M. (1998). *Estrategias de Evaluación*. Barcelona, España.
- Cáceres, M y García, R. (s.f). *Fuentes de Rigor en la Investigación Cualitativa*. Universidad de Cienfuegos. Cuba.
- Calderón, S. (2003). *Necesidades Educativas Múltiples*. Revista Psicopedagogía REPSI, p. 18-51.
- Camacho, E. (2005). *Estrategias para maestros en la enseñanza de la comunicación a estudiantes con retos múltiples y sordoceguera*. Costa Rica.
- Castillo, E. y Vásquez, M. (2003). *El rigor metodológico en la investigación cualitativa*. Colombia Médica. Vol. 34 N° 3, p. 164- 167.

- Castillo, S., y Pérez, M. (1998). *Enseñar a estudiar. Procedimientos y técnicas de estudio. Textos de Educación Permanente. Programa de Formación del Profesorado*. Madrid, España: UNED.
- Contreras, J. (2003). *La práctica docente y sus dimensiones*. Valoras UC, p. 2-3.
- Cuarta Conferencia Mundial de Hellen Keller. (1989). *Declaración de las necesidades básicas de las personas sordociegas*. Estocolmo, Suecia.
- Fajardo, F. (2004). *Cómo abordar al niño con multidéficit y sordoceguera*. Manizalez, Colombia.
- Fierro, C., Fortoul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- Frías, X. (2000). *Introducción a la Lingüística. Ianua*. Revista Philologica Romanica. Pp: 3- 15.
- Goetz, L., Guess, D. y Strenel-Campbell, K. (Noviembre 2008). *A movement based approach to the education of students who are Sensory Impaired/multihandicapped: Innovative program design for individual wiyh Dual Sensory Impairments*. (A. Ballesteros Jaraiz y B. Zoppi, Trads.) Paul Brooks Publishing Co.
- Gretchen, M. y Lebrón, M. (2007). *Manual de Instrucciones Básicas en Español para utilizar el Programa de Computadora Boardmaker*. Programa de Asistencia Tecnológica de la Universidad de Puerto Rico. Puerto Rico.

- Hernández, C. (s.f). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje en altas capacidades. Superdotación, realidades y formas de abordarlo*, (págs. 20-40). Santa Cruz de Tenerife, España.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2008). *Metodología de la Investigación*. México: MacGraw Hill.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., Rodríguez, S. y Smith, C. (2008). *Saber Pedagógico y Práctica Docente: Estudio en Aulas de Educación Parvularia y Básica*. Santiago, Chile: Colección I + I. DIUMCE.
- Latorre, A. (2004). *La investigación acción. Conocer y cambiar la práctica pedagógica*. Barcelona, España: Graó.
- Lira Ramos, H. (2005). *La conflictividad curricular de la atención a la diversidad desde el paradigma de la complejidad*. Horizontes Educativos, N° 10, p. 57-69.
- Marfán, J., Castillo, P., González, R. y Ferreira, I. (2013). *Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*. Santiago, Chile.
- Mesa Técnica de Educación Especial (2015). *Propuestas para avanzar hacia un Sistema Educativo Inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2005a). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago, Chile.

- Ministerio de Educación. (2005b). *Nuestro Compromiso con la Diversidad*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2008). *Orientaciones Técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2009). Decreto N° 170. *Fija Normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2010a). *Educación de Estudiantes que presentan Trastorno del Espectro Autista*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2010b). *Curso de Capacitación "Orientaciones y Criterios Curriculares para educar a estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples y Sordoceguera"*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Normativa y desafíos actuales en Educación Especial*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación . (2012). *Guía Ayuda Mineduc/ Educación Especial*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación. (s.f.). *División Educación Especial*. Recuperado el 27 de 09 de 2014, de <http://www.educacionespecial.mineduc.cl/>

- Ministerio de Educación. (s.f). *Proyecto Tics y Retos Múltiples*. División Educación Especial, Enlaces. Recuperado el 23 de enero de 2015, de <http://www.enlaces.cl/index.php?t=81&i=2&cc=2528&tm=2>
- Organización Internacional de Trabajadores. (2013). *Empresas Inclusivas*. OIT. Santiago, Chile.
- Pérez, M. (2007). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Cap. 1-2.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. MacGraw Hill.
- Santos, M. (1998). Patología General de la Evaluación Educativa: Revista Infancia y Aprendizaje, Vol. 41, p. 143-158. Málaga, España.
- Secretaría de Estado de Educación y Cultura (s.f). *Fundamentos del Currículum. Tomo I, Fundamentación Teórica-Metodológica*. República Dominicana.
- Silva, M. (s.f). Concepto y Orientaciones del Currículum. Universidad Católica de Lovaina.
- Stake, R. E. (2007). *Investigación con Estudio de Casos*. Madrid: Morata
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa*. Colombia: Universidad de Antioquía, 1 edición.
- Tamarit, J. (1993). *¿Qué son los sistemas alternativos de comunicación?*. En M. Sotillo (Ed.): *Sistemas Alternativos de Comunicación*. Madrid: Trotta.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México: Paidós.
- Torres, P. (2012). *Para que la evaluación educativa sirva de algo: la mejora escolar*. Programa RAMAL, MINED, p. 1-12.
- Vacilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Van Dijk, J. (1977). *Sordoceguera y Discapacidad*. Recuperado el 21 de 03 de 2014, de <http://sordoceguera.org/blog.html>
- Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: De las ciencias.
- Yin, R . K (2004). *Applications of case study research*. Londres: Sage Publicatios.

XI.

ANEXOS

1. CARTA DE CONSENTIMIENTO PARA ESCUELA

Directora
Escuela Especial
Los Ángeles
PRESENTE

Estimada Directora

Mi nombre es Viviana Conus Olivares, RUT: 16.530.715-1, soy estudiante del Magíster de Educación Diferencial mención Necesidades Educativas Múltiples de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y me encuentro en la fase de mi Proyecto de Investigación de Tesis, la cual tiene por Título "*Describir las prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de Educación Diferencial para desarrollar el área de comunicación en los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples de una Escuela Especial de la comuna de Los Ángeles*".

Para la realización de esta Investigación, se consideran dos fases: la observación en terreno de los tres cursos de retos múltiples considerando una unidad temática por curso y la aplicación de una entrevista a 3 educadoras de educación diferencial a cargo de estos cursos.

Por estos motivos, le solicito a Ud. el consentimiento, en su calidad de Directora del establecimiento educacional para la realización de las actividades mencionadas dentro de esta Investigación.

Atenta a sus comentarios.

Saludos cordiales.

Viviana Conus Olivares
Magíster © Educación Diferencial mención NEM
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Ñuñoa, Santiago

2. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

Usted ha sido seleccionada para participar de una investigación cualitativa del área de educación. El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes de esta investigación con una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por **Viviana Conus Olivares** de la **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**. La meta de este estudio es **Describir las prácticas pedagógicas utilizadas por profesores de Educación Diferencial para desarrollar el área de comunicación en los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples de una Escuela Especial de la comuna de Los Ángeles.**

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder ciertas preguntas en una entrevista y a su vez, facilitar la observación de sus clases en una unidad temática. La entrevista tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación de este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista y la observación de sus clases serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones y/o videos se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proyecto en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, usted tiene el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

Yo _____

Rut _____

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por Viviana Conus Olivares. He sido informado (a) de que la meta de este estudio es

_____ Me han indicado también que tendré que responder preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente _____ minutos y facilitar la observación de mis clases en una unidad temática.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informada de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a _____ al teléfono _____.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar a _____ al teléfono anteriormente mencionado.

Nombre del Participante

Firma del Participante

Fecha _____

(en letras de imprenta)

3. GUIÓN DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

I. ANTECEDENTES GENERALES:

Profesión: _____

Mención(es) que posee: _____

Años de experiencia (marque con una x):
 ____ menos de 2 años ____ 2 a 4 años ____ más de 5 años

Curso o nivel que atiende: _____

Años de experiencia con el curso: _____

OBJETIVO ESPECÍFICO	DIMENSIÓN	PREGUNTAS
Conocer las metodologías de trabajo que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación de estudiantes con NEEM.	Metodología de Trabajo de estudiantes con NEM	1. ¿Qué sabe usted sobre el concepto de Necesidades Educativas Múltiples (NEM)? 2. ¿Cuál ha sido su experiencia laboral y personal en relación a estudiantes con NEM? 3. ¿Qué metodologías conoce usted en relación al trabajo de estudiantes con NEM? 4. ¿Cómo obtuvo el conocimiento sobre esas metodologías? 5. De las metodologías que usted nombra, ¿cuál utiliza habitualmente? 6. ¿Ud. ha encontrado alguna dificultad para aplicar las diferentes metodologías? ¿Cuál(es) sería(n)? 7. ¿Cuál o cuáles son las metodologías que le han resultado más efectivas en el trabajo de estudiantes con NEM? 8. Dentro de estas metodologías, ¿Qué aspectos considera más importante desarrollar al trabajar con estudiantes con NEM?
Determinar las estrategias que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en los estudiantes con NEEM.	Estrategias para desarrollar la comunicación	9. ¿Cuáles son las áreas que logra desarrollar con mayor facilidad en sus estudiantes con NEM? 10. ¿Cuáles son las áreas que presentan mayor dificultad para desarrollar en sus estudiantes con NEM? 11. Respecto al área de comunicación, ¿Qué piensa usted en relación al desarrollo de la comunicación de sus estudiantes con NEM? 12. En cuanto a su práctica docente, ¿Qué aspectos de la comunicación considera más importantes desarrollar en sus estudiantes con NEM? 13. Según su experiencia, ¿Qué estrategias utiliza

		<p>usted para promover o desarrollar la comunicación entre sus estudiantes con NEM?</p> <p>14. ¿Ud. ha encontrado dificultades para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM? ¿Cuáles serían?</p> <p>15. ¿Qué formas de comunicación utiliza usted para relacionarse con los estudiantes con NEM?</p> <p>16. ¿Qué formas convencionales y no convencionales utiliza usted para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM?</p> <p>17. ¿Qué es lo que sus estudiantes con NEM comunican? (necesidades, intereses, etc.).</p> <p>18. ¿Qué canal de comunicación privilegia usted para presentar las actividades a sus estudiantes con NEM?</p>
<p>Identificar los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de Educación Diferencial para evaluar el desarrollo de la comunicación en los estudiantes con NEEM.</p>	<p>Instrumentos de Evaluación</p>	<p>19. ¿Conoce usted en qué etapas del desarrollo de la comunicación se encuentran sus estudiantes con NEM actualmente? ¿Cuáles serían?</p> <p>20. De acuerdo a la etapa de comunicación en la que se encuentran sus estudiantes ¿Qué sistemas de comunicación le han resultado efectivos en el desarrollo de su práctica pedagógica?</p> <p>21. ¿Cuál es la importancia de evaluar el desarrollo de la comunicación en sus estudiantes con NEM?</p> <p>22. ¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar la comunicación en sus estudiantes con NEM?</p> <p>23. ¿Considera que el instrumento que usted utiliza es el más adecuado para evaluar la comunicación?</p> <p>24. ¿Podría ud. referirse a cómo es el proceso cuando ud. realiza evaluaciones a sus estudiantes con NEM?</p> <p>25. ¿Con qué frecuencia ha podido usted ir evaluando los progresos de sus estudiantes con NEM utilizando algún instrumento de evaluación?</p> <p>26. En síntesis, de acuerdo a su experiencia ¿podría referirse a las ventajas y desventajas que ha encontrado para que los estudiantes con NEM se integren y participen en los diferentes contextos de forma comunicativa?</p>

4. GUIÓN DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Observador	
Fecha	
Lugar	
Ámbito o asignatura	
Profesor del curso	Estudio de caso 1, 2 o 3
Asistentes de aula presentes	
N° de alumnos con NEM	
Contexto en el que se observa	

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADOR OBSERVABLE	COMENTARIOS
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Funciones	<p>La docente:</p> <p><input type="checkbox"/> Promueve interacción con personas- objetos a sus alumnos.</p> <p><input type="checkbox"/> Proporciona puntos de referencia a sus alumnos.</p> <p><input type="checkbox"/> Estimular al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros.</p>	
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Fundamentos	<p>La docente aplica algunos de los fundamentos de esta metodología:</p> <p><input type="checkbox"/> Facilita la interacción del niño con el ambiente.</p> <p><input type="checkbox"/> Facilita la interacción a través del movimiento del cuerpo del niño junto al suyo.</p> <p><input type="checkbox"/> Proporciona medios funcionales para actuar en</p>	

		<p>su ambiente.</p> <p><input type="checkbox"/> Permite que el alumno use objetos con propósito.</p>	
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Actitudes	<p>La docente promueve el trabajo de los niños mediante una de las actitudes:</p> <p><input type="checkbox"/> Actitudes concretas (permite que el niño comunique lo que siente u oye).</p> <p><input type="checkbox"/> Actitudes abstractas (el niño se comunica con cosas que están fuera de su entorno inmediato).</p>	
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Etapas de comunicación	<p>La docente trabaja con una/algunas etapas de comunicación según Van Dijk:</p> <p><input type="checkbox"/> Nutrición.</p> <p><input type="checkbox"/> Resonancia.</p> <p><input type="checkbox"/> Movimientos Coactivos.</p> <p><input type="checkbox"/> Referencia no representativa.</p> <p><input type="checkbox"/> Imitación Diferida.</p> <p><input type="checkbox"/> Gestos naturales.</p> <p><input type="checkbox"/> Desnaturalización.</p> <p><input type="checkbox"/> Descontextualización.</p>	
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Etapas globales de comunicación	<p>La docente trabaja con los estudiantes de acuerdo a las etapas globales de la comunicación en que se encuentra cada estudiante:</p>	

		<input type="checkbox"/> Inicial temprana. <input type="checkbox"/> Presimbólica. <input type="checkbox"/> Simbólica emergente. <input type="checkbox"/> Simbólica.	
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Establecimiento de rutinas	<p>La docente organiza las actividades mediante el establecimiento de rutinas usando alguna de las siguientes actividades:</p> <input type="checkbox"/> realiza actividades repetitivas. <input type="checkbox"/> uso de claves. <input type="checkbox"/> uso de tableros. <input type="checkbox"/> otros.	
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Anticipación	<p>La docente anticipa actividades que realiza dentro de la clase:</p> <input type="checkbox"/> todas las actividades. <input type="checkbox"/> algunas actividades. <input type="checkbox"/> ninguna actividad. <input type="checkbox"/> tiene un orden de tiempo. <input type="checkbox"/> tiene un orden de lugar. <input type="checkbox"/> tiene un orden de personas.	
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Sistemas de Comunicación Aumentativo Alternativo (SCAA)	<p>La docente utiliza un SCAA para desarrollar la comunicación:</p> <input type="checkbox"/> Comunicación aumentativa	

		<input type="checkbox"/> Comunicación alternativa <input type="checkbox"/> Sistemas con apoyo <input type="checkbox"/> Sistemas sin apoyo	
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Calendarios	<p>La docente utiliza uno de los siguientes sistemas de calendarios para trabajar con sus estudiantes según sus NEE:</p> <input type="checkbox"/> Calendarios de anticipación <input type="checkbox"/> Calendarios diarios <input type="checkbox"/> Calendarios Expandidos <input type="checkbox"/> Otros	
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Tiempo	<p>La docente entrega la noción de tiempo en las actividades que se realizan en la clase:</p> <input type="checkbox"/> Pasado. <input type="checkbox"/> Presente. <input type="checkbox"/> Futuro. <input type="checkbox"/> Terminado. <input type="checkbox"/> Otro.	
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Mano bajo mano	<p>La docente utiliza la estrategia de mano bajo mano para aquellos estudiantes que lo requieran:</p> <input type="checkbox"/> invita a participar a todos los niños de la actividad. <input type="checkbox"/> pone su mano bajo la mano del estudiante que lo requiere. <input type="checkbox"/> exploran juntos el	

		<p>entorno, objetos o actividades.</p> <p><input type="checkbox"/> pone su mano sobre la mano del niño.</p> <p><input type="checkbox"/> otro.</p>	
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Libros de repaso	<p>La docente utiliza el libro de repasos del día para recordar las actividades que realizaron sus estudiantes:</p> <p><input type="checkbox"/> Utiliza libro de repasos al final de la jornada.</p> <p><input type="checkbox"/> Se da tiempo para recordar lo que hizo.</p> <p><input type="checkbox"/> No se recuerda lo que se hizo.</p>	
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos Cualitativos	<p>La docente utiliza instrumentos de evaluación adecuados a las NEM de sus estudiantes según el momento del año:</p> <p>Al inicio y final de la unidad:</p> <p><input type="checkbox"/> Escala Callier Azusa</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación Funcional de Comunicación</p> <p><input type="checkbox"/> Matriz de comunicación</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación de cernimiento visual auditivo</p> <p><input type="checkbox"/> Escala de evaluación del desarrollo cognitivo y comunicativo.</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación de características físicas de acceso al computador.</p> <p><input type="checkbox"/> COACH 2</p>	

		<input type="checkbox"/> COACH 3 Durante la unidad: <input type="checkbox"/> Escalas de apreciación <input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Lista de cotejo <input type="checkbox"/> Otros	
--	--	--	--

5.1 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

CASO 1

¿Qué sabe usted sobre el concepto de Necesidades Educativas Múltiples (NEM)?

Emm, bueno está relacionado con todas las discapacidades que tienen los alumnos con los que trabajo, como dificultades físicas, mentales, visuales, etc.

¿Cuál ha sido su experiencia laboral y/o personal en relación a estudiantes con NEM?

Laboralmente, llevo ya 4 años a cargo del curso de Retos Múltiples de la escolita en la jornada de la mañana...mmm...y...bueno personalmente no, no conozco, me involucro día a día con mis alumnos y sus familias, me preocupo cuando faltan a la escuela o cuando llegan bajoneados o cuando se ven incómodos en la sala.

¿Qué metodologías conoce usted en relación al trabajo de estudiantes con NEM?

Yo creo que la mejor metodología es hacerlos vivir experiencias reales de aprendizajes, que vayan a diferentes lugares, que exploren, que toquen, que sientan, que huelan, que entiendan las cosas que ocurren a su alrededor...es lo que me da mejor resultado con ellos.

¿Cómo obtuvo el conocimiento sobre esas metodologías?

Bueno a mí nadie me enseñó alguna metodología, tuve que ir buscando y practicando solita, por ensayo y error...muchas veces me equivocaba, mis actividades eran muy difíciles para ellos y todo lo que planificaba se iba a la basura porque no me servía o no lograba la atención de mis alumnos, siempre participaban uno o dos pero no todos se conectaban...

De las metodologías que usted nombra, ¿cuál utiliza habitualmente?

La que permite experimentar con los alumnos, vivir las cosas, llevarlos a lugares...

¿Ud. ha encontrado alguna dificultad para aplicar las diferentes metodologías? ¿Cuál(es) sería(n)?

Uff, sí, muchas, cada día es un desafío con estos niños, uno no sabe si va funcionar o no lo que planificas, por eso, siempre hay que tener actividades extras...Dentro de las dificultades que encuentro influye mucho el estado de salud, son niños muy enfermos, con bajas defensas, que le cuesta hacer cosas por sí solos, entonces hay que ayudarlos siempre y una no tiene el tiempo para ayudar a los 8 a cada rato, entonces se me aburren... y me están llamando o algunos se ponen incómodos...ahí uno tiene que multiplicarse...

¿Cuál o cuáles son las metodologías que le han resultado más efectivas en el trabajo de estudiantes con NEM?

Hacer cosas divertidas, cantarles, jugar con ellos, sacarlos a pasear...eso ha sido lo que más me funciona.

Dentro de estas metodologías, ¿Qué aspectos considera más importante desarrollar al trabajar con estudiantes con NEM?

Hay que trabajar siempre la contención emocional, tolerancia, respeto, su motricidad gruesa y fina, el lenguaje, los números y la comprensión del medio cercano...

¿Cuáles son las áreas que logra desarrollar con mayor facilidad en sus estudiantes con NEM?

Uff, lo que se me hace más fácil es desarrollar el lazo afectivo con mis alumnos, como que no les cuesta mucho aceptarme o acostumbrarse a mí, me toman como alguien significativo, claro que si no me ven en la sala se descompensan, lloran o hacen pataletas con las otras tías...jaja...

¿Cuáles son las áreas que presentan mayor dificultad para desarrollar en sus estudiantes con NEM?

Dentro de su plan de clases, obviamente cuesta desarrollar el lenguaje, el cálculo y la comprensión del medio...

Respecto al área de comunicación, ¿Qué piensa usted en relación al desarrollo de la comunicación de sus estudiantes con NEM?

La comunicación es lo más importante para todo ser humano y mis niños tienen que aprender a comunicarse aunque sea de formas muy escasas, eso es algo que les cuesta mucho, donde una tiene que andar adivinando a veces lo que les pasa o por qué andan mal o por qué se portan así...pero si, la comunicación es algo importante.

En cuanto a su práctica docente, ¿Qué aspectos de la comunicación considera más importantes desarrollar en sus estudiantes con NEM?

Primero la comprensión del lenguaje, cuando yo les pregunto algo y que ellos puedan tratar de responderme, lo ideal sería que todos hablaran... que es algo que igual se trabaja con ellos, pero no todos pueden hacerlo por la discapacidad que tienen puh...

Según su experiencia, ¿Qué estrategias utiliza usted para promover o desarrollar la comunicación entre sus estudiantes con NEM?

Bueno, siempre tratamos de ir haciendo sus rutinas con canciones, pasamos la asistencia y vamos viendo quién vino, tratamos que se saluden y sepan quién está al lado de quién...

Ud. ha encontrado dificultades para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM? ¿Cuáles serían?

Si, a veces quisiera que todos se comuniquen, pero no se puede, algunos dicen con suerte 2 o 3 palabras, otros nunca van a hablar...hacen sonidos, lloran o balbucean pero no son palabras puh...uno no puede saber a ciencia cierta qué te están diciendo...entonces la dificultad mayor es la enfermedad que ellos tienen, ya que uno con eso sabe si va poder hablar o no, si se va a comunicar o no...

¿Qué formas de comunicación utiliza usted para relacionarse con los estudiantes con NEM?

Bueno, yo siempre les estoy hablando y cantando que es lo más importante para hacer las actividades con ellos...además hago que ellos exploren las cosas que llevamos a la sala a veces con el gusto, el olfato o con sus manitos... entonces ahí vamos tratando de que aprendan algunas cosas...

¿Qué formas convencionales y no convencionales utiliza usted para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM?

Emm...bueno como yo lo entiendo, convencionales sería cuando les hablo o les voy cantando y no convencionales como que no uso mucho, porque siempre voy tratando de repetirles las rutinas para que se acostumbren y sepan las cosas que hacemos en la escuela siempre...

¿Qué es lo que sus estudiantes con NEM comunican? (necesidades, intereses, etc.).

Uff... depende de cómo anden, pero en general comunican cuando están bien o mal, a veces lo veo cuando se sonríen o bien cuando sollozan o se mueven mucho en su silla...entonces ahí se que algo necesitan o que algo les incomoda...a veces veo que me piden cosas...es como que sus caritas te van diciendo lo que quieren...o cuando me botan la comida y no quieren almorzar...es porque no les gustó lo que había...sé cuando andan enfermos...como que su cuerpecito anda más bajoneado, sin ganas, entonces empiezo a hablarles o les tomo la temperatura o llamo a la casa para ver cómo andaban allá...eso por lo general.

¿Qué canal de comunicación privilegia usted para presentar las actividades a sus estudiantes con NEM?

La mayoría del tiempo sería auditivo ya que les voy cantando o hablando y visual ya que siempre trato de irles mostrando cositas...

¿Conoce usted en qué etapas del desarrollo de la comunicación se encuentran sus estudiantes con NEM actualmente? ¿Cuáles serían?

Bueno, es difícil saberlo a ciencia cierta porque cada uno es diferente en sus avances y todo eso...pero de los 8 alumnos que tengo... mmm... a ver tengo 4 alumnos que son como bebés de 6 a 9 meses más o menos...ellos necesitan mi ayuda y la de la tía asistente siempre... a pesar de que sus edades son más...tengo 2 que están en la etapa del año al año y medio, que

están aprendiendo a caminar un poco...pero que tienen muchas dificultades motoras...hay 1 que debe estar como en los 3 años, él explora todo, se comunica un poco más y hace que nosotras le entendamos y finalmente 1 que es nuestro alumno avanzado...que comprende todo y todo lo dice con su carita, sus ojitos o a veces dice repite algunas palabras que ha escuchado...

De acuerdo a la etapa de comunicación en la que se encuentran sus estudiantes ¿Qué sistemas de comunicación le han resultado más efectivos en su práctica pedagógica?

Mmm...así como sistema de comunicación, no uso mucho, pero sí me resulta con ellos las cosas tangibles...todo lo que ellos puedan tocar, mirar o degustar...eso como que los va conectando con las actividades que yo quiero que trabajen...

¿Cuál es la importancia de evaluar el desarrollo de la comunicación en sus estudiantes con NEM?

Yo creo que es algo importante para saber cuáles son los avances que mis niños van teniendo, buscar qué nuevas cosas pueden ir haciendo o experimentando en la sala o en la casa con sus papitos...

¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar la comunicación en sus estudiantes con NEM?

Mmm..algo así como una prueba dices tú, no ninguna...porque no puedo aplicarles cosas que ellos no pueden responder o que sé que van a rendir mal...lo que sí hago siempre con cada planificación es como mi rúbrica de lo que quiero evaluar...con indicadores...

¿Considera que el instrumento que usted utiliza es el más adecuado para evaluar la comunicación? Mmm...pensándolo bien...tal vez no sea lo más adecuado lo que hago, pero es que no hay cosas destinadas a los niños con retos...porque las cosas estandarizadas que hay son difíciles para ellos y obvio que van a salir mal puh...es como aplicarles una prueba SIMCE puh...sabes que sí o sí les va ir mal...

¿Podría ud. referirse a cómo es el proceso cuando ud. realiza evaluaciones a sus estudiantes con NEM?

Mira...cuando comenzamos las clases o alguna unidad en particular, lo que hago es marcar como el nivel que tiene cada uno de mis niños con Logrado, Medianamente Logrado o No Logrado... pero siempre son indicadores que yo puedo mirar, observar en ellos...entonces, eh...cuando se terminan las unidades vuelvo a evaluar con la misma rúbrica o escala de apreciación marcando así como el nivel que alcanzaron los niños... así lo voy haciendo con cada tema...de lenguaje, cálculo...etc...

¿Con qué frecuencia ha podido usted ir evaluando los progresos de sus estudiantes con NEM utilizando algún instrumento de evaluación?

La frecuencia sería más que nada cuando comenzamos una unidad nueva...que por lo general se va trabajando una unidad por mes...

En síntesis, de acuerdo a su experiencia ¿podría referirse a las ventajas y desventajas que ha encontrado para que los estudiantes con NEM se integren y participen en los diferentes contextos de forma comunicativa?

A ver, a ver, yo creo que la ventaja de mi curso es que tienen el apoyo de su familia y yo trato de preocuparme hartito por ellos, buscando contactos siempre para poder salir y conocer diferentes lugares con ellos...la gran desventaja es que todavía no hay inclusión en la sociedad, entonces a veces salimos y nos cuesta llevar las sillas de ruedas o las calles están malas, qué se yo... todavía a la gente como que le cuesta aceptarlos tal como son...claro no los tratan mal ni nada de eso pero igual los miran como bichos raros o así como “mira...pobrecitos” y eso es lo que más me molesta...

5.2 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

CASO 2

¿Qué sabe usted sobre el concepto de Necesidades Educativas Múltiples (NEM)?

Emm, son..no sé...cuando una persona presenta más de un tipo de necesidad, así como discapacidad visual, auditiva, mental o alguna otra...problema de desarrollo social...eso.

¿Cuál ha sido su experiencia laboral y/o personal en relación a estudiantes con NEM?

Solamente en el curso que tengo ahora, 3 años de experiencia laboral, personal, no, no conozco a nadie. En general, tienen parálisis cerebral, eh, y discapacidad intelectual severa, eso es como en general el curso y conductas disruptivas también.

¿Qué metodologías conoce usted en relación al trabajo de estudiantes con NEM?

Mira, yo sé, que se trabaja por ejemplo con los calendarios de anticipación, todo ese tipo de cosas, pero no sé cómo utilizarlas, por lo que vimos en la U no más, pero o sea sé qué son, cómo se utilizan, pero cómo el niño va llegar a a utilizar eso, no, no tengo idea, no sé cómo hacer y tampoco me alcanza el tiempo para atender al niño para que llegue a entender lo que significa usar cada uno...es como...tiene mucho, mucho trabajo, me gustaría pero se hace complicado en la rutina diaria. Y lo otro que queremos aprender es el COACH, pero tampoco hay mucha información de cómo se debe hacer...tenemos que estudiar para eso y eso se nos complica.

¿Cómo obtuvo el conocimiento sobre esas metodologías?

Gracias a la Carolina (colega), si ella es como mi mentora, de la universidad sí y de las niñas que van en práctica también, las niñas técnico del Santo Tomás, tienen harto si, ellas, o sea yo lo conocía, pero es como que ellas llevan los materiales, todo.

De las metodologías que usted nombra, ¿cuál utiliza habitualmente?

Nada, nosé, mi forma de trabajo es solamente intuición, eso, no sé, analizo a cada niño qué es lo que necesita y vamos trabajando así, pero como te digo tener una metodología para trabajar con ellos, tendría que entrar a estudiarla y no lo hemos hecho, por defectos de tiempo o algo así.

¿Ud. ha encontrado alguna dificultad para aplicar las diferentes metodologías? ¿Cuál(es) sería(n)?

El tiempo, que cada niño necesita mucho, mucho tiempo asistencial, ya sea por ejemplo, que está descompensado o entonces, al final es como que se te va el día, cambiando paños, dando de comer o tratando de compensarlo para que se sienta bien y esté como el curso en paz, para que los demás puedan trabajar.

¿Cuál o cuáles son las metodologías que le han resultado más efectivas en el trabajo de estudiantes con NEM?

Trabajo sensorial, con harto materiales, eh, como, eléctricos, eh, y, como trabajo bien cercano con los niños, o sea de afectivo para lograr un aprendizaje desde ese punto...

Dentro de estas metodologías, ¿Qué aspectos considera más importante desarrollar al trabajar con estudiantes con NEM?

La autonomía, eh, habilidades de la vida diaria, lo que pasa es que, mira, sabes lo que a mí me pasa, por ejemplo nosotros hemos ido a cosas del ministerio que dicen retos múltiples y tu vas a ver los videos que muestran y son niños de taller laboral, una realidad como diferente a la de nosotros, niños que tienen habilidades que tu puedes trabajar, porque por ejemplo el curso que tengo yo, los niños debieran trabajar hacia el taller laboral, pero de todos los niños que tengo, dos podrían y el resto no. Así que la autonomía es importante, porque como son niños con varias discapacidades, los papás lo ven como pobrecitos, entonces, por lo general son niños que no saben valerse por sí solos, tienen a veces habilidades para ser autónomos, pero los papás no los dejan.

¿Cuáles son las áreas que logra desarrollar con mayor facilidad en sus estudiantes con NEM?

Umm, que tengo grupos, la autonomía la hemos logrado, eh, también, como se llama esto, lo que trabajo igual harto es la psicomotricidad y también trato de hacer lo vocacional y hemos logrado avances en motricidad fina.

¿Cuáles son las áreas que presentan mayor dificultad para desarrollar en sus estudiantes con NEM?

El área emocional del niño, sí, porque eso es como lo que más cuesta, porque necesita mucho tiempo para que los niños se adapten y de ahí empezar a trabajar y, el área vocacional digamos, porque la parte psicomotricidad se trabaja, pero la vocacional no mucho.

Respecto al área de comunicación, ¿Qué piensa usted en relación al desarrollo de la comunicación de sus estudiantes con NEM?

Bueno, que es deficiente, ya, que nos gustaría trabajar esos sistemas alternativos de comunicación, que sería interesante y que a veces uno como profesora se siente frustrada de no saber utilizarlo, ya, eso.

En cuanto a su práctica docente, ¿Qué aspectos de la comunicación considera más importantes desarrollar en sus estudiantes con NEM?

Eh, comunicación no verbal yo creo, lo que pasa, como te digo es tan diverso el curso, que todo me sirve, bueno yo creo que la no verbal es como lo más universal que llegaría a todos.

Según su experiencia, ¿Qué estrategias utiliza usted para promover o desarrollar la comunicación entre sus estudiantes con NEM?

Canciones, trabajar mucho en canciones, para desarrollar la comunicación oral trabajamos mucho con las láminas y los que pueden hablar que vayan describiendo cosas y también, no sé, trabajar el vocabulario, porque ellos están bien limitados en vocabulario y con todos los niños, los niños que no hablan también.

Ud. ha encontrado dificultades para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM? ¿Cuáles serían?

Sí, más que nada como te decía, a uno siente como que le faltan más, más capacitación, porque por ejemplo yo sé de lenguaje de señas, pero eh, enseñarle a un niño lenguaje de señas, requiere de tiempo, especial para ese niño y...falta eso, a ver, ver ese tema de la comunicación alternativa, también necesitamos más capacitación para eso, entonces el problema mayor es que hay mucha diversidad y uno no, no puede abarcar todo...es como que uno se siente frustrada.

¿Qué formas de comunicación utiliza usted para relacionarse con los estudiantes con NEM?

Comunicación oral, comunicación gestual, lenguaje de señas también, miradas, sonrisas, eso...

¿Qué formas convencionales y no convencionales utiliza usted para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM?

Emm, no, más que nada lo convencional...el habla.

¿Qué es lo que sus estudiantes con NEM comunican? (necesidades, intereses, etc.).

Si, por lo general la mayoría comunica sentimientos y necesidades, me doy cuenta, no sé, a veces por el llanto, por sonrisa, de tipo gestual por parte de ellos y los que saben hablar, me dicen, o a veces uno conoce tanto a los niños que saben hablar, pero que no sé, les pegaron en el recreo y no dicen nada o tengo otra alumna que tiene discapacidad auditiva y ella por ejemplo, todo lo que ve, lo cuenta cuando llega a la sala, por ella igual me entero de muchas cosas, pero en general, uno conoce a los niños, entonces sabe cuando les pasa algo, pero es todo como de tipo gestual.

¿Qué canal de comunicación privilegia usted para presentar las actividades a sus estudiantes con NEM?

Yo utilizo, debido a la diversidad, visual y auditiva, o sea por ejemplo, por lo general, tratamos de usar el data, algo así que llegue a todos...

¿Conoce usted en qué etapas del desarrollo de la comunicación se encuentran sus estudiantes con NEM actualmente? ¿Cuáles serían?

Es que tengo una diversidad de niños, por ejemplo Daniela, ella tiene Discapacidad Auditiva, yo creo que ella aprendiendo el lenguaje de señas formal, ella tiene un desarrollo normal...el resto está como en la etapa inicial...de gestos, eh, a ver tengo dos grupos que son como de 2 años y otro grupo que son como una guagua...

De acuerdo a la etapa de comunicación en la que se encuentran sus estudiantes ¿Qué sistemas de comunicación le han resultado más efectivos en su práctica pedagógica?

Más que nada lenguaje oral y gestual, tratamos de hacer harta, eh, presentaciones con títeres...eso...

¿Cuál es la importancia de evaluar el desarrollo de la comunicación en sus estudiantes con NE

Yo creo que es súper importante porque la idea, o sea, lo que nosotros esperamos de mis alumnos, es que todos logran comunicar lo que sienten, sin nosotros tener que interpretarlos porque a veces uno se puede llegar a equivocar, entonces es algo muy importante...

¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar la comunicación en sus estudiantes con NEM?

No, no usamos nada, es que es solamente una evaluación de observación, claro, sólo de apreciación.

¿Considera que el instrumento que usted utiliza es el más adecuado para evaluar la comunicación?

No, no puh, si nosotros nos hemos hecho, o sea tenemos como mea culpa, de que igual, por eso te digo nosotros nos sentimos frustradas nosotros, porque es como, el problema no son los niños, es que a nosotros nos falta capacitación...

¿Podría ud. referirse a cómo es el proceso cuando ud. realiza evaluaciones a sus estudiantes con NEM?

Observación y eso...es que siempre evaluamos al principio, como te digo por ejemplo, los instrumentos de evaluación que hay para los chicos, mm..., son esas escalas, pero no te sirven mucho para lo que son el diario, por eso nos gustaría cambiarnos al COACH, pero nos falta eso, porque la idea sería más trabajar con la familia y de ahí tener como una base, pero en general, es sólo observar al niño, ya por ejemplo, vamos a pasar tal unidad, ya de esta forma ir trabajando y las actividades se van adecuando para que ese niño vaya avanzando y el final, sólo observación... no hay mucha estructura.

¿Con qué frecuencia ha podido usted ir evaluando los progresos de sus estudiantes con NEM utilizando algún instrumento de evaluación?

Depende del grupo, yo creo que con un grupo podría ser una evaluación anual y el otro grupo que es como más avanzado digamos, tendría que ser una evaluación semestral...porque se pueden ver avances más significativos.

En síntesis, de acuerdo a su experiencia ¿podría referirse a las ventajas y desventajas que ha encontrado para que los estudiantes con NEM se integren y participen en los diferentes contextos de forma comunicativa?

Eh, ventajas, a ver, yo he pensado bastante acerca de la reforma , porque según eso, los niños, todos deberían estar incluidos digamos en cursos normales cierto? Pero no me imagino a la Nicole en un curso regular porque distraería a los demás, eh, no sé si tendrá ventajas eso, desventaja es que no se les daría una atención...lo que pasa es que hay que hacer como un trabajo...eh... el primer trabajo sería estabilizarlos emocionalmente, ya, entregarles las herramientas pa`que sean niños que no se asusten con los gritos de los niños por ejemplo, una vez estando eso, claro que habrían ventajas, porque se sentirían más integrados, porque les gusta compartir y eso...desventaja es que es complicado lograr que no se descompensen y tengan la atención que necesitan...

5.3 TRANSCRIPCIÓN DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS

CASO 3

¿Qué sabe usted sobre el concepto de Necesidades Educativas Múltiples (NEM)?

Emm, retos múltiples, bueno, el niño tiene que presentar un diagnóstico de retardo mental para que sea diagnosticado con RM tiene que tener otra discapacidad asociada ya al retardo mental, puede ser discapacidad motora, visual, auditiva...

¿Cuál ha sido su experiencia laboral y/o personal en relación a estudiantes con NEM?

Bueno llevo 5 años trabajando con niños de RM, la mayoría tengo un grupo de 8 alumnos pero trabajo con 10 y tienen aparte de la discapacidad intelectual tienen asociada más de una discapacidad, motora, visual y a veces auditiva, 3 juntas, entonces el trabajo en sí, es enfocado prácticamente a lo que es la comunicación, la socialización y un poco vocacional, porque son chiquititos los míos. Personalmente no, no hay nadie.

¿Qué metodologías conoce usted en relación al trabajo de estudiantes con NEM?

Eh, bueno yo trabajo bastante con lo que es estimulación sensorial y también con los paneles de comunicación, emm...con sistemas alternativos de comunicación como son los paneles, las imágenes ampliadas, trabajamos también con bastante recurso de lo que es, eh, eh, estimular lo que es valerse por sí mismo, autonomía...eso.

¿Cómo obtuvo el conocimiento sobre esas metodologías?

A través de Internet, algunas colegas, leyendo mucho y la experiencia...si, porque no es fácil trabajar con un curso de RM donde hay mucha diversidad, donde el tiempo es muy escaso para trabajar personalmente con cada uno, entonces tenemos que muchas veces agruparlos de 2, de 3, y ahí trabajar de forma individual...

De las metodologías que usted nombra, ¿cuál utiliza habitualmente?

Emm, trabajamos bastante con rutinas diarias bien establecidas, como son las canciones, el saludo, la anticipación de lo que los niños van a hacer, eh, eh, con los paneles de comunicación, entonces ellos ya saben y marcar siempre bien establecido o anticipar lo que ellos van a hacer durante la jornada.

¿Ud. ha encontrado alguna dificultad para aplicar las diferentes metodologías? ¿Cuál(es) sería(n)?

Si, bastante, si hay varias dificultades, bueno la mayor, con la que siempre nos topamos es el tiempo, los materiales, que son como los limitantes para poder hacer un trabajo al 100% y

creo también que de cierta forma, eh, lo que es la cabeza en el caso del colegio, lo que muchas veces impide que uno pueda lograr las metas que uno se propone, porque generalmente ellos esperan ver logros más significativos de lo que uno logra, generalmente uno logra que el niño sonría y ya es un avance, pero para las demás personas no es un avance.

¿Cuál o cuáles son las metodologías que le han resultado más efectivas en el trabajo de estudiantes con NEM?

La anticipación y los paneles de comunicación, funcionan bastante bien...por ejemplo creamos en la pared y colocamos imágenes donde ellos hacían cosas con la rutina diaria, cepillarse los dientes, ir a almorzar, la hipoterapia, ir a la kinesióloga, entonces el niño tenía una foto de él mismo haciendo las actividades, entonces cuando venía el tío de la hipoterapia, él iba con Alberto al panel y tomaba la foto y se iba con su foto con Alberto, lo mismo con las otras rutinas. Eso funcionaba bastante bien, porque uno les llamaba la atención, otro, sabían qué es lo que venía y entonces no los descolocaba hacer sus rutinas.

Dentro de estas metodologías, ¿Qué aspectos considera más importante desarrollar al trabajar con estudiantes con NEM?

Yo considero que lo más importante es la comunicación porque sin la comunicación no se alcanza ningún aprendizaje, es muy importante que ellos logren comunicarse y expresar lo que sienten, ya sea a través de gestos, movimientos, paneles, sonrisa, y eso va de la mano con lo que es la parte emocional.

¿Cuáles son las áreas que logra desarrollar con mayor facilidad en sus estudiantes con NEM?

Generalmente lo que es el juego y la dinámica y en la parte de área de conceptos sería la comunicación, sí, ellos se comunican bastante bien a través de sonrisas, miradas, gestos, identifican las canciones, intentan cantarlas, tararearlas, entonces yo creo que lo que más fácil se nos ha hecho ha sido eso...

¿Cuáles son las áreas que presentan mayor dificultad para desarrollar en sus estudiantes con NEM?

Bueno, el área cognitiva, el área de cálculo, es que hay estrategias que son muy limitantes para poder enseñar el cálculo, entonces yo creo que eso es como lo más complicado para poder enseñarles a ellos, pero sí, yo creo que eso, porque la parte de habituación e independencia se va adquiriendo de a poquito y ellos de a poquito lo van adquiriendo...

Respecto al área de comunicación, ¿Qué piensa usted en relación al desarrollo de la comunicación de sus estudiantes con NEM?

Emm, yo considero que la comunicación es un proceso, que es lento, pero que de todas formas debe adquirirse de la forma que sea, ya sea, de forma gestual, oral, con las miradas,

con movimientos de manos, y creo que es primordial que se logre la comunicación en niños con RM, de distinta forma y buscar estrategias de cómo hacerlo es lo importante...

En cuanto a su práctica docente, ¿Qué aspectos de la comunicación considera más importantes desarrollar en sus estudiantes con NEM?

A ver, comunicación no verbal yo creo...con los años yo creo que uno conoce a sus alumnos bastante bien entonces, sabe perfectamente cuando un niño quiere algo, con la mirada, cuando le gusta, cuando le desagrada, pero lo importante también es que los demás lo entiendan, no sólo nosotros...

Según su experiencia, ¿Qué estrategias utiliza usted para promover o desarrollar la comunicación entre sus estudiantes con NEM?

A bueno, las canciones, trabajamos bastante con videos, me gusta mucho el trabajo con los títeres, trato de imitarle voces, para que ellos, capten más la atención y sepan cuando hay un movimiento de sonrisa, identifiquen la expresión de mi rostro y sepan cuando la tía está enojada, está contenta, también hay muchas canciones infantiles que te permiten enseñarles a los niños nociones básicas, entonces me gusta bastante eso de cantar, soy muy loca pa`eso.

Ud. ha encontrado dificultades para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM? ¿Cuáles serían?

En algunos casos sí, hay casos en que no ha respondido a nada, y ahí es donde uno entra como profesora a frustrarse un poco, a tratar de seguir buscando, pero ya cuando no encuentras una estrategia para poder lograr que él se comunique de cierta forma como que uno se frustra, pero sí ha habido bastantes dificultades...la mayor yo creo que es el grado de discapacidad, que es demasiado severa, yo tengo niños muy muy muy dañados, que en vez de avanzar van en un retroceso, entonces eso ha sido como lo más complejo...que niños que se comunicaban de forma muy fácil ya no lo hacen y no es porque no quieran, si no que es porque el síndrome hace que ellos vayan retrocediendo...

¿Qué formas de comunicación utiliza usted para relacionarse con los estudiantes con NEM?

Gestual, oral, dinámico, expresivo, canto, bailo...

¿Qué formas convencionales y no convencionales utiliza usted para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM?

Si, si, las convencionales son el saludo, la rutina diaria, las canciones diarias y las no convencionales son las que utilizamos cuando jugamos con ellos, nos disfrazamos, cambiamos el tono de la voz, la intensidad de la voz, todo eso...

¿Qué es lo que sus estudiantes con NEM comunican? (necesidades, intereses, etc.).

Amor, paz, felicidad, necesidades básicas, expresan mucho sentimiento, emm...si tienen hambre, si tienen frío, si tienen calor y si necesitan algo, pero generalmente, la mayor parte del día, siempre expresan mucho amor y mucho cariño, uno los conoce perfectamente, cuando están en desagrado, si algo no les gusta se mueven de una forma, se colocan, algunos se autoagreden y uno sabe perfectamente que les pasa...

¿Qué canal de comunicación privilegia usted para presentar las actividades a sus estudiantes con NEM?

Visual, si, visual...eso.

¿Conoce usted en qué etapas del desarrollo de la comunicación se encuentran sus estudiantes con NEM actualmente? ¿Cuáles serían?

Mmm... los míos están en una etapa de 1 año 2 años, del 100%, como 6 son 2 años más o menos y los otros 2 son como 5 años más o menos.

De acuerdo a la etapa de comunicación en la que se encuentran sus estudiantes ¿Qué sistemas de comunicación le han resultado más efectivos en su práctica pedagógica?

Los paneles de comunicación, sí, sí, porque el panel facilita mucho lo que es la parte visual, sirve si uno le ayuda a trabajar con la mano a los que no pueden tomarlo, o los que se lo van a echar a la boca, entonces, es como una manera más práctica y funcional de trabajar con ellos.

¿Cuál es la importancia de evaluar el desarrollo de la comunicación en sus estudiantes con NEM?

Yo creo que es muy importante porque aparte de ver hasta dónde el niño va, te permite saber, ya tengo que avanzar hasta este lugar o tengo que retroceder o retomar, entonces es súper importante saber en qué etapa y evaluar en qué etapa el niño se encuentra...

¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar la comunicación en sus estudiantes con NEM?

Generalmente, nosotros no tenemos un instrumento de evaluación, si yo trabajo en el nivel de RM, con proyectos de aula y con los PAI, ya? Entonces los PAI yo los voy evaluando todos los meses pero voy viendo lo que el niño hizo, lo que el niño logró, lo que le niño le falta o hasta dónde alcanzó, pero eso solamente, a través de rúbricas o pautas que nosotros evaluamos. Pero una evaluación formal no tenemos.

¿Considera que el instrumento que usted utiliza es el más adecuado para evaluar la comunicación?

No, yo creo que no, no, yo creo que debe existir un instrumento más adecuado para evaluar la comunicación en niños con RM.

¿Podría ud. referirse a cómo es el proceso cuando ud. realiza evaluaciones a sus estudiantes con NEM?

Bueno, se le presenta generalmente al niño, a través de imágenes ampliadas, o lo que yo hago representación de títeres o detectar lo que ellos logran captar de lo que vamos a ver, por ejemplo, si estamos viendo la primavera, nos disfrazamos de flor, de pajarito, les pintamos la cara, cambiamos las expresiones, cambiamos la decoración de la sala de clases, después vamos introduciendo un poco más, sacamos eh, de forma más concreta vamos al patio, les mostramos, que tengan contacto con la naturaleza, tratamos de hacer participar a la familia un poco, llevando un poquito de tarea, que confeccionen algún material para la sala y así con las diferentes cosas que podemos lograr de las estaciones del año, probar frutas de la estación, saborear, oler, utilizar todos los sentidos, que ellos puedan internalizar un concepto de lo que es la primavera y finalizamos viendo si ellos captaron o no a través de las imágenes, que colocamos en el panel qué fue lo que vimos la primavera o el invierno? Así con cada tema...

¿Con qué frecuencia ha podido usted ir evaluando los progresos de sus estudiantes con NEM utilizando algún instrumento de evaluación?

Bueno yo evalué los PAI todos los meses y una evaluación final todos los semestres, ahí se va modificando y reestructurando qué es lo que vamos a lograr más adelante...

En síntesis, de acuerdo a su experiencia ¿podría referirse a las ventajas y desventajas que ha encontrado para que los estudiantes con NEM se integren y participen en los diferentes contextos de forma comunicativa?

Las ventajas son variadas, porque los niños se sienten incluidos, mejoran su calidad emocional, logran comunicarse de forma espontánea con los demás, pero también tiene desventajas que cuando son, emm, todos muy juntos, tiende igual a segregarse un poco, entonces creo que tiene sus pro y sus contra, creo que considero que no, en algunos casos uno trata al 100% que la inclusión funcione, pero creo que depende mucho de la mentalidad que tenga todo el resto de la sociedad para que funcione, porque siempre están los niños de retos en un rincón y todos los demás, sea escuela especial o normal e incluso en las mismas escuelas especiales no hay inclusión, por ejemplo, no tenemos rampas para los niños con silla de ruedas, ya es un tema que no hay inclusión para subir al escenario, entonces creo que falta mucho, falta, desde la base, tiene sus ventajas y sus desventajas.

6. VALIDACIÓN DE EXPERTOS DE ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Estimado(a): A continuación se presentan las preguntas relacionadas con el Tema de Investigación “Prácticas Pedagógicas utilizadas por Profesores de Educación Diferencial en la intervención del área de comunicación en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Múltiples de una Escuela Especial de la Comuna de Los Ángeles”.

Se le solicita leer cada pregunta y registrar con una X si se acepta, se modifica o se anula, además de escribir una observación y/o sugerencia de cambio ante la pregunta de acuerdo a su experiencia y criterio.

Nº	OBJETIVO ESPECÍFICO	DIMENSIÓN	PREGUNTA	Acepta	Modifica	Anula	Sugerencia de Cambio	Observación
1	Conocer las metodologías de trabajo que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación de estudiantes con NEEM.	NEM	¿Qué sabe usted sobre el concepto de Necesidades Educativas Múltiples (NEM)?					
2		NEM	¿Cuál ha sido su experiencia laboral y personal en relación a estudiantes con NEM					
3		Metodologías	¿Qué metodologías conoce usted en relación al trabajo de estudiantes con NEM?					
4		Metodologías	¿Cómo obtuvo el conocimiento sobre esas metodologías?					
5		Metodologías	¿Qué metodología aplica habitualmente en su quehacer docente?					
6		Metodologías	¿Qué dificultades ha encontrado					

			para aplicar las diferentes metodologías?					
7		Metodologías	¿Cuál o cuáles son las metodologías que le han resultado más efectivas en el trabajo de estudiantes con NEM?					
8		Metodologías	Dentro de estas metodologías, ¿Qué aspectos considera más importante desarrollar al trabajar con estudiantes con NEM?					
9		Metodologías	De acuerdo a las teorías del aprendizaje, ¿Con qué metodologías está de acuerdo usted para trabajar con estudiante con NEM aquellas conductistas, constructivistas, cognitivas u otras? ¿Por qué?					
10	Determinar las estrategias que utilizan los profesores de Educación Diferencial para desarrollar la comunicación en los estudiantes	Áreas de desarrollo	¿Cuáles son las áreas que logra desarrollar con mayor facilidad en sus estudiantes con NEM?					
11		Áreas de desarrollo	¿Cuáles son las áreas que presentan mayor dificultad para desarrollar en sus estudiantes con NEM?					
12		Comunicación estudiantes con	Respecto al área de comunicación, ¿Qué piensa usted					

	con NEEM.	NEM	en relación al desarrollo de la comunicación de sus estudiantes con NEM?					
13		Comunicación estudiantes con NEM	En cuanto a su práctica docente, ¿Qué aspectos de la comunicación considera más importantes desarrollar en sus estudiantes con NEM?					
14		Estrategias de Comunicación	Según su experiencia, ¿Qué estrategias favorecen el desarrollo de la comunicación en estudiantes con NEM?					
15		Estrategias de Comunicación	¿Qué estrategias utiliza usted para promover la comunicación entre sus estudiantes con NEM?					
16		Estrategias de Comunicación	¿Qué dificultades ha encontrado usted para desarrollar la comunicación en sus estudiantes con NEM?					
17		Formas de Comunicación	¿Qué formas de comunicación utiliza usted para relacionarse con los estudiantes con NEM?					
18		Formas de Comunicación	¿Qué formas convencionales y no convencionales utiliza usted para desarrollar la comunicación					

			en sus estudiantes con NEM?					
19		Funciones de Comunicación	¿Qué es lo que sus estudiantes con NEM comunican? (necesidades, intereses, etc.).					
20		Vía de aprendizaje para la comunicación	¿Qué canal de comunicación utiliza usted para presentar las actividades a sus estudiantes con NEM?					
21	Identificar los instrumentos de evaluación que utilizan los profesores de Educación Diferencial para evaluar el desarrollo de la comunicación en los estudiantes con NEEM.	Etapas de la comunicación	¿Conoce usted en qué etapas del desarrollo de la comunicación se encuentran sus estudiantes con NEM actualmente? ¿Cuáles serían?					
22		Etapas de la comunicación	De acuerdo a la etapa de comunicación en la que se encuentran sus estudiantes ¿Qué sistemas de comunicación le han resultado efectivos en el desarrollo de su práctica pedagógica?					
23		Evaluación de la comunicación	¿Considera importante evaluar el desarrollo de la comunicación en sus estudiantes con NEM?					
24		Instrumentos de evaluación de la comunicación	¿Qué instrumentos utiliza usted para evaluar la comunicación en sus estudiantes con NEM?					

25		Instrumentos de evaluación de la comunicación	¿Considera que el instrumento que usted utiliza es el más adecuado para evaluar la comunicación?					
26		Instrumentos de evaluación de la comunicación	¿Conoce usted la Matriz de Comunicación como instrumento de evaluación de esta área?					
27		Instrumentos de evaluación de la comunicación	¿Qué instrumentos de evaluación prefiere aplicar con sus estudiantes con NEM, Mediciones Estandarizadas o Pruebas Informales? ¿Por qué?					
28		Tipo de evaluación	¿Qué tipo de evaluación considera usted más importante para sus estudiantes con NEM aquellas de tipo cualitativa o cuantitativa?					
29		Frecuencia de evaluación	¿Con qué frecuencia ha podido usted ir evaluando los progresos de sus estudiantes con NEM utilizando algún instrumento de evaluación?					
30		Importancia de la Familia en la evaluación de la comunicación	De acuerdo a su experiencia, ¿Qué rol juega la familia en relación a la evaluación de la comunicación de sus estudiantes con NEM?					
31			En síntesis, de acuerdo a su experiencia ¿podría referirse a las ventajas y desventajas que ha encontrado para que los					

			estudiantes con NEM se integren y participen en los diferentes contextos de forma comunicativa?					
--	--	--	---	--	--	--	--	--

VIVIANA CONUS OLIVARES

INVESTIGADORA

MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCION NEEM

7. VALIDACIÓN DE EXPERTOS DE OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Estimado(a): A continuación se presenta el instrumento de recopilación de información para la observación participante. Este guión ha sido elaborado considerando los contenidos del marco teórico como referencia principal, lo cual permitirá registrar y facilitar la información recopilada, además del análisis de los datos de acuerdo a los propósitos de la investigación. Dentro de la práctica pedagógica que se quiere observar, se contemplan las metodologías, estrategias e instrumentos de evaluación, todos relacionados con el desarrollo de la comunicación.

Se le solicita leer cada indicador de acuerdo a las categorías y subcategorías, luego registrar con una A si se aprueba, una M si se modifica o una N si se anula, de escribir una observación y sugerencia de cambio ante los indicadores de acuerdo a su experiencia y criterio.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADOR OBSERVABLE	COMENTARIOS DEL EXPERTO	Aprueba (A), Modifica (M) o se anula (N)	Propuesta de cambio o sugerencia
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Funciones	<p>La docente:</p> <p><input type="checkbox"/> Promueve interacción con personas- objetos a sus alumnos.</p> <p><input type="checkbox"/> Proporciona puntos de referencia a sus alumnos.</p> <p><input type="checkbox"/> Estimular al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea.</p> <p><input type="checkbox"/> Otros.</p>			
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Fundamentos	<p>La docente aplica algunos de los fundamentos de esta metodología:</p> <p><input type="checkbox"/> Facilita la interacción del niño con el ambiente.</p> <p><input type="checkbox"/> Facilita la interacción a través del movimiento del cuerpo del niño junto al suyo.</p>			

		<input type="checkbox"/> Proporciona medios funcionales para actuar en su ambiente. <input type="checkbox"/> Permite que el alumno use objetos con propósito.			
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Actitudes	<p>La docente promueve el trabajo de los niños mediante una de las actitudes:</p> <input type="checkbox"/> Actitudes concretas (permite que el niño comunique lo que siente u oye). <input type="checkbox"/> Actitudes abstractas (el niño se comunica con cosas que están fuera de su entorno inmediato).			
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Etapas de comunicación	<p>La docente trabaja con una/algunas etapas de comunicación según Van Dijk:</p> <input type="checkbox"/> Nutrición. <input type="checkbox"/> Resonancia. <input type="checkbox"/> Movimientos Coactivos. <input type="checkbox"/> Referencia no representativa. <input type="checkbox"/> Imitación Diferida. <input type="checkbox"/> Gestos naturales. <input type="checkbox"/> Desnaturalización. <input type="checkbox"/> Descontextualización.			

METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Etapas globales de comunicación	<p>La docente trabaja con los estudiantes de acuerdo a las etapas globales de la comunicación en que se encuentra cada estudiante:</p> <p><input type="checkbox"/> Inicial temprana.</p> <p><input type="checkbox"/> Presimbólica.</p> <p><input type="checkbox"/> Simbólica emergente.</p> <p><input type="checkbox"/> Simbólica.</p>			
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Establecimiento de rutinas	<p>La docente organiza las actividades mediante el establecimiento de rutinas usando alguna de las siguientes actividades:</p> <p><input type="checkbox"/> realiza actividades repetitivas.</p> <p><input type="checkbox"/> uso de claves.</p> <p><input type="checkbox"/> uso de tableros.</p> <p><input type="checkbox"/> otros.</p>			
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Anticipación	<p>La docente anticipa actividades que realiza dentro de la clase:</p> <p><input type="checkbox"/> todas las actividades.</p> <p><input type="checkbox"/> algunas actividades.</p> <p><input type="checkbox"/> ninguna actividad.</p> <p><input type="checkbox"/> tiene un orden de tiempo.</p> <p><input type="checkbox"/> tiene un orden de lugar.</p>			

		<input type="checkbox"/> tiene un orden de personas.			
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Sistemas de Comunicación Aumentativo Alternativo (SCAA)	La docente utiliza un SCAA para desarrollar la comunicación: <input type="checkbox"/> Comunicación aumentativa <input type="checkbox"/> Comunicación alternativa <input type="checkbox"/> Sistemas con apoyo <input type="checkbox"/> Sistemas sin apoyo			
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Calendarios	La docente utiliza uno de los siguientes sistemas de calendarios para trabajar con sus estudiantes según sus NEE: <input type="checkbox"/> Calendarios de anticipación <input type="checkbox"/> Calendarios diarios <input type="checkbox"/> Calendarios Expandidos <input type="checkbox"/> Otros			
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Tiempo	La docente entrega la noción de tiempo en las actividades que se realizan en la clase: <input type="checkbox"/> Pasado. <input type="checkbox"/> Presente. <input type="checkbox"/> Futuro. <input type="checkbox"/> Terminado. <input type="checkbox"/> Otro.			
ESTRATEGIAS PARA	Mano bajo mano	La docente utiliza la estrategia de mano bajo mano para			

DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN		<p>aquellos estudiantes que lo requieran:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> invita a participar a todos los niños de la actividad. <input type="checkbox"/> pone su mano bajo la mano del estudiante que lo requiere. <input type="checkbox"/> exploran juntos el entorno, objetos o actividades. <input type="checkbox"/> pone su mano sobre la mano del niño. <input type="checkbox"/> otro. 			
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Libros de repaso	<p>La docente utiliza el libro de repasos del día para recordar las actividades que realizaron sus estudiantes:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Utiliza libro de repasos al final de la jornada. <input type="checkbox"/> Se da tiempo para recordar lo que hizo. <input type="checkbox"/> No se recuerda lo que se hizo. 			
INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN	Instrumentos Cualitativos	<p>La docente utiliza instrumentos de evaluación adecuados a las NEM de sus estudiantes según el momento del año:</p> <p>Al inicio y final de la unidad:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Escala Callier Azusa <input type="checkbox"/> Evaluación Funcional de 			

		<p>Comunicación</p> <p><input type="checkbox"/> Matriz de comunicación</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación de cernimiento visual auditivo</p> <p><input type="checkbox"/> Escala de evaluación del desarrollo cognitivo y comunicativo.</p> <p><input type="checkbox"/> Evaluación de características físicas de acceso al computador.</p> <p><input type="checkbox"/> COACH 2</p> <p><input type="checkbox"/> COACH 3</p> <p>Durante la unidad:</p> <p><input type="checkbox"/> Escalas de apreciación</p> <p><input type="checkbox"/> Rúbricas</p> <p><input type="checkbox"/> Lista de cotejo</p> <p><input type="checkbox"/> Otros</p>			
--	--	---	--	--	--

VIVIANA CONUS OLIVARES
INVESTIGADORA
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCION NEM

8. MATRIZ DE ANÁLISIS DE ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS (I Parte)

CONTEXTUALIZACIÓN Y METODOLOGÍAS DE TRABAJO

Categoría	1. CONOCIMIENTOS SOBRE NEM	2. PERCEPCIÓN DE LA EXPERIENCIA	
Subcategoría	-----	A. Laboral	B. Personal
Profesor 1	<i>"...todas las discapacidades que tienen los alumnos con los que trabajo, como dificultades físicas, mentales, visuales..."</i>	<i>"Laboralmente, llevo ya 4 años a cargo del curso de Retos Múltiples..."</i>	<i>"...bueno personalmente no, no conozco..."</i>
Profesor 2	<i>"...cuando una persona presenta más de un tipo de necesidad, así como discapacidad visual, auditiva, mental o alguna otra..."</i>	<i>"...en el curso que tengo ahora, 3 años de experiencia laboral, personal, no..."</i>	<i>"... personal, no, no conozco a nadie..."</i>
Profesor 3	<i>"...tiene que tener otra discapacidad asociada ya al retardo mental, puede ser discapacidad motora, visual, auditiva..."</i>	<i>"... llevo 5 años trabajando con niños de RM..."</i>	<i>"... Personalmente no, no hay nadie..."</i>

Categoría	3. METODOLOGÍAS DE TRABAJO CON ESTUDIANTES CON NEM					
Subcategoría	a. Conocimiento de tipos de metodologías.	b. Maneras de acceder al conocimiento de las metodologías.	c. Metodologías utilizadas habitualmente	d. Dificultades en la aplicación de las metodologías	e. Metodologías más efectivas	f. Aspecto importante a desarrollar de la o las metodologías aplicadas.
Profesor 1	<p>“...hacerlos vivir experiencias reales de aprendizajes, que vayan a diferentes lugares, que exploren, que toquen, que sientan, que huelan, que entiendan las cosas que ocurren a su alrededor...”</p>	<p>“... tuve que ir buscando y practicando solita, por ensayo y error...muchas veces me equivocaba...”</p>	<p>“ La que permite experimentar con los alumnos, vivir las cosas, llevarlos a lugares...”</p>	<p>“...Dentro de las dificultades que encuentro influye mucho el estado de salud, son niños muy enfermos, con bajas defensas, que le cuesta hacer cosas por sí solos, entonces hay que ayudarlos siempre y una no tiene el tiempo para ayudar...”</p>	<p>“ Hacer cosas divertidas, cantarles, jugar con ellos, sacarlos a pasear...”</p>	<p>“ Hay que trabajar siempre la contención emocional, tolerancia, respeto, su motricidad gruesa y fina, el lenguaje, los números y la comprensión del medio cercano...”</p>
Profesor 2	<p>“... yo sé, que se trabaja por ejemplo con los calendarios de anticipación, todo ese tipo de cosas, pero no sé cómo utilizarlas...”</p> <p>“... Y lo otro que queremos</p>	<p>“...Gracias a la Carolina (colega), si ella es como mi mentora, de la universidad sí y de las niñas que van en práctica...”</p>	<p>“... nosé, mi forma de trabajo es solamente intuición...”</p>	<p>“ El tiempo, que cada niño necesita mucho, mucho tiempo asistencial...”</p>	<p>Trabajo sensorial, con mucho materiales, eh, como, eléctricos, eh, y, como trabajo bien cercano con los niños, o sea de afectivo...”</p>	<p>“ La autonomía, eh, habilidades de la vida diaria...”</p>

	<p><i>aprender es el COACH, pero tampoco hay mucha información de cómo se debe hacer...tenemos que estudiar para eso y eso se nos complica..."</i></p>					
<p>Profesor 3</p>	<p><i>"...bastante con lo que es estimulación sensorial y también con los paneles de comunicación, emm...con sistemas alternativos de comunicación como son los paneles..."</i></p>	<p><i>"... A través de Internet, algunas colegas, leyendo mucho y la experiencia..."</i></p>	<p><i>"... trabajamos bastante con rutinas diarias bien establecidas, como son las canciones, el saludo, la anticipación de lo que los niños van a hacer, eh, eh, con los paneles de comunicación..."</i></p>	<p><i>"... con la que siempre nos topamos es el tiempo, los materiales, que son como los limitantes para poder hacer un trabajo al 100%..."</i></p>	<p><i>"La anticipación y los paneles de comunicación, funcionan bastante bien..."</i></p>	<p><i>"Yo considero que lo más importante es la comunicación porque sin la comunicación no se alcanza ningún aprendizaje..."</i></p>

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS (II Parte)

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR COMUNICACIÓN EN ESTUDIANTES CON NEM

Categoría	1. ESTRATEGIAS UTILIZADAS CON ESTUDIANTES CON NEM		
Subcategoría	a. Estrategias para promover la comunicación	b. Dificultades para desarrollar comunicación	c. Sistemas de comunicación más efectivos
Profesor 1	“... siempre tratamos de ir haciendo sus rutinas con canciones, pasamos la asistencia y vamos viendo quién vino, tratamos que se saluden y sepan quién está al lado de quién...”	“...entonces la dificultad mayor es la enfermedad que ellos tienen, ya que uno con eso sabe si va poder hablar o no, si se va a comunicar o no...”	“...así como sistema de comunicación, no uso mucho, pero sí me resulta con ellos las cosas tangibles...todo lo que ellos puedan tocar, mirar o degustar...”
Profesor 2	“ Canciones, trabajar harto en canciones, para desarrollar la comunicación oral trabajamos harto con las láminas y los que pueden hablar que vayan describiendo cosas y también, no sé puh, trabajar el vocabulario, porque ellos están bien limitados en vocabulario...”	“...uno siente como que le faltan más, más capacitación... falta eso, a ver, ver ese tema de la comunicación alternativa, también necesitamos más capacitación para eso...”	“... lenguaje oral y gestual...”
Profesor 3	“...las canciones, trabajamos bastante con videos, me gusta mucho el trabajo con los títeres... identifiquen la expresión de mi rostro y sepan cuando la tía está enojada, está contenta...”	“...sí ha habido bastantes dificultades...la mayor yo creo que es el grado de discapacidad, que es demasiado severa, yo tengo niños muy muy muy dañados, que en vez de avanzar van en un retroceso, entonces eso ha sido como lo más complejo...”	“...Los paneles de comunicación, sí, sí, porque el panel facilita mucho lo que es la parte visual...”

Categoría	2. ÁREAS DE DESARROLLO	
Subcategoría	a. Área(s) que desarrolla con mayor facilidad	b. Área(s) que presenta mayor dificultad
Profesor 1	<i>“... se me hace más fácil es desarrollar el lazo afectivo con mis alumnos...”</i>	<i>“...el lenguaje, el cálculo y la comprensión del medio...”</i>
Profesor 2	<i>“...la autonomía la hemos logrado...la psicomotricidad y también trato de hacer lo vocacional y hemos logrado avances en motricidad fina...”</i>	<i>“El área emocional del niño, si, porque eso es como lo que más cuesta... y, el área vocacional digamos...”</i>
Profesor 3	<i>“... lo que es el juego y la dinámica y en la parte de área de conceptos sería la comunicación...”</i>	<i>“...el área cognitiva, el área de cálculo, es que hay estrategias que son muy limitantes para poder enseñar el cálculo...”</i>

Categoría	3. La comunicación de los estudiantes con NEM						
Subcategoría	a. Importancia de la comunicación	b. Aspectos más importantes de la comunicación	c. Formas de comunicación utilizadas	d. Forma convencional y no convencional que utiliza	e. Comunicación de estudiantes con NEM	f. Canal de comunicación que utiliza	g. Etapas del desarrollo de comunicación
Profesor 1	La comunicación es lo más importante para todo ser humano y mis niños tienen que aprender a comunicarse aunque sea de formas muy escasas...”	“ Primero la comprensión del lenguaje, cuando yo les pregunto algo y que ellos puedan tratar de responderme...”	“...siempre les estoy hablando y cantando... además hago que ellos exploren las cosas que llevamos a la sala a veces con el gusto, el olfato o con sus manitos...”	“...convencionales sería cuando les hablo o les voy cantando y no convencionales como que no uso mucho...”	“...cuando están bien o mal...” “...a veces veo que me piden cosas...” “...o cuando me botan la comida y no quieren almorzar...sé cuando andan enfermos...”	“La mayoría del tiempo sería auditivo ya que les voy cantando o hablando y visual...”	“...bebés de 6 a 9 meses... tengo 2 que están en la etapa del año al año y medio...” “...hay 1 que debe estar como en los 3 años... finalmente 1 que es nuestro alumno avanzado...que comprende todo...”
Profesor 2	“... es deficiente, ya, que nos gustaría trabajar esos sistemas alternativos de	“...comunicación no verbal yo creo, lo que pasa, como te digo es tan diverso el curso, que todo me	“Comunicación oral, comunicación gestual, lenguaje de señas también, miradas,	“... no, más que nada lo convencional...el habla...”	“... la mayoría comunica sentimientos y necesidades, me doy cuenta, no sé, a veces por el	“Yo utilizo, debido a la diversidad, visual y auditiva...”	“...Daniela... yo creo que ella aprendiendo el lenguaje de señas...ella tiene un

	<i>comunicación...</i>	<i>sirve...</i>	<i>sonrisas...</i>		<i>llanto, por sonrisa, de tipo gestual por parte de ellos...</i>		<i>desarrollo normal...el resto está como en la etapa inicial...</i>
Profesor 3	<i>"...la comunicación es un proceso, que es lento, pero que de todas formas debe adquirirse de la forma que sea... creo que es primordial que se logre la comunicación en niños con RM, de distinta forma y buscar estrategias de cómo hacerlo es lo importante..."</i>	<i>"... comunicación no verbal yo creo...con los años yo creo que uno conoce a sus alumnos bastante bien..."</i>	<i>"... Gestual, oral, dinámico, expresivo, canto, bailo..."</i>	<i>"...las convencionales son el saludo, la rutina diaria, las canciones diarias y las no convencionales son las que utilizamos cuando jugamos con ellos, nos disfrazamos, cambiamos el tono de la voz, la intensidad de la voz..."</i>	<i>"...Amor, paz, felicidad, necesidades básicas, expresan mucho sentimiento... " "...si algo no les gusta..."</i>	<i>"Visual, si, visual..."</i>	<i>"...los míos están en una etapa de 1 año 2 años y los otros son como 5 años más o menos..."</i>

MATRIZ DE ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS SEMIESTRUCTURADAS (III Parte)

INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN PARA EVALUAR COMUNICACIÓN

Categoría	1. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN				
Subcategoría	a. Importancia de evaluar la comunicación	b. Instrumentos para evaluar la comunicación	c. Instrumento adecuado para evaluar la comunicación	d. Proceso evaluativo	e. Frecuencia de evaluación
Profesor 1	<p>“... es algo importante para saber cuáles son los avances que mis niños van teniendo...”</p>	<p>“...lo que sí hago siempre con cada planificación es como mi rúbrica de lo que quiero evaluar...con indicadores...”</p>	<p>“...pensándolo bien...tal vez no sea lo más adecuado lo que hago...”</p>	<p>“...marcar como el nivel que tiene cada uno de mis niños... cuando se terminan las unidades vuelvo a evaluar con la misma rúbrica o escala de apreciación...”</p>	<p>“...cuando comenzamos una unidad nueva...que por lo general se va trabajando una unidad por mes...”</p>
Profesor 2	<p>“... es súper importante porque la idea, o sea, lo que nosotros esperamos de mis alumnos, es que todos logran comunicar lo que sienten, sin nosotros tener que interpretarlos...”</p>	<p>“...solamente una evaluación de observación claro, sólo de apreciación...”</p>	<p>“No, no puh, si nosotros nos hemos hecho, o sea tenemos como mea culpa... el problema no son los niños, es que a nosotros nos falta capacitación”</p>	<p>“...Observación y eso...es que siempre evaluamos al principio...y el final, sólo observación...”</p>	<p>“...ser una evaluación anual y el otro grupo que es como más avanzado digamos, tendría que ser una evaluación semestral...”</p>

Profesor 3	<i>“... que es muy importante porque aparte de ver hasta dónde el niño va, te permite saber, ya tengo que avanzar hasta este lugar o tengo que retroceder o retomar...”</i>	<i>“...a través de rúbricas o pautas que nosotros evaluamos. Pero una evaluación formal no tenemos...”</i>	<i>“... No, yo creo que no, no, yo creo que debe existir un instrumento más adecuado para evaluar la comunicación...”</i>	<i>“...finalizamos viendo si ellos captaron o no a través de las imágenes...”</i>	<i>“... PAI todos los meses y una evaluación final todos los semestres...”</i>
-------------------	---	--	---	---	--

Categoría	2. PARTICIPACIÓN EN CONTEXTOS DE FORMA COMUNICATIVA	
Subcategoría	a. Ventajas de participar	b. Desventajas de participar
Profesor 1	<i>“...la ventaja de mi curso es que tienen el apoyo de su familia...”</i>	<i>“...desventaja es que todavía no hay inclusión en la sociedad...”</i>
Profesor 2	<i>“...se sentirían más integrados...”</i>	<i>“...es complicado lograr que no se descompensen y tengan la atención que necesitan...”</i>
Profesor 3	<i>“...los niños se sienten incluidos, mejoran su calidad emocional, logran comunicarse de forma espontánea con los demás...”</i>	<i>“...tiende igual a segregarse un poco... porque siempre están los niños de retos en un rincón y todos los demás, sea escuela especial o normal e incluso en las mismas escuelas especiales no hay inclusión...”</i>

9. TABLA DE FRECUENCIAS OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS	INDICADOR OBSERVABLE	FRECUENCIAS	COMENTARIOS
METODOLOGÍA DE VAN DIJK	Funciones	La docente: <input type="checkbox"/> Promueve interacción con personas- objetos a sus alumnos. <input type="checkbox"/> Proporciona puntos de referencia a sus alumnos. <input type="checkbox"/> Estimular al niño para comunicarse y relacionarse con el mundo que lo rodea. <input type="checkbox"/> Otros.	12/18 0/18 3/18 2/18	La docente procura que los alumnos exploren y trabajen con diversos materiales y en grupo.- Se comenta la actividad que se realiza constantemente y se propicia la interacción.- Se realiza actividad de degustación de frutas y verduras primaverales.- Docente promueve interacción de alumnos con asistentes de aula.- Alumnos salen al patio a identificar elementos de la estación de primavera.- Existe poca motivación por parte de la docente a que los alumnos interactúen.- Los alumnos deben rellenar un copihue, todos con color rojo y verde.- Alumnos exploran y degustan diferentes comidas típicas.- Alumnos identifican música folclórica chilena.- Se promueve que los alumnos exploren diferentes objetos de juegos típicos chilenos.- Se pide que alumnos clasifiquen objetos y láminas que corresponden a las Fiestas Patrias.- La docente promueve la interacción constantemente entre alumnos que presentan lenguaje oral y movimientos independientes.- Realizan trabajo grupal guiados por un adulto.- Alumnos observan revistas y recortan personas realizando actividad física. Participan algunos alumnos.- Los alumnos observan videos sobre alimentación vida saludable guiados por la profesora.- Se promueve que los alumnos degusten alimentos saludables.-

				Se cantan diferentes canciones incitando a los alumnos a moverse.- No se observa.-
METOD OLOGÍA A DE VAN DIJK	Fundamento	La docente aplica algunos de los fundamentos de esta metodología: <input type="checkbox"/> Facilita la interacción del niño con el ambiente. <input type="checkbox"/> Facilita la interacción a través del movimiento del cuerpo del niño junto al suyo. <input type="checkbox"/> Proporciona medios funcionales para actuar en su ambiente. <input type="checkbox"/> Permite que el alumno use objetos con propósito.	5/18 2/18 0/18 9/18	Se guía a los alumnos para que vayan utilizando diversos materiales.- Se les entrega materiales y trabajan con témperas para decorar bolsa reciclable de jeans de la forma que cada alumno desee.- Se realiza actividad de relajación, facilitando la concentración e interacción con ambiente.- Se realiza actividad de degustación en conjunto con los niños de toda la escuela.- Se refuerza el uso correcto de útiles de aseo e higiene personal.- Dando énfasis que en la primavera el cuerpo transpira más por lo que se debe mantener buena higiene personal.- Alumnos juegan libremente en el patio.- Se guía a los alumnos para que vayan utilizando diversos materiales para decorar bandera chilena.- Se propicia actividad de degustación, utilizando tenedor y cuchara, dependiendo del alimento.- Una de las asistentes ayuda a un alumno con discapacidad motora a estar de pie y poder bailar al ritmo de la música que van escuchando.- Los alumnos exploran los objetos e intentan responder cómo se juega con ellos.- Buscan en el ambiente (sala de clases y cocina) alimentos saludables.- Los alumnos clasifican objetos y alimentos, nombran su funcionalidad y realizan la mímica de cómo se usa tanto los objetos como los alimentos.- Se ayuda a los alumnos para manipular la tijera y recortar. Alumnos pasivos, sólo deben ir observando los videos.- Los alumnos exploran y degustan los alimentos saludables, se les incita a tomar los alimentos y comer por sí solos.- Se motiva a los alumnos a que participen, se ayuda a aquellos que presentan mayor dificultad para moverse para que realicen las

				instrucciones y/o mímicas de las canciones.- No se observa.-
METOD OLOGÍA DE VAN DIJK	Actitudes	La docente promueve el trabajo de los niños mediante una de las actitudes: <input type="checkbox"/> Actitudes concretas (permite que el niño comunique lo que siente u oye). <input type="checkbox"/> Actitudes abstractas (el niño se comunica con cosas que están fuera de su entorno inmediato).	15/18 0/18	Se propicia bastante las conversaciones entre alumnos y profesora durante la clase, enfocándose más que nada en el único alumno que posee lenguaje oral.- En cada momento se le facilita al alumno que vaya comunicando lo que siente.- Se les pregunta qué les pareció el alimento degustado y se espera respuesta en alumnos.- Los alumnos pueden comunicarse libremente, exploran objetos de higiene personal y manipulan.- Promueve la expresión convencional y no convencional en sus alumnos.- Se propicia bastante la comunicación enfocándose más que nada en los alumnos que poseen lenguaje oral y que comprenden.- Existe alumnos que intentan comunicar algo pero no se les toma en cuenta.- Se facilita que los alumnos comuniquen lo que sienten, aunque no siempre se atiende a lo que quieren comunicar.- Se observan las reacciones de los alumnos ante la música folclórica.- Se promueve que vayan expresando sus sensaciones y/o emociones.- Se permite que los alumnos se expresen en cada momento. Se obliga a participar a alumno que muestra actitud de enojado.- Se presta atención a lo que los alumnos quieren comunicar observando los videos.- Se promueve que vayan expresando sus sensaciones y/o emociones al ir probando los diferentes alimentos.- Alumnos sin lenguaje oral, tienen un rol pasivo dentro de la actividad.- No se observa.-

METOD OLOGÍA A DE VAN DIJK	Etapas de comunicación	La docente trabaja con una/algunas etapas de comunicación según Van Dijk: <input type="checkbox"/> Nutrición. <input type="checkbox"/> Resonancia. <input type="checkbox"/> Movimientos Coactivos. <input type="checkbox"/> Referencia no representativa. <input type="checkbox"/> Imitación Diferida. <input type="checkbox"/> Gestos naturales. <input type="checkbox"/> Desnaturalización. <input type="checkbox"/> Descontextualización.	10/18 7/18 0/18 0/18 0/18 7/18 0/18 0/18	<p>Se aprecia que la docente tiene lazos afectivos con cada uno de sus alumnos.-</p> <p>Durante la actividad, las docentes y asistentes de aula, guiaron las manos de los estudiantes para que pudieran ir pintando y decorando sus bolsas reciclables.-</p> <p>La actividad realizada responde a la etapa de nutrición, ya que se establece un ambiente tranquilo y relajante para los alumnos.-</p> <p>Se propicia que los alumnos hagan gestos naturales cuando comen los diferentes alimentos degustados.-</p> <p>Permite que los alumnos realicen los gestos naturales mientras exploran los útiles de higiene personal.-</p> <p>Deja que los alumnos exploren libremente el ambiente. Se ayuda a aquellos que poseen movilidad reducida.-</p> <p>Existe bastante trabajo en nutrición, desarrollando el apego y cariño en los alumnos con mayor funcionalidad.-</p> <p>Por lo general, la actividad se desarrolla reforzando la nutrición y resonancia, trabajando en conjunto con el alumno para que logre terminar su actividad.-</p> <p>Los alumnos degustan los diferentes alimentos de la forma que le es más cómodo a cada uno.-</p> <p>Se trabaja en nutrición y resonancia para hacer que los alumnos vayan moviéndose al ritmo de la música floclórica.-</p> <p>Se espera que realicen los gestos naturales con los objetos presentados.-</p> <p>Existe bastante trabajo en nutrición, desarrollando el apego por la docente y tías asistentes, en ocasiones se trabaja en resonancia para guiar a los alumnos que tienen mayor dificultad de movilidad.-</p> <p>Por lo general, la actividad se desarrolla reforzando la nutrición y resonancia, trabajando en conjunto con el alumno para que logre terminar su actividad.- En algunos casos, los alumnos que presentan mayor funcionalidad logran realizar gestos naturales con los objetos y alimentos.-</p> <p>Se guía a los alumnos para que utilicen la tijera correctamente.</p>
---	------------------------	--	---	---

				Se trabaja en resonancia con aquellos alumnos con mayor dificultad para moverse. La nutrición está siempre presente, ya que existe un buen trato de docentes y asistentes hacia los alumnos.- No se observa.-
METOD OLOGÍA DE VAN DIJK	Etapas globales de comunicación	La docente trabaja con los estudiantes de acuerdo a las etapas globales de la comunicación en que se encuentra cada estudiante: <input type="checkbox"/> Inicial temprana. <input type="checkbox"/> Presimbólica. <input type="checkbox"/> Simbólica emergente. <input type="checkbox"/> Simbólica.	1/18 0/18 0/18 0/18	Se aprecia uso de esta etapa, ya que el adulto interpreta si le gusta o no el alimento degustado.- No se da el tiempo de comunicar de acuerdo a la etapa de cada alumno, todas las instrucciones son orales y/o visual.- No se observa.-
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Establecimiento de rutinas	La docente organiza las actividades mediante el establecimiento de rutinas usando alguna de las siguientes actividades: <input type="checkbox"/> realiza actividades repetitivas. <input type="checkbox"/> uso de claves. <input type="checkbox"/> uso de tableros. <input type="checkbox"/> otros.	3/18 0/18 7/18 5/18	Se realizan rutinas diarias con los alumnos y se usa un tablero de comunicación donde se aprecian todas las actividades que harán los alumnos durante la jornada.- Se realizan rutinas diarias utilizando tableros con láminas de las actividades centrales del día, enfocándose en higiene personal y terapias.- Utiliza tablero para el tiempo, ir al baño, cepillarse los dientes e ir con el terapeuta.- Se refuerzan rutinas de saludo, higiene y despedida.- La clase presenta una rutina bien establecida para los alumnos.- No se observa.-
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUN	Anticipación	La docente anticipa actividades que realiza dentro de la clase: <input type="checkbox"/> todas las actividades. <input type="checkbox"/> algunas actividades. <input type="checkbox"/> ninguna actividad. <input type="checkbox"/> tiene un orden de tiempo. <input type="checkbox"/> tiene un orden de lugar.	0/18 10/18 3/18 0/18 0/18	Se repasan las actividades en el tablero, pero luego no se van recordando con los alumnos.- Anticipa actividades centrales de la jornada, no así actividades de rutinas diarias como aseo, higiene, colación, etc, de forma oral. Se anticipó al inicio de la clase que visitaría la sala la Psicóloga y que haría actividad de relajación.- En ocasiones se les informa oralmente a los alumnos las actividades que

ICACIÓ N		<input type="checkbox"/> tiene un orden de personas.	0/18	realizarán.- No se anticipan actividades de la jornada.-
ESTRA TEGIAS PARA DESAR ROLLA R LA COMUN ICACIÓ N	Sistem as de Comu nicaci ón Aume ntativo Altern ativo (SCAA)	La docente utiliza un SCAA para desarrollar la comunicación: <input type="checkbox"/> Comunicación aumentativa <input type="checkbox"/> Comunicación alternativa <input type="checkbox"/> Sistemas con apoyo <input type="checkbox"/> Sistemas sin apoyo	0/18 1/18 0/18 0/18	Se utilizan pictogramas para referirse a algunas actividades que se realizarán durante el día.- Se utiliza un panel de comunicación para todos los alumnos que contiene actividades de higiene y aseo personal.- No se observa.-
ESTRA TEGIAS PARA DESAR ROLLA R LA COMUN ICACIÓ	Calen darios	La docente utiliza uno de los siguientes sistemas de calendarios para trabajar con sus estudiantes según sus NEE: <input type="checkbox"/> Calendarios de anticipación <input type="checkbox"/> Calendarios diarios <input type="checkbox"/> Calendarios Expandidos <input type="checkbox"/> Otros	0/18 0/18 0/18 2/18	No se usan calendarios de anticipación de acuerdo a lo que dice la teoría, sí se anticipan algunas actividades con uso de pictogramas.- No se aprecia uso de calendarios.-
ESTRA TEGIAS PARA DESAR ROLLA R LA COMUN ICACIÓ N	Tiemp o	La docente entrega la noción de tiempo en las actividades que se realizan en la clase: <input type="checkbox"/> Pasado. <input type="checkbox"/> Presente. <input type="checkbox"/> Futuro. <input type="checkbox"/> Terminado. <input type="checkbox"/> Otro.	0/18 0/18 5/18 0/18 2/18	No se entrega noción de tiempo ni se refuerza mientras se van haciendo las actividades.- La noción que más se trabaja es el futuro al momento de reconocer las actividades centrales que harán durante la jornada.- No se observa.-

ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Mano bajo mano	La docente utiliza la estrategia de mano bajo mano para aquellos estudiantes que lo requieran: <input type="checkbox"/> invita a participar a todos los niños de la actividad. <input type="checkbox"/> pone su mano bajo la mano del estudiante que lo requiere. <input type="checkbox"/> exploran juntos el entorno, objetos o actividades. <input type="checkbox"/> pone su mano sobre la mano del niño. <input type="checkbox"/> otro.	14/18 6/18 0/18 2/18 0/18	Se promueve la exploración de los materiales, la tía técnico y profesora guían a los alumnos con sus manos para que realicen las actividades.- Se facilita que todos los alumnos participen de la actividad, la docente y asistentes guían la mano del niño para colorear con témperas.- Todos los alumnos participan de la degustación.- De acuerdo a la necesidad y habilidad de cada alumno, la docente y asistentes realizan las actividades marcadas.- Se espera que todos los alumnos se motiven por degustar los alimentos.- Se procura que todos los alumnos vayan bailando y/o participando al ritmo de la música folclórica.- Se intenta que todos los alumnos participen, se ayuda a aquellos con mayor discapacidad.- Se espera que todos los alumnos clasifiquen al menos un objeto/imagen que corresponda a fiestas patrias.- Se hace participar a todos de la actividad, algunos recortando, otros pegando los recortes. Se guía a los alumnos mano sobre mano para que no se corten accidentalmente.- Se espera que todos los alumnos participen y se muevan al ritmo de las canciones.- No se observa.-
ESTRATEGIAS PARA DESARROLLAR LA COMUNICACIÓN	Libros de repaso	La docente utiliza el libro de repastos del día para recordar las actividades que realizaron sus estudiantes: <input type="checkbox"/> Utiliza libro de repastos al final de la jornada. <input type="checkbox"/> Se da tiempo para recordar lo que hizo. <input type="checkbox"/> No se recuerda lo que se hizo.	0/18 0/18 18/18	No se observa.-
INSTRU	Instru	La docente utiliza instrumentos de evaluación adecuados a		Al inicio de la unidad, sólo se aplicó la observación como forma de

MENTOS DE EVALUACIÓN	mentos Cualitativos	las NEM de sus estudiantes según el momento del año: Al inicio y final de la unidad: <input type="checkbox"/> Escala Callier Azusa <input type="checkbox"/> Evaluación Funcional de Comunicación <input type="checkbox"/> Matriz de comunicación <input type="checkbox"/> Evaluación de cernimiento visual auditivo <input type="checkbox"/> Escala de evaluación del desarrollo cognitivo y comunicativo. <input type="checkbox"/> Evaluación de características físicas de acceso al computador. <input type="checkbox"/> COACH 2 <input type="checkbox"/> COACH 3 Durante la unidad: <input type="checkbox"/> Escalas de apreciación <input type="checkbox"/> Rúbricas <input type="checkbox"/> Lista de cotejo <input type="checkbox"/> Otros	4/18	evaluación.- Se utiliza más que nada, observación directa del alumno. No se aplica ningún instrumento evaluativo.- No se observa instrumentos de evaluación al comenzar unidad.- Se usa observación directa durante la actividad.- No se observa.-
-----------------------------	------------------------	---	------	--

