

UNIVERSIDAD PRIVADA DE TACNA
Escuela de Post Grado
DOCTORADO EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN
GESTIÓN EDUCATIVA



**“COMPETENCIAS TÉCNICAS - PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES
PARA LA ATENCIÓN INCLUSIVA DE ESTUDIANTES CON
NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL AULA COMÚN EN
LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES DE LA COMUNA DE
QUEILEN”**

TESIS
Presentada por:
Mg. RODRIGO ANDRES NUÑEZ SILVA

Asesor:
Dr. Fernando Herrera Martínez

Para obtener el Grado académico de:
DOCTOR EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN GESTIÓN
EDUCATIVA

Tacna-Perú

2018

Agradecimientos

La realización de esta investigación ha sido posible gracias a la colaboración desinteresada de muchas personas, a las cuales quiero manifestar mi agradecimiento.

A mi familia por la paciencia y comprensión durante todo este tiempo que ha significado sacar adelante este doctorado.

A mis colegas Karen Vendrell, Manuel Oliveras, por su apoyo en la realización de esta investigación.

A los docentes de los distintos establecimientos educacionales de la comuna de Queilen, que han dedicado su tiempo en responder mis inquietudes.

A todos los que de una u otra forma han colaborado en la realización de esta investigación.

Dedicatoria

Con atención especial a:

Carlos Núñez, tío y guía en esta tesis.

Doris y Marcelo, madre y hermano, que colocaron su parte, sin saberlo, para llegar a culminar este estudio.

A mi padre, abuelos y hermano que en este mundo terrenal ya no están

A mis queridos alumnos de la escuela "Chilhue", de quienes este profesor aprendió a ser maestro.

A mis queridos amigos de toda una vida, gracias por su constante apoyo.

Finalmente, a la escuela básica "Chilhue" y su equipo directivo.

Índice de Contenido

Contenido	página
Capítulo I	
1.El problema	
1.1 Planteamiento del problema	20
1.2 Formulación del problema	24
1.3 Justificación de la Investigación	26
1.4Objetivos de la investigación	
1.4.1 Objetivo General	28
1.4.2 Objetivos Específicos	28
1.5 Conceptos básicos	30
Capitulo II	
2.Fundamento teórico científico	76
Capitulo III	
3.Marco metodológico	
3.1 Hipótesis	177
3.2 Variables	177
3.2.1 identificación variables independientes e indicadores	180

3.2.2 identificación variables dependientes e indicadores	182
3.2.3 Variables intervinientes e indicadores	183
3.3 Tipo de investigación	184
3.4 Diseño de la investigación	190
3.5 Unidades de estudio, población y muestra	192
3.6 Recolección de información	194
3.7 Procedimiento de análisis de la, información	196
Capitulo IV	
4. Análisis de la información	199
4.1 análisis general	210
4.2 análisis nivel Educación pre básica	239
4.3 análisis nivel Educación básica	255
4.4 análisis nivel educación media	271
4.5 Comprobación de hipótesis	286
Capítulo V	
5.Conclusiones y recomendaciones	
5.1 conclusiones	287
5.2 Sugerencias	308
Bibliografía de referencia.	314
Anexos	

Índice de Figuras	página
Gráfico matrícula comunal	86
Gráfico 2 establecimientos con P.I.E.	89
Gráfico 3 sobre universidades e institutos profesionales	109
Gráfico 4 respuesta general pregunta 1	211
Gráfico 5 respuesta general pregunta 2	213
Gráfico 6 respuesta general pregunta 3	215
Gráfico 7 respuesta general pregunta 4	217
Gráfico 8 respuesta general pregunta 5	219
Gráfico 9 respuesta general pregunta 6	221
Gráfico 10 respuesta general pregunta 7	223
Gráfico 11 respuesta general pregunta 8	224
Gráfico 12 respuesta general pregunta 9	226
Gráfico 13 respuesta general pregunta 10	228
Gráfico 14 respuesta general pregunta 11	230
Gráfico 15 respuesta general pregunta 12	232
Gráfico 16 respuesta general pregunta 13	234
Gráfico 17 respuesta general pregunta 14	236
Gráfico 18 respuesta general pregunta 15	238
Gráfico 19 respuesta nivel párvulo pregunta 1	240
Gráfico 20 respuesta nivel párvulo pregunta 2	241
Gráfico 21 respuesta nivel párvulo pregunta 3	242
Gráfico 22 respuesta nivel párvulo pregunta 4	243
Gráfico 23 respuesta nivel párvulo pregunta 5	244
Gráfico 24 respuesta nivel párvulo pregunta 6	245

Gráfico 25 respuesta nivel párvulo pregunta 7	246
Gráfico 26 respuesta nivel párvulo pregunta 8	247
Gráfico 27 respuesta nivel párvulo pregunta 9	248
Gráfico 28 respuesta nivel párvulo pregunta 10	249
Gráfico 29 respuesta nivel párvulo pregunta 11	250
Gráfico 30 respuesta nivel párvulo pregunta 12	251
Gráfico 31 respuesta nivel párvulo pregunta 13	252
Gráfico 32 respuesta nivel párvulo pregunta 14	253
Gráfico 33 respuesta nivel párvulo pregunta 15	254
Gráfico 34 respuesta nivel Educ. básica pregunta 1	256
Gráfico 35 respuesta nivel Educ. básica pregunta 2	257
Gráfico 36 respuesta nivel Educ. básica pregunta 3	258
Gráfico 37 respuesta nivel Educ. básica pregunta 4	259
Gráfico 38 respuesta nivel Educ. básica pregunta 5	260
Gráfico 39 respuesta nivel Educ. básica pregunta 6	261
Gráfico 40 respuesta nivel Educ. básica pregunta 7	262
Gráfico 41 respuesta nivel Educ. básica pregunta 8	263
Gráfico 42 respuesta nivel Educ. básica pregunta 9	264
Gráfico 43 respuesta nivel Educ. básica pregunta 10	265
Gráfico 44 respuesta nivel Educ. básica pregunta 11	266
Gráfico 45 respuesta nivel Educ. básica pregunta 12	267
Gráfico 46 respuesta nivel Educ. básica pregunta 13	268
Gráfico 47 respuesta nivel Educ. básica pregunta 14	269
Gráfico 48 respuesta nivel Educ. básica pregunta 15	270
Gráfico 49 respuesta nivel Educ. media pregunta 1	271
Gráfico 50 respuesta nivel Educ. media pregunta 2	272
Gráfico 51 respuesta nivel Educ. media pregunta 3	273
Gráfico 52 respuesta nivel Educ. media pregunta 4	274
Gráfico 53 respuesta nivel Educ. media pregunta 5	275

Gráfico 54 respuesta nivel Educ. media pregunta 6	276
Gráfico 55 respuesta nivel Educ. media pregunta 7	277
Gráfico 56 respuesta nivel Educ. media pregunta 8	278
Gráfico 57 respuesta nivel Educ. media pregunta 9	279
Gráfico 58 respuesta nivel Educ. media pregunta 10	280
Gráfico 59 respuesta nivel Educ. media pregunta 11	281
Gráfico 60 respuesta nivel Educ. media pregunta 12	282
Gráfico 61 respuesta nivel Educ. media pregunta 13	283
Gráfico 62 respuesta nivel Educ. media pregunta 14	284
Gráfico 63 respuesta nivel Educ. media pregunta 15	285

Índice de Tablas	página
Cuadro 1 Resumen comparativo	45
Cuadro 2 Descripción de competencias	48
Cuadro 3 ejemplos competencias genéricas	51
Cuadro 4 competencias específicas	54
Cuadro 5 población con NEE por establecimiento	86
Cuadro 6 objetivos, variable, indicadores	177
Cuadro 7 variable independiente	181
Cuadro 8 variable dependiente	183
Cuadro 9 variable interviniente	183
Cuadro 10 formula obtener muestra	193
Cuadro 11 resumen de información	200
Cuadro 12 resumen de respuestas en %	208

Resumen

El propósito de esta investigación es centrarse en la presencia total, presencia parcial o ausencia de competencias técnicas y pedagógicas que poseen los (as) docentes de aula común para atender la diversidad, en el marco de la educación inclusiva y de calidad, en los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen, provincia de Chiloé, en los distintos niveles y modalidades. Por tanto, el presente proceso indagatorio, permite acceder a opiniones fundamentadas en el conocimiento y la experiencia de quienes ejercen la docencia en el aula común.

Esta investigación permite conocer la existencia de competencias del profesorado para el trabajo inclusivo en el aula, orientando políticas locales para asegurar una educación de calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales. El estudio se desarrolla en base a entrevistas a los (as) docentes en cuestión, en una muestra aleatoria de cuarenta y dos docentes que llevan a cabo función docente en los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen, en las distintas modalidades que se imparte, mediante conversaciones y respuestas a preguntas abiertas; visitas en el aula, con el fin de observar en terreno cómo trabajan (metodología, práctica, planificación) la diversidad en la sala de clases; aplicación de cuestionarios con preguntas y respuestas abiertas y cerradas; por último, indagación bibliográfica sobre el tema de interés.

Abstenidas las respuestas, se analizó cuantitativamente, incluyendo representación gráfica y un análisis cualitativo donde se interpreta y estudia su alcance.

Finalmente se presenta conclusiones y propuestas para una mejora en la calidad de educación en Queilen

Abstract

The purpose of this investigation is to focus in the total presence, the partial presence or the absence of technical and pedagogical competences that teachers possess in the common classroom to attend the diversity in the frame of inclusive and quality education in the educational establishments in the town of Queilén, province of Chiloé, in the different levels and modalities. Therefore, the present investigatory process, allow to Access to opinions substantiated in the knowledge and experience of whom exercise teaching in the classroom.

This investigation allows us to know the existence of competences in teachers for the inclusive job in the classroom, directing local policies to ensure quality education in the scope of special needs. The study is develops in based of teacher´s interviews in a random sample of fourty two professors in exercise of Queilén, in different modalities through open questions; visits to the classroom, with the end to observe how they work (metodology, practice, planning) the diversity in the classrooms; application of questionnaires with open questions and answers; finally bibliographic inquirí about the theme of interest.

Obtained the answers, it was analyzed quantitatively, including a graphic representation and a qualitative analysis where you can interpretate and study it scope. Finally presents conclusions and proposals for an improve in the quality of the education in Queilén.

Introducción

La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana, del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades

Por otro lado, el mayor acceso a la educación, gracias a las políticas de mayor cobertura, ha significado que una mayor diversidad de alumnos acceda a ella; sin embargo, los sistemas educativos siguen ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las necesidades y situaciones individuales de los alumnos. Esto se refleja en los altos niveles de repitencia y deserción y los bajos niveles de aprendizaje que afectan, en gran medida, a las poblaciones de mayor vulnerabilidad.

La inclusión de la diversidad en el aula significa hacer efectivo, para todos, el derecho a la educación de calidad, a la igualdad de oportunidades y a la participación. Además, significa eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participar. Estas barreras están en la sociedad, en la escuela, en el aula y, muchas veces, en las mismas personas que tienen la labor de enseñar.

Si centramos la atención en el logro de aprendizaje y al desarrollo de habilidades cognitivas en el quehacer educativo de la escuela, existe un gran número de

alumnos que presenta dificultades, retrasos y fracasos escolares en este proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje. Estas dificultades, de acuerdo con las nuevas tendencias educativas, son consideradas bajo el término de “necesidades educativas especiales”, las que implican que cualquier alumno que presente dificultades para progresar en el aprendizaje escolar, por la causa que sea, debe recibir la ayuda y apoyo necesario, durante el tiempo que lo requiera, en un contexto educativo lo más normalizado posible.

Dentro de este contexto, el modelo que se ha implementado en las nuevas políticas educacionales del país tiene como norte identificar las dificultades de los alumnos, con el fin de favorecer el logro de nuevos aprendizajes escolares a partir de las competencias individuales y atender estas necesidades en el contexto de la educación regular. Esto tiene la gran misión de dotar a las instituciones educativas y, en especial, a los profesores, de las condiciones, herramientas pedagógicas, materiales y ayudas necesarias para favorecer el logro de aprendizajes de los alumnos, su inclusión y participación en el sistema escolar y en la sociedad.

En la Isla Grande de Chiloé, Región de Los Lagos, se ubica la comuna de Queilen, conformada por una población de 5.138 habitantes, 3.226 el sector urbano y 1.912 en el área rural.

En esta comuna existen 12 escuelas municipales, 11 de las cuales son rurales y una urbana. Estas unidades educativas registran una población escolar de 572 alumnos, 09

de estas escuelas atienden niveles de 1ro. a 6to. básico y los 3 restantes, de 1ro. a 8vo. básico. Además, hay una escuela particular subvencionada con una matrícula de 181 estudiantes (con niveles de pre básica y educación básica completa) y dos jardines infantiles, con un total de 84 matriculados.

Dentro de esta macro circunstancia, es posible detectar una realidad educativa que, sin duda, llama a la reflexión: la presencia permanente y reiterada de discentes con necesidades educativas especiales (transitorias y permanentes).

Considerando lo anterior como contexto general, es evidente la necesidad de contar con apoyo profesional docente en el aula, que permita satisfacer las necesidades educativas que se presentan.

Debido a que no se cuenta con profesores diferenciales en la mayoría de los establecimientos educacionales, que atiendan las necesidades educativas de los educandos, estos no reciben la educación en igualdad de condiciones que sus pares que no presentan necesidades educativas especiales. Las metas pedagógicas de estos alumnos no se cumplen y esto conlleva a sentir constantemente frustración y desertar del sistema educativo a temprana edad, lo que implica un deterioro en su calidad de vida adulta.

En atención a lo anterior, se hace imprescindible contar con docentes de aula común que cuenten con la preparación para dar atención aquellos estudiantes que, debido a diferentes factores o necesidades educativas, la estructura de una clase tradicional (tiempo, explicaciones, actividades, contenidos, todos ellos uniformes) no les permite internalizar su aprendizaje. Considerando, además, que no se cuenta con el trabajo colaborativo con docente de educación diferencial y profesionales de apoyo (la

mayoría de los establecimientos no cuenta con este equipo profesional), la figura del docente de aula asume una responsabilidad profesional relevante en el resultado académico de sus estudiantes.

Para el mes de diciembre del año 2017, en la comuna de Queilen se encontraba cursando su educación formal en los distintos niveles (educación prebásica, educación general básica y educación media) una población de 1.021 niñas, niños y adolescentes, distribuidos en 16 establecimientos educacionales, donde laboran 85 docentes, cantidad que se desglosa de la siguiente manera: 48 de ellos (as), profesores (as) de educación básica; 18 docentes de educación media, 11 educadoras de párvulo y 8 profesores (as) diferenciales .

Solo en cuatro establecimientos educacionales se cuenta con profesores de educación diferencial de tiempo completo y tres unidades educativas cuentan con el apoyo de una psicopedagoga itinerante, que concurre una vez a la semana, siempre y cuando las condiciones climáticas así lo permitan, pues (las escuelas se ubican en islas que son parte de la comuna y la profesional debe utilizar embarcación para su traslado. Esta situación concluye en que 366 estudiantes de 9 establecimientos no reciban el apoyo de profesores especialistas (se incluye el Liceo Polivalente) para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, de carácter transitorias y permanentes.

Frente a lo descrito, se puede deducir que el (la) docente de aula común debe, cotidianamente, atender sin el apoyo y trabajo colaborativo del docente especialista, a

una diversidad de estudiantes que requiere una atención distinta, con el fin de adquirir sus aprendizajes.

La presente investigación se justificó en el ámbito de las Implicaciones Prácticas, dado que esta investigación podría ayudar a satisfacer la necesidad de atención de estudiantes con necesidades educativas, formulándose un objetivo general y dos objetivos específicos.

El tipo de investigación utilizada correspondió al modelo Exploratoria – Descriptiva mixta, ya que se pretendió conocer y describir las cualidades de los sujetos investigados en cuestión, descubrir sus pensamientos, formas de comprender su relación con el entorno mediato e inmediato, descubrir las relaciones que se puedan establecer entre el pensar propio del sujeto y el mancomunado. Además, los datos recopilados se tradujeron a una forma numérica que permitió, por ejemplo, establecer porcentajes o cantidades, con el fin de generalizar con los datos obtenidos y, de esta forma, llegar a conclusiones que orienten a responder la pregunta y el problema de esta investigación.

El diseño de la investigación utilizada fue el no experimental, fundamentalmente porque se observó el fenómeno tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos

Como investigación no experimental, no se realizó una manipulación deliberada de variables. Citando a Kerlinger, “La investigación no experimental o *expost-facto* es

cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones.” (Kerlinger ,1979, p.116)

En el caso de esta investigación, la observación ocurrió en los establecimientos educacionales y aulas donde desarrollan sus clases los docentes de aula común de la comuna y no existió manipulación de variables.

Se consideró como universo a todos(as) los(as) docentes de educación pre básica, educación general básica, educación media científico humanista y técnico profesional que se desempeñan en los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen a la fecha de esta investigación, con el propósito de ver y analizar las competencias técnicas – pedagógicas con que cuentan los(as) docentes de aula común, con respecto a la atención de estudiantes que presenten N.E.E. y su conocimiento de las políticas educativas integracionales nacionales y comunales.

Por tanto, la muestra fue definida por un método de muestreo no probabilístico intencional, comprendida de cuarenta y dos docentes de los distintos niveles educativos. La investigación se desarrolló como un estudio de entrevista, con recogida de datos y el tratamiento de la información, ofreciendo las preguntas a los docentes entrevistados, para luego recoger sus respuestas, las cuales apuntan a los resultados buscados por la investigación, es decir, los recursos metodológicos, recursos teóricos con que cuentan los docentes de aula común para la atención a la diversidad.

Las técnicas e instrumentos que se emplearon para la recolección de la información pertinente a la investigación fueron la observación directa no participante y la forma de recolectar la información necesaria fue en base de entrevistas. De esta manera, se obtuvo las respuestas referentes a las preguntas planteadas a los (as) docentes en el marco de las competencias técnicas de trabajo con estudiantes que presentan N.E.E., para luego analizarlas y llegar a la conclusión de esta investigación.

Con la información recopilada se realizó un análisis para esta investigación, un ordenamiento de la información y se categorizaron los resultados, en relación con los objetivos específicos planteados.

Ejemplo de ello fue la categorización por formación inicial, perfeccionamiento, dominio teórico del tema de N.E.E. y manejo metodológico, entre otros.

Luego de haber terminado de ordenar toda la información, se comenzó su análisis, culminando con la evaluación y análisis de los datos obtenidos.

El procedimiento de análisis de los datos e interpretación de los resultados se sirvió de diagramas matemáticos de barras y superficie, puesto que los datos numéricos se transformaron en elementos visuales, donde se pueden representar diferentes valores en un solo gráfico.

El análisis cualitativo de datos es el precedente para la actividad interpretación. La interpretación se realizó en términos de los resultados de la investigación. Esta

actividad consistió en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, en las conclusiones de esta investigación se indica que para que el proceso de integración educativa y social de los educandos discapacitados pueda llegar a ser exitoso, es decir que se entregue una educación de calidad, esto implica un aprendizaje significativo y entregado de tal forma que sea internalizados por todos, en cuanto a desarrollar su vida escolar en condición de igualdad, atendiendo su desarrollo personal y brindándole los medios y condiciones adecuados para que participe en el conjunto de las actividades escolares..

Resulta imperativo, entonces, que las políticas educativas se orienten no solo en el desempeño de los alumnos (en sus procesos de aprendizaje, propios de su individual condición), situación que es llevada adelante por el docente , sino que, también, en focalizar los dominios del docente, así como se hace con los docentes especialistas, fortaleciendo y entregando nuevas competencias de trabajo que estén orientadas a las necesidades individuales de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Es por ello que la recomendación que se puede hacer al sistema educativo, en especial a la comunidad educativa de la comuna de Queilen, es que se facilite el acceso para el docente de aula a estos dominios que, evidentemente, van a favor de solventar la demanda educativa y social que se tiene, respecto de la frase educación para todos, puesto que si se abren las puertas de la educación común que tiene como objeto entregar la formación (competencias, habilidades y destrezas) que contempla el

currículum ordinario, a personas que no son consideradas por una sociedad que tiende a la homogeneidad, por qué no hacerlo a la diversidad que presenta discapacidad, en similares condiciones.

Asimismo, se invita a la reflexión acerca de los niveles de compromiso que presentan los docentes no especialistas, para con la reglamentación, normativa curricular y trabajo pedagógico con estos niños y niñas, puesto que su ayuda y desempeño una buena labor con ellos dependerá no solo de la experiencia que tenga, si no del conocimiento de la normativa que debiera regir su accionar.

Capítulo I

1. El Problema.

Antecedentes teóricos

La Educación Especial, es la modalidad que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje. Desde sus inicios, estuvo estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, disciplinas que condicionaron su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo. (Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos 2004.)

Desde el año 1978, con el Informe Warnock se establece que todos los niños y jóvenes que presenten o no una NEE deberán tener acceso a la educación, dando respuestas de independencia en el currículum escolar, entregando herramientas de apoyo y recursos para quienes ingresan a la modalidad educativa regular (Informe Warnock, 1978). Ante lo mencionado se puede manifestar, que esta afirmación generó un cambio de paradigma dentro de la educación regular y especial, ya que se comienzan a abordar ambas en conjunto, generando un anclaje de modalidades educativas en beneficio de los estudiantes. (M^a Paulina Godoy, M^a Luisa Meza, Alida Salazar, 2004, pag 18).

La integración y la participación forman parte esencial de la dignidad humana, del disfrute y ejercicio de los derechos humanos. En el campo de la educación, esta situación se refleja en el desarrollo de estrategias que posibiliten una auténtica igualdad de oportunidades. (Declaración de Salamanca y marco de acción, para las necesidades

educativas especiales. 1994, pag 11).

En Chile, la educación especial en el transcurso de los años no ha quedado indiferente ante estos avances en legislación y acción, todo esto para ir en beneficio del apoyo de los estudiantes que presentan NEE, brindándoles a su vez oportunidades en materias de educación e inclusión social, abriendo la sociedad chilena a la diversidad e igualdad de oportunidades. Con la promulgación de la LGE, N°20.370 del año 2009, entra en circulación con el objetivo de promover la noción de inclusión social. (Ley N°20.370. Diario oficial de la república de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre 2009).

Por consiguiente, se incorporó a la educación especial el D.S. N°170 del año 2009, el cual fija normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, que serán beneficiados de las subvenciones para la educación especial, con el cual, aproximadamente hace 7 años, los establecimientos educacionales, han debido guiar su proceso de enseñanza con los estudiantes que presentan NEE. (Decreto Supremo N°170, Ministerio de Educación, 2009). Al mismo tiempo, se enfatiza este trabajo con las leyes N° 20.422, del año 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Y con la ley N°20.845, del año 2015, que describe la inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Actualmente en materia de legislación sobre educación especial, el precepto más reciente es el Decreto Exento N° 83 del año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación Parvularia y educación básica. El cual busca que todos los

establecimientos educacionales planifiquen propuestas educativas pertinentes para los estudiantes con N.E.E.

Chile se caracteriza por ser un país de muchas desigualdades sociales, esta realidad, genera en la sociedad altos niveles de exclusión. Las sociedades son altamente desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y la gran desigualdad de la distribución de los ingresos. Frente a esta realidad, nuestro país, desde hace años, vienen realizando esfuerzos para mejorar el acceso universal a la educación y mejorar su calidad y equidad, sin embargo, aún persisten grandes diferencias educativas en función del nivel socioeconómico y de la procedencia cultural, entre las escuelas públicas y privadas.

Por otro lado, el mayor acceso a la educación, gracias a las políticas de mayor cobertura, ha significado que una mayor diversidad de alumnos accede a ella, sin embargo, los sistemas educativos siguen ofreciendo respuestas homogéneas que no satisfacen las necesidades y situaciones individuales de los alumnos. Esto se refleja en los altos niveles de repetencia y deserción y los bajos niveles de aprendizaje que afectan en gran medida, a las poblaciones de mayor vulnerabilidad.

La inclusión de la diversidad en el aula significa hacer efectivo para todos: el derecho a la educación de calidad, la igualdad de oportunidades y la participación. Además; significa eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos para acceder al aprendizaje y participar. Estas barreras están en la sociedad, en la escuela, en el aula y muchas veces en las mismas personas que tienen la labor de enseñar.

Si centramos la atención en el logro de aprendizaje y al desarrollo de habilidades cognitivas en el quehacer educativo de la escuela, existe un gran número de alumnos que presentan dificultades, retrasos y fracasos escolares en este proceso de adquisición y desarrollo del aprendizaje. Estas dificultades, de acuerdo con las nuevas tendencias educativas, son consideradas bajo el término de “necesidades educativas especiales”, las que implican que cualquier alumno que presente dificultades para progresar en el aprendizaje escolar, por la causa que sea, debe recibir la ayuda y apoyo necesario, durante el tiempo que lo requiera, en un contexto educativo lo más normalizado posible.

Pero, además en la escuela se encuentran alumnos que presentan dificultades especialmente en su adaptación escolar, generalmente presentan conductas que dificultan su integración y que ponen en muchas ocasiones en jaque al sistema, junto a su estructura poco flexible y sus reglas. El sistema frente a ellos responde con más reglas, lo que produce un choque y alejamiento de ambas culturas: la de los alumnos y la de la escuela.

Frente a la realidad actual de nuestra sociedad y de las emergentes necesidades educativas de los alumnos, se hace cada vez más necesario pensar en una educación inclusiva. La diversidad humana se ha hecho cada vez más evidente como también la brecha cultural entre los alumnos de diferentes niveles socioculturales. El análisis de los resultados del SIMCE permite evidenciar las

diferencias y las falencias de los alumnos que pertenecen a colegios municipales y además de los sectores de escasos recursos.

Las necesidades y exigencias educativas de la actualidad, con las influencias y cambios sociales que ha traído el proceso de globalización mundial, requieren de innovaciones de gestión, innovaciones pedagógicas, y una estructura de escuela donde se propicie y respete la diversidad y se favorezca la tolerancia, sin importar las condiciones personales, sociales, económicas, étnicas y religiosas de la persona. Este desafío nos enfrenta a la necesidad de crear comunidades educativas abiertas y respetuosas de la diversidad, capaces de brindar un espacio de desarrollo humano para todos, evitando la discriminación y las desigualdades.

En nuestro país, se han llevado a cabo diferentes experiencias educativas de inclusión y otras que han sido más bien una integración en establecimientos de educación regular, tanto subvencionados como particulares, que de una u otra forma han favorecido la integración de personas con discapacidades permanentes y permanencia de alumnos que presentan necesidades educativas especiales pero que su discapacidad es transitoria.

El término integración educativa tiene relación con las acciones tomadas en un contexto histórico en la defensa de los derechos de las personas con necesidades educativas especiales a no ser excluidas del sistema y de tener acceso a una educación de calidad y a espacios de participación e integración social.

Desde los inicios de estas experiencias en Chile, la integración escolar de

alumnos con necesidades educativas especiales, es una realidad que ha dejado de ser sólo la buena voluntad de algunos que han tenido una visión integradora de la educación, y que han creído en una pedagogía de la diversidad, pues en la actualidad se cuenta con todo un marco legal, Ley N°19.284, para la integración social de personas con discapacidad, y políticas ministeriales como el Decreto N°1/98, que regula el acceso, permanencia y progreso de los alumnos con discapacidad en el sistema regular. La misma Reforma Educativa en sus bases plantea una educación fundada en la equidad, es decir, en las oportunidades para que todos los alumnos tengan la posibilidad de una educación de calidad.

Dentro de este contexto, el nuevo modelo que se ha implementado en las nuevas políticas educacionales del país tiene como norte identificar las dificultades de los alumnos, con el fin de favorecer el logro de nuevos aprendizajes escolares a partir de las competencias individuales y atender estas necesidades en el contexto de la educación regular. Esto tiene la gran misión de dotar a las instituciones educativas y en especial a los profesores de las condiciones, herramientas pedagógicas, materiales y ayudas necesarias para favorecer el logro de aprendizajes de los alumnos, su inclusión, y participación en el sistema escolar y en la sociedad.

Esta nueva perspectiva educativa, que prevalece en las nuevas políticas en la actualidad, ha sido parte de un proceso que deja atrás la educación segregada, para dar paso a una educación para todos los alumnos, que tiene como norte el respeto y consideración en el quehacer educativo a la diversidad y no a la homogenización, dando pie a una educación de las oportunidades, ofreciendo

recursos y apoyo especializado para satisfacer las necesidades educativas especiales presentes en las aulas.

Pero ¿cómo articular las nuevas perspectivas de las políticas educacionales con las crecientes necesidades educativas de los alumnos?, es lo que hoy está en jaque; cómo disminuir la brecha entre los aprendizajes de los alumnos de diferentes niveles socioeconómicos. Cómo evitar la exclusión o discriminación de los alumnos que presentan alguna dificultad en su proceso de aprendizaje escolar sin dejar de observar prácticas contrarias a la inclusión y al respeto de la diversidad; instituciones que a pesar de tener un proyecto de integración, que cuenta con los recursos humanos y materiales para favorecer la integración del alumno, opten por discriminar a todo alumno que no cumpla con los objetivos del nivel o es más con los resultados esperados para rendir un buen SIMCE.

Numerosos autores e investigadores plantean que los cambios legales a nivel mundial y los particulares de cada país han favorecido la inclusión escolar de las personas con necesidades educativas, siendo un respaldo para llevar a cabo las experiencias, pero no producen necesariamente cambios relevantes en la práctica docente

La tarea de la inclusión escolar, sin embargo, es una responsabilidad social donde la escuela desempeña un rol preponderante; por esto no valen los esfuerzos aislados del profesor, sino que la inclusión se posibilitará, en la medida que el proyecto educativo del colegio contemple como tarea prioritaria la

inclusión, la no segregación. De esta manera, la labor del profesor se verá respaldada por todos los actores de la comunidad educativa.

Para Rosa Blanco, especialista regional de la UNESCO, el foco del éxito de la inclusión educativa no debe estar en el alumno que presenta una necesidad educativa especial, una problemática particular, sino en el tipo de escuela que va a integrar la diversidad, entonces, vale preguntarse ¿qué escuela puede hacer inclusión? Al profundizar sobre el tema, la pregunta no sólo se dirige a la necesidad de brindar apoyo de los especialistas y las adecuaciones al currículo común o a la diversidad curricular que podamos brindar, sino también va dirigida al cambio de voluntariedad de la escuela, a las actitudes, a las creencias sociales sobre el respeto a la diversidad y sus logros, a la redefinición del rol del profesor, al nivel de responsabilidad que asume la comunidad educativa y, en este último sentido, a la necesidad de una nueva organización escolar y de sus canales de comunicación.

Profundizar sobre el tema de las creencias sociales, en cuanto a la inclusión, tiene la posibilidad de desenmascarar las apariencias y de conocer qué hay detrás del discurso y de la práctica, en especial conocer los significados que otorga el profesor al proceso de inclusión educativa, para llegar a las respuestas de las siguientes preguntas: ¿qué tanto conocemos sobre las actitudes y creencias de los profesores, en relación a la inclusión educativa y en cuanto a la diversidad?, ¿en las escuelas se incluye o se discrimina al diferente?, ¿cuál es la disposición de incluir al diferente?

Todos estos aspectos indican que debe presentarse un cambio en la escuela. Los

roles de los docentes deben redescubrirse y reorientarse: lo que significa en especial, que los actores educativos y la dinámica entre ellos cambie.

Las promesas de una educación de calidad, en un sistema educativo que equidista de ser un sistema flexible frente a la diversidad, son un problema pendiente, sólo en el discurso y en las políticas se aprecia una articulación, pero aún en la práctica la realidad está lejos de lograrlo.

1.1 Planteamiento del problema

En la Isla Grande de Chiloé, Región de Los Lagos, se ubica la comuna de Queilen, conformada por una población de 5.138 habitantes, 3.226 el sector urbano y 1.912 en el área rural.

En esta comuna existen 12 escuelas municipales, 11 de las cuales son rurales y una urbana. Estas unidades educativas registran una población escolar de 572 alumnos, 09 de estas escuelas atienden niveles de 1ro. a 6to. básico y los 3 restantes de 1ro. a 8vo. Básico. Además, hay una escuela particular subvencionada con una matrícula de 181 estudiantes (con niveles de pre básica y educación básica completa) y dos jardines infantiles con 84 matriculados.

Dentro de esta realidad educativa, en la comuna existe un solo liceo, ubicado en el centro urbano de la misma, el cual contempla la educación media completa, con educación científico – humanista y técnico profesional, con una matrícula de 187 estudiantes.

El contexto socio – cultural en que se desenvuelve la labor académica en esta comuna, indica que el promedio de escolaridad de sus habitantes no va más allá del 8vo. básico, con un alto índice de alcoholismo, con deserción escolar, violencia intrafamiliar, todo esto enmarcado en una realidad que, en muchos casos, no ofrece perspectivas muy halagüeñas a los jóvenes que forman parte de la población escolar.

Dentro de esta macro circunstancia, es posible detectar una realidad educativa que, sin duda, llama a la reflexión: la presencia permanente y reiterada de discentes con necesidades educativas especiales (transitorias y permanentes).

De acuerdo con la realidad actual de la educación de la comuna, solamente las escuelas “Chilhué” “Terra Nova” y “Álvaro Vargas” cuentan con el Programa Integración Escolar (P.I.E.), para el diagnóstico y tratamiento de discentes con necesidades educativas especiales, de cuyo universo solo son atendidos 07 estudiantes con necesidades educativas por curso, de acuerdo con las normativas legales vigentes (decreto 170/10), quedando sin la cobertura necesaria el resto de los alumnos que requiere de este tipo de atención.

La realidad socio-contextual que vive una parte importante de los discentes de la comuna, no propone ni estimula mayormente el desempeño académico ni la autosuperación por cuanto, en muchos de los casos, el educando solo logra alcanzar el segundo año medio, luego de lo cual deserta del sistema.

Considerando lo anterior como contexto general, es evidente la necesidad de contar con apoyo profesional docente en el aula, que permita satisfacer las necesidades educativas que se presentan.

Debido a que no se cuenta con profesores diferenciales en la mayoría de los establecimientos educacionales, que atiendan las necesidades educativas de los educandos, estos no reciben la educación en igualdad de condiciones que sus pares que no presentan necesidades educativas especiales. Las metas pedagógicas de estos alumnos no se cumplen y esto conlleva a sentir constantemente frustración y desertar del sistema educativo a temprana edad, lo que implica un deterioro en su calidad de vida adulta.

En atención a lo anterior, se hace imprescindible contar con docentes de aula común que cuenten con la preparación para dar atención aquellos estudiantes que, debido a diferentes factores o necesidades educativas la estructura de una clase tradicional (tiempo, explicaciones, actividades, contenidos, todos ellos uniformes) no les permite internalizar su aprendizaje. Considerando, además, que no se cuenta con el trabajo colaborativo con docente de educación diferencial y profesionales de apoyo (la mayoría de los establecimientos no cuenta con este equipo profesional), la figura del docente de aula asume una responsabilidad profesional relevante en el resultado académico de sus estudiantes.

Finalmente y un punto a considerar, tiene que ver con los cambios en la política pública en educación referente a la atención de la diversidad a contar, por ejemplo, de los artículos que se incorporan a decretos de evaluación y promoción que hacen referencia a los estudiantes con necesidades educativas, la implantación de los Programas de Integración Escolar, la implementación de la reforma educacional, la promulgación de distintas leyes y decretos que resguardan la diversidad, como es el caso reciente de la promulgación del Decreto 83/2015 del MINEDUC.

Se requiere, entonces, contar con profesionales de la educación capacitados para hacer verbo la normativa legal vigente.

No obstante lo anterior, que es un aspecto importante, resulta más importante aún contar con docentes que entiendan el significado y la relevancia de dar cobertura a la diversidad educativa en su aula, no solo por una imposición legal, sino por un convencimiento que una educación de calidad solo será tal, cuando la educación sea recibida por todos en igualdad de oportunidad, respetando estilos de aprendizajes, ritmos de aprendizajes, motivaciones, realidades locales, por mencionar algunos aspectos.

Rosita Puga, Directora Académica de la Fundación Belén Educa, hace una reflexión en un artículo que se publica en página web de “EducarChile” donde se le pregunta ¿Qué es una educación de calidad?:

“Una buena educación necesita de espacios y de elementos que apoyen los procesos pedagógicos. Por ello es que se requiere de infraestructura y de equipamiento de alta calidad. Una educación de excelencia necesita de un equipo humano capacitado y comprometido; por esto que se debe contar con docentes bien preparados, profesionales y que asumen la responsabilidad de su labor”.

En síntesis, la adecuada preparación de los docentes de aula común para enfrentar la diversidad en el aula permite que nuestros educandos accedan en igualdad de oportunidad (cual sea su condición) a una educación que les permita enfrentar su futuro. Así, sus necesidades educativas no serán justificación para una deserción escolar. Por otro lado, la adecuada preparación docente lleva a profesionalizar aún más

nuestra labor, contribuyendo así a mejorar la calidad de vida de muchos de nuestros estudiantes.

normativa vigente

1.2 Formulación del problema

Para el mes de diciembre del año 2017, en la comuna de Queilen, se encontraban cursando su educación formal en los distintos niveles (educación pre básica, educación general básica y educación media) una población de 1.021 niñas, niños y adolescentes, distribuidos en 16 establecimientos educacionales, donde laboran 85 docentes, cantidad que se desglosa de la siguiente manera: 48 de ellos (as), profesores (as) de educación básica; 18 docentes de educación media, 11 educadoras de párvulo y 8 profesores (as) diferenciales .

Solo en cuatro establecimientos educacionales se cuenta con profesores de educación diferencial de tiempo completo y tres unidades educativas cuentan con el apoyo de una psicopedagoga itinerante, que concurre una vez a la semana, siempre y cuando las condiciones climáticas así lo permitan (las escuelas se ubican en islas que son parte de la comuna y la profesional debe utilizar embarcación para su traslado). Esta situación concluye en que 366 estudiantes de 9 establecimientos no reciban el apoyo de profesores especialistas (se incluye el Liceo Polivalente) para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales, de carácter transitorias y permanentes.

Es necesario indicar que en las instituciones educativas donde se cuenta con el trabajo colaborativo de profesionales diferenciales, y dado lo establecido en el Decreto 170/10

del MINEDUC, relacionado con las horas de atenciones, los profesionales especialistas centran su mayor carga horaria de atención en los sectores de lenguaje y Matemática, dejando en segundo lugar a los ámbitos relacionados a Ciencias Naturales e Historia y Geografía.

Frente a lo descrito, se puede deducir que el (la) docente de aula común debe, cotidianamente, atender sin el apoyo y trabajo colaborativo del docente especialista, a una diversidad de estudiantes que requieren una atención distinta, con el fin de adquirir sus aprendizajes.

Surge entonces, a raíz de la realidad escudriñada en los establecimientos educacionales de la comuna, la siguiente pregunta que motiva la presente investigación:

¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS TÉCNICAS PEDAGÓGICAS QUE DEBEN ACREDITAR DE LOS DOCENTES DE AULA COMUN PARA LA ATENCION DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LA COMUNA DE QUEILEN PARA LLEVAR A CABO SU PRACTICA PEDAGÓGICA EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA?

1.3 Justificación de la investigación

La presente investigación se justifica en el siguiente ámbito:

Implicaciones Practicas: Esta investigación podría ayudar a satisfacer la necesidad de atención de estudiantes con necesidades educativas, tomando en consideración cuatro aspectos fundamentales que a continuación se detallan:

A) Igualdad de oportunidades. El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana. En este sentido, la adecuación curricular constituye una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje.

b) Calidad educativa con equidad. El sistema debe propender, en la máxima medida posible, a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipule la Ley General de Educación, independiente de sus condiciones y circunstancias. Para conseguir una educación de calidad, el currículum debe

caracterizarse por ser relevante y pertinente. Bajo este principio, desde una perspectiva inclusiva, la adecuación curricular permite los ajustes necesarios para que el currículum nacional sea también pertinente y relevante para los estudiantes con necesidades educativas especiales para que, de esta forma, puedan alcanzar los objetivos que estipula el actual marco legal.

c) Inclusión educativa y valoración de la diversidad. El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar. La adecuación curricular es una manera de generar condiciones en el sistema educativo para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar.

d) Flexibilidad en la respuesta educativa. El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes. Esta flexibilidad es especialmente valorada cuando se trata de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas

especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes.

1.4 Objetivos de la investigación

1.4.1 Objetivo General

Determinar cuáles son las competencias técnicas pedagógicas que deben acreditar los docentes de aula en los distintos establecimientos educacionales de la comuna de Queilen para la atención a las diversidades educativas, en el marco de la educación inclusiva

1.4.2 Objetivos Específicos

- 1- Definir el concepto de competencia en el ámbito de la atención inclusiva en el aula común
- 2- Determinar las Necesidades Educativas de los estudiantes de aula común que requieren una atención inclusiva.

CONCEPTOS BASICOS

1.5 COMPETENCIAS.

El ámbito laboral ha tenido un cambio sustancial al pasar del modelo fordista - taylorista de producción, al modelo económico de la tecno – globalización, la economía informacional y *la desregulación* de los mercados. Esto lleva a las empresas al requerimiento de prepararse para un estudio de competencia en lo local, regional y global. En este nuevo paradigma de gestión empresarial, es esencial que se lleven a cabo procesos de capacitación para que la fuerza laboral (empleados) incremente sus competencias (CEPAL – UNESCO, 1992).

SERGIO TOBÓN explica que las empresas están cambiando para adaptarse a las dinámicas sociales y económicas. Esto les exige contar con personas que posean un alto grado de flexibilidad para adecuarse a los nuevos procesos laborales y ajustar su desempeño a los requerimientos del cliente. Además, los sistemas de producción y el ofrecimiento de servicios dependen, cada vez más, del trabajo en equipo entre los miembros de una empresa, lo cual está llevando al establecimiento de organizaciones más horizontales.

Lo anterior guarda relación con su planteamiento, cuando argumenta que las competencias surgieron desde la década de los 60, con la implementación de nuevos procesos de organización del trabajo. El enfoque de las competencias surgió a raíz del requerimiento en las empresas de promover el aprendizaje organizacional, la competencia y la movilidad laboral. (Mertens, 2000, pag 8)

En la década de los 80, comienza a darse un gran impulso al mejoramiento de las condiciones productivas. Es así como las competencias laborales comienzan, poco a poco, a estar en primer orden. En Inglaterra, las empresas le dieron un gran impulso a este enfoque para mejorar la eficiencia y calidad del sistema productivo, dentro del contexto de tener empresas competitivas en el ámbito mundial. Esto mismo ocurrió en Estados Unidos y Alemania, países que tradicionalmente se han preocupado por tener organizaciones productivas altamente competitivas, en las que el desempeño idóneo de los trabajadores y de los equipos directivos es esencial.

Durante los 90 (Tobón, 2005, pag 20), se consolida en forma paulatina la gestión del talento humano con base en competencias. Es así cómo se construyen metodologías específicas para llevar a cabo los procesos de selección, capacitación, remuneración, ascenso y evaluación a base de este enfoque.

La educación formal constituye un escenario con aportes significativos a la conceptualización de las competencias (Jurado, 2003, pag 6). En esta área, se aborda el tema en el marco del establecimiento de metodologías innovadoras para evaluar los aprendizajes y la calidad de la educación en la década del 90, buscando superar las metodologías tradicionales basadas en la memorización, acumulación y repetición mecánica de datos, para privilegiar los procesos cognitivos (percepción, atención, comprensión, inteligencia y lenguaje), las habilidades cognitivas (interpretación, argumentación y proposición) y la resolución de problemas con sentido para los estudiantes.

Acercamiento de las competencias a la educación

El concepto de competencia llegó a la educación formal básica desde el campo del lenguaje, a partir de la competencia lingüística y de la competencia comunicativa, las cuales apuntan a asumir el estudio de la lengua y de la comunicación humana más allá de la transmisión de reglas y memorización del significado de las palabras. Los aportes de la lingüística, junto con las influencias de la teoría del procesamiento de la información, las inteligencias múltiples y las competencias laborales, llevaron a introducir el término en otras áreas del currículo diferentes al área del lenguaje. (Tobón, 2006, pag 97)

Entraron a la educación, en gran medida, por influencia de factores externos, tales como la competencia laboral, la globalización y la internacionalización de la economía, con un bajo grado de estudio, análisis crítico y discusión por parte de la comunidad educativa.

Por otro lado, las competencias educativas se basan tanto en la economía como en la administración e intentan aproximar la educación a estas disciplinas, en un afán por crear mejores destrezas para que los individuos participen de la actividad productiva. Las necesidades y demandas educativas requieren directa y permanente. En este sentido, uno de los requerimientos inmediatos es la construcción de competencias. (Argudín, 2005, pag 4)

Es, sobre todo, imprescindible el desarrollo de las habilidades para construir competencias, significando esto ubicar el conocimiento, recuperarlo, transformarlo y relacionarlo con los conocimientos que ya se poseen para crear o desempeñar algo de manera eficaz y eficiente.

Es por ello por lo que en la actualidad las competencias sí están siendo asumidas como una moda, en que lo importante es relacionar toda la situación educativa con dicho término, sin importar la rigurosidad con la cual se haga, puesto que el solo hecho de mencionar la palabra da validez a lo que se hace, porque ya está dentro del discurso socialmente aceptado.

Pero ¿qué son las competencias? La palabra competencia se deriva de las voces griegas *agon* y *agonistes*, que indican a aquel que se ha preparado para ganar en las competencias olímpicas, con la obligación de salir victorioso y, por tanto, de aparecer en la historia. El areté suprema que anhelaba todo ciudadano griego, era ser triunfador en el combate, adquirir la posición de héroe y, por tanto, ver su nombre distinguido en la historia y su imagen recordada en el mármol. En un principio, la educación griega estaba dirigida a alcanzar este areté, la virtud suprema.

A partir de Pitágoras y con Platón y Aristóteles, este areté (anhelo supremo) cambia de sentido para significar ser el mejor en el saber, un constructor de teorías rectoras, de proyectos políticos. Las competencias se desplazan desde habilidades y destrezas atléticas para triunfar en la pista, hacia exigencias culturales y cognoscitivas. (Argudín, 2005, pag 10)

El diccionario de la Real Academia Española, la define como la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. El diccionario enciclopédico de la educación, la define como la aptitud profesional para encargarse de ciertas tareas o responsabilizarse de algo, estableciendo como aptitud, la capacidad que hace que una persona sea válida para realizar con éxito una tarea.

En 1998, la conferencia mundial de la educación celebrada en la sede de la UNESCO expresó que es necesario propiciar el aprendizaje permanente y la construcción de las competencias adecuadas para contribuir al desarrollo cultural, social y económico de la sociedad de la información.

Asimismo, señaló que las principales tareas de la educación seguirán estando, por medio de las competencias, ligadas a cuatro funciones principales:

- Una generación con nuevos conocimientos (función de la investigación).
- Capacitación de personas altamente calificadas (función educativa).
- Proporcionar servicios a la sociedad (función social).
- La función ética que implica la crítica social.

La UNESCO (1999) las define como el conjunto de comportamientos socios afectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, función o tarea.

Gonczi y Athanasou (1996, pag 47) las citan como una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes, valores, conocimientos y habilidades con las actividades a desempeñar.

También son descritas como repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace más eficaces en una situación determinada. (Levy y Levoyer, 2000, pag 3)

Marelli (2002, pag 25) las cataloga como una competencia laboral medible necesaria para realizar un trabajo eficazmente, para producir los resultados deseados por la organización. Están conformadas por conocimientos, habilidades, destrezas y comportamientos que los trabajadores deben demostrar para que la organización alcance sus metas y objetivos, es decir, son capacidades humanas, susceptibles de ser medidas a través de evidencias, que se necesitan para satisfacer con eficacia los niveles de rendimiento exigidos en el trabajo.

Mertens (1996, pag 119) la diferencia como una “capacidad para el desempeño” de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que se plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron.

Consecuente con lo descrito anteriormente, es posible afirmar que una competencia en la educación es un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades

cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, desempeño, actividad o tarea.

En 1973, el Departamento de Estado de los Estados Unidos decidió realizar un estudio orientado a mejorar la selección de su personal, encomendado a David McClelland, profesor de Harvard muy reconocido en ese momento, como un experto en motivación. McClelland logró confeccionar un marco de características que diferenciaban los distintos niveles de rendimiento de los trabajadores a partir de una serie de entrevistas y observaciones. El análisis buscaba detectar las características presentes en las personas a seleccionar, que podrían predecir el éxito de su desempeño laboral. Como variable se consideró el desempeño en el puesto de trabajo de un grupo de personas calificadas eficientes y eficaces laboralmente. Luego de un período de estudio, se llegó a la conclusión de que un buen desempeño en el puesto de trabajo está más relacionado con las características propias de las personas, a sus competencias, que, a aspectos como los conocimientos y habilidades, criterios utilizados normalmente como principales factores de selección de personal, junto a la experiencia laboral previa. (Larraín, 2004, pag 2)

En la década de los 80, se puede afirmar que se comenzó a aplicar el concepto de competencia. Países como Inglaterra y Australia, precursores en la aplicación del enfoque de competencias, lo vieron como herramienta útil para mejorar las condiciones de eficiencia, pertinencia y calidad de la capacitación laboral y de este modo mejorar la productividad de su gente como estrategia competitiva. (Larraín, 2004, pag 1)

“El tema de las competencias irrumpió, casi sin pedir permiso, en el mundo de la educación: pero como buen extraño, ha despertado interés y suspicacia por igual en las aulas y los pasillos de las escuelas. Y todo porque provienen de otro universo, el laboral, tradicionalmente distanciado de la academia. (Cázares 2007, pag 17).

Con la incorporación de este enfoque, se buscó atacar problemas como la inadecuada relación entre programas de capacitación y la realidad de la empresa. Se diagnosticó que el sistema académico valoraba más la adquisición de conocimientos que su aplicación en el trabajo. Se requería, entonces, de un sistema que reconociera la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no que solo reconociera los conocimientos adquiridos.

No obstante, desde hace unos años, “más por interés económico que educativo”, (Larraín, 2006, pag 6) se comenzó a adecuar la educación y capacitación vocacional a las necesidades del sector productivo. Desde entonces, la educación basada en competencias ha causado controversias entre representantes de los sectores industriales y educativos, pero también ha generado consenso que es un buen punto de partida para mejorar el desempeño laboral en un determinado país. Se requiere de un sistema que reconozca la capacidad de desempeñarse efectivamente en el trabajo y no que solo considere los conocimientos adquiridos.

El término “competencia” va ligado a la idea de cualificación profesional y de su certificación para poder ejercer un oficio o campo ocupacional dentro del mercado de

trabajo. Del ámbito empresarial y de la formación profesional se ha desplazado al ámbito de la educación, en general.

La competencia es un saber hacer con conciencia. Es un saber en acción, un saber cuyo sentido inmediato no es “describir” la realidad, sino “modificarla”; no definir problemas sino solucionarlos; un saber el *qué*, pero también un saber *cómo*. Las competencias son, por tanto, propiedades de las personas en permanente modificación que deben resolver problemas concretos en situaciones de trabajo con importantes márgenes de incertidumbres y complejidad técnica.

Las competencias son diferentes de cada situación y momento, por lo que permite suponer la existencia de conflictos, dado lo inasible del concepto y su condición de construcción social. Se desarrollan a través de experiencias de aprendizaje en cuyo campo de conocimiento se integran tres tipos de saberes: conceptual (saber conocer), procedimental (saber hacer) y actitudinal (saber ser). Son aprendizajes integradores que involucran la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje.

Definiciones de competencias

Una buena categorización de la competencia que permite aproximarse mejor a las definiciones es la que diferencia tres enfoques. El primero concibe la competencia como la capacidad de ejecutar tareas; el segundo concentra en atributos personales (actitudes, capacidades) y el tercero, denominado “holístico”, incluye a los dos anteriores.

Para la UNESCO, las competencias son” El conjunto de comportamientos satisfactorios y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea. (Argudín, 1999, pag 56).

Para Frönlich, (en COCCA, 2003) una competencia es la “capacidad objetiva de un individuo para resolver problemas, cumplir actos definidos y circunscriptos. El hecho de disponer conocimientos y aptitudes o de emplearlas con un propósito para expresar una capacidad que manifiesta un dominio exitoso sobre determinadas tareas o situaciones problemáticas”.

“Las competencias aluden a las capacidades adquiridas (conocimientos, aptitudes, actitudes, perspectivas, habilidades) mediante procesos sistemáticos de aprendizajes que posibilitan, en el marco del campo elegido, adecuados abordajes de sus problemas específicos y el manejo idóneo de procedimientos y métodos para operar eficazmente ante requerimientos que se planteen” (Lafourcade, en COCA, 2003, pag 2)

Estas dos definiciones aportan al concepto competencia el hecho de que el resultado es un desempeño eficiente, no obstante, al igualarlo a capacidad reduce su definición a características de la personalidad y no toma en cuenta el papel de lo social.

Otros autores consideran competencias como un conjunto de componentes y no ven la relación que existe entre ellos. Por ejemplo: “Una competencia es el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales,

motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, una función, una actividad o una tarea.” (Argudin, 2005, pag 10).

Como elemento positivo, esta definición incluye el éxito del individuo en la realización de la tarea, pero como elemento negativo está en considerar la competencia un conjunto de componentes, sin analizar la integración entre ellos.

Un concepto más inclusivo de competencia podría corresponder a “... un sistema de conocimientos, conceptuales y de procedimientos, organizados en esquemas operacionales y que permiten, dentro de un grupo de situaciones, la identificación de la tarea – problemas y su resolución por una acción eficaz.” (Tremblay, 1994, pag 16).

“La competencia puede apreciarse como el conjunto de actitudes, de conocimientos y de habilidades específicas que hacen a una persona capaz de llevar a cabo un trabajo de resolver un problema particular. (Ouellet, 2000, pag 37).

“Las competencias incluyen una intención (interés de hacer las cosas mejor, interés por hacer algo original), una acción (fijación de objetivos, responsabilidad sobre resultados, asunción de riesgos calculados) y un resultado (mejora en la calidad, en la productividad, ventas e innovación en servicios y productos)” (Gómez, 1997, pag 52).

Las competencias son “una compleja estructura de atributos necesarios para el desempeño de situaciones específicas, que combinan aspectos tales como actitudes,

valores, conocimientos, habilidades con las actividades a desempeñar” (Gonczi, 1996, pag 56).

Posee competencia profesional quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer su propia actividad laboral, resuelve los problemas de manera autónoma y creativa, y está capacitado para actuar en su entorno laboral y en la organización del trabajo. (Bunk,1994, pag 11).

Las competencias son “repertorios de comportamientos que algunas personas dominan mejor que otras, lo que las hace eficaces en situaciones determinadas. (Levy-Levoyer, 2002, pag 7)

“Una competencia es una capacidad para el desempeño de tareas relativamente nuevas, en el sentido de que son distintas a las tareas de rutina que se hicieron en clase o que plantean en contextos distintos de aquellos en los que se enseñaron” (Vasco, 2003, pag 37).

Un conjunto de comportamientos sociales, afectivos y habilidades cognitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permiten llevar a cabo adecuadamente un papel, un desempeño, una actividad o una tarea. (Begelow, 1996, 26)

Richard Boyatzis (1992, pag 14) expresa que una competencia es la destreza para demostrar la secuencia de un sistema del comportamiento que funcionalmente está relacionado con el desempeño o con el resultado propuesto para alcanzar una meta, y

debe demostrarse en algo observable, algo que una persona dentro del entorno social puede observar y juzgar.

Como puede verse, el concepto de competencia es bastante amplio, integra conocimientos, potencialidades, habilidades, destrezas, prácticas y acciones de diversa índole (personales, colectivas, afectivas, sociales, culturales) en los diferentes escenarios de aprendizaje y desempeño.

A partir del análisis de las definiciones anteriores y otras, que tienen puntos de contacto con estas, el autor considera que una competencia es un sistema de componentes (cognitivos, metacognitivos, motivacionales y cualidades de la personalidad) que posee un individuo para desenvolverse eficientemente en su vida en todas las facetas.

Diversos sentidos del concepto competencia.

Los sentidos que suele tener la palabra competencia en este contexto son diferentes y entre otros los siguientes:

- ***Competencia como autoridad.*** Al indicar los asuntos y cometidos que quedan bajo la autoridad o bajo la competencia de un profesional concreto. Se suele afirmar que tal asunto depende de mí competencia.
- ***Competencia como capacidad indicando el grado de preparación, de saber hacer, de conocimiento y pericia de una persona como consecuencia del***

aprendizaje. Capacidades y destrezas básicas para utilizar en un oficio determinado.

- **Competencia como competición al manifestar en terminología de ventas y marketing cómo está la competencia y el nivel de competencia existente ante determinado producto.** Gracias a la competencia disminuyen los precios y hay que ir delante para ganar a la competencia. También, puede tener el sentido de competencia deportiva.
- **Competencia como cualificación** al indicar la competencia y la calidad profesional de un gestor, de un profesor o de un empleado. Se afirma, por ejemplo, que su nivel de competencia/cualificación le permitirá llegar muy alto.
- **Competencia como incumbencia** cuando se afirma que tal asunto es de mi propia competencia o estos cometidos son de mi competencia.
- **Competencia como suficiencia** al certificar la competencia laboral para un puesto determinado o al indicar los mínimos, las competencias mínimas de un currículum profesional.

Clasificación de las competencias.

Hay varias maneras de clasificar las competencias. La primera de ellas establece dos categorías amplias: competencias diferenciadoras y competencias de umbral (Tobón, 2006, pag 12). Las primeras se refieren a aquellas características que posibilitan que una persona se desempeñe de forma superior a otras, en las mismas circunstancias de preparación y de condiciones idénticas; las segundas, en cambio, permiten un desempeño normal en una tarea.

En esta misma línea, se proponen también las competencias claves o esenciales de una organización. Estas consisten en un conjunto de características que hace que una empresa o institución sean inimitables, pues corresponden a aquellas que representan el aprendizaje colectivo de una organización.

Otra clasificación de competencias las agrupa en laborales y profesionales. Las primeras, propias de obreros, se forman mediante estudios técnicos de educación para el trabajo y se aplican en labores muy específicas; las segundas, en cambio, son exclusivas de profesionales que han realizado estudios de educación superior (tecnológica o profesional) y se caracterizan por su alta flexibilidad y amplitud, así como por el abordaje de imprevistos y el enfrentamiento de problemas de alto nivel de complejidad.

Las competencias suelen agruparse en cuatro clases generales: competencias técnicas (conocimientos y destrezas requeridas para abordar una tarea profesional en un

entorno laboral); competencias metodológicas (análisis y resolución de problemas); competencias participativas (saber colaborar en el trabajo y trabajar con otros) y competencias personales (participación en el trabajo, toma de decisiones y aceptación de responsabilidades). (Echeverría, 1999, pag 14)

El informe de Jacques Delors (UNESCO, 1996, pag 91), clasifica las competencias en cuatro categorías, de acuerdo con el ámbito de desarrollo del ser humano a que se refieren estas competencias y que, en cierto modo, se inspira en los planteamientos taxonómicos clásicos de los tipos de aprendizaje: cognitivos, psicomotores y valóricos. Pero esta propuesta es más integral e incluye todos los aspectos del aprendizaje y desempeño que es posible relacionar con el ser humano:

- *Aprender a conocer*, que considera las capacidades para aprender durante toda la vida, tales como el manejo de estrategias cognitivas para procesar la información y resolver problemas, estrategias metacognitivas para la evaluación de los propios procesos de conocimiento y de manejo de mecanismos internos como memoria y atención en la adquisición de aprendizajes.
- *Aprender a hacer*. Encierra formas de actuar, usar y aplicar correcta y eficazmente, de manera práctica, los conocimientos adquiridos para crear productos pertinentes a las necesidades sociales.
- *Aprender a vivir juntos*, aprender a vivir con los demás. Consiste en la capacidad de liderazgo e integración y participación en grupos cooperativos y la aceptación de la diversidad.

- *Aprender a ser.* Comprende autonomía y capacidad de juicio, fortalecimiento de la responsabilidad personal en la relación del destino colectivo. Estos talentos como tesoros dentro del ser, confirman la necesidad de comprenderse mejor a uno mismo para servir a otros.

Por su parte, Corvalán O. y Hawes G. realizan un análisis comparativo de las diferentes nominaciones y tendencias en las clasificaciones de competencias y proponen el siguiente cuadro resumen de las mismas.

Resumen comparativo de términos descriptivos de las competencias (Corvalán O. 2006, pag 7)

Cuadro # 1 resumen comparativo de términos descriptivos de las competencias

Competencias Cognitivas	Competencias Procedimentales	Competencias Interpersonales
Competencias genéricas	Competencias profesionales	Competencias actitudinales
Competencias básicas	Competencias en el puesto de trabajo	Competencias valóricas
Preponderantemente saberes	Preponderantemente habilidades	Preponderantemente relacionadas con valores

Relativas al “Know why”, o por qué ocurre tal fenómeno	Relativas al “Know how”, o cómo resolver tal problema	Relativas al “Know who”, o con quién(es) relacionarse
Saber	Saber hacer	Saber ser -. Saber convivir
Énfasis en conocimientos	Énfasis en destrezas	Énfasis en valores
Énfasis en habilidades cognitivas	Énfasis en habilidades motoras y sensoriales	Énfasis en habilidades psicológicas
Conocimiento técnico	Destrezas	Sociales
Competencias transversales o sistémicas.	Competencias instrumentales	Competencias de desarrollo personal

“Tanto en el análisis de competencias genéricas como profesionales, es posible aplicar un modelo de clasificación descrito para el conjunto total de competencias en tres categorías, tres niveles y tres ámbitos de aplicación: 1) las categorías se refieren a competencias cognitivas, procedimentales y actitudinales o interpersonales; 2) los ámbitos de aplicación de las competencias pueden ser de tipo sistémico profesional propiamente tal; 3) los niveles a que se aplican las competencias pueden ser genéricos (aplicable a cualquier situación), el específico, ligado a una situación profesional específica, o bien otro nivel específico no necesariamente profesional.” (Corvalán, O. 2006, pag 8)

Una de las clasificaciones más conocidas consiste en dividir las competencias en competencias básicas, competencias genéricas y competencias específicas. A continuación, se describe cada una de estas clases y se acompaña algunos ejemplos que las ilustran.

- **Competencias básicas.** Son las competencias fundamentales para vivir en sociedad y desenvolverse en cualquier ámbito laboral. Estas competencias se caracterizan por: (1) constituyen la base sobre la cual se forman las demás tipos de competencias; (2) se forman en la educación básica y media; (3) posibilitan analizar, comprender y resolver problemas de la vida cotidiana; (4) constituyen un eje central en el procesamiento de la información de cualquier tipo.

Descripción de algunas competencias básicas. (Tomado de Tobón, S. 2006, pag 12)

Cuadro #2 descripción competencias básicas

Tipo de competencia básica	Descripción	Ejemplos de elementos de competencia
Competencia comunicativa	Comunicar los mensajes acordes con los requerimientos de una situación determinada.	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar textos atendiendo a las intenciones comunicativas, a sus estructuras y a sus relaciones. - Producir texto con sentido, coherencia y cohesión requeridos.
Competencia matemática	Resolver problemas con base en el lenguaje y procedimiento de la matemática	<ul style="list-style-type: none"> - Resolver los problemas con base en la formulación matemática requerida por éstos. - Interpretar la información que

		aparece en lenguaje matemático, acorde con los planteamientos conceptuales y metodológicos de esta área.
Manejo de las nuevas tecnologías de la Información y la Comunicación	Manejar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación con base en los requerimientos del contexto	- Manejar el computador a nivel usuario, procesando información en un programa básico (hoja de cálculo, procesador de texto, diseño de presentaciones, etc.) - Comunicarse mediante el uso

		de Internet (correo electrónico, chat, páginas web, etc.). - Comunicarse mediante el empleo de telefonía móvil y fija.
--	--	--

- **Competencias genéricas.** Son aquellas competencias comunes a varias ocupaciones o profesiones. Por ejemplo, los profesionales de áreas tales como la administración de empresas y la economía comparten un conjunto de competencias genéricas tales como análisis financiero y gestión empresarial.

Las competencias genéricas se caracterizan porque: (1) aumentan las posibilidades de empleabilidad, al permitir a las personas cambiar fácilmente de un trabajo a otro; (2) favorecen la gestión, consecución y conservación del empleo; (3) permiten la adaptación a diferentes entornos laborales, requisito esencial para afrontar los constantes cambios en el trabajo dados por las competencias; (4) no están ligados a una ocupación en particular; (5) se adquieren mediante procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje; y (6) su adquisición y desempeño puede evaluarse de manera rigurosa. De aquí que uno de los retos de la educación actual sea la formación de habilidades generales y

amplias (Delors, 1996) La tabla 2 muestra un ejemplo de las algunas de las principales competencias genéricas requeridas por las empresas.

Ejemplos de competencias genéricas. (Tomado de Tobón, S. 2006, pag 13)

Cuadro #3 ejemplos de competencias genéricas

Tipo de competencia genérica	Descripción	Ejemplos de elementos de competencia
Emprendimiento	Iniciar nuevos proyectos productivos o de mejoramiento de las condiciones de trabajo, con base en los requerimientos organizacionales y las demandas externas.	<ul style="list-style-type: none"> - Diseñar nuevos proyectos acorde con los requerimientos de la organización y del contexto organizacional. - Ejecutar los proyectos con referencia a las metas propuestas, el proceso

		administrativo definido y las condiciones del entorno.
Trabajo en equipo	Planificar el trabajo en equipo teniendo como referencia los objetivos estratégicos de la organización.	- Implementar equipos de trabajo acorde con los requerimientos organizacionales específicos. - Negociar conflictos de manera pacífica, teniendo como referencia los requerimientos situacionales.
Resolución de problemas	Resolver los problemas planteados por una determinada situación, con	- Detectar los problemas dentro del marco laboral, teniendo como base el

	base en el logro de los objetivos estratégico de la organización.	contexto en el cual se presentan diferentes actores involucrados. - Implementar acciones concretas para resolver los problemas con base en el contexto laboral y el logro de los objetivos organizacionales.
--	---	---

- **Competencias específicas.** Son aquellas competencias propias de una determinada ocupación o profesión. Tienen un alto grado de especialización, así como procesos educativos específicos, generalmente llevados a cabo en programas técnicos. De formación para el trabajo y en educación superior. Por ejemplo, todo administrador educativo debería tener un conjunto de competencias que se describen en el cuadro 3. Estas competencias difieren de las competencias que debe poseer un médico, un ingeniero u otro profesional.

Competencias específicas de un administrador educativo.

(Extraído de Tobón, 2006, pag 12)

Cuadro #4 competencias específicas de un administrador educativo

Tipo de competencia específica	Descripción	Ejemplos de elementos de competencia
Administración del presupuesto.	Administrar el presupuesto de acuerdo con la política institucional y la normativa vigente.	<ul style="list-style-type: none"> - Elaborar los presupuestos conforme a la normativa vigente. - Controlar la ejecución presupuestaria

		de acuerdo con criterios legales vigentes y la política institucional.
Diseño del proyecto educativo institucional.	Formular el proyecto educativo con base en la filosofía institucional, la normativa vigente y las necesidades del entorno.	<ul style="list-style-type: none"> - Trazar la estrategia institucional en coherencia con las prioridades establecidas en el proyecto educativo. - Orientar la formulación de parámetros e indicadores para la evaluación del proyecto educativo, con base en la

		filosofía educacional.
Gestión de recursos	Gestionar la consecución de recursos con base en los requerimientos del proyecto educativo.	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar proyectos de inversión según la política institucional y la normativa vigente. - Diseñar la participación e procesos de licitación de acuerdo con la política de la institución y la normativa vigente.

Características de las competencias.

Como se ha planteado, hay distintos tipos de competencias y cada tipología tiene sus propias características. Sin embargo, dentro de esa diversidad se pueden reconocer algunos elementos comunes a todas ellas.

- **Carácter integrador:** en la mayoría de las definiciones se entiende que las competencias incluyen diversos elementos de forma integrada. La identificación de los elementos concretos que conforman la competencia varía de una definición a otra, pero básicamente coinciden con lo que en la cultura pedagógica se identifica como conceptos, procedimientos y actitudes. Es decir, para ser competentes en algo se precisa emplear de forma conjunta y coordinada conocimientos o saberes teóricos conceptuales, procedimientos o saberes aplicativos, y actitudes o disposiciones motivacionales, que permiten llevar a cabo una tarea. Esta forma integrada de entender los contenidos del proceso de enseñanza aprendizaje supone un avance con respecto a la comprensión con frecuencia compartimentada que se ha hecho de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.
- **Transferible y multidimensional:** esta característica se refiere a que son aplicables en múltiples situaciones y contextos tanto académicos como familiares, laborales, sociales y personales. Son multifuncionales, puesto que pueden ser utilizadas para conseguir varios objetivos, para resolver diferentes tipos de problemas y para acometer diferentes tipos de trabajos. Deben proveer una respuesta adecuada a los requisitos de situaciones o trabajos específicos; y

son, para todos, un prerrequisito para un adecuado desempeño de su vida personal, laboral y los subsiguientes aprendizajes. Tienen, en otras palabras, valor predictivo en cuanto al comportamiento de cada individuo.

- **Carácter dinámico e ilimitado:** por otra parte, el grado de perfectibilidad de las capacidades y competencias no tiene límites, ya que se trata de un continuo en el que cada persona de manera dinámica de acuerdo con sus circunstancias va respondiendo con niveles o grados de suficiencia variables a lo largo de toda su vida. Se entiende que una persona es competente cuanto mejor resuelve el problema o la tarea en cuestión.
- **Evaluables:** las competencias presuponen capacidades, pero esas capacidades potenciales se manifiestan por medio de las acciones o tareas que realiza una persona en una situación o contexto determinado. Las capacidades no son evaluables; por el contrario, las competencias sí son evaluables y verificables. Esta forma de entender las capacidades y las competencias permite relacionarlas y diferenciarlas: una persona sin capacidades no puede ser competente, pero se demuestra que tienen capacidades en la medida que se traducen en competencias. Y a su vez el logro de competencias va desarrollando capacidades.

A esta categoría, Nordenflycht (2005, pag 88) agrega otras categorías a estas características de las competencias.

- **Contexto:** una competencia se demuestra en la acción. “El proceso formativo habrá de establecer el tiempo y el espacio para que el alumno actúe de manera autónoma, que se vea enfrentado a situaciones específicas en las que demuestre que analizó el problema o la tarea planteada, tomó decisiones y opciones, que previó su desenlace o un imprevisto y que también le permita autoevaluar su desempeño a partir de criterios explicitados con anterioridad a su actuación”.
- **Criterios y estándares:** una competencia está asociada a un estándar. El proceso formativo habrá de establecer las condiciones en la que deberá realizarse, los criterios que determinarán si ella ha sido lograda y un nivel de logro mínimo. Esta determinación es la que fija los límites de la competencia que se va a desarrollar y a partir de ella se juzgará, al concluir la formación, si la competencia ha sido lograda o no y en qué nivel”.
- **Estabilidad:** la competencia es una capacidad transferible, es decir, estable en el tiempo, de lo contrario no podrá ser definida como tal. Esto lleva a que el proceso formativo prevea una interacción del ejercicio de la competencia, en diferentes momentos en diferentes situaciones.

LAS COMPETENCIAS TÉCNICAS

Son aquellas que están referidas a las habilidades específicas implicadas con el correcto desempeño de puestos de un área técnica o de una función específica y que describen, por lo general las habilidades de puesta en práctica de conocimientos técnicos y específicos muy ligados al éxito de la ejecución técnica del puesto. Su

definición es, entonces, variable de acuerdo con el segmento tecnológico de la organización (Hernán Van ArckeN, www.pedagogía.docente).

Las competencias técnicas hacen referencia a las competencias adquiridas después de haber realizado una formación específica. Por ejemplo, una persona que se haya formado en la docencia tendría que haber adquirido unas competencias técnicas como el uso de los cuchillos, técnicas de cocción de los alimentos u organización de una cocina. Estas competencias son diferentes en cada profesión y normalmente las adquieres realizando una formación específica.

COMPETENCIAS PEDAGÓGICAS

Competencias pedagógicas son la serie de conocimientos, capacidades, habilidades, destrezas, actitudes y disposiciones que el docente debe poseer para intervenir en la formación integral de sus discentes. Son los conocimientos mínimos que todo docente debería poseer para asumir su tarea de entregar los aprendizajes y las comprensiones que deben construir los estudiantes.

En nuestro país para que un docente sea calificado como competente debe llevar acabo las siguientes competencias en el desarrollo de su trabajo en el aula (fuente Educar Chile).

- 1- Planificar la clase y metodología de trabajo: *Capacidad para organizar y programar las actividades de la clase de acuerdo con los objetivos de la asignatura.*”.

- 2- Planificar la asignatura: *Capacidad para diseñar la enseñanza ordenando las actividades en un plazo determinado, con el fin de alcanzar los objetivos del programa de la asignatura, de acuerdo con el nivel en el que trabaja.*
- 3- Auto aprendizaje y desarrollo profesional: *“Habilidad para buscar, asimilar y compartir nuevos conocimientos potenciando su desarrollo personal y profesional”.*
- 4- Iniciativa e innovación: *“Capacidad para formular activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio”.*
- 5- Trabajo en equipo: *“Capacidad para trabajar efectiva e interrelacionadamente para alcanzar los objetivos de la organización escolar”*
- 6- Responsabilidad: *“Capacidad para comprometerse con el cumplimiento de las tareas encomendadas”.*
- 7- Liderazgo pedagógico: *“Capacidad de motivar y comprometer activamente a los estudiantes con su proceso de aprendizaje y las actividades de la institución”.*

- 8- Orientación a la calidad: ***“Capacidad de mantener una orientación y un desempeño profesional que refleje el esfuerzo por hacer sus tareas con eficiencia y calidad”***
- 9- Compromiso ético – social: ***“Capacidad de influir en la cultura del establecimiento actuando en forma coherente tanto con los valores del Proyecto Educativo Institucional y como con los principios declarados en el Estatuto Docente”***

COMPETENCIAS EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Se ha discutido sobre las competencias que todos los docentes necesitan para trabajar, ahora es necesario enfocarse en las competencias en entornos inclusivos. Se han utilizado tres parámetros para su elaboración según Solange Tenorio, del Departamento de Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE),

1 - La inclusión es el enfoque principal, un derecho básico que se sustenta en los valores esenciales.

2 - Existen dificultades prácticas y conceptuales a la hora de centrarse en ciertas competencias aisladas cuando se enseña en entornos inclusivos. Para que el Perfil

fuera relevante en diferentes países, era necesario un enfoque amplio de la utilización de estas competencias.

3 - Las prioridades políticas y los efectos de las políticas sociales dentro de cada país no se pueden ignorar. Sin embargo, existe un marco normativo a nivel internacional y europeo que todos los países suscriben y que afecta a la educación inclusiva y a la formación docente. Se han señalado cuatro valores esenciales relativos a la enseñanza y al aprendizaje como la base del trabajo en la educación inclusiva de todos los docentes. Estos valores están asociados con las áreas de competencia del profesorado. Las áreas de competencia se componen de tres elementos: actitudes, conocimientos y habilidades. Una determinada actitud o creencia necesita un cierto conocimiento o nivel de comprensión y posteriormente una serie de habilidades para poder aplicar este conocimiento a una situación práctica. Para cada área de competencia identificada se presentan las actitudes, conocimientos y habilidades que las estructuran. El Perfil se ha creado en torno a este marco de valores esenciales y áreas de competencia: Valorar en positivo la diversidad del alumnado: las diferencias entre los estudiantes son un recurso y un valor dentro de la educación. Las áreas de competencia incluidas en este valor se relacionan con: - Las diferentes concepciones de la educación inclusiva. - El punto de vista del profesorado sobre las diferencias entre los alumnos. Apoyar a todo el alumnado: los docentes esperan lo mejor de todos sus alumnos. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con: - Promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de los estudiantes. - Un enfoque docente efectivo en grupos heterogéneos. Trabajar en equipo: la colaboración y el trabajo en equipo son enfoques esenciales para todos los profesores. Las áreas de competencia

dentro de este valor están relacionadas con: - Trabajar con los padres y las familias. - Trabajar con un amplio número de profesionales de la educación. Desarrollo profesional y personal: la docencia es una actividad de aprendizaje y los docentes tienen la responsabilidad de aprender a lo largo de sus vidas. Las áreas de competencia dentro de este valor están relacionadas con: 8 Formación del profesorado para la educación inclusiva - Los docentes son profesionales que deben reflexionar. - La formación inicial del profesor como base de un aprendizaje y desarrollo profesional activo. Estructurar estos valores y áreas de competencia son principios generales acordados, relativos a la utilización del documento. Además, se pueden señalar varios factores que apoyan su uso. Estos factores no tratan solamente su posible uso dentro de programas de formación inicial docente, sino también asuntos más amplios relacionados con las normativas y la práctica en escuelas y formación docente.

El panorama de la integración educativa en correlación con el término “competencia”.

Desde el punto de vista educativo, ser competente o contar con una competencia es poseer un conjunto de capacidades, tales como: conocimientos, habilidades y destrezas que se adquieren mediante procesos de aprendizaje. Sin embargo, estas capacidades no solo deben adquirirse sino también deben manifestarse o aplicarse en situaciones diversas. Una competencia implica: saber ser (valores y actitudes, saber hacer (habilidades), saber conocer (conocimientos), saber transferir a otros contextos (resultado o evaluación)”. Para lograr ese saber, la educación debe estar centrada en

aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser, aprender a convivir y aprender a aprender.

La escuela es hoy por hoy el lugar en donde el alumno (a) aprende y conoce todo aquello que necesita utilizar en su contexto, un aprendizaje significativo y acorde a las necesidades contextuales garantiza una formación basada en competencias. Los docentes no debemos no están exentos de tener esas competencias didácticas para formar en competencias. Es un fracaso aún que en muchas de las veces las instituciones giren sus curriculum con base en las competencias sin utilizar una pedagogía y didáctica adecuada para lograr lo cometido.

El docente, el educador, el formador, el maestro o el profesor, debe tener ciertas competencias para enseñar. Si la actividad de enseñar se traduce en lograr formar a los alumnos(a) en competencias, entonces la escuela cambiaría y por lo anterior estaríamos en el umbral de un cambio que pasaría del tradicionalismo al aprendizaje significativo.

Enseñar no es fácil se requiere de una serie de competencias que debe uno adquirir en surcos formativos tanto sistemáticos o asistemáticos. El profesor debe tener competencias para enseñar, pero también competencias para trabajar en la escuela en correlación con sus compañeros y en la institución; no debe dejar de lado las competencias sociales, actitudinales y las académicas o de conocimiento. Específicamente en el marco de la integración educativa se necesitan una serie de competencias claves para llevar a cabo la integración y la atención a las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.) de ciertos estudiantes con y sin discapacidad.

Ser profesor es sin duda alguna una responsabilidad, ya que se trabaja con seres humanos, no debe ni tiene que existir “se supone” falla técnica; y que cuando existe se deja marcado al estudiante para siempre. Es una responsabilidad ser profesor de Educación Especial y de educación básica más que en otros niveles, la razón es que en este nivel los niños son susceptibles de cualquier error o problema que se le presenta. Educarlos para la vida es un reto difícil, ubicar el curriculum hacia los valores humanos y competencias es complicado. Ante todo, esto se reconoce el gran valor que tiene el docente, en especial aquellos docentes que se dedican a la atención de alumnos con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad.

Integrar a los niños con necesidades educativas especiales no es incluirlos simplemente en el grupo escolar. Es trabajar en su nivel intelectual junto con los demás, como los demás; suena fácil en lo teórico, pero es muy, pero muy complicado en lo pragmático. La razón es que cada niño o niña especial tiene habilidades, capacidades, intereses y gustos diferentes. El profesor que atiende a niños con necesidades educativas especiales tiene ante él mismo un reto profesional y pedagógico para sacar adelante esos niños, es por ello que el trabajo en estas dimensiones exige de parte de los maestros regulares y especiales ciertas competencias claves para una buena atención e integración de aquellos niños que presentan NEE.

¿Como surgen las competencias claves en el marco de la integración educativa?.

La educación en la escuela es un ente que impacta en todos los contextos de nuestra vida cotidiana. La educación especial no deja de ser un ente más que está presente en

las escuelas regulares y por ello, los docentes tanto regulares y especiales deben de reconocer la importancia y la complejidad de la atención a niños y niñas con NEE. No es tan sencillo trabajar en una escuela en donde no existe el compromiso de atención hacia las NEE y carecer de los conocimientos, habilidades y actitudes positivas - competencias- para lograr la integración-inclusión en una escuela regular

Las competencias en el marco escolar y el de los docentes, tienen hoy en día una dimensión pedagógica de suma importancia, ya que hace del docente y del ente educativo una realidad con significado y con consecuencias sociales. Darles mayor realidad y significado a todos los aprendizajes logrados, ya no simplemente en aula, sino en todo el ambiente escolar, social y familiar. Es hoy por hoy el reto que debe asumir la escuela y la misma comunidad educativa.

Luego del cambio de modelo de intervención, del clínico al socioeducativo, detonado en el año de 1994, propuesto por la declaración de Salamanca, reconocemos que existe un cambio significativo en cuanto a la intervención y trabajo del docente especialista, de educación básica y media, así como también de las unidades de apoyo y de la escuela misma

Se han detectado 5 competencias específicas y 17 competencias genéricas que deben tener los docentes (básicos, media y diferencial), que garantizarían un cambio en la escuela y una mejor integración-inclusión de los niños y niñas que presentan NEE.

COMPETENCIAS ESPECÍFICAS

- Capacidad de deconstrucción de las grandes diferencias y similitudes de los modelos de trabajo de educación especial con el modelo vigente.
- El dominio de conceptos universales, para tener un mismo tuning en el trabajo de educación especial.
- Capacidad de identificar y reconocer las diferentes discapacidades o las necesidades educativas especiales que presenta una persona humana como alumno en el marco de relatividad de las NEE.
- Una capacidad de conocimiento, y no de información, de marcos legales, operativos, teóricos y de nuevos debates sobre la integración-inclusión educativa.
- Manejo y dominio de la evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada, planes y programas y expediente del alumno.

COMPETENCIAS GENÉRICAS

- Capacidad de abstracción, análisis y síntesis
- Capacidad de aprender y actualizarse o capacidad de organizar la propia formación continua
- Conocimiento sobre el área de estudio y la profesión
- Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas
- Capacidad crítica y autocrítica
- Capacidad de investigación
- Habilidad para buscar, procesar y analizar la información.
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías o las TIC.

- Valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad para organizar y animar situaciones de aprendizaje
- Capacidad de implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo
- Capacidad para participar en la gestión de la escuela
- Afrontar los deberes y dilemas éticos de la profesión

AULA COMÚN

El aula (o sala de clases) es el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje formal, independientemente del nivel académico o de los conocimientos impartidos en cada uno de ellos. El aula es generalmente una sala de dimensiones variables que debe contar con espacio suficiente como para albergar a los estudiantes y docentes. Este espacio consta normalmente de un área para el trabajo del profesor y con un área más amplia donde trabajan los alumnos (as) de la manera más cómoda posible a fin de obtener los mejores resultados.

Para que el proceso de enseñanza-aprendizaje logre los mejores resultados, es necesario que un aula cuente con determinadas características. En primer lugar, es importante que los elementos de ubicación tanto para alumnos como para docentes

permita una comunicación espontánea, cómoda y permanente. Es por esto por lo que los bancos suelen estar ubicados hacia el área de exposición del docente o también dispuestos en círculo, lo cual busca favorecer el contacto entre todos los integrantes del aula. Por otro lado, también es condición necesaria que un aula cuente con comodidades básicas para el correcto desarrollo de las actividades tales como luz, limpieza, espacio, ventilación y temperaturas adecuadas.

El aula común, es el centro curricular donde la experiencia educativa tiene lugar por excelencia. Allí, los niños desarrollan y consolidan su lenguaje, sistematizan los aprendizajes matemáticos, potencian su personalidad como también expresan sus necesidades educativas. Un aula común de cualquier nivel de enseñanza es un espacio estructurado para el aprendizaje, heterogéneo en su constitución humana, rico en diversidad sociocultural y cognitiva, sin límites físicos obligatorios salvo la conveniencia del currículo, aunque generalmente son esas cuatro paredes las que constriñen la experiencia y reducen la significatividad de los aprendizajes. Esta naturaleza heterogénea y multivariada del aula exige del rigor de la planificación conjunta entre profesor de aula, especialista y otros agentes educativos, como instrumento organizador de los procesos, especialmente cuando esa diversidad aumenta debido a las necesidades educativas especiales de sus miembros.

El aula común es más que un grupo de alumnos en situación. Implica también docentes, currículo, apoderados, métodos, materiales, experiencia, evaluación, diversidad, etc.; por lo tanto, el ingreso al aula común de un profesor especialista es de apoyo a cualquiera o a todos estos componentes, y principalmente se trata de asumir

un cambio paradigmático para abordar las necesidades educativas especiales no asociadas a discapacidad con una mirada distinta... la del aula común. (*fuentes* www.definicionabc.com)

AULA DE RECURSO

El Decreto 1 del año 1998 en su artículo trece define "Aula de Recursos" como: **"una sala con espacio suficiente y funcional que contiene la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento satisfaga los requerimientos de los distintos alumnos integrados con necesidades educativas"**

El aula recurso ofrece alternativas educativas para niños, niñas y adolescentes con necesidades educativas específicas. Está formada por un grupo de profesionales de la educación especial que planifica y ejecuta programas educativos individuales para cada estudiante. Los establecimientos que cuentan con estas aulas ofrecen a los alumnos un apoyo individual, personalizado y contextualizado a la realidad del estudiante, proporcionando un clima que permite internalizar de mejor manera los aprendizajes. El aula de recurso además de entregar apoyo profesional sustenta al estudiante en cuanto a entrega de recursos materiales (cuadernos, libros, lápices, material específico como hipertextos, etc.) necesarios para llevar a cabo las actividades propias de los estudiantes.

Los estudiantes del programa de integración escolar asisten a esta aula de recurso en relación a la opción de integración que el mismo Decreto 1/98 establece:

1. El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docentes en el “Aula de Recursos” en forma complementaria.

2. El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto a aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el “Aula de Recursos”.

3. Asiste en la misma proporción de tiempo al “Aula de Recursos” y al aula común. Pueden existir objetivos educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.

4. Asiste a todas las actividades en el “Aula de Recursos” y comparte con los alumnos del establecimiento común, en recreos, actos o ceremonias oficiales

ATENCIÓN INCLUSIVA

Segregación e Inclusión

“Reducir la segregación y contar con un país más integrado social y culturalmente, debe ser un objetivo transversal en el diseño de políticas públicas, no sólo la educativa. Chile es el segundo país con más segregación social entre los países evaluados por PISA.

Otra realidad preocupante es que, según UNICEF, existen 300.000 niños y niñas que se encuentran fuera del sistema escolar y que en educación superior la deserción puede superar el 40% en algunas carreras, sobre todo en los sectores más vulnerables. Igualmente, grave es que, tras cada uno de estos jóvenes, hay muchos otros que también enfrentan dificultades pero que, a pesar de seguir en el sistema, quedan excluidos de los aprendizajes.

Construir un sistema inclusivo es un desafío mayúsculo, donde uno de los objetivos principales será eliminar la selección al ingreso de las escuelas. El gran propósito es lograr que el proceso educativo llegue a todos los estudiantes, les haga sentido y los motive en su propio desarrollo.

A nivel escolar, esto requiere una mirada sistémica y un trabajo continuo de las escuelas para el que tienen pocas herramientas. Los profesores en su mayoría no son preparados para manejar esta diversidad y las escuelas no suelen desarrollar

estrategias para abordarla, ni cuentan con el tiempo y los recursos adecuados para hacerlo". (MICHELLE BACHELET, PILARES DE LA REFORMA EDUCACIONAL)

La atención Inclusiva implica que todos los jóvenes y adultos de una determinada comunidad aprendan juntos, independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan cualquier problema de aprendizaje o discapacidad. Se trata de una escuela que no pone requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para hacer realmente efectivos los derechos a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación. En la escuela inclusiva, todos los alumnos se benefician de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no sólo los que presentan necesidades educativas especiales.

La Educación Inclusiva se entiende como la educación personalizada, diseñada a la medida de todos los niños en grupos homogéneos de edad, con una diversidad de necesidades, habilidades y niveles de competencias. Se fundamenta en proporcionar el apoyo necesario dentro de un aula ordinaria para atender a cada persona como ésta precisa, entendiendo que podemos ser parecidos, pero no idénticos unos a otros y, con ello, nuestras necesidades deben ser consideradas desde una perspectiva plural y diversa.

Las personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales, siempre, ha sido uno de los sectores que han sufrido mayormente la discriminación en el sistema educacional. A pesar de los importantes avances alcanzados en los últimos cuarenta

años en la atención educativa, sigue habiendo educandos que no han tenido la oportunidad de asistir a un establecimiento educacional o que no cuentan con los apoyos necesarios para aprender en igualdad de condiciones que el resto de los alumnos sin Necesidades Educativas Especiales.

Los avances teóricos y prácticos en materia de educación desarrollados en los últimos años, en Chile y el mundo, muestran la necesidad urgente de crear nuevas condiciones, en la educación pre básica y básica común, para dar respuestas educativas ajustadas y de calidad, que faciliten el acceso, la permanencia y la culminación de estos alumnos en el sistema escolar.

Chile está comprometido en hacer efectivo el derecho a la educación que tienen todos los niños y niñas, a través de la reforma educacional, donde se han estipulado orientaciones con el fin de mejorar la calidad e igualar las oportunidades para aprender. En este sentido, el programa de educación especial del ministerio de educación ha sido el responsable de implementar las políticas de atención de las personas con necesidades educativas especiales, en todos los niveles y modalidades del sistema escolar. Sin embargo, existe un largo camino para recorrer, para mejorar las condiciones en que se desarrollan los procesos educativos existentes en nuestro país.

Capítulo II Bases Teóricas Científicas

Antecedentes Generales de la Educación Especial.

La Educación Especial, desde sus inicios, ha estado ligada vinculada a la medicina y psicología. Desde estos dos puntos de vista, se inició el estudio y descripción del déficit, estableciendo amplias y detalladas categorías, en relación de la etiología, con el propósito de “curar” o corregir la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, bajándose en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido.

Estos puntos de vista tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60 cuya mirada y forma de atención (con un carácter segregado), consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales, separados de las escuelas comunes.

En este marco la educación especial es definida como “la atención educativa (en el más amplio sentido de la palabra específica) que se presta a todos aquellos sujetos que, debido a circunstancias genéticas, familiares, orgánicas, psicológicas y sociales, son considerados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona (intelectual, físico sensorial, psicológico o social) o en varias de ellas conjuntamente” (Garanto, 1984, pag 1).

Antecedentes históricos de la educación especial en Chile.

En Chile, la educación especial, tiene bastante historia, surge en el año 1852, fecha en la que se creó la primera escuela para sordos, escuela que hasta la fecha se mantiene, ubicada en la comuna del Bosque, en Santiago. Con esta creación se inicia la historia de la educación especial en nuestro país.

Para el área de la discapacidad mental, debieron transcurrir 66 años para su creación, eso fue el año 1928. Además, en ese año se implementó una reforma educacional en donde los establecimientos que impartían pasaban a formar parte del sistema educacional chileno. Recién para la década de setenta (1976), se publicó el primer programa de estudio para alumnos con deficiencia mental.

A partir de 1927 hasta los fines de los años sesenta, se mantuvo y aumentó la creación y funcionamiento de escuelas especiales, también junto al perfeccionamiento de los profesores, otros profesionales como es el caso de los psicólogos comenzaron a estudiar la manera de atender y solucionar adecuadamente los problemas de los niños con discapacidad sensorial y cognitiva.

Importante es indicar que, así como surge la educación especial, se debió capacitar a los profesores, para la atención de los educandos con discapacidad.

Las escuelas normalistas incorporan ya ramos de estudio como es el caso de Pedagogía Terapéutica, lo que generó una gran conciencia sobre la necesidad de dar educación formal y de calidad a los educandos con discapacidad.

Para los años cincuenta, el Ministerio de Educación Pública impulsó medidas para lograr una mayor para los educandos discapacitados intelectuales, lo cual permitió un mejoramiento en la calidad de educación que se les entregaba.

En este periodo surgen notables personajes ligados a la educación especial, tal es el caso del Doctor Ricardo Olea, el profesor Juan Sandoval Carrasco, entre otros. Profesionales que aportaron a la investigación y atención de los menores discapacitados.

Desde los años sesenta y en adelante, se fortalece la educación especial en Chile y para ello se crean carreras de pedagogía en educación especial y se aportó mucho a través de la investigación de esta nueva disciplina.

Hay que destacar la importancia sobre la significación que tiene la aparición en estos años de una jefatura a nivel ministerial, sobre la educación especial, lo cual permite que esta modalidad de la educación regular pudiese ordenarse y así controlar y administrar correctamente las escuelas especiales y los profesionales que en ellas laboran.

A ello se suma la capacitación docente con cursos de post títulos y la creación 1964, por parte de la Universidad de Chile, del centro de formación de especialistas en deficiencia mental y luego las de audición y lenguaje, más tarde las de trastornos de la visión.

Para los años posteriores a los setenta, en Chile hay un desarrollo en la Educación Especial. El Dr. Luis Bravo Valdivieso, Coordinador del Programa de la Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entrega un documento al Ministerio de Educación denominado “El fracaso escolar básico y sus consecuencias en la educación, salud y economía”.

Como respuesta a este informe, las autoridades del momento encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP, realizar un seminario sobre la educación especial, en el cual se coordinaron y reunieron todas las entidades preocupadas por esta temática. A partir de esta instancia, se generaron conclusiones y orientaciones para mejorar cualitativamente esta rama de la educación.

Situación de la educación especial / diferencial en Chile

A partir de los años 90, en el país inicia el proceso de reforma educacional con el propósito de lograr una mayor igualdad y calidad de la educación donde se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar la educación chilena y garantizar una educación de calidad que contribuyan a la

integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país que tengan discapacidad

En el año 1994 se promulga la ley N° 19.284, sobre la plena integración social de las personas con discapacidad. En esta ley se fortalece la integración escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del decreto 490/90 (modificado por el decreto número uno, en 1998). Además, esta ley define lo que se entiende por educación especial

“la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con y sin discapacidad según lo califica esta ley, que presenta necesidades educativas especiales” (LEY N° 19,284, art 26).

Las iniciativas impulsaron, en los años posteriores, a la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de proyecto de integración, posibilitando así el acceso de estos alumnos al currículum de la educación regular, con los apoyos especiales necesarios para que progresen en el plan de estudio común.

Gracias a este marco legal, comienzan, en forma progresiva, a tomar fuerza las nuevas ideas de la discapacidad, las cuales se orientan hacia la generación de estrategias para el acceso, participación y progreso en el currículum común y en los escenarios de la educación común.

Los proyectos de integración escolar (P.I.E.).

Desde los años 90, se instalan en el sistema educativo los “proyectos de integración escolar”, *definiéndolos* **“como una estrategia o medio que dispone el sistema educacional, mediante el cual se obtiene los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños o jóvenes con necesidades educativas especiales, ya sea derivadas de una discapacidad o con trastornos específicos del lenguaje en la educación regular”** (Decreto N° 1/98 Y N°1300/02).

A través de los proyectos de integración escolar se obtiene la subvención de la Educación Especial, recursos que permiten financiar la contratación de profesionales especializados de apoyo, la adquisición de material didáctico específico, el perfeccionamiento de los docentes, las adecuaciones de infraestructura necesaria y la implementación de una opción de capacitación laboral, en el caso de los alumnos que no puedan ingresar a la enseñanza media.

Existen variadas alternativas para elaborar proyectos de integración escolar. Entre estas, se pueden mencionar proyectos comunales de integración escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores y proyectos de integración escolar por establecimiento.

Las condiciones de la integración, en cada una de las escuelas, se basan en opciones establecidas en el decreto N° 1/98, a través de las cuales se señalan los grados de

participación en el aula regular y de recurso, se alude al currículum con el que aprenderá el alumno e indica la necesidad de especialistas de apoyo.

Opción 1: “El alumno asiste a todas las actividades del curso común y recibe atención de profesionales especialistas docentes o no docente en el “aula de recurso” en forma complementaria, es decir dentro o fuera del curso común”.

Opción 2: “El alumno asiste a todas las actividades del curso común, excepto en aquellas áreas o subsectores en que requiera de mayor apoyo, las que deberán ser realizadas en el aula de recurso”.

Opción 3: “En esta opción, los alumnos asisten una proporción de tiempo al aula común y comparten algunos objetivos del currículum común con todos los alumnos. En la otra porción del tiempo, desarrollan un currículum adaptado a sus características y necesidades en el aula de recurso”.

Opción 4: “El alumno asiste a todas las actividades en el aula de recurso y comparte con los demás alumnos recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extra programáticas en general”. (Ley N° 19.284, decreto 01/98 artículo 12)

Apoyo de especialistas.

Los apoyos de los especialistas, que no están normados, se han ido formando a través de diversas modalidades, entre las cuales, se puede señalar las siguientes:

- Apoyo desde centros de recursos especializados: otra modalidad de apoyo la proporcionan las escuelas especiales que asumen el rol de “centros de recursos”. En esta modalidad, los docentes y profesionales de la Escuela Especial proveen el apoyo, ya sea itinerante o en la escuela especial. Esto supone, también, la dotación del material didáctico específico.

- Apoyo de profesionales que forman parte del establecimiento educacional: se caracteriza por la contratación de uno o más docentes especialistas, a tiempo parcial o completo por la escuela, para apoyar los procesos de integración. Ello favorece el desarrollo de instancias de trabajo colaborativo con el docente de aula, así como todos los aspectos relativos a la participación curricular y social de los alumnos integrados.

Apoyo itinerante de especialista

Son especialistas que trabajan con alumnos integrados de varias escuelas. Las horas de atención en el aula de recurso, en la sala de clases, así como el tiempo de asesoramiento al profesor y a la familia, varían en cada proyecto. Asimismo, existen distintas formas de abordar los proyectos especializados. Estos fluctúan desde el trabajo centrado en el alumno, hasta un trabajo que pone énfasis en la colaboración entre especialistas, el profesor de aula y la familia.

Breve reseña histórica de la educación especial/ diferencial en Queilen.

La comuna de Queilen no ha estado ajena a la realidad de la creación de proyectos de integración escolar, manteniendo un historial de más de dos décadas en la atención a la diversidad en el aula

De acuerdo con fuentes de información oral, como con documentos escritos, la educación formal en la comuna de Queilen comienza con la Escuela de Hombres N° 13, hace algo más de cien años, aunque exactamente no hay claridad cuándo empezó a funcionar esta escuela.

En el año 1984, aparece un dato significativo, ya que se crea un grupo diferencial para la atención de alumnos con problemas de aprendizaje en la Escuela Mixta N°9, que lamentablemente fue suprimido a los tres años de ser implementado, debido a que no contaba con un profesor idóneo (especialista en problemas de aprendizaje).

También, en este año, el centro educacional Escuela Mixta N° 9 pasa a llamarse FN1009. Además, entra en funcionamiento el internado mixto, para que los niños provenientes de los sectores rurales de la comuna puedan continuar sus estudios de séptimo y octavo básico.

En el año 1993, se ordena la situación jurídica administrativa del establecimiento F N° 1009, el cual pasa a llamarse “Chilhue” (lugar de gaviotas).

Desde el 1 de marzo de 1996, comienza a funcionar el curso especial paralelo en la escuela Chilhué, con el fin de atender educandos con discapacidad mental, contando con profesora especialista en deficiencia mental, utilizándose desde esa fecha los planes y programas para alumnos con discapacidad mental (**Decreto 87/90**)

En la presente década, en el año 2003, se da inicio a la Educación Media en la comuna, en el establecimiento que ocupa la Educación Básica de la Escuela Chilhue.

En ese mismo año, es entregado ante la Dirección Provincial de Educación de la Provincia de Chiloé, el proyecto de integración del colegio Chilhue denominado “SOY PARTE DE QUEILEN”, el que fue creado por el autor de esta tesis. En este proyecto se establecen los parámetros de atención de los alumnos con necesidades educativas especiales.

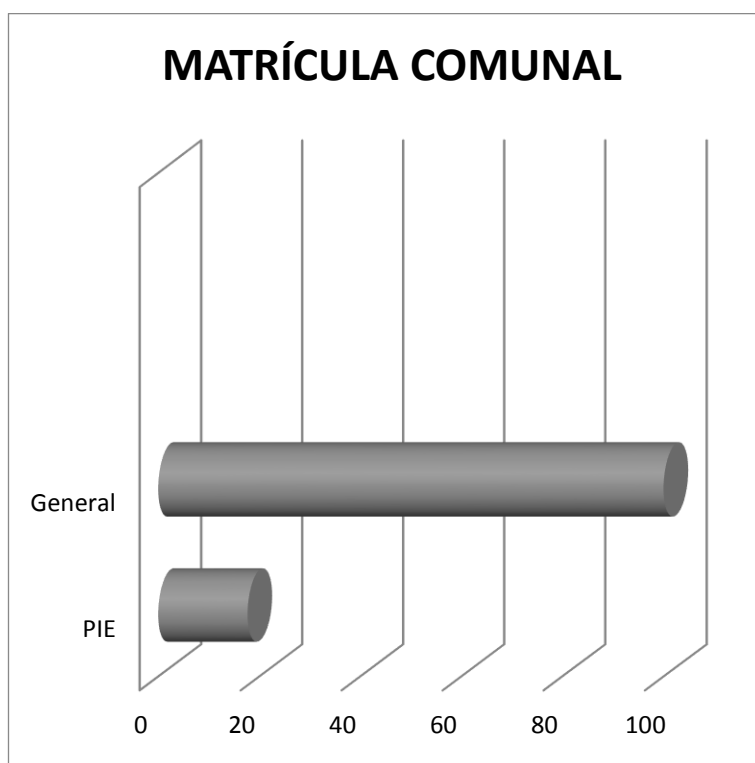
Para el año 2016, se cuenta en la comuna con 16 establecimientos educacionales, con una matrícula general de 1.021 alumnos (Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Especial), divididos estos en dos establecimientos urbanos y 14 establecimientos rurales, tomando en cuenta el territorio comunal dentro de la isla grande y las islas de Acui y Tranqui.

Durante el presente año, la Educación Especial/ diferencial ocupa el 17,7 % de la matrícula comunal general (181 alumnos (as) receptores de esta modalidad), todos ellos concentrados en 6 establecimientos , quedando los alumnos (as) del sector rural

en general y urbano también, de la comuna que necesitan de la educación especial/ diferencial, sin atención apropiada por parte de profesores

especialistas y un porcentaje significativo de docente de aula común que no cuentan con el trabajo colaborativo y orientaciones para el trabajo con N.E.E..

Grafico #1 sobre matricula comunal y matricula alumnos de integración



Discapacidad

Según lo indicado en el censo nacional del año 2012, uno de cada ocho chilenos presenta discapacidad, es decir 2.068.072 personas, equivalente al 12,9% de los chilenos. A su vez, en la décima región el 14,4% de la población presenta discapacidad; correspondiente a 159.354 personas.

Se entiende por discapacidad como **“un término genérico, que incluye deficiencias de las funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en las actividades y restricciones en la participación, indicando los aspectos negativos de la interacción entre un individuo”**. (Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile, ENDISC 2004, pag 2)

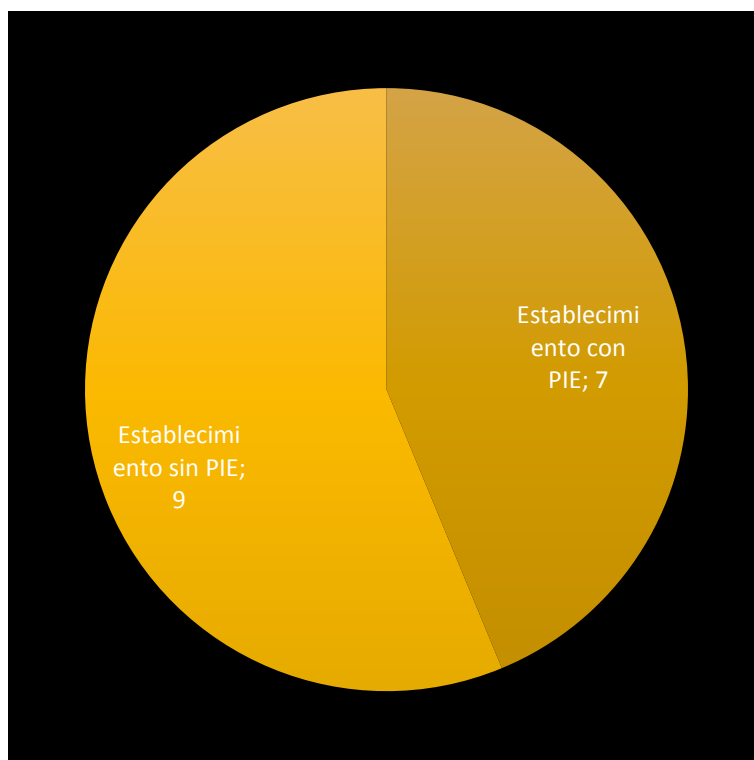
Persona con discapacidad sería **“quien presenta deficiencias de sus funciones y/o estructuras corporales, limitaciones en sus actividades y restricciones en su participación, como resultado de la interacción negativa de su condición de salud y los factores contextuales (ambientales y personales) en los que se desarrolla”**. (primer estudio nacional de la discapacidad en Chile, ENDISC 2004, pag 2)

Porcentajes de atención estudiantes con necesidades educativas especiales en relación a la matrícula general.

Como se indicó con anterioridad en lo referido al historial de la comuna en atención a la diversidad en el aula y los años que se lleva dando ayuda a los estudiantes que lo necesitan dados sus características personales, a continuación, se indaga en la población actual que es beneficiada con el programa de integración comunal.

Con un universo de 1.021 estudiantes y 77 docentes de educación pre básica, básica y media en la comuna, en los 16 establecimientos educacionales, solo en 7 de establecimientos son parte del proyecto de integración de comunal, con un número de estudiantes atendidos 181 y, que cuentan con la atención del profesional especialista en N.E.E. y 47 docentes aula común apoyados por un par especialista.

Grafico # 2 sobre establecimientos educacionales de la comuna y aquellos que mantienen programa de integración



En los 9 restantes establecimientos educacionales con una población de 324 estudiantes, lo que equivale al 31,7% de la matrícula general, no cuentan con apoyo alguno por parte de un profesor especialista para estudiantes con N.EE. y tampoco reciben apoyos y orientaciones técnicas - pedagógicas docentes de aula común.

Los datos expuestos reflejan una realidad muy poco favorable para un grupo importante de estudiantes que en sus primeros 6 o 7 años de vida escolar no le fue entregado una educación acorde a sus necesidades. Por otro lado, al no contar el liceo comunal con el apoyo de profesores especialista, los estudiantes que fueron parte del programa comunal de integración no continúan recibiendo el apoyo que necesitan. Por otro lado, existe un número significativo de docentes que no cuentan con el apoyo del

trabajo colaborativo de los docentes especialistas y deben llevar a cabo el proceso de enseñanza con las herramientas técnicas con las que cuentan.

Cuadro sobre población con N.E.E. atendidos por establecimiento

Cuadro #5 población de estudiantes atendidos en programa de integración

Establecimiento	Matricula general	Con programa P.I.E.	N° de estudiantes con N.E.E. atendidos
Liceo Polivalente	184	no	0
Escuela Terra Nova	181	si	54
Escuela Chilhue	284	si	57
Escuela Alvaro Vargas Miranda	147	si	47
Escuela rural Detico	12	no	0
Escuela Rural de Contuy	10	si	4
Instituto Corfo - Pureo	9	no	0

Escuela Diez - Lira	6	no	0
Escuela rural San José	14	si	4
Escuela Rural Nepue	10	no	0
Escuela Rural Alqui	6	si	3
Escuela Rural Paildad	16	no	0
Escuela isla Acui	3	no	0
Escuela Juan Antonio Vera Diaz	55	si	13
Jardin Infantil Los Bajitos	34	no	0
Jardin Infantil El Chavito	50	no	0

Proyecto comunal de integración

Continuando con la idea anterior referida a la población beneficiada con el apoyo que entrega un Programa de Integración Escolar, se analizará los programas de integración escolar de índole comunal.

La ley 19.284 es clara en indicar que los establecimientos educacionales deben incorporar innovaciones y adecuaciones curriculares para facilitar a los educandos con necesidades educativas especiales, el acceso a la educación, brindando una enseñanza complementaria para asegurar que estos educandos reciban una atención adecuada a sus necesidades y no deserten del sistema regular de enseñanza.

En el artículo 5° de esta ley se indica que **“el sistema escolar en su conjunto deberá ofrecer opciones educativas a través de diferentes modelos de integración escolar en todos los niveles del sistema”** (ley n° 19.284, normas para la plena integración social de personas con discapacidad, diario oficial de la república de chile, Santiago 5 de enero de 1994.)

Ahora bien, una de las innovaciones a que se hacen mención se refiere fundamentalmente a la creación de proyecto de integración, dado que en ellos se benefician los educandos que presenten entre otra discapacidad intelectual, dificultad específica de aprendizaje, espectro autista, trastorno específico del lenguaje, dificultad visual, auditiva y del habla.

Es necesario expresar que la creación de un proyecto de integración asegurara la prestación de servicios educacionales de calidad que beneficien a la diversidad de alumnos que se atiende en uno o más establecimiento de una comuna.

Una vez que se formula el proyecto este debe ser enviado al departamento provincial correspondiente, el cual en un plazo de 15 días evaluara el proyecto y de encontrarlo correcto se recibirá la ayuda que el estado brinda a estos proyectos, vale decir contratación de profesionales especialistas, una subvención por alumno, adquisición de material específico acorde las necesidades de los alumnos; permite perfeccionar a los docentes involucrados en el proyecto y por ultimo facilita el seguimiento y evaluación del trabajo realizado por los profesionales.

Existe variadas alternativas de proyectos de integración escolar. Los establecimientos de una misma región, provincia o comuna pueden trabajar coordinadamente en la elaboración y ejecución de un proyecto de integración común, a la vez un solo establecimiento en forma individual asume la elaboración y desarrollo de un proyecto de integración.

Por lo descrito y dada la flexibilidad que se permite en la elaboración de los proyectos de integración, pudiera ser que para la comuna de Queilen la creación de un proyecto comunal podría facilitar la ayuda a los educandos con deficiencia mental de las escuelas rurales de la comuna.

La importancia técnica de la educación especial/ diferencial en las escuelas básicas

Ya se ha dicho, que la Constitución Política del Estado chileno, garantiza la educación para todos aquellos que están en edad de recibirla, tengan estos o no necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

Pues bien, es necesario además establecer elementos técnicos que permitan entender la importancia de contar con educación especial con profesionales del área, en las escuelas básicas, más aun si estas se encuentran retiradas de los centros urbanos.

El primer elemento a considerar es que, en cada una de las escuelas, (y las rurales de Queilen no son la excepción) encontramos niños y niñas con necesidades educativas especiales con y sin discapacidad, en el caso de la comuna de Queilen, recordemos que existen a lo menos 76 educandos con discapacidad mental de los cuales 45 se ubican en escuelas básicas rurales.

Las Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.), se entienden como **“aquellas necesidades educativas individuales que no pueden ser resueltas a través de los medios y los recursos metodológicos que habitualmente utiliza el profesor para responder a las diferencias particulares de sus alumnos y que requieren para ser atendidos a través de ajustes, recurso o medidas pedagógicas especiales o de carácter extraordinario, distintas a las que requiere comúnmente la mayoría de**

los estudiantes” (orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, pag 20)

El concepto o idea de Necesidades Educativas Especiales se refiere a los alumnos que tiene más problemas o dificultades que el resto de sus pares para internalizar los aprendizajes esperados para su edad y también presentan retraso en relación con currículo , esto debido a diferentes causas.

Además estos alumnos requieren para alcanzar su aprendizaje fortalecer cuatro aspectos (esto según el Consejo para el Desarrollo Integral de la O.E.A):

1- Medios de Acceso al currículo

2- adaptaciones curriculares

3- adecuaciones en el contexto educativo y/o en la organización del aula

4. servicio de apoyo especial.

Por lo señalado en los cuatro puntos, el contar con un educador diferencial ayudaría en el caso de las tres primeras consideraciones a apoyar al docente de aula común, a crear o modificar planificaciones, descubrir estrategias metodológicas, definir evaluaciones y mejorar la convivencia en el aula.

Por último, el apoyo especializado de un docente diferencial, contribuye a la prestación de un profesional que maneja y que está capacitado para atender en la diversidad y en la discapacidad.

Además de ser las N.E.E. un pilar importante para justificar la presencia de la educación especial en las escuelas básicas, existen otros conceptos muy importantes que también avalan y sugieren contar con esta modalidad de la educación básica tradicional.

Los conceptos de Educación Inclusiva; de Inclusión Educativa; Calidad Educativa y Diversidad Educativa, sostienen la necesidad de contar con profesionales de la educación capaces de dar respuestas a las problemáticas y mejoramientos que estos conceptos implican.

La Educación Inclusiva, Implica una educación para todos, que se desarrolla en las escuelas de educación básica, donde se atienden las necesidades educativas de todos los alumnos, bajo la idea de la diversidad. Este concepto se basa además en la propuesta de inclusión (termino que está remplazando al de integración) de los alumnos con N.E.E. que tengan o no alguna discapacidad.

No se trata de “tener matriculados a estos alumnos” en la escuela en cuestión, se trata de brindarles reales posibilidades de aprendizaje y de integración al conjunto de los educandos del lugar.

Para llevar a cabo este concepto se entiende como lógico que las escuelas cuenten con especialistas en educación especial, que atiendan la población que pudiera haber con discapacidad

El rol que cumple la escuela en la educación inclusiva es de aportar un espacio donde se compartan conocimientos y experiencias de trabajo, con la finalidad de crear un ambiente de tolerancia e igualdad de oportunidades, donde la escuela asuma la responsabilidad de aprendizaje de todos sus alumnos.

La escuela debe entender que sus alumnos presentan diferencias entre ellos, desde alumnos con discapacidad mental en sus distintos grados, hasta alumnos con inteligencia normal superior, pero que estos tan distintos grupos, sean valorados en un plano de igualdad, con las mismas posibilidades de participación en la escuela, según su capacidad (recordemos que incluso en la opción 4 integración, los alumnos comparten los actos comunes del colegio), alumnos que deben ser aceptados por los otros alumnos sino que además y esto es muy valioso por toda la comunidad, y en este aspecto la escuela es la llama a dar el primer paso de inclusión, tolerancia y respeto.

La escuela debe además hacer las adaptaciones curriculares necesarias que permitan obtener una educación para todos y de calidad. En la realidad específica de las escuelas rurales de Queilen, la educación inclusiva está en vía de implementarse totalmente, diríamos que se encuentra en desarrollo, faltándole básicamente cumplir con la

sensibilidad a la comunidad en general y la atención de los alumnos que se encuentran con discapacidad, en este caso de tipo mental, por especialista del ramo.

Estas escuelas ya dieron el gran paso de aceptar y educar a los alumnos del sector sin ninguna distinción.

En lo Referido a la Inclusión Educativa, esta concepción encierra el principio fundamental de una sociedad basada en la igualdad y la justicia, lo que asegura una mejor calidad de vida, sin discriminación, donde se reconozca y acepte la diversidad para obtener una mejor convivencia, además garantiza la dignidad de los alumnos, sus deberes y derechos y su pleno acceso a la sociedad.

El enfoque inclusivo se basa en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza- aprendizaje, y favorecedor del desarrollo humano. La Inclusión Educativa reconoce lo que nos caracteriza a los seres humanos, es decir que somos distintos los unos de los otros y que por lo tanto las diferencias no constituyen excepciones.

Si analizamos este concepto en el contexto de la educación rural en Queilen, con los 45 niños con discapacidad mental incluidos en las escuelas, se cumple la valoración de la diversidad ya que no hay discriminación por capacidad , pero desafortunadamente encontramos una nula equidad en la entrega de la calidad de la educación, lo que traerá a futuro una mala calidad de vida por falta de oportunidades,

por no haber tenido las herramientas necesarias para adquirir los conocimientos que le permitieran tener una mejor oportunidad laboral.

Nuevamente las falencias señaladas pudieran ser superadas si se contara con especialistas docentes en discapacidad que entregaran la equidad de educación y desarrollen las competencias que los alumnos con discapacidad presentan lo que a futuro se traducirá en mejores perspectivas de vida laboral y familiar.

Por último, es conveniente señalar que este cambio en la entrega de oportunidades se debe llevar a cabo desde la educación pre básica o básica, porque más tiempo de apoyo mayores serán los logros educativos que se obtendrán.

Un aspecto prioritario en la entrega de educación formal es la referida a la calidad educativa, un término que suele asociarse a resultados numéricos como por ejemplo puntajes S.I.M.C.E, puntajes de P.S.U., promedios de notas, baja repitencia o deserción escolar.

Pero existe además una mirada en que indica que la calidad de la educación en una escuela, se mide también por su capacidad de dar respuestas satisfactorias a la diversidad de los alumnos, tanto en diferencias particulares como colectivas.

Para el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral de la Organización de Estados Americanos existen algunos indicadores que nos muestren calidad y equidad educativa, todo en relación a la inclusión de los alumnos discapacitados o con N.E.E.

1- Atención eficaz de las necesidades educativas de todos los alumnos en que se respetan las diferencias y no se consideran las desigualdades de aquellos niños con necesidades educativas especiales con o sin discapacidad.

2- La escuela inclusiva considera de la forma más normal, como una más de sus miembros a los alumnos con necesidades educativas especiales o discapacitados.

3- La escuela está organizada para atender a la diversidad, lo que se observa en su capacidad de gestión institucional, pedagógica y en el trabajo cooperativo de sus docentes.

4- A los alumnos se les educa para la vida, para desarrollar su propia independencia, la práctica de valores, su incorporación al trabajo productivo y participación útil en su comunidad.

5- Las nuevas tecnologías, y demás materiales didácticos se usan con eficiencia y continuidad, incidiendo positivamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ayudando a los alumnos (as) al desarrollo de sus capacidades y deseo de aprender a aprender.

6- Los docentes están identificados con la educación inclusiva o integración, capacitándose continuamente y dirigiendo su quehacer educativo en forma conjunta y

resuelta al logro de los fines inclusivos, plasmados en su proyecto educativo institucional.

7- Se brinda con éxito a todos los alumnos de la escuela una educación acorde a sus necesidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizajes, bajo un currículo común, basado en contenidos significativos y adecuaciones curriculares para la atención de necesidades educativas especiales.

En la aplicación de este concepto en la realidad rural educativa de Queilen nos encontramos con falencias en la calidad educativa, esto debido por ejemplo en que no hay una atención eficaz para los alumnos con discapacidad mental.

Las escuelas no están implementadas y organizadas para atender esta diversidad, sus docentes no tienen la capacitación adecuada para la atención pedagógica de esta población discapacitada, no se cuenta con material didáctico adecuado para el trabajo docente especial y se aplica un currículo común para todos los alumnos, lo cual va en desmedro de aquellos que requieran planificaciones individuales.

Tampoco se cumple que en estas escuelas sus alumnos con N.E.E. puedan desarrollar sus potencialidades y al no cumplir con esto tampoco cumplimos con entregar las herramientas para la inclusión en la vida futura laboral y social.

Frente a la diversidad educativa se expresa en que la educación se debe abordar totalmente inclusiva o integradora. En este sentido la educación debe considerar la diversidad como una totalidad conformada por una infinita multiplicidad y variedad

de individuos que se pueden agrupar según sus características religiosas, étnicas y sociales.

En este cuarto concepto analizado las escuelas rurales de la comuna se encuentran en un buen camino, ya que como en reiteradas ocasiones se ha indicado afortunadamente los niños y niñas detectados que presentan N.E.E. en los sectores rurales de la comuna de Queilen, asisten continuamente y sin ser discriminados a las escuela de su sector (pero muchos de ellos no son atendidos en su diversidad por falta de profesional especialista o ¿falta de herramientas técnicas por parte del docente?).

En un análisis final, la importancia de contar con un profesor (a) diferencial especialista, que concurra a los establecimientos educaciones rurales de Queilen, toma aun mayor importancia cuando nos damos cuenta que este profesional de la educación puede aportar a mejorar la calidad de la educación, a entregar las herramientas que permitirán desarrollar las potencialidades de los alumnos (as) con N.E.E. entregar orientaciones y herramientas técnicas que orienten el trabajo del docente de aula, lo que se traducirá en una mejor calidad de educación e integración social.

Además, el profesor diferencial aportará:

- en disminuir los altos índices que muestran la población con N.E.E. en relación con su baja autoestima, problemas de tipo emocionales (manejo de la inteligencia emocional);

- frenará la deserción escolar y la repitencia, por cuanto podrá darse cuenta a tiempo de problemas específicos de estos alumnos, tanto en su rendimiento académico, como en su desarrollo emocional y social;

- contribuirá en la aceptación de estos niños en su comunidad, al entregar herramientas técnicas y profesionales a esta comunidad, para que entienda que estos niños son parte de la diversidad que podemos incluir como algo natural y digno;

- ayudará al profesor de aula común a realizar las adaptaciones curriculares que corresponda. Ciertamente, pues este profesional, por serlo del área en cuestión, puede orientar con fundamentos con base a este otro grupo de docentes, tanto en su trabajo diario, como en el de largo plazo, aportando nuevas herramientas para el tratamiento de estos casos que necesitan atención especial;

Frente a esto último, hay que entender que la adaptación curricular es un proceso de decisión para la flexibilidad, ajuste de algunos elementos curriculares o de acceso a la misma, en relación a las necesidades educativas especiales.

Al no contar con un profesor especialista para las escuelas rurales de Queilen que atiendan alumnos con N.E.E., no se está permitiendo que los docentes que atienden a estos educandos cuenten con una evaluación psicopedagógica, que oriente sus propias planificaciones, las cuales deben incluir las adaptaciones curriculares para cada alumno.

Además, no se está permitiendo que el docente encuentre una fuente de ayuda para, por ejemplo, determinar evaluaciones diferenciadas, repitencias, apoyo para el grupo familiar; en fin, la falta de este profesional solo hace que los establecimientos mantengan un currículo rígido y muy general que nada beneficia a la diversidad.

Una mirada de los docentes sobre la educación especial en las escuelas rurales de Queilen

Como ya se describió anteriormente la comuna de Queilen cuenta con 13 establecimientos educacionales dependientes de la Corporación Municipal de educación, Salud y Atención al Menor de Queilen, un establecimiento particular y dos jardines infantiles. 13 son escuelas básicas y existe un Liceo. Del total de establecimientos educacionales 12 se ubican en el sector rural de la comuna y de este total trece son escuelas uní docentes y tres polis docentes.

Los profesores que trabajan en las escuelas rurales uní docentes, tienen la oportunidad de reunirse en un consejo técnico una vez al mes, en lo que se denomina “Reunión de Micro centro”, instancia única de oportunidad que el profesor de estas escuelas tiene para compartir experiencias o realizar consultas técnicas.

Desafortunadamente en estos encuentros académicos, los profesores (as) de educación diferencial que atienden el proyecto comunal de integración, no participa. Por lo tanto, no existe en estas reuniones una instancia de reflexión, consulta y respuesta

profesional, sobre el trabajo específico con los alumnos que presenten necesidades educativas especiales o discapacidad mental.

Consultado a profesores de escuelas rurales, sobre como abordan el trabajo de los alumnos con necesidades educativas especiales o con discapacidad mental, en su totalidad manifestaron que realizan un trabajo diferenciado, con apoyo más directo y específico, pero desconociendo las características pedagógicas de estos alumnos como así mismo las metodologías adecuadas para la atención de esos educandos, que requieren un trabajo personal y muy específico.

Es importante señalar que los docentes en general coinciden en la necesidad e importancia de contar con la ayuda de un profesor especialista en deficiencia, que los oriente y que atienda además a sus alumnos discapacitados.

También manifiestan lo oportuno que sería que por lo menos en reuniones de microcentro el profesor especialista con que cuenta la corporación de educación participe en las reuniones técnicas de Ellos.

Sobre la idea de contar con un profesor diferencial itinerante especialista, que apoye su gestión docente, los profesores consultados señalaron que recibirían con agrado esa ayuda, pues porque de esa forma habría una herramienta que permitiría ayudar a sus alumnos y también a ellos. Lo que se traduciría además en desviar la atención para aquellos alumnos sin discapacidad que requieren de un apoyo más cercano de profesor de aula.

Por otro lado, entienden que contar con un docente diferencial permite mantener informes psicológicos y psicopedagógicos que respalden los retrasos y logros de aprendizaje de los niños y niñas con deficiencia mental. Además se contaría con un instrumento técnico que debiera ser enviado a los colegios o liceos donde sus alumnos egresados continuaran sus estudios, y que estos nuevos establecimientos pudiesen mantener el apoyo requerido.

Como modo de ejemplo que ilustra la realidad adversa que enfrentan los educandos con discapacidad mental de las escuelas rurales, que no fueron atendidos oportunamente por un profesor especialista, y por los tanto, no contaban con apoyo específico y cuyos docentes que llevaron a cabo su enseñanza básica no recibieron también ese apoyo, ocurrió en marzo de 2016 cuando un estudiante proveniente del sector rural de Detico, que ingreso a séptimo básico en la

Escuela “Chilhue” con 14 años (con dos repitencias) y sin haber adquirido la lectura y escritura y el conocimiento de las cuatro operaciones básicas en matemática, a este estudiante le resulta muy complicado entender las materias que se están pasando, no puede llevar el ritmo de estudios y requiere una adaptación curricular significativa

Este alumno al ser matriculado presentó un informe que indicaba discapacidad intelectual moderada, diagnostica durante años, pero a pesar de aquello nunca conto con el apoyo del profesor especialista y el docente que tuvo la misión de darle enseñanza no contó con las estrategias adecuadas para la atención del menor, por lo

cual, nos encontramos en un séptimo básico con un estudiante que maneja conocimientos de primero básico, habiendo dos años para que adquiriera la lecto – escritura y nociones básicas en, lo que obviamente le juega en contra y conlleva a la deserción escolar.

En contra posición a esto, los alumnos (as) que si fueron atendidos en integración y que ingresaron a la educación media han continuado sus estudios, inclusive existe una egresada del área técnica del Liceo.

En conversaciones mantenidas con los profesores de matemática y lengua castellana del Liceo de Queilen reconoce que impartir clases a los alumnos (as) con N.E.E., que no fueron atendidos en los proyectos de integración les implica un trabajo más desgastador, con una dedicación exclusiva y que muchas veces tratando contenidos que no corresponden al nivel y que por lo general no se observan avances ni logros por parte de los estudiantes en cuestión.

Los docentes hacen una deferencia sobre los alumnos (as) que fueron parte del proyecto de integración, básicamente porque estos cuentan con informes que orientan el trabajo a seguir y además observan que hay un ritmo de estudio en los alumnos que permite un aprendizaje, aunque lento, pero que manifiesta logros.

En síntesis pareciera ser conveniente contar con la atención especializada de un profesor diferencial, que trabaje con los alumnos (as) con N.E.E. y con los docentes que trabajan con estos estudiantes, y que este profesional entregue ayuda sobre

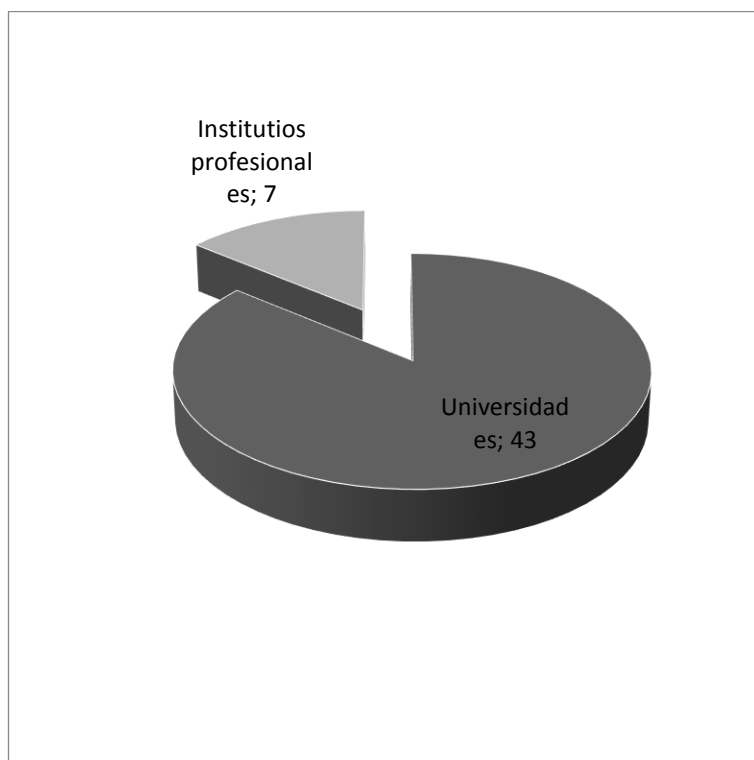
metodología y elaboración de informes para estos alumnos, además de entregar una orientación sobre la promoción de curso, ingreso de la educación media o la continuidad de la educación especial. Apuntando entre otras cosas que el Liceo de Queilen no cuenta con Proyecto de Integración.

Formación inicial de los docentes en la atención a la diversidad

En una de las preguntas realizadas en la entrevista aplicada a los docentes de la comuna de Queilen estaba dirigida a conocer cuál era su formación inicial en el tema de la atención a estudiantes que presentan N.E.E.

Actualmente en nuestro país 21 universidades de las llamadas tradicionales imparten a lo menos una carrera de pedagogía, 22 universidades privadas imparten pedagogía en sus diferentes especialidades al igual que 7 institutos profesionales.

Grafico #3 centros de formación profesional que imparten la carrera de pedagogía



Al observar detalladamente la maya curricular en los distintos establecimientos de educación superior que imparten alguna carrera de pedagogía y que como objetivo tienen formar a los nuevos docentes del país, se presenta una realidad que nos dice que en la formación de docentes de enseñanza media (distintas especialidades) no hay asignaturas o créditos que los preparen para dar atención a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

En cuanto a la preparación de docentes de Educación General Básica se observa que en la generalidad en la formación de los futuros docentes hay ramos orientados al re-educación de lectura, escritura y matemática, como también a la atención de la diversidad en el aula, no obstante a lo anterior esta preparación no vas más allá de un semestre como promedio.

En la formación de las futuras educadoras de párvulo la realidad indica, que como promedio tienen en un solo semestre alguna asignatura que esté orientada a la atención de la diversidad en el aula.

Aun cuando en la formación de los futuros profesores de Educación General Básica y de Educadoras de Párvulo hay a lo menos una asignatura que los acerca al ¿Qué es y ¿Cómo? enfrentar las Necesidades Educativas Especiales, surge la interrogante sobre si el tiempo asignado para esta formación es suficiente. Una segunda interrogante que se presenta es en relación al ¿Por qué? En la formación de los futuros profesores de enseñanza media la preparación a la atención a la diversidad ni siquiera es un tema para ser abordado.

María Paulina Godoy, María Luisa Meza y Alida Salazar, en el documento “Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile” editado por MINEDUC el año 2004 hacen la siguiente reflexión:

“El aumento progresivo del número de alumnos integrados demanda del sistema educacional mecanismos más expeditos de asesoría y seguimiento permanente de los procesos educativos que se están llevando a cabo en los establecimientos educacionales.

Mejorar las prácticas pedagógicas para dar respuesta a la diversidad implica que los profesores progresen desde unos enfoques homogeneizadores tradicionales hacia el

desarrollo de estrategias pedagógicas individualizadas. Desde esta perspectiva, el propósito es alcanzar, que mayoritariamente los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales accedan, participen y progresen en igualdad de condiciones a las oportunidades que ofrece el sistema educativo.

Uno de los grandes desafíos es potenciar que las universidades e institutos profesionales incluyan en la formación de los profesionales, especialmente de los docentes, la atención de la diversidad, la no discriminación y la tolerancia”.

Por otra parte, en marzo del año 2015 el MINEDUC publica en su página web el documento “Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la Educación Especial”. Este documento es el resultado de una mesa de trabajo técnico, donde han participado profesionales que contaban con experticias en el tema y una trayectoria de trabajo relacionado con Educación Especial e integración.

Dentro de las conclusiones que esta mesa técnica llegó, hay una que referida a la preparación de los docentes la cual cito a continuación:

Frente a la formación inicial docente

“Avanzar hacia un sistema educativo inclusivo requiere la resignificación de la profesión docente y cambios substantivos en los modelos y currículo de formación inicial.

La educación inclusiva requiere de profesionales de la educación, sensibles a las diferencias y con competencias para trabajar en contextos complejos, socioculturalmente diversos y con grupos heterogéneos.

La Formación Profesional de todo educador debe ser impartida a nivel universitario, y la inclusión y la educación de la diversidad deben constituirse en un eje transversal de la formación pedagógica de todos los docentes, sea cual sea el nivel educativo en el que se vayan a desempeñar o disciplina que vaya a impartir. Para ello se proponen las siguientes medidas:

La formación inicial de los docentes de todas las carreras de pedagogía debe promover el desarrollo de competencias para la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad en distintos contextos educativos. La respuesta a la diversidad, en el sentido amplio del término es inherente a todo proceso educativo y, por tanto, no debiera concebirse como tarea exclusiva de ciertos profesores. Por el contrario, debe ser una función de todos los docentes e incorporarse en las mallas curriculares de todas las carreras de educación.

Para avanzar en esta dirección, se propone una estructura curricular que contemple un tronco común orientado a la formación pedagógica general, que promueva el desarrollo de competencias para la inclusión y la atención a la diversidad, y que esta formación común se imparta en cursos combinados que incluyan estudiantes de las

distintas carreras de educación, favoreciendo desde la formación inicial el trabajo interdisciplinario y colaborativo entre los futuros docentes.

La formación inicial debe estar alineada con las políticas educativas y estar estrechamente vinculada a la práctica. Es fundamental que los futuros docentes a lo largo de todo el ciclo formativo tengan acceso a prácticas profesionales guiadas en distintos tipos de instituciones y contextos educativos. Esto significa fortalecer la vinculación entre las instituciones de educación superior con los diferentes niveles y modalidades educativas.

Avanzar hacia instituciones de formación docente más inclusivas y que formen docentes representativos de la diversidad (pueblos originarios, discapacidad, migrantes). Consecuente con los principios de inclusión, las instituciones de educación superior deben contar con políticas y medidas de acción afirmativa que faciliten el acceso, permanencia y egreso de estudiantes con discapacidad, estableciendo sistemas de apoyo y acompañamiento a los estudiantes y docentes. Esto es fundamental para disponer de un número suficiente de docentes representativos de la diversidad en el sistema educativo, promover actitudes e interrelaciones positivas y contrarrestar la discriminación.

Asimismo, dentro de las medidas de acción afirmativa las instituciones de educación superior debieran incorporar al cuerpo académico formadores representativos de la diversidad.

La formación inicial debe estar alineada con las políticas educativas y estar estrechamente vinculada a la práctica. Es fundamental que los futuros docentes a lo largo de todo el ciclo formativo tengan acceso a prácticas profesionales guiadas en distintos tipos de instituciones y contextos educativos. Esto significa fortalecer la vinculación entre las instituciones de educación superior con los diferentes niveles y modalidades educativas.

Las instituciones de educación superior deben tener un rol proactivo que retroalimente las políticas y al sistema educativo y una mayor vinculación tanto con éste como con la sociedad civil a objeto de proveer una educación que tenga un sustento en la realidad. Además, es fundamental que contribuyan a la investigación para la generación de conocimientos en relación con el desarrollo de escuelas inclusivas y la educación de la diversidad y de las personas en situación de discapacidad.

Incluir en los procesos de acreditación institucional y de las carreras de pedagogía, indicadores relacionados con la inclusión y la atención a la diversidad como dimensiones de calidad de la formación y de las instituciones educativas”.

Las dos conclusiones citadas, tienen como punto común la idea que en la formación de los nuevos docentes, debe sin duda, existir una rigurosa formación orientada a la atención de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales. Una formación que asegure una educación de calidad, es decir eficaz, eficiente e inclusiva, una formación centrada en “Ser” y no el “Hacer”, Partiendo de una adecuada búsqueda e implementación de estrategias metodológicas que apunte a la diversidad del aula

(estilos de aprendizaje, Necesidades especiales) a buscar y producir una empatía con los estudiantes y sobre todo visibilizar al grupo y cada una de sus integrantes, con el fin de estar atentos a posibles modificaciones de estrategias.

Por otro lado está el desafío que el docente de aula común tenga su autonomía profesional a la hora de implementar estrategias metodológicas para la atención en la diversidad y no depender solo de las orientaciones que los docentes especialistas pudieran brindarles, entendiendo su responsabilidad en el aula y que no siempre se contará con o los profesionales de apoyo.

No obstante, a lo anterior, en la actualidad la formación de nuestros profesionales de la educación aún no se observa mallas curriculares carentes o faltos de preparación para la atención a la diversidad.

Políticas de educación en el marco de la integración educativa.

Los Programas de Integración Escolar son el resultado de la implementación de una política educacional pública, que está orientada hacia la inclusión, al respeto a la diversidad y al otorgar las herramientas para que todos sin excepción puedan enfrentar su futuro con igualdades de condiciones.

En el Punto 2º de la Declaración de Salamanca (1994) se lee que, cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios. Por tanto, los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y las

personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades. Es aquí en donde el rol del docente básico tiene mayor relevancia hacia el sistema educativo vigente en sus políticas pertinentes y sus fines.

Las escuelas básicas con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, como para crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan los espacios necesarios para una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.

Los objetivos de las políticas de educación especial en Chile (2006), se considera el implicar y el atender de manera íntegra a todos los estudiantes, independiente de su condición, se define en hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo. Con ello se infiere que se han realizado avances en dirección de la incorporación de todos los educandos al sistema educativo ordinario, pero, con ello, cabe preguntarse ¿qué se ha hecho, efectivamente, para que se implementen tales políticas respecto de los educadores de aulas comunes?

Se entiende que el docente del aula de recursos (docente especialista), responsable de apoyar el trabajo curricular oficial entregado en el aula común, es un docente con

experticia y especialidad en el área de la diversidad de niños con necesidades educativas especiales, responsable, por tanto, de diseñar estrategias de trabajo apropiadas a la necesidad de cada niño, las que deben ser basadas en aquellas que el docente general básico trabaja, siendo éstas sistematizadas desde el aula común.

Más en la educación común y de acuerdo a lo anterior, el sistema educacional pretende crear un alumno (a) con las competencias y/o habilidades necesarias de comunicación, desarrollo armónico y valórico que lo habilite frente a un mundo dinámico, teniendo capacidad para el cambio, que pueda enfrentar las innovaciones tecnológicas utilizándola en su beneficio personal y social al cual pertenece, con una igualdad de oportunidades, ser eficiente y eficaz en su labor como agente que impulse el desarrollo de las instituciones laborales, sociales y comunitarias, aceptando con entera libertad los principios democráticos que rigen al país, teniendo presente los deberes y derechos para que se inserten la vida cívica dominando su propia lengua como elemento esencial del conocimiento. Además que pueda tener acceso al mundo de la ciencia y la tecnología a través del lenguaje matemático, permitiendo desarrollar su personalidad en manifestaciones artísticas, deportivas y culturales; en general, enmarcado en una filosofía Humanista en el marco neoliberal.

Estos criterios apuntan a que las instituciones escolares sean capaces de preparar a sus alumnos (as) para la inserción activa y responsable en la sociedad. Respecto de ello se desprende que

Es necesario, entonces, agregar a la posibilidad de implementar un programa de capacitaciones regulares en las distintas áreas de la educación especial para la educación formal, se necesita que se implanten, dentro del sistema político educacional, perfeccionamientos profesionales con carácter de requisito curricular para el ejercicio docente.

Con lo anterior se infiere que el docente general básico no puede ni debe llevar sobre sus hombros, en solitario, la responsabilidad individual de prepararse en esta área de la educación, puesto que la respuesta a sus necesidades pedagógicas debe emanar desde el sistema educativo, diseñando para cada tipo de discapacidad un programa de perfeccionamientos especial. Producto de esto, el currículum debe ser significativo, entendiendo por ello todo el conocimiento que permita la adaptación al complejo mundo social y natural que nos rodea. Así también, la escuela no debe soslayar las encrucijadas humanas actuales, sustentadas casi todas en la multiculturalidad. Por ello, un enfoque curricular integrado se podría convertir en una alternativa compensatoria para reconocer, interpretar e intervenir responsablemente en el entorno del alumno. Ello permitiría a los educadores difundir habilidades de los educandos dentro de la escuela, además de promover la prestación de servicios para estudiantes sin discapacidad y con discapacidad.

Una institución educativa formal puede propiciar entornos de aprendizajes dinámicos, comprensivos, activos y estratégicos, lo cual implica tomar conciencia de que la pedagogía ha avanzado, ha evolucionado y ha podido elaborar un marco teórico que puede ser llevado a la praxis por la sola necesidad de generar un cambio.

Abrir el camino, comenzar a recorrerlo, propiciar encuentros con colegas y especialistas, visualizar las prácticas educativas cotidianas con una mirada crítica, permitirá revisar y rever aquello que no es motivador, que no contempla la diversidad, aquello que nos propone aprender a pensar de manera crítica y reflexiva a partir de problemáticas y situaciones que emergen desde contextos reales, cercanos y palpables.

También, el profesional de la educación debe considerar a los niños y niñas con necesidades educativas especiales, debe ser capaz de identificarles, dentro de un grupo de alumnos, de tal modo que le sea posible diagnosticar a aquellos que presenten características especiales, que requieran de una enseñanza que responda a sus problemas.

Para la fundación Paso a Paso en su sitio web, se vincula en el concepto Cultura de la Diversidad (que bien, sirve para evidenciar las distintas dimensiones que abarca el tema de la educación ante las necesidades educativas especiales), que aborda en profundidad la incorporación de la discapacidad en un plano socio – educativo, la define como

“La cultura de la diversidad es un proceso de aprendizaje permanente, donde TODOS debemos aprender a compartir nuevos significados y nuevos comportamientos entre las personas” (Escobar Mejías, 2002, pag 49).

La cultura de la diversidad permite construir una escuela de calidad, una didáctica de calidad y profesionales de calidad. Esta falta de comprensión de la cultura de la

diversidad implica que los profesionales piensen que los procesos de integración están destinados a mejorar la educación especial y no la educación en general.

El proceso de cambio de estas constantes universales, desde la mirada laboral, es inminente, ya que todo cambio social busca el desarrollo y mejoras en las perspectivas de sus capacidades individuales para el bien social general, y soslayar las necesidades que cada individuo del sistema presente. Hanushek (1995, pag 227) enfatiza la necesidad de una perspectiva que se concentre en el reconocimiento y refuerzo de las capacidades humanas, entendiendo por este concepto como las herramientas sociales que permiten a las personas enfrentar una vida laboral cambiante. En otras palabras, ya no se estudia, aprende o se prepara para una vida laboral organizada en fases sucesivas; por el contrario, la readaptación y la innovación son las señas de la nueva vida laboral, llevada a la educación formal.

Es una constante que los alumnos más hábiles y con mayor educación acumulan mayor capital humano (rinden mejor en la escuela) lo que les reportaría mayores ingresos en el mercado de trabajo. Asimismo, con el concepto de La Evaluación Docente, el mejoramiento del Profesional conlleva al mejoramiento del Producto Capital Humano, que en este caso serían los educandos como futuros hacedores de realidad.

Entre las características consideradas, el rendimiento cognitivo parece explicar gran parte de la variación del ingreso lo que equivaldría a decir que existe una distribución de rendimiento escolar subyacente a cada distribución de ingresos.

Uno de los problemas, al estimar una función de producción en educación, consiste en la dificultad de incluir los insumos escolares más relevantes en la determinación del producto. Estos tienen que ver con la relación alumno (a) docente, la educación del docente, su experiencia, su nivel salarial, el gasto por alumno y las facilidades de la escuela.

Las estimaciones debieran incluir una medida de la habilidad de los estudiantes. Esta determina que el rendimiento presente dependa del rendimiento pasado lo que implica que el efecto de los insumos deba determinarse sobre el valor agregado y no sobre el nivel de producto, independiente de las capacidades humanas que éste tenga, lo que para el entendido son sus propias necesidades especiales. Como resultado de un proceso de optimización, las estimaciones decidirían cuáles son las mejores decisiones para conseguir determinado nivel de producto.

Por todo, el sistema educativo, que responde irreprochablemente a las tendencias neoliberales que, con el tiempo se verán reproducidas en y para el sistema, gesta en sus tipologías el asegurar a sus docentes la preparación más acabada posible ideando para ello

“... un sistema de apoyos en los establecimientos para proporcionar una atención integral a las necesidades educativas especiales que puedan presentar los alumnos” (Conferencia Mundial de Salamanca: 1994, pag 8).

Ese modelo se centra en la necesidad del especialista, y se busca un modelo terapéutico de intervención, como si la solución de los problemas de la diversidad sólo estuviese sujeta a la formación de especialistas en el área de la discapacidad.

Esa postura es un problema ideológico que bien se le podría considerar como otro tema de investigación, porque lo que se esconde detrás de esa actitud es la no-aceptación de la diversidad como valor humano y la perpetuación de las diferencias entre los alumnos (as), resaltando que esas diferencias son insuperables.

Para cualquier efecto las políticas de apoyo adoptadas e impulsadas por la oficialidad sólo se han adoptado para docentes que no representan una parte significativa ante el total de sus pares y establecimientos educacionales básicos regulares del país, que de acuerdo a las nuevas políticas de educación especial (2006), no se superarían los 3000 educadores a nivel país.

El docente de aula común frente a las necesidades educativas especiales

Las políticas públicas que solo están en el papel nunca van a ser efectivas sino son implementadas en su espíritu y tecnicismo. En este sentido y como se dejó claro en el tema tratado anteriormente, requieren necesariamente que los docentes estén involucrados en su puesta en marcha, llevándolas a cabo en la mejor forma posible. En este sentido los docentes de aula común tienen una importante responsabilidad en el resultado de estas implementaciones.

El docente especialista representa un primer agente educativo para enfrentar los desafíos de integración educativa. La nueva situación comporta variaciones en el tipo de alumnos que asisten a los Centros de Educación Especial, ya que plantean demandas educativas de carácter más extraordinarias y alejadas de las prescripciones educativas que la sociedad planteaba para la mayor parte de los niños y niñas en edad escolar.

Algunos docentes, ven así cómo se produce un desajuste entre sus perspectivas profesionales y las nuevas exigencias del alumnado. Por una parte, se frustran las expectativas de enseñar e instruir con el anterior abanico de alumnos (as) más amplio y, por otra parte, ¿pueden considerarse a sí mismos como menos capaces de atender educativamente a un alumnado que demanda actuaciones de mayor carácter asistencial y/o médico?

Se puede inferir, con lo anterior, que los profesionales que intervienen en los centros especiales y en el conjunto del sistema educativo poseen, salvo raras excepciones, perfiles profesionales adecuados para desarrollar con garantías las funciones que acabamos de referir en párrafos anteriores. En cualquier caso debería contemplarse por parte de la administración educativa una actuación itinerante de los mismos, fuera del propio centro especial, tanto en el sector público como en el privado. Todo ello comportaría relacionar más y mejor las dos redes de centros actualmente existentes y ayudaría a responder a las expectativas sociales de acceso a la educación de todos los niños y niñas en edad escolar.

Trabajo pedagógico especial del docente de aula común.

Entendiendo que son los docentes quienes tienen la responsabilidad de la implementación de las políticas públicas en el ámbito de la educación inclusiva, entonces su trabajo requiere contar con conocimientos que permitan llevar a cabo su misión.

La integración educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en los establecimientos educacionales responde, en cierto modo, al llamado de los docentes a dar respuesta a los estudiantes con necesidades educativas especiales, ya que, por una parte, algunas de las medidas que se requieren son coincidentes con las que se dan a los demás compañeros y, por otra parte, la estancia en un centro de dichos alumnos se justifica por que dicho contexto y la calidad de la propuesta educativa les permite proseguir su desarrollo personal y social.

Los estudiantes con necesidades educativas especiales necesitan ayudas de carácter extraordinario debido al retraso global que manifiestan respecto de todas las áreas y mecanismos básicos de aprendizaje. Por sus condiciones personales de discapacidad requieren, en determinados momentos, de itinerarios curriculares y de formas de agrupación diferentes a las de los demás compañeros y de personal especializado.

A la situación aquí expuesta hay que sumar, entre otras, la existencia de otros alumnos con dificultades de aprendizaje; falta de motivación; actitudes de rechazos a una integración efectiva en el centro; discapacidad físico-motora y/o psíquica.

Marchesi dice que

“Es necesario ofertar orientaciones y adoptar las medidas de ordenación necesarias para desarrollar, cuando sea necesario, distintas modalidades de integración (...) y procesos de colaboración y coordinación entre centros ordinarios y especiales (...) dicha situación no satisface a los profesores y profesoras afectados, que sienten en precario su futuro en el programa de integración.” (Marchesi, 1994, pag 36)

Esta reflexión conlleva a interpretar si existirían las herramientas y la voluntad para producir los cambios en el profesorado que Marchesi, Giné i Giné y Tirado acusan: por un lado se manifiesta en los esfuerzos en promulgar y por otro la escasa voluntad institucional para que éstas lleguen a ser concretas. Es decir, si las instituciones educativas no se ordenan en los planteamientos de gestión y colaboración profesional entre los docentes serán vanas las propuestas y herramientas que el sistema les ofrezca, puesto que no estarían en condiciones de desarrollarlas

Competencia metodología del docente de aula común que atiende niños con necesidades educativas especiales.

Como consecuencia de lo anterior, y de acuerdo con su propia tradición, la educación no ha sido propensa a favorecer la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, al contrario, se ha caracterizado por ser eminentemente selectiva, no comprensiva y por una práctica educativa eminentemente academista o centrada en

los saberes propios de las diferentes disciplinas y no en los conocimientos previos del alumnado sobre los contenidos de aprendizaje.

“La organización de los centros de Secundaria ha estado presidida por una organización de carácter muy vertical que ha favorecido escasamente las relaciones profesionales de carácter cooperativo o de trabajo en equipo entre los profesores “(Redondo, 2005, pag 55).

Con lo anterior se infiere que la integración exitosa de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en los centros de estudios dependerá, en gran parte, de que seamos capaces de crear las condiciones educativas adecuadas a sus necesidades. Para ello, debemos poner el acento en el contexto o centro, entendido éste como el sistema que permite la interacción entre todos los profesionales e instancias que lo componen (administración, familias, profesorado, servicios de apoyo, etc.) para la toma de decisiones educativas adecuadas a las necesidades de los alumnos.

Es por ello, entonces, que se aborda la problemática que enfrentan en el aula aquéllos profesores de educación general básica, cuando se trata de enseñar a un grupo no considerado homogéneo, que tenga que atender a diversidad de educandos con problemas de trastornos de aprendizaje, de comportamiento, físico motora y psicológicamente disminuidos a partir de averiguar cuáles han sido las políticas de apoyo que la institución educativa ha entregado o estaría entregando para mejorar este(os) problema(s).

Mientras, el profesor cuestiona su metodología el niño(a) va acumulando, paulatinamente, experiencias negativas que se traducen en comportamientos inadecuados que inciden en el grupo curso, impidiendo normal desempeño escolar.

Se logra inferir que el docente deberá conocer las políticas educacionales vigentes y ponerlas en práctica en pos del desarrollo de aprendizajes que apunten y orienten a la educación de una diversidad cada vez más pluralista, respecto de aprehensiones que pudieren bordear en la discriminación.

Lo que ha sido la educación diferencial, que por años se ha creído que la diversidad digna de ser atendida es aquella que presenta necesidades educacionales especiales de tipo psicológico y genético (casos de niños con síndrome de down). Ésta ha acogido durante mucho tiempo a los niños con necesidades educativas especiales a través de los Grupos Diferenciales amparados en la Ley de Educación Especial, de 1992 en la que estipula la creación de establecimientos educacionales especiales donde la atención estará enfocada en preparar académica y tecnológicamente a los educandos, de acuerdo a sus capacidades psico-motoras individuales. A cargo de este tipo de educación estarían profesores especialistas.

En Chile, la incorporación de estos estudiantes con necesidades educativas especiales a la educación común queda respaldada a través del Decreto de Integración 01/98, en el cual estipulan ciertas normas para la integración escolar

“En este sentido, la integración de estos chicos y chicas (...) incrementa la complejidad de la elaboración de una propuesta global de (...) atención a la

diversidad puesto que la tipología de alumnos que requieren actuaciones educativas especiales se amplía” (Giné I Giné y Tirado, 1999, pag 12)

Su atención, por tanto, radica principalmente en un aula de recursos (aulas de docentes especialistas) como, también, en un aula común de clases, complejizando mayormente, los sistemas de trabajo pedagógico de los docentes que actúan en la formación de niños y niñas con necesidades educativas especiales. Este decreto de Integración contempla 4 módulos de atención a niños (as) con necesidades educativas especiales, de acuerdo al tipo de atención requerida educacionales comunes para alumnos con o sin discapacidad.

Apoyo e intervención psicopedagógica

Entendiendo que los docentes de aula común deben manejar metodologías para la atención a la diversidad, como se expuso en la idea anterior, los nuevos enfoques sobre el apoyo a las N.E.E., han dado paso a conjugar La conexión entre el aporte de la pedagogía y la psicología como elementos que en conjunto aportan al mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje.

La investigación sobre los procesos de enseñar y aprender se ha ido conformando en un nuevo campo del saber, que ha dado lugar a una nueva rama disciplinar que es la psicología de la instrucción. El objetivo central es el estudio de factores, interacciones, contenidos y secuencias empleadas en el proceso de enseñar y aprender.

A partir de ello se infiere que en los procesos que intervienen en los factores ya mencionados, como son de contenidos y el proceso mismo de enseñanza aprendizaje, requieren de una constante puesta al día de las nuevas estrategias metodológicas en la atención de la diversidad, como pueden ser la profundización de estrategias basadas en la teoría cognoscitiva social de Bandera, en que para los efectos pedagógicos, el proceso de aprendizaje en la diversidad se concretaría en la interacción de factores personales, de conductas y acontecimientos que el docente le pueda entregar a partir de su medio (por casos con trastornos del aprendizaje y retardo mental leve y moderado, por ejemplo).

En la actualidad, y por recomendación de la reforma educacional chilena, las más utilizadas son el Construtivismo de Ausuvel y el Aprendizaje Significativo de Vygotsky, entre otras. Esta relación docente-aula-alumno se ve enmarcado en lo que Redondo llama como clima emocional de aula

“...fundado en las expectativas de los sujetos sociales que interactúan en el espacio social de la escuela y en los procedimientos y expectativas de los actores”

(Redondo, 2005, pag 58).

Es muy ilustrativo, desde este punto de vista, el contraste de las expectativas de los docentes, los alumnos y la comunidad educativa en general, respecto del rol que se debe cumplir en el aula, metodológicamente, hablando.

Se hace necesario reforzar las medidas y orientaciones que permitan y favorezcan la incorporación de la totalidad del profesorado perteneciente a distintos centros

escolares; en la planificación, desarrollo y evaluación de la oferta educativa ordinaria y de apoyo dirigida a los alumnos y alumnas con necesidades especiales.

Para ello, el reforzar la preparación del profesorado en el apoyo oficial (políticas educacionales) para la realización de un trabajo especializado, como las tareas de colaboración y asesoramiento al resto del profesorado, se debe procurar la intervención de los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa, Psicopedagógica y de los miembros de los Equipos Multiprofesionales o Multidisciplinarios que deben insertarse en las mismas coordinadas.

En otras palabras, el profesorado debe recibir el apoyo de todos y cada uno de los miembros interesados en llevar la tarea de la Igualdad y Equidad educativa adelante, no importando condición alguna de los alumnos y alumnas, con y sin necesidades educativas especiales, por consiguiente, debe estar en condiciones de identificar, afrontar y considerar las consecuencias educativas de distintas discapacidades llevando a su quehacer pedagógico la claridad de que

“ las necesidades especiales son especiales por cuanto aportan ideas sobre las posibilidades de mejoramiento que de uno u otro modo pasan desapercibidas”

(UNESCO, 1993 , MINEDUC, 1999)

El gran aporte de lo anterior lleva a reflexionar acerca de conocer bien a los alumno(as) en sus habilidades y conocimientos, intereses y experiencias lo cual ayudaría en la organización y participación; dando espacio al sentido personal en el desarrollo de sus responsabilidades, de acuerdo a sus capacidades.

Aportando al nuevo enfoque metodológico que se viene mencionando, intrínsecamente, con anterioridad, se necesita:

“Asignar tareas de forma que resulte necesaria la colaboración; Ayudar a los alumnos a reconocer que su éxito depende, en buena medida, de éxito de sus compañeros; Fijar el tamaño y la composición de los grupos en función de las habilidades y experiencias de los niños y la naturaleza de las tareas asignadas”

(UNESCO, 1993 , MINEDUC, 2002).

De acuerdo a esto si el docente logra articular e interactuar el proceso de educación de sus niños y niñas en general, que no presenten problemas provenientes de una discapacidad y ofrecer ventajas e incorporar las necesidades educativas especiales en el desarrollo del quehacer educativo (ya que compartir el aula con distintas personas ¡ya es una experiencia de aprendizaje enriquecedora! que ayuda a conocer y valorar las diferencias individuales), se podría aplicar en los agentes activos de la educación en general. Es decir, flexibilizar los recursos pedagógicos en pro de alumnos(as) regulares, alumnos(as) con necesidades educativas especiales y en los mismos docentes profesionales de la educación, con gran énfasis en estos últimos.

Otras entidades como el Fondo de Desarrollo y Fomento (FONDEF) de CONICYT, han dedicado esfuerzos para la mejora de la equidad y calidad de la población. Respecto del área de educación han abierto los espacios para la creación de nuevas propuestas para una mayor equidad y calidad en la Educación, mejorando las condiciones de los sectores menos privilegiados del país. Una razón más para que el

gran desafío del sistema educativo, entonces, sea de desarrollar escuelas más inclusivas que atiendan la diversidad y ofrezcan respuestas de mayor calidad para todos los alumnos, equiparando las oportunidades de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y desventaja.

En los últimos años, se han implementado una serie de medidas tendientes al mejoramiento de las condiciones que ofrecen los establecimientos para facilitar la integración, el aprendizaje y la participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación común, incluidos aquellos que tienen discapacidad. Los esfuerzos no son del todo evidenciables, en la puesta en marcha de los distintos proyectos, puesto que, no existen las herramientas efectivas ni eficaces de evaluar los procesos.

Asimismo, el resultado de estas medidas, en los agentes encargados de la educación y formación, se dejan esperar, igualmente, debido al bajo grado de participación y compromiso con la diversidad de necesidades educativas, ya sean de origen psicológico, físico, motor, genético, congénito, etc., sólo se remiten a las ya establecidas en el desenvolvimiento metodológico que sus capacidades les permiten.

Para concluir con el análisis, no parece, en consecuencia, adecuado pensar en una educación segregada en el esquema tradicional de las escuelas comunes, sino más bien en la presencia de grupos diferenciados integrados a las escuelas básicas y guiados por profesores convenientemente capacitados, dentro del contexto de una comunidad escolar comprensiva de sus propias y particulares limitaciones.

Práctica pedagógica desde la diversidad

Las tendencias actuales nos hablan de la necesidad de una escuela abierta y democrática, realidad que no es ajena a los establecimientos educacionales en la comuna de Queilen, nos habla de una escuela para todos, en este sentido es necesario un cambio de actitud hacia la diversidad y la manera como se establecen las relaciones interpersonales con los miembros de la comunidad.

El contexto de la escuela exige de un ambiente de trabajo activo y flexible, donde se de importancia a los canales de comunicación y sus códigos. El éxito del que hacer pedagógico tiene mucho que ver con esto y con la necesidad de que cada actor se sienta escuchado y respetado y con el espacio suficiente para desarrollar, de manera profesional, su función. Por esto son muchos los autores que plantean que no son suficientes las políticas o normativas para producir un cambio real en la escuela, sino que se debe generar desde la misma los elementos de apoyo y estrategias de acuerdo a su propia realidad.

El conocimiento cabal de lo que sucede en la institución y de las reales necesidades de sus actores, como la generación de una comunicación adecuada y constante permitirán tomar decisiones que tengan un eco en la institución y que favorezca el clima de trabajo y los aprendizajes de los alumnos.

Comunicar los éxitos, fracasos y necesidades requiere de ciertas habilidades que deben ser desarrolladas entre los actores. Muchos docentes y profesionales, aunque sienten la

necesidad de generar un cambio en sus estilos de comunicación, no lo logran debido a que no cuentan con recursos metodológicos ni de comportamiento que se ajuste a esta necesidad. En consecuencia, capacitar en recursos para la comunicación y la resolución de conflictos en el ambiente educacional, constituirá un aporte valioso.

La generalidad de los profesores explicita que el trabajo con la diversidad es un trabajo difícil, que significa tiempo que no siempre tienen, estrategias y herramientas específicas para abordar el trabajo con las diferentes necesidades educativas y emocionales de los alumnos.

La necesidad de capacitación es evidente, no sólo por estar explícitos en todos los discursos, sino también porque en la práctica, durante las observaciones de aula se presentan situaciones donde las posibilidades de conocimiento, para tratar problemas específicos escapan de los docentes de educación básica o de especialidad, lo que significa que las estrategias o adecuaciones curriculares muchas veces no son las más idóneas o simplemente no se realizan o llevan a cabo.

Los sostenedores de colegios, tiene la obligación legal de capacitar a los profesores que participan de un proyecto de integración, parte de los recursos que reciben con la subvención debe estar destinada a la capacitación docente.

Existe en el contexto del profesor, al parecer escaso conocimiento del significado de una educación inclusiva, decretos de evaluación y de herramientas técnicas que

apoyan la integración de la diversidad en el aula, como son las adecuaciones curriculares: sus diferentes alternativas y principios elementales que la sustentan.

Especialmente, se desconoce el alcance de la evaluación diferenciada, la que debe considerar el nivel de competencias del alumno (as) y objetivos propuestos para él, lo que significa que su rendimiento o avances no se comparan con el resto de sus compañeros: homogenización, sino por el contrario, se evalúa de acuerdo a sus requerimientos y objetivos particulares: respeto a la diversidad, a ritmos de aprendizaje y nivel de competencias.

La falta de herramientas técnicas en cuanto a la elaboración de adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada también se traduce en escasas estrategias para los alumnos que requieren de un trabajo más específico de acuerdo a sus necesidades. Esta situación se agudiza cuando los alumnos son etiquetados o estigmatizados por sus discapacidades o por su rendimiento descendido.

Las expectativas que el docente tiene de los alumnos (as) con o sin necesidades educativa especiales, tiene relación con las oportunidades de aprendizaje que brinda el profesor al alumno y con el nivel de rendimiento del alumno. Esto significa, que la percepción positiva o negativa del docente en cuanto a sus alumnos, influirá en la calidad de su labor pedagógica como en el rendimiento de los mismos.

La percepción del docente puede estar mediatizada por creencias y expectativas, que al hacerla presente en su quehacer educativo tienen una influencia en la conducta el

otro lo que representa una profecía auto-cumplida, el alumno responde a esas expectativas, lo que permite la habituación de esta tipificación.

El profesor, puede expresar de diferente manera las expectativas tanto positivas como negativas, que no necesariamente son a nivel oral, como por ejemplo a través de: gestos con sus manos, expresiones del rostro, actitud corporal, tono y calidez de la voz e incluso actitud de hostilidad o de contacto físico como cercanía o rechazo al contacto físico.

Además, hay docentes que no están dispuestos a cambiar sus estrategias para los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje y/o conductuales, plantean que siempre lo han hecho igual y no necesitan cambiar, es responsabilidad de los alumnos y sus familias que, estos alumnos, no tengan buenos resultados.

En este sentido, se ha producido en estos profesores un proceso de reificación, de su rol lo que desfavorece el aprendizaje de los alumnos, se establece como un destino sin posibilidades de cambios, lo que dificulta el avance y el logro de las estrategias tomadas por la inflexibilidad y actitud de estos profesores.

Frente a las exigencias el trabajo con una población de alumnos (as) tan diversa, es elemental trabajar en equipo. Para lo cual, no sólo se requiere de voluntad, sino también, de una gestión flexible del colegio que por un lado escuche las necesidades de los profesores, de importancia a las falencias y capacidades de los alumnos y por otro lado, brinde los espacios para favorecer el trabajo colaborativo, no entorpeciendo

o generando situaciones que perjudiquen este objetivo. En otras palabras, se requiere de una escuela abierta al diálogo, constructiva y generadora de soluciones en conjunto con sus profesores.

Se evidencian que la falta de un trabajo en equipo y colaborativo generalmente sobrecargan las obligaciones del docente y le restan la posibilidad de compartir y generar en conjuntos con sus pares estrategias diferentes y acorde a las necesidades de los alumnos. Por otro lado, si la escuela flexibiliza para lograr espacios de encuentro entre los profesores y profesionales de apoyo, el trabajo se hace más llevadero, profesional y sistemático, lo que favorece la evaluación constante y la mejora en las tomas de las decisiones.

El número de alumnos (as) por curso no deja de ser un aspecto importante en el momento de lograr una cercanía con los alumnos y de una medición directa de acuerdo con las necesidades que presenten. Pero, el gran número de alumnos por curso es una realidad de muchos colegios.

Una alternativa, es adecuar Metodología más activas, dónde el alumno(as) sea protagonista de su proceso de aprendizaje y donde se propicie el trabajo colaborativo e individual, situación que no siempre se da. En las observaciones de sala de clases, se puede contrarrestar que la metodología que el profesor utiliza, son en su mayoría, expositivas y de escasa participación de los alumnos, como, por ejemplo: copia del pizarrón o el libro, gran número de actividades a nivel escrito sin apoyo de un proceso de manipulación o de trabajo con material concreto. Además, falta una articulación

entre los contenidos y el aspecto de aprendizajes significativo para el alumno, lo que dificulta el mismo y en especial el interés por aprender.

En los casos de cursos con alumnos (as) integrados, son pocos los profesores que utilizan alumnos tutores para favorecer el aprendizaje académico y el de valores como: la tolerancia y la solidaridad.

Los profesores tienen claro que no está en sus manos reducir el número de alumnos (as) por curso, pero plantean de manera explícita que es necesario mejorar la calidad de la enseñanza y esto significa aspectos que ellos pueden manejar y otros que los reconocen como responsabilidad de la corporación de Las Condes. Entre los aspectos que ellos pueden mejorar está realizar adecuaciones curriculares de manera más constante, preparar actividades y material adecuado a los diferentes niveles de competencias de los alumnos y fortalecer el trabajo en equipo.

Se pueden apreciar varios elementos que de alguna manera obstaculizan el trabajo con la diversidad y uno de los más presente, es el tiempo. Los profesores en general tienden a reclamar por tener poco tiempo para llevar a cabo planificaciones, revisiones de pruebas, preparar material y realizar las adecuaciones necesarias para el trabajo con alumnos (as) con N.E.E.. Además, plantean que su trabajo no sólo se traduce a la enseñanza de contenidos, sino que deben cumplir varios roles, he incluso en reiteradas ocasiones deben sustituir roles de la familia, la que evalúan cómo ausente en este proceso, en especial para los alumnos que más lo necesitan.

Los vertiginosos cambios tecnológicos han llevado a que los conocimientos sean frágiles y provisorios, el tiempo y del espacio se comprimen. La velocidad con que llega a un lugar la información recae tan bien en la velocidad con que se maneja la información, lo que sitúa a la educación y al rol del profesor en un nuevo escenario y con un nivel de exigencia mayor para lograr su objetivo. Frente a la pregunta ¿qué sujeto deseamos educar?, las orientaciones educativas pueden ser diversas, pero, en un proceso más generalizado las organizaciones sociales que han logrado adaptarse, con mayores probabilidades de prosperar son las caracterizadas por la flexibilidad, la adaptabilidad, la relatividad, el aprovechamiento de las oportunidades, colaboración y el perfeccionamiento continuo, aspecto importante en cuanto a la gestión de la escuela.

Frente al creciente cambio de la sociedad y las grandes brechas culturales que se presentan entre los alumnos, la depravación cultural entre otras hace necesario que el docente se capacite y realice un trabajo colaborativo entre sus colegas y otros profesionales.

Entre las demandas de los docentes, se hace explícito la necesidad de capacitación constante para trabajar con alumnos que presentan N.E.E., pues no sólo se trata de los alumnos (as) integrados sino, la realidad especial a modo general de la población estudiantil que se atiende necesita de habilidades, creatividad y estrategias que los docentes reconocen no tener y que son susceptibles de desarrollar.

La percepción del docente de las necesidades constantes que presentan los alumnos (as), del sin número de roles que debe cumplir frente a las continuas y crecientes

exigencias que significa su labor pedagógica, favorecen un clima de angustia y sentimiento de frustración al no poder responder a todas las situaciones específicas que día a día se presentan.

Los cambios sociales y las influencias que éstos han tenido en la educación hacen necesario que la escuela flexibilice. La institución educativa, tanto como sus actores, en especial directivos y profesores, tienden a creer que la institución y sus conocimientos no cambian, por lo que reunifican los conocimientos y los significados, lo que no favorece una actitud más flexible, tolerante y susceptible de adaptarse a los cambios.

En esta relación con el mundo, el profesor puede moverse en diferentes sectores de la vida cotidiana, esto lo aprende y se hace parte de su rutina. Cuando se presenta una dificultad o problema tiene la opción de enriquecer su conocimiento y entrar a otro sector que le permita lograr una nueva habilidad, sin dejar su realidad inmediata. Esta posibilidad de entrar en un mundo problemático, algo nuevo para su rutina, puede significar un esfuerzo, una molestia o una curiosidad especial. En la realidad las rutinas suelen ser interrumpidas por la aparición de un nuevo problema.

Las características personales más las experiencias adquiridas en su relación con el medio social y sus otros significantes son parte de la biografía de la persona y en cierto modo pueden explicar cómo se enfrenta al mundo. Para algunos una situación nueva puede resultar estimulante, aunque signifique un esfuerzo mayor o que sobrepase sus posibilidades. Importante es que exista una postura positiva y de búsqueda como

también que exista un clima laboral que motive a la búsqueda de conocimiento y brinde los espacios para compartir el acervo cultural.

El conocimiento del sentido común tiene diversas instrucciones para enfrentar lo nuevo, son como “recetas” de cómo actuar en diferentes situaciones sociales. Cuando estas recetas no le sirven busca la manera de comprender y solucionar la situación. Pero también, la búsqueda de una adaptación a su repertorio de repuestas, frente a la nueva situación vivida, puede significar una tensión psicológica y una actitud que no siempre sea la más positiva o adecuada, frente al problema. El cómo se “pare” frente al problema tiene que ver con sus experiencias de vida.

Cuando en el trabajo, por ejemplo, debe enfrentarse a cosas nuevas que no conoce o que le son distantes, necesita enfrentarlas, puede que su actitud inicial sea de negación o de malestar frente al esfuerzo que pueda significar abordar el problema, o puede que le parezca interesante aprender algo nuevo que enriquezca su labor profesional. En ambos casos, puede optar por diferentes opciones: puede que se acerque o aleje de un sector de la realidad que no es parte de su rutina, pero cuando logre conocer y manejar lo nuevo, dejará de ser un problema, pues logrará insertar lo que era problemático en lo no problemático.

En el quehacer del profesor está presente, que las necesidades de los alumnos(as) requiere de un trabajo personalizado, pero este puede o no darse dependiendo de factores tales como: falta de tiempo, desconocimiento de cómo hacerlo, necesidad de adecuar objetivos, contenidos, actividades, materiales, etc.

El trabajo colaborativo es una instancia que genera alternativas de trabajo desde diferentes aristas, distensiona las sensaciones de angustia, frustración de los profesores, mejora la calidad de los aprendizajes de los alumnos, favorece el aprendizaje y adecuación a las exigencias de los profesores, pues permite el aprendizaje colectivo, enriquece las relaciones entre pares.

La realidad sociocultural en la escuela de hoy junto con las crecientes necesidades educativas de los alumnos no sólo demanda competencias técnicas a los docentes regulares, sino también, cambios fundamentales en el rol, las funciones y contextos de intervención de los profesionales relacionados con los equipos multidisciplinares de la escuela.

Entonces, es necesario organizar los servicios de apoyo, en cuanto a sus funciones y modalidades de intervención, de manera que se ajusten a las reales necesidades de la escuela.

Pero, para que el profesional de apoyo éste realmente implicado en la dinámica de la escuela, es preciso que ésta adopte una serie de medidas que deberían estar establecidas en el Proyecto Institucional y ser socializadas por la comunidad escolar, para que sepan que pueden exigir, y esperar de la colaboración de estos especialistas.

En las observaciones de aula y consejos de profesores, se detecta que no siempre conocen a todos los profesionales de apoyo y las funciones que le competen e incluso,

se tiende a traspasar roles y funciones acusando a los especialistas que no han cumplido con su trabajo, siendo que le corresponde al profesor de aula o bien son compartidas.

Para este trabajo de colaboración es fundamental que tanto docentes y como profesionales de apoyo desarrollen un lenguaje común en torno a las diferentes acciones y procedimientos que las labores de asesoramiento puedan significar.

El trabajo o asesoramiento colaborativo implica que las soluciones se buscan en conjunto realizando aportes desde perspectivas diferentes y complementarias. Se favorece una relación de participación, implicación y responsabilidad entre los

Los docentes en general requieren recibir un apoyo directo de otros profesionales especialistas en las necesidades educativas de los alumnos(as).

Las normativas del Ministerio de Educación especifican las funciones elementales de estos profesionales de apoyo y las normas para la atención de los

Alumnos(as) con discapacidad transitoria o permanente respectivamente. Estos decretos e instructivos son:

- Instructivo N° 0191 sobre Proyectos de Integración Escolar. Regula y da las directrices para los Proyectos de Integración educativa dentro de las escuelas básicas regulares, profesionales correspondientes, formas de atención y horas mínimas por profesional de acuerdo a cada niño matriculado en el proyecto

- Discapacidad Motora: Decreto Supremo N° 577/1990: Establece normas técnico-pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora.
- Trastornos Específicos del Lenguaje: Instructivo N° 0610 sobre atención de alumnos con trastornos específicos del lenguaje
- Grupos Diferenciales: Decreto N° 291/1999: Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país. Horas de atención d los especialistas y sus funciones.

Frente a las crecientes necesidades que enfrenta el docente en el aula se hace más urgente reorganizar los roles y en este sentido el rol de los profesionales de apoyo. Entre las funciones del rol del especialista, que surgen de las nuevas tendencias educativas y de la experiencia de proyectos educativos exitosos en su quehacer educativo, se pueden plantear las siguientes:

- Asesorar y colaborar con los docentes para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Aportar conocimientos, métodos y estrategias que faciliten la atención a la diversidad.

- Brindar apoyo directo en aula especialmente enfocado a metodologías activas y la mediación cognitiva con los alumnos.
- Colaborar con la detección de necesidades y en la generación de soluciones creativas para la resolución de problemas definidos mutuamente.
- Favorecer una intervención debidamente planificada, y orientada a facilitar el desarrollo y enriquecimiento de la escuela, y el desarrollo profesional de los docentes y otros agentes de la comunidad en general.

Para esto, la demanda de espacios surge como urgente, la necesidad de reunirse de manera sistemática, pues existe poca flexibilidad de horarios y los consejos tienen un objetivo administrativo que no siempre tienen que ver con el objetivo pedagógico. De acuerdo con lo observado en los consejos, esta demanda también de hace llegar a los coordinadores de ciclo, con el fin de favorecer los aprendizajes de los alumnos.

Actualmente se observa un fuerte cuestionamiento al rol que la familia debiera asumir en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los profesores transmiten su malestar frente al tema, haciendo notar que la familia delega su función, que tradicionalmente ha cumplido, otorgándosela a la escuela, donde ellos, docentes, además de ocuparse de su rol específico de enseñanza, deben asumir también roles paterno y materno.

Llama la atención expresiones fuertes al referirse al rol de la familia actual. Expresiones como “hijos absolutamente abandonados”, “abandonaron su rol”, nos grafican la mirada del docente con respecto a la familia, las cuales han quedado

estancadas en el rol tradicional y no han evolucionado con los nuevos tiempos y los nuevos cambios.

El concepto tradicional de familia y los roles que dentro de ella juega cada uno de sus miembros, se ha modificado sustancialmente. Actualmente existen otras formas de agrupamientos familiares, que se manifiestan en todas las clases y niveles sociales, familias uniparentales, familias reorganizadas, hijos que no viven con sus padres, etc., lo cierto es que estas nuevas configuraciones familiares existen y los docentes deben trabajar con ellos. Los roles asignados a cada sexo, inmutables por siglo, hoy también son intercambiables, no estáticos y deben adecuarse a necesidades y formas nuevas. Hoy, la mujer accede a roles que no hubieran podido ocupar sus madres, mujer trabajadora, jefa de familia, sola, soportando el peso de la crianza, cuidado y educación de los hijos. Todos estos cambios en la configuración de la familia actual muchas veces no son comprendidos por los docentes, ya que ellos fueron socializados de otra forma, con otros agentes y con pautas culturales muy distintas a las actuales. Otorgan significado a “familia”, de acuerdo al resultado de un complejo proceso de socialización determinado por el lenguaje.

Cabe destacar las “justificaciones” que en cierta forma minimizan el accionar de los padres. Estas justificaciones son dadas porque tipifican a los padres de estos alumnos(as), les asignan cualidades y características inherentes a ellos, “han abandonado su rol de padres”, “despreocupados”, “no muestran interés en sus hijos” por ejemplo, orientando así la conducta y la comunicación con ellos. Estas tipificaciones están presentes en el acervo social de la vida cotidiana de los profesores.

Ellos a través de su proceso de socialización construyen e incorporan patrones mentales acerca del desempeño de padres de alumnos con necesidades educativas especiales, de acuerdo a su experiencia cotidiana de situaciones vividas. La incorporación constante de este “rol de padres”, en la vida cotidiana de las docentes, ha generado un significado hacia sus relaciones con los padres de estos alumnos, de aceptación, tal vez como la mejor forma de relación que han desarrollado en sus relaciones cotidianas.

Aplicación de metodologías de enseñanza aplicadas en la diversidad

Las capacitaciones y perfeccionamientos de los docentes son demandas constantes, en diferentes formas, debido a que su labor en el aula está siendo muchísimo más dificultosa (excepto en aquellos casos detectados que por años de servicios prestados y están prontos a jubilar), en áreas de las diversas patologías, trastornos, problemas cognitivos, etc. Falta incluso, un sistema que sea periódico y sistemático al respecto que pueda responder no sólo a las necesidades de los Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales, si no, también, a las necesidades pedagógicas especiales que requiere el docente básico en estas áreas.

Existe un fenómeno general, y no menos preocupante, y es que el docente realiza actividades con los niños y niñas con necesidades educativas especiales de acuerdo a lo instruido por el docente especialista, no teniendo mayor injerencia en la planificación de actividades individualizadas para cada niño y niñas con necesidad educativa especial, es decir, que el trabajo conjunto que debiera realizarse entre el

docente especialista y el docente general básico, respecto de contenidos y aprendizajes esperados (de la currículum) no se está desarrollando.

Dicha responsabilidad recae en el especialista, dejando libre de responsabilidad en cuanto a lo curricular al principal actor, promotor y generador de nuevo conocimiento, el docente general básico, ya sea por comodidad, por privilegiar al grupo curso en general, o bien por la inexperiencia o falta de conocimiento para llegar a desenvolver su rol, central en el logro de aprendizajes de todos sus alumnos y alumnas. Sin embargo, la labor no ha sido fácil, en especial en lo referido a metodologías de trabajo aplicadas a la diversidad.

La realidad ha mostrado en el tiempo que lo comentado es una constante, a pesar de que se tiene conciencia actualmente, que las necesidades del niño o niña con discapacidad son variadas y que van de lo cognitivo a lo social, de lo físico a lo psicológico, se sigue un ritmo de trabajo que no dista mucho de los ritmos de trabajo de antaño, es decir, que el proceso de enseñanza en el aula sigue siendo el mismo respecto de las metodologías utilizadas y sus distintas estrategias, sólo con ribetes que exigen las políticas de la reforma educativa (como es la incorporación del constructivismo a través de la metodología inductiva de aprendizaje, principalmente).

Es así, como al momento de atender al grupo curso, en general, y a los niños y niñas con N.E.E. reutiliza el mismo proceder metodológico

De ello, se extrae que, para el docente general básico, en su labor de maestro, no debiera complicarse el tratar de atender de manera diferente los casos con necesidad

educativa especial, debido a que la integración resulta más efectiva si el trato es lo más normal posible, sin resaltar aspectos que marquen diferencias entre unos y otros actores del quehacer educativo. Se refleja en algunos casos, en las metodologías de enseñanza aplicadas y las estrategias de trabajo que se utilizan.

La metodología de enseñanza más utilizada en la actualidad es la expositiva, junto a la metodología inductiva, recomendada por la reforma educacional en base al paradigma del constructivismo, y como estrategia de trabajo la más efectiva para el trabajo integrado de las necesidades educativas especiales es el trabajo grupal donde los alumnos y alumnas considerados como normales, apoyan y dan soltura al trabajo desarrollado por los alumnos y alumnas con N.E.E.

El quehacer docente, específicamente el metodológico, necesita ir reabasteciéndose y enriqueciéndose con nuevas teorías, saberes, estrategias de enseñanza, en el fondo, de nuevos paradigmas, con el fin de incorporarse al día a día educativo con la soltura y seguridad que los tiempos requieren.

Pensamos que las metodologías de trabajo ideales para la atención de las necesidades educativas especiales son las de atención focalizada, ya que podrían responder a las necesidades pedagógicas que manifiestan los maestros y que eventualmente, ofrecen las adaptaciones curriculares.

Decreto Exento N° 83

En respuesta a la Ley General de Educación N° 20.370/2009, el Ministerio de Educación pone a disposición de todos los establecimientos educacionales del país, el D.E N° 83, promulgado el 10 de febrero de 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.

Cabe agregar y considerando que el Decreto con fuerza de Ley N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, que Fija el Texto Refundido, Coordinado y Sistematizado de la Ley N° 20.370, con las Normas no Derogadas del Decreto con fuerza de Ley N° 1, de 2005, del Ministerio de Educación, establece en sus artículos 22 y siguientes que la educación especial o diferencial es aquella modalidad educativa que posee una opción organizativa y curricular dentro de uno o más niveles educativos de la educación regular, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos estudiantes de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje, procurando dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personales o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación, asimismo el artículo 34 del DFL N°2, de 2009, del Ministerio de Educación, establece que en el caso de la educación especial o diferencial, corresponderá al Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de

Educación, conforme al procedimiento establecido en el artículo 86, definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten N.E.E., así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración.

De esta forma, de acuerdo al artículo 36 de la Ley N°20.422, que Establece normas Sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad, los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional.(Diversificación de la enseñanza, división de educación general unidad de currículum ministerio de Educación. Verónica Santana, junio, 2015, pag 6).

Según lo anteriormente mencionado el D.E. N°83 están compuesto de 5 artículos que lo rigen los cuales son:

ARTÍCULO 1°.-Establécense los siguientes criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación parvularia y la educación general básica, cuyo texto se acompaña en Anexo que forma parte integrante del presente decreto, con el propósito

de favorecer el acceso al currículo nacional de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

ARTÍCULO 2º.- Los criterios y orientaciones señalados en este decreto están dirigidos a los establecimientos de enseñanza regular, con o sin programas de integración escolar, bajo modalidades educativas, tradicionales, especial, de adultos y a los establecimientos educacionales hospitalarios.

ARTÍCULO 3º.- Los establecimientos educacionales que impartan modalidad educativa especial y aquellos que tengan proyecto de integración (PIE) que atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán implementar los criterios y orientaciones de adecuación curricular a que se refiere el presente decreto en los niveles de educación parvulario y educación general básica

ARTÍCULO 4º.- Los establecimientos educacionales que, de acuerdo a los criterios y orientaciones establecidos en este decreto, implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos. Una vez finalizado este proceso de evaluación, el establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente.

Los resultados de la evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales quedarán registrados en los instrumentos que el Ministerio de Educación establezca para todos los estudiantes del sistema escolar, de acuerdo a la normativa específica y al reglamento de evaluación de cada establecimiento.

ARTÍCULO 5°.- Continuarán vigentes los decretos exentos N°89, de 1990; N°637, de 1994; N°86, de 1990; N°87, de 1990, todos del Ministerio de Educación, sólo en lo que se establezca para el ciclo o nivel de formación laboral, y hasta la total tramitación del acto administrativo que apruebe los criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación media.

Es así, como el desafío de definir “Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de la educación parvularia y educación básica” surge a partir de lo establecido en el artículo 34 de la Ley General de Educación, el cual mandata al Ministerio de Educación que, por una parte, defina criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, y por otra, defina criterios y orientaciones de adecuación curricular para que los establecimientos educacionales puedan planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para los estudiantes que lo requieran, ya sea que estudien en establecimientos especiales o en establecimientos de educación regular con o sin Programas de Integración Escolar. (Decreto exento N°83 del Ministerio de Educación, 2015).

Según se ha contemplado y mediante el estudio al Decreto N° 83, se puede extraer el propósito de definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para los estudiantes de los niveles de educación parvularia y básica que así lo requieran, es por esto que las disposiciones y pautas que se definen y desarrollan en este Decreto están dirigidas a los establecimientos de educación común, con o sin programas de integración escolar y a las escuelas especiales. Para su aplicación se debe tener como referente el currículum nacional, esto es, los objetivos generales descritos en la Ley General de Educación, en su artículo 28 para los niños y niñas de educación parvularia, y en su artículo 29 para los niños y niñas de educación general básica, incluida la modalidad de adultos, y los conocimientos, habilidades y actitudes estipulados en las Bases Curriculares correspondientes. (Decreto exento N°83 del Ministerio de Educación, 2015).).

Cabe agregar las disposiciones para la inclusión educativa en el sistema educacional chileno se inspiran en la Constitución Política y en el ordenamiento jurídico de la Nación; en la Ley General de Educación y en los objetivos generales de aprendizaje para el nivel de Educación parvularia y nivel de Educación básica que ésta señala, así como en las Bases Curriculares que permiten su concreción y logro; en las Normas sobre la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, así como en la concepción antropológica y ética que orientan la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados internacionales vigentes y ratificados por Chile, como son la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (Vernor Muñoz ,2011,pag 95).

En este propósito, entenderemos a los siguientes como principios que orientan la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares:

a) Igualdad de oportunidades.

El sistema debe propender a ofrecer a todos los alumnos y alumnas la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos, y contribuir a que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar plenamente su potencial, independientemente de sus condiciones y circunstancias de vida. Ello supone tener presente la diversidad en los aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales propios de la naturaleza humana. En este sentido, la adecuación curricular constituye una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje.

b) Calidad educativa con equidad.

El sistema debe propender, en la máxima medida posible, a que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que estipule la Ley General de Educación, independientemente de sus condiciones y circunstancias. Para conseguir una educación de calidad, el currículum debe caracterizarse por ser relevante y pertinente. Bajo este principio, desde una perspectiva inclusiva, la adecuación curricular permite los ajustes necesarios para que el currículum nacional sea también pertinente y relevante para los

estudiantes con necesidades educativas especiales para que, de esta forma, puedan alcanzar los objetivos que estipula el actual marco legal.

c) Inclusión educativa y valoración de la diversidad.

El sistema debe promover y favorecer el acceso, presencia y participación de todos los alumnos y alumnas, especialmente de aquellos que por diversas razones se encuentran excluidos o en situaciones de riesgo de ser marginados, reconociendo, respetando y valorando las diferencias individuales que existen al interior de cualquier grupo escolar.

La adecuación curricular es una manera de generar condiciones en el sistema educativo para responder a las necesidades y características individuales de los estudiantes y de sus procesos de aprendizaje, resguardando su permanencia y progreso en el sistema escolar.

d) Flexibilidad en la respuesta educativa.

El sistema debe proporcionar respuestas educativas flexibles, equivalentes en calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el progreso de todos los estudiantes. Esta flexibilidad es especialmente valorada cuando se trata de aquellos que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad. La adecuación curricular es la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos

estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar.

Por las consideraciones anteriores, los criterios y orientaciones de Adecuación Curricular se sustentan en la Ley General de Educación N° 20.370/2009, que en su artículo 3 establece que “La Educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley”. Esta misma ley en su artículo 10 a) señala que los alumnos y alumnas tienen derecho “en el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos”. En este sentido, las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta importante que permite a los estudiantes acceder a los objetivos generales del currículum que señala la ley, en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin NEE. (LEY 20. 370.Diario Oficial, Republica de Chile, Santiago, 12 de septiembre 2009).

Diseño universal de aprendizaje (D.U.A.)

Principio de Accesibilidad Universal

Principios en el cual se sustenta el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Se fundamenta en la idea de que la diversidad es la norma, no la excepción, y pretende corregir la principal barrera para aprender y participar que enfrentan muchos estudiantes, como lo son los planes de estudio diseñados e implementados de manera uniforme sin considerar las diferencias.

Diseño Universal del Aprendizaje.

Proceso por el cual un programa de estudios es intencional y sistemáticamente diseñado desde el principio para satisfacer las diferencias individuales, reduciendo o eliminando las barreras que cualquier estudiante pueda experimentar para acceder, participar y aprender en el marco de las experiencias de aprendizaje comunes para todos/as.

Principios del Diseño Universal de Aprendizaje.

1° Proporcionar múltiples medios de representación (el «qué» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a

través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el estudiante.

2° Proporcionar múltiples medios para la acción y la expresión (el «cómo» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en que pueden «navegar» en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta).

3° Proporcionar múltiples medios de compromiso (el «porqué» del aprendizaje). Los estudiantes difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones Amplías que reflejen los intereses de los estudiantes, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc.

I. Múltiples formas de Presentación y Representación

“Los estudiantes difieren en el modo en que perciben y comprenden la información que se les presenta.”

- Modalidades alternativas para favorecer la percepción de la información.

- Modalidades alternativas del lenguaje y simbolización de la información.

- Modalidades alternativas para favorecer la comprensión.

La planificación debe considerar diversas modalidades de presentación de los contenidos escolares, lo se puede concretar a través de las siguientes estrategias:

a) Modalidades alternativas para favorecer la percepción de la información

Los materiales de estudio deben presentar información de una manera que sea perceptible a todos los estudiantes, para evitar que las dificultades y/o diferencias en los estilos perceptivos se transformen en barreras al aprendizaje. (Auditivo, Visual, Escrito)

b) Modalidades alternativas de lenguaje y simbolización de la información

Los estudiantes poseen diferencias en los estilos de trabajo con diferentes formas de representación de la información, lingüística y no lingüística: (por Ej. una palabra puede aclarar un concepto a un estudiante, y a la vez puede resultar confuso para otro; un gráfico que ilustra la relación entre dos variables pueden ser comprensible a un estudiante e inaccesibles a otro; una imagen puede tener diversos significados para estudiantes de diferente cultura, experiencia, o antecedentes familiares).

Al planificar, una importante estrategia de enseñanza es proveer variadas formas de representación de modo de garantizar, no sólo la accesibilidad, sino también la claridad y la comprensión a todos los estudiantes.

Esta estrategia es fundamental para aquellos estudiantes que requieren un mayor apoyo para la comprensión de ideas y conceptos complejos, sin embargo, también son útiles a todo el grupo de estudiantes, por ejemplo:

Presentar la información a través de lenguaje y símbolos alternativos y/o complementarios y con distintos niveles de complejidad. Por ejemplo, incorporar apoyo de símbolos dentro de un texto, incorporar apoyo a las referencias desconocidas dentro del texto, presentar los conceptos principales en forma de representación simbólica como complemento o como una forma alternativa (ilustración, diagrama, modelo, vídeo, cómic, guión, fotografía, animación); ilustrar con vínculos explícitos la relación entre el texto y cualquier representación de esa información, destacar y hacer explícitas las relaciones estructurales.

Opciones alternativas de decodificación: Para asegurar que todos los estudiantes comprendan la información, se deben ofrecer alternativas de simbolización para reducir los obstáculos a aquellos estudiantes que no están familiarizados o no dominan la lengua predominante.

c) Modalidades alternativas para favorecer la comprensión (Mostrar Conceptos y relaciones)

El objetivo de la educación no es sólo hacer accesible la información, sino sobre todo enseñar a los estudiantes a transformar la información en conocimiento utilizable. Este proceso de construcción depende, además de la percepción de la información, de los procesos de elaboración y construcción responsables de la integración de la nueva información con el conocimiento previo.

Los estudiantes difieren significativamente en el tipo de habilidades de elaboración de la información (los llamados estilos de aprendizaje o estilos cognitivos). Una buena planificación debe proporcionar diversidad de apoyos y estrategias para responder a estos distintos estilos, para garantizar que todos los estudiantes tengan acceso al conocimiento.

Entre ellas:

Estrategias alternativas para activar conocimientos previos: Activación de conocimientos previos pertinentes, uso de organizadores gráficos, mapas conceptuales, enseñanza de pre-requisitos (conceptos) a través de demostración, modelos, objetos concretos, uso de analogías y metáforas. Estrategias alternativas para apoyar la memoria y la transferencia: Por ejemplo, listas, organizadores, notas adhesivas, preguntas para activar estrategias de memorización, mapas conceptuales para apoyar el registro escrito y toma de apuntes.

Estrategias alternativas para guiar el procesamiento de la información. Por ejemplo, instrucciones explícitas para cada paso en un proceso secuencial, modelos que guían la exploración y la ejecución, múltiples puntos de entrada y vías opcionales para abordar la tarea, entrega de la información en elementos más pequeños, liberación progresiva de la información destacando la secuencia.

Relevar los conceptos esenciales, las grandes ideas, y las relaciones. Por ejemplo, resaltar o destacar elementos clave en un texto, gráfico, diagrama, fórmula, utilizar múltiples ejemplos y contra ejemplos para destacar las características esenciales, reducir o enmascarar los elementos no pertinentes de la información, utilizar señales y mensajes para llamar la atención sobre aspectos críticos.

II. Múltiples medios de Ejecución y Expresión

“Los estudiantes difieren en el modo en que pueden “navegar en medio de aprendizaje” y expresar lo que saben”.

Se refiere al modo en que los estudiantes ejecutan las actividades y expresan los productos de aprendizaje. Los estudiantes presentan diversidad de estilos, capacidades y preferencias para desenvolverse en un ambiente de aprendizaje y expresar lo que saben por lo que no existe un único medio de expresión que sea óptimo para todos.

Por ejemplo, las personas con discapacidades motoras, o quienes presentan dificultades en la función ejecutiva, o los que tienen las barreras del idioma, entre otras, van a demostrar su dominio en las diferentes tareas de modos muy diversos. Algunos pueden ser capaces de expresarse bien en la escritura, pero no con el discurso oral, y viceversa.

Múltiples medios de Ejecución y Expresión: Abordar el aprendizaje de formas variadas,

- Modalidades alternativas para la expresión y comunicación
- Modalidades alternativas para la acción
- Modalidades alternativas para apoyar las funciones ejecutivas

Proporcionar variadas alternativas de ejecución de las actividades y diferentes tareas permitirá a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran; esto se puede concretar en las planificaciones de clases a través de las siguientes estrategias:

a) Alternativas para la expresión y la fluidez

No existe un medio de expresión que sea adecuado para todos los estudiantes o para todo tipo de comunicación. Dentro de las diversas modalidades y medios de comunicación deben proveerse alternativas para aquellos estudiantes que se encuentran en diferentes niveles de expresión, por ejemplo:

+ Modalidades alternativas de comunicación: Expresarse en múltiples medios de comunicación: Texto escrito, discurso, ilustración, diseño, manipulación de materiales, recursos multimedia, música, artes visuales, escultura.

+ Apoyar la práctica y la fluidez a través de estrategias diversas. Por ejemplo, proporcionar modelos que muestran resultados similares, pero con estrategias distintas; modelar la ejecución de las tareas con diferentes enfoques, estrategias, procedimientos, habilidades, etc.; tutores (profesores o pares) que utilizan diferentes métodos para motivar, orientar o informar.

b) Modalidades opcionales para la acción física

La interacción con ciertos medios puede aumentar las barreras para algunos estudiantes (por ej. discapacidad física o ceguera). En estos casos resulta fundamental ofrecer alternativas variadas, aunque éstas pueden resultar facilitadoras también para el conjunto de estudiantes de la clase, por ejemplo:

+ Modos alternativos de respuesta física: frecuencia, momento, amplitud y variedad de la acción motora requerida para interactuar con los materiales educativos.

+ Medios alternativos de exploración: por ejemplo, alternativas para interactuar físicamente con los materiales (mano, voz, teclado).

+ Asegurar el acceso a las herramientas y tecnologías de apoyo: Algunos estudiantes requieren utilizar tecnologías de apoyo para la exploración y la interacción. Es fundamental que la planificación no imponga barreras a la utilización de estas tecnologías que puedan interferir con el progreso de aprendizaje.

III. Formas alternativas de participación

“Los estudiantes difieren marcadamente en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender”.

Alude a las variadas formas en que los alumnos pueden participar en una situación de aprendizaje y a los diversos modos en que se motivan e involucran en ella.

Al planificar, los profesores deben asegurarse de que todos los estudiantes estén en condiciones y puedan participar en la situación de aprendizaje con un adecuado nivel de desafío. Para este propósito una importante estrategia es diseñar situaciones educativas que consideren y permitan distintos modos de participación, en particular si en el grupo curso asisten estudiantes con capacidades muy diversas (como es el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales o bien que poseen intereses o talentos distintos). Estas alternativas de participación, sin embargo, serán útiles para todos los estudiantes favoreciendo además la autonomía.

- Formas alternativas de Participación: Diversas opciones para concitar el interés, Modalidades alternativas de apoyo al esfuerzo y la persistencia, Modalidades alternativas de control y regulación del aprendizaje.

Proporcionar variadas alternativas de participación se puede concretar en las planificaciones de clases a través de las siguientes estrategias:

a) Opciones para concitar el interés

Los estudiantes difieren considerablemente en lo que atrae su atención y lo que los hace involucrarse en su proceso de aprendizaje. Incluso un mismo estudiante varía sus intereses a lo largo del tiempo y según las circunstancias, ante el desarrollo de nuevos conocimientos y habilidades, cambio en sus entornos, cambio biológico, etc. Por lo tanto, es importante contar con estrategias alternativas para motivar a los estudiantes y utilizar modalidades diversas que reflejen las diferencias individuales entre los ellos. Por ejemplo:

- Promover la toma de decisiones y la autonomía: Proporcionar a los estudiantes la mayor autonomía que sea posible, permitiéndole tomar decisiones en aspectos tales como: el contexto o el contenido utilizado para la práctica de habilidades, los instrumentos utilizados para la recogida de información o la producción, la secuencia y tiempo para la realización de las tareas. Permitir a los estudiantes participar en el diseño de actividades educativas e involucrarlos en la definición de sus propios objetivos de aprendizaje.

- Alternativas para asegurar la pertinencia y autenticidad de las actividades: Por ejemplo, variar las actividades y fuentes de información a fin de que puedan ser personalizadas y contextualizadas a las experiencias de vida de los estudiantes; socialmente relevantes; pertinentes a la edad y capacidades; apropiadas para los diferentes grupos raciales, culturales, étnicos, género, etc. Diseño de actividades con resultados auténticos y comunicados a audiencias reales.

b) Alternativas de apoyo al esfuerzo y la persistencia

El profesor debe reconocer cuándo los estudiantes han alcanzado nivel suficiente de aprendizaje que les permita trabajar en forma independiente o con menos supervisión y ayuda. Esto le permite identificar el momento propicio para plantearles nuevas exigencias y desafíos. Por ejemplo:

- Variar los niveles de desafío y de apoyo: Por ejemplo, diferenciar el grado de dificultad o complejidad dentro de una misma actividad.

- Fomentar la colaboración, la interacción y la comunicación: Organizar la rutina de trabajo diaria en función de diversas alternativas de agrupamiento. Se deben tomar en cuenta momentos de trabajo con todo el grupo curso, momentos de trabajo cooperativo (con distintas formas de agrupamientos, funciones y responsabilidades), y momentos en los que se realicen actividades individuales que puedan servir de refuerzo o profundización. Preguntas que guían a los estudiantes en el momento y la forma de pedir apoyo a sus compañeros y/o profesores.

- Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido. Las estrategias y actividades que ofrezca el profesor a sus alumnos deben dar la posibilidad de utilizar y poner en práctica los conocimientos y las habilidades adquiridas en distintas situaciones y diferentes contextos.

c) Modalidades para el control y regulación de los propios procesos de aprendizaje

El autocontrol o autorregulación son procesos que permiten regular la impulsividad, planificar estrategias eficaces para alcanzar objetivos, supervisar el propio progreso, y modificar las estrategias cuando sea necesario. Para los profesores es de vital importancia guiar estos procesos en los estudiantes, especialmente en aquellos que presentan necesidades educativas especiales, por cuanto con frecuencia estas habilidades son particularmente vulnerables en ellos.

Al igual que en otros tipos de aprendizaje, en las habilidades de autorregulación existen considerables diferencias individuales por lo cual, se requiere proporcionar suficientes alternativas para apoyar a alumnos con diferentes aptitudes y experiencia previa, para que aprendan a gestionar eficazmente el compromiso con su propio aprendizaje.

- Clarificar los objetivos y las expectativas: Preguntas, recordatorios, guías, rúbricas, listas de control, tutores, etc. que modelen el proceso de fijación de objetivos adecuados, haciendo visibles tanto los puntos fuertes como los débiles; apoyos para dimensionar el esfuerzo, los recursos y el grado de dificultad; modelos o ejemplos de los procesos y productos.

- Apoyo a la planificación y las estrategias: Planificación de plantillas para el establecimiento de prioridades, calendarios y secuencias de pasos; tutores que ayudan a pensar en voz alta y retroalimentar el proceso; descomposición de los objetivos de largo plazo en sub metas de corto plazo.

- Mediar la capacidad para supervisar los progresos: Las actividades deben incluir medios por los cuales los estudiantes obtienen información que los ayudan a identificar sus progresos, de una manera comprensible y oportuna.

- Apoyos para la gestión de la información y los recursos: Organizadores gráficos y plantillas para la recogida de datos y organización de la información.

- Desarrollar la capacidad de autoevaluación y reflexión: Ayudas al control de las reacciones ante la frustración; desarrollo de control interno.

- Retroalimentación permanente: alentar la perseverancia, así como la utilización de apoyos y estrategias para abordar el desafío; hincapié en el esfuerzo y el progreso personal; observaciones personalizadas en lugar de comparativas o competitivas; análisis de los errores desde una perspectiva positiva, como elemento de aprendizaje.

Adaptaciones curriculares

Otra metodología utilizada preferentemente para la atención en la diversidad es “las adecuaciones curriculares” que se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar” (decreto n°83/2015, MINEDUC)

Para el logro de objetivos del área curricular oficial para la escuela común y los objetivos de integración educativa de los niños y niñas con necesidades educativas especiales, se han debido acuñar varios conceptos que facilitaren la labor de los docentes de aula común, dentro de los cuales están los relacionados con los equipos multidisciplinares que tienen por misión evaluar y diagnosticar qué tipo de discapacidades presentan estos niños y niñas (patologías, enfermedades, etc...) y recomendar qué tipo de trabajo se debe desarrollar con ellos para lograr la integración efectiva al entorno cultural – educacional.

Una adaptación curricular debe facilitar el acceso al currículum ordinario de tal manera que contemple las necesidades específicas del alumno. Por lo anterior, el docente debe ser el primer interesado en que sus alumnos y alumnas alcancen contenidos y aprendizajes, por lo que el conocimiento de su grupo curso es fundamental.

La capacidad que tiene el docente en general, hoy, de lograr atender de manera oportuna al niño y niña discapacitado es muy poca, por no decir ninguna, en cuanto al logro de aprendizajes curriculares, con la salvedad de aquéllos niños y niñas que no presentan problemas cognitivos severos, los que no representan obstáculo en este sentido, pero sí en el sentido más general que es el tiempo de atención y desgaste profesional, entre otros.

Tipos de adecuaciones curriculares y criterios para su aplicación

a) Adecuaciones curriculares de acceso.

Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación.

b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

Los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia.

La eliminación de objetivos de aprendizaje se debe considerar sólo cuando otras formas de adecuación curricular, como las descritas anteriormente, no resultan efectivas. Esta será siempre una decisión que tomar en última instancia y después de agotar otras alternativas para lograr que el estudiante acceda al aprendizaje.

Decretos que sustentan el marco de la educación inclusiva

Teniendo como referencia la Constitución Política, Tratados Internacionales se, a continuación se indican las leyes y reglamentos vigentes, cuyo fin principal es hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de todos los niños y jóvenes en nuestro país

Diversificación de la Enseñanza y Adecuaciones Curriculares

Decreto Exento N°83/2015: El Decreto N° 83 aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

Decreto Supremo N°170/2009: El Decreto N° 170 es el reglamento de la Ley N° 20201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial.

Decreto Supremo N° 01/98: Reglamenta Capítulo II de la Ley N° 19.284/94 de Integración Social de las personas con discapacidad.

Discapacidad visual

Decreto Exento N° 89/1990: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad visual.

Decreto Exento N° 637/1994: Modifica Decreto Exento N° 89/1990.

Discapacidad Auditiva

Decreto Exento N° 86/1990: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad auditiva.

Discapacidad Motora

Decreto Supremo N° 577/1990: Establece normas técnico pedagógicas para la atención de alumnos con discapacidad motora.

Discapacidad por Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación

Decreto Supremo N° 815/1990: Aprueba Planes y Programas de Estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis.

Discapacidad Intelectual

Decreto Exento N° 87/1990: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con discapacidad intelectual.

Trastornos Específicos del Lenguaje

Decreto Exento N° 1300/2002: Aprueba Planes y Programas de Estudio para alumnos con trastornos específicos de lenguaje.

Instructivo N° 0610 sobre atención de alumnos con trastornos específicos del lenguaje.

Grupos Diferenciales

Decreto N° 291/1999: Reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país.

Decreto que otorga Licencia de Enseñanza Básica

Decreto N° 01398: establece procedimientos para otorgar licencia de Enseñanza Básica y certificado de competencias a los alumnos y alumnas con discapacidad de las escuelas especiales y establecimientos con integración escolar, opción 3 y 4 del Artículo N° 12 del decreto supremo de educación N° 1 de 1998.

Instructivo para la aplicación del Decreto Exento N°01398

Escuelas y Aulas Hospitalarias

Publicación Diario Oficial N°20201 El artículo 3° de esta Ley reemplaza el art. 31 de la Ley 19.284/95 sobre la atención de estudiantes hospitalizados.

Ordinario 702 del 06/12/2000 envía orientaciones técnico-administrativas para Escuelas y Aulas Hospitalarias

Decreto Supremo N° 374 /99: complementa Decreto Supremo de Educación N° 01/1998, autorizando la atención de los escolares hospitalizados.

Ordinario 702 del 06/12/2000 envía orientaciones técnico-administrativas para Escuelas y Aulas Hospitalarias

Decreto Supremo N° 374 /99: complementa Decreto Supremo de Educación N° 01/1998, autorizando la atención de los escolares hospitalizados.

Decreto N°300, autoriza la organización y funcionamiento de cursos talleres básicos de nivel o etapa de orientación o capacitación laboral de la educación básica especial o diferencial, para mayores de 26 años con discapacidad, en establecimientos comunes o especiales.

Decreto Supremo N° 332/2011, que determina edades mínimas para el ingreso a la Educación Especial o Diferencial, modalidad de Educación de Adultos y de adecuaciones de aceleración curricular.

Leyes:

- Ley General de Educación
- Ley N° 20.422 / febrero 2010. Sustitutiva de la Ley N° 19.284 de 1994, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.
- Manual de la Ley N° 20.422
- Ley N° 20.201 / 07. Modifica el DFL N° 2 de 1998, de Educación sobre Subvenciones de Establecimientos y otros cuerpos legales

Capítulo III

3. MARCO METODOLOGICO

3.1 Formulación de la hipótesis

Los docentes de aula común de la comuna de Queilen, no cuentan con las competencias técnicas – pedagógicas, para la atención inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales

3.2 Variables e indicadores

Definición conceptual y operativa de las variables

Cuadro #6 sobre variables e indicadores

Objetivos específicos	Variables	Indicadores	Ítems
Identificar el nivel de preparación formativa con que cuentan los docentes de la comuna de Queilen, para llevar a cabo la atención a la diversidad	- Competencias técnicas y pedagógicas	-Centro de educación superior de egreso -Año de estudio -Malla Curricular - Perfeccionamiento Docente	Lista de cotejo

<p>Identificar las necesidades técnicas y de perfeccionamiento que se requiere para la atención a la diversidad en el aula.</p>	<p>- Práctica pedagógica</p>	<p>- Nivel y curso donde imparte docencia. - Años de docencia. - Función dentro el centro educacional.</p>	<p>Lista de cotejo</p>
<p>Identificar las herramientas dispuestas para que el docente de aula común entregue una oportuna y apropiada atención a los docentes de la comuna de Queilen.</p>	<p>- Adecuada atención a los discentes con necesidades educativas.</p>	<p>- Normativa vigente - Perfeccionamiento docente. - Modalidad, nivel y curso donde se desempeña el docente</p>	<p>Lista de cotejo</p>

Describir las políticas públicas que sustenta el marco de la educación inclusiva.	-Educación inclusiva	-Políticas Públicas.	Lista de cotejo

Identificación de variable independiente e indicadores

3.2.1.Variable independiente

Es el factor cambiante dentro del estudio. Puede valerse por sí sola y no es afectada por nada de lo que haga el experimentador ni por otra variable dentro del mismo experimento; de ahí su nombre de “independiente”.

Es la variable que puede ser manejada o manipulada sistemáticamente por el experimentador, cuyos cambios controlados tienen un efecto directo en la variable dependiente.

desde el punto de vista matemático, son los elementos de entrada a la ecuación modelo de estudio y se representa en el eje de las abscisas (x) en una gráfica.

En otras palabras, es la supuesta “causa” en la relación que se está estudiando. Generalmente se elige una sola como variable independiente para evitar que varios factores a la vez tengan efectos en la variable dependiente.

Si eso ocurriese, sería difícil identificar y medir cuál de las modificaciones en las variables “independientes” es la que está causando cambios en el comportamiento observado.

La variable independiente también se le conoce como variable controlada o variable predictiva dependiendo del tipo de estudio.

Cuadro #7 sobre variables independientes e indicadores

Variable Independiente	Indicadores
- Competencias Técnicas	Centro de educación superior de egreso -Año de estudio -Malla Curricular -Perfeccionamiento Docente
- Practica pedagógica	-Nivel y curso donde imparte docencia. -Años de docencia. -Función dentro el centro educacional.
- Adecuada Atención a estudiantes con NEE	Normativa vigente -Perfeccionamiento docente. - Modalidad, nivel y curso donde se desempeña el docente

3.2.2. Identificación de variable dependiente e indicadores

Variable dependiente

Es el factor cambiante dentro del estudio cuyo comportamiento termina siendo afectado por los factores que el experimentador manipula. De ahí su nombre, ya que “depende” de los cambios hechos a la variable independiente.

Es el foco del estudio en general en cual el experimentador centra sus observaciones y mediciones, para ver cómo su comportamiento responde a los cambios controlados. En otras palabras, es el presunto “efecto” de la relación estudiada.

Se representa en el eje de las ordenadas (y) de una gráfica, ya que son los elementos de salida de un modelo funcional o ecuación. Los cambios observados en esta variable son registrados meticulosamente como parte fundamental de los resultados del experimento.

Dependiendo del tipo de estudio, también se le puede conocer como variable experimental, variable de medición o variable de respuesta.

Cuadro # 8 sobre variable dependiente e indicador

Variable dependiente	Indicadores
- Educación Inclusiva	-Políticas Públicas.

3.2.3 variables intervinientes

Las variables intervinientes son aquellos aspectos, fenómenos, eventos, hechos o situaciones que se presentan en el medio ambiente o social donde se realiza una investigación y que tienen influencia, o presencia (es decir intervienen) de manera positiva o negativa entre las variables dependiente e independiente

Cuadro # 9 sobre variables intervinientes y su control

Variable Interviniente	Control
- Competencias Técnicas	Lista de cotejo
-. Adecuada Atención a estudiantes con NEE	Listo de cotejo

3.3 Tipo de investigación

El tipo de investigación corresponde al tipo Exploratoria – Descriptiva, mixta ya que se pretende conocer y describir las cualidades de los sujetos investigados en cuestión, descubrir sus pensamientos, formas de comprender su relación con el entorno mediato e inmediato, descubrir las relaciones que se puedan establecer entre el pensar propio del sujeto y el mancomunado. Además, los datos recopilados se traducirán a una forma numérica que permita, por ejemplo, establecer porcentajes o cantidades, con el fin de generalizar con los datos obtenidos y, de esta forma, llegar a conclusiones que orienten a responder la pregunta y el problema de esta investigación.

La investigación mixta definida como **“el tipo de estudio donde el investigador mezcla o combina técnica de investigación, métodos, enfoques, conceptos o lenguaje cuantitativo o cualitativo en un solo estudio”** (Johnson y Onwuegbuzie, 2004, pag 17), presenta las siguientes ventajas para la obtención y procesamiento de la información que esta investigación requiere:

- a) Se logra un mejor entendimiento de lo que se investiga.
- b) Se puede utilizar lo mejor de cada método (cualitativo o cuantitativo).

- c) Las palabras pueden ser representadas en expresiones numéricas (gráficos, tablas, porcentajes) y los números pueden ser explicados en palabras simples.
- d) Los resultados obtenidos con la utilización de ambos métodos permiten que se pueda comprobar los resultados.

La investigación de métodos mixtos (investigación mixta es un sinónimo) es el complemento natural de la investigación tradicional cualitativa y cuantitativa. Los métodos de investigación mixta ofrecen una gran promesa para la práctica de la investigación. La investigación de métodos mixtos es formalmente definida aquí como la búsqueda donde el investigador mezcla o combina métodos cuantitativos y cualitativos, filosóficamente es la "tercera ola". Una característica clave de la investigación de métodos mixtos es su pluralismo metodológico o eclecticismo, que a menudo resulta en la investigación superior.

Filosóficamente, la investigación mixta hace uso del método pragmático y el sistema de la filosofía, es un método incluyente y plural. La meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales.

Esta metodología reconoce el valor del conocimiento como algo que se ha construido a través de medios cualitativos tales como la percepción y la experiencia basada en los aspectos fácticos del mundo en el que vive la gente. Otra característica clave del enfoque del método mixto es que rechaza el dualismo que se establece entre lo cualitativo o hechos de apoyo y lo cuantitativo o metodologías subjetivas cuyo valor se basa sólo en la exclusividad de uno y otro.

Los métodos de investigación mixta son la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio con el fin de obtener una “fotografía” más completa del fenómeno. Éstos pueden ser conjuntados de tal manera que las aproximaciones cuantitativa y cualitativa conserven sus estructuras y procedimientos originales (“forma pura”) o pueden ser adaptados, alterados o sintetizados (“forma modificada”).

Con el fin de mezclar la investigación de una manera eficaz, los investigadores primero deben tener en cuenta todas las características pertinentes de la investigación cuantitativa y la investigación cualitativa.

Los puristas señalan que los paradigmas de investigación cualitativa y los paradigmas de investigación cuantitativa, incluidas sus métodos asociados, no pueden y no deben mezclarse. Sin embargo; el objetivo de la investigación de métodos mixtos no es para reemplazar cualquiera de estos métodos, sino más bien a extraer de ambos métodos sus fortalezas y minimizar sus debilidades. Los métodos de investigación mixta son también un intento de legitimar el uso de múltiples enfoques para responder a las

preguntas de investigación, en lugar de restringir o limitar las opciones de los investigadores (es decir, rechazar el dogmatismo).

Por ejemplo, las principales características de investigación cuantitativa tradicional son un foco en la deducción/confirmación, teoría / comprobación de hipótesis, la explicación, la predicción, recopilación de datos estandarizado, y el análisis estadístico.

Las características principales de la investigación cualitativa son de inducción, descubrimiento, exploración, teoría /la generación de hipótesis, el investigador como el principal "instrumento" de recopilación de datos y análisis.

El proceso del modelo de métodos de investigación mixta consta de ocho pasos:

- (1) Determinar la pregunta de investigación
- (2) Determinar el diseño mixto que es apropiado
- (3) Seleccionar el método mixto o modelo mixto de diseño de la investigación
- (4) Recoger la información o datos de entrada
- (5) Análisis de los datos
- (6) Interpretar los datos
- (7) Legitimar los datos o información de entrada
- (8) Sacar conclusiones (si se justifica) y la redacción del informe final.

Hay cinco propósitos principales de razones para llevar a cabo métodos de investigación mixtos:

- (a) La triangulación (es decir, la búsqueda de la convergencia y la corroboración de los resultados de los diferentes métodos y modelos que estudian el mismo fenómeno)
- (b) La complementariedad (es decir, la búsqueda de colaboración, mejora, ilustración y aclaración de los resultados de un método con los resultados del otro método)
- (c) Iniciación (es decir, el descubrimiento de las paradojas y contradicciones que conducen a la reelaboración de la pregunta de investigación)
- (d) Desarrollo (es decir, como los resultados de un método se utilizan para ayudar a explicar el otro método)
- (e) De expansión (es decir, buscando la amplitud y el alcance de la investigación mediante el uso de métodos diferentes para diferentes componentes de consulta).

La investigación mixta en realidad tiene una larga historia en la práctica de la investigación.

La mayoría de los investigadores ignoran que un enfoque mixto mejor les ayudará a responder mejor a sus preguntas de investigación.

Para construir un diseño de método mixto, el investigador debe tomar dos decisiones fundamentales: (a) si se quiere operar en gran medida dentro de un paradigma dominante o no, y (b) si se quiere llevar a cabo las fases simultáneamente, o secuencialmente.

Los hallazgos deben ser mezclados o integrados en algún punto. Actualmente, los resultados deben, como mínimo, ser integrados durante la interpretación de los resultados.

En general se recomienda la teoría de contingencia para la selección del enfoque de la investigación, que acepta que los diferentes tipos de investigación (cuantitativa, investigación cualitativa y mixta) son superiores en diferentes circunstancias y es tarea del investigador para examinar el específico contingencias y tomar la decisión sobre la que la investigación apta para el enfoque, o la combinación de enfoques, se debe utilizar en un estudio específico.

Al reducir la brecha entre los investigadores cuantitativos y cualitativos, la investigación de métodos mixtos tiene un gran potencial para promover la responsabilidad compartida en la búsqueda de lograr la rendición de cuentas por la calidad educativa.

Fortalezas y Debilidades de la Investigación Mixta

Fortalezas

Las palabras, las imágenes y la narrativa se puede utilizar para entender a los números.

Los números se pueden utilizar para agregar precisión para entender a las imágenes y la narrativa.

Se puede responder a una gama más amplia de preguntas.

Un investigador puede utilizar las fortalezas de un método para superar las debilidades del otro método.

La convergencia de conclusiones puede ayudar a corroborar los resultados.

La conjunción de técnicas cualitativas y cuantitativas en conjunto producen un conocimiento más completo.

Debilidades

Puede ser difícil para el investigador mezclar adecuadamente ambos métodos.

Requiere mayor tiempo de realización.

Para algunos investigadores resulta complicado como mezclar y analizar los datos cuantitativos y cualitativos interpretando resultados que resultan aparentemente contradictorios. (Johnson, R. B. Y Onwuegbuzie, A. J, 2004, pag 36).

La investigación abordará cinco aspectos, el primero de ellos orientado a la preparación formativa con que cuentan los docentes de la comuna de Queilen, para llevar a cabo la atención a la diversidad. Además, se pretende identificar las necesidades técnicas y de perfeccionamiento que se requiere para la atención a la diversidad en el aula, las herramientas dispuestas para que el docente de aula común entregue una oportuna y apropiada atención y educación a sus discentes que presentan N.E.E., pretendiendo, además, obtener información pertinente sobre las políticas públicas que sustentan el marco de la educación inclusiva. Por último, y relacionado con lo anterior, se indagará en el dominio que tiene el docente de aula común de los conceptos aplicados a la inclusión educativa, en el marco de la integración educacional y de la normativa vigente.

3.4 Diseño de la investigación

NO EXPERIMENTAL

Se basa fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para después analizarlos, en el caso de esta investigación, la observación ocurre en los establecimientos educacionales y aulas donde desarrollan sus clases los docentes de aula común de la comuna y no existe manipulación de variables.

¿En que se basa? Se basa en categorías, conceptos, variables, sucesos, comunidades o contextos que ya ocurrieron o se dieron sin la intervención directa del investigador, para esta investigación se establecieron variables y comunidades, es decir docentes que laboren en aula común dentro de la comuna independiente de su nivel.

Es por esto por lo que también se le conoce como investigación «ex post facto» (hechos y variables que ya ocurrieron), al observar variables y relaciones entre estas en su contexto. En estos tipos de investigación no hay condiciones ni estímulos a los cuales se expongan los sujetos del estudio. Los sujetos son observados en su ambiente natural y dependiendo en que se va a centrar la investigación.

Fundamento teórico:

La investigación no experimental es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, es investigación donde no hacemos variar intencionalmente las variables independientes. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal y como se dan en su contexto natural, para después analizarlos. (KerlingeR, 1979, pag 116).

Con el fin de lograr el rescate contextual del fenómeno que se pretende estudiar, se llevará a cabo un diseño investigativo no experimental, puesto que interesa, mayormente, ver qué es lo que pasa en la actualidad en el aula común, respecto del docente que trabaja o atiende a una diversidad amplia de niños(as) con distintos tipos y niveles de necesidades educativas.

Debido, además, a que no se manipulará las variables identificadas y que en este estudio lo que se hará es observar el fenómeno de estudio tal como se da naturalmente en el sistema educativo pre –básico, básico, media y técnico profesional de Queilen, se justifica adscribirse al diseño ya indicado.

3.5 Unidades de estudio, población y muestra

En esta investigación, se considera como universo a todos(as) los(as) docentes de educación pre básica, educación general básica, educación media científico humanista y técnico profesional que se desempeñen en los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen a la fecha de esta investigación, con el propósito de ver y analizar las competencias técnicas – pedagógicas con que cuentan los(as) docentes de aula común, con respecto a la atención de estudiantes que presenten N.E.E., y su conocimiento de las políticas educativas integracionales nacionales y comunales.

Por tanto, la muestra se ha definido por un método de muestreo no probabilístico intencional, comprendida de cuarenta y dos docentes de los distintos niveles educativos. La cantidad del muestreo se obtuvo del resultante de la fórmula para calcular muestra significativa:

$$h = N / [P^2 (N - 1) + 1],$$
 en que **h** es la muestra, **N** es el número de sujetos que constituyen la población, **P** es la probabilidad de error de la muestra que fija el investigador.

Cuadro # 10 sobre fórmula para obtener muestra de participantes de la investigación

$$h = N / [P^2 (N-1) + 1]$$

$$N = 87 \text{ (docentes)}$$

$$P = 0,11$$

$$H = 87 / [0,11^2 \cdot 86 + 1]$$

$$= 87 / 2,046 = 42,63$$

MUESTRA = 42 DOCENTES

Los criterios de selección serán básicamente dos: profesorado que efectivamente tenga horas aula, independiente si en los cursos en los que lleva a cabo su práctica pedagógica haya estudiantes con necesidades educativas especiales. En segundo lugar, se excluye a los docentes de educación diferencial o psicopedagogos(as).

Detalle de la muestra: como características generales, son docentes de aula común, independiente de su género, edad, años de servicio, mención, modalidad educativa, horas de contrato y formación profesional.

Estas características llevarán a acceder a un conocimiento válido en dónde se evidenciará como los sujetos en estudio se involucran con este tipo de educandos, las

herramientas que poseen para atender esta población específica (con N.E.E.) y el conocimiento teórico - normativo que manejan sobre atención a la diversidad, la que debiera demostrar su quehacer metodológico frente a niños y niñas con necesidades educativas especiales.

La investigación se desarrollará como un estudio de entrevista, con recogida de datos y el tratamiento de la información, ofreciendo las preguntas a los docentes entrevistados, para luego recoger sus respuestas, las cuales apuntan a los resultados buscados por la investigación, es decir, los recursos metodológicos, recursos teóricos con que cuentan los docentes de aula común para la atención a la diversidad.

Como se ha indicado anteriormente, se busca rescatar y proporcionar una nueva visión del fenómeno en estudio, aportado como base del conocimiento la experiencia, la preparación, la relación entre el docente y el apoyo que recibe para el mejoramiento de su rol frente a educandos con necesidades educativas especiales.

3.6 Recolección de información

Las técnicas e instrumentos que se emplearán para la recolección de la información pertinente a la investigación serán las siguientes:

-Como técnica la Observación directa no participante, esto porque el investigador no interviene físicamente el lugar de la observación.

La forma de recolectar la información necesaria es en base de entrevistas, de esta manera, se obtendrán las respuestas referentes a las preguntas planteadas a los (as)

docentes en el marco de las competencias técnicas de trabajo con estudiantes que presentan N.E.E., para luego, estas respuestas, ser analizadas y llegar a la conclusión de esta investigación.

- Entrevista estructurada o conducida:

“Es aquella que se realiza con un cuestionario previamente establecido, en el cual tiene la estructura definida de tal forma que sea posible encarar ordenadamente la información que se pretende recibir del entrevistado” (Díaz, 1995, pag.138)

- Entrevista testimonial:

“La que se conduce de tal manera que la orientación de las preguntas logre que la persona entrevistada entregue una experiencia propia con respecto a un determinado tema” (Díaz, 1995, pag.138)

La totalidad de los entrevistados, quienes realizan horas aula en cualquiera de los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen, entregarán por escrito la información solicitada sobre la problemática que motiva esta investigación.

La confiabilidad del instrumento escogido se basa en cumplir las tres condiciones de un instrumento de evaluación: ser objetivo, valido y confiable.

Para cumplir las tres condiciones indicadas, Las preguntas serán respondidos por profesionales de la educación, profesores (as) , que al contestar las preguntas de la entrevista serán conocedores de la importancia de sus respuestas, lo que permitirá asegurar la solidez de esta investigación.

3.7 Procedimientos de análisis de la información

Los datos que se obtendrán en el desarrollo de la investigación, considerados como un aspecto esencial, serán analizados al tenor de los objetivos de la investigación misma, con la finalidad de que sean la base para responder al problema estudiado.

Los instrumentos de recolección de datos serán la entrevista estructurada y la observación directa no participante, aplicada a 42 docentes de los establecimientos educacionales de Queilen.

Con la información recopilada se realizará un análisis para esta investigación, un ordenamiento de la información y se categorizarán los resultados, en relación con los objetivos específicos planteados.

Ejemplo de ello es la categorización por formación inicial, perfeccionamiento, dominio teórico del tema de N.E.E. y manejo metodológico, entre otros.

Luego de haber terminado de ordenar toda la información, se comenzará su análisis culminando con la evaluación y análisis de los datos obtenidos.

El procedimiento de análisis de los datos e interpretación de los resultados se servirá de diagramas matemáticos de barras y superficie, puesto que los datos numéricos se

transforman en elementos visuales, donde se pueden representar diferentes valores en un solo gráfico.

El análisis cualitativo de datos es el precedente para la actividad interpretación. La interpretación se realiza en términos de los resultados de la investigación. Esta actividad consiste en establecer inferencias sobre las relaciones entre las variables estudiadas para extraer conclusiones y recomendaciones (Kerlinger, 1982, pag 98). La interpretación se realiza en dos etapas:

- a) Interpretación de las relaciones entre las variables y los datos que las sustentan con fundamento en algún nivel de significancia estadística.
- b) Establecer un significado más amplio de la investigación, es decir, determinar el grado de generalización de los resultados de la investigación.

El análisis de datos cualitativos se ha llevado a cabo de la siguiente forma

1. Obtener la información: a través de la realización de entrevistas, con 15 preguntas la cuales en su mayoría se debe fundamentar su respuesta.
2. Capturar, transcribir y ordenar la información: la captura de la información se hace a través de diversos medios. Específicamente, en el caso de entrevistas, a través de un registro en formato escrito y digital.

3. Toda la información obtenida, fue transcrita en un formato que sea perfectamente legible.

Codificar la información: codificar es el proceso mediante el cual se agrupa la información obtenida en categorías que concentran las ideas, conceptos o temas similares descubiertos por el investigador. En el caso de esta investigación se agrupó las respuestas en primer lugar como un todo (las respuestas de los 42 entrevistados), posteriormente se agruparon en tres categorías: docentes de Educación Parvularia, docentes de Educación básica y docentes de Educación Media.

4. Integrar la información: relacionar las categorías obtenidas en el paso anterior, entre sí y con los fundamentos teóricos de la investigación. El proceso de codificación fragmenta las transcripciones en categorías separadas de temas, conceptos, eventos o estados. el material se analiza, examina y compara dentro de cada categoría. Luego, el material se compara entre las diferentes categorías, buscando los vínculos que puedan existir entre ellas. En cada una de las categorías se desarrolla un análisis por pregunta, donde se interpreta los resultados obtenidos.

Capítulo IV

4. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN

Objeto de estudio:

Esta investigación está referida a “Competencias técnicas - pedagógicas de los docentes de aula para la atención inclusiva en el aula común en los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen”. Para dichos efectos, se aplicó como instrumento de recopilación de información una entrevista a docentes de aula común de la comuna de Queilen.

El propósito de la entrevista es dejar en evidencia si los (as) docentes de aula común, de la comuna de Queilen, poseen o no las competencias genéricas y específicas necesarias para dar cumplimiento a una atención adecuada y de calidad a los alumnos y alumnas que pertenecen a la matrícula comunal y determinar cuáles son las necesidades educativas especiales que presentan sus estudiantes.

Las entrevistas fueron aplicadas a 42 docentes, que actualmente laboran en algún establecimiento educacional de la comuna de Queilen y que, en la actualidad, se encuentren trabajando en el aula común con estudiantes que presentan o no necesidades educativas especiales, en Educación pre Básico, Educación Básica y Educación Media.

El criterio de selección obedeció en primer lugar aplicando fórmula para determinar fórmula y en un segundo lugar una selección al azar.

Con la información recopilada se hizo un análisis cualitativo y luego cuantitativo para esta investigación, un ordenamiento de la información y se categorizaron los resultados, en relación con los objetivos específicos planteados y se realizó el análisis pertinente.

Luego de haber terminado de ordenar toda la información se comenzó a analizar cada objetivo por sus categorías, culminando con evaluación y análisis de los datos obtenidos.

El procedimiento de análisis de los datos e interpretación de los resultados se servirá de diagramas matemáticos de superficie puesto que los datos numéricos se transforman en elementos visuales, donde se pueden representar diferentes valores en un solo gráfico y sus resultados son objetivos y exacto.

CUADRO RESUMEN DE LA INFORMACIÓN

Cuadro # 11 resumen de resultado entrevista

Pregunta	Educadoras de párvulo (4 docentes)		Docentes educación básica (27docentes)		Docentes educación media (11 docentes)	
	Respuestas afirmativa	Respuestas negativa	Respuestas afirmativa	Respuestas negativa	Respuestas afirmativa	Respuestas negativa

<p>1-Durante su preparación profesional (pre grado) ¿cursó asignaturas o tuvo créditos sobre atención a las N.E.E.?</p>	1	3	7	20	0	11
<p>2-Durante su preparación profesional ¿ha llevado a cabo perfeccionamientos relacionados con las N.E.E.? (Cursos, diplomados, licenciatura, magíster,</p>	4	0	19	8	3	8

doctorados, entre otros)						
3-¿Conoce la normativa vigente relacionada con la atención a la diversidad en el aula?	3	1	15	12	3	8
4-¿Se encuentra capacitado (a) para la atención de estudiantes con N.E.E.?	3	1	5	22	3	8
5-¿Maneja herramientas metodológicas para	3	1	5	22	3	8

la atención de estudiantes con N.E.E.?						
6-¿ Cuáles cree usted que son las competencias genéricas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva	4	0	27	0	11	0
7-¿ Cuáles cree usted que son las competencias específicas que debe acreditar un docente de aula común para	1	2	12	15	3	8

desempeñarse en la atención inclusiva						
8-¿Cuáles son las necesidades Educativas más comunes que presentan sus estudiantes en el aula común? .	4	0	27	0	11	0
9- ¿Qué entiende por educación especial y por necesidad educativa especial?	2	2	16	11	5	6

<p>10-¿Se ha visto en la necesidad de atender N.E.E. en el aula? Si su respuesta fue positiva, ¿qué tipo de N.E.E.?</p>	4	0	26	1	11	0
<p>11-¿Conoce Ud. de la existencia de políticas de capacitación y perfeccionamiento en el marco de la Integración Escolar? ¿ha participado de ellas? ¿Cuáles?</p>	4	0	18	9	3	8

12-¿Conoce el documento de integración vigente? En tanto su respuesta sea afirmativa, por favor, explíquelo.	3	1	22	5	3	8
13-¿Qué adaptaciones curriculares realiza para su trabajo en aula, referidas a N.E.E.? (indica)	4	0	27	0	11	0
14-¿Ha recibido algún instructivo o	2	2	20	7	3	8

<p>invitación para conocer el trabajo de adaptación curricular en el aula? Si su respuesta fue positiva, por favor indique cuál o cuáles.</p>						
	4	0	27	0	11	0

15-¿Qué metodología de enseñanza, usa en el aula en la que realice cambios para satisfacer las N.E.E. de sus estudiantes? (indica)						
---	--	--	--	--	--	--

CUADRO RESUMEN DE RESPUESTA EN PORCENTAJE

Cuadro # 12 sobre resultado de entrevista en porcentaje

Párvulo	Educación Básica	Educación Media	General
---------	---------------------	--------------------	---------

	Si %	No %	Si %	No %	Si %	No %	Si %	No %
1	25	75	25,9	74,1	0	100	17	83
2	100	0	70,3	29,7	27,2	72,8	65,8	34,2

3	75	25	55,5	44,5	27,2	72,8	52,5	47,5
4	75	25	18,5	81,5	27,2	72,8	40,2	59,8
5	75	25	18,5	81,5	27,2	72,8	40,2	59,8
6	100	0	100	0	100	0	100	0
7	25	75	44,4	55,5	27,2	72,7	32,2	67,7
8	100	0	100	0	100	0	100	0
9	50	50	59,2	40,8	45,5	54,5	51,5	48,5
10	100	0	96,2	3,8	100	0	98,7	1,3
11	100	0	66,6	33,4	27,2	72,8	64,6	35,4
12	75	25	18,5	81,5	27,2	72,8	61,2	38,8
13	100	0	100	0	100	0	100	0
14	50	50	74	26	27,2	72,8	50,4	49,6

--	--	--	--	--	--	--	--	--

4.1 ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN COMO RESULTADO GENERAL POR PREGUNTA

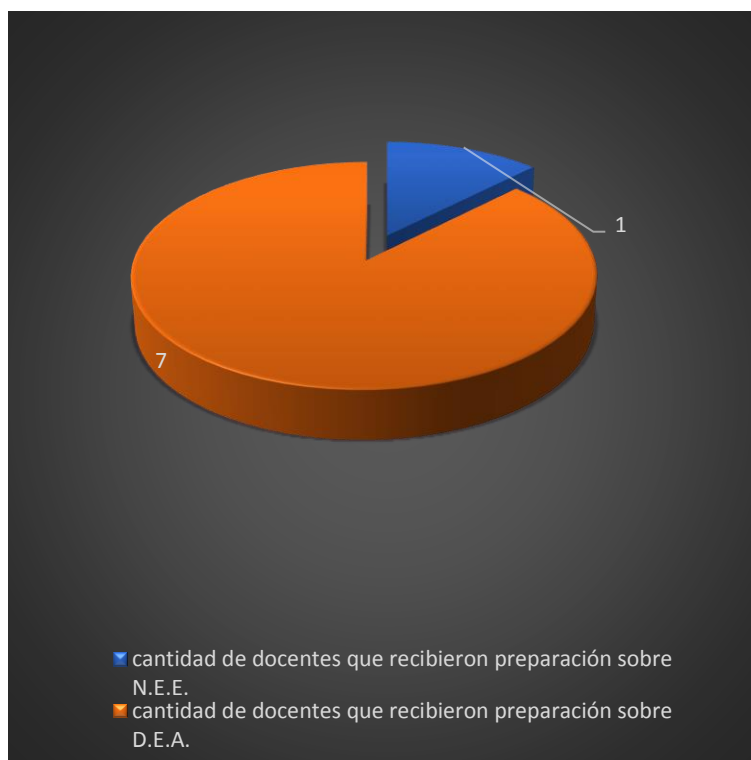
Pregunta N° 1

Durante su preparación profesional (pre grado) ¿cursó asignaturas o tuvo créditos sobre atención a las N.E.E.?

Las N.E.E. aún no forman parte privilegiada y constante en la formación del profesor. Sólo en algunas carreras las mallas curriculares contienen un semestre de preparación, observándose por ejemplo que las carreras de pedagogía en educación media no tienen incorporadas asignaturas orientadas al trabajo pedagógico pensando en la diversidad del alumnado. En las carreras de Educación Básica y Educación parvularia posee en general una asignatura en su malla curricular con dicha orientación, asignatura que se entrega en primer año y que no se vuelve a profundizar. Solo 8 docentes indican que recibieron capacitación inicial en este tema, uno referido a necesidades educativas y 7 sobre dificultades de aprendizajes. Es importante señalar que ningún de enseñanza media indico recibir preparación inicial.

El 83 % de los entrevistados indica que no tuvo preparación en su formación como docente para la atención a la N.E.E.

Grafico #4 sobre asignaturas cursadas en pre grado sobre atención a las N.E.E.



Pregunta N° 2

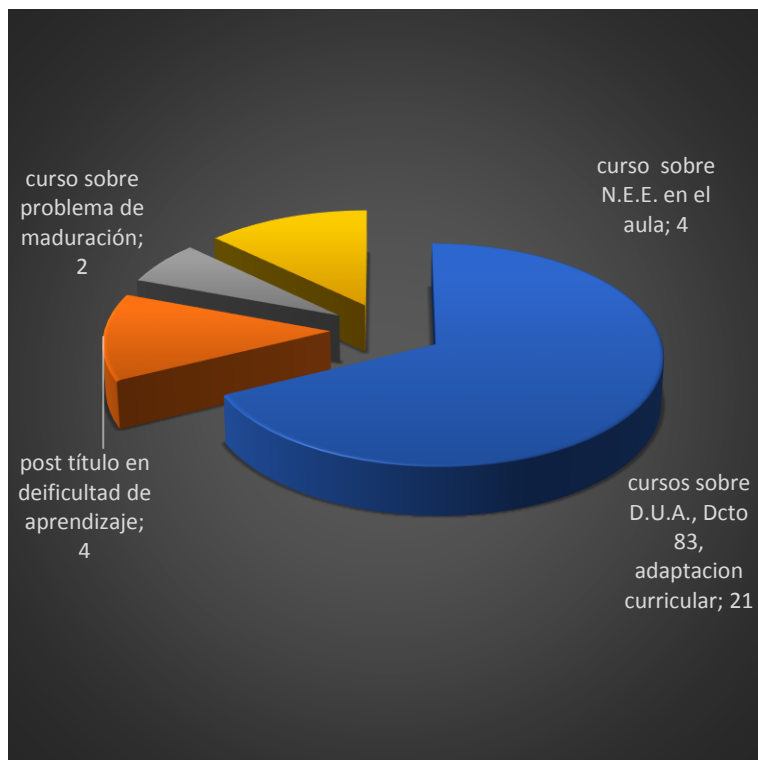
Durante su preparación profesional ¿ha llevado a cabo perfeccionamientos relacionados con las N.E.E.? (Cursos, diplomados, licenciatura, magíster, doctorados, entre otros)

El docente de aula común de la comuna de Queilen en una cifra menor a la mitad reconoce que nunca ha participado en un perfeccionamiento orientado al trabajo hacia la diversidad, desconociendo cuáles son las herramientas con que dispone para el trabajo apropiado, respecto de la educación especial en el aula, con la salvedad en algunos casos de las reflexiones pedagógicas que sus colegas especialistas les han brindado en los conocidos consejos de profesores del establecimiento. Lo anteriormente expuesto, manifiesta la necesidad de los docentes en el tema de perfeccionarse y su implicancia entregar una educación de calidad.

Se pudiera inferir que los docentes que aun no se perfeccionan en el trabajo con las N.E.E. desconocen las nuevas políticas de educación especial en Chile, las que aseguran que existen los recursos económicos y los incentivos para capacitar al docente en todo el país.

El 65,8 % de los docentes entrevistados indica que ha cursado por lo menos un curso de capacitación sobre atención a las N.E.E., estos básicamente fueron dirigidos a dificultades de aprendizaje, N.E.E. en el aula, Diseño Universal del Aprendizaje, aplicación decreto 83, adaptaciones curriculares y sobre madurez escolar.

Grafico #5 sobre perfeccionamiento llevado a cabo relacionado a las N.E.E.



Pregunta N° 3

¿Conoce la normativa vigente relacionada con la atención a la diversidad en el aula?

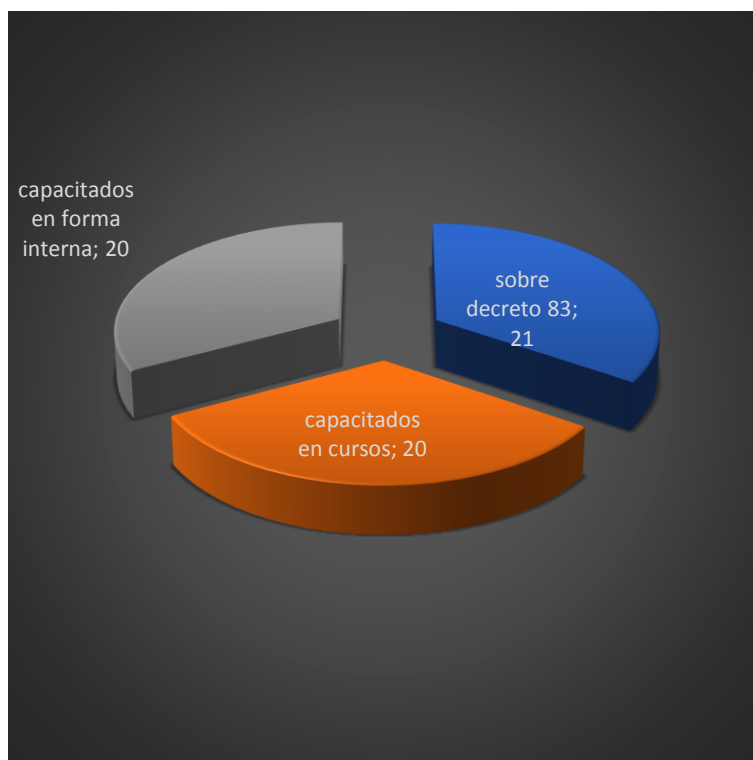
El tema de las normativas legales educativas a favor de la educación especial / Diferencial o Integración en el aula común, sigue siendo un tema no conocido, en el sentido de hacer conciencia en los docentes de la importancia y relevancia que esto significa en la mejora de la calidad de la educación.

Respecto a los decretos que norman y orientan la integración en educación, principal referente a la atención a la diversidad se encontró que el conocimiento del mismo no es de total de los docentes, se infiere, de ello, que no son tan conocidas las herramientas ministeriales de educación necesarias para cumplir con el marco de la educación integracionista que apela la nueva reforma educacional chilena.

Al responder la pregunta de que, si conocía estos Decretos de Integración como por ejemplo N°1/98, N°83/15, 87/90, entre otros, por el cual estaban atendiendo a niños con necesidades educativas en sus aulas o cursos, mayoritariamente en las respuestas que indicaban que conocían la normativa apuntaban al Decreto 83/15 dado que durante el año recién pasado hubo capacitación referida a este Decreto y a la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje.

El 52,5 % de los docentes entrevistados indica que si conoce la normativa vigente en relación atención a la diversidad.

Grafico #6 ; *Qué conoce sobre la normativa a la atención a la diversidad y como se capacitó?*



Pregunta N° 4

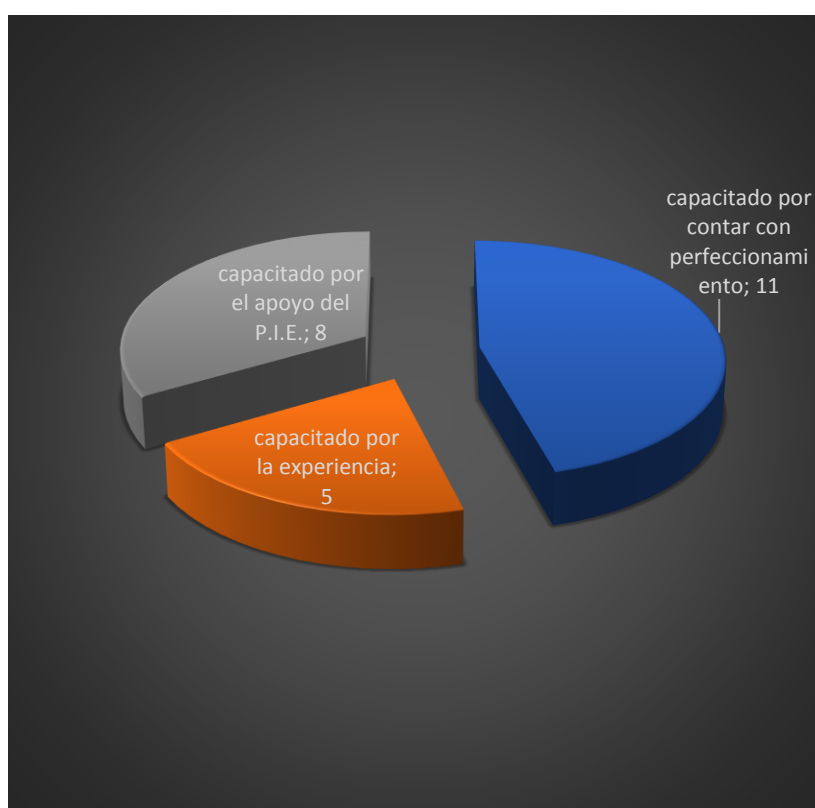
¿Se encuentra capacitado (a) para la atención de estudiantes con N.E.E.?

Para lograr un trabajo adecuado y eficiente en el aula de clases común, se hace necesario reconocer si se está o no capacitado para ello. Toda vez que el docente de aula común debe enfrentar alguna necesidad especial en sus educandos, como por ejemplo alguna patología, trastorno o deficiencia, recurre generalmente al colega especialista para su atención, depositando en ellos la misión de atenderles, ya sea por desconocimiento o por falta de capacitación.

Nuestra realidad comunal nos indica que más de la mitad de los docentes no se encuentran capacitados para la atención de las N.E.E. , realidad que refleja la vulnerabilidad en que se encuentran los estudiantes que requieren esa ayuda extra, específica para lograr sus aprendizajes. Del porcentaje que indico si estar capacitado , 5 de los entrevistados lo creen solo por su experiencia laboral y 8 de ellos porque cuentan con apoyo de especialistas, pero no por tener una capacitación formal sobre el tema.

Frente a esta pregunta el 40.2 % de los entrevistados indicó que se encuentra capacitado para atender las N.E.E.

Grafico #7 Fundamentación sobre si se encuentra capacitado o no para la atención d estudiantes con N.E.E.



Pregunta N° 5

¿Maneja herramientas metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E.?

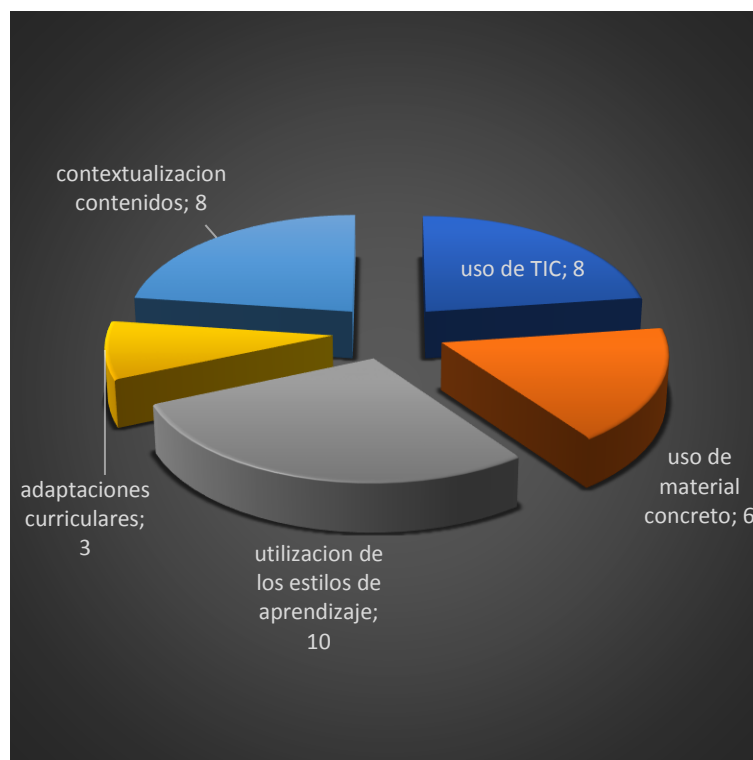
Esta pregunta y su respuesta está estrechamente ligada con la pregunta anterior, entendiendo que si el docente cuenta con herramientas metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E. se infiere que se encuentra capacitado para atender la población con necesidades educativas.

Es coincidente en este caso el porcentaje de docentes entrevistados que indicó que no cuenta con herramientas metodológicas con aquellos que no se encuentran capacitados para la atención a la diversidad. En un número mucho mayor a la mitad de los entrevistados presentan esta preocupante realidad, que involucra la nula posibilidad de contar con variadas estrategias de apoyo al estudiante con N.E.E.

De los docentes que indicaron que cuentan con herramientas metodológicas, estas son básicamente adaptaciones curriculares, aplicación de estilos de aprendizajes, uso de TIC y material concreto y un número menor contextualización de los contenidos.

En relación con esta pregunta solo un 40,2 % de los docentes indica que maneja herramientas metodológicas para la atención de las N.E.E.

Grafico # 8 sobre herramientas metodológicas que usan los docentes para la atención de estudiantes con N.E.E.



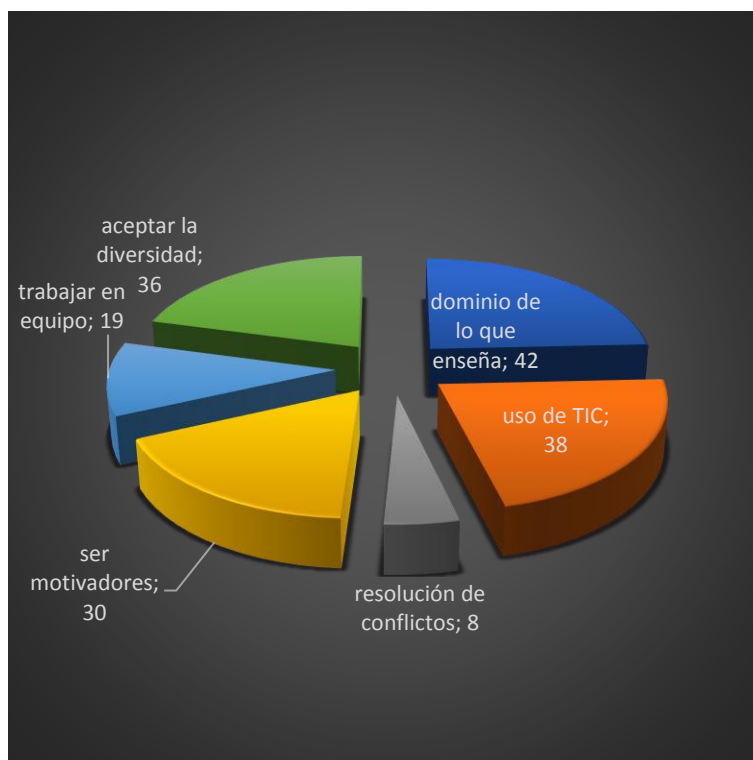
Pregunta N° 6

¿Cuáles cree usted que son las competencias genéricas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva

Para llevar a cabo una buena práctica docente y alcanzar mejores resultados pedagógicos, y de esta forma responder a las exigencias profesionales, que implican entregar una educación de calidad a cada estudiante, es fundamental tener claridad en cuanto a las competencias genéricas que son el piso básico para una buena función docente, más una cuando el aprendizaje va orientado a la diversidad en el aula, donde encontramos estudiantes con N.E.E..

En este sentido la totalidad de los docentes entrevistados dio a conocer competencias genéricas que como docente debe acreditar para la atención inclusiva, entre las que se destacan conocimiento de la materia que se enseña, la aceptación a la diversidad, trabajo en equipo, ser motivadores, utilizar TIC.

Grafico #9 sobre competencias genéricas que un docente de aula común debe acreditar para la atención inclusiva



Pregunta N°7

¿Cuáles cree usted que son las competencias específicas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva

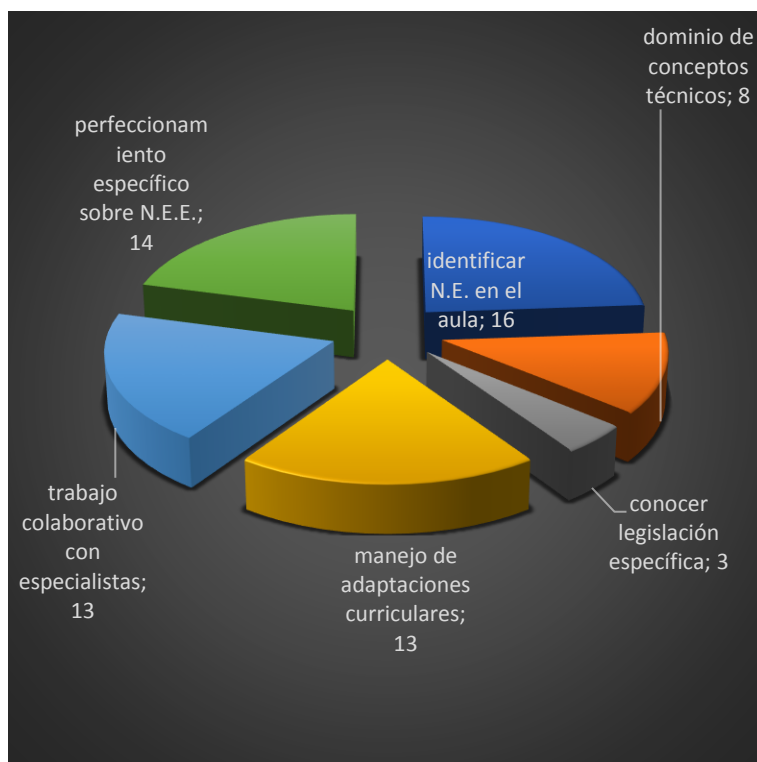
En la pregunta anterior el 100 % de los entrevistados indico claramente competencias genéricas para la atención a la diversidad, pero cuando a la consulta es más específica el resultado de las preguntas cambia radicalmente.

La atención a la diversidad en el aula por parte de docente, conlleva más allá competencias básicas o generales , conocer y manejar competencias específicas, que son las necesarias para asegurar una entrega orientada a las necesidades individuales de los estudiantes. Por la naturaleza de los estudiantes con N.E.E., se hace necesario y porque no decirlo fundamental que el docente se encuentre preparado profesionalmente para dar cobertura en forma específica del aprendizaje que le interesa entregar, evitando de esta forma dos cosas: la primera de ella una entrega homogénea de los aprendizajes y la segunda no dando cobertura y apoyo a la diversidad.

Preocupa en este sentido que frente a esta consulta que solo un 32,2 % de los docentes entrevistados dio a conocer competencias específicas que como docente debe acreditar para la atención inclusiva, acentuando manejo de legislación vigente y vocabulario técnico, adaptaciones curriculares, despistaje de N.E. y el trabajo colaborativo con especialistas.

Grafico #10 sobre competencias específicas que un docente debe acreditar para la atención inclusiva

1

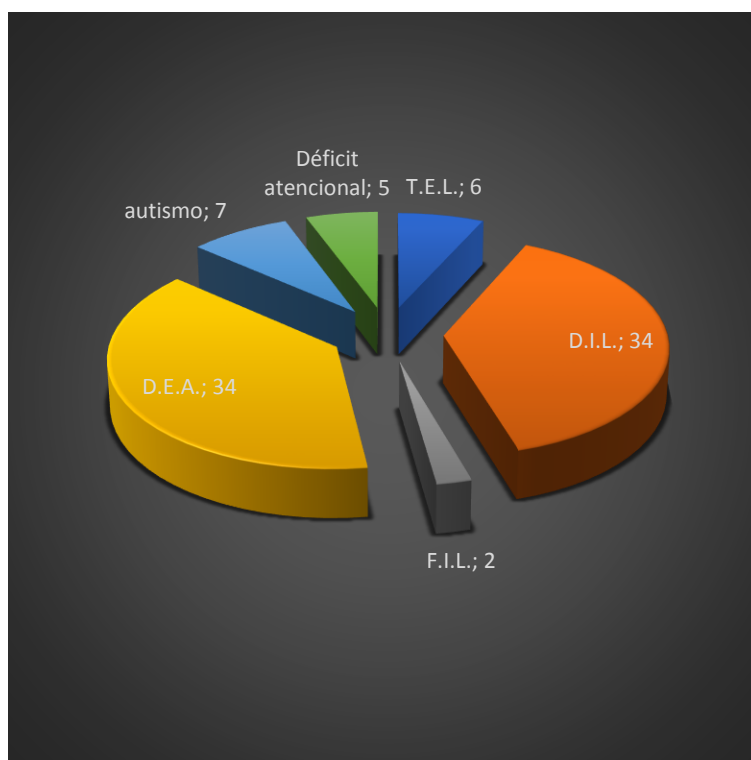


Pregunta N° 8

¿Cuáles son las necesidades Educativas más comunes que presentan sus estudiantes en el aula común? .

Ante esta consulta todos los docentes que participaron en la entrevista indicaron distintos tipos de Necesidades educativas que presentan sus estudiantes, siendo las indicadas las dificultades Específicas de aprendizaje (90,4 %) , seguido por discapacidad intelectual (52,3 %) y trastornos específicos del lenguaje (21,4 %).

Grafico # 11 sobre N.E.E. que se atienden en aula común



Pregunta N° 9

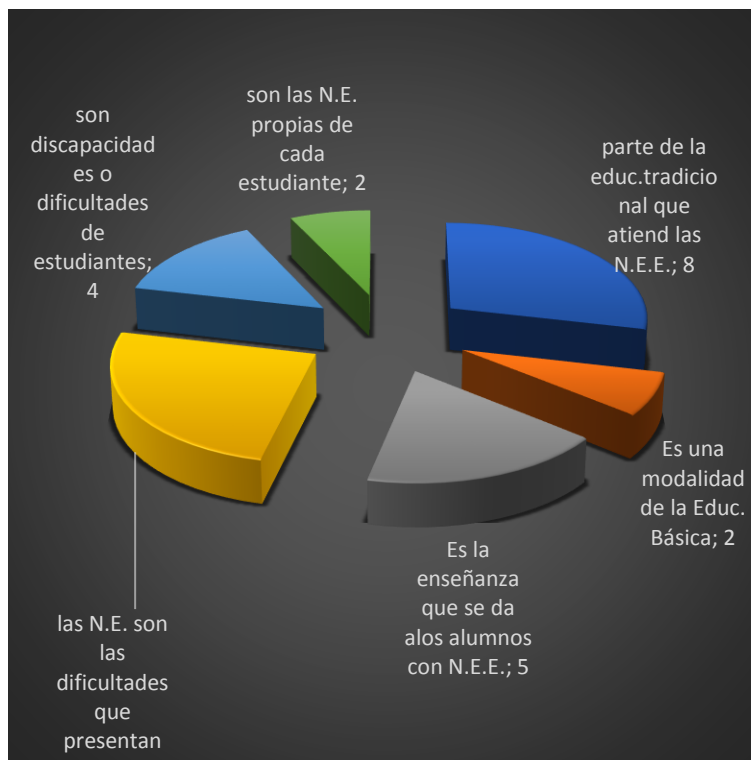
¿Qué entiende por educación especial y por necesidad educativa especial?

El hecho de que la mitad de los docentes de aula común que fueron entrevistados, no pudieran definir con claridad los conceptos de educación especial y necesidad educativa especial, refleja, en cierto modo, la relación de su trabajo a la hora de atender una diversidad educativa mucho más masificada que en otros momentos de la historia educacional chilena.

Sobre la poca apropiación del concepto de necesidad educativa especial en el aula, pudiera traer como consecuencia que no se brinde el apoyo esperado a los estudiantes que presentan esta condición.

Frente a esta pregunta el 51,5 % de los entrevistados entrega una respuesta que se considera correcta como definición.

Grafico #12 ¿Qué entiende por educación especial y N.E.E.?



Pregunta N° 10

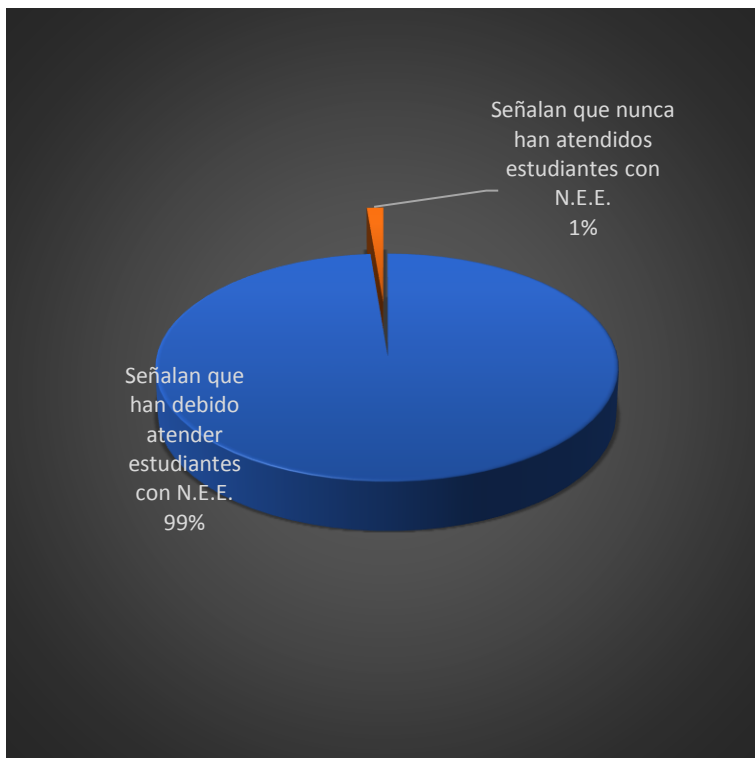
¿Se ha visto en la necesidad de atender N.E.E. en el aula? Si su respuesta fue positiva, ¿qué tipo de N.E.E.?

Prácticamente la totalidad de los docentes consultados indicaron que han tenido estudiantes con N.E.E. a los cuales debieron o deben hacerles clase, estudiantes que presentan Dificultades de aprendizaje, espectro autista, trastorno específico del lenguaje, discapacidad intelectual (en sus distintos grados), por mencionar los más señalados.

Entrelazando algunas preguntas, resulta evidente observar que si la mayoría de los docentes se ha visto enfrentado a atender estudiantes con N.E.E., un número significativo no cuenta con una preparación en su formación docente o de post grado que les entregue herramientas que si van necesarias para su trabajo diario. Existe comunalmente una realidad que indica que en todos los establecimientos educacionales hay estudiantes con N.E.E. y que cuentan con docentes que tiene la intención o el desafío de apoyar, pero que no cuentan con conocimientos para tratar las necesidades educativas ya indicadas.

En relación con esta pregunta el 98,7 % de los docentes entrevistados indica que en sus años de docencia ha tenido que atender estudiantes que presentan N.E.E.

Grafico #13 sobre si ha debido atender estudiantes con N.E.E.



Pregunta N° 11

¿Conoce Ud. de la existencia de políticas de capacitación y perfeccionamiento en el marco de la Integración Escolar? ¿ha participado de ellas? ¿Cuáles?

Durante estos dos últimos dos años la corporación de educación de la comuna de Queilen, en su programa de capacitación docente se ha orientado a capacitar a los docentes sobre la implementación del Decreto 83/15, Diseño Universal de Aprendizaje. Desafortunadamente los docentes que han sido participes de estas capacitaciones en su mayoría son docentes de Educación Básica y algunos docentes de Educación media que hacen clases en algunas de las escuelas básicas. En el caso de los jardines infantiles sus capacitaciones no han sido orientadas en esta línea. Las capacitaciones a las cuales los docentes se refieren a parte de la implementación del decreto 83, están orientados a adaptaciones curriculares, decreto 170, Diseño universal de aprendizaje.

Frente a esta pregunta solo el 35,4 % de los consultados indica que no conoce la existencia de políticas de capacitaciones y perfeccionamiento sobre Integración Escolar.

Grafico #14 sobre conocimiento de políticas públicas en N.E.E.



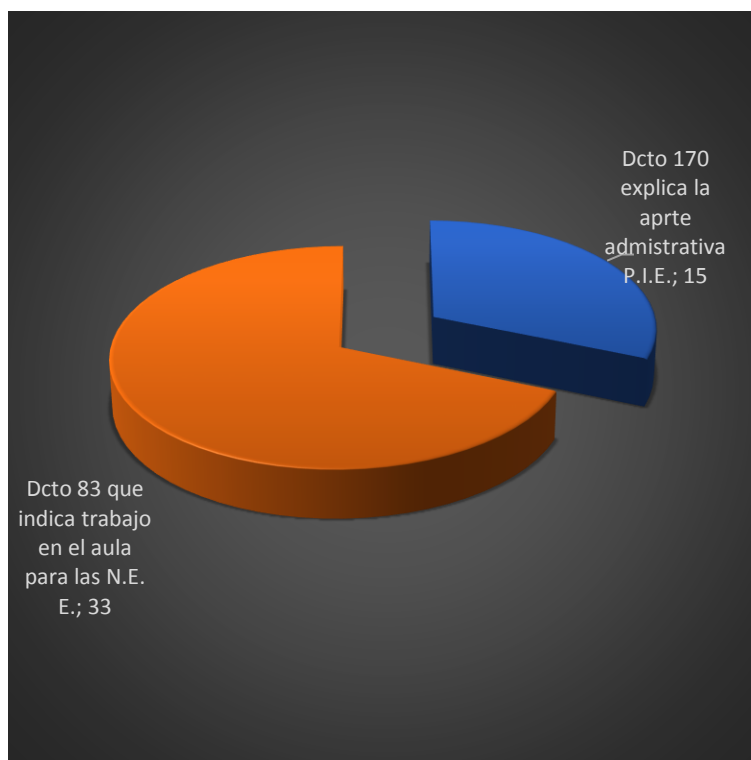
Pregunta N° 12

¿Conoce el documento de integración vigente? En tanto su respuesta sea afirmativa, por favor, explíquelo.

Respecto a los decretos que norman y orientan la integración en educación, en especial el Decreto 170/12, principal referente a la atención a la diversidad en los establecimientos de aula común, se encontró que el conocimiento del mismo supera la mitad de los docentes entrevistados, siendo en los docentes de educación media quienes marcan mayor desconocimiento de este decreto. , se infiere nuevamente, de ello, que no son tan conocidas las herramientas ministeriales de educación necesarias para cumplir con el marco de la educación integracionista que apela la nueva reforma educacional chilena.

Un 61,2 % de los entrevistados ha respondido que conoce el documento de integración vigente.

Grafico # 15 Explican documento de integración vigente.



Pregunta N° 13

¿Qué adaptaciones curriculares realiza para su trabajo en aula, referidas a N.E.E.?

En este sentido todos los docentes que participaron en la entrevista indicaron que llevaban a cabo adaptaciones curriculares, en la mayoría de los casos en lo que respecta evaluaciones diferenciadas (en relación a tiempo, cantidad de preguntas, complejidad y grado de exigencia), adaptaciones no significativas de metodología y entrega de la información, en sus planificaciones. Un grupo muy reducido, especialmente de docentes de educación básica indico que ha debido llevar a cabo adaptaciones significativas de contenidos y objetivos.

Frente a esta pregunta el 100 % de los entrevistados entregan una respuesta que se considera correcta (mencionan adaptaciones curriculares que llevan a cabo en su trabajo en el aula).

Grafico #16 sobre adaptaciones curriculares usadas en el aula referidas a N.E.E.



Pregunta N° 14

¿Ha recibido algún instructivo o invitación para conocer el trabajo de adaptación curricular en el aula? Si su respuesta fue positiva, por favor indique cuál o cuáles.

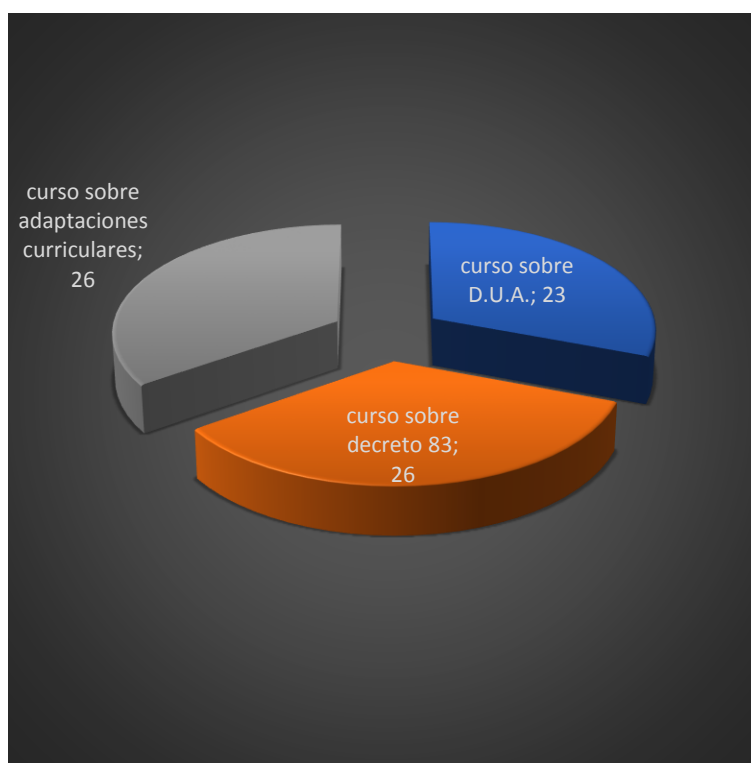
Casi la mitad de los docentes entrevistados indica que no ha recibido invitación para asistir a perfeccionamiento sobre adaptaciones curriculares y de esta forma contar con herramientas metodológicas para el trabajo con las N.E.E.

No obstante, a lo anterior la totalidad de los docentes aun así llevan a cabo adaptaciones curriculares significativas y no significativas.

De los docentes cuya respuesta fue positiva, han indicado que estas han sido fundamentalmente sobre D.U.A. Adaptaciones curriculares e implementación decreto 83. Nuevamente se observa que los docentes de enseñanza media no han tenido la oportunidad de asistir a capacitarse.

Un 49,4 % de los entrevistados han respondido que no han recibido desde que laboran profesionalmente alguna invitación apuntada a conocer el trabajo de adaptación curricular para el aula.

Grafico # 17 sobre participan en capacitación sobre adaptaciones curriculares



Pregunta N° 15

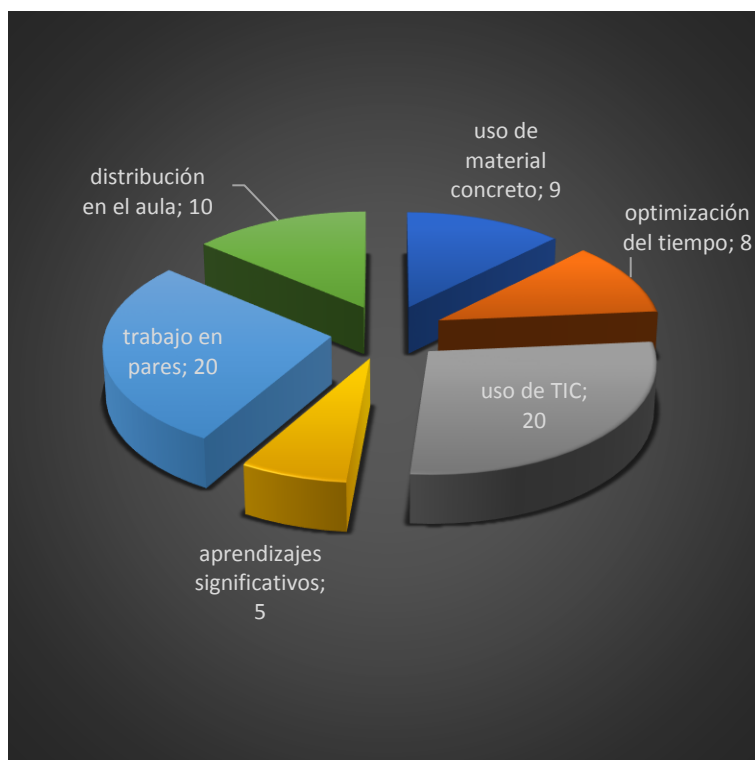
¿Qué metodología de enseñanza usa en el aula, en la que realice cambios para satisfacer las N.E.E. de sus estudiantes?

Respuesta ligada a la pregunta N° 10, donde nuevamente el total de los docentes entrevistados dio a conocer la metodología que ocupa como alternativa para el trabajo de estudiantes que presentan N.E.E.

En este aspecto resalta el trabajo con material concreto en especial en pre básica y primer ciclo básico, a modificar complejidades no contenidos, utilización de textos más simples, trabajos prácticos, uso de TIC, entrega de la información no solo visual (pizarra y escritura), sino complementándolo con estilos kinestésicos y auditivos.

El 100 % de los entrevistados señalan los cambios que han llevado a cabo en su metodología de la enseñanza, con el fin de satisfacer las N.E.E de sus estudiantes

Grafico # 18 ¿Qué metodologías usa para la atención N.E.E.?



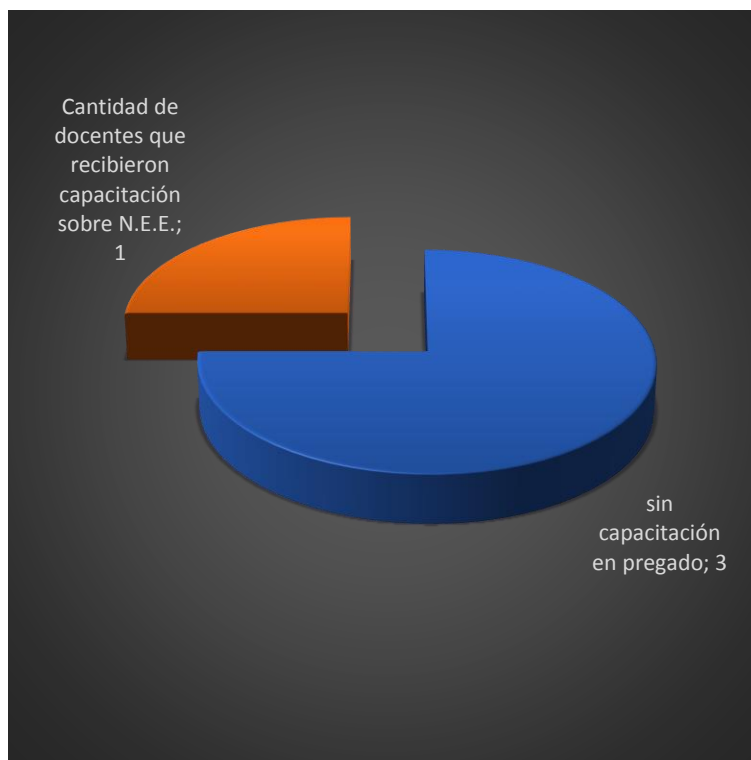
**4.2 TRANSCRIPCIÓN DE INFORMACION COMO RESULTADO POR
NIVEL
EDUCADORAS DE PARVULO**

Pregunta N° 1

Durante su preparación profesional (pre grado) ¿cursó asignaturas o tuvo créditos
sobre atención a las N.E.E.?

*El 75 % de los entrevistados indica que no tuvo preparación en su formación como
docente para la atención a la N.E.E.*

Grafico # 19 sobre preparación inicial docente sobre N.E.E.

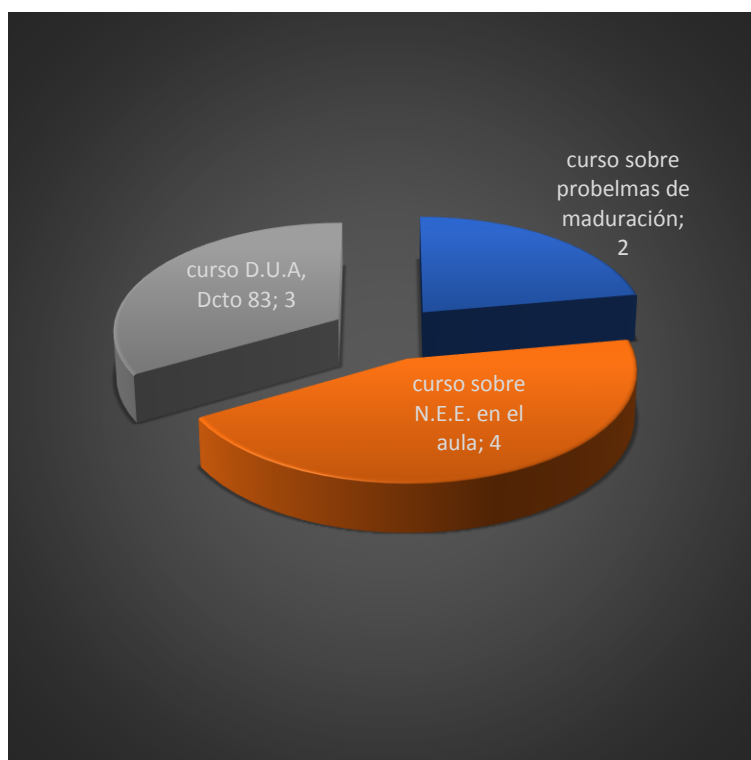


Pregunta N° 2

Durante su preparación profesional ¿ha llevado a cabo perfeccionamientos relacionados con las N.E.E.? (Cursos, diplomados, licenciatura, magíster, doctorados, entre otros)

El 100 % de los docentes entrevistados indica que ha cursado por lo menos un curso de capacitación sobre atención a las N.E.E.

Grafico # 20 sobre perfeccionamiento en N.E.E.

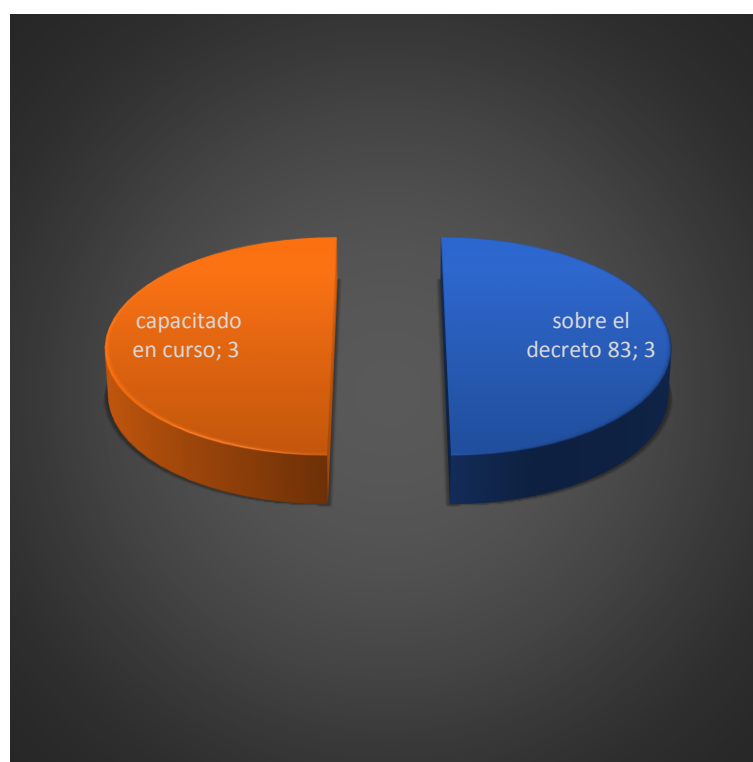


Pregunta N° 3

¿Conoce la normativa vigente relacionada con la atención a la diversidad en el aula?

El 75 % de los docentes entrevistados indica que si conoce la normativa vigente en relación atención a la diversidad.

Grafico # 21 sobre conocimiento de normativa N.E.E.

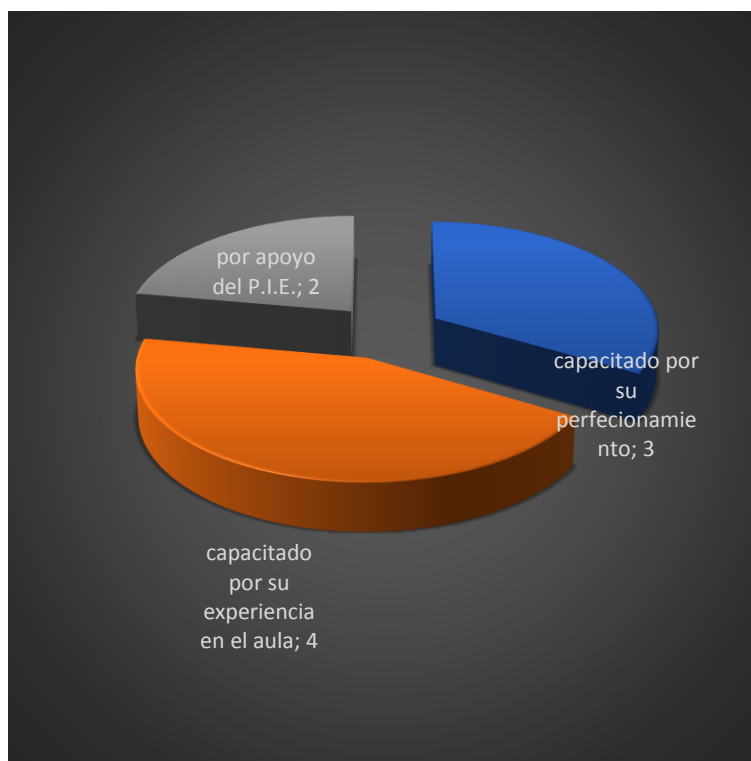


Pregunta N° 4

¿Se encuentra capacitado (a) para la atención de estudiantes con N.E.E.?

Frente a esta pregunta el 25 % de los entrevistados indicó que no se encuentra capacitado para atender las N.E.E.

Grafico # 22 ¿Por qué se siente capacitado para atender las N.E.E.?

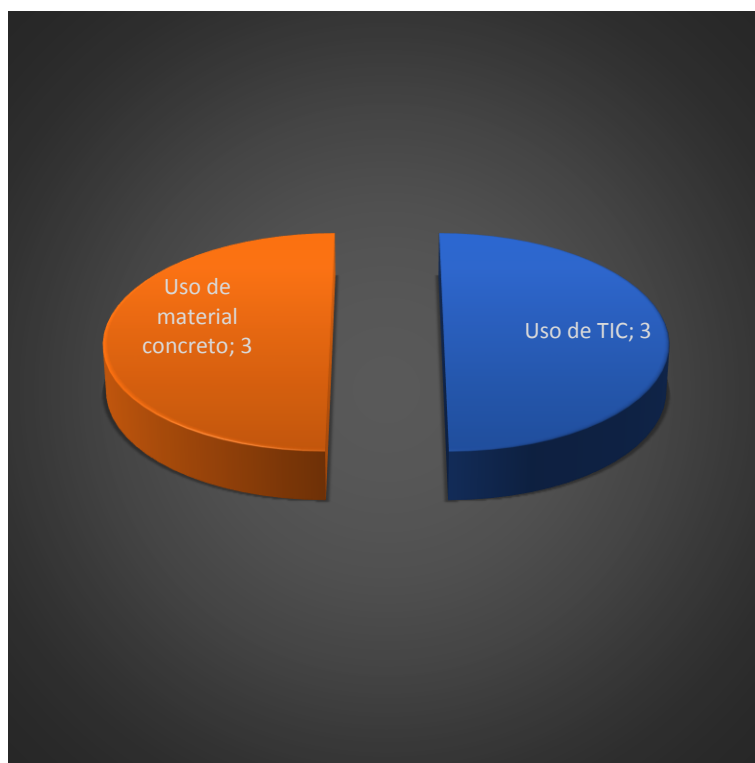


Pregunta N° 5

¿Maneja herramientas metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E.

En relación a esta pregunta solo un 75 % de los docentes indica que maneja herramientas metodológicas para la atención de las N.E.E.

Grafico #23 sobre herramientas metodológico para la atención N.E.E.

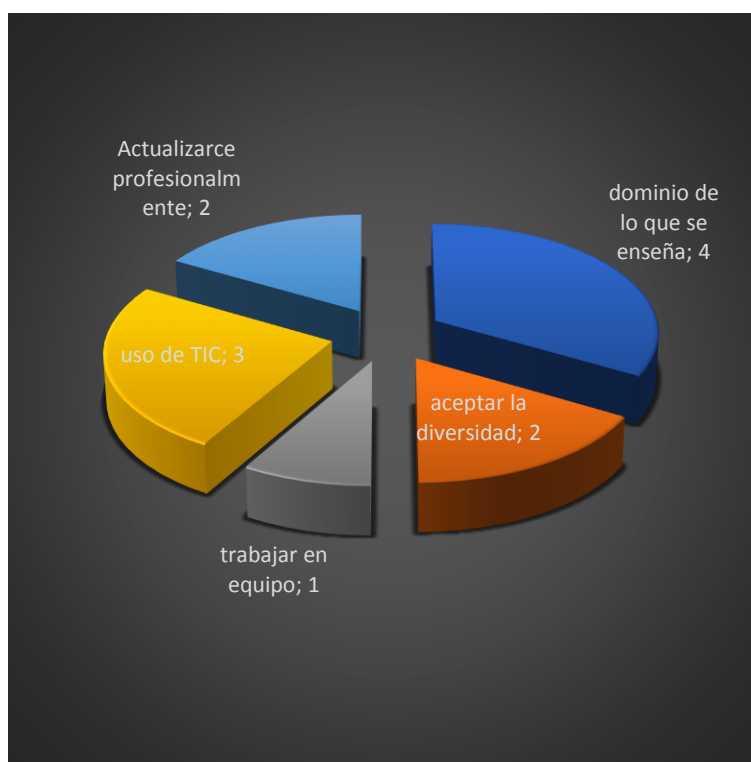


Pregunta N° 6

¿Cuáles cree usted que son las competencias genéricas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva?

Frente a esta pregunta el 100 % de los entrevistados indicó competencias genéricas para atender las N.E.E.

Grafico # 24 sobre competencias genéricas de un docente de aula común debe acreditar para la atención inclusiva

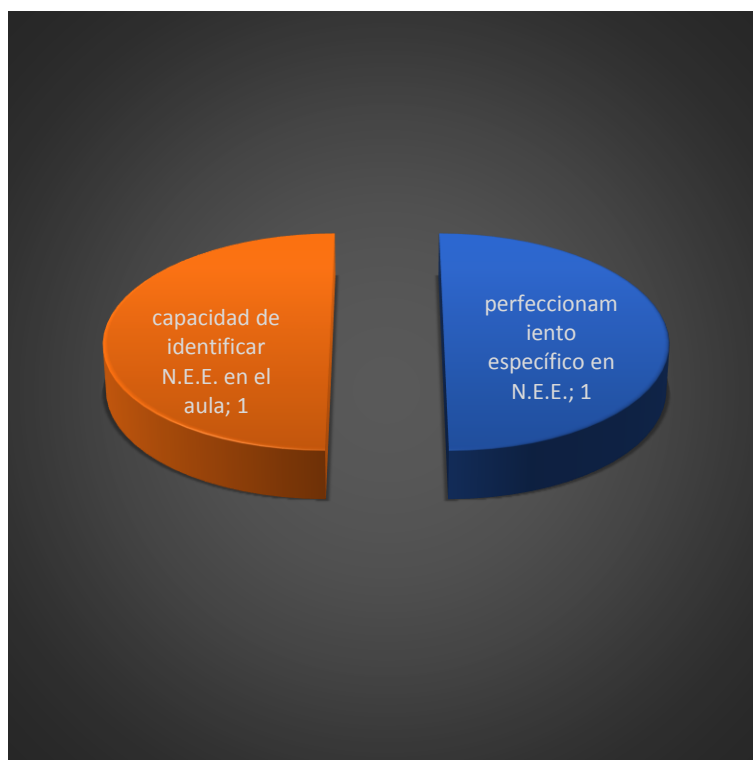


Pregunta N° 7

¿Cuáles cree usted que son las competencias específicas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva?

Frente a esta pregunta el 25 % de los entrevistados indicó competencias específicas para atender las N.E.E.

Grafico # 25 sobre competencias específicas que un docente de aula común de acreditar para la atención inclusiva

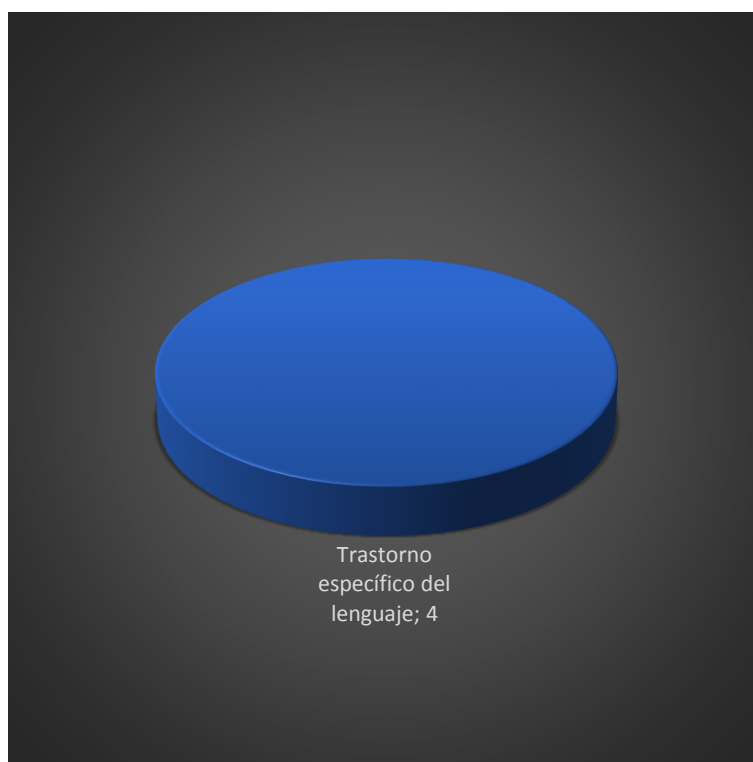


Pregunta N° 8

¿Cuáles son las necesidades Educativas más comunes que presentan sus estudiantes en el aula común?

En relación a esta pregunta el 100 % de los entrevistados dio a conocer cuáles son las N.E.E más recurrentes en el aula, siendo el Trastorno Especifico del Lenguaje.

Grafico # 26 sobre N.E.E. más comunes en su aula presentes en el aula

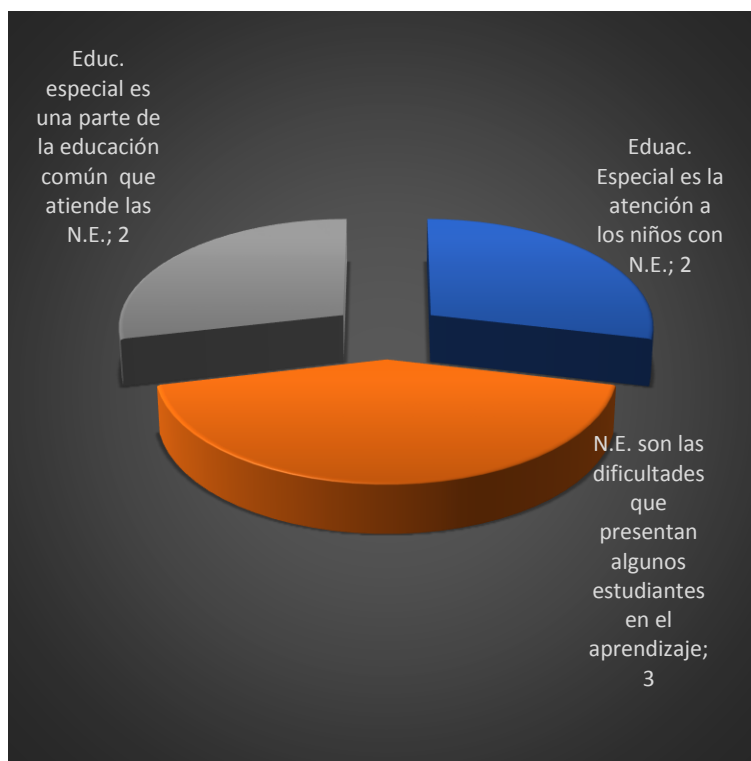


Pregunta N° 9

¿Qué entiende por educación especial y por necesidad educativa especial?

Frente a esta pregunta el 51,5 % de los entrevistados entrega una respuesta que se considera correcta como definición.

Grafico #27 ¿Qué entiende por educación especial y N.E.E.?

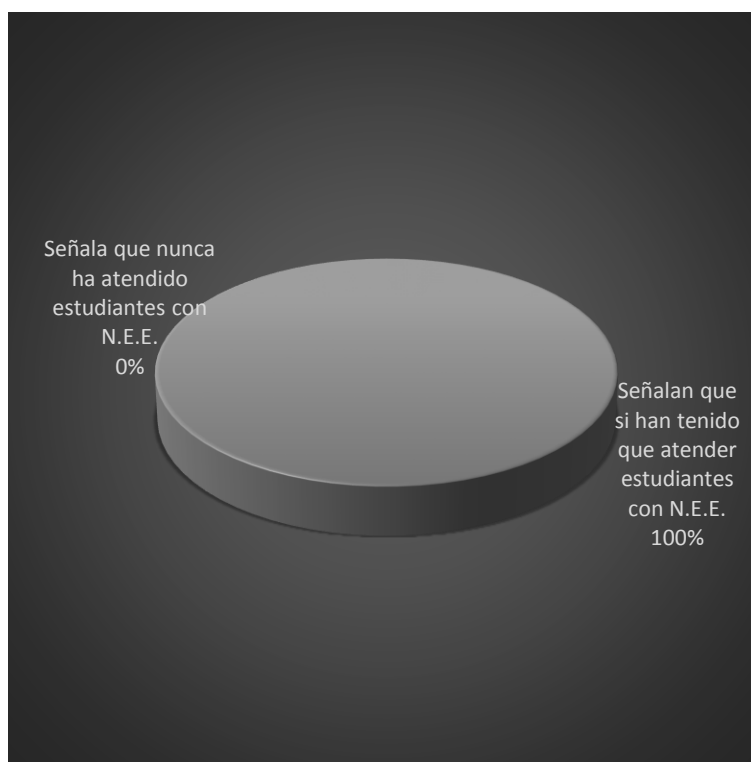


Pregunta N° 10

¿Se ha visto en la necesidad de atender N.E.E. en el aula? Si su respuesta fue positiva, ¿qué tipo de N.E.E.?

En relación a esta pregunta el 100 % de los docentes entrevistados indica que en sus años de docencia ha tenido que atender estudiantes que presentan N.E.E.

Grafico #28 ¿Ha tenido que atender o no estudiantes con N.E.E.



Pregunta N° 11

¿Conoce Ud. de la existencia de políticas de capacitación y perfeccionamiento en el marco de la Integración Escolar? ¿Ha participado de ellas? ¿Cuáles?

Frente a esta pregunta solo el 100 % de los consultados indica que si conoce la existencia de políticas de capacitaciones y perfeccionamiento sobre Integración Escolar.

Grafico #29 sobre qué capacitación ha tenido referente a integración escolar

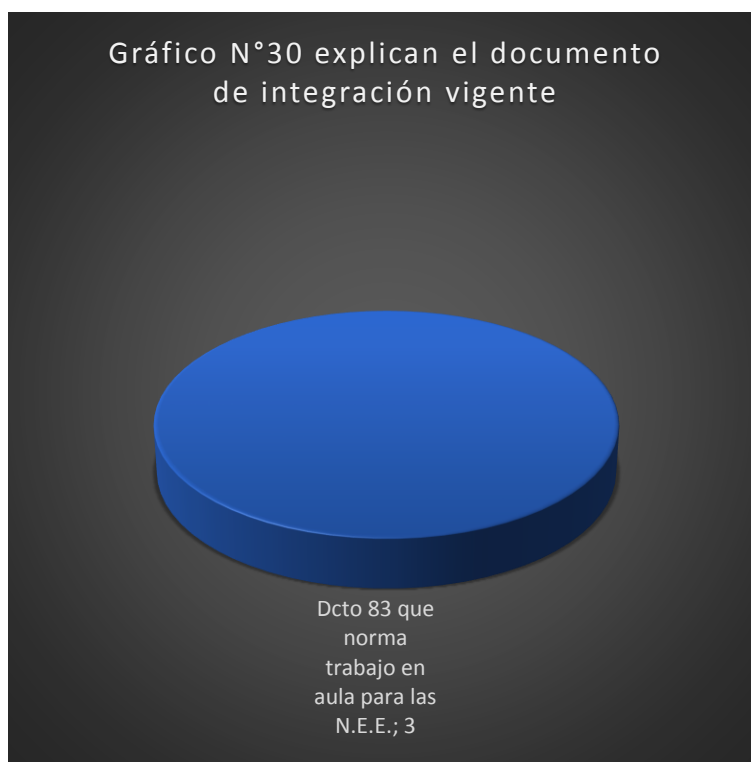


Pregunta N° 12

¿Conoce el documento de integración vigente? En tanto su respuesta sea afirmativa, por favor, explíquelo.

Un 75 % de los entrevistados ha respondido que conoce el documento de integración vigente.

Grafico #30 Explicación del documento de integración vigente

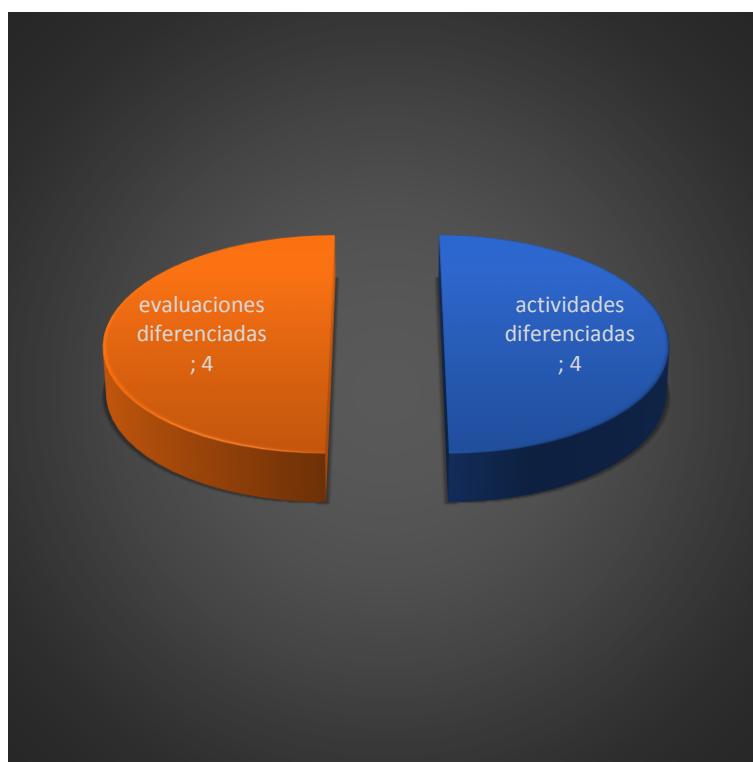


Pregunta N° 13

¿Qué adaptaciones curriculares realiza para su trabajo en aula, referidas a N.E.E.?

Frente a esta pregunta el 100 % de los entrevistados entregan una respuesta que se considera correcta (mencionan adaptaciones curriculares que llevan a cabo en su trabajo en el aula).

Grafico # 31 sobre adaptaciones curriculares utilizadas en el aula

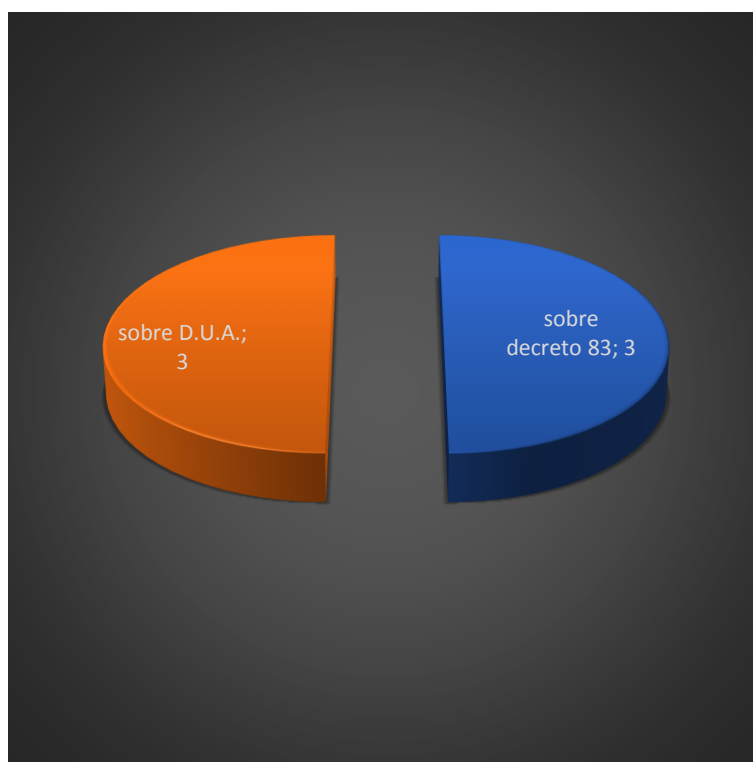


Pregunta N° 14

¿Ha recibido algún instructivo o invitación para conocer el trabajo de adaptación curricular en el aula? Si su respuesta fue positiva, por favor indique cuál o cuáles.

Un 50 % de los entrevistados han respondido que no han recibido desde que laboran profesionalmente alguna invitación apuntada a conocer el trabajo de adaptación curricular para el aula.

Grafico # 32 sobre participación en capacitación sobre adaptación curricular

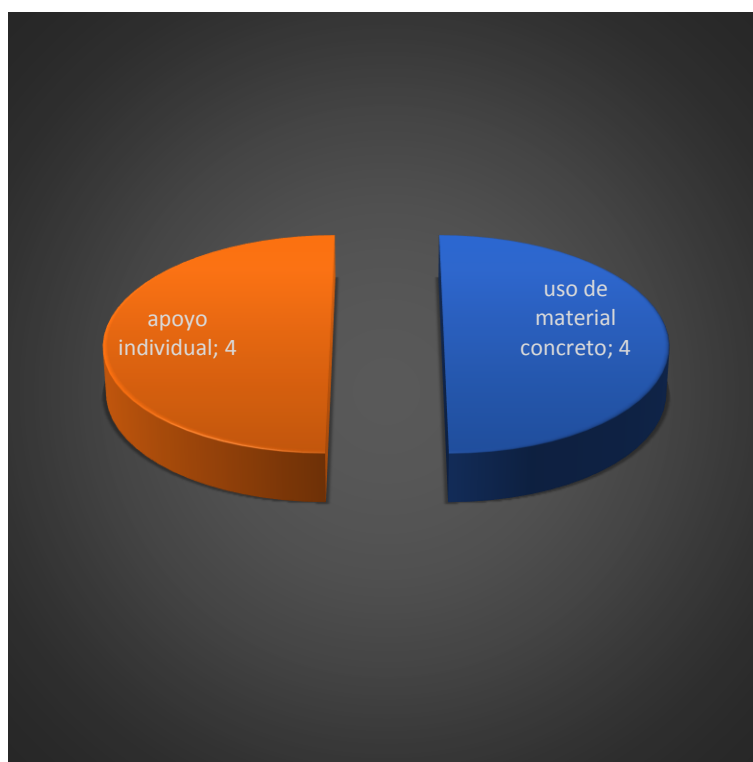


Pregunta N° 15

¿Qué metodología de enseñanza usa en el aula, en la que realice cambios para satisfacer las N.E.E. de sus estudiantes?

El 100 % de los entrevistados señalan los cambios que han llevado a cabo en su metodología de la enseñanza, con el fin de satisfacer las N.E.E de sus estudiantes

Grafico # 33 sobre metodológicas nuevas que favorezcan la atención N.E.E.



4.3 ANALISIS

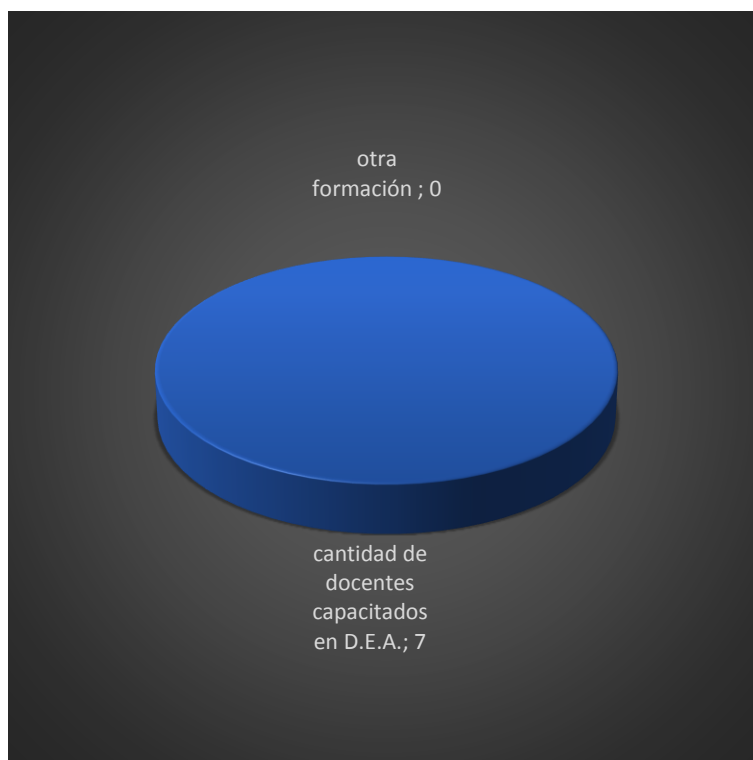
DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACION COMO RESULTADO POR NIVEL DOCENTES DE EDUCACION GENERAL BASICA

Pregunta N° 1

Durante su preparación profesional (pre grado) ¿cursó asignaturas o tuvo créditos sobre atención a las N.E.E.?

El 74,1 % de los entrevistados indica que no tuvo preparación en su formación como docente para la atención a la N.E.E.

Grafico # 34 sobre preparación inicial docente en N.E.E.

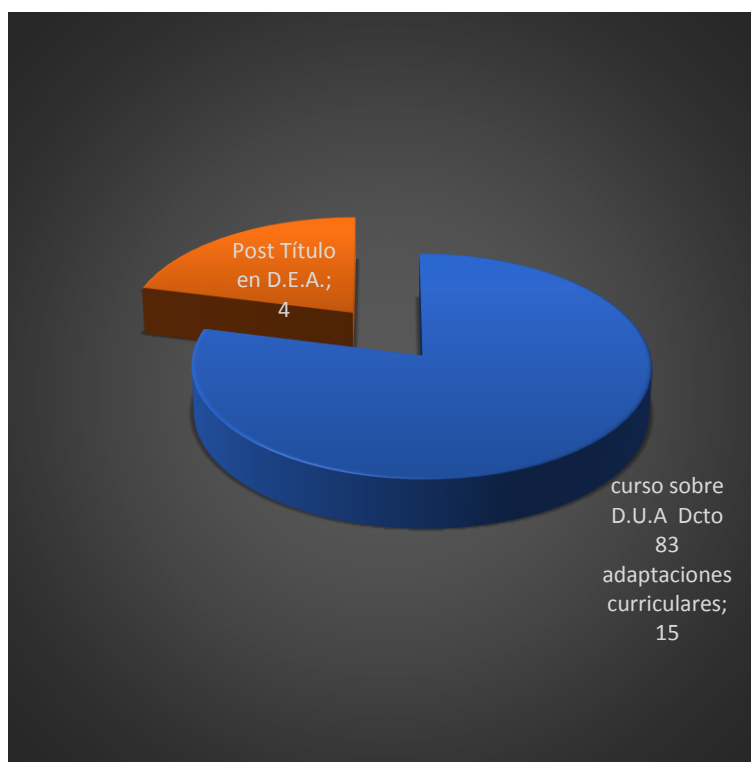


Pregunta N° 2

Durante su preparación profesional ¿ha llevado a cabo perfeccionamientos relacionados con las N.E.E.? (Cursos, diplomados, licenciatura, magíster, doctorados, entre otros)

El 70,3 % de los docentes entrevistados indica que ha cursado por lo menos un curso de capacitación sobre atención a las N.E.E.

Grafico # 35 sobre perfeccionamiento relacionados a N.E.E.

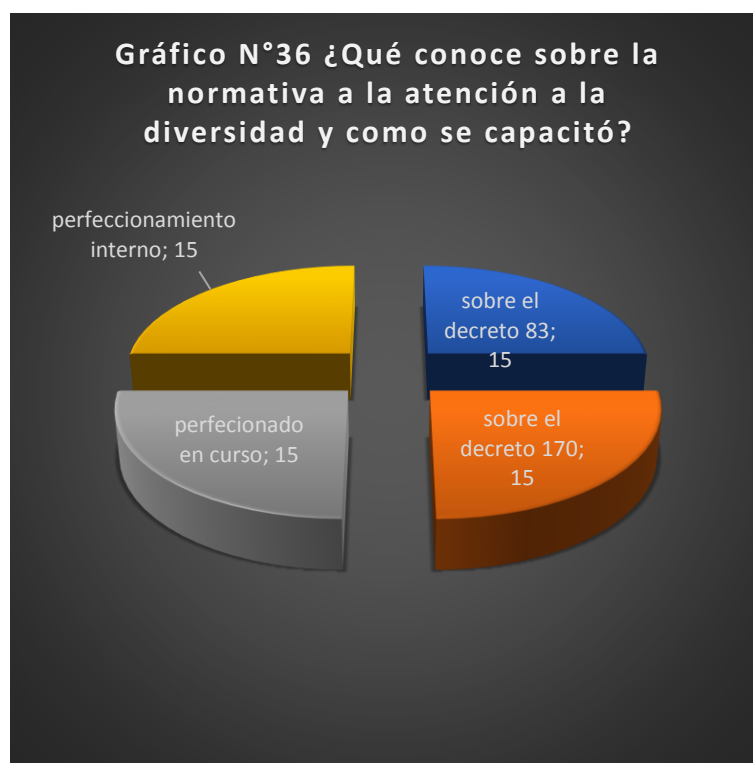


Pregunta N° 3

¿Conoce la normativa vigente relacionada con la atención a la diversidad en el aula?

El 55,5 % de los docentes entrevistados indica que si conoce la normativa vigente en relación atención a la diversidad.

Grafico # 36 sobre qué conoce de normativa legal y como se capacitó en N.E.E.

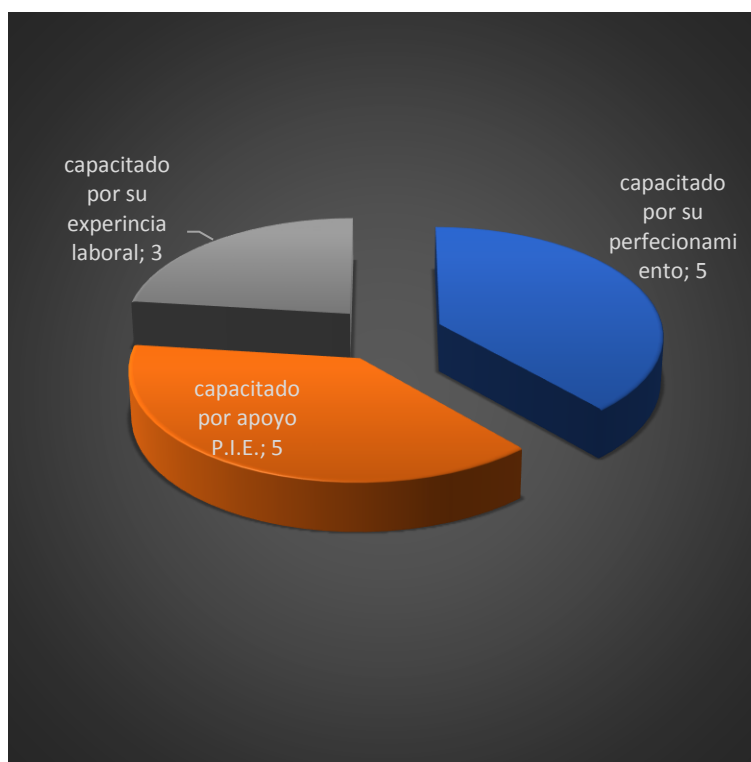


Pregunta N° 4

¿Se encuentra capacitado (a) para la atención de estudiantes con N.E.E.?

Frente a esta pregunta el 81,5 % de los entrevistados indicó que no se encuentra capacitado para atender las N.E.E.

Grafico # 37 ¿Por qué se encuentra capacitado para atender las N.E.E.?

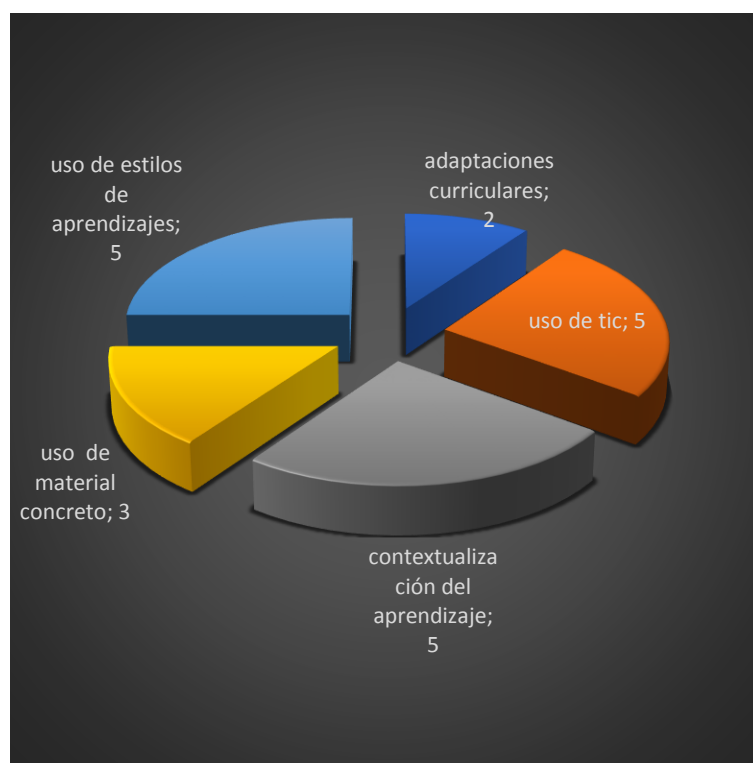


Pregunta N° 5

¿Maneja herramientas metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E.

En relación a esta pregunta solo un 18,5 % de los docentes indica que maneja herramientas metodológicas para la atención de las N.E.E.

Grafico # 38 sobre qué metodologías usa para la atención de N.E.E.

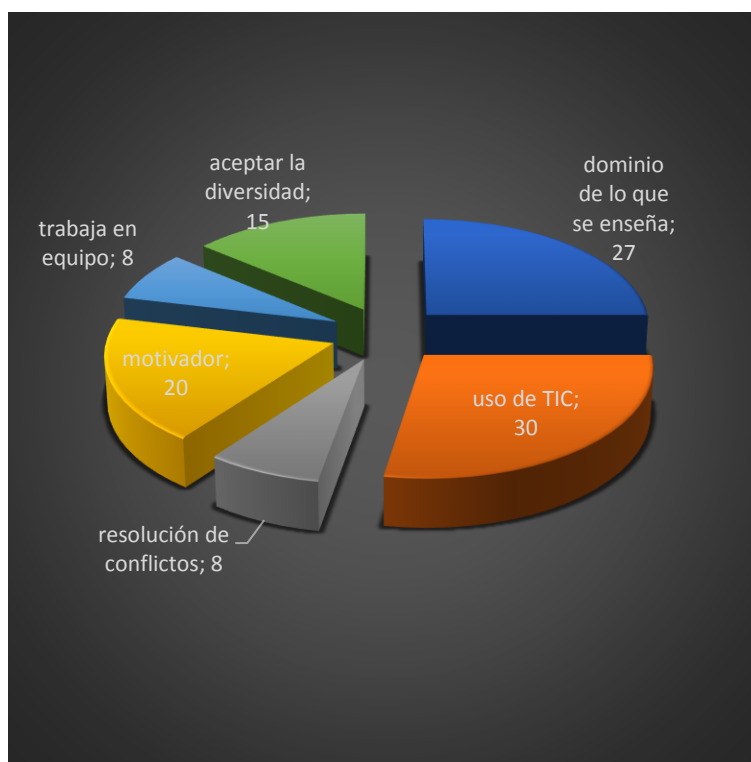


Pregunta N° 6

¿Cuáles cree usted que son las competencias genéricas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva?.

Frente a esta pregunta el 100 % de los entrevistados indicó competencias genéricas para atender las N.E.E.

Grafico #39 sobre competencias genéricas que debe poseer un docente para una enseñanza inclusiva

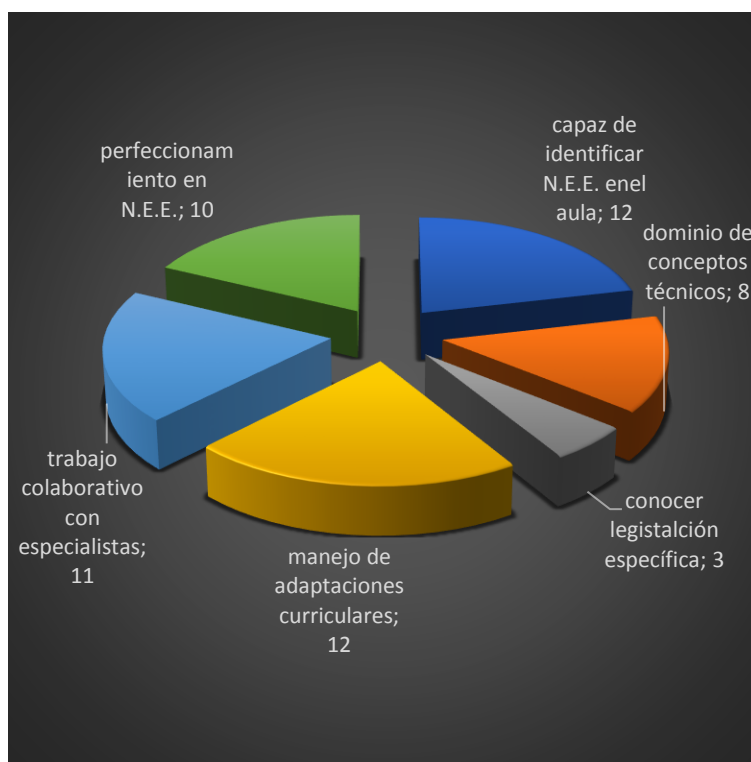


Pregunta N° 7

¿Cuáles cree usted que son las competencias específicas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva?

Frente a esta pregunta el 44,4 % de los entrevistados indicó competencias específicas para atender las N.E.E.

Grafico #40 sobre competencias específicas que debe poseer un docente para una enseñanza inclusiva

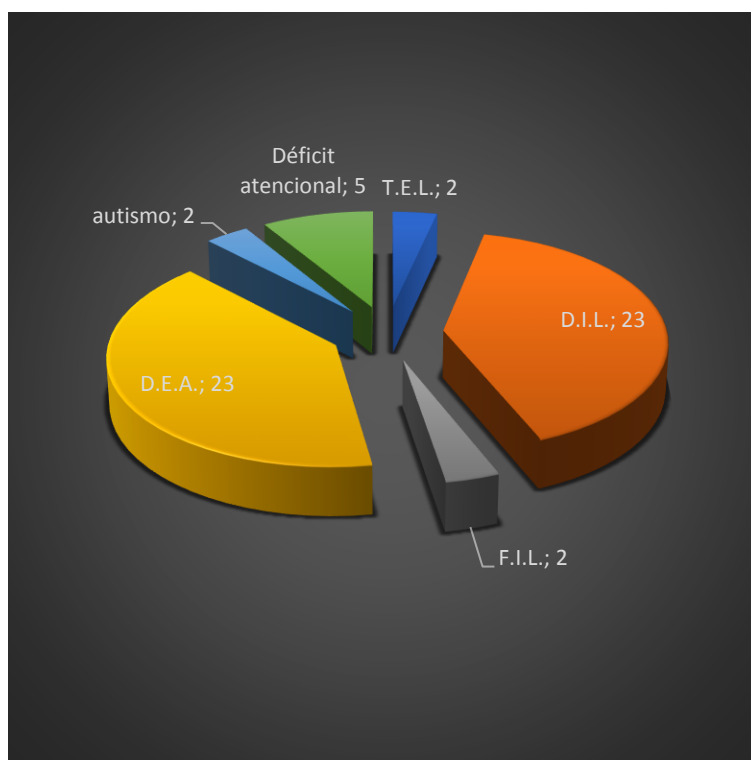


Pregunta N° 8

¿Cuáles son las necesidades Educativas más comunes que presentan sus estudiantes en el aula común?

En relación a esta pregunta el 100 % de los entrevistados dio a conocer cuáles son las N.E.E más recurrentes en el aula, siendo la Dificultad Específica del Aprendizaje la más recurrente, seguido por discapacidad Intelectual y Trastorno Específico del Lenguaje .

Gráfico # 41 sobre N.E.E. más recurrentes en el aula

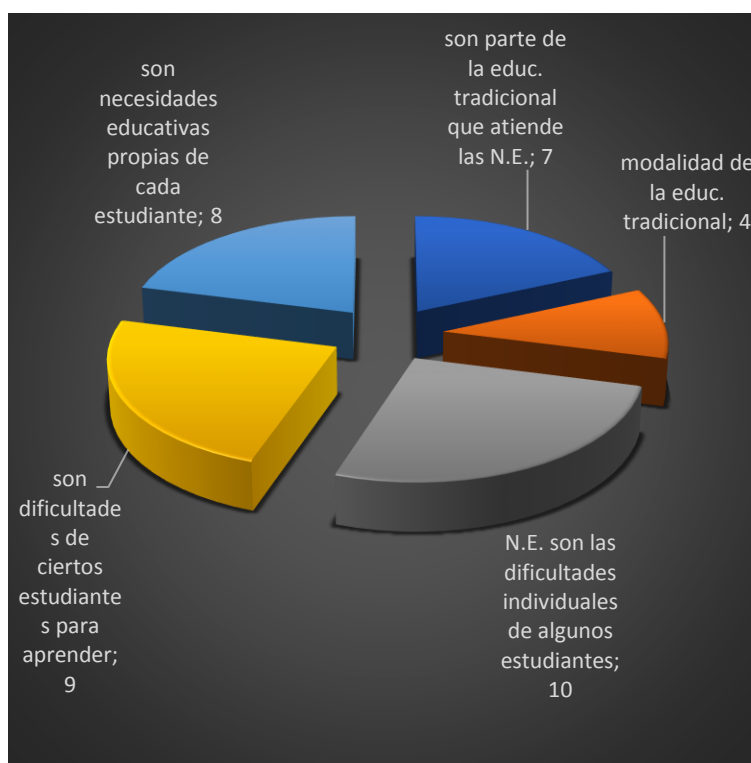


Pregunta N° 9

¿Qué entiende por educación especial y por necesidad educativa especial?

Frente a esta pregunta el 59,2% de los entrevistados entrega una respuesta que se considera correcta como definición.

Grafico #42 ¿Qué entiende por educación especial y N.E.E.?

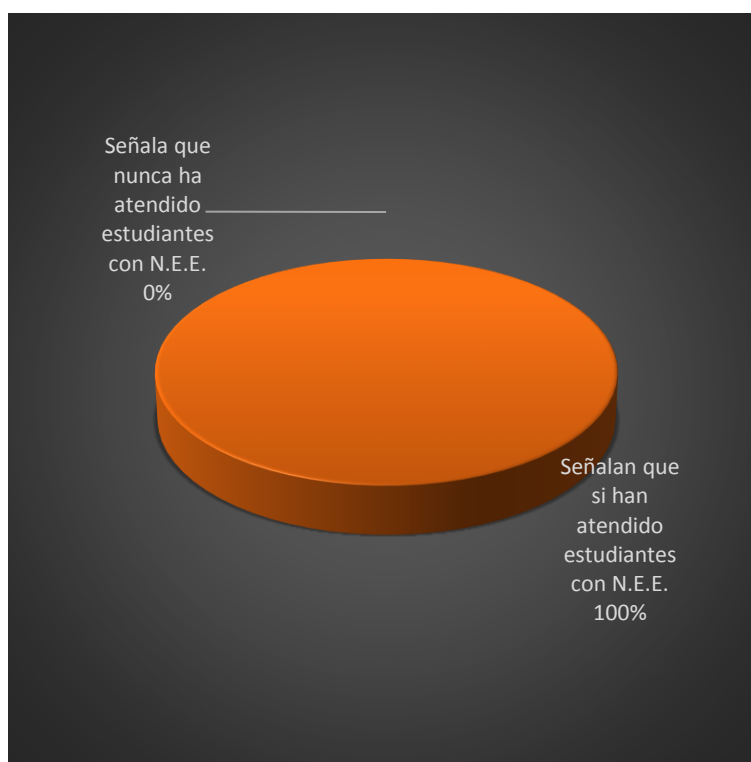


Pregunta N° 10

¿Se ha visto en la necesidad de atender N.E.E. en el aula? Si su respuesta fue positiva, ¿qué tipo de N.E.E.?

En relación a esta pregunta el 96,2 % de los docentes entrevistados indica que en sus años de docencia ha tenido que atender estudiantes que presentan N.E.E.

Grafico #43 sobre si ha debido atender estudiantes con N.E.E.

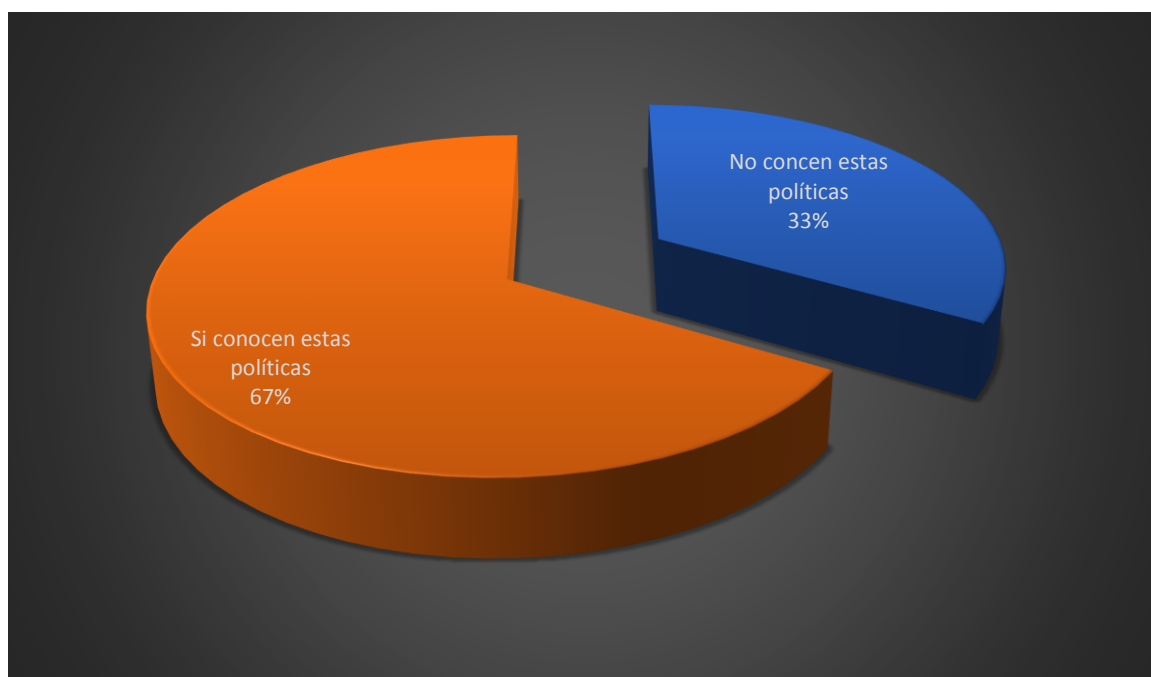


Pregunta N° 11

¿Conoce Ud. de la existencia de políticas de capacitación y perfeccionamiento en el marco de la Integración Escolar? ¿ha participado de ellas? ¿Cuáles?

Frente a esta pregunta solo el 33,4 % de los consultados indica que no conoce la existencia de políticas de capacitaciones y perfeccionamiento sobre Integración Escolar.

Grafico # 44 sobre si conocen las políticas públicas de N.E.E.

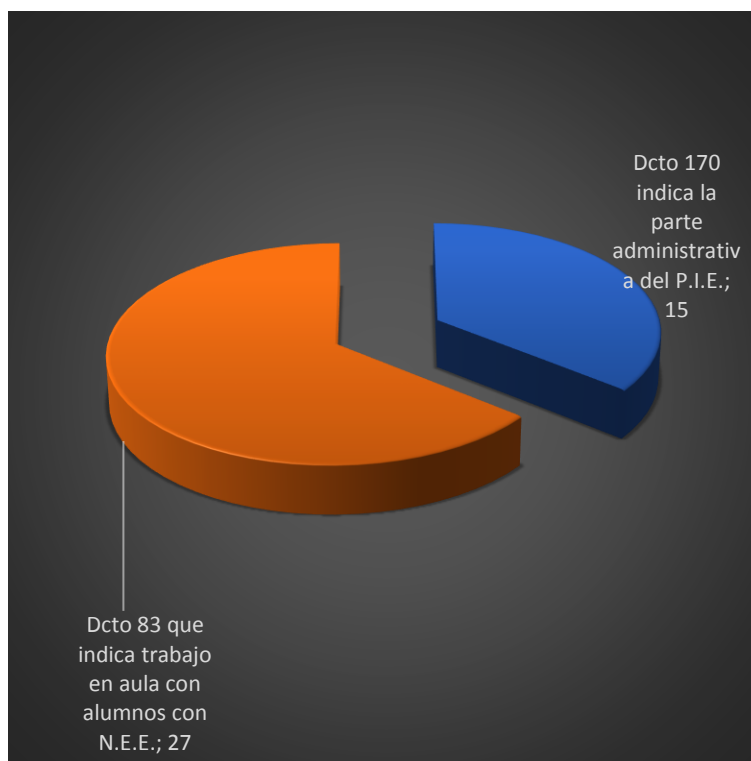


Pregunta N° 12

¿Conoce el documento de integración vigente? En tanto su respuesta sea afirmativa, por favor, explíquelo.

Un 81,5 % de los entrevistados ha respondido que conoce el documento de integración vigente.

Grafico # 45 Explican documentación técnica N.E.E.

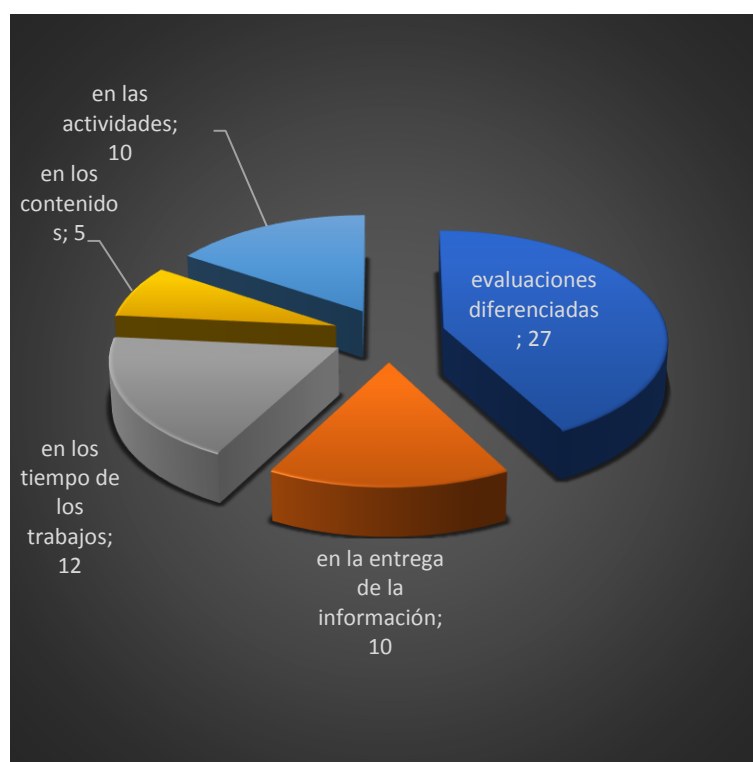


Pregunta N° 13

¿Qué adaptaciones curriculares realiza para su trabajo en aula, referidas a N.E.E.?

Frente a esta pregunta el 100 % de los entrevistados entregan una respuesta que se considera correcta (mencionan adaptaciones curriculares que llevan a cabo en su trabajo en el aula).

Grafico #46 sobre adaptaciones curriculares que utiliza en el aula

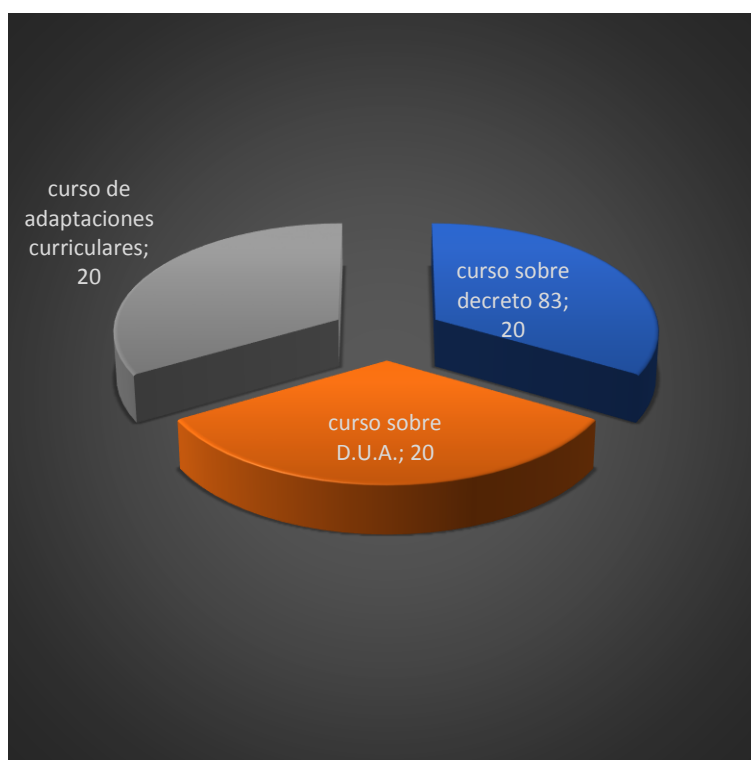


Pregunta N° 14

¿Ha recibido algún instructivo o invitación para conocer el trabajo de adaptación curricular en el aula? Si su respuesta fue positiva, por favor indique cuál o cuáles.

Un 26 % de los entrevistados han respondido que no han recibido desde que laboran profesionalmente alguna invitación apuntada a conocer el trabajo de adaptación curricular para el aula.

Grafico #47 sobre participación en capacitación sobre N.E.E.

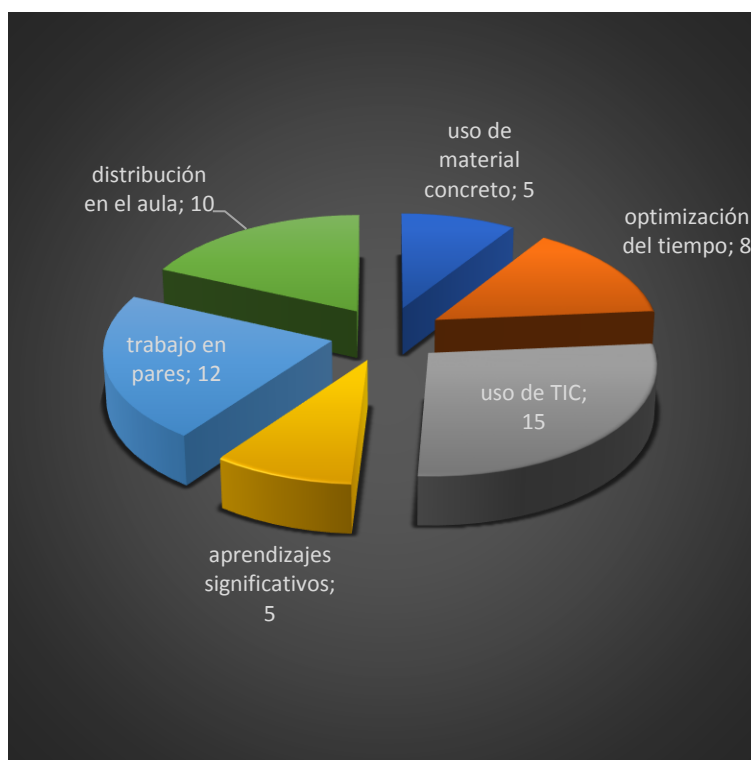


Pregunta N° 15

¿Qué metodología de enseñanza usa en el aula, en la que realice cambios para satisfacer las N.E.E. de sus estudiantes?

El 100 % de los entrevistados señalan los cambios que han lleva a cabo en su metodología de la enseñanza, con el fin de satisfacer las N.E.E de sus estudiantes

Grafico #48 ¿Qué metodologías nuevas usa para satisfacer las N.E.E.



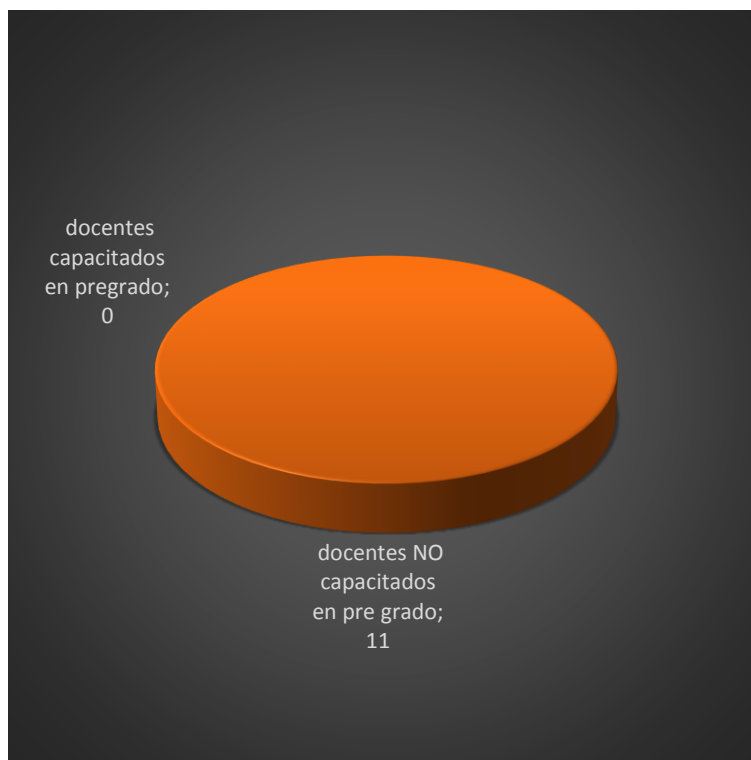
**4.4 DESCRIPCIÓN DE LA INFORMACION COMO RESULTADO POR
NIVEL
DOCENTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

Pregunta N° 1

Durante su preparación profesional (pre grado) ¿cursó asignaturas o tuvo créditos sobre atención a las N.E.E.?

El 100 % de los entrevistados indica que no tuvo preparación en su formación como docente para la atención a la N.E.E.

Grafico # 49 sobre preparación inicial docente en N.E.E.

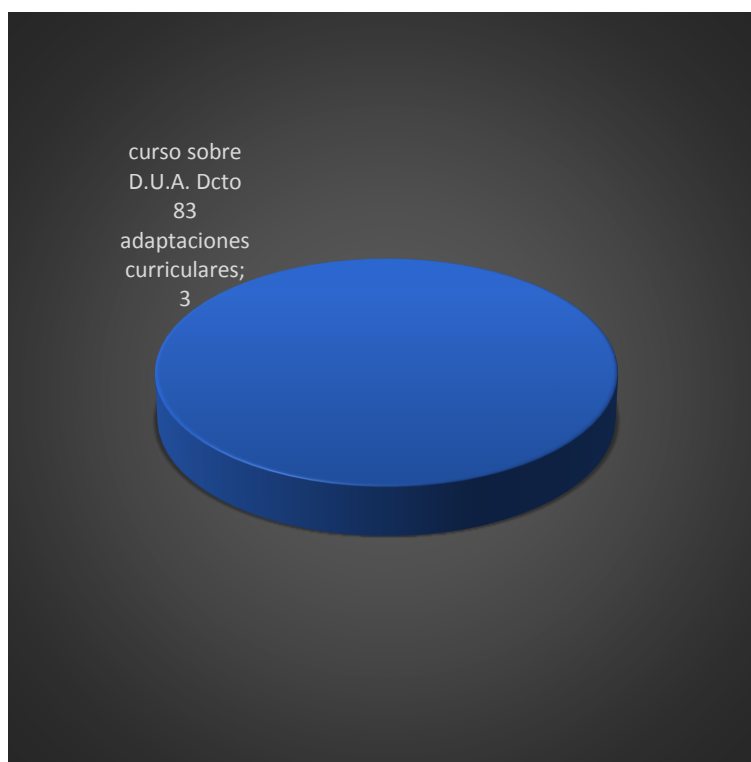


Pregunta N° 2

Durante su preparación profesional ¿ha llevado a cabo perfeccionamientos relacionados con las N.E.E.? (Cursos, diplomados, licenciatura, magíster, doctorados, entre otros)

El 27,2 % de los docentes entrevistados indica que ha cursado por lo menos un curso de capacitación sobre atención a las N.E.E.

Grafico # 50 sobre perfeccionamiento en N.E.E.

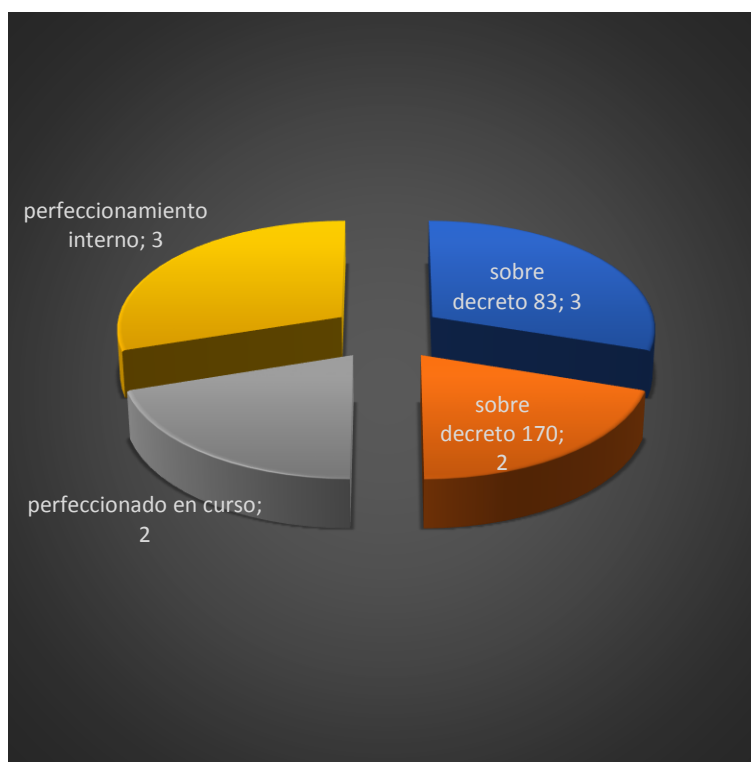


Pregunta N° 3

¿Conoce la normativa vigente relacionada con la atención a la diversidad en el aula?

El 27,2% de los docentes entrevistados indica que si conoce la normativa vigente en relación atención a la diversidad.

Grafico # 51 sobre qué conoce de normativa vigente en N.E.E.

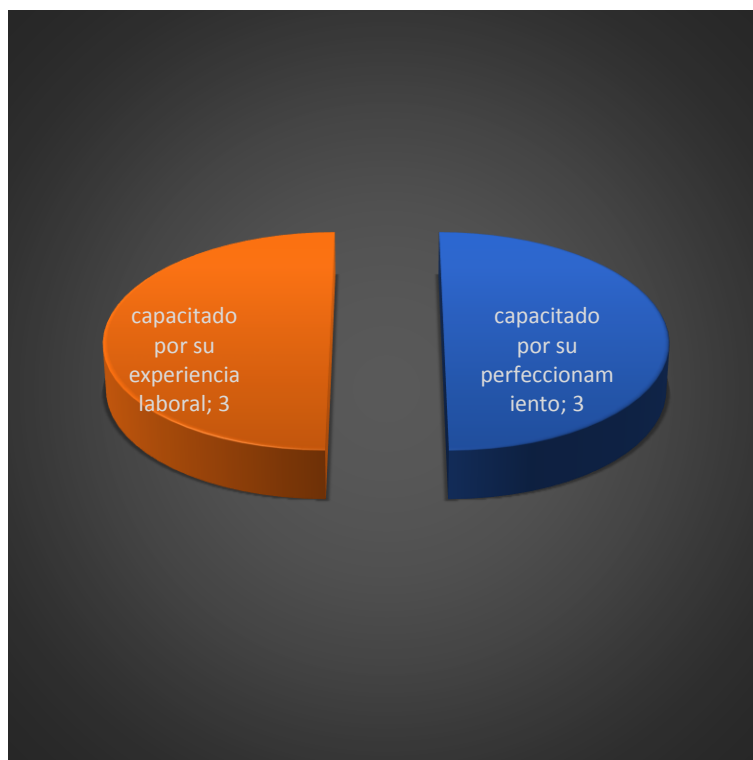


Pregunta N° 4

¿Se encuentra capacitado (a) para la atención de estudiantes con N.E.E.?

Frente a esta pregunta el 27,2 % de los entrevistados indicó que se encuentra capacitado para atender las N.E.E.

Grafico # 52 sobre ¿Por qué se encuentra capacitado para atender las N.E.E.?

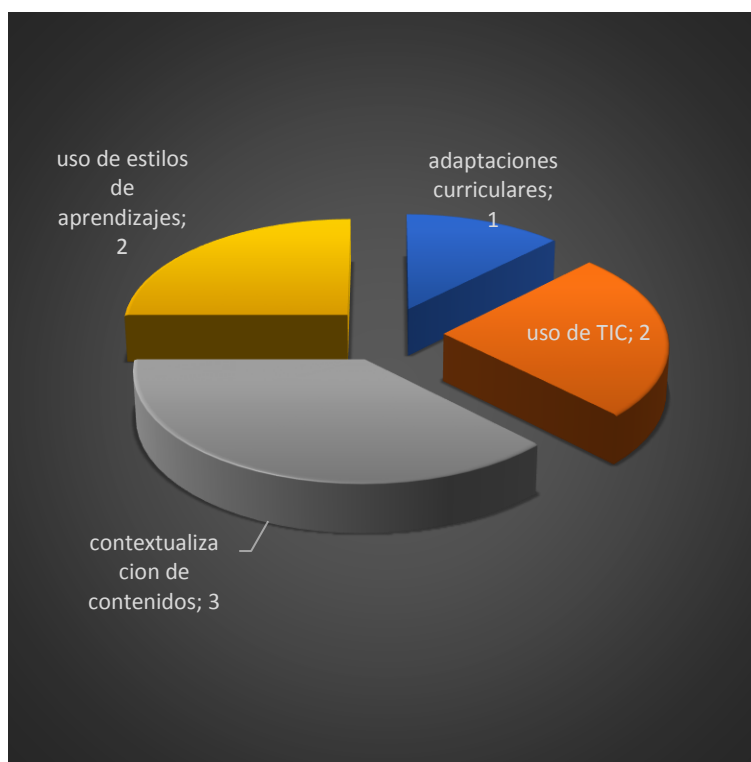


Pregunta N° 5

¿Maneja herramientas metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E.

En relación a esta pregunta solo un 27,2 % de los docentes indica que maneja herramientas metodológicas para la atención de las N.E.E.

Grafico #53 sobre utilización de metodologías para la atención.N.E.E.

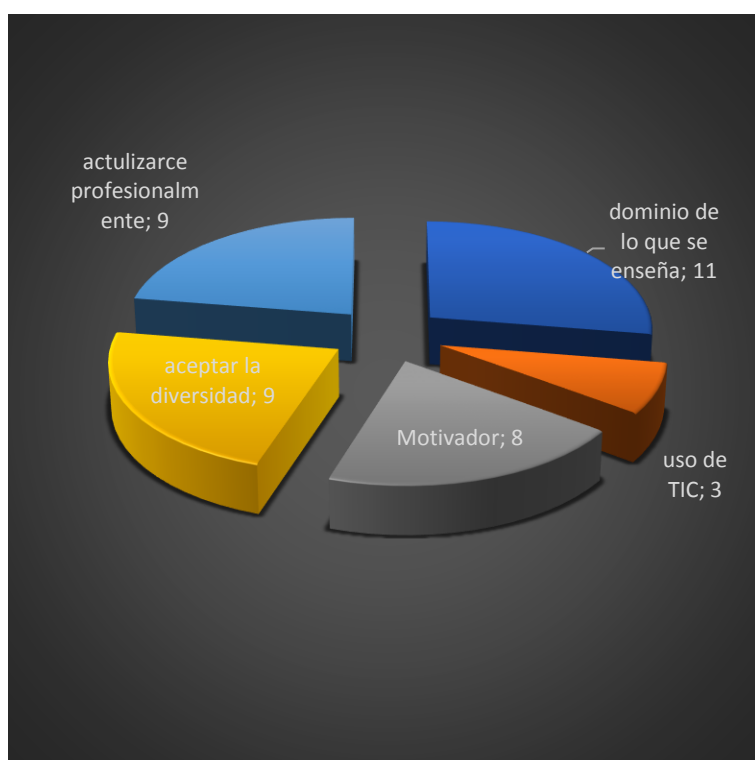


Pregunta N° 6

¿Cuáles cree usted que son las competencias genéricas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva?

Frente a esta pregunta el 100 % de los entrevistados indicó competencias genéricas para atender las N.E.E.

Grafico #54 sobre competencias genéricas que debe poseer un docente para una enseñanza inclusiva



Pregunta N° 7

¿Cuáles cree usted que son las competencias específicas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva?

Frente a esta pregunta el 27,2 % de los entrevistados indicó competencias específicas para atender las N.E.E.

Grafico #55 sobre competencias específicas que debe poseer un docente para una enseñanza inclusiva



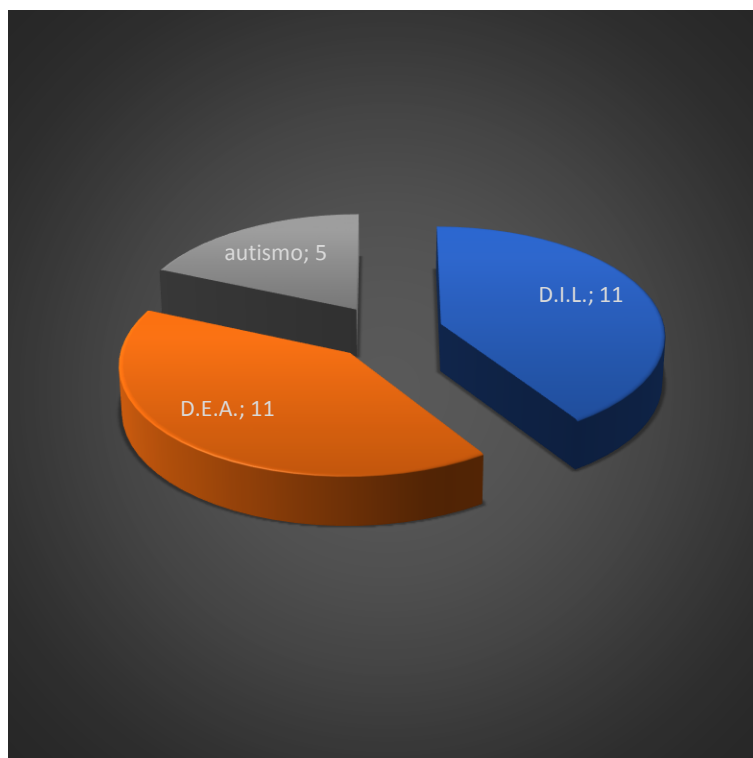
Pregunta N° 8

¿ Cuáles son las necesidades Educativas más comunes que presentan sus estudiantes en el aula común?

En relación a esta pregunta el 100 % de los entrevistados dio a conocer cuáles son las N.E.E más recurrentes en el aula, siendo la Dificultad Específica del Aprendizaje la más recurrente, seguido por discapacidad Intelectual .

Grafico N° 8 Cuales son las necesidades educativas más comunes de sus estudiantes

Grafico # 56 sobre N.E.E más recurrente en el aula

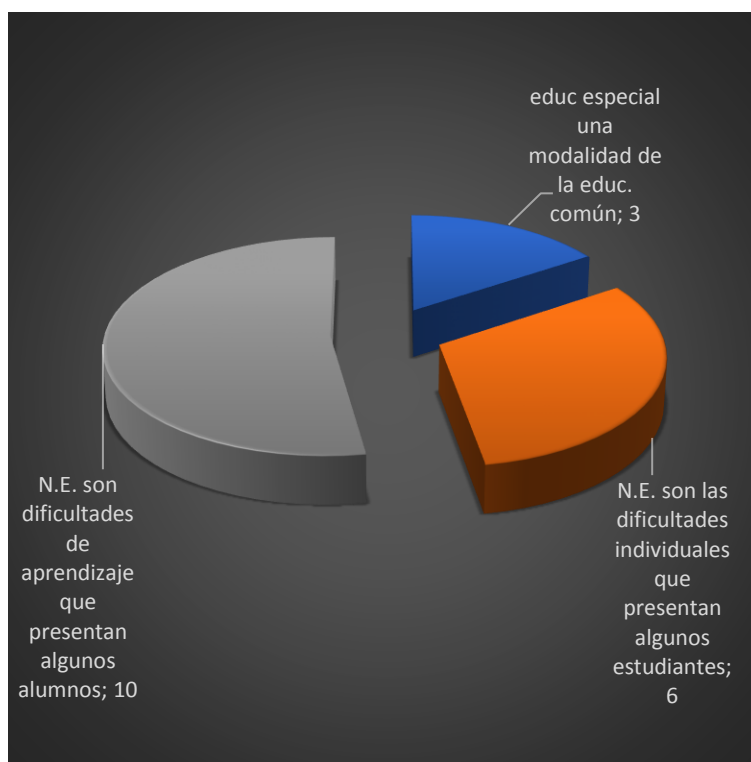


Pregunta N° 9

¿Qué entiende por educación especial y por necesidad educativa especial?

Frente a esta pregunta el 45,5 % de los entrevistados entrega una respuesta que se considera correcta como definición.

Grafico #57 ¿Qué entiende por educación especial y N.E.E.?

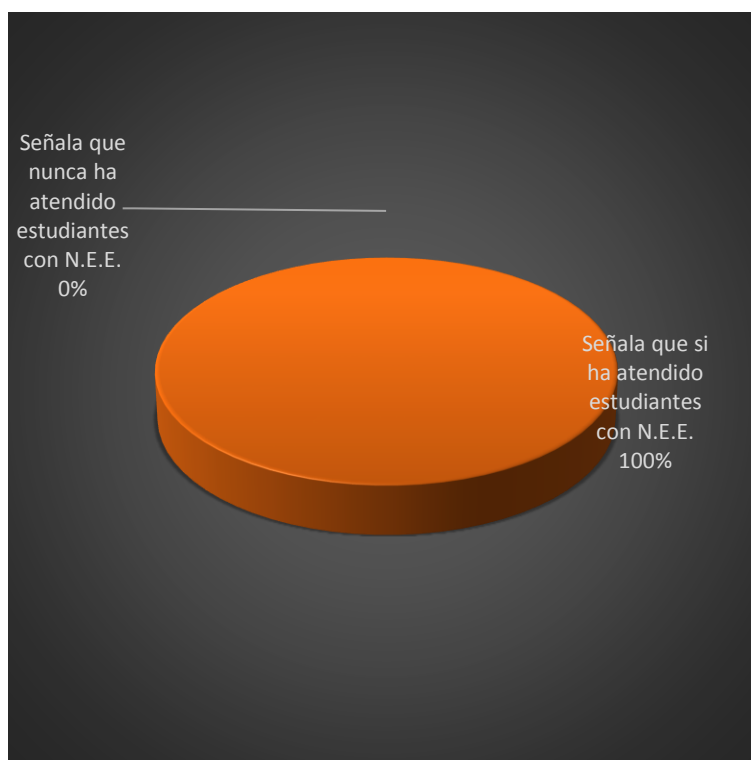


Pregunta N° 10

¿Se ha visto en la necesidad de atender N.E.E. en el aula? Si su respuesta fue positiva, ¿qué tipo de N.E.E.?

En relación a esta pregunta el 100 % de los docentes entrevistados indica que en sus años de docencia ha tenido que atender estudiantes que presentan N.E.E.

Grafico #58 sobre si ha debido atender N.E.E. trayectoria profesional



Pregunta N° 11

¿Conoce Ud. de la existencia de políticas de capacitación y perfeccionamiento en el marco de la Integración Escolar? ¿ha participado de ellas? ¿Cuáles?

Frente a esta pregunta solo el 72,8 % de los consultados indica que no conoce la existencia de políticas de capacitaciones y perfeccionamiento sobre Integración Escolar.

Grafico #59 sobre perfeccionamiento en políticas públicas en N.E.E.

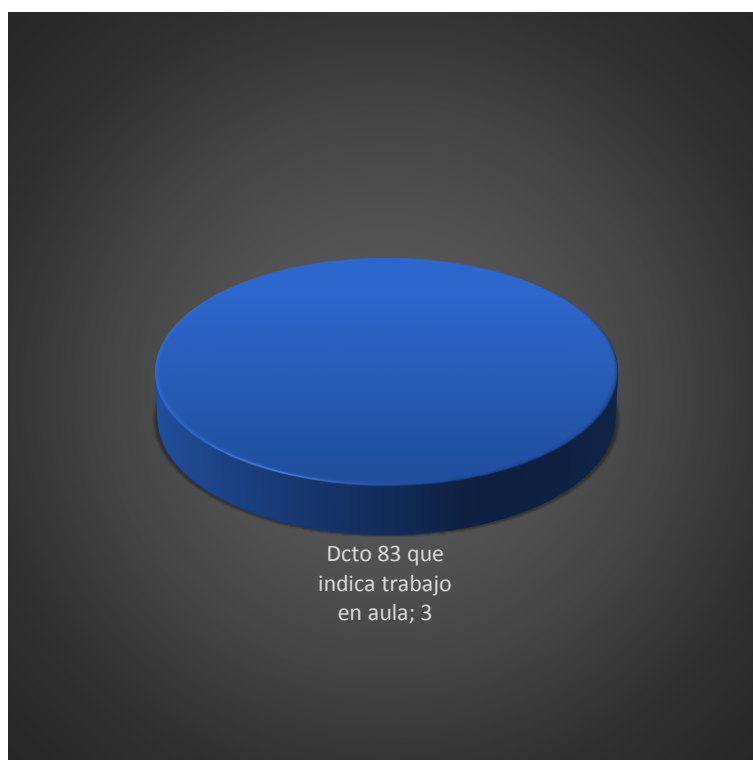


Pregunta N° 12

¿Conoce el documento de integración vigente?, de ser positiva su respuesta
explíquelo

***Un 27,2 % de los entrevistados ha respondido que conoce el documento de
integración vigente.***

Grafico # 60 sobre perfeccionamiento en documentación legal vigente de N.E.E.

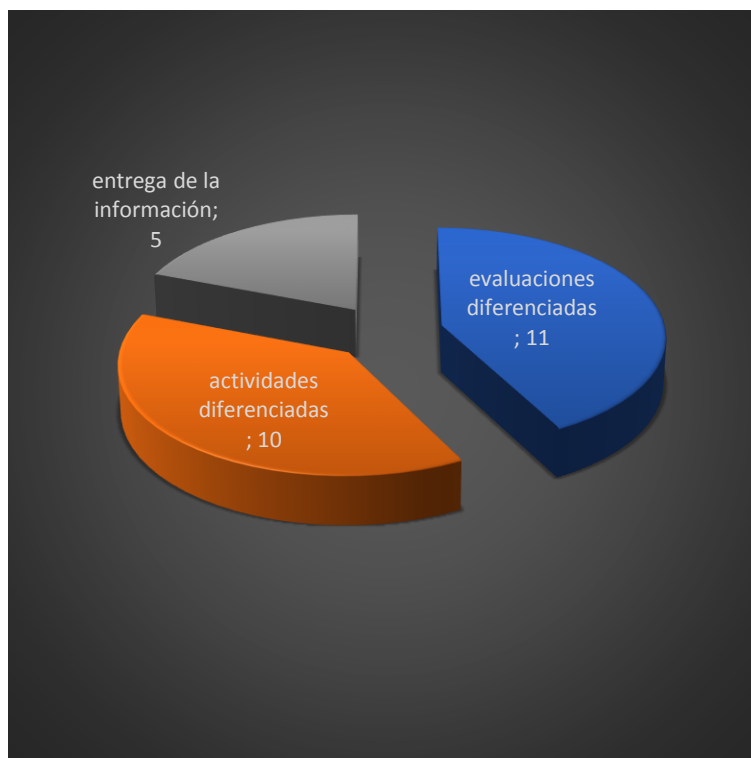


Pregunta N° 13

¿Qué adaptaciones curriculares realiza para su trabajo en aula, referidas a N.E.E.?

Frente a esta pregunta el 100 % de los entrevistados entregan una respuesta que se considera correcta (mencionan adaptaciones curriculares que llevan a cabo en su trabajo en el aula).

Grafico # 61 sobre adaptaciones curriculares usadas en el aula

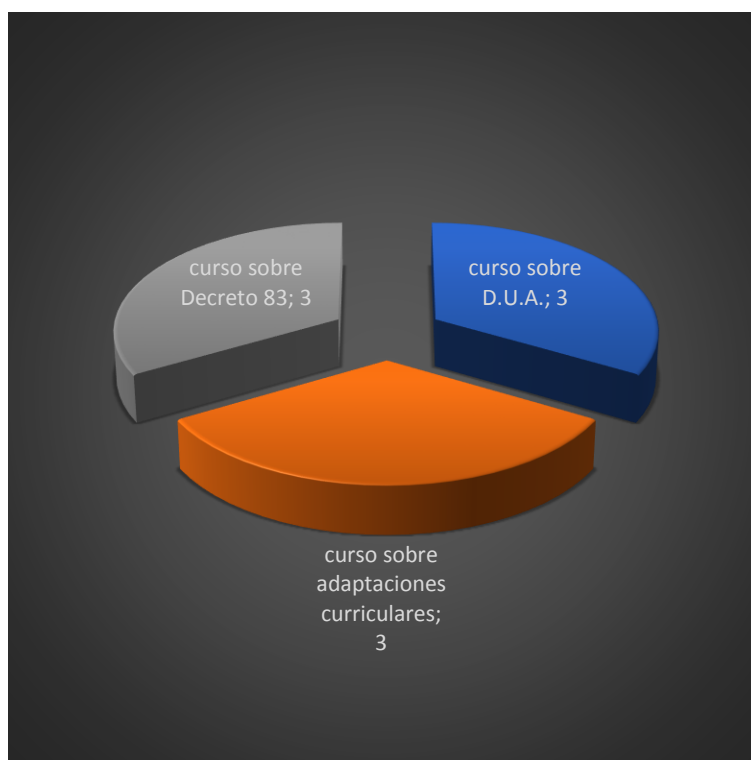


Pregunta N° 14

¿Ha recibido algún instructivo o invitación para conocer el trabajo de adaptación curricular en el aula? Si su respuesta fue positiva, por favor indique cuál o cuáles.

Un 72,8 % de los entrevistados han respondido que no han recibido desde que laboran profesionalmente alguna invitación apuntada a conocer el trabajo de adaptación curricular para el aula.

Grafico #62 sobre participación en capacitación sobre adaptaciones curriculares

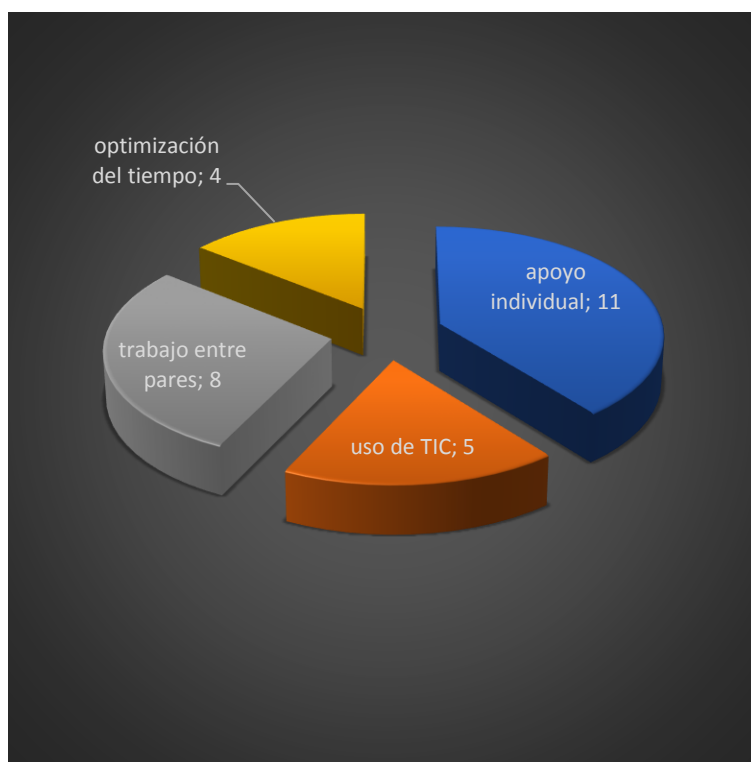


Pregunta N° 15

¿Qué metodología de enseñanza usa en el aula, en la que realice cambios para satisfacer las N.E.E. de sus estudiantes?

El 100 % de los entrevistados señalan los cambios que han lleva a cabo en su metodología de la enseñanza, con el fin de satisfacer las N.E.E de sus estudiantes

Grafico #63 sobre cambios metodológicos empleados en N.E.E.



4.5 Comprobación de la hipótesis

La hipótesis que se planteó al inicio de esta investigación es que los docentes de aula común de la comuna de Queilen, no cuentan con las competencias técnicas – pedagógicas, para la atención inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

la investigación demuestra que la hipótesis es correcta, establezco esto dado que los docentes de aula en educación media no contaban en su malla curricular con preparación para la atención a la diversidad y muchos de ellos no se han perfeccionamiento post grado.

En contra punto los docentes de nivel pre básica y básica de egreso reciente tuvieron en su formación inicial capacitación en el área de la educación inclusiva, pero esta es bastante elemental y ocurrió en su primer año de pedagogía, los docentes con más de 10 años de servicio no vieron en su malla curricular la atención a la diversidad. Algunos de estos docentes han llevado a cabo perfeccionamientos (diplomados o post títulos, básicamente a dificultad de aprendizaje).

En general, los docentes han manifestado que desconocen cuales son las competencias básicas para atender en el aula común a estudiantes con N.E.E. sin embargo y debido a que es una realidad que en sus aulas existen estudiantes que requieren una atención dinámica y específica, han debido buscar por sus medios estrategias de apoyo metodológico para la atención de este grupo de alumnos

Capítulo V

5.0 CONCLUSIONES

Luego de haber finalizado la investigación “Competencias técnicas - pedagógicas de los docentes para la atención inclusiva de estudiantes con necesidades educativas especiales en el aula común en los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen”, destinada a Determinar cuáles son las competencias técnicas pedagógicas que deben acreditar los docentes de aula en los distintos establecimientos educacionales de la comuna antes mencionada, para la atención a las diversidades educativas, en el marco de la educación inclusiva, es pertinente plantear las siguientes ideas a manera de conclusión

Finalizada la investigación, resulta preocupante que la mayoría de los docentes de aula común de la comuna de Queilen no cuenten con las competencias específicas para la atención de estudiantes con N.E.E., esto implica que los estudiantes que presentan esta condición no le son entregado una educación de calidad, dado que no se le ha respetado su individualidad y entregado las herramientas que les permitirán desarrollarse en su vida de igual manera que a sus pares sin necesidades educativas especiales. Es imperativo, a raíz de lo investigado, entregar una preparación del docente en estas competencias específicas, siendo la única forma en primer lugar de dar cumplimiento a la normativa vigente referente a integración escolar (decretos 83 y 170 del Ministerio de Educación) y, en segundo lugar, pero más importante aún, satisfacer las demandas que los estudiantes con N.E.E. presentan.

Por otro lado, queda en manifiesto en esta investigación, luego de las respuestas entregadas por los 42 entrevistados, donde todos ellos indicaron competencias genéricas que presentan en su trabajo habitual en el aula, que los docentes de la comuna si presentan competencias de ese tipo, lo que sin duda permite restar lo negativo de la falta de competencias específicas para la atención a la diversidad.

En conclusión, el definir el concepto de competencia en el ámbito de la atención inclusiva en el aula común, ha permitido identificar una carencia en la preparación profesional de los docentes ante la diversidad en el aula, ha permitido además concluir la necesidad de capacitar al profesor para entregar las herramientas que le permita dar una educación inclusiva.

De esta manera, y luego del análisis realizado, se puede definir el concepto de competencia en el ámbito de la atención inclusiva en el aula común como el conocimiento, la aptitud y destrezas que debe presentar un docente para enfrentar el desafío de la atención de la diversidad en el aula. Implica la habilidad de parte del profesor en aplicar metodologías innovadoras y significativas que den respuestas a los requerimientos generales y a las necesidades educativas individuales de sus alumnos (as).

En relación con el primer objetivo específico, Definir el concepto de competencia en el ámbito de la atención inclusiva en el aula común, es necesario mencionar las competencias propias y distintivas de un docente. Para ello, resulta necesario, primero, mencionar las competencias tradicionales.

Comprometido: Es fundamental que el docente esté comprometido con su trabajo y con la educación de los jóvenes. La responsabilidad que recae en las manos de un profesor es enorme, por lo que éste debe ser consciente de ello y amar su profesión.

Preparado: La formación académica es otra de las competencias tradicionales que se le exigen a un docente. Este requisito va en aumento en una sociedad cada vez más preparada y competente. Cuanto mejor esté preparado esté el docente, mejor.

Organizado: Una buena organización y planificación del curso por anticipado son factores clave para el éxito de este. Es muy importante que el docente organice adecuadamente el temario a impartir y el tiempo para poder cubrirlo en su integridad.

Tolerante: En una sociedad cada vez más diversa y multicultural, es necesario que el docente no tenga prejuicios y que trate por igual a todos los estudiantes sin mostrar favoritismos.

Abierto a preguntas: El debate y la colaboración en clase son esenciales para estimular a los alumnos y para poner en práctica nuevas técnicas de enseñanza como, por ejemplo, el aprendizaje basado en problemas o el aula invertida. El docente debe estar abierto a responder preguntas de sus alumnos y mostrarse colaborativo.

Innovador: El docente moderno debe estar dispuesto a innovar y probar cosas nuevas; tanto técnicas de enseñanza como apps educativas, herramientas TIC y dispositivos electrónicos.

Entusiasta de las nuevas tecnologías: El docente moderno no sólo debe ser innovador sino también un amante de las nuevas tecnologías. Ya sean iPads, proyectores o pizarras digitales, debe anticiparse a sus alumnos y estar a la búsqueda constante de nuevas TICs que implementar en sus clases.

Social: Una de las competencias del docente tradicional era estar abierto a las preguntas. El docente tradicional debe acentuar esta competencia y llevar la conversación a las redes sociales para explorar posibilidades fuera de la propia clase.

Ante la idea educativa de que la enseñanza debe ser en base a competencias, se llevó a cabo esta investigación sobre las competencias que debe tener el Profesor de aula común de la comuna de Queilen para la atención de estudiantes con necesidades educativas. Para encontrar las características de dichas competencias, en esta investigación se aplicó una entrevista a cuarenta y dos docentes de distintos niveles y modalidades de establecimientos educacionales de la comuna, en donde se les consultó sobre competencias generales y específicas que debe tener un Profesor para atender la diversidad en el aula

El resultado de esta investigación arrojó que los docentes entrevistados han señalado y reconocido que el profesor en la comuna de Queilen debe tener las siguientes

competencias de dominio:

- *En la asignatura que imparte*
- *El uso de didácticas*
- *pedagógicas*
- *Tecnológicas*
- *Culturales*
- *Personales*

Dado que el objetivo de la investigación fue conocer en los profesores de las competencias que deben desarrollar en su práctica docente para tener un mejor desempeño y que éste se vea reflejado en sus estudiantes.

Considerando las respuesta entregadas por los docentes entrevistados, que en su totalidad indicaron cuales eran las competencias genéricas que un docente debe manifestar en el ejercicio de la profesión, todos los docentes coincidieron en señalar como la primera competencia de un docente el dominio de lo que se enseña (tener los conocimientos necesarios sobre la materia que enseña), que guarda relación en primer lugar con su formación inicial (preocupante resulta que los docentes de enseñanza media en su totalidad indicaron que no tuvieron en su formación ningún curso referente a las necesidades educativas, esto es un claro ejemplo de la importancia de la formación inicial profesional y se repercusión en el trabajo del aula, porque luego se traducirá en el ¿qué, cómo y cuándo, se entrega el aprendizaje a los estudiantes con N.E.E.), un segundo aspecto es la capacitación post título del docente, una especialización específica en el área donde se ejerce. Hay serias complicaciones

en la enseñanza cuando nuestros docentes no dominan los contenidos que deben entregar, implicando una equivocada entrega de la información, un disgusto con su trabajo, una mala relación afectiva con sus estudiantes y por qué no con sus apoderados, equipo directivo y otros docentes. El dominio de lo que se enseña va de la mano de cómo se enseña (quien no entiende o domina un tema difícilmente no será capaz de explicarlo), en este sentido los docentes de la comuna, aun cuando tienen capacitación en su materia esta no va acompañada (así lo indica el análisis de respuestas) de preparación para la entrega de su materia a estudiantes con N.E.E.

Una segunda competencia que debe presentar el docente de aula y muy actualizada a la realidad actual es el manejo de TIC (ser capaz de manejar y dominar la tecnología para el uso en la enseñanza). Aprender nuevas tecnologías, saber utilizar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) es una competencia básica, al igual que la lectura, la escritura y las matemáticas. Los docentes deben saber transmitir estos conocimientos a los alumnos, y para ello necesita aprenderlos por sí mismo.

Experimentar con recursos y redes sociales que nunca se ha probado antes llevará a encontrar maneras innovadoras e interesantes de transmitir conocimientos.

Otra importante competencia genérica es la aceptación por parte de los docentes de la diversidad en aula (comprender e internalizar que dentro del grupo de estudiantes a los cuales se imparte enseñanza, pudiera haber estudiantes que por sus características personales presentan necesidades educativas especiales).

Que fundamental resulta comprender que dentro de las salas de clases de los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen, no hay 1021 niños, niñas y

adolescentes iguales y uniformes, sino más bien 1.021 realidades individuales y un número importante de necesidades educativas especiales. Cuando el docente en Queilen acepta esta realidad (en este caso y según lo registrado todos los profesores y profesoras entrevistados indicaron que en su aula hay estudiantes con N.E.E.), mejora sin duda la entrega de del aprendizaje, dado que tenemos una planificación que involucra necesariamente la forma en que los estudiantes acceden y como se entrega la información (estilos de aprendizajes), una evaluación acorde al estudiante y que refleja avances o retrocesos y no solo números.

Como competencia genérica relevante, está la capacidad del docente de ser un motivador (lograr que el estudiante se entusiasme por un nuevo aprendizaje, se entusiasme por la investigación y que lleve a cabo confrontación de ideas, es una función fundamental en el docente actual). La idea de la enseñanza – aprendizaje unidireccional, donde básicamente hay una persona (profesor) que habla y tiene la verdad y existe un sujeto (el estudiante) que solo escucha , escribe y no cuestiona , es algo que debiera ser obsoleto en las unidades educativas de Queilen, entendiendo que en la actualidad los docentes somos facilitadores del aprendizaje y que el efecto de ser facilitadores tenga un resultado positivo esperado, necesariamente debemos motivar al estudiante para que se interese en buscar, indagar, preguntar y cuestionar. Como profesionales de la educación y basándome en lo establecido en el D.U.A. (Diseño que ha sido estudiando por la mayoría de los docentes de la comuna), el utilizar la variedad de estilo de aprendizaje en los estudiantes, evidencia un resultado positivo en el aprendizaje. Como una forma de motivar tenemos (ha sido mencionado en otras preguntas de esta investigación) la entrega de aprendizajes significativos,

contemporáneos y que den cuenta de la realidad local (le resulta complicado a un niño de la comuna utilizar los vagones del metro como icono para la presentación de problemas, pero si lo hacemos con rebaño de corderos la situación cambia). Si lo anterior lo trasladamos a los estudiantes con N.E.E. la motivación que entrega el docente es fundamental, incluso por experiencias relatadas, llega a determinar la continuidad de estos educandos en el sistema formal de educación.

Como competencia genérica y que está estrechamente ligada a la primera competencia es la actualización docente (entendida como la constante necesidad de actualizar conocimientos, estrategias metodológicas, entre otros, con el objetivo de mejorar la práctica profesional).

Un profesional que luego de obtener su título de profesor (a) no lleve a cabo un perfeccionamiento, estará anacrónicamente laborando, no podrá entregar conocimientos actualizados, no sabrá cómo enfrentar los desafíos que el aula le presentará. En la muestra de esta investigación 26 de los 42 docentes entrevistados, equivale a un 60 % de los consultados, indicó contar con actualización docente en el ámbito de las N.E.E., lo que sin duda marca un buen parámetro, pero pese a ello solo un 37% de los docentes de educación media se han capacitado en este tema, habiendo sin duda estudiantes con N.E.E. el liceo de la comuna que no cuentan con docentes capacitados para su atención, ¿Cómo enfrentan los docentes en la enseñanza media la diversidad del aula? (una respuesta a esta pregunta y que se encuentra registrada por los entrevistados su atención se basa en sus años de experticia).

Otra competencia destacada por los docentes es el trabajo en equipo. Los establecimientos educacionales son verdaderos sistemas interconectados, donde el aporte de todos quienes son parte de la comunidad educativa contribuye al éxito en el aprendizaje, ante esta premisa un docente aislado, un docente que crea que Él solo es autosuficiente, que no comparta su experiencia y no se retroalimente de las experiencias de los otros, es un elemento que perjudicaría el objetivo final, cual es el aprendizaje de los estudiantes. La realidad de los docentes queilenos indica que existe esta competencia, hay participación en reuniones técnicas por establecimiento y en el caso de las escuelas rurales en reuniones de micro centro. En la entrevista se consultó sobre si conocían la normativa vigente relacionada con las N.E.E. y de ser afirmativa su respuesta debían indicar como la conocieron, ahora bien, de los 21 docentes que respondieron afirmativamente esta pregunta, los 21 señalaron que han conocido la normativa por capacitaciones internas, esto refleja que en general los docentes en Queilen mantienen un trabajo basado en la colaboración entre pares. Una segunda fundamentación de esta idea se basa en la respuesta donde se consultaba si encuentran capacitados para la atención de estudiantes con N.E.E., aun cuando el 73 % de los entrevistados indicó que no se sentía capacitado. De los que respondieron que, si estaban capacitados, concluyeron que estaban capacitados porque contaban con el apoyo de los profesionales especialistas en N.E.E., es decir esta competencia básica se da entre los docentes en la comuna de Queilen.

También se ha señalado como competencia genérica importante la capacidad de resolver conflictos (Los conflictos en el aula es una realidad inherente al hecho de

convivir, rompen la armonía y el buen desarrollo de las actividades, los docentes deben tener la capacidad de manejar los conflictos que se presenten en su aula).

La diversidad del aula siempre va a implicar que se produzcan conflictos que el docente debe resolver, con el objetivo, por ejemplo, de mantener la convivencia, de encontrar el medio por el cual motivar o entregar el aprendizaje. Las necesidades educativas traen más que conflictos, conllevan retos, que implican el uso de experiencia y la capacitación para superarlos. Para los profesores y profesoras de los establecimientos de la comuna los conflictos deben ser entendidos como aprendizajes, que conllevaran a mejoras en la práctica pedagógica.

Como última competencia genérica que señalaron los docentes entrevistados se encuentra la capacidad de tomar determinaciones (es la capacidad de decidir o determinar la o las soluciones frente a una problemática que se presentan al interior del aula y en la unidad educativa), muy ligada a la competencia anterior, básicamente porque al surgir un conflicto se debe determinar oportunamente como se soluciona.

Debido a que en el ámbito educativo la tendencia actual es que tanto el aprendizaje y las enseñanzas éste basado en competencias, se investigó cuáles son las competencias específicas que debe de tener un Profesor de aula común que atiende estudiantes con N.E.E.

Las competencias específicas están vinculadas con el ámbito de su desempeño académico en donde convergen sus conocimientos y habilidades para impartir sus clases, ante las diversas situaciones que se le presenten en el aula. Un docente basado en competencias debe ser un facilitador que enseñe al alumno a “aprender a aprender”

a lo largo de su vida académica y en su vida profesional.

El profesor basado en competencias específicas debe, por otro lado, interactuar como facilitador del aprendizaje, fomentar la búsqueda de estrategias propias y actividades reflexivas, mediante el trabajo en equipo y la resolución de casos y problemas enfocados en la disciplina de los alumnos, siempre sean el por qué y el para qué se les está enseñando los temas de la materia que se imparte.

Una vez analizado la información recogida he concluido que solo 16 de los docentes entrevistado (38%) identificó competencias específicas que un docente debe poseer para el trabajo con las N.E.E., un porcentaje bajo considerando que la totalidad de los docentes de esta muestra indicó que atiende estudiantes con N.E.E.

La primera competencia específica que más se señala es la capacidad de identificar las N.E.E. que se presentan en el aula (el docente debe tener la capacidad en primer lugar diferenciar entre una necesidad educativa a una dificultad física, ser capaz de identificar las características que presentan los estudiantes con N.E.E, sean estas transitorias o permanentes). Esta competencia específica se encuentra relacionada sin duda la competencia genérica de la aceptación a la diversidad. Esa competencia genérica apunta a entender que la diversidad si está presente en el aula, para la competencia específica a punta la capacidad de reconocerlas, que conlleva a su vez otras capacidades específicas que a posterior se señalará. Se consultó cuáles son las N.E.E. más comunes que se presentan en su aula. Los 42 docentes entrevistados indicaron cuales eran esas necesidades educativas que se encuentran en sus aulas, por lo tanto pudiera deducirse que se encuentran capacitados para identificar N.E.E. , no obstante la cantidad de docentes con preparación en N.E.E. es baja y orientada

fundamentalmente al aspecto administrativo y ninguna de ellas orientados al despistaje o diagnóstico de N.E.E, por lo tanto la interacción con profesionales especialistas (donde hay estos profesionales) y su experiencia laboral pudiera ser la explicación para entender porque se sienten capacitados para la atención de las N.E.E..

Como otra competencia específica y ligada a la anterior está el perfeccionamiento (entendida como la constante necesidad de actualizar conocimientos, estrategias metodológicas, para mejorar la entrega de los aprendizajes), pero en el tema específico de las N.E.E. Los resultados de la entrevista nos arrojan que 61 % de los entrevistados ha tenido una capacitación siendo estas orientadas en su mayoría a conocer normativa (decreto83), implementación del diseño universal de aprendizaje y un número menor (solo 4) en la atención a Dificultades de aprendizaje, dos en problemas de maduración (básicamente educadoras de párvulo) y dos docentes en N.E.E. en el aula.

Este 61 % de docentes que indica que ha se ha capacitado en N.E.E., pudiera verse como un aspecto muy positivo, pero cuando lo relacionamos con la s N.E.E. que deben atender , más allá de las dificultades de aprendizaje y problemas de maduración, encontrando trastorno específico del lenguaje; discapacidad mental; funcionamiento intelectual limítrofe; autismo y déficit atencional , no se consigo ninguna capacitación en estas necesidades educativas, para su diagnóstico y tratamiento, aun cuando están presentes y nuestros docentes deben atender esa diversidad.

Se indica en estas conclusiones que otra competencia específica que debe presentar el docente es el manejo de adaptaciones curriculares (considerando que es una herramienta que permite dar oportunidades concretas en el ¿Cómo? y ¿Qué? información se entrega, en cómo se evaluación y en la entrega de un aprendizaje significativo para él estudiante). Sin duda que lo es así, la diversidad en el aula implica adecuar la enseñanza a la realidad grupal e individual de los estudiantes, tanto en cómo se entrega la información o como esta se evalúa. En la respuesta entregada los docentes mencionaron como unas herramientas fundamentales para su trabajo las adaptaciones curriculares.

Continuando con las conclusiones sobre las competencias específicas que los docentes de aula de la comuna deben presentar, se encuentra el trabajo colaborativo con profesionales de la especialidad (esta competencia se orienta a llevar a cabo el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales que intervienen a los estudiantes con N.E.E.). Si anteriormente se mencionó la importancia de la especialización del docente y que esta es escasa entre los docentes de aula común en el tema de las N.E.E. y considerando tal como se expuso en el marco teórico de esta investigación, que solo en cuatro establecimientos educacionales de la comuna se cuenta con profesores diferenciales (un total de 8 docentes diferenciales) y profesionales de apoyo a las N.E. (dos fonoaudiólogos, tres psicólogos y dos asistentes sociales) y ante la consulta “si se siente capacitado para la atención a la diversidad”, y donde algunas respuestas apuntaban que se sentían capacitados porque contaban con el apoyo de profesionales del área, entonces es importante de esta competencia y así lo manifiestan los docentes , pero que a su vez es difícil de contar con ella, especialmente en el liceo, jardines

infantiles y escuelas rurales de la comuna.

Otra competencia señalada en las respuestas es el dominio conceptual que deben presentar los docentes no especialistas con respecto a N.E.E (comprender el vocabulario técnico que se emplea en la atención de estudiantes con N.E.E. facilita entre otras cosas el trabajo colaborativo entre distintos profesionales, permite además manejar la literatura existente y finalmente poder poner en práctica tratamiento y trabajos específicos que han sido explicado en un vocabulario específico). Pareciera a simple vista algo no muy importante, pero que relevante es poder hablar un idioma común entre docentes y especialistas. El trabajo colaborativo, el identificar N.E.E., requiere sin duda que el docente entienda y maneje un vocabulario que le permita en primer lugar entender lo que los especialistas y otros profesionales le digan, lo que la documentación explique y fundamentalmente entregar una atención adecuada los estudiantes. En este sentido resulta imperativo la capacitación global de los docentes de la comuna en este aspecto, recalcando nuevamente que las capacitaciones con que cuenta los docentes son limitadas a tres temas.

La comunicación es la base del entendimiento, frente a esta idea como sería posible unificar criterios de ayuda a los estudiantes con N.E.E. si quienes tienen la responsabilidad de hacerlo no se entienden, si lo docentes de aula no comprenden un concepto básico como ¿Qué es una necesidad educativa?, esto se ve reflejado porque solo 17 docentes esbozaron una idea de este concepto, no siendo una definición técnica y correcta.

Como última competencia específica señalada está el conocer la legislación vigente, referida a la N.E.E. (es el manejo conceptual de las normativas vigentes referidas a las

N.E.E.). Relacionada con la competencia anterior, el conocer la legislación vigente es parte de la obligación profesional, considerando que el profesor debe dar cumplimiento a la normativa. En este sentido y como conclusión un poco menos de la mitad de la muestra, indicó conocer la legislación vigente, todo ellos asociados al decreto 83/2017. Pero la legislación va más allá de este decreto. Nuevamente los docentes de educación media y de jardines infantiles presenta la mayor cantidad de falencia en este conocimiento. Mas allá del decreto 83, está por ejemplo el decreto 511 de evaluación en la enseñanza básica donde en su artículo cuarto norma como se evalúa a los estudiantes del programa de integración, esta también el decreto N° 1 del año 1998, que nos orienta en que se debe utilizar los recursos entregados para los programas de integración. Se cuenta además con el decreto 170/ 2012 que fija e indica las necesidades educativas, profesionales competentes y la parte administrativa de los programas de integración. En el marco teórico de esta investigación se indicaron las normativas vigentes sobre N.E.E.

Un docente que desconoce la normativa, ¿Cómo podrá dar cobertura a las indicaciones ministeriales, como puede a resolver las N.E. de sus estudiantes?

El segundo objetivo específico de la presente tesis dice relación con determinar las necesidades educativas de los estudiantes de aula común que requieren una atención inclusiva.

Las necesidades educativas especiales están referidas según lo estipula el Decreto Supremo del Ministerio de Educación N° 170/2012 y presentada en el marco teórico de la presente investigación, como “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”.

Esto quiere decir que cualquier persona en diferentes edades y momentos de su educación, puede necesitar que lo apoyen para tener éxito escolar. Estas N.E.E. pueden ser por un tiempo determinado (transitorias) o durante todo el tiempo de permanencia en el sistema escolar (permanentes).

Actualmente en los centros educacionales de la comuna de Queilen, según la información recogida en la Corporación de Educación de la comuna, más lo extraído en las respuestas de los 42 docentes participantes que señalaron trabajar con estudiantes N.E.E., son las siguientes necesidades educativas especiales que se reconocen en los establecimientos educacionales de la comuna; discapacidad intelectual, con déficit atencional, o autismo o trastorno del lenguaje, con problemas emocionales, dificultades de aprendizaje, los que afectan el rendimiento escolar y la adaptación de muchos escolares.

Analizado las respuestas entregadas por los docentes, y según los registros entregados en la comuna para esta investigación, se tiene que en la comuna existen un total de 181 estudiantes diagnosticados que presentan alguna necesidad educativa, divididos estos en dos grupos, el primero de ellos enmarcados en los denominados permanentes. Las N.E.E. permanentes, son aquellos problemas que presenta una persona durante todo su período escolar y vida, ya que presentan un déficit leve, mediano o grave de

la inteligencia, en alguna o en todas de sus implicancias sensoriales, motoras, perceptivas o expresivas, de las que resulta una incapacidad que se manifiesta en el ejercicio de las funciones vitales y de relación, por tanto, necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades.

Dentro de esta categoría en la comuna de Queilen encontramos estudiantes que presentan funcionamiento intelectual limítrofe, discapacidad intelectual leve y moderada y espectro autista.

La capacidad intelectual es categorizada en distintos niveles y se determina mediante la aplicación de un test psicométrico intelectual (WAIS, WISC, etc.). Cuando el resultado de uno de estos test arroja un desempeño bajo el promedio general, es decir, inferior a lo que rendiría una persona promedio, se concluye que el o la examinada tiene Discapacidad Intelectual.

Los trastornos del espectro autista (TEA) son una discapacidad del desarrollo que puede provocar problemas sociales, comunicacionales y conductuales significativos. A menudo, no hay indicios en el aspecto de las personas con TEA que los diferencien de otras personas, pero es posible que quienes tienen un TEA se comuniquen, interactúen, se comporten y aprendan de maneras distintas a otras personas

El segundo grupo y donde se observan más estudiantes son aquellos que presentan N.E.E. transitorias.

Las N.E.E. transitorias son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos. En este grupo que incluyen varias dificultades, en la comuna de Queilen se presentan con mayor frecuencia, en la respuesta de los docentes la dificultad del aprendizaje (en un número significativo) el trastorno específico del lenguaje (T.E.L.) y el Déficit atencional

Las dificultades específicas de aprendizaje, es un término específico que se refiere a un grupo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición de la lectura (de reconocimiento y de comprensión), de escritura (de grafía y composición) y de matemáticas (de cálculo y de solución de problemas). Pueden darse a lo largo a lo largo de la vida, si bien mayoritariamente se presentan antes de la adolescencia.

Estos trastornos son propios al alumno que, no obstante, presenta un CI medio, debidos a una alteración o disfunción neurológica que provoca retrasos en procesos psicológicos (perceptivos, psicolingüísticas, memoria de trabajo, estrategias de aprendizaje y metacognición) directamente implicados en el aprendizaje.

Se trata de problemas significativos, por lo que para superarlo necesitan, además del proceso de enseñanza regular, intervención especializada y prolongada. La implicancia es alta, si bien los procesos y funciones psiconeurológicas del alumno afectados no son dominantes ni impiden que puedan realizar otros aprendizajes.

El trastorno específico del lenguaje (TEL), es un trastorno que retrasa la adquisición del lenguaje en niños que no tienen pérdida de audición ni ninguna otra causa de retraso en su desarrollo. El trastorno específico del lenguaje también se conoce como trastorno del desarrollo del lenguaje, retraso en el lenguaje o disfasia de desarrollo. Es una de las discapacidades del aprendizaje más comunes durante la niñez.

Analizada las respuestas entregadas por los docentes entrevistados tanto los docentes de educación pre básica como de educación general básica tienen nociones de cómo enfrentar las dificultades de aprendizaje, no pasa lo mismo con la atención de alumnos que presentan trastorno específico del lenguaje, donde necesariamente requieren de apoyo de un docente especialista. Esta realidad no se replica en el liceo de la comuna donde los docentes no poseen en general preparación para la atención de estudiantes con N.E.E. transitorias.

Como conclusión debo indicar que las necesidades educativas están presentes en las aulas de los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen, habiendo necesidades educativas variadas, tanto permanentes (Funcionamiento intelectual limítrofe, discapacidad intelectual leve y moderado y espectro autista), como transitorias (dificultades específica del aprendizaje, trastorno específico del lenguaje). Los educandos que presentan estas dificultades requieren sin duda que sus docentes sepan enfrentar en su labor profesional el desafío que implica entregar aprendizaje para todos. Por otro lado, es imperativo capacitar a en la atención a la diversidad los docentes de enseñanza media en recursos metodológicas, para atender la diversidad en el aula.

En relación con la hipótesis que planteo al inicio de esta investigación es que los docentes de aula común de la comuna de Queilen, no cuentan con las competencias técnicas – pedagógicas, para la atención inclusiva de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

la investigación demostró que la hipótesis es correcta, establezco esto dado que los docentes de aula en educación media no contaban en su malla curricular con preparación para la atención a la diversidad y muchos de ellos no se han perfeccionamiento post grado.

En general, los docentes han manifestado que desconocen cuales son las competencias básicas para atender en el aula común a estudiantes con N.E.E. sin embargo y debido a que es una realidad que en sus aulas existen estudiantes que requieren una atención dinámica y específica, han debido buscar por sus medios estrategias de apoyo metodológico para la atención de este grupo de alumnos

Para finalizar, y dando cuenta del problema de investigación que guió esta tesis, así como cumpliendo con el objetivo general de la misma, es posible decir que las competencias técnicas pedagógicas que deben acreditar los docentes de aula común para la atención de estudiantes con necesidades educativas especiales de la comuna de Queilen para llevar a cabo su práctica pedagógica en el marco de la educación inclusiva son las siguientes:

- Ser un docente que proponga la Innovación.
- Capacidad de identificar y reconocer las diferentes discapacidades o las necesidades educativas especiales que presenta sus estudiantes.
- Manifestar una capacidad de conocimiento de marcos legales, operativos y teóricos, sobre la integración inclusiva en educación.
- Manejo y dominio de la evaluación psicopedagógica, planes y programas, adaptaciones curriculares.
- Capacidad de utilizar las nuevas tecnologías o las TIC
- Valorar el respeto por la diversidad

5.1 RECOMENDACIONES

La educación en la diversidad se opone al fracaso escolar, por lo que la integración responde con una atención tal que la palabra o concepto discriminación sea no más que un recuerdo cuando se trate de discapacidades físicas, sensoriales, cognitivas y psicológicas.

En la realidad del país y de nuestra comuna es que está presente la problemática de la atención a las necesidades educativas especiales y la idea es satisfacer estas necesidades de todas las personas que quieran acceder al sistema educativo como alumna o alumno. Es para ellos que fue pensada la integración escolar, a la luz de las variadas necesidades educativas especiales que hoy se diagnostican y que en el ayer no eran consideradas más que simples problemas de aprendizaje y o adaptación social.

Se requiere de una vasta capacitación docente para poder abarcar la diversidad en lo pedagógico, psicopedagógico y en lo social. El docente que quiera enfocarse en esta actividad deberá informarse y capacitarse para cumplir con los requerimientos que la actividad exige en el marco de la educación integrada. Para que logre una adecuada atención a las necesidades educativas individuales especiales, es necesario que tenga en claro que todos y cada uno de los educandos las tienen, sin que esto quiera decir, explícitamente, que todas las necesidades educativas especiales deban ser atendidas por él. Sin embargo, se puede detectar y aplicar las estrategias de enseñanza, ejercitación y evaluación que sean necesarias. Para ello debe estar capacitado en la detección de las necesidades educativas especiales, que puedan ser atendidas

directamente por él, o bien solicitar la evaluación y diagnóstico al profesional que corresponda (miembro del equipo multiprofesional o multidisciplinario con que cuente el sistema), por ejemplo, psicólogos, neurólogos, etc... En estos casos es necesario tomar medidas que respondan a las necesidades educativas especiales de los educandos como de entregar las herramientas pedagógicas especiales que el maestro general básico requiera.

Para que el proceso de integración educativa y social de los educandos con N.E.E. pueda llegar a ser exitoso, en cuanto a desarrollar su vida escolar en condición de igualdad, atendiendo su desarrollo personal y brindándole los medios y condiciones adecuados para que participe en el conjunto de las actividades escolares.

Resulta importante, entonces, que las políticas educativas se orienten no sólo en el desempeño de los alumnos (en sus procesos de aprendizaje), situación que es llevada adelante por el docente con no más armas que su imaginación, su intelecto diario, sus ganas ,más la experiencia, sino que, también, en focalizar los dominios del docente , así como se hace con los docentes especialistas, fortaleciendo, y entregando nuevas competencias de trabajo que estén orientadas a las necesidades individuales de los niños y niñas con necesidades educativas, como lo evidenciado por los docentes entrevistados, por ejemplo:

- Capacitación en el diagnóstico de necesidades educativas especiales, en el caso de alumnos con discapacidad intelectual – cognitiva. Ésta debe referirse hoy a un enfoque que considere a la persona como cualquier otro individuo de la sociedad y no

como un retardo mental que las reduce a un nivel psicopatológico. Que el docente de aula común pueda identificar el origen de la discapacidad que puede considerar factores genéticos, ambientales, perinatales (problemas que se presentan en el parto), postnatales y socio – culturales.

- Manejar técnicas y herramientas de trabajo en dificultades específica del aprendizaje, donde, también, el docente pueda diagnosticar y diferenciar entre un niño (a) con problemas niño con baja visión, audición, problemas emocionales y maduración, entre otros.
- Manejar técnicas y herramientas de trabajo en Trastorno específico del lenguaje, donde, también, el docente pueda diagnosticar y diferenciar entre problemas entre el oído externo y medio de un niño, problemas del sistema nervioso central, etc...
- Manejar técnicas y herramientas de trabajo en déficit atencional, en que el docente pueda ser capacitado en el trato emocional y de comportamiento de estos alumnos, debido a que puede presentar problemas en su relación con el grupo curso, con sus profesores.
- El poder lograr diagnosticar y trabajar con niños y niñas con discapacidad de Relación Social y Comunicación, que pueden manifestarse en el Autismo (Niños ensimismados que no interactúan con el mundo y no muestran interés por hacerlo); Disfasia (Niños con alteraciones en las estructuras de percepción, integración y conceptualización del lenguaje); Trastornos Psíquicos (manifestado en síntomas de comportamiento que se opone al de un niño considerado con buena salud mental) como depresión, angustia, fácil desequilibrio emocional, entre otros; Trastornos de la Comunicación Oral (del Lenguaje como la no comprensión de la simbología verbal y su significado; del Habla como Dislalia; o, de voz como tartamudez).

Lo anterior son las que se podrían señalar como las competencias mínimas que un docente de aula común debiera tener en el marco de la integración escolar, en cuanto a las políticas educativas especiales en el aula común. Sin embargo, no existen tales evidencias en los distintos momentos en que se ha desarrollado esta investigación, puesto que serían herramientas que sólo manejan los docentes especialistas y un porcentaje de los docentes de aula con formación de pregrado y post grado.

Es por ello, que la recomendación que se puede hacer al sistema educativo, en especial a la comunidad educativa de la comuna de Queilen, es que se facilite el acceso para el docente de aula a estos dominios que, evidentemente, van a favor de solventar la demanda educativa y social que se tiene, respecto de la frase educación para todos, puesto que si se abren las puertas de la educación común que tiene como objeto entregar la formación (competencias, habilidades y destrezas) que contempla el currículum ordinario, a personas que no son consideradas por una sociedad que tiende a la homogeneidad, por qué no hacerlo a la diversidad que presenta discapacidad, en similares condiciones.

Se debe exigir que las entidades encargadas de preparar y formar las nuevas generaciones docentes puedan adquirir estos conocimientos en las mallas curriculares de pre-grado, y así suplir en un futuro las necesidades sociales que hoy se tratan de implementar en el aula común con muy poco éxito, salvo contadas y loables excepciones de docentes que, a partir de su mero bagaje profesional, han hecho y están haciendo lo que han podido, reclamando que deben manejar éstas y otras

competencias, a nivel metodológico, que pudieran bien ser consideradas como las necesidades pedagógicas especiales para el Docente de aula, frente a la atención de las necesidades educativas especiales de niños y niñas que presentan alguna discapacidad.

Asimismo, se invita a la reflexión acerca de los niveles de compromiso que presentan los docentes no especialistas, para con la reglamentación, normativa curricular y trabajo pedagógico con estos niños y niñas. Puesto que si ayudo y desempeño una buena labor con ellos dependerá no sólo de la experiencia que tenga, si no del conocimiento de la normativa que debiera regir mi accionar.

El cómo se desenvuelven los docentes de aula común en el aula frente a esta diversidad de necesidades, tanto educativas como pedagógicas en donde el concepto de integración es una pequeña parte del proceso (si pensamos que la inclusividad educativa es el paso siguiente), dependerá de un esfuerzo conjunto de docentes – Estado – Intuición de Educación Superior, puesto que, en el futuro a mediano plazo, se abrirán a diversidades sociales, culturales que hoy, supuestamente se recogen en los establecimientos públicos, pero que no abarcan la totalidad de niños y niñas en edad escolar, ya sea por deserción delincuencia, drogadicción, etc... Si no se hace pronto, entonces ¿cómo podremos imaginar siquiera que nuestros docentes estarán preparados para el diverso universo de alumnos y alumnas que les esperan?

En otras palabras, para que realmente exista la inclusión educativa, a la que el sistema apunta, se debe pensar y trabajar, primeramente, en la real Integración educativa, y es

que para una Necesidad Educativa Especial debe existir una Competencia Pedagógica Especial, que va más allá de una simple delegación de responsabilidad y trabajo conjunto con un docente especialista, es un trabajo de primer orden y responsabilidad de toda la comunidad educativa.

Para finalizar esta conclusión me permito dejar planteada algunas interrogantes que nacen de la natural reflexión que guió esta investigación:

- ❖ ¿Basta solo las ganas y la experiencia de un docente para atender la o las N.E.E. de sus estudiantes?
- ❖ ¿Las mallas curriculares de los estudiantes de pedagogía dan respuesta a la capacitación para la atención de las N.E.E.?
- ❖ ¿La legislación nacional vigente sobre integración en el aula, está acorde a la realidad dentro de las unidades educativas?
- ❖ ¿En los establecimientos educacionales de la comuna de Queilen, se está dando una educación de calidad a los estudiantes con N.E.E.?
- ❖ ¿Cómo son seleccionados los estudiantes de pedagogía?

Bibliografía

- Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, MINEDUC Chile, 2004
- Argundin, Y. (1999) La educación basada en competencia: Nociones y antecedentes. Editorial Trillas, México
- Argundin, Y. (2005) La convergencia entre habilidades, actitudes y valores en la construcción de las competencias educativas. Revista Educar, Barcelona
- Bunk, G. (1994) Competencias: esencia y la utilización del concepto en la formación profesional inicial y permanente, falmer press, Londres
- Cázares, L. (2007) Planeación y evaluación basada en competencias: fundamentos y prácticas para el desarrollo de competencias docentes, desde el pre escolar hasta el posgrado, editorial Trilla, México
- CEPAL – UNESCO, 1992, Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad, oficina regional de educación para América y el Caribe.
- Corvalán, O. (2006) Aplicación del enfoque de competencias en la construcción curricular en la universidad de Talca, Talca, Chile.
- D.S. N°170 del año 2009, fija normas para determinar a los estudiantes con necesidades educativas especiales, que serán beneficiados de las subvenciones para la educación especial
- Declaración de Salamanca y marco de acción, para las necesidades educativas especiales. 1994, Organización de las naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, Ministerio de educación y ciencias de España.
- Decreto 490/90, modificado por el decreto número uno, en 1998, se fortalece la integración escolar

Decreto 87/90, planes y programas para estudiantes con discapacidad intelectual

Decreto Exento N° 83 del año 2015, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación Parvularia y educación básica.

Decreto N° 1/98, que regula el acceso, permanencia y progreso de los alumnos con discapacidad en el sistema regular

Díaz, L. (1995) La etnografía como actividad y discurso, Alfaomega, México

Echeverría, I. (1999) Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos (OEI)

Escobar, M. (2002) Jóvenes: cuerpos significados, sujetos estudiados Nómadas, Universidad Central, Colombia

Frönlich, M. en COCCA, (2003) Las Competencias profesionales, en línea, <http://www.fceia.uni.ar>

Garanto, J. (1984) Las actitudes hacia mí mismo y su medición, ediciones universitarias, Barcelona.

Giné I Giné , C. y Tirado, V. (1999) La atención a las necesidades educativas especiales, trabajadores de la enseñanza, Barcelona.

Gómez, L. (1997) Gestión de recursos humanos, Prentice Hall, Madrid

Gonczi, A. y Athanasou, J. (1996) Instrumentación de la educación basada en competencias, perspectiva de la teoría, Limusa, Mexico

Hanushek , E. (1995) Interpretando las investigaciones recientes sobre la escolarización en países en desarrollo, Observador de la investigación del banco Mundial

Hernán Van ArckeN, [www. pedagogía docente](http://www.pedagogía.docente).

Informe Warnock, 1978, Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicapped children and young people, HMSO, London.

Jurado, F. (2003) El enfoque sobre competencias: Una perspectiva crítica para la educación. Revista Complutense de Educación, Madrid

Kerlinger, F. (1979) Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento, Interamericana, México

Lafourcade, O. en COCA (2003) Las Competencias profesionales, en línea, <http://www.fceia.uni.ar>

Larraín, A. (2004) Formación universitaria por competencias, CINDA, Chile

Levy Levoyer, C. (2000) Gestión de las competencias, Gestión 2000, España.

Ley General de Educación, N°20.370 del año 2009, sobre normativa de la educación chilena

Ley N° 20.422, del año 2010, que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad

Ley N°19.284, para la integración social de personas con discapacidad

Ley N°20.370. Diario oficial de la república de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre 2

Ley N°20.845, del año 2015, que describe la inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado.

Ley N° 19.284, sobre la plena integración social de las personas con discapacidad.

- Godoy, M., Meza, M. Salazar, A. (2004) Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, MINEDUC Chile.
- Marchesi, A. (1994) Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España.
- Marelli, A. (2002) Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencias
Introducción al análisis y desarrollo de modelos de competencia. Documento de trabajo, Universidad de las Ciencias Informáticas. Cuba.
- Mertens, L. (2000) Competencia laboral: sistemas, surgimientos y modelos. (OEI). Madrid. España.
- Mertens, L. (1996) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos, Cinterfor/OIT, Montevideo
- Nordenflycht, E. (2005) Enseñanza y aprendizaje por competencia: pensamiento educativo, Revista de investigación Educativa latinoamericana, Chile.
- Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la comisión de expertos 2004, MINEDUC, Chile.
- Núñez, R. (2007) Tesis de grado, Educación diferencial itinerante para la comuna de Queilen, U. Tecnológica metropolitana.
- Ouellet, A. (2000) La evaluación informativa al servicio de las competencias. Revista Escuela de Administración de Negocios, Universidad EAN, Colombia.
- Primer estudio nacional de la discapacidad en Chile, ENDISC 2004, Chile

- Redondo, J. (2005) El experimento chileno en educación: ¿Conduce a mayor equidad y calidad en la educación?, revista Última década Universidad de Chile, Santiago de Chile
- Boyatzis, R. (1992) El gerente competente: un modelo para un desempeño efectivo, Wiley, Nueva York.
- Tenorio, S. (2011) Formación inicial docente y necesidades educativas especiales, UNMCE, Chile.
- Tobón, S. (2006) Aspectos básicos de la formación basada en competencias, Proyecto MESESUP, Talca.
- Tremblay, G. (1994) Pedagogía colegial, s/ ed UNESCO, 1996, Los cuatro pilares de la educación” en La educación encierra un tesoro, Santillana/UNESCO Madrid, España.
- Vasco, C. (2003) Objetivos específicos, indicadores de logros y competencias ¿y ahora estándares? Educación y Cultura, FECODE, Colombia.

www.definicionabc.com



ANEXO

Programa de Doctorado en Educación

ENTREVISTA

Establecimiento :
Nombre docente :
Título profesional :
Universidad de egreso :
Modalidad de enseñanza :
Fecha de aplicación :

Género del entrevistado:

M	F
---	---

Año de egreso de pregrado

Años de servicio

1-Durante su preparación profesional (pre grado) ¿cursó asignaturas o tuvo créditos sobre atención a las N.E.E.?

Sí	No
----	----

Si su respuesta fue afirmativa, indique cuál o cuáles

2-Durante su preparación profesional ¿ha llevado a cabo perfeccionamientos relacionados con las N.E.E.? (Cursos, diplomados, licenciatura, magíster, doctorados, entre otros)

Sí	No
----	----

Si su respuesta fue afirmativa, indique cuál o cuáles.

--

3-¿Conoce la normativa vigente relacionada con la atención a l diversidad en el aula?

Sí	No
----	----

Si su respuesta fue afirmativa, indique dónde, cuándo y qué parte conoció esta normativa

--

4-¿Se encuentra capacitado (a) para la atención de estudiantes con N.E.E.?

Sí	No
----	----

Independiente si su respuesta fue positiva o negativa, fundaméntela con, a lo menos, tres argumentos.

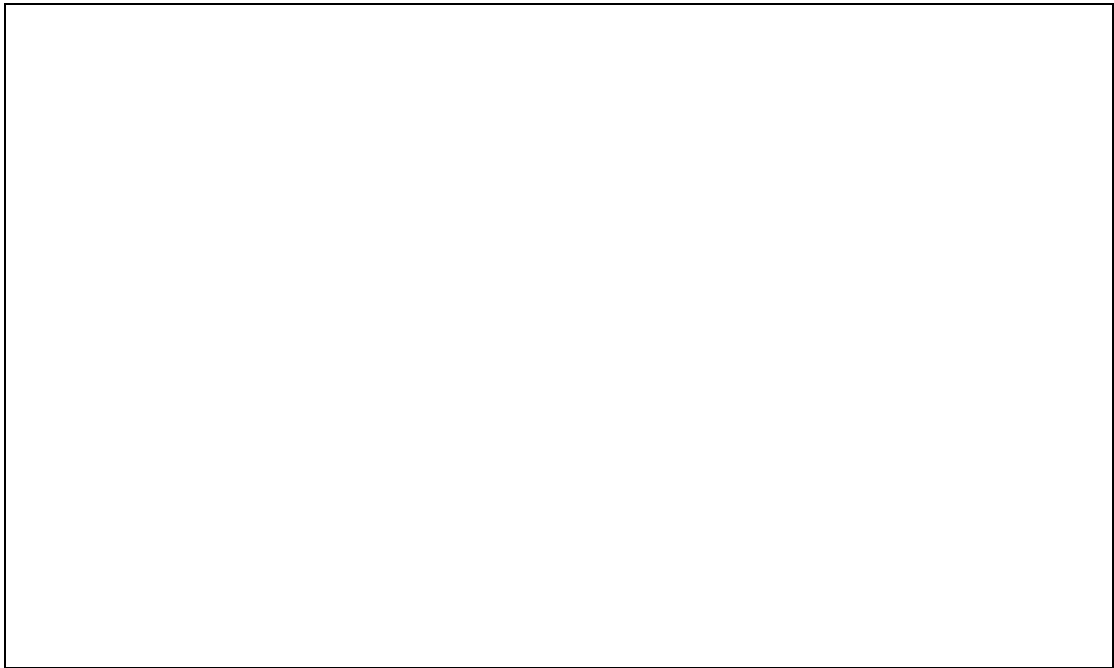
5-¿Maneja herramientas metodológicas para la atención de estudiantes con N.E.E.?

Sí	No
----	----

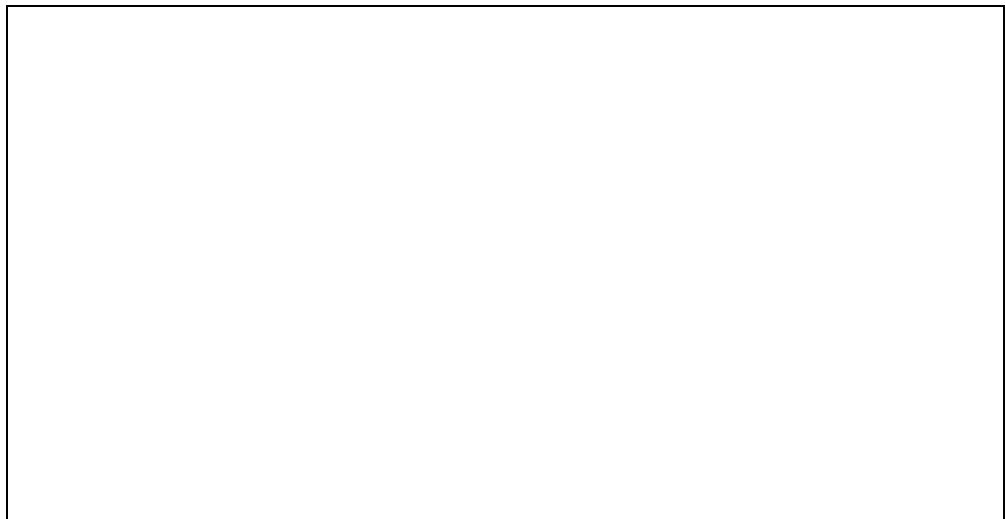
Si su respuesta fue positiva, indique cuáles.

6-¿Cuáles cree usted que son las competencias genéricas que debe acreditar un docente de aula común para desempeñarse en la atención inclusiva

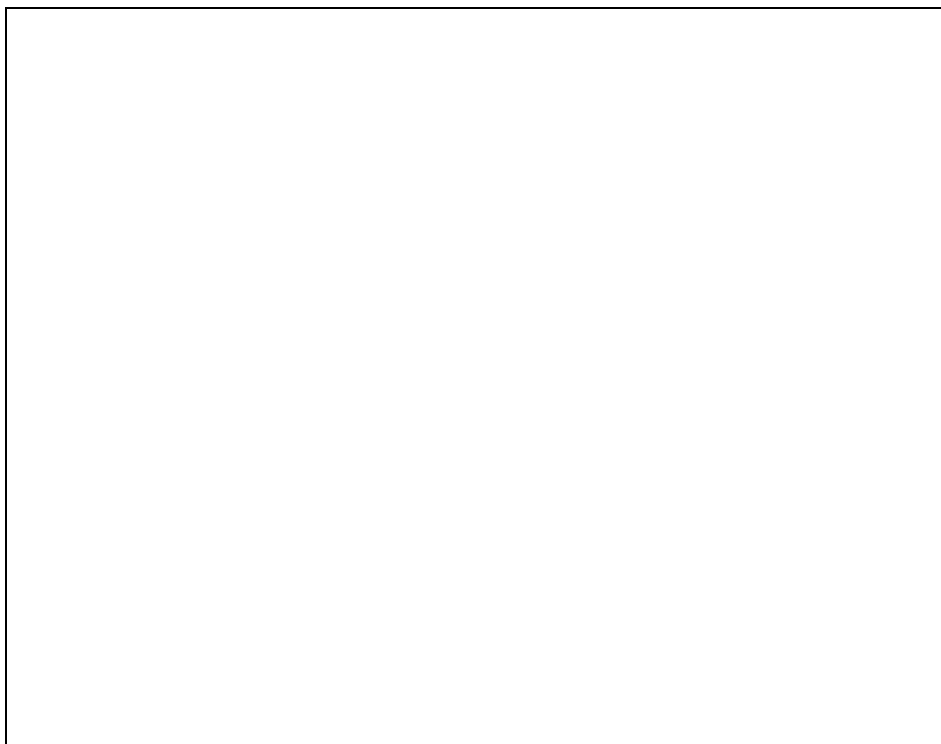
9-¿Qué entiende por educación especial y por necesidad educativa especial?



10-¿Se ha visto en la necesidad de atender N.E.E. en el aula?



11-¿Conoce Ud. de la existencia de políticas de capacitación y perfeccionamiento en el marco de la Integración Escolar? ¿ha participado de ellas? ¿Cuáles?



12-¿Conoce el documento de integración vigente? En tanto su respuesta sea afirmativa, por favor, explíquelo.



13-¿Qué adaptaciones curriculares realiza para su trabajo en aula, referidas a N.E.E.?



14-¿Ha recibido algún instructivo o invitación para conocer el trabajo de adaptación curricular en el aula? Si su respuesta fue positiva, por favor indique cuál o cuáles.



15-¿Qué metodología de enseñanza, usa en el aula en la que realice cambios para satisfacer las N.E.E. de sus estudiantes?



.



LISTA DE COTEJO COMPETENCIAS TECNICAS

Nombre del docente:

Nivel :

Fechas aplicación :

Presenta las siguientes Competencias técnicas	si	no
Manifiesta capacidad de abstracción, análisis y síntesis		
Presenta capacidad de aprender y actualizarse o capacidad de organizar la propia formación continua		
Existe conocimiento sobre el área de estudio y la profesión		
Hay capacidad para identificar, plantear y resolver problemas		
Demuestra capacidad crítica y autocrítica		
Manifiesta habilidad para buscar, procesar y analizar la información		
Presenta capacidad de utilizar las nuevas tecnologías o las TIC		
Manifiesta valoración y respeto por la diversidad y multiculturalidad		
Presenta capacidad para tomar decisiones		
Presenta capacidad de motivar y conducir hacia metas comunes		
Manifiesta capacidad para organizar y planificar el tiempo		
Mantiene capacidad de trabajo en equipo		
Presenta capacidad para organizar y animar situaciones de aprendizaje		
Manifiesta capacidad de implicar a los alumnos en sus aprendizajes y su trabajo		



**LISTA DE COTEJO ADECUADA ATENCION A ESTUDIANTES
CON N.E.E.**

Nombre del docente:

.....

Nivel :

.....

Fechas aplicación:

Presenta una adecuada atención a estudiantes con NEE	si	no
Manifiesta una capacidad de construcción de las grandes diferencias y similitudes de los modelos de trabajo de educación especial con el modelo vigente.		
Presenta dominio de conceptos universales, para tener un mismo ritmo en el trabajo de educación especial		
Es capaz de identificar y reconocer las diferentes discapacidades o las necesidades educativas especiales que presenta una persona humana como alumno en el marco de relatividad de las NEE.		
Presenta capacidad de conocimiento, y no de información, de marcos legales, operativos, teóricos y de nuevos debates sobre la integración-inclusión educativa.		
Maneja y domina de la evaluación psicopedagógica, propuesta curricular adaptada, planes y programas y expediente del alumno.		