UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA
ESCUELA DE POST GRADO

EXPECTATIVAS DOCENTES FRENTE AL APRENDIZAJE DE NIÑOS Y NIÑAS CON NEE.
ESTUDIO FORMULADO EN UNA ESCUELA MUNICIPAL DE EXCELENCIA

Alumna: Castillo Valenzuela, Cintia Isabel
Profesora: González Lazcano, María Loreto

Tesis para optar al grado de Magíster en Educación con Mención en Innovación Didáctica.

Santiago, 2016

Agradecimientos

Antes de todo, debo reconocer que no ha sido fácil este viaje en el cual me he embarcado, pero a su vez también debo reconocer que me encuentro rodeada de seres maravillosos que día a día me han enseñado que debo seguir luchando por mis sueños y es a ellos a quien agradezco enormemente dedicándoles algunas pequeñas palabras.

Martín: mi adorado hijo mayor, gracias por darme horas de tu niñez para ir en busca de mis sueños, sé que quizás pasaron días en que no nos vimos y me extrañaste, tanto o más que yo a ti, sin embargo quiero que sepas que hoy y siempre todas mis batallas serán para entregarte lo mejor, pues eres tu mi más grande proyecto de vida.

Joaquín: mi pequeño bebé, que al final de esta tesis ya serás un niño, gracias por acompañarme desde el vientre y aprender conmigo desde ese lugar hermoso que os brindo cobijo por largos nueve meses y luego en un portabebé mientras avanzaba en esta investigación. Esta que escribe es tu madre, que no tiene límites y pese a la adversidad siempre sale adelante.

John: compañero de vida gracias por tu incondicional apoyo y amor, sin ti nada sería posible, gracias por cuidar de los nuestros y por levantarme aquellos días cuando ya las fuerzas eran insuficientes.

Agradezco de igual modo a mis padres, hermanas y amigas que nunca dudan de mis capacidades y van remando siempre a mi lado. También agradezco a mi profesora guía quien nunca dejó de apoyarme entregándome lo mejor de sí y si hoy tengo este proyecto finalizado en manos es gracias a su paciencia y entrega como docente.

Hoy este enorme barco ha llegado a su orilla, sin embargo en este mar de la educación, pronto volveré a zarpar.

INDICE

Agradecimientos.....2
Introducción 5

Capítulo 1 7
Antecedentes Generales y Planteamiento del Problema. 7

El problema de Investigación. 23
Pregunta de investigación. 25
Objetivos de la investigación 26
Justificación del Tema 27

Capítulo 2 30
Marco Teórico 30

1. La globalización y su impacto en la educación. 32
2- Declaración sobre los derechos humanos 38
3- Necesidades Educativas Especiales; un desafío para la educación. 66
4. Expectativas docentes como factor incidente en el logro de los aprendizajes de los alumnos.....115
5. Principales modelos y planteamientos teóricos para comprender el logro de aprendizaje en los sujetos. 131

Capítulo 3 153
Marco Metodológico 153

1- Enfoque de la investigación..... 154
2- Técnicas de recolección de información 155
3- Unidades de estudio..... 157

Capítulo 4 160
Análisis e interpretación de la información 160

Análisis cuantitativo..... 161
Análisis cualitativo..... 180

Capítulo 5 194
Conclusiones finales 194

Referencias bibliográficas 203

Anexos 1..... 207
Cuestionario sobre NEE y expectativas del docente 208
Nociones, ideas, creencias extraídas del cuestionario. 221
Anexo 2..... 247
Transcripción Focus Group..... 247

Introducción

Al comenzar el siglo XXI nuestra educación enfrenta graves problemas que impiden que las niñas y los niños, y la juventud de este país ejerzan plenamente su derecho a una educación de calidad. Uno de los principales rasgos del sistema educativo que debe ser superado, es el de la falta de equidad en la oferta de los sistemas educativos.

Tanto la calidad como la equidad son principios fundamentales en nuestra Reforma Educacional, la cual postula el reconocimiento de la diversidad, permitiendo la descentralización del sistema y atendiendo las diferencias individuales, sociales, culturales, y de aprendizajes de los educandos. Ante a este reconocimiento de la diversidad surge la integración e inclusión escolar, que consiste en posibilitar al niño o niña desarrollarse como ser un social dentro del aula común.

Si bien la integración escolar aparece como un sistema que se aproxima más a un modelo educativo para la diversidad, éste presenta problemas en su funcionamiento básicamente al ser percibido como un sistema que beneficia sólo a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales y que sólo aporta cambios y enriquecimientos en el ámbito social.

Para Carlos Skliar (2013) sin embargo, el problema subyacente a las dificultades para promover la educación inclusiva va más allá percepción que se pueda tener del proyecto en sí, sino más específicamente, en la *"existencia de una frontera que separa de modo muy nítido aquellas miradas que continúan pensando que el problema está en la "anormalidad" de aquellas que hacen lo contrario, a lo considerado "normalidad"* . Este tipo de miradas no es útil para la educación especial ni para la educación en general: ya que lo "anormalizan" todo y a todos.

Además surgen dudas y actitudes negativas frente al proceso de integración, que tiene que ver con el desconocimiento del tema, la falta de socialización y sensibilidad frente a la temática, ya que las necesidades educativas especiales siguen siendo un dilema.

El temor a lo desconocido y a no saber enfrentar y manejar las diferencias, constituyen fuertes obstáculos para llevar a cabo éste proceso.

Se debe agregar que la realización de la integración escolar, en forma eficaz implica cambios profundos en el currículo, la metodología y la organización de las escuelas, rompiendo con el esquema educativo tradicional que considera que todos los alumnos y alumnas son iguales y en consecuencia todos tienen que hacer lo mismo en el mismo momento (Planes y Programas para un determinado curso) obviamente esto provoca una cuota de ansiedad e incertidumbre, por decir lo menos, para todos aquellos agentes relacionados al ámbito de la educación.

Esto ha dado como resultado que los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales son integrados a un currículo que en general no pueden seguir y terminan por transformarse en presencias físicas en el aula, lo que lleva a que el proceso de integración generalmente se vea interrumpido.

A través de la integración escolar, la cultura de la diversidad constituye una oportunidad para mejorar la calidad educativa de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, planteando a los colegios la necesidad de ir abandonando modelos individuales y competitivos, para dar lugar a una nueva base de organización.

Sin embargo, las políticas públicas no han reparado en el rol del docente, en sus prácticas, cómo percibe a alumno con Necesidades Educativas Especiales ni mucho menos las expectativas que este posee de los aprendizajes de los alumnos que poseen mencionada cualidad.

Tras estas preguntas es que surge la necesidad de realizar la presente investigación, con el fin de conocer las expectativas que poseen los docentes de una escuela Municipal de Excelencia en torno a aprendizaje de los alumnos de educación básica que presentan NEE.

Capítulo 1

Antecedentes Generales y Planteamiento del Problema.

La educación especial a lo largo de la historia ha sufrido un sin número de cambios, pasando desde una mirada demoniaca o divina de la deficiencia, propia de la Antigüedad clásica y la Edad Media, hacia un modelo de escuela Inclusiva como lo vemos en pleno siglo XXI. En este contexto, desde mediados del siglo XX asistimos a la aparición del concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) acompañada de un modelo de educación integrada, donde vemos acentuada la responsabilidad de la escuela en cuanto a ajustarse a las características individuales. (González, 2012). Esta nueva concepción, cuyo origen es el Informe Warnock (1981) da cuenta de la situación especial que acontecía en Gran Bretaña en este ámbito, y con ello hace explícito que:

> *"En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas que el niño tiene, del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo que sea necesario, para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos incluso esos obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo en ellos cualquier progreso es significativo"* (p. 02)

En nuestro país, anterior a la aparición de Warnock, la Educación Especial estuvo estrechamente vinculada a las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de "curar o corregir" la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido.

Según expertos chilenos, encargados de estudios sobre antecedentes históricos de la educación especial (Godoy y otros, 2004), estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge:

Entre los años 40 y 60, época en la cual se define y forja una modalidad de atención de carácter segregador, que consistió básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (p.3).

En este marco, Garanto (citado en Jimenez, 1999) define la Educación Especial

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.

Durante los años 60, con la aparición del principio de Normalización y por otro lado con la emergencia y consolidación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la Educación Especial.

Para Jiménez (1999) la década de los 80 y sobre todo la de los noventa, representan una etapa de notable madurez en la Educación Especial que se caracteriza por ir abandonando los enfoques centrados en el déficit para situarse en un marco propiamente educativo. Así pues, ubicada la Educación Especial en el ámbito de las ciencias de la educación y más específicamente con la Didáctica, desarrolla su campo de acción vinculándose con dimensiones conceptuales tales como el currrículum, la organización escolar, la formación del profesorado, los modelos de enseñanza, los medios y recursos educativos, la escuela, etc.

En 1989 se conformaron equipos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades, los que serían aprobados a

principios del año 1990. Estos planes se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del currrículum común.

Por otra parte la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), dictada en marzo de 1990, aún bajo el Gobierno Militar, no se pronuncia respecto del rol que debe jugar la Educación Especial como parte de la oferta educativa nacional, ya que en ella no se plantean estrategias y recursos educativos necesarios para dar respuesta a los alumnos con discapacidad en el marco del sistema regular ni especial.

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

Durante esta década organizaciones mundiales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas e informes que unieron y comprometieron los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores. Estos antecedentes han servido de base y orientación para la implementación de planes nacionales e internacionales, para cautelar el acceso igualitario a la educación.

En este contexto, y desde el año 1999, bajo el gobierno del Presidente Sr. Eduardo Frei Ruiz-Tagle, vemos que, en nuestro país ha existido la idea de mejorar la calidad y la equidad de la educación a través de diversas políticas públicas a cargo del Ministerio de Educación (MINEDUC). La Reforma Educacional ha llevado a cabo innovaciones en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo tendientes a igualar las oportunidades de niños, niñas y jóvenes para acceder a mejores aprendizajes.

Para cumplir con los grandes objetivos de la Reforma se hace necesario que los Establecimientos educacionales desarrollen una acción pedagógica que haga posible el aprendizaje y formación de todos sus alumnos y alumnas, ofreciéndoles igualdad de

oportunidades para aprender, respetando sus características personales, sociales y culturales.

Actualmente, el proyecto que está en gran parte de los establecimientos de nuestro país son los llamados Proyectos de Integración Escolar (PIE) que se desarrollan con diversos niveles de integración, dependiendo del PIE al que opte cada establecimiento. Esto va desde la integración completa, donde el niño y la niña están la mayor parte del tiempo en el aula regular, acompañados por un profesional idóneo a sus necesidades particulares como lo es un psicopedagogo, hasta la integración que se da sólo en los recreos y el resto del día está destinado al trabajo en el aula de recursos (Godoy, 2004).

Pese a estos avances, al implementar los PIE surge la necesidad de evaluar el desarrollo que éstos han tenido con el fin de mejorar su funcionamiento. Por este motivo el MINEDUC solicitó un estudio (CEAS 2007) sobre la calidad del proceso de integración educativa, el que concluyó que aún no se han logrado los resultados esperados de los PIE que se encuentran en funcionamiento, porque en la elaboración de éste no existe participación de miembros que representen a la comunidad educativa en su totalidad; la capacitación de profesores de aula común aún es insuficiente; aún existe discriminación de diferentes actores hacia niños y niñas integrados; y escasez de trabajo colaborativo entre profesores de aula común y unidad de apoyo al proyecto de integración.

Por su parte, cabe señalar y explicitar que lo largo de esta investigación entenderemos por NEE (necesidades educativas especiales) lo señalado por el Informe Warnock (1981) donde se señala que son "alumnos con necesidades educativas, aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas" (p.4) Se agrega a esta comprensión, lo señalado en nuestro país, por la Ley 20021 "alumno con NEE, es aquel que precisa ayuda y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje y contribuir a los fines de logro de la educación" (p.4)

Desde una perspectiva problematizadora de las NEE, sobre todo del enfoque que ha prevalecido, y buscando una comprensión más profunda del campo de las NEE en nuestro

país, se asume en esta tesis que todo tipo de clasificación, realizada desde un enfoque médico, no hace más que alejarnos de un enfoque comprensivo que reconoce que todas las personas tenemos en niveles diferentes una o más NEE. Con ello, también es preciso reconocer que en nuestro país aún estamos instalados en la lógica de las clasificaciones y ello es lo que nos lleva a reconocer que en muchas realidades se adopta el concepto de Necesidades educativas especiales, a partir del diagnóstico que se hace en las escuelas y que a su vez son beneficiarios de la subvención de NEE, por parte del estado.

Todo este enfoque se traduce hasta hoy en la presencia de tipologías caracterizadoras, se habla de necesidades educativas Permanentes, para referirnos a las deficiencias visuales (ceguera); deficiencias auditivas (sordera); deficiencias motoras (parálisis cerebral); discapacidad intelectual y autismo entre otras. Y Transitorias, a los trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA), o Trastorno Hipercinético, Rendimiento en pruebas de CI, en el rango limítrofe, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

Este contexto ha conformado un escenario que de algún modo u otro ha ido configurando ciertas representaciones sociales y con ello, ciertas expectativas frente al aprendizaje de los niños y niñas que presentan NEE por parte de los actores educativos y especialmente en los docentes, quienes son los actores que directamente se involucran en prácticas más o menos integradoras.

Por lo tanto, debemos reconocer que todas las clasificaciones con las que se ha operado han formado parte importante del mundo de representaciones que sobre el aprendizaje y las NEE se han construido, ligándose casi indisociablemente a un conjunto de expectativas que los docentes, en este caso, van armando y median entre el triángulo didáctico conformado por el profesor, el aprendizaje y el alumno. Más aún, y tal como lo han evidenciado variadas investigaciones (Mares y otros 2009, Damm 2009, Woolfolk, 1996) todo ese mundo de representaciones cristaliza en prácticas en aula que son guiadas por dichas representaciones y desde allí generan unas expectativas que resulta interesante conocer.

Cuando hablamos de expectativas lo hacemos desde dos grandes definiciones, que aportan a esta tesis. Por una parte, nos encontramos con que "una expectativa es una suposición centrada en el futuro, realista o no" (Cosacov, 2007). Por consiguiente, podemos afirmar que si con las expectativas el ser humano, en general, anticipa mentalmente los acontecimientos del futuro, ello implica que se crea una actitud hacia dichos hechos con base en la cual se desarrolla una motivación. Por ejemplo, si un docente se enfrenta al aprendizaje de un alumno con una expectativa negativa, esto desencadenará en una baja motivación a enseñar de la misma forma que lo hace con los alumnos que no poseen ningún tipo de tipificación.

Existen estudios como el de (Mares y otros, 2009) que concluyen de forma relevante para este estudio, que el docente se relaciona con el alumno con NEE, particularmente en cuanto al concepto y expectativas que tienen sobre ellos, evidenciando, que los docentes describen al niño con NEE negativamente cuando presenta un comportamiento indisciplinado, utilizando términos peyorativos para referirse a su comportamiento social. Así también, la relación que se establece con los alumnos con NEE que cuentan con una evaluación y diagnóstico de daño orgánico no severo y comportamiento dócil se les justifica y acepta fácilmente su inclusión en el grupo, independientemente de su capacidad de aprendizaje académico. Por otro lado, quienes tienen un problema de conducta o disciplina marcada, son etiquetados como antisociales e inadaptados y no ven posibilidades de que se beneficien académicamente.

Un segundo acercamiento al tema de las expectativas viene dado por Woolfolk, quien señala que la expectativa "es algo que activa, dirige y mantiene la conducta" (Woolfolk, 1996, p. 330). En el contexto escolar ésta posee dos dimensiones interrelacionadas que inciden directamente en el proceso enseñanza aprendizaje, en el cual nos centraremos en esta tesis. La primera dimensión es aquella relacionada con el profesor, en la que sus motivaciones guían las acciones que el mismo desarrolla en el aula, y se relacionan directamente con las expectativas que posee acerca de la capacidad de aprendizaje de sus alumnos. La segunda dimensión conformada por los alumnos, dice relación con su tipo de motivación, la cual puede o no estar orientada al aprendizaje.

Otro estudio que es considerado como antecedente para este proyecto es el realizado por Ximena Damm (2009), en nuestro país, cuya investigación tiene como tema central las representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común, concluyó lo siguiente de forma categórica; en general los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la indiferencia, sobreprotección, ***bajas expectativas*** y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. De igual forma se evidencia falta de preocupación por hacer partícipes a los niños/as con necesidades educativas especiales de las actividades planificadas para el grupo curso.

A partir de este mismo estudio se observa que los sentimientos que inspiran estos niños/as al profesorado son de cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lástima, conmovedores e incluso les dan una connotación divina. La representación de los educadores respecto a la respuesta educativa para la atención de las necesidades educativas especiales en el aula, se manifiesta en el apoyo personalizado, las adaptaciones curriculares y en algunos casos se plantea el requerimiento de disponer de espacios especiales para los niños con discapacidad. Esto último deja entrever la persistencia de una mirada segregadora que excluye del sistema educativo a ciertos niños/as con capacidades diferentes.

A estas alturas, podemos señalar que para lograr conocer las expectativas de los docentes sobre el aprendizaje de los niños y niñas con NEE que se desenvuelven en la práctica de la educación especial y entender por qué actúan como lo hacen, en esta tesis se utiliza la teoría de las Representaciones Sociales.

La relación entre representaciones sociales y prácticas de los sujetos es un tema polémico ya que suele darse a esta relación un carácter de determinación -en el sentido de causalidad- que no se deriva de las definiciones de Moscovici ni de sus seguidores. Dice Abric (2001): "(...) para nosotros, las representaciones no son más que un elemento de un sistema en el cual las 'prácticas impuestas' por el status social y la personalidad de los sujetos están en interacción. En otros términos, rechazamos todo esquema mecanicista en el cual la representación sería el elemento causal explicativo único del comportamiento" (p. 469- 474). Se trata, entonces, de una relación de orientación; las representaciones sociales

constituyen una guía para la acción, un sistema de pre-codificación que incide en las anticipaciones, expectativas y comportamientos. Las representaciones sociales inciden sobre los comportamientos y prácticas de manera indirecta, a través de la selección y filtrado de informaciones. Puede afirmarse, siguiendo al autor citado, que las representaciones sociales son prescriptivas de comportamientos y prácticas, puesto que definen lo lícito, tolerable o inaceptable en determinado contexto. Tienen, además, una función de justificación: permiten a los sujetos explicar y avalar, ante sí mismos o ante los otros, tomas de posición y comportamientos.

Es por ello que reconocemos un escenario complejo, el cual se evidencia al revisar lo que diversas investigaciones han dejado expuesto en relación a las representaciones, reconociendo que según sean éstas se da lugar a diversos tipos de prácticas pedagógicas. Dicho en otros términos, decimos con Denise Jodelet, una de sus principales exponentes sobre este tema, que para lograr entender lo que la gente hace, es importante comprender el significado que pone a su existencia cotidiana para dar sentido a su vida (Jodelet, 2003, p.131). Por esta razón, entrar en la cotidianeidad de los hechos educativos en las aulas resulta ser un trabajo fundamental.

Jodelet agrega que toda representación social se define por un contenido que incorpora informaciones, imágenes, opiniones, actitudes, etc., contenido que se relaciona con un objeto, un trabajo a realizar, un acontecimiento económico, un personaje social, etc. Por otro lado, dice la autora, es la representación social de un sujeto (individuo, familia, grupo, clase) en relación con otro sujeto" (Jodelet, 1986).

Los planteamientos señalados permitirían decir que de acuerdo sean las expectativas de los docentes serán sus prácticas y los resultados de aprendizaje de los niños con NEE. Más aún, existiría evidencia en torno a que si un docente tiene expectativas positivas frente a sus estudiantes y frente a las posibilidades de que éstos aprendan, esos estudiantes aprenderán y por el contrario, si los docentes poseen expectativas negativas frente a los estudiantes con NEE y sus aprendizajes, en términos de creer que por su origen o por sus problemáticas, etc., no aprenderán, se abre un espacio enorme de posibilidades de que esto ocurra.

Otro antecedente, que se debe tener en cuenta para esta investigación es el tema de la equidad, entendiendo el concepto, como el tratamiento igual, en cuanto al acceso, permanencia y éxito en el sistema educativo para todos y todas, sin distinción de género, etnia, religión o condición social, económica o política. En otras palabras, la equidad, en materia educativa, es hacer efectivo para todos y todas, el derecho humano fundamental de la educación, proclamado en la "Declaración Universal de Derechos Humanos" de 1948 (Artículo 26).

Mirado desde su otra cara, vemos que la inequidad se hace presente en muchas realidades y si tomamos en cuenta lo que han demostrado estudios realizados en cuanto a la equidad escolar, (Rojas, 2005) cuando señalan que la forma de comprender la equidad escolar en Chile varía según las creencias y razones que poseen distintos actores institucionales, vemos que se torna urgente investigar más a fondo este tema, tomando en cuenta como lo señala este estudio que, la divergencia o falta de consenso respecto al tipo de equidad esperada, incide en los avances de ésta en el mundo escolar. Por lo tanto, el problema de equidad en Chile no solo se explica desde una perspectiva estructural o por un problema de carencia de recursos, sino además *por las* ***representaciones, creencias y las divergencias en los sentidos que los actores sociales le asignan a las acciones que promueven la equidad***.

Dando un paso más, podemos preguntarnos aún por cuál sería la racionalidad que subyace en estas realidades educativas, donde la discapacidad se hace presente. Si tomamos en cuenta que desde las ciencias sociales, la temática de la discapacidad se ha investigado desde distintas perspectivas teóricas de las cuales Vargas (2012) identifica cuatro: positivista (se focaliza en características objetivas en términos de conductas observables y medibles), cognitiva (se centra en estudiar y explicar las funciones y procesos cognitivos), interpretativa (integrar aspectos referentes a la construcción colectiva de significados) y sociocrítica (sostiene que las relaciones de poder están determinadas por las bases estructurales de la sociedad), cabe preguntarse por cuál de ellas estaría prevaleciendo en nuestras realidades educativas. Más aún, se podría llegar incluso a identificar lo que Vargas

identifica a partir de dichas teorías como enfoques conceptuales, los cuales, al abordar el tema de la discapacidad, ofrecen distintas miradas.

Dicho en otros términos, lo señalado podría permitirnos, yendo más allá de identificar las RS y las expectativas, preguntamos acerca de cuál de los enfoques prevalece en la realidad educativa a estudiar, o dicho de otro modo, ¿cuál de los enfoques es el que prevalece en los sentidos y prácticas de los docentes que allí se desenvuelven?

- Un enfoque centrado en los atributos individuales donde el estudio de la discapacidad adquiere una mirada reduccionista. . Desde esta mirada se tipifican y categorizan las características. Además, se concibe la formación de actitudes hacia las personas con discapacidad sobre una base conductual reactiva ante atributos individuales, según lo expresa la siguiente definición de Allport (1935) sobre la actitud: Una disposición mental y neurológica, que se organiza a partir de la experiencia que ejerce una influencia directriz o dinámica sobre las reacciones del individuo respecto de todos los objetos y a todas las situaciones que les corresponden. (p.152)

- Un enfoque que pone la mirada de las percepciones. Desde el enfoque cognitivo, se han estudiado los efectos perceptuales que producen las características manifiestas de la discapacidad en las personas sin discapacidad. Autoras como Wright (1983) indican que, al ver una persona con alguna discapacidad, la atención se centra, perceptualmente, en la discapacidad y no en la persona y, la impresión visual provoca una actitud negativa. Este argumento sostiene que se tiende a identificar y categorizar a la persona por su apariencia, en este caso, por la manifestación visible de su discapacidad. Este enfoque explica que lo que se percibe como diferente se rechaza; lo no familiar provoca emociones negativas o resistencia; la proximidad con lo no familiar produce un efecto perceptual que genera juicios, pre-concepciones, como también, actitudes negativas.

- Un enfoque desde una mirada sociocrítica donde desde autores como Finkelstein (1980) sostienen que la discapacidad refleja una relación social opresiva entre la gente con deficiencias físicas y la sociedad.

  Concuerdan con esta posición Ferrante y Ferreira (2008), quienes retoman las propuestas teóricas de Bourdieu (1991) sobre las relaciones de dominación y de poder de la clase dominante sobre un grupo minoritario oprimido. Desde este enfoque, el modelo social británico sostiene que "las personas con discapacidad son un grupo social oprimido" (Shakespeare y Watson, 2002, p. 12). Autores como Ferreira (2007) atribuyen a las ciencias médicas un reduccionismo funcionalista, al pretender reducir la discapacidad a algo fisiológico y; a la psicología, por proponer su tratamiento sin considerar las dimensiones contextuales sociales en relación con las barreras que afectan el desenvolvimiento de las personas en el entorno.
- Un enfoque situado desde la mirada de las actitudes, los estereotipos y los prejuicios. El estudio de las actitudes cobra importancia dentro de la psicología social ya que gran parte de las conductas sociales de los individuos se manifiestan como actitudes hacia las demás personas. Dado que las actitudes y los prejuicios se originan en procesos de interacción con otras personas, se denominan 'actitudes sociales'. Según Rodríguez (1991), las actitudes están conformadas por un componente afectivo, otro cognoscitivo y otro conductual, lo cual quiere decir que están compuestas por un sentimiento, una creencia o idea y se expresan en un comportamiento o acción. Se puede establecer una relación entre prejuicio, estereotipo y actitud, ya que el prejuicio es el componente afectivo de la actitud; el estereotipo, el componente cognitivo y la actitud, la expresión conductual de ambos. En esta línea, se entiende que la actitud es una manifestación conductual, es decir, implica un comportamiento, mientras que los prejuicios y los estereotipos no necesariamente se manifiestan en comportamientos, si bien pueden provocarlos. Sin embargo, para otras autoras como Fiske (1998), los estereotipos son un componente cognoscitivo de las actitudes; los prejuicios, el componente afectivo; pero la manifestación conductual es la discriminación. Para otros autores como Devine (1995), el estereotipo refleja una construcción social y cultural. Los prejuicios se

relacionan con los estereotipos, ya que los estereotipos son formas de tipología social potencialmente engañosas que no admiten variabilidad (Nolan, 2003); consisten en creencias que se tienen acerca de un grupo, por lo general minoritario; al aplicarlos individualmente a las personas que pertenecen a ese grupo, se convierten en prejuicios (Fiske, 2004). Así, los prejuicios son una expresión de afectividad negativa en términos individuales que los estereotipos expresan en términos sociales.

Los prejuicios hacia las personas con discapacidad, como hacia la discapacidad misma, se han basado en creencias tales como que la discapacidad produce infelicidad y sufrimiento, o que las personas con discapacidad son incapaces de aceptarla y llevar una vida como la de cualquier otra persona. De estas creencias se derivan muchas actitudes negativas que han sido medidas con escalas actitudinales. Sin embargo, según Devine (1995), las nuevas conceptualizaciones sobre los prejuicios surgen de las posiciones hacia el racismo simbólico moderno en Estados Unidos. El racismo simbólico alude en específicamente a prejuicios raciales y, en general, parte de la evidente incongruencia entre las respuestas manifiestas y las respuestas no manifiestas que no logran medir las escalas de actitudes.

- Un enfoque desde la mirada de las construcciones sociales, la que desde una perspectiva interpretativa, identifica la mirada de las construcciones sociales y desde esta se identifican dos líneas: Por un lado, el enfoque del interaccionismo simbólico y, por otro lado, el de las representaciones sociales. El enfoque interaccionista explica que socialmente se otorgan significados, según la interpretación que se haga de la realidad. Este enfoque sostiene que las personas se construyen mutuamente y construyen significados en conjunto, en la interacción con los demás, por lo que los significados tienen un carácter social. Así, para Ibáñez (1989), lo social, los significados y la intersubjetividad, se construyen en la interacción entre las personas. Según Ibáñez (1989), “nada es social si no es instituido en el mundo de significados comunes propios de una colectividad de seres humanos, es decir, en el marco y por medio de la intersubjetividad” (p. 227). Por

tanto, la interacción es una condición para generar lo social; la construcción de significados es un proceso complejo en el que intervienen el lenguaje, la comunicación, lo contextual y otros factores que encuentran interpretación en los elementos simbólicos de las estructuras sociales. Al respecto, cabe mencionar los aportes de Goffman (1981) al estudiar los comportamientos e interacciones sociales y analizar los procesos de estigmatización, entendiendo por estigmatización la situación de rechazo y descalificación que vive cualquier persona que no goza de aceptación social.

Las investigaciones sobre discapacidad en esta línea analizan cómo al etiquetar socialmente a las personas con discapacidad, se les estigmatiza y, por tanto, se desvaloriza su identidad. Ello incide en su vida, dadas las implicaciones sociales, educativas, políticas y legales, entre otras, según lo defina la construcción social que se hace de esa identidad y que se legitime socialmente. En este sentido, cabe mencionar los trabajos de historia de vida de Hunt (1966) y Morris (1991), quienes, desde su propia experiencia, relatan cómo la sociedad excluye y aísla a las personas con deficiencias físicas y las convierte en un grupo estigmatizado.

La mirada de las representaciones sociales explica que nos representamos a las personas y las situaciones en un imaginario colectivo; este comprende las relaciones sociales e individuales a partir de las relaciones del sujeto con el mundo y consigo mismo. Desde esta mirada, las personas con discapacidad están representadas históricamente con una connotación negativa en el imaginario colectivo. Las investigaciones sobre discapacidad que adoptan este enfoque parten de la teoría postulada por Moscovici (1981), quien define las representaciones sociales en términos de sistemas de creencias propios del sentido común.

Con ello, asumimos junto a Moscovici que la mirada de las representaciones sociales explica que nos representamos a las personas y las situaciones en un imaginario colectivo y las investigaciones sobre discapacidad que adoptan este enfoque parten de la

teoría postulada por Moscovici (1981), quien define las representaciones sociales en términos de sistemas de creencias propios del sentido común.

> Es entonces, en la práctica pedagógica donde el docente ha de poner en juego todas sus representaciones, a modo de creencias y expectativas en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y sus aprendizajes, la interacción se ve mediada por el constructo que previamente desde sus saberes se haya formulado acerca de estos alumnos.

Moscovici plantea que la representación social aparece con una estructura que se establece en torno a tres ejes, mencionados a continuación: "1- la actitud (el aspecto más afectivo de una representación, por ser esta la reacción emocional acerca del objeto o del hecho), 2- la información (tiene que ver con el volumen de conocimientos que el sujeto posee de un objeto social, a su cantidad y calidad, la cual puede ir desde la más estereotipada hasta la más original), y 3- el campo de representación (es el orden y la jerarquización de los contenidos de la misma)".

Ejes que de más está decir inundan todo tipo de relaciones, más aun cuando se encuentran dentro de un mismo espacio físico y un lugar determinado durante grandes periodos de tiempo, como lo es la sala de clases durante todo un año lectivo.

Como hemos visto desde diversas miradas y perspectivas, siempre existe un otro que media las relaciones, en el caso de esta investigación ha de ser el docente y un factor fundamental que está entre el profesor, el aprendizaje y el alumno han de ser las representaciones sociales y las expectativas que el docente posee respecto al aprendizaje del niño con NEE, que muchas veces influyen negativamente.

> La atribución de características para referirse al alumno considerado con necesidades educativas especiales (NEE) en calidad de diferente, por parte del profesor, comúnmente conlleva consecuencias psicológicas y sociales para el niño. En muchas

> ocasiones esto agrava la problemática que pudiera mostrar el alumno y en otras da lugar a que se presente, cuando probablemente no existía…El docente como personaje central de la enseñanza escolarizada, sin reconocerlo, en su práctica educativa habitual puede propiciar que sus alumnos terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases (Mares y otros, 2009, p. 970).

Finalmente y como se ha vislumbrado en este apartado los fines de la educación han de ser los mismos para todos, sin hacer diferencias en la forma que los educandos posean para adquirir aprendizajes y es, por su parte, responsabilidad de todos quienes se relacionan con los niños con NEE, proporcionarles una educación de calidad, que les permita desarrollar de manera óptima las habilidades que cada uno posea a través de la entrega de herramientas que le permita la independencia y autosuficiencia necesaria para enfrentar al mundo y aunque sabemos que no es una tarea fácil, ha de ser un proceso trascendental dentro de la vida entera del ser humano que muchas veces carga con un estigma invisible para ellos pero que los adultos nos hemos encargado de subrayar y muchas veces enrostrar, que se hacen trascendentales y evidentes a la hora de relacionarnos.

Pese a todo lo avanzado, podemos decir que aún falta bastante por hacer en este ámbito, para alcanzar en educación de mayor calidad y equidad para niños y niñas con NEE. En tal sentido, este trabajo investigativo aporta a partir del hecho de poner la mirada en los actores de estas realidades, y especialmente en las expectativas que se van configurando mutuamente con las representaciones que éstos tienen frente a un escenario de aprendizaje donde tienen la responsabilidad de facilitar los aprendizajes a los estudiantes con NEE.

En el contexto de los antecedentes señalados, el tema central en el que se basa esta investigación se refiere a ***"Las expectativas que poseen los docentes frente al aprendizaje de alumnos con NEE".***

El problema de Investigación.

Las expectativas que posee el docente en relación al aprendizaje de sus alumnos, en general, es fundamental a la hora de alcanzar las metas educativas y de aprendizaje. Rosenthal y Jacobonson (1980), trabajaron en una investigación sobre la influencia de las expectativas de los profesores en el rendimiento de los alumnos, encontrando que las expectativas puestas por los profesores en el rendimiento de los alumnos, influían directamente en las calificaciones de estos últimos.

Los autores señalados llamaron a este fenómeno el "Efecto Pigmalion", relacionándolo con la mitología Griega en la que la esperanza del escultor Pigmalion, logra que su escultura tomara vida; de la misma forma, las expectativas de los profesores (escultor), sobre sus alumnos (escultura), aumentan sus grados de inteligencia (toman vida).

Es por ello y basándonos en esta triangulación didáctica entre profesor, contenido y en este caso alumno con NEE, es que se nos muestra un espacio de investigación interesante, en cuanto a indagar en las expectativas que poseen los docentes en relación al aprendizaje de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Skliar (2013) plantea que pese al conocimiento de la diversidad que se ha ido construyendo con el paso del tiempo es muy poco lo que ha cambiado la relación pedagógica con lo otro y con los otros.

> "De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea ésta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", "diversidad", etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinvención de un otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. Y, también, permanece incólume nuestra producción del otro para así sentirnos más *confiantes* y más seguros en el lado de lo normal.

Es por ello y con el afán de hacer un estudio a una escuela, que ha logrado diferenciarse del resto producto de que las acciones realizadas dentro de su realidad educativa, la han hecho merecedora de la excelencia académica los años 2012-2013 y que además cuenta con un "Proyecto de Integración", lo cual hace suponer que sus prácticas

son de calidad, evidenciadas a través del SNED que es un Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño de los establecimientos educacionales subvencionados del país que consiste en un beneficio económico, denominado "Subvención por Desempeño de Excelencia". Para obtener esta subvención se deben medir ciertos factores:

• **Efectividad**, se refiere al resultado educativo obtenido por el establecimiento en relación con la población atendida.

• **Superación,** alude a los diferenciales de logro educativo obtenidos en el tiempo por el establecimiento educacional.

• **Iniciativa**, aborda la capacidad del establecimiento para incorporar innovaciones educativas y comprometer el apoyo de agentes externos en su quehacer pedagógico.

• **Mejoramiento** de las condiciones de trabajo y adecuado funcionamiento del establecimiento.

• **Integración y participación** de profesores, padres y apoderados en el desarrollo del proyecto educativo del establecimiento.

Y por sobre todo aquel factor que es sumamente importante para esta investigación que es **Igualdad de oportunidades**, que apunta a la accesibilidad y permanencia de la población escolar en el establecimiento educacional ***y la integración de grupos con dificultades de aprendizaje.***

Por lo tanto al ser esta escuela acreedora de esta subvención, podemos suponer que sus prácticas son consideradas de excelencia según los factores mencionados.

Así también, tomando en consideración los antecedentes, ha quedado evidenciado que el logro en cuanto al mejoramiento en la atención a las NEE, el éxito de los programas de integración, el logro de una educación verdaderamente integradora e inclusiva, no solo pasa por un buen proyecto plasmado en un papel sino más bien pasa por los docentes, quienes situados en un contexto educativo particular, son los encargados de hacer que ello ocurra. Como se ha pretendido argumentar, se trata de prácticas que a su vez se encuentran mediadas por los modos en que los docentes se representan a los estudiantes, al aprendizaje, a las NEE, desde sus creencias, valoraciones y expectativas. Esto es, de acuerdo a cómo

sean dichas expectativas, podremos estar en frente de procesos de enseñanza aprendizajes más significativos o intrascendentes.

Cabe señalar, que desde esta investigación se asume una mirada en torno al docente, lejana a la de un técnico que lleva a cabo una práctica que ha sido determinada por otros, sino más bien, se le asume como un sujeto histórico, con una trayectoria de vida que le ha permitido ir construyendo e incorporando ciertas formas de ver y hacer, sustentadas en creencias y representaciones que le llevan a desarrollar unas prácticas y no otras.

Por lo antes dicho, los docentes poseerían ciertas representaciones, creencias, actitudes, que desencadenarían ciertas expectativas hacia los aprendizajes de sus alumnos, enfocándonos en este estudio, de manera especial en aquellos que poseen alguna necesidad educativa especial, que a su vez influiría significativamente dentro de su aprendizaje, ya sea de forma positiva o negativa.

Situándonos en una realidad escolar en particular, como lo es la Escuela de Excelencia a estudiar y tomando en consideración al docente como el primer actor del sistema educativo, quien pasa un tercio del día con los alumnos, se relaciona, interactúa y media entre los contenidos y los alumnos, cabe preguntarse por las prácticas pedagógicas de un grupo de docentes, las creencias que poseen y especialmente, las **expectativas** que tienen los docentes frente al aprendizaje del niño o niña con NEE.

Pregunta de investigación.

¿Cuáles son las expectativas que poseen los docentes de una escuela municipal de excelencia de la comuna de El Bosque, en torno al aprendizaje de los alumnos que presentan NEE?

Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Conocer las expectativas que poseen los docentes de una escuela Municipal de Excelencia en torno al aprendizaje de los alumnos que presentan NEE en educación general básica.

Objetivos Específicos:

- ✓ Caracterizar las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el marco de la atención de las NEE.
- ✓ Caracterizar las representaciones sociales que poseen los docentes en torno al aprendizaje de niños con NEE.
- ✓ Describir las expectativas en torno al aprendizaje de niños con NEE que poseen los docentes de una escuela municipal de excelencia de la comuna El Bosque.

Justificación del Tema

Varias son las razones que motivan a estudiar la temática de esta investigación y con ello incrementar el conocimiento pedagógico desde el propio triángulo didáctico. Resulta difícil dejar afuera de esta justificación algo que obedece a las motivaciones personales de quien investiga, y que se instalan y relacionan con el carácter ético profesional relacionado con la vocación docente.

Existe la idea de asegurar una educación de calidad para todos y esto sigue siendo una utopía, se implementan nuevos programas, se llama a perfeccionamiento, se crean estrategias de apoyo y aun así seguimos evidenciando que la verdadera educación de calidad en nuestro país se encuentra en lugares económicamente más altos, dejando de lado los sectores más pobres donde los términos de inclusión e integración abundan en el papel pero se alejan de la práctica.

El campo de la educación está lleno de buenas intenciones, nuevos programas por parte del Ministerio, artículos de investigación que demuestran la necesidad que hay de abrir nuestras mentes a la diversidad y los beneficios que conlleva la integración tanto para el individuo como para la sociedad. Sin embargo, como se mencionaba anteriormente, estas buenas intenciones se quedan solamente en el papel y no traspasan a la sala de clases producto que el docente no posee los conocimientos o las competencias para llevarlos a la práctica, entrampándose sólo en sus concepciones y homogenizando a los alumnos.

Con este estudio se pretende contribuir, a la reflexión y a la toma de conciencia por parte de los docentes acerca de la importancia e incidencia que tienen las expectativas sobre el aprendizaje especialmente con los niños que poseen alguna NEE, que sin duda requieren de mayor atención en su proceso de aprendizaje. Logrando a su vez contribuir no solo a la inclusión sino también a una real integración desde la aceptación del otro como un legítimo otro (Maturana, 2008).

También se justifica un estudio de esta índole en tanto representa un aporte al campo de la formación de profesores, en tanto va quedando claramente expresada la relevancia que

adquiere el hecho de trabajar, revisar y hacer más consciente, por parte de los futuros docentes, las creencias, las representaciones y las expectativas con las que inician un proceso formativo y cómo éstas subyacen más tarde en sus prácticas profesionales.

Por otra parte se hace clave para el conocimiento pedagógico investigar, los factores que provocan en los alumnos con NEE la frustración y baja autoestima por el hecho de no adquirir las mismas competencias que sus pares pese a que se encuentran en el mismo curso, con los mismos compañeros e incluso asistiendo con el grupo diferencial de especialistas (psicopedagogos, psicólogos y educadores diferenciales) al no alcanzar los mismos aprendizajes que el resto de los niños de su nivel. Y difícilmente en los primeros años de escolaridad pueden entender lo que es una necesidad especial y el porqué de esta situación.

Sin embargo, el foco central de esta se basa en estudios e investigaciones, ya realizadas, que plantean que las bajas expectativas de los docentes en relación al aprendizaje de los niños con NEE, influye considerablemente en su autoestima y autoconcepto, lo que sin duda a su vez interviene significativamente en las relaciones e interacciones que se dan al interior del aula que van favoreciendo o dificultando toda clase de aprendizajes.

Otro factor e influyente es el, hoy por hoy afamado, proyecto de integración que poseen algunas escuelas de diferentes comunas de nuestro país, que más que integración real, solo han integrado un escritorio con un alumno más a la sala de clase, dejándolos aislados al pensarlos como seres pasivos que poco y nada se les puede pedir. Situación que claramente puede ser diferente al revertir las expectativas que posea el profesor.

Además a nivel escuela aportará al desarrollo del PEI, pese a que no hay pretensiones de generalizar resultados, dado el carácter cualitativo y situado de esta investigación, es posible extraer elementos que permiten mirar esta realidad en otras realidades y sacar elementos que sean provechosos para su avance.

A nivel de las escuelas, se hace necesario tener evidencias reales y propias, que permitan la toma de decisiones sobre aquellos aspectos que al interior de sala dificultan los aprendizajes de los niños con NEE y considero que esta investigación aportará lo suficiente en relación a este tema.

Así también, esta investigación, involucra aspectos profesionales y personales, de quien la piensa, investiga y redacta, obedeciendo a una obligación ética y a su vez a una enorme responsabilidad de quien decide dedicar su vida a la educación.

Capítulo 2

Marco Teórico

Para lograr una adecuada contextualización teórica que enmarque esta investigación y al mismo tiempo ilumine el proceso de análisis e interpretación de la información, el presente marco teórico aborda aquellos temas que resultan aportadores para una mejor comprensión del fenómeno pedagógico y en ese marco, de las expectativas docentes en torno al aprendizaje de niños con NEE que posee un grupo de docentes de la educación general básica que se desempeñan en una Escuela de Excelencia.

Por ello, este marco teórico se estructura a partir de un abordaje de los grandes temas que hoy le dan contexto a la tarea educativa como lo es el fenómeno de la globalización y el impacto que ha tenido en la educación. Así también se han abordado tanto los Derechos humanos, como los Derechos que nacen de la Convención Mundial para las personas con discapacidad, cuyo fin es comprender y analizar los Derechos que muchas veces son vulnerados.

Para enmarcarnos en el ámbito de la educación, se presentan diversos referentes teóricos que nos ayudan a comprender los procesos cognitivos y sociales que sirven de base para comprender el logro de los aprendizajes en los sujetos.

Del mismo modo, se profundiza la temática de las Necesidades Educativas Especiales, como campo de conocimiento que ha tenido diversas transformaciones a lo largo del tiempo, desde los cambios en las concepciones, la escuela inclusiva, las leyes y normativas vigentes en nuestro país y los proyectos que se han implementado con el fin de mejorar la calidad y equidad educativa en Chile.

Se destina además un apartado de este marco teórico para abordar un tema central para esta tesis como lo son las diversas teorías sobre las expectativas docentes, entregando evidencias en torno a cómo estas inciden significativamente en los aprendizajes de los alumnos.

1. La globalización y su impacto en la educación.

1.1. Impacto de la globalización en la sociedad de la información.

Es frecuente oír hablar de un "mundo global" interconectado y efectivamente hoy en día es una realidad incuestionable, incluso el internet ha pasado a ser un elemento vital en nuestras vidas ya que nos permite el acceso al conocimiento en general e incluso al de la vida ajena.

De manera que el siglo XXI comenzó con un nuevo tipo de cultura material producto de un nuevo paradigma tecnológico que se organiza en torno a las tecnologías de comunicación e información, TICs. Si el nuevo paradigma tecnológico está basado en la economía es de prever que los cambios a los que estamos asistiendo son pocos al lado de los que vendrán.

Las redes de comunicación cibernética se desarrollaron como parte de ese proceso denominado globalización que comprende varias acciones que repercuten en el mundo: el intercambio de mercaderías más allá de sus aranceles y productos en sí; las simbiosis de nuevas culturas; la asimilación y adaptación a nuevos contextos y la velocidad con que se transmiten recursos e intercambios que hacen del mundo una sola cosa.

La globalización es un hecho que a su vez repercute en el poder y la prosperidad que surgen de determinados grupos que han acumulado los conocimientos más valiosos en la identificación y resolución de problemas. Grupos de personas que pueden ser encontrados en cualquier lugar del mundo a medida que se acortan las distancias, son personas que viven a bordo de los aviones, están cibercomunicados.

Los cambios y paradigmas que trajo consigo la globalización no serían posibles sin la existencia y transformaciones de los modernos medios de comunicación y de lo que se denomina **la sociedad de la información**.

El concepto sociedad de la información "se utiliza sobre todo por su gran promoción en el ámbito de las políticas públicas, utilizándose de mejor o de peor manera para referirse, en general, a cualquier cuestión derivada de innovaciones tecnológicas que han devenido en un cambio en el modelo social" (Reusser, 2003 p.36).

Un elemento que distingue a estas sociedades es la velocidad con que la información se genera, trasmite y se procesa. A esta sociedad de la información o sociedad globalizada le corresponde una propagación de mensajes tanto los tradicionales como los de carácter electrónico y las redes de comunicación ciber electrónicas organizadas a través de internet.

1.2. Globalización y educación.

En esta sociedad de la información, donde incluso la educación pasa a ser un bien de consumo regulado por el mercado:

El planificador de la educación –cualquiera que sea el Estado del que provenga– debe reflexionar sobre las numerosas consecuencias que un fenómeno semejante genera, particularmente en términos de mutaciones del mercado de trabajo, a fin de lograr adaptar lo mejor posible el sistema de formación de su país" (Carta informativa IIPE, 1998).

Como lo ha recordado J. Hallak (2011), el objetivo de la mayoría de los sistemas educacionales actuales, consiste en hacer funcionar una economía nacional formando una mano de obra abundante para ciertas tareas precisas y permitiendo a una élite acceder a los puestos de gestión y de dirección, aparece parcialmente inadaptada a las mutaciones que experimentan las sociedades contemporáneas, como lo prueban las nuevas formas de analfabetismo observadas en algunos de los países más desarrollados.

Por tanto, la educación debe ayudar a las personas a realizar tareas para las cuales no fueron formadas, a prepararse para una vida profesional que no tendrá un carácter lineal, a mejorar su aptitud para trabajar en equipo, a utilizar la información de manera autónoma, a

desarrollar su capacidad de improvisación, así como de creatividad, y, en fin, a forjar un pensamiento complejo en relación con el funcionamiento del mundo real.

Por todo lo anterior se hace necesario "*revisar el papel de los profesores:* para formar personas autónomas, capaces de encontrar la información, tratarla e interpretarla los profesores deberían revisar sus métodos de enseñanza y pasar del papel de orador al de acompañante. Para hacerlo es importante que se apoyen en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que deben, simultáneamente, enseñar y utilizar para enseñar.

Esta evolución implicaría, especialmente: i) que dispongan de cierta autonomía en diversos campos, tales como la pedagogía, el acondicionamiento de los espacios y horarios de trabajo, el grado de personalización de la enseñanza impartida, etc; ii) que se formen en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y dispongan del material necesario para poderlas utilizar y, iii) que sus salarios se ajusten a los índices en función de criterios de desempeño y evaluaciones regulares (Carta informativa IIPE, 1998).

1.2.1 Efectos de la globalización en la educación de América latina y los grupos desfavorecidos.

En América Latina, que es el escenario más cercano a nuestra realidad los efectos de la globalización ha sido nefastos, si bien en todos los países se ha reducido la proporción de analfabetos en la población adulta, ésta aún representa 41 millones de personas, aproximadamente 110 millones de jóvenes y adultos no han culminado su educación primaria, lo que implica un manejo deficitario de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Este fenómeno es particularmente alarmante por su magnitud (Gazzola, 2008).

Se ha producido un importante avance en términos de universalización del acceso a la educación primaria, pero un 3% de los niños en edad de cursarla se encuentra fuera de las escuelas. A esto debemos añadir que ingresar a la educación primaria no es sinónimo de concluirla, ni de concluirla con calidad. Existen elevados niveles de repetición que provocan los problemas de sobreedad y conducen a la deserción. (Gazzola, 2008).

En varios países de la región, más del 20% de los niños que ingresaron a la escuela no llegan al 6° grado. En general ningún país de la región ha logrado cumplir con el compromiso de obligatoriedad de la educación. Estos fenómenos no afectan de similar modo a todos los países, y a todos los sectores sociales.

El analfabetismo absoluto afecta a las personas de mayor edad, a los grupos de cultura originarias, y a los que habitan zonas rurales y aisladas. En los países latinoamericanos es mayor la proporción de mujeres analfabetas, mientras que en el Caribe no hispano parlante es mayor el porcentaje de varones.

Las personas que provienen de hogares con mayores recursos logran, dependiendo de los países, entre 2 y 6 veces más años de educación que aquellos de hogares más pobres, mientras que los sectores urbanos logran entre 2 y 14 veces más que los rurales. Esta situación se agrava por el hecho de que la oferta de educación inicial, secundaria y terciaria se encuentra concentrada en las zonas urbanas, lo que obliga a la población rural a emigrar para acceder a estos servicios educativos. La desigualdad también se refleja en que los mejores niveles de aprendizaje son sistemáticamente alcanzados por las escuelas urbanas y, dentro de éstas, por las escuelas privadas. De esta forma, los problemas de equidad no solo están vinculados al acceso de servicios educativos, sino también a la calidad de los servicios a los que se accede y a los resultados de aprendizaje que alcanzan los alumnos (Gazzola, 2008).

Las limitaciones en cuanto a la equidad plantean preguntas significativas acerca de en qué medida la educación en la región está actuando favorablemente en la creación de igualdad de oportunidades. La gestión educativa siendo mayormente centralizada no brinda suficientes espacios para que los actores del proceso educativo puedan participar y, consiguientemente, contribuir a que la oferta educativa se aproxime de mejor manera a sus necesidades. Por ejemplo, los calendarios escolares no suelen adaptarse a las peculiaridades de la vida rural, o los planes de estudio carecen de referentes culturales locales que hacen que la educación ofrecida pierda en relevancia y significado. La descentralización de algunas responsabilidades no ha estado acompañada de una asignación de recursos y un

apoyo técnico, administrativo y pedagógico que permita crear escuelas autónomas y efectivas (Gazzola, 2008).

Por su parte, la asignación de recursos públicos al financiamiento de la educación aparece seriamente limitada por las restricciones derivadas de la presión de la deuda externa. Esto lleva a niveles de gasto por alumno que difícilmente pueden garantizar una provisión de servicios de calidad para todos. Al mismo tiempo, la ineficiencia del sistema reforzada, en algunos casos, por altos costos administrativos, conlleva al desperdicio de importantes recursos. La repetición en la educación primaria, significa un costo adicional para la región de aproximadamente 12 mil millones de dólares americanos al año.

Asimismo, la tendencia a la privatización en varios países de la región, está ampliando la brecha entre la educación pública y privada; la creciente separación de escuelas en función del nivel de ingresos afecta a las bases de la convivencia, y de la integración y cohesión social de un país. A pesar de la existencia de un número creciente de acciones de compensación desarrolladas de modo focalizado, el grueso del gasto público en educación se realiza de modo homogéneo, es decir, sin prestar mayor atención a las peculiaridades de la población que se atiende.

Los docentes son el factor más importante en la organización y entrega de los servicios educativos; sin embargo, la región carece de políticas integrales que articulen la formación inicial y en servicio; los requisitos de ingreso, permanencia y desarrollo en la carrera docente con su desempeño, la responsabilidad por resultados y sus remuneraciones. Los esfuerzos de las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento lo que, evidentemente, también ha limitado las posibilidades de que las políticas educacionales se conviertan en prácticas efectivamente desarrolladas en las escuelas y las aulas (Gazzola, 2008, p 45).

El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje continúa siendo insuficiente, aunque en algunos países se ha aumentado el calendario y/o la jornada oficial de labores. Sin embargo, no solo estos calendarios y jornadas no necesariamente se verifican en la práctica-especialmente en zonas más deprimidas-, sino que las horas de trabajo suelen ser organizadas a partir de métodos de instrucción tradicional que no logran fomentar el

desarrollo integral de los estudiantes ni, consiguientemente, contribuir al desarrollo cognitivo, afectivo, actitudinal y axiológico para la vida.

La introducción de nuevas tecnologías de la información y la comunicación es aún muy limitada, siendo que éstas pueden ofrecer oportunidades muy importantes para garantizar acceso, circular información y usar nuevas herramientas complejas para apoyar los procesos de aprendizaje.

La formación científica y tecnológica de calidad para todos es un desafío pendiente, ya que aún no ha sido incorporada de modo adecuado en todos los niveles educativos. Ese desafío es de primera importancia dada la necesidad de contribuir a la formación de ciudadanos competentes que actúen reflexivamente en una sociedad marcada por los crecientes cambios en ciencia y tecnología.

La realidad educativa de la región muestra que aún queda un largo camino por recorrer para conseguir una plena participación e igualdad de oportunidades en educación, que afecta especialmente a las personas con discapacidad, a las que viven en zonas rurales y en condiciones de pobreza y, a las poblaciones originarias.

Esta desigualdad educativa legitima y acentúa la desigualdad de oportunidades sociales creándose un círculo vicioso de romper. A tal fin, es imprescindible que las políticas educativas se orienten al fortalecimiento de la escuela pública, ya que ésta puede favorecer una mayor igualdad y la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas. Este “fortalecimiento de la escuela pública requiere crear las condiciones para mejorar su calidad y adoptar medida que eviten su competencia desigual con las escuelas privadas” (Gazzola, 2008, p46.).

2- Declaración sobre los Derechos Humanos.

A lo largo de la historia, los conflictos, ya sean guerras o levantamientos populares, se han producido a menudo como reacción a un tratamiento inhumano y a la injusticia. La Declaración de derechos inglesa de 1689, redactada después de las guerras civiles que estallaron en este país, surgió de la aspiración del pueblo a la democracia.

Exactamente un siglo después, la Revolución Francesa dio lugar a la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano y su proclamación de ***igualdad para todos***. Sin embargo, muy a menudo, se considera que el Cilindro de Ciro, redactado en el año 539 a.C. por Ciro El Grande del Imperio Aqueménida de Persia (antiguo Irán) tras la conquista de Babilonia, fue el primer documento sobre derechos humanos. En cuanto al Pacto de los Virtuosos (Hilf-al-fudul) acordado por tribus árabes en torno al año 590 d.C., es considerado una de las primeras alianzas de derechos humanos.

Después de la Segunda Guerra Mundial y la creación de las Naciones Unidas, la comunidad internacional se comprometió a no permitir nunca más atrocidades como las sucedidas en ese conflicto. Los líderes del mundo decidieron complementar la Carta de las Naciones Unidas con una hoja de ruta para garantizar los derechos de todas las personas en cualquier lugar y en todo momento.

El documento que más tarde pasaría a ser la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), se examinó en el primer período de sesiones de la Asamblea General, en 1946. La Asamblea revisó ese proyecto de declaración sobre los derechos humanos y las libertades fundamentales y lo transmitió al Consejo Económico y Social para que lo "sometiera al análisis de la Comisión de Derechos Humanos y que ésta pudiera preparar una carta internacional de derechos humanos". La Comisión, en su primer período de sesiones, celebrado a principios de 1947, autorizó a sus miembros a formular lo que denominó "un anteproyecto de Carta Internacional de Derechos Humanos". Posteriormente, esta labor fue asumida oficialmente por un Comité de Redacción integrado por miembros

de la Comisión procedentes de ocho Estados, que fueron elegidos teniendo debidamente en cuenta la distribución geográfica.

2.1 Personas con visión de futuro: el Comité de Redacción de la DUDH.

La Comisión de Derechos Humanos estaba integrada por 18 miembros de diversas formaciones políticas, culturales y religiosas. Eleanor Roosevelt, la viuda del Presidente estadounidense Franklin D. Roosevelt, presidió el Comité de Redacción de la DUDH. Junto a ella se encontraban René Bassin, de Francia, quien redactó el primer proyecto de la Declaración, el Relator de la Comisión, Charles Malik, del Líbano, el Vicepresidente, Peng Chung Chang, de China, y el Director de la División de Derechos Humanos de Naciones Unidas, John Humphrey, de Canadá, quien preparó la copia de la Declaración. Pero de todos ellos, Eleanor Roosevelt fue sin duda la gran impulsora de la aprobación de la Declaración. La Comisión se reunió por primera vez en 1947.

El primer proyecto de la Declaración se propuso en septiembre de 1948 y más de 50 Estados Miembros participaron en la redacción final. En su resolución 217 A (III) del 10 de diciembre de 1948, la Asamblea General, reunida en París, aprobó la Declaración Universal de Derechos Humanos. Ocho naciones se abstuvieron de votar, pero ninguna votó en contra. Hernán Santa Cruz, de Chile, miembro de la Subcomisión de redacción, escribió: "Percibí con claridad que estaba participando en un evento histórico verdaderamente significativo, donde se había alcanzado un consenso con respecto al valor supremo de la persona humana, un valor que no se originó en la decisión de un poder temporal, sino en el hecho mismo de existir – lo que dio origen al derecho inalienable de vivir sin privaciones ni opresión, y a desarrollar completamente la propia personalidad. En el Gran Salón... había una atmósfera de solidaridad y hermandad genuinas entre hombres y mujeres de todas las latitudes, la cual no he vuelto a ver en ningún escenario internacional".

El texto completo de la DUDH fue elaborado en menos de dos años. En un momento en que el mundo estaba dividido en un bloque oriental y otro occidental, encontrar un

terreno común en cuanto a lo que sería la esencia del documento resultó ser una tarea colosal.

Preámbulo

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente **DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS** como ideal común por el que ***todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades***, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

A continuación se presentarán algunos de los artículos de esta declaración que debido a su descripción son atingentes a ésta investigación.

Artículo 1:

Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos.

Artículo 2:

Toda persona tiene los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, ***sin distinción alguna.***

Artículo 5:

Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o **degradantes**.

Artículo 7:

Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley.

Artículo 18:

Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.

Artículo 19:

Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión.

Artículo 22:

Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 26:

Toda persona tiene derecho a la educación.

2.2 Convención Mundial sobre los derechos de las personas con discapacidad.

En un mundo perfecto, los derechos enumerados en la Declaración Universal de Derechos Humanos serían suficientes para proteger a todos. Pero en la práctica, a ciertos grupos, como las mujeres, los niños y los refugiados, les ha ido mucho peor que a otros y las convenciones internacionales tienen por objeto proteger y promover los derechos humanos de tales grupos. Del mismo modo, los 650 millones de personas con discapacidad –alrededor del 10% de la población mundial—carecen de las oportunidades que tiene la población en general. Se enfrentan a un cúmulo de obstáculos físicos y sociales que:

- Les impiden recibir educación;
- Les impiden conseguir empleo, incluso cuando están bien cualificados;
- Les impiden tener acceso a la información;
- Les impiden obtener el adecuado cuidado médico y sanitario;
- Les impiden desplazarse;
- Les impiden integrarse en la sociedad y ser aceptados.

La Asamblea General estableció en 2001 un Comité Especial para negociar la convención. La primera reunión se llevó a cabo en agosto de 2002, y la redacción del texto comenzó en mayo de 2004. En agosto de 2006, el Comité llegó a un acuerdo en torno al texto. Los delegados del Comité Especial representaban a las organizaciones no gubernamentales, a los gobiernos, a las comisiones nacionales de derechos humanos y a las organizaciones internacionales. Fue la primera vez que las organizaciones no gubernamentales participaron activamente en la formulación de un tratado de protección a los derechos humanos.

El propósito de la convención es promover, proteger y garantizar el disfrute pleno y por igual del conjunto los derechos humanos por las personas con discapacidad. Cubre una serie de ámbitos fundamentales tales como la accesibilidad, la libertad de movimiento, la

salud, la educación, el empleo, la habilitación y rehabilitación, la participación en la vida política, y la igualdad y la no discriminación. La convención marca un cambio en el concepto de discapacidad, pasando de una preocupación en materia de bienestar social a una cuestión de derechos humanos, que reconoce que las barreras y los prejuicios de la sociedad constituyen en sí mismos una discapacidad.

Dada la relevancia que el tema en sí mismo posee, es que los Estados presentes en la convención han realizado el siguiente preámbulo:

a) *Recordando* los principios de la Carta de las Naciones Unidas que proclaman que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad y el valor inherentes y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana,

b) *Reconociendo* que las Naciones Unidas, en la Declaración Universal de Derechos Humanos y en los Pactos Internacionales de Derechos Humanos, han reconocido y proclamado que toda persona tiene los derechos y libertades enunciados en esos instrumentos, sin distinción de ninguna índole,

c) *Reafirmando* la universalidad, indivisibilidad, interdependencia e interrelación de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, así como la necesidad de garantizar que las personas con discapacidad los ejerzan plenamente y sin discriminación,

d) *Recordando* el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, la Convención contra la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes, la Convención sobre los Derechos del Niño y la Convención Internacional sobre la protección de los derechos de todos los trabajadores migratorios y de sus familiares,

e) *Reconociendo* que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al

entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás,

f) *Reconociendo* la importancia que revisten los principios y las directrices de política que figuran en el Programa de Acción Mundial para los Impedidos y en las Normas Uniformes sobre la Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad como factor en la promoción, la formulación y la evaluación de normas, planes, programas y medidas a nivel nacional, regional e internacional destinados a dar una mayor igualdad de oportunidades a las personas con discapacidad,

g) Destacando la importancia de incorporar las cuestiones relativas a la discapacidad como parte integrante de las estrategias pertinentes de desarrollo sostenible,

h) Reconociendo también que la discriminación contra cualquier persona por razón de su discapacidad constituye una vulneración de la dignidad y el valor inherentes del ser humano,

i) Reconociendo además la diversidad de las personas con discapacidad,

j) Reconociendo la necesidad de promover y proteger los derechos humanos de todas las personas con discapacidad, incluidas aquellas que necesitan un apoyo más intenso,

k) Observando con preocupación que, pese a estos diversos instrumentos y actividades, las personas con discapacidad siguen encontrando barreras para participar en igualdad de condiciones con las demás en la vida social y que se siguen vulnerando sus derechos humanos en todas las partes del mundo,

l) Reconociendo la importancia de la cooperación internacional para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad en todos los países, en particular en los países en desarrollo,

m) Reconociendo el valor de las contribuciones que realizan y pueden realizar las personas con discapacidad al bienestar general y a la diversidad de sus comunidades, y que la promoción del pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las

personas con discapacidad y de su plena participación tendrán como resultado un mayor sentido de pertenencia de estas personas y avances significativos en el desarrollo económico, social y humano de la sociedad y en la erradicación de la pobreza,

n) Reconociendo la importancia que para las personas con discapacidad reviste su autonomía e independencia individual, incluida la libertad de tomar sus propias decisiones,

o) Considerando que las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de participar activamente en los procesos de adopción de decisiones sobre políticas y programas, incluidos los que les afectan directamente,

p) Preocupados por la difícil situación en que se encuentran las personas con discapacidad que son víctimas de múltiples o agravadas formas de discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional, étnico, indígena o social, patrimonio, nacimiento, edad o cualquier otra condición,

q) Reconociendo que las mujeres y las niñas con discapacidad suelen estar expuestas a un riesgo mayor, dentro y fuera del hogar, de violencia, lesiones o abuso, abandono o trato negligente, malos tratos o explotación,

r) Reconociendo también que los niños y las niñas con discapacidad deben gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y recordando las obligaciones que a este respecto asumieron los Estados Partes en la Convención sobre los Derechos del Niño,

s) Subrayando la necesidad de incorporar una perspectiva de género en todas las actividades destinadas a promover el pleno goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales por las personas con discapacidad,

t) Destacando el hecho de que la mayoría de las personas con discapacidad viven en condiciones de pobreza y reconociendo, a este respecto, la necesidad fundamental de mitigar los efectos negativos de la pobreza en las personas con discapacidad,

u) Teniendo presente que, para lograr la plena protección de las personas con discapacidad, en particular durante los conflictos armados y la ocupación extranjera, es indispensable que se den condiciones de paz y seguridad basadas en el pleno respeto de los propósitos y principios de la Carta de las Naciones Unidas y se respeten los instrumentos vigentes en materia de derechos humanos,

v) Reconociendo la importancia de la accesibilidad al entorno físico, social, económico y cultural, a la salud y la educación y a la información y las comunicaciones, para que las personas con discapacidad puedan gozar plenamente de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales,

w) Conscientes de que las personas, que tienen obligaciones respecto a otras personas y a la comunidad a la que pertenecen, tienen la responsabilidad de procurar, por todos los medios, que se promuevan y respeten los derechos reconocidos en la Carta Internacional de Derechos Humanos,

x) Convencidos de que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condiciones,

y) Convencidos de que una convención internacional amplia e integral para promover y proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad contribuirá significativamente a paliar la profunda desventaja social de las personas con discapacidad y promoverá su participación, con igualdad de oportunidades, en los ámbitos civil, político, económico, social y cultural, tanto en los países en desarrollo como en los desarrollados,

Convienen en lo siguiente: (cabe mencionar que solo se han tomarado en consideración aquellos artículos atingentes a la investigación en curso)

Artículo 1

Propósito

El propósito de la presente Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 2

Definiciones

A los fines de la presente Convención:

La "comunicación" incluirá los lenguajes, la visualización de textos, el Braille, la comunicación táctil, los macrotipos, los dispositivos multimedia de fácil acceso, así como el lenguaje escrito, los sistemas auditivos, el lenguaje sencillo, los medios de voz digitalizada y otros modos, medios y formatos aumentativos o alternativos de comunicación, incluida la tecnología de la información y las comunicaciones de fácil acceso;

Por "lenguaje" se entenderá tanto el lenguaje oral como la lengua de señas y otras formas de comunicación no verbal;

Por "discriminación por motivos de discapacidad" se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables;

Por “ajustes razonables” se entenderán las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales;

Por “diseño universal” se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El “diseño universal” no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten.

Artículo 3

Principios generales

Los principios de la presente Convención serán:

a) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas;

b) La no discriminación;

c) La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad;

d) El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas;

e) La igualdad de oportunidades;

f) La accesibilidad;

g) La igualdad entre el hombre y la mujer;

h) El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Artículo 4

Obligaciones generales

1. Los Estados Partes se comprometen a asegurar y promover el pleno ejercicio de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales de las personas con discapacidad sin discriminación alguna por motivos de discapacidad. A tal fin, los Estados Partes se comprometen a:

a) Adoptar todas las medidas legislativas, administrativas y de otra índole que sean pertinentes para hacer efectivos los derechos reconocidos en la presente Convención;

b) Tomar todas las medidas pertinentes, incluidas medidas legislativas, para modificar o derogar leyes, reglamentos, costumbres y prácticas existentes que constituyan discriminación contra las personas con discapacidad;

c) Tener en cuenta, en todas las políticas y todos los programas, la protección y promoción de los derechos humanos de las personas con discapacidad;

d) Abstenerse de actos o prácticas que sean incompatibles con la presente Convención y velar por que las autoridades e instituciones públicas actúen conforme a lo dispuesto en ella;

e) Tomar todas las medidas pertinentes para que ninguna persona, organización o empresa privada discrimine por motivos de discapacidad;

f) Emprender o promover la investigación y el desarrollo de bienes, servicios, equipo e instalaciones de diseño universal, con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, que requieran la menor adaptación posible y el menor costo para satisfacer las necesidades específicas de las personas con discapacidad, promover su disponibilidad y uso, y promover el diseño universal en la elaboración de normas y directrices;

g) Emprender o promover la investigación y el desarrollo, y promover la disponibilidad y el uso de nuevas tecnologías, incluidas las tecnologías de la información y las comunicaciones, ayudas para la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo adecuadas para las personas con discapacidad, dando prioridad a las de precio asequible;

h) Proporcionar información que sea accesible para las personas con discapacidad sobre ayudas a la movilidad, dispositivos técnicos y tecnologías de apoyo, incluidas nuevas tecnologías, así como otras formas de asistencia y servicios e instalaciones de apoyo;

i) Promover la formación de los profesionales y el personal que trabajan con personas con discapacidad respecto de los derechos reconocidos en la presente Convención, a fin de prestar mejor la asistencia y los servicios garantizados por esos derechos.

2. Con respecto a los derechos económicos, sociales y culturales, los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas hasta el máximo de sus recursos disponibles y, cuando sea necesario, en el marco de la cooperación internacional, para lograr, de manera progresiva, el pleno ejercicio de estos derechos, sin perjuicio de las obligaciones previstas en la presente Convención que sean aplicables de inmediato en virtud del derecho internacional.

3. En la elaboración y aplicación de legislación y políticas para hacer efectiva la presente Convención, y en otros procesos de adopción de decisiones sobre cuestiones relacionadas con las personas con discapacidad, los Estados Partes celebrarán consultas estrechas y colaborarán activamente con las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas con discapacidad, a través de las organizaciones que las representan.

4. Nada de lo dispuesto en la presente Convención afectará a las disposiciones que puedan facilitar, en mayor medida, el ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad y que puedan figurar en la legislación de un Estado Parte o en el derecho internacional en vigor en dicho Estado. No se restringirán ni derogarán ninguno de los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidos o existentes en los Estados Partes en la presente Convención de conformidad con la ley, las convenciones y los convenios, los reglamentos o la costumbre con el pretexto de que en la presente Convención no se reconocen esos derechos o libertades o se reconocen en menor medida.

5. Las disposiciones de la presente Convención se aplicarán a todas las partes de los Estados federales sin limitaciones ni excepciones.

Artículo 5

Igualdad y no discriminación

1. Los Estados Partes reconocen que todas las personas son iguales ante la ley y en virtud de ella y que tienen derecho a igual protección legal y a beneficiarse de la ley en igual medida sin discriminación alguna.

2. Los Estados Partes prohibirán toda discriminación por motivos de discapacidad y garantizarán a todas las personas con discapacidad protección legal igual y efectiva contra la discriminación por cualquier motivo.

3. A fin de promover la igualdad y eliminar la discriminación, los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar la realización de ajustes razonables.

4. No se considerarán discriminatorias, en virtud de la presente Convención, las medidas específicas que sean necesarias para acelerar o lograr la igualdad de hecho de las personas con discapacidad.

Artículo 6

Mujeres con discapacidad

1. Los Estados Partes reconocen que las mujeres y niñas con discapacidad están sujetas a múltiples formas de discriminación y, a ese respecto, adoptarán medidas para asegurar que puedan disfrutar plenamente y en igualdad de condiciones de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes para asegurar el pleno desarrollo, adelanto y potenciación de la mujer, con el propósito de garantizarle el ejercicio y goce de los derechos humanos y las libertades fundamentales establecidos en la presente Convención.

Artículo 7

Niños y niñas con discapacidad

1. Los Estados Partes tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que todos los niños y las niñas con discapacidad gocen plenamente de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas.

2. En todas las actividades relacionadas con los niños y las niñas con discapacidad, una consideración primordial será la protección del interés superior del niño.

3. Los Estados Partes garantizarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan derecho a expresar su opinión libremente sobre todas las cuestiones que les afecten, opinión que recibirá la debida consideración teniendo en cuenta su edad y madurez, en igualdad de condiciones con los demás niños y niñas, y a recibir asistencia apropiada con arreglo a su discapacidad y edad para poder ejercer ese derecho.

Artículo 8

Toma de conciencia

1. Los Estados Partes se comprometen a adoptar medidas inmediatas, efectivas y pertinentes para:

a) Sensibilizar a la sociedad, incluso a nivel familiar, para que tome mayor conciencia respecto de las personas con discapacidad y fomentar el respeto de los derechos y la dignidad de estas personas;

b) Luchar contra los estereotipos, los prejuicios y las prácticas nocivas respecto de las personas con discapacidad, incluidos los que se basan en el género o la edad, en todos los ámbitos de la vida;

c) Promover la toma de conciencia respecto de las capacidades y aportaciones de las personas con discapacidad.

2. Las medidas a este fin incluyen:

a) Poner en marcha y mantener campañas efectivas de sensibilización pública destinadas a:

i) Fomentar actitudes receptivas respecto de los derechos de las personas con discapacidad;

ii) Promover percepciones positivas y una mayor conciencia social respecto de las personas con discapacidad;

iii) Promover el reconocimiento de las capacidades, los méritos y las habilidades de las personas con discapacidad y de sus aportaciones en relación con el lugar de trabajo y el mercado laboral;

b) Fomentar en todos los niveles del sistema educativo, incluso entre todos los niños y las niñas desde una edad temprana, una actitud de respeto de los derechos de las personas con discapacidad;

c) Alentar a todos los órganos de los medios de comunicación a que difundan una imagen de las personas con discapacidad que sea compatible con el propósito de la presente Convención;

d) Promover programas de formación sobre sensibilización que tengan en cuenta a las personas con discapacidad y los derechos de estas personas.

Artículo 9

Accesibilidad

1. A fin de que las personas con discapacidad puedan vivir en forma independiente y participar plenamente en todos los aspectos de la vida, los Estados Partes adoptarán medidas pertinentes para asegurar el acceso de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, al entorno físico, el transporte, la información y las comunicaciones, incluidos los sistemas y las tecnologías de la información y las comunicaciones, y a otros servicios e instalaciones abiertos al público o de uso público, tanto en zonas urbanas como rurales. Estas medidas, que incluirán la identificación y eliminación de obstáculos y barreras de acceso, se aplicarán, entre otras cosas, a:

a) Los edificios, las vías públicas, el transporte y otras instalaciones exteriores e interiores como escuelas, viviendas, instalaciones médicas y lugares de trabajo;

b) Los servicios de información, comunicaciones y de otro tipo, incluidos los servicios electrónicos y de emergencia.

2. Los Estados Partes también adoptarán las medidas pertinentes para:

a) Desarrollar, promulgar y supervisar la aplicación de normas mínimas y directrices sobre la accesibilidad de las instalaciones y los servicios abiertos al público o de uso público;

b) Asegurar que las entidades privadas que proporcionan instalaciones y servicios abiertos al público o de uso público tengan en cuenta todos los aspectos de su accesibilidad para las personas con discapacidad;

c) Ofrecer formación a todas las personas involucradas en los problemas de accesibilidad a que se enfrentan las personas con discapacidad;

d) Dotar a los edificios y otras instalaciones abiertas al público de señalización en Braille y en formatos de fácil lectura y comprensión;

e) Ofrecer formas de asistencia humana o animal e intermediarios, incluidos guías, lectores e intérpretes profesionales de la lengua de señas, para facilitar el acceso a edificios y otras instalaciones abiertas al público;

f) Promover otras formas adecuadas de asistencia y apoyo a las personas con discapacidad para asegurar su acceso a la información;

g) Promover el acceso de las personas con discapacidad a los nuevos sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones, incluida Internet;

h) Promover el diseño, el desarrollo, la producción y la distribución de sistemas y tecnologías de la información y las comunicaciones accesibles en una etapa temprana, a fin de que estos sistemas y tecnologías sean accesibles al menor costo.

Artículo 14

Libertad y seguridad de la persona

1. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás:

a) Disfruten del derecho a la libertad y seguridad de la persona;

b) No se vean privadas de su libertad ilegal o arbitrariamente y que cualquier privación de libertad sea de conformidad con la ley, y que la existencia de una discapacidad no justifique en ningún caso una privación de la libertad.

2. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad que se vean privadas de su libertad en razón de un proceso tengan, en igualdad de condiciones con las demás, derecho a garantías de conformidad con el derecho internacional de los derechos humanos y a ser tratadas de conformidad con los objetivos y principios de la presente Convención, incluida la realización de ajustes razonables.

Artículo 15

Protección contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

1. Ninguna persona será sometida a tortura u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes. En particular, nadie será sometido a experimentos médicos o científicos sin su libre consentimiento.

2. Los Estados Partes tomarán todas las medidas de carácter legislativo, administrativo, judicial o de otra índole que sean efectivas para evitar que las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, sean sometidas a torturas u otros tratos o penas crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 17

Protección de la integridad personal

Toda persona con discapacidad tiene derecho a que se respete su integridad física y mental en igualdad de condiciones con las demás.

Artículo 19

Derecho a vivir de forma independiente y a ser incluido en la comunidad

Los Estados Partes en la presente Convención reconocen el derecho en igualdad de condiciones de todas las personas con discapacidad a vivir en la comunidad, con opciones iguales a las de las demás, y adoptarán medidas efectivas y pertinentes para facilitar el pleno goce de este derecho por las personas con discapacidad y su plena inclusión y participación en la comunidad, asegurando en especial que:

a) Las personas con discapacidad tengan la oportunidad de elegir su lugar de residencia y dónde y con quién vivir, en igualdad de condiciones con las demás, y no se vean obligadas a vivir con arreglo a un sistema de vida específico;

b) Las personas con discapacidad tengan acceso a una variedad de servicios de asistencia domiciliaria, residencial y otros servicios de apoyo de la comunidad, incluida la asistencia personal que sea necesaria para facilitar su existencia y su inclusión en la comunidad y para evitar su aislamiento o separación de ésta;

c) Las instalaciones y los servicios comunitarios para la población en general estén a disposición, en igualdad de condiciones, de las personas con discapacidad y tengan en cuenta sus necesidades.

Artículo 20

Movilidad personal

Los Estados Partes adoptarán medidas efectivas para asegurar que las personas con discapacidad gocen de movilidad personal con la mayor independencia posible, entre ellas:

a) Facilitar la movilidad personal de las personas con discapacidad en la forma y en el momento que deseen a un costo asequible;

b) Facilitar el acceso de las personas con discapacidad a formas de asistencia humana o animal e intermediarios, tecnologías de apoyo, dispositivos técnicos y ayudas para la movilidad de calidad, incluso poniéndolos a su disposición a un costo asequible;

c) Ofrecer a las personas con discapacidad y al personal especializado que trabaje con estas personas capacitación en habilidades relacionadas con la movilidad;

d) Alentar a las entidades que fabrican ayudas para la movilidad, dispositivos y tecnologías de apoyo a que tengan en cuenta todos los aspectos de la movilidad de las personas con discapacidad.

Artículo 21

Libertad de expresión y de opinión y acceso a la información

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan ejercer el derecho a la libertad de expresión y opinión, incluida la libertad de recabar, recibir y facilitar información e ideas en igualdad de condiciones con las demás y mediante cualquier forma de comunicación que elijan con arreglo a la definición del artículo 2 de la presente Convención, entre ellas:

a) Facilitar a las personas con discapacidad información dirigida al público en general, de manera oportuna y sin costo adicional, en formatos accesibles y con las tecnologías adecuadas a los diferentes tipos de discapacidad;

b) Aceptar y facilitar la utilización de la lengua de señas, el Braille, los modos, medios, y formatos aumentativos y alternativos de comunicación y todos los demás modos, medios y formatos de comunicación accesibles que elijan las personas con discapacidad en sus relaciones oficiales;

c) Alentar a las entidades privadas que presten servicios al público en general, incluso mediante Internet, a que proporcionen información y servicios en formatos que las personas con discapacidad puedan utilizar y a los que tengan acceso;

d) Alentar a los medios de comunicación, incluidos los que suministran información a través de Internet, a que hagan que sus servicios sean accesibles para las personas con discapacidad;

e) Reconocer y promover la utilización de lenguas de señas.

Artículo 23

Respeto del hogar y de la familia

1. Los Estados Partes tomarán medidas efectivas y pertinentes para poner fin a la discriminación contra las personas con discapacidad en todas las cuestiones relacionadas con el matrimonio, la familia, la paternidad y las relaciones personales, y lograr que las personas con discapacidad estén en igualdad de condiciones con las demás, a fin de asegurar que:

a) Se reconozca el derecho de todas las personas con discapacidad en edad de contraer matrimonio, a casarse y fundar una familia sobre la base del consentimiento libre y pleno de los futuros cónyuges;

b) Se respete el derecho de las personas con discapacidad a decidir libremente y de manera responsable el número de hijos que quieren tener y el tiempo que debe transcurrir entre un nacimiento y otro, y a tener acceso a información, educación sobre reproducción y planificación familiar apropiados para su edad, y se ofrezcan los medios necesarios que les permitan ejercer esos derechos;

c) Las personas con discapacidad, incluidos los niños y las niñas, mantengan su fertilidad, en igualdad de condiciones con las demás.

2. Los Estados Partes garantizarán los derechos y obligaciones de las personas con discapacidad en lo que respecta a la custodia, la tutela, la guarda, la adopción de niños o instituciones similares, cuando esos conceptos se recojan en la legislación nacional; en todos los casos se velará al máximo por el interés superior del niño. Los Estados Partes

prestarán la asistencia apropiada a las personas con discapacidad para el desempeño de sus responsabilidades en la crianza de los hijos.

3. Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas con discapacidad tengan los mismos derechos con respecto a la vida en familia. Para hacer efectivos estos derechos, y a fin de prevenir la ocultación, el abandono, la negligencia y la segregación de los niños y las niñas con discapacidad, los Estados Partes velarán por que se proporcione con anticipación información, servicios y apoyo generales a los menores con discapacidad y a sus familias.

4. Los Estados Partes asegurarán que los niños y las niñas no sean separados de sus padres contra su voluntad, salvo cuando las autoridades competentes, con sujeción a un examen judicial, determinen, de conformidad con la ley y los procedimientos aplicables, que esa separación es necesaria en el interés superior del niño. En ningún caso se separará a un menor de sus padres en razón de una discapacidad del menor, de ambos padres o de uno de ellos.

5. Los Estados Partes harán todo lo posible, cuando la familia inmediata no pueda cuidar de un niño con discapacidad, por proporcionar atención alternativa dentro de la familia extensa y, de no ser esto posible, dentro de la comunidad en un entorno familiar.

Artículo 24

Educación

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Artículo 27

Trabajo y empleo

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; ello incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles a las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán el ejercicio del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando medidas pertinentes, incluida la promulgación de legislación, entre ellas:

a) Prohibir la discriminación por motivos de discapacidad con respecto a todas las cuestiones relativas a cualquier forma de empleo, incluidas las condiciones de selección, contratación y empleo, la continuidad en el empleo, la promoción profesional y unas condiciones de trabajo seguras y saludables;

b) Proteger los derechos de las personas con discapacidad, en igualdad de condiciones con las demás, a condiciones de trabajo justas y favorables, y en particular a igualdad de oportunidades y de remuneración por trabajo de igual valor, a condiciones de trabajo seguras y saludables, incluida la protección contra el acoso, y a la reparación por agravios sufridos;

c) Asegurar que las personas con discapacidad puedan ejercer sus derechos laborales y sindicales, en igualdad de condiciones con las demás;

d) Permitir que las personas con discapacidad tengan acceso efectivo a programas generales de orientación técnica y vocacional, servicios de colocación y formación profesional y continua;

e) Alentar las oportunidades de empleo y la promoción profesional de las personas con discapacidad en el mercado laboral, y apoyarlas para la búsqueda, obtención, mantenimiento del empleo y retorno al mismo;

f) Promover oportunidades empresariales, de empleo por cuenta propia, de constitución de cooperativas y de inicio de empresas propias;

g) Emplear a personas con discapacidad en el sector público;

h) Promover el empleo de personas con discapacidad en el sector privado mediante políticas y medidas pertinentes, que pueden incluir programas de acción afirmativa, incentivos y otras medidas;

i) Velar por que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad en el lugar de trabajo;

j) Promover la adquisición por las personas con discapacidad de experiencia laboral en el mercado de trabajo abierto;

k) Promover programas de rehabilitación vocacional y profesional, mantenimiento del empleo y reincorporación al trabajo dirigidos a personas con discapacidad.

2. Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no sean sometidas a esclavitud ni servidumbre y que estén protegidas, en igualdad de condiciones con las demás, contra el trabajo forzoso u obligatorio.

Artículo 30

Participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte

1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a participar, en igualdad de condiciones con las demás, en la vida cultural y adoptarán todas las medidas pertinentes para asegurar que las personas con discapacidad:

a) Tengan acceso a material cultural en formatos accesibles;

b) Tengan acceso a programas de televisión, películas, teatro y otras actividades culturales en formatos accesibles;

c) Tengan acceso a lugares en donde se ofrezcan representaciones o servicios culturales tales como teatros, museos, cines, bibliotecas y servicios turísticos y, en la medida de lo posible, tengan acceso a monumentos y lugares de importancia cultural nacional.

2. Los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para que las personas con discapacidad puedan desarrollar y utilizar su potencial creativo, artístico e intelectual, no sólo en su propio beneficio sino también para el enriquecimiento de la sociedad.

3. Los Estados Partes tomarán todas las medidas pertinentes, de conformidad con el derecho internacional, a fin de asegurar que las leyes de protección de los derechos de

propiedad intelectual no constituyan una barrera excesiva o discriminatoria para el acceso de las personas con discapacidad a materiales culturales.

4. Las personas con discapacidad tendrán derecho, en igualdad de condiciones con las demás, al reconocimiento y el apoyo de su identidad cultural y lingüística específica, incluidas la lengua de señas y la cultura de los sordos.

5. A fin de que las personas con discapacidad puedan participar en igualdad de condiciones con las demás en actividades recreativas, de esparcimiento y deportivas, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes para:

a) Alentar y promover la participación, en la mayor medida posible, de las personas con discapacidad en las actividades deportivas generales a todos los niveles.

b) Asegurar que las personas con discapacidad tengan la oportunidad de organizar y desarrollar actividades deportivas y recreativas específicas para dichas personas y de participar en dichas actividades y, a ese fin, alentar a que se les ofrezca, en igualdad de condiciones con las demás, instrucción, formación y recursos adecuados;

c) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a instalaciones deportivas, recreativas y turísticas;

d) Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realicen dentro del sistema escolar.

e) Asegurar que las personas con discapacidad tengan acceso a los servicios de quienes participan en la organización de actividades recreativas, turísticas, de esparcimiento y deportivas.

Artículo 43

Consentimiento en obligarse

La presente Convención estará sujeta a la ratificación de los Estados signatarios y a la confirmación oficial de las organizaciones regionales de integración signatarias. Estará abierta a la adhesión de cualquier Estado u organización regional de integración que no la haya firmado.

3- Necesidades Educativas Especiales; un desafío para la educación.

Las intenciones para que exista una educación con equidad y calidad para todos han sido planteadas y aceptadas a nivel mundial y se ha considerado que la educación constituye un elemento esencial para el desarrollo y la realización personal y social de los ciudadanos, correspondiéndole no sólo la transmisión de los conocimientos que la sociedad considera necesarios, sino también la promoción de valores, de hábitos y actitudes, que contribuyan a configurar la personalidad y abran los cauces para su incorporación a la vida de la comunidad como miembros activos, críticos y responsables, procurando el máximo desarrollo de las capacidades en función de las características y posibilidades individuales.

Así pues, cuando hablamos de la evolución de la Educación Especial implica hacer referencia de manera necesaria a la forma en la que las diferentes administraciones gubernamentales han reflejado en sus correspondientes normativas la educación de estas personas.

3.1 Cambios en las concepciones: desde la discapacidad hacia el entendimiento de una necesidad especial.

Comúnmente cuando queremos abordar el tema de las necesidades educativas especiales lo hacemos desde diferentes terminologías. Hablamos de diferencia, discapacidad, desfavorecidos, disminuidos, etc., como si todas ellas fueran sinónimos, es por ello que se afrontará en este capítulo la evolución que ha sufrido la terminología a fin de abordarla desde un punto de vista claro y entender a que nos referimos hoy por hoy con mencionado termino.

Para Erica González (2009) quien ha estudiado el tránsito de la Educación Especial, plantea que del modelo del déficit al modelo de Necesidades Educativas Especiales se hace necesario que al hablar se haga referencia a la evolución de la concepción de la Educación Especial supone, en gran medida, hacer especial mención a la evolución de las actitudes sociales hacia las personas con algún tipo de discapacidad. Esta evolución se presenta en la tabla 1, en la que se recorre de manera simple las ideas clave de la evolución histórica.

Tabla 1. Evolución histórica de la Educación Especial.

ETAPA	**RESPUESTA SOCIAL**
Antigüedad clásica y Edad media	Naturaleza demoniaca o divina de la deficiencia. Eliminación física de recién nacidos en algunas culturas. Políticas de reclusión. Creación de los primero asilos y albergues.
Desde el Renacimiento hasta el S. XVIII	Primeras experiencias educativas con personas con déficit sensorial.
Desde el siglo XIX hasta mediados del S.XX	Procesos de diferenciación y de creación de las categorías nosológicas. Creencias sobre el innatismo de las deficiencias y sus primeros cuestionamientos. El modelo del déficit, con orientación sicopedagógica. Se considera la deficiencia como algo innato y estable a través del tiempo. Se enfatiza la necesidad de un diagnóstico preciso y de una educación especializada, a cargo de profesores y centros especiales. Modelo de asistencia y educación segregada. Institucionalización. El modelo engenésico vigente en países nórdicos y USA, la esterilización como sistema.

Desde mediados del S.XX	El modelo de las necesidades educativas especiales. Modelo de educación integrada. Se acentúa la responsabilidad de la escuela para ajustarse a las características individuales.
Siglo XXI	Escuela inclusiva.

Nos centraremos en aquellos acontecimientos que comienzan a darse en el terreno social y pedagógico a partir del siglo XIX, momento en el que hablamos del modelo de déficit.

No obstante, no debemos olvidar las actitudes y prácticas que se dieron en otros tiempos para valorar la costosa, lenta y significativa evolución que ha sufrido la atención educativa a las personas con discapacidades a lo largo de la historia. Como señala Jiménez (1999), "pensar reflexiva y críticamente sobre el hoy exige también repensar reflexiva y críticamente el ayer".

El acercamiento significativo a temas, de notable relevancia ya en nuestro ámbito de estudio, como son la ya conocida integración educativa y la emergente educación en la diversidad, requiere mirar hacia atrás, comprendiendo el devenir histórico para poder comprender la actualidad y, todavía más importante, comprometerse con ella.

La Educación Especial se entiende como tratamiento y rehabilitación de las personas deficientes o disminuidas como una actividad independiente y separada del sistema educativo general. Se pensaba, desde esta concepción tradicional, que la Educación Especial correspondía a las pedagogías especiales adaptadas a los niños que mostraban alguna discapacidad o algún hándicap claramente etiquetado, como la ceguera, sordera, las deficiencias físicas o psíquicas, etc., y se partía de la hipótesis de que estas personas constituían grupos homogéneos para cuya educación existía una pedagogía y un programa de estudios diferentes.

Marchesi y otros (2002) señalan las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo como rasgos definitorios del concepto de deficiencia, disminución o

hándicap en la primera mitad de este siglo. La deficiencia se explicaba por causas fundamentalmente orgánicas y se ponía especial énfasis en organizar las distintas categorías de trastornos. En el fondo, existía una concepción determinista del desarrollo que condicionaba cualquier tipo de aprendizaje.

Esta concepción de la deficiencia basada en los conceptos de innatismo y estabilidad supuso dos consecuencias importantes, según estos mismos autores. La necesidad de una detección precisa del trastorno y la necesidad de una atención educativa especializada, distinta y segregada de la organización educativa ordinaria. A partir de los años cuarenta y cincuenta se empieza a cuestionar el modelo, dando lugar en las últimas décadas a un cambio radical en la concepción de la Educación Especial. Se cuestiona el origen constitucional, la incurabilidad del trastorno. Se empiezan a considerar los factores sociales y culturales que podían determinar un funcionamiento intelectual deficiente, con lo que se relativizan los datos cuantitativos obtenidos con las pruebas de inteligencia.

Así pues, esta visión tradicional de la Educación Especial la concibe como una modalidad educativa, destinada a los alumnos y alumnas con discapacidad, con un currículo propio y diferente y constituyendo un sistema educativo paralelo al sistema ordinario.

Esta concepción se basa en la clasificación de los alumnos y alumnas en función delos déficits que presentan y en su adscripción a modalidades de escolarización con características claramente segregadoras en muchas ocasiones, unas veces en centros específicos y otras a través de unidades cerradas de Educación Especial dentro de centros ordinarios.

Esta es la concepción que subyace en la Ley General de Educación de 1970, aunque hay que reconocer que esta ley constituyó un avance notable en su momento, pues contempló explícitamente la educación de los alumnos discapacitados al mismo tiempo que la ley configuró la Educación Especial como un sistema paralelo al ordinario. El desarrollo de esta ley supuso, en la práctica, un incremento notable de las unidades de Educación Especial en los centros educativos ordinarios.

Para responder a la pregunta de cuáles son los factores que han influido en la aparición de una nueva concepción de la Educación Especial, es preciso recordar que la extensión y generalización del derecho a la educación y el reconocimiento del mismo a las minorías étnicas y sociales contribuyó a que no quedase restringido para los niños y niñas con discapacidad.

Algunas manifestaciones de justicia social se suman a otros, citados por Mayor (1991) que señala de manera acertada un conjunto de factores que contribuyeron al cambio en la concepción de la Educación Especial y en el modelo de prestación de servicios a las personas con deficiencias:

- El desarrollo del asociacionismo de padres que reivindican los derechos del deficiente como ser humano especialmente necesitado.
- La progresiva implantación de otros modelos de prestación de servicios a la persona deficiente ofrecidos por la comunidad y en la comunidad donde vive como ciudadano y no en instituciones separadas.
- Los avances experimentados en la biología, la psicología, la medicina, la pedagogía, etc. posibilitan expectativas más optimistas respecto a la capacidad de aprendizaje y desarrollo de las personas deficientes.
- La Declaración de los Derechos Generales y Especiales del deficiente mental, adoptada en octubre de 1966 en la Asamblea de la Liga Internacional de Asociaciones Protectoras de Deficientes Mentales y asumidas por la ONU el 20 de diciembre de 1971.

Marchesi y otros (2002), señalan como factores favorecedores del cambio operado de un modelo educativo segregacionista a otro modelo educativo integracionista los siguientes:

- Una concepción diferente de los trastornos del desarrollo y de la deficiencia. Se deja de poner el acento en los factores innatos y constitucionales. La deficiencia deja de considerarse como un fenómeno autónomo propio de un alumno, para entenderse en relación con los factores ambientales y con la respuesta educativa más adecuada.

- Se relativiza la posibilidad de agrupar a los niños con el mismo déficit, el déficit no es una categoría con perfiles clínicos estables. No depende sólo del sujeto.
- La nueva perspectiva da mayor importancia a los procesos de aprendizaje y a las dificultades que encuentran los alumnos para su progreso. El papel determinante del desarrollo sobre el aprendizaje ha ido modificándose hacia una concepción más interactiva, en la que el aprendizaje abre también vías que favorecen el desarrollo.
- El desarrollo de los métodos de evaluación, más centrados en los procesos de aprendizaje y en las ayudas necesarias que en encontrar los rasgos propios de cada una de las categorías de las deficiencias es otro de los factores que han contribuido a la aparición de la nueva concepción de la Educación Especial.
- Los cambios que se produjeron en las escuelas normales, que se enfrentaron con la tarea de tener que enseñar a todos los alumnos que a ellas accedían, a pesar de sus diferencias en capacidades e intereses. La generalización de la Educación Secundaria condujo a un replanteamiento de las funciones de una escuela que debía ser comprensiva, es decir, integradora y no segregadora.
- Los limitados resultados de gran parte de las escuelas especiales obtenían con un significativo número de alumnos.
- El aumento de experiencias positivas de integración contribuyó también a que la valoración de nuevas posibilidades educativas se hiciese a partir de datos concretos.
- La existencia de una corriente normalizadora en todos los servicios sociales de los países desarrollados.

En este sentido, destacamos la importancia que tiene la colaboración familia-docentes, la coordinación entre las administraciones, el avance que se ha hecho en la evaluación, así como en la integración de estos alumnos.

3.1.1 Las Necesidades Educativas Especiales: nueva concepción de la educación

El concepto de necesidades educativas especiales, cuyo origen se encuentra en el Informe Warnock sobre la situación especial en Gran Bretaña, es la expresión en la terminología de la nueva concepción de la Educación Especial. El citado informe es explícito cuando afirma:

"En lo sucesivo, ningún niño debe ser considerado ineducable: la educación es un bien al que todos tienen derecho. Los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas que el niño tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa, tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté en disposición de controlar y dirigir su propia vida. Evidentemente, los niños encuentran diferentes obstáculos en su camino hacia ese doble fin; para algunos, incluso los obstáculos son tan enormes que la distancia que recorrerán no será muy larga. Sin embargo, en ellos cualquier progreso es significativo" (Warnock 1987).

Es decir, a partir del mencionado informe, se empieza a considerar que los fines educativos son los mismos para todos los alumnos, que todos tienen necesidades educativas y que determinados alumnos por causas de diversa índole tienen necesidades de ayudas especiales para alcanzar los objetivos propuestos. Esas necesidades forman un continuo y la Educación Especial como sistema que se ocupa de estos alumnos se debe entender como un continuo de prestaciones que van desde la ayuda hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículo ordinario.

En este sentido, debemos entender la Educación Especial como el conjunto de recursos personales y materiales de que dispone el sistema educativo para satisfacer las necesidades educativas que de forma transitoria o permanente pueden presentar los alumnos, sino en las ayudas que es necesario proporcionar al alumno para optimizar su proceso de desarrollo. La Educación Especial se rige por los principios de normalización, individualización e integración educativa. Su objetivo es promocionar al alumno hacia situaciones, recursos y entornos lo menos restrictivos posible.

El concepto clave de la nueva concepción es el de necesidades educativas especiales, ahora bien, ¿qué significa que un alumno tenga necesidades educativas especiales? Diversos autores así como diferentes documentos nos ofrecen la respuesta. El Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo sostiene:

Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en términos de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación. Así pues, las necesidades educativas especiales se contemplan conformando un continuo y la respuesta educativa, en consecuencia, puede considerarse también con un continuo de actuaciones que van desde las más ordinarias a las más específicas e incluyen tanto la ayuda temporal como las medidas y servicios más permanentes (MEC, 1989).

Para Echeita (1989), un alumno tiene necesidades educativas especiales si tiene dificultades de aprendizaje que hacen necesario disponer de recursos educativos especiales para atender a tales dificultades.

Otros autores Marchesi y otros (2005) señalan que un alumno tenga necesidades educativas especiales, es aquel, que presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demanda una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

Como podemos apreciar, el concepto de necesidades educativas especiales es un término referido a aquellas dificultades de aprendizaje que no pueden ser resueltas a través de las personas y medios ordinarios, aquellas necesidades requieren una ayuda extraordinaria, una ayuda especial, ya sea de carácter material o de carácter personal. Los alumnos con necesidades educativas especiales serían por tanto, aquellos que requieren ayudas especiales para una respuesta eficaz y adecuada a las necesidades que presentan. En esta cuestión, tienen un papel clave los Equipos de Orientación Educativa de zona o sector y los Departamentos de Orientación de los centros.

Para sintetizar la nueva concepción de la Educación Especial, es necesario prestar atención a los siguientes aspectos:

- Se ha pasado de concebir la Educación Especial como una modalidad educativa independiente y separada del sistema educativo ordinario, a considerarla como una parte integrante del mismo. Hoy la Educación Especial se define y distingue por los

recursos materiales y personales de que dispone el sistema educativo para dar una respuesta adecuada a la diversidad de los alumnos.

- También se ha verificado un cambio en la concepción de las diferencias humanas. Se ha pasado de una concepción de esas diferencias como manifestación de una patología del sujeto a la asunción de un conjunto de diferencias físicas, intelectuales, emocionales y socioculturales.
- En la concepción tradicional, el déficit que el sujeto presenta es el criterio único para la toma de decisiones educativas sobre el emplazamiento escolar y el tipo de currículo que el alumno necesita. En la nueva concepción son las necesidades educativas de los alumnos la clave para decidir la modalidad educativa más conveniente en cada caso y para la dotación de recursos educativos a los centros. No se pone énfasis en la discapacidad, sino en la necesidad educativa.
- Igualmente se ha pasado del diagnóstico basado en la determinación de categorías o tipos de alumnos, a la evaluación psicopedagógica que determine el nivel de competencia curricular del alumnado y que sirva para la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares que sean precisas.
- Por último, se ha pasado de la dualidad curricular a la continuidad curricular y didáctica.
- Se parte de la existencia de un mismo y único currículum escolar que ha de modificarse y ajustarse a las necesidades particulares de cada alumno y alumna.

Con el concepto de necesidades especiales se evita el lenguaje de la deficiencia, del trastorno o déficit individual, y se pone el énfasis en la respuesta educativa que la institución debe ofrecer, en los recursos educativos personales y materiales necesarios para atender dichas necesidades que un la población escolar necesita para alcanzar los objetivos propuestos dentro de un mismo y único sistema educativo, no en la necesidad de que el sujeto se adapte a la enseñanza normal tal y como sostenía la concepción tradicional.

Este concepto, como otros muchos, no ha estado exento de críticas, como que es un término excesivamente vago y amplio o que presenta una imagen enormemente optimista de la Educación Especial. Estas objeciones, nos obligan a repensar el concepto de

necesidades educativas especiales, no puede ser un término que enmascare los problemas reales, pero hay que reconocer su enorme valor histórico al popularizar una concepción social más normalizadora e integradora.

En síntesis, el concepto de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales pone de relieve algunas características e implicaciones como que, es un término normativo, no peyorativo, reclama nuevos recursos educativos para la escuela ordinaria, la cual, se responsabiliza. Por otro lado, se centra en los problemas de aprendizaje, teniendo en cuenta, que las necesidades educativas especiales son relativas, dependen del nivel de aprendizaje del grupo, de los recursos disponibles y de la política educativa local. No se determina el emplazamiento escolar del niño o niña dependiendo exclusivamente del hándicap o deficiencia personal que presente. Por último, las dificultades dependen tanto de los problemas internos del alumno como de las deficiencias del entorno.

Sin embargo y desde una visión más crítica de la terminología NEE, podemos decir que no es el sujeto ni sus capacidades lo que lo sitúa en la calidad de "persona con Necesidades Educativas Especiales, sino que es el mismo entorno poco atento y abierto a su singularidad. Así también y crelo que se hace necesario detenernos en el punto que se hace brillante aquella cita propuesta por Carlos Skiar (2013) cuando recuerda, que la expresión de lo ***políticamente correcto*** fue pronunciada por primera vez por Stalin, para justificar sus purgas —y sus masacres— de todo aquello que no convergiera hacia aquello que podía considerarse como **"normal político".** En educación, lo "políticamente correcto" ha servido para cuidarnos de las palabras, para resguardarnos de sus efectos. Pero no para preguntarnos sobre aquello que dicen las palabras. Y mucho menos para comprender desde qué altura y cuál boca pronuncia esas palabras. Nietzsche tenía razón al decir que: "no todas las palabras convienen a todas las bocas".

3.2 La Escuela Inclusiva

Si nos remitimos al momento actual, las investigaciones y las reflexiones teóricas en relación con los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, aún han avanzado un paso más. Si bien hasta el momento hemos visto una evolución de la forma de entender la integración concretada en tres fases principalmente, el discurso teórico actual trasciende del término integración hacia un nuevo concepto: la Escuela Inclusiva.

Varios autores, se sitúan en una postura crítica frente a la escuela integradora, manifestando que sus planteamientos han sido claramente insuficientes.

Este enfoque ha sido considerado insuficiente en la medida que limita la integración educativa y no tiene en cuenta a un amplio colectivo de alumnos que también necesitan una respuesta educativa individualizada. Lo que los autores Marchesi y otros (2005) nos quieren decir es que la integración educativa ha seguido centrándose en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus condiciones personales de discapacidad o sobredotación, sin tener en cuenta a la amplia masa de alumnado demandante de medidas individualizadas a causa de sus dificultades de aprendizaje.

Desde nuestro punto de vista, esta cuestión se explica a partir de una mala interpretación del espíritu o la esencia del concepto de necesidades educativas especiales, sin cuya plena asunción por parte de todos los sectores implicados, como son los padres, profesorado, alumnado, administración… resulta complicado avanzar hacia posiciones más holística, hacia concepciones más globales que trasciendan de forma definitiva del concepto deficitario.

Lo que se nos está planteando no es más que una respuesta a la diversidad del alumnado, pero una respuesta eficaz, una educación de calidad para todos, que desde luego va más allá de la reforma de la Educación Especial, exigiendo una profunda transformación de la educación.

Esta transformación a la que nos referimos supone tener en cuenta, según Stainback y Stainback (1999) los siguientes principios:

- Establecer una filosofía escolar basada en el principio democrático e igualitario que valora positivamente la diversidad.

- Aceptar en las escuelas, de forma lógica, a todo el alumnado de la comunidad natural en la que éstas se encuentran, con independencia de sus características personales.

- Incluir a todas las personas implicadas en la educación en la planificación y toma de decisiones que se deben realizar.

- Desarrollar redes de apoyo.

- Integrar alumnado, personal y recursos configurando un equipo homogéneo para resolver las necesidades que se presenten, adaptar el curriculum y dar apoyo al alumnado que lo precise.

- Adaptar el currículum cuando sea necesario, en lugar de ayudar al alumno a adaptarse al currículum ya prescrito.

- Mantener flexibilidad en cuanto a las estrategias y la planificación curricular.

Tras la lectura de estos principios, podemos deducir que al hablar de Escuela Inclusiva, supone referirse a otro tipo de escuela, para cuya consecución se requieren numerosos y sustanciales cambios. Álvaro Marchesi (1998) enumera una serie de requisitos a modo de resumen para el logro de una Escuela Inclusiva. A través de la transformación del currículum, la formación del profesorado, un liderazgo efectivo, la modificación de la cultura y la organización de la escuela, así como adquirir un compromiso con el cambio.

Quienes participamos activamente en el plano educativo, somos conscientes de que es una tarea difícil y que, por lo tanto, tiene mucho que ver con un proceso de cambio, la creación de centros inclusivos, o de centros lo suficientemente flexibles como para dar cabida a todo el alumnado y no excluir a nadie. También pueden surgir otras limitaciones y oposiciones a este proceso de cambio si tenemos en cuenta que serían transformaciones radicales con las formas tradicionales y selectivas de las que históricamente proviene nuestro sistema educativo.

Finalmente y volviendo al inicio de este capítulo, nos reafirmamos en la necesidad de conocer la evolución de la atención al alumnado con discapacidad a lo largo de la historia, centrándonos, especialmente, en aquellas medidas tomadas en las últimas décadas en nuestro propio contexto. Este conocimiento nos permitirá asumir que la evolución ha sido lenta y dura, pero fructífera.

El análisis histórico nos ha hecho percibir la evolución y el tratamiento que ha recibido la Educación Especial. Teniendo en cuenta esta trayectoria, hemos de decir que desde que se iniciaron las primeras experiencias de innovación y experimentación educativa y las primeros proyectos de integración de los alumnos y alumnas con discapacidad en la escuela ordinaria, las diferentes administraciones educativas incluyeron dentro de sus políticas educativas el impulso y la dinamización de un conjunto de actuaciones y programas, como la integración, la normalización o la atención individualizada.

El paso de un modelo del déficit a un modelo centrado en la atención a la diversidad, ha supuesto grandes avances, como que se entienda el currículo de manera flexible, abierto y adaptable. Ofreciendo un único currículo para todos, pero que a la vez da respuesta a la diversidad. En cuanto a las carencias que percibimos, destacamos que se necesita más apoyo de las administraciones, faltan medios así como recursos humanos, materiales y económicos.

Las posibles soluciones que planteamos, están encaminadas a una mejor formación del profesorado, considerando que el papel del orientador u orientadora es clave para asumir buena parte del liderazgo del modelo de Escuela Inclusiva. El conocimiento normativo es necesario, pero, sin lugar a dudas, no es el único que el orientador u orientadora debe asumir para tomar las riendas del proceso. Se requiere un profesional formado en estrategias de atención a la diversidad, con un marco teórico claro y, sobre todo, con un compromiso de cambio. Este es el modelo profesional que nos permitirá, a través de la puesta en práctica de estrategias de colaboración docente, caminar en grupo hacia una educación de calidad para todos y todas. Este es el modelo profesional que nos llevaría hacia la Escuela Inclusiva. Otras medidas serían, por ejemplo, la coordinación entre

las diferentes administraciones, la colaboración entre el centro escolar, la familia y el municipio, la atención temprana, así como el apoyo a la inserción laboral de estas personas.

Finalmente, no podemos considerar que la atención a las personas con discapacidades o con dificultades de aprendizaje en el contexto educativo sea un camino ya andado. Muy al contrario, pensamos que aún queda mucho tramo por recorrer para llegar a una autentica Escuela Inclusiva. Sin embargo, no queremos con ello desdeñar los logros hasta ahora alcanzados, son un ejemplo de sociedad plural que enriquece con la diferencia.

3.3 Informe Warnock y sus influencias sobre la responsabilidad de la escuela en cuanto a ajustarse a las características individuales.

Como ya se ha señalado en esta tesis, el Informe Warnock produce un cambio en las concepciones acerca de la educación especial, planteando que todos los niños independiente de su condición física o mental deben estar insertos dentro del sistema educativo ya que los fines de la educación han de ser iguales para todos.

Este informe fue encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos, presididos por Mary Warnock, en 1974 y publicado en 1978, convulsiono los esquemas vigentes y popularizó una concepción distinta de la educación especial. El comité comenzó sus trabajos poco después de la entrada en vigor de la Ley de Educación (para niños y niñas deficientes) de 1970. Según dicha ley toda persona deficiente, al margen de la gravedad de su dificultad, queda incluido en el marco de la educación especial, por lo que ningún niño o niña debe ser considerado ineducable. La educación es un bien al que todos tienen derecho y por tanto los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de cada uno.

Estos fines son dos:

- primero, aumentar el conocimiento que la persona tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y,
- segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté a disposición para controlar y dirigir su propia vida.

De esta forma, la educación especial, consiste en la satisfacción de las necesidades especiales de una persona con objeto de acercarse, en lo posible, al logro de los fines de la educación. Por un lado, las necesidades educativas son comunes a todas las personas, al igual que lo son los fines de la educación; pero por otro lado, las necesidades de cada persona le son específicas ya que se definen como lo que él o ella necesita para, individualmente, realizar progresos.

El Comité utilizó un concepto de educación especial ampliado con respecto al concepto tradicional. Rechazó la idea de la existencia de dos grupos diferentes, los deficientes y los no deficientes, de los cuales los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Recomendó el abandono de la distinción entre educación especial y educación asistencial, y partir del principio de que hasta uno de cada cinco niños pueden necesitar ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar. La educación especial se transforma en un concepto más amplio y flexible

La comisión, por su parte, también comenzó por señalar las concepciones generales que podían ser el punto de partida de todo el informe, a saber:

- Ningún niño será considerado en lo sucesivo ineducable.

- La educación es un bien al que todos tienen derecho.

- Los fines de la educación son los mismos para todos.

- La Educación Especial consistirá en la satisfacción de las necesidades educativas (NEE) de un niño con objeto de acercarse al logro de estos fines.

- Las NEE son comunes a todos los niños. (Este comité considera que hasta uno de cada cinco niños (20 %) pueden necesitar una ayuda educativa especial en algún momento de su vida escolar.)

- Ya no existirán dos grupos de alumnos, los deficientes que reciben EE, y los no deficientes que reciben simplemente educación.

- Si las NEE forman un continuo, también la EE debe entenderse como un continuo de prestación que va desde la ayuda temporal hasta la adaptación permanente o a largo plazo del currículum ordinario.

- Las prestaciones educativas especiales, donde quiera que se realicen tendrán un carácter adicional o suplementario y no alternativo o paralelo.

- Actualmente los niños son clasificados de acuerdo con sus deficiencias y no según sus NEE.

- Se recomienda, por tanto, la abolición de las clasificaciones legales de los deficientes.

- Se utilizará, no obstante, el término «dificultad de aprendizaje» para describir a los alumnos que necesitan alguna ayuda especial.

- Se adoptará un sistema de registro de los alumnos necesitados de prestaciones educativas especiales en el que no se impondría una denominación de la deficiencia sino una explicación de la prestación requerida.

De todos los temas planteados, tanto por la urgencia en la atención que habría que ofrecer, como por las obvias limitaciones presupuestarias, se señalan tres prioridades todas al mismo nivel que el comité propuso como inmediatas: un nuevo programa de formación y perfeccionamiento del profesorado, la educación para los niños con NEE menores de 5 años, y la educación y mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años.

- La formación del profesorado: todos los profesores ya sean de centros ordinarios o especiales, deberán estar en condiciones de reconocer los signos de una NEE y de

identificar a los alumnos con estas necesidades. Esta gran responsabilidad —sigue señalando el informe— se desarrollará con una actitud positiva y optimista.

Los profesores deben estar dispuestos no sólo a aceptar el nuevo concepto de NEE sino además, a tener cinco o seis alumnos que necesiten temporal o permanentemente ayuda en su clase ordinaria, y por consiguiente a adoptar las medidas pertinentes para que sus NEE sean atendidas mediante la búsqueda de una ayuda especializada.

Ante todo ello el comité recomendó en primer lugar que todos los cursos de formación de profesorado — incluidos los de postgrado— tuvieran un componente de educación especial que no tienen por qué suponer un gran número de horas extra en el currículum de formación del profesorado. Puesto que los profesores con competencias específicas deben poseer conocimientos expertos, a los estudiantes que tengan interés por los diferentes aspectos de la EE se les ofertarán distintas opciones para una especialización posterior.

- Perfeccionamiento para el profesorado: de nada serviría el componente de Educación Especial en la formación inicial, si los docentes en activo no tienen la oportunidad para adquirir los mismos supuestos, actitudes y destrezas; puesto que pasarían cuarenta años antes de que todos los profesores hubieran cursado una formación inicial con dicho componente. En este sentido el comité propuso para los profesores especialistas, la posibilidad de adquirir una «*amplia variedad de calificaciones oficiales de un año de duración que además otorgarían el derecho a una mayor retribución como incentivo adicional*».

- La educación para los alumnos con NEE menores de cinco: dada la asistencia de niños que muestran signos de deficiencia al nacer o poco después, el comité argumentó que la educación debe comenzar inmediatamente, pues para ellos es crucial este proceso de estimulación temprana.

Por todo ello se recomendaba el aumento del número de escuelas maternales para todos los alumnos y excepcionalmente algunas guarderías especiales para los alumnos con dificultades más graves.

De esta manera la mayoría de los niños con NEE podría comenzar su educación junto a otros niños de su misma edad y en una clase normal.

- La educación de los jóvenes de 16 a 19 años: el concepto de NEE ampliaba el campo de la tradicional EE también por el otro extremo aplicándolo a los jóvenes con deficiencias o dificultades graves que hubieran superado el término de la edad escolar, pero que siguieran progresando comprensivamente.

Sería preciso adoptar por tanto, un enfoque coordinado respecto de la educación postsecundaria de estos jóvenes y poner a su disposición una serie de prestaciones que podrían ir desde versiones modificadas de los cursos ordinarios, a ciertas unidades especiales para los severos, pasando por cursos profesionales especiales y otros de cara a la aptitud social y a la interdependencia.

Otras recomendaciones

Aunque de forma más sintética queremos completar este apartado con otras sugerencias que establece el informe y que son:

- Las escuelas especiales no sólo siguen teniendo su razón de existir sino que constituyen la mejor alternativa para educar a ciertos niños, en especial aquellos aquejados de graves o complejas deficiencias (físicas, psíquicas o sensoriales), aquellos que presentan trastornos emocionales, comportamentales o relacionales graves, y aquellos que padecen múltiples deficiencias asociadas.

Algunos centros de Educación Especial deberán ser desarrollados específicamente como centros de recursos para uso de todos los profesores del área correspondiente, ayudando así al desarrollo curricular y a su perfeccionamiento, como asesorando a los padres en materia de Educación Especial.

Sobre la integración escolar plantea entre otras la necesidad de que la escuelas ordinarias —al menos las mayores— deberían contar con un centro de recursos especiales.

En el tema de la evaluación de las NEE se señalan cinco niveles para establecer la prestación más adecuada a cada necesidad: tutores o directores de centros ordinarios; profesores de Educación Especial; orientadores; equipos multiprofesionales locales, y equipos multiprofesionales regionales. Igualmente se incorporarían unos registros, formularios y carpetas individuales que acompañarán en todo momento al alumno con NEE y en los que se señalarán las prestaciones que necesita así como el entorno —lo menos restrictivo posible— en el que se le van a brindar.

No menos importantes son otras sugerencias que por razones de espacio no podemos abordar y que hacen referencia a temas tales como los hogares comunitarios, internados, hospitales, colaboración multidisciplinar, servicios de apoyo y orientación, cambio de actitudes, etc.

Aun así quisiéramos terminar diciendo algo sobre cuatro temas, no considerados generalmente y que nos parecen tener cierta entidad:

- Los docentes que poseen alguna NEE deberían tener más oportunidades para ocupar un puesto de trabajo tanto en las escuelas ordinarias como en las especiales. Se señalan el despilfarro de capacidades y la gran aportación que estos profesores harían en el campo de la educación. Por nuestra parte —y quizá por aquello de ser minusválido quien esto escribe— creemos que el estímulo que para el alumno discapacitado supone el tener enfrente a uno de los suyos como profesor (recuérdese el tema de las identificaciones y los ídolos) jamás se ha valorado lo suficiente. (Aguilar, 1990).

- Atraer a profesores capaces y pagar sus costes. En esta doble línea, insiste varias veces el informe. Es preciso tomarse más en serio la EE y para ello hay que hacer más atractivas las perspectivas profesionales de los docentes que se dediquen a los niños con NEE y atraer a ella a los mejores, adecuando sus sueldos y su prestigio al nivel de sus aptitudes. Incluye el Comité en estas propuestas el lema de las becas para la especialización, que deberían estar subvencionadas por el Estado.

- El papel de las organizaciones «no lucrativas» es muy importante para el Comité de cara a la mejora de la educación de los niños con NEE. Así se señala que deberían

potenciarse y colaborar con ellas tanto en la prestación de servicios como en la difusión de la información necesaria. Lejos de ignorarlas se recomienda que dichas asociaciones de afectados sean independientes y estén comprometidas como grupos de presión para ir forzando cambios favorables.

- A los Teachers Center o Centros de Profesores se les otorga no sólo su tarea propia de cara al perfeccionamiento del profesorado, sino también la de investigación en la línea del desarrollo curricular y adaptaciones curriculares (misión que hace extensiva a las escuelas y a las universidades). Para ello las autoridades educativas cuidarán que sus CEP sean aprovechados totalmente y tratarán de crear alguno de ellos en el que basar y coordinar toda la organización y perfeccionamiento en esta área.

3.4 Antecedentes sociales, históricos y culturales de la educación especial en Chile[1]

Los antecedentes que se presentan a continuación han sido extraídos de un informe encargado por el MINEDUC durante el año 2004 a cargo de Godoy M y otros con el fin de evidenciar la trayectoria suscitada por la educación especial en nuestro país.

La Educación Especial cuenta en nuestro país con una vasta trayectoria. En 1852 en la ciudad de Santiago, se creó la primera escuela especial para niñas y niños sordos de latinoamérica, hecho con el que se inicia la Educación Especial en el país.

La primera escuela especial para niños con deficiencia mental se crea con la Reforma Educacional del año 1928, fecha en que estos establecimientos pasan a formar parte del sistema educacional chileno. Tuvieron que transcurrir cuarenta y ocho años (1976) para que se publicara el primer programa de estudio específico oficial para este tipo de discapacidad en el país.

[1] Estudio encargado por el MINEDUC y realizado por Godoy, M y otros durante el 2004.

Desde los años 1927 hasta la década de los 60 no sólo se siguen creando escuelas especiales, sino que además, junto a los educadores empiezan otros profesionales a estudiar experimentalmente la manera de atender y solucionar adecuadamente los problemas de aprendizaje de los niños con problemas sensoriales así como también de aquellos con deficiencia mental.

Cabe señalar que en el ámbito de la formación de profesores, las Escuelas Normales comienzan a incorporar electivos sobre educación especial con el nombre de "pedagogía terapéutica", contribuyendo así a generar una mayor conciencia de la necesidad de dar atención educativa a la población con discapacidad.

En la década del 50 el Ministerio de Educación inició una política específica tendiente a lograr una mayor cobertura de atención de niños, niñas y jóvenes con deficiencia mental, la cual permitió que paulatinamente hubiera un mejoramiento en esta área. Se destacaron algunas personalidades como el Dr. Ricardo Olea, el Profesor Don Juan Sandoval Carrasco y el Dr. Roberto Infante, entre otros.

De mediados de la década de los 60 en adelante, se inician muchas acciones tendientes a consolidar la Educación Especial en el país. Una de ellas es la creación de carreras en el área de Educación Especial y grupos de investigación sobre la materia.

Un hecho notable en esta etapa, fue la designación de una comisión para estudiar y proponer soluciones al problema de la deficiencia mental convocada en el año 1965, por el Presidente Frei Montalva. Como consecuencia de esta acción se elaboró un plan de trabajo que contemplaba diversos aspectos sobre perfeccionamiento docente, aumento de infraestructura adecuada, investigación y experimentación en el área y situación jurídica de la persona con deficiencia mental. La subcomisión encargada de los problemas legales, presidida por Don Enrique Silva Cimma, preparó un proyecto de ley a fin de otorgar protección integral a este tipo de población durante toda su vida incluyendo previsión, trabajo, educación asistencia sanitaria y asistencia legal.

Otro hecho de envergadura para la Educación Especial, es que por primera vez, se estableció en el Ministerio de Educación la jefatura de esta modalidad educativa, dando el

primer paso para el ordenamiento y ubicación administrativa de las escuelas especiales y de los profesionales de estas escuelas.

Como se señaló anteriormente, la atención de las personas con discapacidad, en sus inicios consistió básicamente en dar asistencia médica a personas enfermas, situación que se mantuvo hasta la década de los 40. Posteriormente entre los años 40 y 60 van surgiendo nuevas experiencias de atención educativa a la población con discapacidad.

Es durante esta etapa en la que se define y forja una modalidad de atención segregada de la educación común con un enfoque fundamentalmente clínico.

Hasta 1975, fecha en la que se crearon los Centros de Diagnóstico Psicopedagógico, la demanda de atención asistencial por parte de los niños con problemas para aprender se dirigió principalmente a los hospitales infantiles que tenían Servicios de psiquiatría y Neurología infantil (Roberto del Río, Calvo Mackenna, el Instituto de Neurocirugía e Investigaciones Cerebrales y Arriarán en Santiago). El aporte de los Servicios de Psiquiatría y Neurología infantil a la educación nacional, no se limitó a los aspectos asistenciales, de diagnóstico y rehabilitación, sino también a la investigación clínica de los trastornos específicos del aprendizaje, la disfunción cerebral mínima, la dislexia específica, la epilepsia y el retardo mental.

Esta labor de los centros hospitalarios se reforzó con la acción educativa que ejercieron los psicólogos sobre los profesores de las escuelas especiales anexas a los hospitales para darles a conocer los aspectos psicopatológicos de los trastornos del aprendizaje, debido a que la mayor parte de los maestros eran autodidactas y nunca habían recibido una formación sistemática en esta área. Como consecuencia de la participación de los docentes en las reuniones clínicas de los servicios hospitalarios, en las cuales se analizaba y planificaba la acción terapéutica sobre los educandos, se fue desarrollando y consolidando el enfoque “médico - rehabilitador” en la educación especial de nuestro país.

En este período, otro importante aporte al desarrollo de la educación especial en la atención educativa de los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, fue la creación de cursos de postítulos para formar profesores especialistas dirigidos a maestros normalistas, que

estaban en ejercicio docente. Es así como en 1964, la Universidad de Chile, siendo su rector era Eugenio González, crea el centro de formación de especialistas en Deficiencia Mental, y más tarde, en 1966 y 1970 respectivamente se abre el pos-título en audición y lenguaje y Trastornos de la Visión. La selección de los profesionales, estaba a cargo de la Universidad, los cuales eran becados por el Ministerio de Educación por dos años para la realización de dichos estudios.

En años posteriores se creó en la Pontifica Universidad Católica de Chile, el post-título en educación especial y diferencial, dirigido por el catedrático Dr. Luis Bravo Valdivieso quien destacaría por sus aportes en investigación y formación docente durante toda su trayectoria profesional.

La especialización de estos profesionales produjo un amplio movimiento nacional que dio como resultado la creación de nuevas escuelas especiales y el desarrollo de variados estudios e investigación en este campo.

En la década de los años 70 se produce en Chile el mayor desarrollo de la Educación Especial. En el comienzo del gobierno militar (1974) El Dr. Luis Bravo Valdivieso, Coordinador del Programa de Educación Especial de la Pontificia Universidad Católica de Chile, entregó un documento al Ministerio de Educación denominado "El fracaso Escolar Básico y sus Consecuencias en la Educación Salud y Economía". Como respuesta a esta iniciativa, las autoridades del momento encargaron al Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), realizar un Seminario sobre 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 cualitativa y cuantitativamente esta rama de la educación.

Esta acción tuvo como consecuencia la aprobación por parte del Ministerio de Educación del Decreto exento Nº 185, que creó la "Comisión Nº 18" con el propósito de realizar un estudio de la problemática de la Educación Especial en el país. Después de un año de trabajo, los resultados se expresaron en la creación de los siguientes proyectos:

- Elaboración de planes y programas de estudio (hasta la fecha cada escuela tenía planes no estructurados y demasiado flexibles).
- Creación de los Grupos diferenciales en las escuelas básicas (Decreto Nº 457/76) y liceos de educación regular (Decreto Nº 1861/79)
- Dotación de las escuelas especiales con un gabinete técnico (Decreto Nº 911/77) con el objetivo de apoyar y orientar la labor de los docentes y coordinar la acción de la escuela con los padres y la comunidad).
- Creación de Organismos Psicopedagógicos (Centros y Microcentros) (Decreto Nº 428/75).
- Incentivar la creación de nuevas escuelas especiales privadas.
- Perfeccionamiento de profesores sin la especialidad que atendían grupos diferenciales
- Dotación de plazas para profesionales docentes y no docentes.

Durante estos años, se elaboraron normas relacionadas con los objetivos, estructura, organización y funciones de la Educación Especial, la cual se definía como "medidas pedagógicas destinadas a ayudar a los niños que por "fallas de percepción, lesiones, retraso intelectual propiamente dicho, problemas de comportamiento, etc., ven dificultado su progreso escolar. Estas medidas, de índole diferente según el caso, suelen llamarse "Educación Especial". Sin embargo, a pesar de estos avances, la Educación Especial seguía siendo percibida como un subsistema prácticamente desconectado de la educación regular.

Desde 1974, diversas instituciones privadas cooperadoras del Estado crean escuelas especiales lo que permite el aumento de la cobertura a lo largo del país (La Corporación de Ayuda al Niño Limitado, la Corporación de ayuda al menor para dar solución a problemas de menores en situación irregular. Así mismo, los padres de niños con deficiencias, organizados a nivel nacional crean escuelas y/o agrupaciones destinadas a atender, orientar y asesorar a las familias)

El surgimiento del Principio de Normalización en los años 60, provoca a nivel internacional un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad,

poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social y ciudadana. En la educación, esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco principalmente educativo, que implica que los alumnos y alumnas con y sin discapacidad se eduquen juntos, teniendo como referencia un currículum común.

Este enfoque se basa en la premisa que la integración no sólo mejora las condiciones de aprendizaje de la población con discapacidad, sino que también beneficia a la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar.

La instalación del principio de integración en el discurso educativo impactó profundamente a la Educación Especial al igual que la aparición y consolidación del concepto de necesidades educativas especiales el cual aparece por primera vez en el Informe Warnock (1978), en el cual se plantea, como vimos en el capítulo anterior, que los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes cualesquiera sean sus problemas y que por lo tanto la educación debe asegurar un continuo de recursos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los alumnos de tal manera que éstos puedan alcanzar los fines de la educación.

La consecuencia social del principio de normalización, es la integración social de las personas con discapacidad, incluida la integración escolar, que en nuestro país viene ellas se puede mencionar a UNPADE, Unión Nacional de Padres y Amigos de Deficientes Mentales, ASPAUT, Asociación Chilena de Padres y Amigos de los Autistas, y ASPED, Asociación de Padres de Niños Espásticos.

La Normalización se define como la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc.) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio (Wolfensberger, 1986, p.15, citado en Jiménez, 1999, p.110).

Este principio fue planteado por primera vez en 1959 por el Danés Bank Mikkelsen.

La integración escolar es la consecuencia del principio de normalización, es decir el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

Su mayor impacto fue a fines de la década de los 90. Sin embargo, ya en los años 80, se comienzan a dar los primeros pasos en esta dirección.

En la década de los 80 se dictan por primera vez la mayoría de los decretos que aprueban planes y programas de estudio para la Educación Especial y Diferencial.

A partir de 1983 comienza a visualizarse un cambio en el enfoque de la Educación Especial, principalmente en la atención de los niños con discapacidades visuales y motrices. Este cambio, inspirado en el principio de "normalización", promueve la vinculación de la Educación Especial con los diferentes niveles o modalidades que contempla el sistema educacional. Un ejemplo de ello, es la paulatina incorporación a la enseñanza regular de aquellos alumnos que hubieran superado sus dificultades específicas, sin compromiso en el área intelectual.

Con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad en el sistema común, durante estos años, se dictaron las siguientes excepciones reglamentarias: evaluación diferenciada, exención de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura. Sin embargo, estos primeros pasos hacia la integración estuvieron marcados por una serie de dificultades, entre las cuales se puede mencionar el aislamiento y desvinculación de la Educación Especial con la educación regular; la carencia de especialistas en comunidades medianas o pequeñas, la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad, las dificultades de la familia para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos, la falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de estos alumnos y alumnas.

A pesar de estas condiciones adversas, los docentes de las escuelas especiales desarrollaron acciones preventivas, se coordinaron con establecimientos de educación básica municipal y particulares subvencionados para favorecer la integración al sistema de educación común de los alumnos, que no tuvieran deficiencia mental, haciendo esfuerzos por implementar alternativas de tipo laboral para aquellos que no podían integrarse al sistema común.

Paralelamente el Ministerio de Educación fijó normas técnicas para mejorar las prácticas docentes en las escuelas especiales; apoyando acciones de capacitación y perfeccionamiento; facilitando la atención multiprofesional (Centros de Diagnósticos) de las personas con discapacidad; promoviendo la participación de la familia en los programas educativos establecidos para los niños y jóvenes.

La atención educativa de los alumnos con discapacidad que asistían a escuelas especiales y de los alumnos con trastornos específicos de aprendizaje, en esta época, estaba regulada por planes y programas de estudio para cada uno de los déficit. Éstos se caracterizaban por tener un enfoque basado en la "habilitación y/o rehabilitación", en los cuales se establecían niveles de educación preescolar y básico y se organizaban en áreas de desarrollo: psicomotriz, intelectual, manual - artística, emocional social y otros ámbitos específicos para cada déficit.

En 1989 se conformaron equipos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades, los que serían aprobados a principios del año 1990. Estos planes se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del currículum común.

3.4.1 Leyes y normativas de la Educación Especial en Chile desde 1990.

Por otra parte la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE.), dictada en marzo de 1990, aún bajo el Gobierno Militar, no se pronuncia respecto del rol que debe jugar la Educación Especial como parte de la oferta educativa nacional, ya que en ella no se plantean estrategias y recursos educativos necesarios para dar respuesta a los alumnos con discapacidad en el marco del sistema regular ni especial.

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

Durante esta década organizaciones mundiales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OREALC-UNESCO han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas.

Una importante acción de perfeccionamiento llevado a cabo en estos años por el CPEIP fue la especialización de profesores básicos en la temática problemas de aprendizaje.

Es indiscutible que la Reforma Educacional Chilena ha permitido el desarrollo del fortalecimiento de la profesión docente, de innovaciones pedagógicas, de gestión, de infraestructura, aumento del tiempo de estudio de los alumnos, etc. en los diferentes niveles del sistema tendientes a equiparar las oportunidades de los niños, niñas y jóvenes para acceder a más y mejores aprendizajes. Un hito relevante en este proceso es la Reforma Curricular iniciada en el año 1996, a partir del cual se fueron progresivamente implementando los marcos curriculares de la educación básica, educación media y finalmente de la Educación Parvularia. Sin embargo, es importante señalar, que la Educación Especial no fue considerada en esta Reforma.

Una de las razones a la cual se puede atribuir esta situación, es que la Educación Especial, no fue incluida en el informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, realizada en 1994. En este documento, en las preguntas 1 y 212 se solicita a los participantes consultados, describir los principales problemas identificados en el sistema educacional, tanto desde el punto de vista de la calidad, equidad y eficiencia del mismo, como de su organización y financiamiento; al respecto éstos señalan: “que las prácticas educativas no dan cuenta de las diversidades intelectuales, socioeconómicas y culturales de los sujetos ni de las situaciones educativas”. En estos puntos, surge de parte de los participantes en la consulta, la necesidad de generar condiciones de equidad en relación con

el acceso a una educación de calidad y de no discriminación de los alumnos y alumnas de los sectores más vulnerables.

La ausencia de la Educación Especial en los estudios realizados por la Comisión Nacional, determinó que en la Reforma Curricular, no se considerara un estudio acucioso de la normativa existente de la Educación Especial aprobada en Marzo del año 1990 a la luz de los nuevos avances teórico-prácticos que se estaban produciendo en el ámbito mundial. Esta situación constituyó una razón más por la cual no se propuso la modificación de las normativas para este sector de la educación.

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

En el año 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.28416. Esta ley viene a fortalecer la Política de Integración Escolar, que estaba vigente desde 1990 a través del Decreto 490/90 (modificado por el Decreto Nº 1 en 1998) Estas normativas impulsan en los años venideros, la incorporación de alumnos con discapacidad en las escuelas básicas y liceos a través de la estrategia de Proyecto, posibilitando así el acceso de estos alumnos y alumnas al currículo de la educación regular, con los apoyos especiales adicionales necesarios para que progresen en el plan de estudio común.

Gracias a este marco legal, comienza en forma progresiva a tomar fuerza las nuevas concepciones de la discapacidad, las cuales se orientan hacia la generación de estrategias para el acceso, participación y progreso en el currículo común y en los escenarios de la enseñanza regular.

La política de integración impulsada por el Ministerio de Educación en estos años, se traduce en un sistemático aumento de la cobertura de los alumnos integrados, situación que

señala que es competencia de la Secretaría Regional Ministerial de Educación respectiva, la aprobación de Proyectos de Integración Educativa, considerando el tipo de discapacidad, la aceptación de la comunidad escolar, la existencia de personal idóneo y recursos materiales necesarios y suficientes.

Es así como la educación ha de ser vista como un proceso centrado principalmente en desarrollar las competencias o conductas que los alumnos requieren con el fin de compensar los efectos de su discapacidad.

El proceso educativo, desde esta perspectiva, se concibe separado del resto de los niños y niñas sin discapacidad y con un currículo especial. La integración es vista principalmente como resultado del proceso educativo en la escuela especial.

Por otro lado, están quienes sostienen que los objetivos fundamentales y contenidos mínimos de la educación chilena son un derecho inalienable de todos los niños y niñas y que son esenciales para el pleno ejercicio de la vida ciudadana. En virtud de ello, se postula que todos los niños puedan acceder y participar desde la más temprana edad de la enseñanza común.

La integración escolar, se basa en el currículo regular, que es adaptado para satisfacer las necesidades educativas especiales de los alumnos, contando con los apoyos y recursos adicionales necesarios para que los niños, niñas y jóvenes puedan acceder, permanecer y egresar de la enseñanza regular.

La integración es concebida como parte integral de todo el proceso educativo y ocurre desde una edad temprana.

Finalmente, hay posturas intermedias que combinan elementos de las perspectivas planteadas anteriormente, evidenciando un proceso de transición entre ambos paradigmas.

Es importante señalar, que además del marco legal, otro de los factores que contribuyó en el avance hacia los nuevos enfoques de la Educación Especial, fueron la actividades realizadas por el MECE Educación Especial durante los años 1992 – 1997 dirigidas a enseñanza especial y básica. Su principal aporte consistió en que, después de

muchos años, se perfeccionaba a los profesores en temas teórico-prácticos que sustentaban los procesos de cambios de enfoque que se estaban gestando en el sistema.

Algunas de las temáticas más relevantes abordadas en este programa fueron, la promoción del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas; el acceso de los alumnos con discapacidad al aula común.

3.4.2 Proyectos de integración escolar.

"Se entiende la integración escolar como la herramienta educativa del principio de normalización, que se traducen en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada" (Godoy y otros, 2004, p15).

La integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno.

Desde esta perspectiva, la política de la integración escolar del Ministerio de Educación, responde al derecho a la educación, a la participación y a la no discriminación que tienen todos los niños, niñas y jóvenes del país. Se basa en una serie de acuerdos internacionales firmados y ratificados por Chile y está normada por la Ley Nº 19.284 y su reglamento de educación, Decreto Supremo 01/98.

Con el propósito de complementar este marco legal, desde 1999 hasta la fecha, el Programa de Educación Especial ha impartido orientaciones técnicas al sistema educacional, con el propósito de apoyar la implementación de los proyectos de integración.

Desde los años 90, se instala 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, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales ya sea derivadas de una discapacidad o con Trastornos específicos del lenguaje (TEL) en la educación regular (Decreto Nº 1/98 y Nº 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, Proyectos de Integración Escolar de establecimientos con diferentes dependencias y sostenedores y Proyectos de Integración Escolar por establecimiento.

Los sostenedores tienen la libertad de elegir el tipo de proyecto que desean realizar. En la actualidad la modalidad de proyectos comunales es la más frecuente ya que esta permite acceder a mayores recursos y dar respuesta a establecimientos que cuentan con un número reducido de alumnos integrados. Cabe señalar que estas orientaciones han ido evolucionando desde sugerencias centradas principalmente en la atención del alumno hacia indicaciones que relevan el valor del trabajo colaborativo entre docentes y especialistas, la participación de los padres en los aprendizajes de sus hijos y la consideración del proyecto de integración como parte del proyecto educativo institucional de cada establecimiento.

Las condiciones de la integración en cada una de las escuelas se basa en opciones establecidas en el Decreto Nº 1/98, a través de las cuales se señalan los grados de participación en el aula regular y de recursos, se alude el currículum con el que aprenderá el alumno e indica la necesidad de especialistas de apoyo.

Los apoyos de los especialistas, si bien no están normados, se han ido configurando a través de diversas modalidades, entre las cuales, podemos señalar las siguientes:

- Apoyo itinerante de especialistas. Son especialistas que trabajan con alumnos integrados de varias escuelas. Las horas de atención en el aula de recursos, 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 apoyos especializados, éstos fluctúan desde un trabajo centrado en el alumno hacia un trabajo que pone énfasis en la colaboración entre el especialista, el profesor de aula y la familia.
- 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 en forma 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.

Acciones de apoyo a los procesos e integración escolar.

La focalización de las políticas en la integración escolar durante los últimos años se ha orientado en función de aumentar la cobertura y de mejorar la calidad de los procesos de integración. Estas orientaciones han obtenido como resultado un aumento progresivo de la cobertura de niños, niñas y jóvenes integrados al sistema regular, desde 3.365 en 1997 a 20.746 en 2003 según datos estimados proporcionados por las regiones (Godoy y otros, 2004).

Estos esfuerzos desarrollados por el Ministerio de Educación para la implementación de la política de integración escolar han provocado en el sistema educacional una mayor

sensibilización y apertura por parte de las comunidades educativas, en la atención de los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales.

Las acciones de apoyo poseen diferentes opciones que cada escuela debe asumir y desarrollar según sus propias necesidades:

- **Opción 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, es decir dentro o fuera del curso común.
- **Opción 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".
- **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 recursos.
- **Opción 4:** El alumno asiste a todas las actividades en el aula de recursos y comparte con los demás alumnos recreos, actos o ceremonias oficiales del establecimiento o de la localidad, y actividades extraprogramáticas en general. (Representa sólo una opción de integración física y social).

Durante el año 2001, se desarrolló un proceso de autoevaluación dirigido a establecimientos educacionales con proyectos de integración con apoyo de los supervisores de los departamentos provinciales. Para este fin, se desarrollaron indicadores de evaluación complementarios a la Guía de Autoevaluación propuesta por el Ministerio de Educación para las escuelas de enseñanza básica. El análisis de los indicadores de evaluación del proceso de integración fueron incorporados en la evaluación general de la escuela y sus resultados dieron lugar a la generación de acciones de mejoramiento.

Durante 2002 y 2003 se realizaron encuentros y jornadas con representantes de universidades a fin de que se inicie un proceso de revisión de sus mallas curriculares y se incorpore a su formación temas relacionados con la atención de la diversidad y la atención

de las necesidades educativas especiales en el aula regular. Entre ellos se destacan la jornada con el Dr. Álvaro Marchesi (2002), que entregó lineamientos para avanzar hacia una escuela de calidad para todos y una serie de reuniones bilaterales con el propósito de orientar las carreras de Educación Especial en función de las actuales políticas educativas.

Durante el año 2003, 4000 profesores de primer ciclo de enseñanza básica del país, han sido becados por el Ministerio de Educación para participar en el curso denominado "La integración en la enseñanza regular" en convenio con FONADIS y TELEDUC.

En la actualidad el programa de Educación Especial está desarrollando en conjunto con el programa de Educación Parvularia una política de atención de las necesidades educativas especiales (Godoy y otros, 2004).

3.4.3 Orientaciones para la implementación del decreto nº 170 en programas de integración escolar (PIE).

Como ya se ha señalado anteriormente , el PIE es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de "todos y cada uno de los estudiantes", especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorio.

Los PIE, que durante mucho tiempo tuvieron como principal objetivo incluir estudiantes con discapacidad y generar condiciones en los establecimientos educacionales para su integración escolar, tienen también ahora como finalidad, con la publicación del Decreto Nº 170, el contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación de todos los estudiantes. Este cambio de enfoque, se sustenta en la valoración de las diferencias individuales y en el respeto por la diversidad, en la perspectiva de una visión más inclusiva de la educación, tal y como lo expone el documento "Orientaciones para dar Respuesta a la

diversidad, y a las NEE", que se puede consultar en la página web: mineduc.cl/ educación especial.

El fin de la educación es que todos/as los estudiantes, independientemente de las condiciones personales, alcancen su máximo desarrollo y aprendizaje. Para conseguir este propósito, los establecimientos deben desarrollar diversas estrategias, siendo el PIE, una herramienta fundamental con la que podrá contar el sostenedor para el mejoramiento continuo de la calidad de la educación.

En este marco, los PIE se constituyen en una gran oportunidad para fortalecer:

- Los equipos Directivos de los establecimientos con otros profesionales, tales como profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, psicopedagogos, asistentes sociales, kinesiólogos, intérpretes de lengua de señas, entre otros, mejorando así las condiciones de la escuela para responder a las necesidades de sus estudiantes.
- Las prácticas pedagógicas, aportando apoyos especializados dentro del aula, con horas suficientes para planificar y evaluar la enseñanza, para trabajar colaborativamente en función de dar respuesta a las diferencias individuales de los estudiantes, asegurando así su progreso en el currículo escolar.
- Brindar una educación pertinente, relevante y significativa a los estudiantes con mayor riesgo de fracaso y deserción escolar que presentan NEE de carácter permanentes y transitorias.

Con la promulgación del Decreto Nº 170, se ampliaron las NEE transitorias. Los Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), se incorporaron en esta categoría. El artículo 98 del mismo decreto derogó los Artículo 4º y 7º del Decreto Supremo Nº 1300 y reemplazó la letra a) del Artículo 10. Es muy importante tener en cuenta que el reemplazo de la letra a) implica que todas las materias de diagnóstico se regirán por el Decreto Nº 170.

Se hace presente que la incorporación de los estudiantes que presentan discapacidad en los establecimientos con PIE y en las escuelas especiales, sigue rigiéndose por el Decreto Supremo Nº1 de 1998 del Ministerio de Educación, al que hace mención el

instructivo 191/2001(DEG), respecto de la integración escolar. Por lo tanto, la evaluación diagnóstica de ingreso de estos estudiantes debe considerar la evaluación de salud, que acredite la discapacidad, o la evaluación diagnóstica del psicólogo para aquellos estudiantes que presenten discapacidad intelectual.

En este último caso, y acorde a la normativa vigente, se deben seguir las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación, que se encuentran publicadas en su página web (www.mineduc.cl).

En este contexto, el establecimiento que eduque estudiantes con NEE permanentes podrá utilizar los Formularios Únicos para contar con una evaluación integral e interdisciplinaria que permita determinar los apoyos especializados y las ayudas técnicas que el estudiante requerirá para progresar en su proceso educativo.

Los estudiantes que presentan discapacidad que participan en cursos que reciben la subvención incrementada (grupos de 8 estudiantes), deben ser evaluados de acuerdo con las normas establecidas en el Decreto Nº 170.

Los PIEs se pueden desarrollar en un establecimiento educacional o en grupos de establecimientos, como es el caso de los PIE comunales. En ambos casos los sostenedores y equipos directivos de los establecimientos tienen la gran responsabilidad de liderar las distintas fases de su elaboración, implementación y evaluación.

También se puede implementar un PIE en escuelas rurales uni bidocentes o multigrado. En este caso, se considerará como sinónimo de “curso”, el aula multigrado, para los efectos de lo que establece el Decreto Nº 170. Las orientaciones pertinentes a estas realidades serán formuladas en las Secretarias Ministeriales correspondientes, teniendo presente este documento y el Decreto Nº 170, de modo que respondan a la realidad regional.

3.4.4 Adecuaciones curriculares, en el ámbito de la inclusión más allá de la integración en el aula.

Las adaptaciones o adecuaciones curriculares: "Son las modificaciones que es necesario realizar en los diversos elementos del currículum oficial, para adecuarlos a la realidad concreta del alumnado. Las Adaptaciones Curriculares abarcarán al conjunto de los alumnos del curso, ciclo o escuela en general, pasando por los Proyectos Educativos, los Proyectos Curriculares, las Programaciones de Aula, hasta las Necesidades Educativas Individuales de cada alumno" (Barrios, 1999, p 4).

A partir del currículum oficial y en todos los niveles y modalidades del sistema, se deben realizar las adaptaciones curriculares y las modificaciones organizativas necesarias que garanticen la escolarización, el progreso, la promoción y el egreso de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

El tema de las Adaptaciones Curriculares debe abordarse en cada establecimiento educacional, considerando la amplia gama de alumnos que atiende. Esta diversidad enriquece y ayuda a diseñar estrategias pedagógicas que respeten las diferencias individuales del alumnado.

Se formulan en referencia a lo que el alumno necesita en este momento del proceso enseñanza-aprendizaje. Deben referirse a capacidades a desarrollar por el alumno, a los grandes bloques de contenidos para el desarrollo de estas capacidades y los requisitos que debe reunir el entorno de enseñanza- aprendizaje, haciendo referencia a un área curricular determinada, o bien, ser de carácter más general.

Las Adaptaciones Curriculares son una estrategia de planificación y actuación docente que aspira a responder a las necesidades educativas de cada alumno. No tienen un carácter fijo o definitivo, los ajustes variarán acordes a las posibilidades del alumno y del establecimiento educacional.

Cuando se diseña la programación del aula, ya se están realizando adaptaciones curriculares, puesto que se revisan los objetivos, los contenidos, los aspectos

metodológicos, la evaluación, etc. de los programas oficiales para adecuarlos a la realidad individual y sociocultural del alumnado y a las peculiaridades de las escuelas y liceos.

Para individualizar la enseñanza existe una amplia gama de distintos y variados recursos metodológicos que cada equipo docente y cada profesor utilizará (grupos flexibles, materiales diversificados, etc.). Estos recursos son, de alguna manera, adaptaciones curriculares.

Las Adaptaciones van desde ajustes o modificaciones sencillas de la programación del aula, hasta cambios significativos que se apartan considerablemente del trabajo que desarrolla la mayoría del alumnado. Una misma necesidad educativa puede ser satisfecha a través de varias adaptaciones curriculares y/o de acceso, como también, necesidades educativas distintas pueden ser satisfechas con una sola adaptación.

Estas adecuaciones necesarias a incorporar en el currículo para facilitar el acceso de todos los niños a experiencias de aprendizajes significativos, es un tema de interés no sólo para quienes trabajan con niños que presentan algún tipo de discapacidad, sino también, para todos los educadores que consideran que el principio pedagógico de la individualidad, es un principio relevante al momento de poner en marcha un proceso educativo.

Las adaptaciones del currículo ya sea en el planteamiento de objetivos, en la puesta en práctica de las actividades, en las modificaciones a los recursos, o en las formas de evaluación, es una temática que todo buen educador debe conocer y saber desarrollar para enfrentar cualquier situación en que se detecte que un niño presenta cierta dificultad; ya sea para atender, concentrarse, enfrentar una tarea, dar una respuesta, motivarse, seguir instrucciones, expresarse, coordinar sus movimientos, memorizar, comprender, relacionarse con otros, etc. Es decir, dificultades a las cuales todos los niños sin distinción, alguna vez en su vida, se ven enfrentados.

La necesidad de desarrollar currículos flexibles, no es un tema nuevo. Los currículos flexibles permiten realizar la práctica educativa bajo un marco general orientador que da cuenta de la identidad del establecimiento, con una concepción clara frente a lo que pretende lograr, y a su vez, permiten también dejar un margen para incorporar aquellos

elementos que no fueron planificados en su especificidad inicialmente, pero que sin embargo, pueden aparecer en el camino y se hacen necesarios de abordar.

Esta característica curricular es esencial a la hora de dar respuesta a las diferentes necesidades educativas que los niños puedan requerir, así como, al momento de considerar los ambientes socioculturales diversificados en los que pueden estar insertos.

Las necesidades educativas especiales son entendidas como aquellas necesidades de apoyo más específicas y menos habituales, que las que comúnmente se otorgan a un niño que presenta alguna dificultad en su aprendizaje durante un período de tiempo.

Los centros educativos deben ofrecer alternativas curriculares amplias, equilibradas, significativas y diferenciadas:

- Currículos amplios en el sentido de que consideren todas las áreas del desarrollo y conocimiento, mediante la utilización de experiencias motivadoras que encanten al niño en los momentos de aprender.
- Currículos equilibrados que cautelen la tendencia a poner énfasis en algunas áreas en desmedro de otras, lo cual finalmente niegan al niño la posibilidad de indagar en aspectos que para el pueden ser trascendentales.

Además, implican la existencia de un equilibrio entre las necesidades individuales y los objetivos del currículo común.

- Currículos significativos que consideren las necesidades que el niño presenta en el momento y, a las que podamos inferir que va a necesitar en un tiempo futuro al interior de una sociedad cambiante.

- Currículos diferenciados que permitan abarcar las diferentes capacidades, necesidades e intereses de los niños.

El currículo común es aquel que da respuesta a las necesidades educativas especiales (NEE) de los niños, es allí donde deben realizarse las adaptaciones proporcionando los apoyos técnicos necesarios para que puedan acceder al currículo.

Bajo este enfoque se puede decir que:

a) El currículo a utilizar en un proceso educativo, debe ser el mismo para todos los niños y, a partir de éste deben realizarse las adaptaciones según las necesidades individuales.

b) De esta forma se facilita la integración de todos los niños al proceso educativo, y se eliminan prácticas segregadoras.

c) A cualquier alumno, de cualquier edad, ciclo o nivel educativo cualquier currículo puede ser adaptado a los requerimientos personales.

d) Toda propuesta curricular (tengan o no, niños con discapacidad) deberá contar con adecuaciones ya sea al contexto, a los niños que presentan ciertas dificultades o a aquellos que presentan capacidades acrecentadas; es decir, contar con adaptaciones congruentes a la realidad donde se lleva a cabo la propuesta curricular.

e) De acuerdo con el principio educativo de la "individualidad", en las adaptaciones curriculares debe existir una programación que dé respuesta a las características de un determinado niño.

Según Gine y Ruíz (1995), es posible utilizar algunos procedimientos y/o consideraciones para adecuar el currículo general a todos los niños y, en especial, a los que presentan NEE. Al respecto, se presentan algunos elementos interesantes de compartir:

- La necesidad de establecer una conexión lógica entre las evaluaciones psicopedagógicas (o de especialistas) y la programación individual a desarrollar con el niño en la sala,

- La preparación anticipada de las estrategias educativas tanto especiales, como comunes que se pretenderán proporcionar al niño con NEE.

- Invitar al niño a participar en ambientes educativos lo menos restrictivos, rígidos o autoritarios posibles.

En la medida que el niño avance con el apoyo de los recursos especiales, es conveniente ir retirándolos, de manera que cada vez la práctica educativa del niño se acerque más a la enseñanza habitual y común del currículo.

La respuesta educativa que va dirigida al niño, debe constituirse en una propuesta clara y comprensible para todos quienes se encuentran involucrados en su crecimiento personal, de tal manera que puedan participaren la toma de decisiones que se desprendan de la elaboración, desarrollo y evaluación de ella.

Estos procedimientos ayudan a tener presente algunas consideraciones en el momento de planificar que, cuándo y cómo adaptar algunas propuestas curriculares según las necesidades educativas. En acuerdo con estos antecedentes, los mismos autores presentan tres grandes bloques de elementos a considerar en las adaptaciones curriculares, los que englobarán a los procedimientos vistos:

1.- La valoración o evaluación psicopedagógica. Es en base a esta información donde se toman las decisiones curriculares de mayor relevancia, es aquí donde deben estar incluidas las potencialidades del niño, lo que él es capaz de hacer en relación al currículo regular, así como, otros factores que puedan favorecer u obstaculizar su avance.

2.- La propuesta curricular. En esta propuesta deben encontrarse las adaptaciones que se han previsto para un lapso de tiempo, a lo más, de un año. Esta propuesta entrega los elementos destinados a:

- Qué enseñar en relación a áreas, contenidos, actividades y objetivos. Cómo enseñar en relación a los enfoques, metodológicas y materiales didácticos, de qué tipo, durante cuánto tiempo y con qué frecuencia.

- Cuándo enseñar considerando los contenidos y objetivos seleccionados para el niño.

- Qué, cómo y cuándo evaluar.

3.- La promoción del niño. Este aspecto, cuya intencionalidad es incorporar al niño cada vez más al currículo regular, se refiere al retiro secuencial y gradual, de los apoyos especiales.

Cuando al interior del currículo común se insertan adaptaciones específicas para algunos niños, se hace necesaria la priorización de algunos aspectos curriculares, los que no serán los mismos que se esperan para la mayoría de los alumnos. También pueden incorporarse objetivos o actividades en relación a ciertos contenidos de modo complementario y específico, como el aprendizaje del lenguaje de señas, la utilización de algún instrumento especial o de ayudas técnicas. Así también es posible utilizar para ellos una secuencia de acciones diferentes a las del resto, variando el tiempo y los ritmos según las necesidades.

Todos estas consideraciones a tomar en cuenta para una adaptación curricular, deben ser utilizadas sino en aquellos casos donde se determine que realmente el niño necesita de un apoyo educativo diferente al resto de sus compañeros, ya que, existen casos en que no es necesario llevar a cabo una programación especializada, sino que es suficiente con adecuar algunos elementos básicos y habituales que todo educador sabe manejar y que de hecho, en su práctica cotidiana lo realiza con muchos de sus niños.

También es recomendable, que antes de iniciar una programación de apoyo específico, el educador agote con el niño la utilización justamente, de estos recursos habituales, ya que mientras más cerca del currículo regular se encuentre el niño, mejor será su integración.

Modalidades de Currículo

A los educadores no les es ajena la consideración de que existen diferentes modalidades curriculares y, de hecho, a la hora de tomar una opción, son proclives a considerar aquella que responde más a sus propios principios educativos así como, a las necesidades y características de sus niños.

Sin embargo, en el caso de los niños que presentan NEE, las modalidades curriculares también suelen seleccionarse de acuerdo a las características de los involucrados.

Ana Gortazar (1995), indica que existen variadas clasificaciones de modalidades curriculares a tomar en cuenta en una perspectiva relacionada con la integración de niños con NEE. La autora presenta una opción en la que hace referencia a una propuesta originaria de Hodgson, Clunies-Ross y Hegarty (1984), quienes definen cinco modelos de currículo según las necesidades de los niños.

1.- **Currículo General:** En este caso se trata de niños con NEE que pueden seguir el currículo ordinario sin la necesidad de adaptaciones ni apoyos específicos. Lo que no es tan común, (especialmente desde los niveles de la enseñanza básica), ya que en su mayoría estos niños requieren del apoyo más individualizado para acceder al currículo. En general, aquí se consideran niños que presentan algún tipo de problemática motora leve.

2.- **Currículo con alguna modificación:** En este caso se refieren a aquellos niños que esencialmente desarrollan las mismas tareas que sus compañeros, con algunas adecuaciones más bien referidas a destrezas o metodologías específicas, por ejemplo, en niños con ceguera que requieren de un tiempo para que adquirir la técnica Braille, o niños que presentan ciertas dificultades en su aprendizaje y, que por lo tanto, necesitan de una intervención más precisa para superarlo.

3.- **Currículo general con modificaciones significativas:** En este caso los niños comparten el horario y algunas áreas del currículo regular con el resto de sus compañeros; sin embargo, deben permanecer durante algún tiempo fuera de la clase habitual. En general, este tipo de modalidad se lleva a cabo con niños sordos con quienes se realiza un trabajo individual para los aprendizajes de lengua y matemática. Esta ayuda puede llegar a significar que el niño no puede acceder a algunas áreas o contenidos de los aprendizajes planificados en el currículo regular. Sin embargo, es igual importante considerar la flexibilización de este apoyo.

4.- **Currículo especial con adiciones:** En este caso el contenido curricular se centra fundamentalmente en las necesidades especiales de los niños; es decir, aquí interesa que él

aprenda lo básico y el resto de los contenidos se reducen. En general estos niños permanecen la mayoría del tiempo fuera de la sala regular, ya que presentan NEE graves.

Sin embargo, es igualmente necesario que existan instancias donde puedan compartir con los demás compañeros en algún tipo de actividad, así como también, que los educadores mantengan un enfoque educativo similar para un tipo u otro de enseñanza.

5.- **Currículo especial:** En este caso la educación que se imparte es especial, por cuanto se enfatiza la necesidad de desarrollar en los niños habilidades sociales y de autonomía, que lo ayuden a desenvolverse por sí mismo en el mayor número de acciones que le sean posibles. Ellos están a cargo de un profesional especializado el que debe preocuparse que participen en algunas actividades de índole colectivo; en tal sentido, no debe perderse de vista la necesidad de que todos los niños incorporen valores y actitudes. Se debe tener presente que estos aspectos no pueden estar en desmedro de los contenidos curriculares.

En atención a estos tipos de currículos a los cuales pueden acceder los niños que presentan NEE, así como los antecedentes revisados en cuanto a los procedimientos a llevar a cabo para compartir el currículo de educación común, cabe cuestionarse la real y efectiva necesidad de quienes asisten a centros de atención diferenciados y especializados, en donde los niños con determinadas características asociadas a sus déficits, participan en un determinado proceso educativo. ¿Tendrán todos ellos este tipo de necesidad educativa?

Actualmente, se ha podido apreciar en el sistema educativo nacional la participación nada despreciable de muchos niños, desde niveles parvularios, que son segregados de su rutina habitual al interior de un establecimiento educativo común, en jornadas de un cuarto, medias y completas durante determinados períodos de tiempo como una modalidad, que se supone apoya sus niveles de logros y aprendizajes.

Se hace necesario de una vez por todas, concebir la enseñanza desde una perspectiva integral; los profesionales especializados deben realizar un trabajo educativo en conjunto con los educadores del aula común, al interior de contextos educativos reales que promuevan el desenvolvimiento de todos sus niños en una sociedad compartida por todos

sus miembros, este trabajo integrado posibilitaría el acceso de muchos niños que, hoy en día, se encuentran aislados, participando en sistemas restringidos que no lo ayudan a constituirse en un ciudadano más; este enfoque restrictivo le niega al resto de los educandos la oportunidad de aprender de la diversidad, de respetar, querer y valorar lo distinto como un elemento clave para lograr el crecimiento y desarrollo de la humanidad.

Las autoridades públicas y privadas, deben tener presente este llamado a coordinar las acciones desde diversos niveles; ello, muy especialmente desde los niveles que pertenecen a nuestro sistema de educación, y no sólo entre la educación regular y la especial, sino también, desde la educación parvularia a la superior de enseñanza.

Bajo la información aquí planteada vale la pena realizar una reflexión al respecto e iniciar el debate.

3.5 Desafíos y Proyecciones de la Educación Especial.

Como ya ha sido planteado anteriormente, en esta tesis, la Educación Especial es la encargada de potenciar y asegurar las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad en todos los niveles y modalidades del sistema escolar. La Educación Especial se puede definir como una modalidad transversal que vela porque estos alumnos cuenten con las medidas pedagógicas adecuadas y reciban los apoyos y los recursos técnicos, humanos y materiales necesarios ya sea de forma temporal o permanente, que requieren para progresar en el currículum escolar general en un contexto educativo favorable, integrador y lo más inclusivo posible. (Godoy y otros 2004)

La evolución del concepto de discapacidad nos ha llevado a concebir a las personas que la presentan como seres humanos como cualquier otro, con los mismos sueños y esperanzas de los demás y, por lo tanto, con los mismos derechos que el resto de las personas.

Llegar a una concepción de la discapacidad como una cuestión de derecho no ha sido un proceso fácil, cada avance en esta dirección se ha visto plagado por retrocesos, ya que el

cambio se fundamenta en actitudes sociales y no en un mero cambio en la legislación nacional. El trato de las personas con discapacidad cambia en la misma medida en que cambia nuestro entendimiento de la discapacidad misma.

En Chile hemos logrado progresos importantes en nuestra manera de concebir la discapacidad, desde concepciones tradicionales de rechazo y segregación, pasando por concepciones clínico rehabilitatorias centradas en revertir los efectos de la discapacidad a la concepción de derecho que la define como un fenómeno social con servicios basados en la normalización, la integración y la equiparación de oportunidades.

En un país donde la educación es consagrada como un derecho constitucional, se hace indispensable avanzar en el desarrollo de políticas educativas que efectivamente permitan a la población escolar con discapacidad acceder a los saberes culturales fundamentales a través de los cuales puedan efectivamente desarrollar su identidad y las habilidades necesarias para enfrentar las exigencias sociales, intelectuales y valóricas que impone la sociedad en la que viven.

Con el propósito de avanzar en la modernización de la educación especial y del sistema educacional en su conjunto y de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos con necesidades educativas especiales se presentan a continuación las principales necesidades y desafíos que presenta nuestro país en esta materia (Godoy y otros 2004)

a) **Avanzar hacia el desarrollo de políticas educativas claras y coherentes:**

Nuestro país en la actualidad, mantiene vigente en la normativa de la Educación Especial, dictada en el año 1990, con una perspectiva rehabilitadora y un curriculum distinto y paralelo al de la educación regular. La coexistencia de la perspectiva educativa y la rehabilitadora pone de manifiesto la necesidad de construir y definir una política para el sector que ordene y dé coherencia a la tensión conceptual y teórica que la Educación Especial está viviendo.

En este marco, se hace necesario que todos los actores involucrados, tanto desde el ámbito académico, gubernamental, privado y organizacional debatan y reflexionen en relación con esta temática, se revisen los acuerdos internacionales

firmados por el Estado de Chile, se analice la legislación vigente, su coherencia interna, cómo se expresa el principio de equidad con calidad, en las distintas normativas y curricula, con el objeto de proponer los cambios que sean necesarios y coherentes con estos principios.

b) Fortalecer el sistema de supervisión, de asesoría y control:

El sistema de supervisión y control forma parte del sistema interno del Ministerio de Educación que es responsable de ejecutar las políticas del sector. Es evidente que la coexistencia de estos dos enfoques y las contradicciones existentes en las normativas dificulta y afecta seriamente la asesoría y apoyo que los supervisores puedan dar a las escuelas especiales, de educación básica y media para mejorar la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad.

Los cambios teórico-prácticos que se han producido durante estas últimas décadas con respecto a la educación de las personas con necesidades educativas especiales no siempre han llegado al conocimiento de todo el sistema de supervisión, lo cual está dejando a un grupo importante de profesionales sin poder dar los apoyos que los alumnos y los profesores requieren.

c) Mejorar la formación inicial y las prácticas docentes de atención a la diversidad:

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.

d) Contar con estadísticas confiables y actualizadas:

Una de las dificultades que presenta nuestro sistema educativo para dar respuesta a la demandas de este colectivo, es no contar con cifras confiables referida al número de personas con discapacidad en edad escolar. Los resultados del último Censo indican que un 2,2% de la población nacional tendría discapacidad, lo que equivale a 334.377 personas, cifra que dista mucho de los datos del Censo anterior, los resultados de las encuestas CASEN y las estadísticas internacionales para países como el nuestro. De acuerdo con los datos proporcionados por el Censo 2002 habrían 60.497 personas con discapacidad en edad escolar (de 0 a 24 años), sin embargo, la Educación Especial chilena atiende en la actualidad alrededor de 117.000 niños, niñas y jóvenes tanto en escuelas especiales como en establecimientos de educación regular. (Godoy, P y otros 2004 p.30)

e) Establecer mecanismos de apoyo e información a la familia comprometiéndola con el aprendizaje de sus hijos:

Promover la participación de la familia en el proceso educativo de sus hijos, es otro ámbito de acción necesario para la generación de condiciones que permitan el acceso, participación y permanencia de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en una educación de calidad. A pesar de la promulgación de la ley Nº 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad en 1994 y el reglamento de su capítulo sobre educación en 1998, las familias no cuentan con suficiente información acerca de la oferta educativa para sus hijos. Esta situación conlleva que las familias en vez de asumir las decisiones por sí mismas respecto a la

educación de sus hijos, dependan de las orientaciones y derivaciones de los profesionales especialistas.

Por otro lado, las asociaciones de y para personas con discapacidad, constantemente hacen presente sus necesidades y demandas a las autoridades del país, las cuales están directamente relacionadas con la falta de oportunidades en el acceso, permanencia y progreso dentro del sistema escolar. Destacándose sus necesidades de capacitación y formación de carácter vocacional y/o técnico.

4. Expectativas docentes como factor incidente en el logro de los aprendizajes de los alumnos.

Cuando hablamos de expectativas, pareciera ser un concepto conocido y manejado por todos, no obstante se hace necesario para este estudio profundizar conceptualmente y relacionar, el termino, al ámbito de la educación No han sido pocos los autores que han abordado las expectativas desde diversos enfoque, durante este apartado se mostrara en desarrollo aquellas que desde la óptica de esta investigación resultan de mayor relevancia.

La expectativa básicamente y a modo general es "una suposición centrada en el futuro, realista o no" (Cosacov, 2007).

Sin embargo existe otra definición, que asume mayor pertinencia para esta investigación, dada Reevé (2003) que plantea que una expectativa es una evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta que permite al individuo predecir la probabilidad de que algún acontecimiento dé a partir de la experiencia previa.

Ya acercándonos más al plano de la educación nos encontramos con la definición que se da en el diccionario de la Evaluación y de la investigación Educativa (1985) que define expectativa a una "espera basada en unas promesas o en unas probabilidades. También como el nivel de rendimiento esperado en función de la edad, de los antecedentes escolares, de las aptitudes medidas y, en general, de los presagios observados".

Estas definiciones permiten concluir que las expectativas se forman a partir de la percepción que puede tener una persona con respecto a la realización de actos, en combinación con los factores positivos y negativos anticipados.

Por otra parte, existen diferentes clasificaciones sobre las expectativas, como en una investigación realizada por los autores Pichardo, García, De la Fuente y Justicia (2007), donde se plantean las denominadas **predictivas** (lo que es más probable que ocurra) y las **normativas** (lo que se espera, por la experiencia en otras situaciones similares).

Bühler (1973) por su parte, clasifica las expectativas como futuro inmediato que pueden llegar a predecir sucesos con seguridad. La otra expectativa a la que se refiere es la de futuro lejano, que consiste en que el cumplimiento de lo que se espera sea no del todo seguro y poco improbable. En estas expectativas, la persona anticipa todo tipo de sucesos tanto agradables como desagradables. Los individuos persiguen con mayor frecuencia metas y objetivos que piensan que tienen gran posibilidad de alcanzarlos.

Otro tipo de clasificación se hace a partir de la teoría social cognitiva de Bandura (1982) en la que se pueden distinguir dos tipos de expectativas:

1. **Las expectativas de eficacia:** que consisten en la estimación que realiza la persona de la probabilidad de que pueda realizar un acto. Son apreciaciones subjetivas de la capacidad que tiene la persona de realizar una conducta con éxito. Es una estimación probabilística de un individuo de si puede ejecutar adecuadamente una conducta o serie de conductas.

2. **Las expectativas de resultado:** consiste en la confianza que da una determinada conducta de un determinado resultado una vez realizado. Esto se refiere a la estimación hecha por la persona sobre la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, tenga consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas, son apreciaciones subjetivas sobre un resultado si se lleva a cabo una determinada conducta de forma exitosa.

Para Balaguer (citado en Ramírez, 2008) estas expectativas de eficacia y de resultados no están vistas como unas variables globales y estables, sino más bien como

cogniciones específicas y cambiantes que se forman y reelaboran constantemente a lo largo de la vida, esto se realiza por medio del procesamiento e integración de la información que proviene de varios orígenes como los éxitos y fracasos pasados, la persuasión verbal y la auto percepción de la persona.

Las expectativas en educación y psicología social son la base de las teorías sobre el efecto Pigmalión, la profecía autocumplida y el efecto placebo.

Además, se les reconoce la importancia en el proceso cognitivo. Tienen estrecha relación con la teoría de los atributos, las cuales se centran en poder inferir en las causas no observables a partir de las observables. La atribución se entiende sobre la manera en que una persona selecciona y utiliza la información a fin de obtener explicaciones causales para la conducta (Gross, 2004).

4.1 Teorías sobre las expectativas y sus implicancias en las relaciones humanas.

Como hemos visto, anteriormente, las expectativas son un factor fundamental dentro de la representación que me puedo formular de una persona, incidiendo ya sea de forma positiva o negativa en el actuar de esta y en la relación que se establezca entre ambos.

Para Vroom (1999), la teoría de las expectativas se basa en que el esfuerzo que realizan las personas para obtener un alto desempeño, va a depender de la posibilidad de lograrlo y una vez alcanzado se obtendrá una recompensa. Algunos puntos importantes sobre esta teoría son:

- Todo esfuerzo humano se realiza con la expectativa de un cierto éxito.
- La persona confía en que si se consigue el rendimiento esperado se sigan ciertas consecuencias para él. La expectativa de que el logro de los objetivos vaya seguida de consecuencias deseadas se denomina instrumentalidad.

- Cada consecuencia o resultado, sea positiva o negativo, tiene para el sujeto un valor determinado denominado valencia.

Las expectativas y su influencia sobre el aprendizaje no es un tema desconocido y no antes planteado, Rosenthal y Jacobson (1968) fueron los precursores en el estudio de la influencia que tienen las expectativas de unas personas sobre otras. En Psicología y Educación, estas influencias reciben el nombre de efecto Pigmalión o profecía de auto cumplimiento (también denominado autorrealización, concepto proveniente del término en inglés selffulfilling prophecy).

Este efecto ó profecía consiste en que las expectativas que tiene una persona sobre otra llegan a convertirse en realidad, y se define como el proceso por el cual las creencias y expectativas de una persona afectan de tal manera su conducta que provoca en los demás una respuesta que confirma esas expectativas (Merton citado en Burón, 1997).

Para comprender de mejor manera de donde proviene la terminología y como esta se asocia a la interacción entre el profesor y el alumno se hace necesario revisar la mitología griega.

Pigmalión era un gran escultor, gastaba gran parte de su tiempo en crear hermosas esculturas y a menudo se quedaba hasta tarde trabajando en ellas. Un día Pigmalión se decidió a crear la más hermosa de sus obras, una mujer ideal, cuya belleza fuera inigualable, pasó día y noche trabajando en su obra hasta que por fin la terminó, hizo una doncella tan hermosa que casi llegó a enamorarse de ella, la vistió con las mejores ropas y la adornó con hermosas joyas, iba todas las noches a visitarla imaginando como seria aquella joven si viviera, tanto se obsesiono por ella que incluso la puso un nombre, la llamó Galatea.

Al cabo de un tiempo, Pigmalion asistió a una fiesta en honor de Afrodita, se encontraba pensando en Galatea cuando de pronto delante de todos se puso a rezar a la estatua de Afrodita suplicándole que diera vida a su Galatea, cuando por fin Pigmalion regreso a su taller, se acercó a su obra lleno de tristeza pensando en ella ya como en un sueño imposible, la beso en los labios y al hacer esto no sintió el frio marfil, sino los

cálidos labios de una mujer, sorprendido quiso abrazarla y besarla de nuevo lleno de pasión y fue en este preciso instante cuando Galatea cobró vida, se volvió de carne y hueso.

Las expectativas que poseía Pigmalion, depositadas en su escultura hicieron que esta al convertirse en una mujer real cumpliera con las expectativas de su creador.

En el plano de la educación el "efecto Pygmalión", se cumple en el sentido que cuanto mayor sea la expectativa tanto positiva o negativa depositada sobre una persona, a menudo niño o estudiante, mejor o peor rendimiento obtendrá éste. Figurativamente, se le llama Efecto Pigmalión al hecho de que las expectativas que tenemos sobre las personas, las cosas y las situaciones, tienden a realizarse.

En 1964, Robert Rosenthal y Lenore Jacobson realizaron un experimento en una escuela de una pequeña ciudad californiana que produjo lo que ellos denominaron "Efecto Pygmalión". Decidieron comprobar el "efecto Pygmalión" en estudiantes desventajados y se planteó la siguiente cuestión: las expectativas favorables del educador, ¿inducen, por sí mismas, un aumento significativo en el rendimiento escolar de sus alumnos?

Para responder a esta pregunta se les hizo un test de inteligencia a todos los alumnos de la escuela. Se les dijo a los profesores que aquel test era capaz de identificar, de manera muy fiable, a los alumnos que en el transcurso de los siguientes meses destacarían claramente sobre el resto de la clase; una vez procesado el test, se les dio una lista con los nombres de tales alumnos "especiales", los cuales supuestamente gozaban de una capacidad extraordinaria para el aprendizaje y la creatividad. Lo que entonces no se le comunicó a los profesores, ya que de haber sido así no habría sido posible el experimento, es que la lista se había hecho al azar, sin referencia alguna al test.

Transcurridos seis meses, se volvió a hacer el mismo test a los alumnos, igualmente al cabo de un año y de dos años. Rosenthal midió el incremento del coeficiente de inteligencia entre el primer test y los posteriores, y comprobó que había una ventaja estadísticamente significativa en los alumnos "especiales" con respecto al resto: el 47% de los alumnos "especiales" ganaron 20 o más puntos en coeficiente de inteligencia, mientras que sólo el 19% del resto ganaron 20 o más puntos. Estos resultados significaron para

Rosenthal y sus colaboradores una constatación inicial muy alentadora del enorme impacto del "efecto Pygmalión" en el aula.

El efecto Pygmalión opera bajo tres aspectos fundamentales: "Creer firmemente en un hecho como verdad incuestionable, tener la expectativa de que se va a cumplir lo esperado, acompañar con mensajes que animen a que efectivamente lo que esperan se cumpla." (Sánchez, 2005).

Por ejemplo, el docente A, sabe por medio de evaluaciones que Anita es una niña que posee NEE permanentes, por lo que asume que no tiene muchas posibilidades, por ello también, no se esfuerza en enseñarle ya que se sitúa bajo su expectativa de que esta alumna va a fracasar, por eso mismo, le va dando mensajes explícitos e implícitos de que ella no es capaz de realizar la tarea y que no va a salir adelante. La, niña por su parte, sin conocer las expectativas del docente, va respondiendo a lo que se espera de ella y termina cumpliendo la profecía del profesor.

Los docentes tienden a poner más esfuerzo con aquellos estudiantes frente a los que esperan más, y al contrario, con aquellos cuyas expectativas son menores, la entrega es diferente.

El experimento de Rosenthal y Jacobson, publicado en el libro, Pigmalion en la escuela (Sánchez, 2005) evidenció el poder de los mensajes que se le transmite a los estudiantes. Cuando un docente transmite mensajes negativos, el alumno tiende a acomodarse a las expectativas del profesor. Del mismo modo sucede si es lo contrario.

Los docentes son capaces de motivar positivamente a sus estudiantes o hundirlos con sus expectativas derrotistas. El poder que tiene el profesor, en muchos casos, no es visualizado adecuadamente como un factor de rendimiento académico. Suponer que los resultados de un alumno están vinculados exclusivamente a sus capacidades y a su esfuerzo personal no es correcto. También influyen otros factores, y el docente, en este sentido, ocupa un sitial fundamental. (Sánchez, 2005)

En muchas ocasiones se comete la equivocación de actuar como si los docentes fueran semidioses en el desarrollo de los alumnos, cuando en realidad, los múltiples estudios que se han realizado muestran que para que se produzca el éxito en la vida de los estudiantes, es fundamental, en la etapa primaria y secundaria, la simbiosis entre escuela y hogar. Los padres además, pueden generar efectos contrarios a las expectativas negativas de algunos docentes, inculcando en sus hijos un alto valor para ellos y alentándolos respecto a sus resultados.

Las expectativas del profesor: factor determinante.

Desde 1964 se han realizado numerosas investigaciones sobre la influencia de las expectativas (prejuicios, pronósticos, anhelos e intencionalidades) de los docentes tanto en el rendimiento como en la conducta de los alumnos. Todo apunta a la conclusión de que las expectativas del profesor suponen uno de los factores más poderosos en el rendimiento escolar de sus alumnos. Por lo que, si un profesor espera buenos resultados de sus alumnos, el rendimiento de éstos se aproximará mucho más a su capacidad real que si los espera malos.

"Los pronósticos se hacen realidad", es una expresión que aparece en la mayoría de los estudios anglosajones, quienes han acuñado la expresión "self fulfilling prophecy" (profecía autocumplida) para referirse al fenómeno en el que las expectativas tienden a realizarse.

El "efecto Pygmalión" en el aula es uno de los datos más uniformemente confirmados en la psicología actual, por lo que una relación cordial entre profesor y alumno, así como una fe auténtica por parte del profesor en la posibilidad de superación del alumno, es difícil que, al menos a largo plazo, no favorezcan resultados positivos. Debemos señalar que en este proceso la fe del educador en sus propios recursos desempeña un papel de suma importancia.

Las expectativas, como ya hemos visto forman parte de una representación que me hago de un alumno y de los resultados que este pueda alcanzar.

En el plano de lo académico, el constructo elaborado en base a mi experiencia determinará el cómo me relaciono con ese alumno en particular y que es lo que espero de él o ella. Comúnmente y como se verá en el punto a continuación se hace una diferencia entre lo que se espera de un alumno que presenta NEE, con aquel que no las posee.

Académicamente se espera que el alumno, que no presenta una NEE y ante los ojos del profesor no posea impedimento para lograr aprendizajes obtenga calificaciones superiores a la de los alumnos que si posean algún tipo de necesidad de enseñanza.

Sánchez y López (2005) en la compilación que realizan de la obra "Pygmalión en la escuela" sostienen que en "casi todas las escuelas afirman que tienen altas expectativas de todos los estudiantes. Sin embargo en la realidad, lo que se predica no siempre se practica".

Aunque algunas escuelas y maestros mantienen de manera uniforme altas expectativas de todos los estudiantes, otros tienen "grandes expectativas" de sectores específicos de la población estudiantil, pero mínimas de otros.

En muchas escuelas urbanas y del centro de las ciudades predominan las bajas expectativas. Hilliard III (1991) afirma que "nuestro límite superior actual para juzgar las capacidades de los estudiantes está en realidad muy cerca del piso" (p.31). Muchos creen que hay una gran diferencia entre lo "que los jóvenes son capaces de aprender y lo que están aprendiendo" (Bishop, 1989, p.27).

La evidencia sugiere que las escuelas pueden mejorar el aprendizaje de los estudiantes si se motiva a éstos y a los maestros para que se fijen objetivos más altos.

Se reconoce que la formación de las expectativas en el ámbito educativo, con respecto al entorno y al propio desempeño, influye en la percepción de los estudiantes y en su manera de comportarse. Korkowski (1975) establece que, por lo menos conceptualmente, las expectativas son lo más cercano a las actitudes, pues sin ser determinantes de la conducta, sí las encaminan o matizan en algún sentido.

Muchos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejado en la puesta en marcha que hace de la misma (Parrilla, 1992). Asumir la diversidad, desde sus diferentes dimensiones, como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más a menos dotados, como es el caso de los alumnos con NEE, implica un gran reto, debido al conjunto de creencias, representaciones y estereotipos que maneje la sociedad, de las personas "discapacitadas", y por consiguiente con las concepciones que se va formando también el profesorado.

Los sistemas educativos, son depositarios, por parte de la sociedad, de expectativas relacionadas no solo con lo educativo sino también con la resolución de problemas que abarcan un espectro que va desde la mejora de las condiciones de empleabilidad hasta la superación de la pobreza y la construcción de una paz duradera.

A fin de que la escuela contribuya a cumplir sin duda con tales expectativas, se han de emplear instrumentos que contribuyan al desarrollo integral de cada uno de sus integrantes y, para ello, se ha elegido a las representaciones sociales (rs) como herramienta de mediación social y cultural. De acuerdo con Pievi y Echaverry (2004), las rs son supuestos que cada uno de los sujetos construye sobre la base de la interacción con otros sujetos, situados histórica y socioculturalmente en el mismo contexto, convirtiéndose en principios generadores y organizadores de prácticas conscientes pero también, la mayoría de las veces, inconscientes.

Desde esta perspectiva, la representación social se constituye como una mediación de la comunicación y también como un sistema integrado de conocimientos que orienta las acciones e interacciones en la vida cotidiana y desde este sistema las expectativas. Las rs se construyen y reconstruyen en el entorno de intercambios cotidianos, en el conjunto de significados y sentidos que entran en juego en los diferentes contextos sociales.

Para Aguado, G y otros (2009 p.14) *"La existencia de las rs no es positiva ni negativa sino simplemente inevitable. Los supuestos que cada sujeto asume o, en el mejor*

de los casos, construye, permiten tener una visión del mundo y una cosmovisión del hombre; sin embargo, estas formas de «negociar» con las diversas áreas de las interacciones humanas pueden responder, y de hecho lo hacen, a determinados intereses políticos, sociales y económicos. Esto no es necesariamente desfavorable, porque una gran parte de las personas carece de la posibilidad de realizar un proceso de asunción y concienciación de la realidad al ser privada por el mismo sistema social del acceso a la educación y, por lo tanto, de la capacidad de conceptualizar rs que les sean propias y no aquellas útiles a los grupos de poder, en cualquiera de sus formas: gubernamentales, ideológicos, emocionales. Bajo ningún concepto se pretende legitimar esta exclusión social; de hecho, se debe promover que su existencia sea lo menos perniciosa posible para aquel que la vive de forma inconsciente, aun cuando las representaciones sociales impuestas pueden permitir al sujeto asumir un rol social, hecho que promueve en forma relativa la apropiación de una identidad, tal vez predeterminada".

Las rs de cada uno de los sujetos que integran la comunidad educativa coexisten dentro de los muros del centro escolar y rigen de determinada manera el ritmo con el cual se desarrollan las relaciones sociales. Así, estas prefiguran lo que se espera que cada una de las personas sea, es decir, el ideal. Debido a que existe un entramado de percepciones de la realidad**,** casi siempre disímil, la representación social de un profesor respecto de la capacidad de un alumno puede disminuir o potencializar las competencias de este y, lo que es más importante, permitirle desarrollar conciencia de sí mismo y un autoconcepto positivo.

Por otra parte, las representaciones conceptuales construidas por los actores estructuran una práctica que influye en la dinámica institucional, mas ello no siempre refleja una congruencia entre los actores mismos, ya que cada uno de ellos posee una cosmovisión distinta, producto de las rs construidas sobre la base de su historia personal. (Aguado, G y otros, 2009)

El profesor conceptualiza un alumno ideal que posee todas las características deseables y que responde a sus propias expectativas fundamentadas en el «deber ser»; sin

embargo, al hallarse en el aula no percibe a sus alumnos sobre la base del ideal sino muy por debajo, lo que genera una brecha entre la motivación inicial de su práctica docente y el contexto real en el que se encuentra, que no siempre responde a sus expectativas. Esto influye en su liderazgo docente y, por lo tanto, en su autoconcepto como profesor, apreciándose así la importancia que adquiere la posibilidad de recrear la representación social. Cuando los alumnos captan este desequilibrio motivacional y la incapacidad del profesor de flexibilizar sus creencias a fin de adaptarse a la situación real en el aula, e impactar con su práctica en el desempeño del alumnado, esa percepción queda convertida en un elemento que puede legitimar una baja credibilidad ante los discentes, principalmente en los niveles medio superior y superior,

Las rs dentro del aula dan lugar a una de las brechas más profundas del sistema y, en determinado momento, son las varas con las que se mide el contexto del aula. Asimismo, como en la mayoría de las ocasiones este sistema conceptual de medida no es permeable a cambios ni por parte del docente ni por parte de los estudiantes, trae aparejado que algunos deserten de manera temporal o definitiva por no cumplir con las expectativas no solo del docente sino, incluso, de la institución misma.

Las representaciones que tienen los individuos sobre determinado hecho, objeto o persona, en este caso el profesorado que trabaja con niños que tienen NEE en el aula común, traspasa la actuación pedagógica, dejando entrever lo que piensan o imaginan sobre estos niños.

Es por ello que las rs, creencias y expectativas que tenga el maestro en relación a los niños con Necesidades Educativas Especiales significarán lo que esperará del aprendizaje de estos y sin duda alguna que se verán reflejadas en la actitud que evidencie en el aula, y con ello, en lo que espere de ellos, en relación al logro de los resultados de aprendizaje esperados. Y es precisamente en relación a este aspecto que se ha puesto de manifiesto como uno de los principales obstáculos para llevar a cabo el proceso de integración.

En el estudio de Damm (2009) se concluyó que en general los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que oscilan entre la

indiferencia, sobreprotección, bajas expectativas y aceptación hacia los niños con necesidades educativas especiales. Las actitudes negativas o de indiferencia se ven reflejadas, por una parte, en la ubicación del alumno integrado al final de la sala de clases, impidiendo tener mayor contacto con el educador y por consiguiente dificultando la comprensión de las instrucciones y contenidos. De igual forma se evidencia falta de preocupación por hacer partícipes a los niños/as con necesidades educativas especiales de las actividades planificadas para el grupo curso, a pesar de ciertos argumentos de algunos profesores que manifiestan hacer adaptaciones curriculares.

La autora también señala que en este sentido, se refleja una clara disonancia entre la actuación pedagógica del profesor y su discurso. Las formas de relación que establecen algunos profesores de aula con los alumnos integrados en su acción pedagógica, dan cuenta de una actitud negativa y de indiferencia frente a los niños; no interactúan con ellos, no establecen contacto ocular, no se evidencia preocupación o interés por mantener un acercamiento físico, ya sea para supervisar el trabajo efectuado por el estudiante u ofrecer algún apoyo acorde a sus características y necesidades educativas, impidiendo de esta manera el acceso a los contenidos curriculares. Por otra parte, también hay profesores que permanentemente interactúan con sus alumnos, ya sea a través del contacto visual, sonrisas y uso de refuerzo positivo, aspecto que incide positivamente en el interés del niño/a por participar de la clase. La actitud de los niños/as integrados frente a la clase está supeditada a las formas predominantes de relación que se establezcan en el aula entre el profesorado y el estudiante, a la ubicación espacial del niño en la sala y las adaptaciones que realice el educador.

De este modo, las representaciones que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales se relacionan con dificultades o problemas, destacándose la importancia del profesor especialista en el proceso de intervención pedagógica, lo cual deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante.

"Los sentimientos que inspiran estos niños/as al profesorado son de cariño, afecto, protección, ayuda, pena, lástima, conmovedores e incluso les dan una connotación divina". (Damm,X 2009. p.30) Se infiere que este tipo de sentimiento podría incidir en el proceso de integración, dado que las expectativas que poseen los docentes de estos niños/ as podrían interferir en la práctica pedagógica, al tomar decisiones con respecto a la forma de responder a las necesidades educativas especiales a nivel de aula.

La representación de los educadores respecto a la respuesta educativa para la atención de las necesidades educativas especiales en el aula, se manifiesta en el apoyo personalizado, las adaptaciones curriculares y en algunos casos se plantea el requerimiento de disponer de espacios especiales para los niños con alguna NEE. Esto último deja entrever la persistencia de una mirada segregadora que excluye del sistema educativo a ciertos niños/as con capacidades diferentes.

"Desde la perspectiva de las potencialidades, los profesores perciben a estos niños/as como poseedores de habilidades artísticas y sociales, destacando que éstos son más cariñosos que otros niños y además algunos docentes manifiestan que son también inteligentes". (Damm,X 2009. p.30) Desde la óptica de las limitaciones, el profesorado percibe a este estudiante disminuido intelectualmente, reflejado en un nivel de aprendizaje más lento, con dificultades para efectuar actividades de tipo individual y la tendencia a olvidar rápidamente aquello que se les enseña. Este tipo de convicción acerca de las capacidades intelectuales podría incidir notablemente en el proceso de integración escolar de los niños/as con discapacidad, dado que limitaría el acceso a las diferentes experiencias educativas y de conocimiento importante para el desenvolvimiento en la vida familiar, social y escolar.

En general, los educadores tienen un pensamiento positivo frente a la integración escolar, sin embargo, la intervención educativa que proponen para los niños/as con necesidades educativas especiales se encuentra cimentada bajo el modelo correspondiente al nivel D (Hegarty, 1981, citado en Marchesi, 1998), esto es, tiempo compartido entre el aula de recursos y la sala común. Por otra parte, a pesar de estar de acuerdo con la

integración de estos niños/as al aula común, aún prevalece la idea en parte del profesorado, de que la escuela especial constituye el espacio educativo más apropiado para ellos.

Los sentimientos de competencia o incompetencia del profesorado frente a la integración escolar, deja de manifiesto la inseguridad que sienten al verse enfrentados a este proceso. Es percibida como una actividad compleja que genera incomodidad. *"Los factores que estarían incidiendo, de acuerdo a las opiniones vertidas, se vincularían a la falta de preparación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as que poseen características distintas a las del común de los estudiantes".* (Damm,X 2009. p.34)

Otros elementos considerados importantes para la adecuada integración escolar son la capacitación, la existencia de material didáctico apropiado a las características de los niños, la participación de la familia, la actitud de los niños del curso y de los profesores de aula y la realización de adaptaciones curriculares.

En tal sentido, los principales obstaculizadores para lograr un adecuado proceso de integración, según la opinión del profesorado, corresponderían al excesivo número de alumnos existente en cada curso y tener más de un niño integrado en el aula.

Con respecto a los apoyos ofrecidos en el aula para responder a las necesidades educativas de los niños/ as integrados, en general los profesores manifiestan hacer adaptaciones curriculares, otorgar atención personalizada, utilizar material atractivo y de interés para los niños/as, hacerlos partícipes de todas las actividades de la clase, elementos no presentes en la práctica pedagógica, evidenciándose una clara incongruencia entre lo que argumentan en la entrevista y su actuación.

Para finalizar este capítulo se considerarán aquellos aspectos que adquieren mayor relevancia para el desarrollo de esta investigación, relacionados entre las expectativas y el efecto pygmalión, que se desprenden del estudio realizado por Baños, Inmaculada el año 2010 titulado "Efecto pygmalion en el aula".

1. Las expectativas positivas y realistas del educador influyen positivamente en el alumno ("pygmalión positivo"); las negativas lo hacen negativamente ("pygmalión negativo"). Tanto es así que los educadores más eficaces se suelen distinguir por su actitud de "pygmaliones positivos", y los menos eficaces por lo contrario.

2. Los alumnos tienden a realizar lo que sus "pygmaliones positivos" o "negativos" esperan de ellos; en términos generales, las expectativas negativas parecen comunicarse más fácilmente que las positivas. También el comportamiento no –verbal del "pygmalión" es más influyente que el meramente verbal.

3. Las expectativas positivas y realistas del "pygmalión positivo" no hacen sino potenciar lo que ya está de modo latente en el alumno, creando en el aula un ambiente más proclive al crecimiento y aprovechamiento de éste, proporcionándole más información, respondiendo con más frecuencia e interés a sus esfuerzos, dando más oportunidades para ser preguntado y dar respuestas, …. El profesor, con sus palabras, el modo de decirlas y el momento de decirlas, con la expresión de su cara, sus gestos, el contacto visual…, en definitiva, con su forma de tratar al alumno, comunica a éste el concepto positivo que su persona le merece, despertando así en él una mayor autoconfianza y autoestima, que le alienta y le motiva a rendir más y mejor.

4. Finalmente, la efectividad del "efecto pygmalión" depende en gran medida de la autoestima del propio "pygmalión". Generalizando, podríamos decir que, el mejor "pygmalión positivo" de sí mismo es el mejor "pygmalión positivo" de sus alumnos. Esto es, el educador que posee una alta autoestima con frecuencia es el más efectivo a la hora de inspirar una autoestima más elevada en sus alumnos.

"Definitivamente el "pygmalión positivo" tiene una actitud de aprecio e interés por el alumno, se preocupa por su bien, por su felicidad y por su desarrollo. Está atento a cualquier signo de bondad, de capacidad y de talento del alumno. Sabe describir y adivinar los valores latentes y ocultos del alumno, y los manifiesta y saca a la luz, incluso en público. Mantiene una actitud que inspira palabras, gestos y acciones que ayudan al

alumno a descubrir y utilizar sus propios recursos, a descubrirse a sí mismo, a buscar y seguir su propio camino y a actuar con libertad". (Baños, I 2010 p.3)

Valora en el alumno las mínimas aportaciones que haga: le da libertad, alienta y anima, confirma y apoya. Actúa con paciencia y benevolencia, a la vez que con rigor y disciplina, corrigiendo y sancionando cuando es oportuno. El pygmalión positivo no abruma al alumno con fabulosas e ilusorias expectativas. No propone metas que no estén al alcance del alumno, creando situaciones destructivas y que llevan al fracaso. No impone sino que acompaña.

5. Principales modelos y planteamientos teóricos para comprender el logro de aprendizaje en los sujetos.

El aprendizaje es aquel proceso por el cual la persona adquiere habilidades, destrezas, conocimientos conductas o valores como un resultado del estudio la experiencia, la instrucción o el razonamiento, este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, en el caso de este estudio lo analizaremos a partir de las teorías que explican la adquisición de aprendizaje, desde dos grandes modelos como lo son el conductista, el cognoscitivo y socio histórico cultural.

5.1 El modelo conductista.

Los postulados del modelo conductista han impregnado, en general y desde sus diferentes enfoques, la mayoría de las prácticas educativas destinadas a la atención de los alumnos con alguna Necesidad Educativa Especial. En coherencia con los postulados básicos de esta corriente psicológica, la evaluación que se realiza de los sujetos trata de determinar cuáles son las conductas problema que presentan, entendiendo que estas conductas son medibles y susceptibles de observación y cuantificación asociadas a las dificultades de aprendizaje.

A la hora de analizar las conductas problema, se pone especial énfasis en la atención a los antecedentes (estímulos) y consecuentes (refuerzos) que las mantienen, con el fin de aplicar tratamientos adecuados que consigan cambiar el comportamiento.

Las técnicas de condicionamiento clásico o instrumental, habituales en este enfoque psicológico son utilizadas en el desarrollo de los programas elaborados para el logro de tal propósito.

Estos programas, establecen objetivos formulados en términos de conducta observable y actividades jerarquizadas, organizadas para cubrir las diferentes secuencias que llevan al logro de los objetivos propuestos, previendo los refuerzos a administrar en función de los resultados obtenidos en un proceso de evaluación continua.

En el ámbito educativo, el docente tiene un papel decisivo y basa su actuación en la enseñanza directa; planifica y desarrolla la enseñanza en base a objetivos concretos, propone actividades secuenciadas para el logro de los mismos, supervisa las tareas de los alumnos y mantiene un clima de clase donde la disciplina y el orden adquieren gran relevancia.

La psicología educativa y la labor docente durante mucho tiempo consideraron que el aprendizaje era sinónimo de cambio de conducta, esto, porque dominó una perspectiva conductista de la labor educativa; sin embargo, se puede afirmar con certeza que el aprendizaje humano, en general va más allá de un simple cambio de conducta, conduce a un cambio en el significado de la experiencia. Grandes exponentes de esta corriente han sido Pavlov, Watson, Thornike entre otros, pero para este estudio abordaremos a Frederick Skinner, por sus aportes en relación al condicionamiento operante, proceso por el cual se fortalece un comportamiento seguido de un resultado favorable (refuerzo).

5.1.1 Frederic Skinner: El uso y experiencias que avalan el modelo conductista en el ámbito escolar.

El condicionamiento operante, llamado también instrumental y hoy en día análisis experimental de la conducta (AEC), se puede definir de la siguiente forma: Es la teoría psicológica del aprendizaje que explica la conducta voluntaria del cuerpo, en su relación con el medio ambiente, basados en un método experimental.

Es decir, que ante un estímulo, se produce una respuesta voluntaria, la cual, puede ser reforzada de manera positiva o negativa provocando que la conducta operante se fortalezca o debilite. Skinner (1938) afirmaría que "el condicionamiento operante modifica la conducta en la misma forma en que un escultor moldea un montón de arcilla", puesto que dentro del condicionamiento operante el aprendizaje es simplemente el cambio de probabilidades de que se emita una respuesta.

Skinner (1938) afirma que "cuando los alumnos están dominados por una atmósfera de depresión, lo que quieren es salir del aprieto y no propiamente aprender o mejorarse". Se

sabe que para que tenga efecto el aprendizaje, los estímulos reforzadores deben seguir a las respuestas inmediatas.

Como el maestro tiene demasiados alumnos y no cuenta con el tiempo para ocuparse de las respuestas de ellos, uno a uno tiene que reforzar la conducta deseada aprovechando grupos de respuestas. Skinner considera que la finalidad de la psicología es predecir y controlar la conducta de los organismos individuales. En el condicionamiento operante se considera a los profesores como modeladores de la conducta de los alumnos.

Aplicaciones y conceptos de la teoría.

El aprendizaje para este modelo se pude adquirir de diversas maneras.

Aprendizaje por reforzamiento: Es el aprendizaje en el cuál la conducta es nueva para el organismo que aumenta su frecuencia de aparición luego de recibir algún estímulo reforzante.

Aprendizaje por evitación: Es el aprendizaje donde el organismo adquiere una conducta nueva que termina o impide la aplicación de algún estímulo aversivo (desagradable), y aumenta la frecuencia de aparición de esa conducta para que no regrese.

Aprendizaje supersticioso: Es el aprendizaje donde alguna consecuencia casualmente reforzante o aversiva aumenta la frecuencia de aparición de alguna conducta.

Aprendizaje por castigo: Es el aprendizaje donde un organismo aumenta la frecuencia de aparición de las conductas que no fueron seguidas o que no recibieron ningún estímulo aversivo o desagradable.

Olvido: Todas las conductas que no reciben o que dejan de recibir reforzamiento tienden a disminuir su frecuencia de aparición y a desaparecer.

Estímulo discriminativo: Es aquel en cuya presencia de una determinada porción de conducta es altamente probable, debido a que antes fue reforzador por un estímulo.

Conducta operante: Es la que tiene un organismo, es decir, como se comporta el medio ambiente.

Estímulo reforzador: Es un estímulo que incrementa la probabilidad de una respuesta contingente.

Generalización: Es cuando al reforzar una respuesta se produce un incremento en otra respuesta parecida.

Discriminación: Es cuando un organismo se comporta de manera diferente en presencia de dos estímulos.

Extinción: Es un procedimiento en el cual una conducta operante que ha sido reforzada deja de serlo y que produce el fin de la respuesta.

Por otra parte, existen también reforzadores que puede ser cualquier estímulo que aumenta la posibilidad de alguna respuesta. Existen de diversas índoles que detallaremos para una mayor comprensión conceptual.

A. **Reforzador Positivo:** Todo estímulo que aumenta la probabilidad de que se produzca una conducta.

B. **Reforzador Negativo:** Todo estímulo aversivo que al ser retirado aumenta la probabilidad de que se produzca la conducta.

C. **Extinción:** Se presenta cuando un estímulo que previamente reforzaba la conducta deja de actuar.

D. **Castigo:** Al igual que la extinción, funciona para reducir la conducta.

E. **Múltiple:** Aplicación de dos o más programas diferentes.

F. **Compuesto:** Refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.

G. **Concurrente:** Refuerzo de dos o más respuestas con uno o más programas.

H. **Castigo:** Es cuando se utiliza un estímulo aversivo para obtener la reducción en la tasa de una respuesta.

Los programas de trabajo desarrollados para la atención a la diversidad, han estado basados, en la mayoría de los casos, en el modelo conductista.

5.2 El modelo cognitivo

Los postulados del modelo cognitivo fundamentan los planteamientos educativos de las escuelas inclusivas, movimiento que en los últimos años, ha alcanzado gran difusión como evolución de las experiencias de integración escolar.

El término discapacidad se reserva, y se utiliza Necesidad Educativa Especial. Se pone el acento en los procesos internos, intermedios entre la recepción de la información y la expresión de la respuesta, en las estrategias de aprendizaje, en las destrezas cognitivas, en la motivación y en el autocontrol.

La interacción entre cognición, motivación, autoconcepto y aprendizaje fundamenta la evaluación de los sujetos, prestando especial atención al conocimiento que el sujeto posee sobre sus propios procesos (procesos metacognitivos), a las estrategias de aprendizaje y a la interacción entre desarrollo y enseñanza, integrando la evaluación dentro del proceso educativo.

Se trata de un modelo optimista, que se centra en las posibilidades de los sujetos y asume que todos los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden aprender. Utilizando programas adecuados (programas para el desarrollo de la inteligencia), se pueden mejorar los procesos cognitivos.

El conocimiento es el resultado de un proceso de construcción activa por parte del alumno, con la ayuda de otros más competentes; el aprendizaje es una actividad social donde el papel del docente es disponer las condiciones, ayudar a que el alumno construya el conocimiento. Dentro de este enfoque se han ido incorporando diversas teorías a lo largo

del tiempo, como las propuestas por Luria o Vygotsy, las aportaciones de Piaget o las concepciones multidimensionales de la inteligencia como la teoría triárquica de la inteligencia de Sternberg o la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner.

5.2.1 Jean Piaget: El desarrollo del niño es un proceso temporal por excelencia.

Para Piaget (1972), el aprendizaje obedece al proceso temporal por el cual el individuo este pasado, por lo tanto el tiempo y el desarrollo intelectual del niño van de la mano.

Todo desarrollo, tanto psicológico como biológico, supone una duración y la infancia dura tanto más cuanto superior es la especie; la infancia de un gato, la infancia de un pollo, duran mucho menos que la infancia del hombre, porque el niño tiene mucho más que aprender.

Se pueden distinguir, en efecto, dos aspectos en el desarrollo intelectual del niño. Por una parte, lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe desde afuera, aprende por transmisión familiar, escolar o educativa en general y, además, existe el desarrollo que se puede llamar espontáneo, que para resumir denominaré psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia propiamente dicha: lo que el niño aprende o piensa, aquello que no se le ha enseñado pero que debe descubrir por sí solo, y es esto esencialmente lo que toma tiempo.

Veamos en seguida dos ejemplos: en una colección de objetos, por ejemplo, un ramo de flores donde hay 6 violetas y 6 flores que no son violetas, se trata de descubrir que hay más flores que violetas, que el todo supera a la parte. Esto parece tan evidente que a nadie se le ocurriría enseñárselo al niño. Y sin embargo, como veremos, harán falta muchos años para descubrir leyes de este género.

Piaget estudia el aspecto espontáneo de la inteligencia porque como el mismo dice “es psicólogo y no educador y, además, porque desde el punto de vista de la acción del tiempo es, precisamente, este desarrollo espontáneo lo que constituye la condición previa evidente y necesaria del desarrollo escolar, por ejemplo” (Piaget 1972).

Para entender cómo la inteligencia obedece a un proceso temporal, el autor expone algunos experimentos.

> En nuestras escuelas de Ginebra se comienza a enseñar la noción de proporción a los alumnos solamente alrededor de los 11 años. ¿Por qué no antes? Es evidente que si el niño pudiera comprenderla siendo más joven los programas escolares habrían comenzado la iniciación de las proporciones a la edad de 9 ó aun de 7 años; si hace falta esperar 11 años, es debido a que esta noción supone todo tipo de operaciones complejas. Una proporción es una relación de relaciones. Para comprender una relación de relaciones es preciso, ante todo, comprender lo que es una relación, es necesario constituir previamente toda la lógica de relaciones y hace falta luego aplicar esta lógica de relaciones a la lógica de los números (Piaget, 1972).

Se encuentra aquí un conjunto amplio de operaciones que son implícitas, que no se distinguen desde un primer contacto y que se encuentran escondidas detrás de esta noción de proporción. Este ejemplo muestra, entre cien otros posibles, de qué manera el desarrollo psicosocial se subordina al desarrollo espontáneo y psicológico.

Así también plantea se han de distinguir etapas sucesivas. Estas etapas, estos estadios, debemos notar, se caracterizan precisamente por su orden fijo de sucesión. No se trata de etapas a las que se pueda asignar una fecha cronológica constante. Por el contrario, estas edades pueden variar de una sociedad a otra, pero el orden de sucesión se mantiene constante. Es siempre el mismo y esto por las razones que acabamos de entrever, es decir, que para llegar a un cierto estadio es preciso haber pasado por procesos previos, hace falta concluir las preestructuras, las subestructuras previas que permitan avanzar más lejos.

Llegamos así a una jerarquía de estructuras que se construyen con un cierto orden de integración y que parecen además desintegrarse, lo que es interesante, en el orden inverso en el momento de la senectud, como lo demuestran los trabajos del Dr. Ajuriaguerra y sus colaboradores en el estado actual de sus investigaciones.

Por otra parte han sido realizadas otras investigaciones en Irán. En Teherán se encontraron, más o menos, las mismas edades que en Ginebra, pero en los analfabetos del

campo, a pocas horas de aquella ciudad, se observa un retardo de dos años y medio, y esto de una manera casi constante. El orden de sucesión, sin embargo, sigue siendo igual con algunos desfasajes.

El desarrollo, del cual intenta presentar un panorama muy esquemático y sucinto, puede explicarse por diferentes factores; el autor distingue cuatro.

Primer factor: la herencia, la maduración interna. Este factor debe ciertamente retenerse desde todo punto de vista, pero es insuficiente porque jamás juega en el estado puro o aislado. Si interviene siempre un efecto de maduración éste es, empero, indisociable de los efectos del aprendizaje o de la experiencia. La herencia no es pues un factor que actúe por sí mismo o que se pueda aislar psicológicamente.

Segundo factor: la experiencia física, la acción de los objetos. Constituye, nuevamente, un factor esencial que no se trata de subestimar pero que también es insuficiente; en particular la lógica del niño no se extrae de la experiencia de los objetos, proviene de las acciones que se ejercen sobre los objetos, lo que no es lo mismo. Es decir, la parte de actividad del sujeto es fundamental y aquí la experiencia obtenida del objeto no es suficiente.

Tercer factor: la transmisión social (factor educativo en el sentido más amplio). Es un factor determinante en el desarrollo pero por sí mismo es insuficiente por la razón evidente de que para que se establezca una transmisión entre el adulto y el niño, o entre el medio social y el niño educado, es preciso que exista una asimilación por parte del niño de lo que se intenta inculcarle desde afuera.

Cuarto factor: la equilibración es la compensación por reacción del sujeto a las perturbaciones exteriores, compensación que lleva hacia la reversibilidad operatoria al término de este desarrollo. La equilibración ha de ser el factor fundamental en este desarrollo. Comprendemos, entonces, la posibilidad de aceleración y, al mismo tiempo, la imposibilidad de una aceleración. La posibilidad de aceleración está dada en los hechos que indicamos anteriormente.

Pero teóricamente si el desarrollo es, ante todo, un problema de equilibración, porque un equilibrio puede regularse más o menos rápidamente según la actividad del sujeto, no se regula automáticamente como un proceso hereditario que se padeciera desde el interior. Si comparamos a los jóvenes griegos del tiempo en que Platón, Sócrates y Aristóteles inventaron las operaciones proposicionales de nuestra lógica occidental, nuestros jóvenes contemporáneos, que deben asimilar no solamente la lógica de las proposiciones sino también todo lo adquirido desde Descartes, Galileo, etc., hace falta, evidentemente plantear la hipótesis de una aceleración considerable en el curso de la infancia hasta el nivel de la adolescencia.

Según Piaget, el equilibrio toma su tiempo, se entiende, pero la equilibración puede ser más o menos rápida. Sin embargo, esta aceleración no podrá seguir aumentando indefinidamente. El equilibrio toma su tiempo y este tiempo cada persona lo dosifica a su manera. Demasiada aceleración corre un riesgo de romper el equilibrio. El ideal de la educación no es el aprender lo máximo, ni de maximizar los resultados, sino es, ante todo, aprender a aprender. Se trata de aprender a desarrollarse y aprender a continuar desarrollándose después de la escuela.

En conclusión se puede decir que Piaget analizó el desarrollo cognitivo desde una perspectiva biológica y creía que la inteligencia proviene de una capacidad humana para adaptarse y organizarse.

Piaget creía fielmente que los niños organizan las ideas en grupos o "esquemas", a través de los cuales asimilan información nueva o acomodan la información que no encaja con sus esquemas existentes.

Si bien Piaget y Vygotsky son expositores del cognitivismo poseen ideas que se contrastan ya que para el último, los niños transforman y asimilan información sobre el mundo a través del lenguaje. Para Vygotsky, como veremos a continuación la interacción social es el principal impulsor para el desarrollo.

5.3 Modelo socio histórico cultural. La interacción social como base para el aprendizaje.

Esta teoría habla sobre que el contexto social es el que influye en el aprendizaje y desarrollo del niño. El enfoque socio-histórico se debe principalmente a los estudios de Lev Vigotsky.

La cultura es el factor principal del desarrollo individual. Los seres humanos somos los únicos que creamos cultura y es en ella donde nos desarrollamos, y a través de la cultura, los individuos adquieren el contenido de su pensamiento, el conocimiento; más aún, la cultura es la que nos proporciona los medios para adquirir el conocimiento. La cultura nos dice que pensar y cómo pensar; nos da el conocimiento y la forma de construir ese conocimiento, por esta razón, Vygotsky sostiene que el aprendizaje es mediado.

Vygotsky en su análisis nos lleva a una visión más exacta de la relación entre aprendizaje y desarrollo. La cuestión que ha de plantearse para llegar a una solución del problema es compleja. Consiste en dos salidas separadas: primero, la relación general entre aprendizaje y desarrollo; segundo, los rasgos específicos de dicha relación cuando los niños alcanzan la edad escolar.

De acuerdo a este autor, el aprendizaje infantil empieza mucho antes de que el niño llegue a la escuela, todo tipo de aprendizaje que el niño encuentra en la escuela tiene siempre una historia previa. Por ejemplo, los niños empiezan a estudiar matemática en la escuela, pero mucho tiempo antes han tenido ya alguna experiencia con cantidades; han tenido ocasión de tratar con operaciones de división, suma, resta y determinación de tamaños. Por consiguiente, los niños poseen su propia matemática preescolar, que nadie puede desestimar.

Es inútil insistir en que el aprendizaje que se da en los años preescolares difiere altamente del aprendizaje que se lleva a cabo en la escuela; este último se basa en la asimilación de los fundamentos del conocimiento científico. No obstante, incluso cuando,

en el periodo de sus primeras preguntas, el pequeño va asimilando los nombres de los distintos objetos de su entorno, no hace otra cosa que aprender.

En realidad, ¿podemos dudar de que el niño aprende el lenguaje a partir de los adultos; de que a través de sus preguntas y respuestas adquiere gran variedad de información; o de que, al imitar a los adultos y ser instruido acerca de cómo actuar, los niños desarrollan un verdadero almacén de habilidades? El aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida del niño.

Koffka (1938), al tratar de clarificar las leyes del aprendizaje del niño y su relación con el desarrollo mental, concentra su atención en los procesos de aprendizaje más simples, aquellos que se producen en la etapa preescolar. Su gran error consiste en que, al observar la similitud entre el aprendizaje preescolar y el aprendizaje escolar, no logra vislumbrar la diferencia existente entre ambos procesos, no es capaz de ver los elementos específicamente nuevos que introduce este último. Él, junto con otros teóricos, asegura que "la diferencia entre el aprendizaje escolar y preescolar consiste en que en el primer caso se da un aprendizaje sistemático y en el segundo no". Sin embargo, no todo termina en la "sistematicidad", existe también el hecho de que el aprendizaje escolar introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo del pequeño.

Para poder elaborar las dimensiones del aprendizaje escolar, describiremos a continuación un concepto excepcionalmente importante, sin el cual no puede resolverse el problema: **la zona de desarrollo próximo** (Vigotsky, 1988).

Un hecho de todos conocido y empíricamente establecido es que el aprendizaje debería equipararse, en cierto modo, al nivel evolutivo del niño. Así, por ejemplo, se ha establecido que la enseñanza de la lectura, escritura y matemática, debería iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo, recientemente se ha dirigido la atención al hecho de que no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del proceso evolutivo con las aptitudes de aprendizaje. Tenemos que delimitar como mínimo dos niveles evolutivos.

El primero de ellos podría denominarse nivel evolutivo real; es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, establecido como resultado de ciertos ciclos evolutivos llevados a cabo. Cuando determinamos la edad mental de un niño utilizando test, tratamos casi siempre con el nivel evolutivo real. En los estudios acerca del desarrollo mental de los niños, generalmente se supone que únicamente aquellas actividades que los pequeños pueden realizar por sí solos son indicativas de las capacidades mentales. Presentamos a los niños una batería de test o una serie de tareas de distintos niveles de dificultad y juzgamos el alcance de su desarrollo mental basándonos en el modo en que resuelven los problemas y a qué nivel de dificultad lo hacen. Por otra parte, si ofrecemos ayuda o mostramos cómo hay que resolver el problema y el niño lo soluciona, o si el profesor inicia la solución y el pequeño la completa, o si lo resuelve en colaboración con otros compañeros -en pocas palabras, si el niño no logra una solución independiente del problema- la solución no se considera indicativa de su desarrollo mental. Esta "verdad" era conocida y estaba apoyada por el sentido común. Durante una década, ni siquiera los pensadores más prestigiosos pusieron en entredicho este presupuesto; nunca se plantearon la posibilidad de que lo que los niños pueden hacer con la ayuda de otros pudiera ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

Vygotsky plantea *"Tomemos un ejemplo sumamente sencillo. Supongamos que investigando a dos niños que entran en la escuela, ambos tienen cronológicamente diez años y ocho en términos de su desarrollo mental. ¿Puedo decir que tienen la misma edad mental? Por supuesto que sí.* Ambos niños parecen ser capaces de manejar un problema cuyo nivel se sitúa en los ochos años, pero no más allá de dicho límite. Supongamos que les muestro diversas maneras de tratar el problema. Distintos experimentadores emplearían distintos modos de demostración de diferentes casos: unos realizarían rápidamente toda la demostración y pedirían a los niños que la repitieran, otros iniciarían la solución y pedirían al pequeño que la terminara, o le ofrecerían pistas. En pocas palabras, de un modo y otro, insto a los niños que resuelvan el problema con mi ayuda. Bajo dichas circunstancias resulta que el primer niño es capaz de manejar problemas cuyo nivel se sitúa en los doce años, mientras que el segundo llega únicamente a los nueve años. ¿Y ahora, son estos niños mentalmente iguales? Cuando por primera vez se demostró que la capacidad de los niños de

idéntico nivel de desarrollo mental para aprender bajo la guía de una maestro variaba en gran medida, se hizo evidente que ambos niños no poseían la misma edad mental y que, evidentemente, el subsiguiente curso de su aprendizaje sería distinto. Esta diferencia entre doce y ocho, o nueve y ocho, es lo que denominamos la zona de desarrollo próximo. No es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz.

La zona de desarrollo próximo proporciona a los psicólogos y educadores un instrumento mediante el cual pueden comprender el curso interno del desarrollo.

Utilizando este método podemos tomar en consideración no sólo los ciclos y procesos de maduración que ya se han completado, que están comenzando a madurar y a desarrollarse. Así pues, la zona de desarrollo próximo nos permite trazar el futuro inmediato del niño, así como su estado evolutivo dinámico, señalando no sólo lo que ya ha sido completo evolutivamente, sino también aquello que está en curso de maduración. Los dos niños de nuestro ejemplo ostentaban la misma edad mental desde el punto de vista de los ciclos evolutivos ya realizados, sin embargo, en lo que a dinámica evolutiva se refiere, ambos eran completamente distintos. El estado de desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clarificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo.

La adquisición del lenguaje proporciona un paradigma para el problema de la relación entre el aprendizaje y el desarrollo. El lenguaje surge, en un principio, como un medio de comunicación entre el niño y las personas de su entorno. Sólo más tarde, al convertirse en lenguaje interno, contribuye a organizar el pensamiento del niño, es decir, se convierte en una función mental interna.

Lo que crea la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar

sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante.

Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Desde este punto de vista, aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante, el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje.

Así pues, el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas.

En resumen, el proceso evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje; esta secuencia es que se convierte en la zona de desarrollo próximo.

La principal consecuencia que se desprende del análisis del proceso educacional según este método es el demostrar que el dominio inicial, por ejemplo, de las cuatro operaciones básicas proporciona la base para el subsiguiente desarrollo de una serie de procesos internos sumamente complejos en el pensamiento del niño.

La hipótesis aquí planeada establece la unidad, no la identidad, de los procesos de aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Ello presupone que los unos se convierten en los otros. Por este motivo, el mostrar cómo se internalizan el conocimiento externo y las aptitudes de los niños se convierte en un punto primordial de la investigación psicológica.

En definitiva el papel que cumple la cultura en el desarrollo de los seres humanos es muy importante ya que se desenvuelve dentro de ella. Los seres humanos, al nacer, poseen funciones mentales elementales que luego sufren cambios debido a las diferentes culturas, es por ello que; si tenemos dos niños, uno de occidente y otro de oriente, nos será posible observar que presentan distintas formas de aprendizaje que los llevarán a desarrollar sus funciones mentales superiores.

Al hablar de culturas, por lo tanto, nos estaremos refiriendo a una variedad de ellas y a diferencias entre ellas por lo que el desarrollo de de la inteligencia no será un mismo producto en todo sentido.

De lo dicho anteriormente se puede decir que "ningún conjunto de capacidades cognoscitivas es necesariamente más "avanzado" que otro; en lugar de ello, representan formas alternativas de razonamiento o "herramientas de adaptación", que ha evolucionado debido a que permiten los niños adaptarse con éxito a los valores y tradiciones culturales...".

5.4 Las inteligencias múltiples. Howard Gardner.

En el campo de las NEE al igual que en el de los otros campos educativos, está la consideración de que cada niño aprende diferente o que posee una inteligencia diferente, pero cómo podemos entender el aprendizaje desde la inteligencia.

Gardner propone una redefinición de la inteligencia convirtiéndola en un potencial psico-biológico, en donde es decisiva la influencia del ambiente en el que se desarrolla el individuo, sus estilos cognitivos, la disposición para resolver problemas y crear productos.

Según la teoría de Gardner, todos los seres humanos son capaces de conocer el mundo de ocho modos diferentes. A través del lenguaje, del análisis lógico-matemático, de la representación espacial, del pensamiento musical, del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, de una comprensión de los demás individuos y de una comprensión de nosotros mismos, actual mente a estas siete inteligencias de un principio se ha sumado la que consiste en observar los modelos de la naturaleza, identificar y clasificar objetos, establecer patrones y comprender los sistemas naturales. Donde los individuos se diferencian es en la intensidad de estas inteligencias y en las formas en que recurre a esas mismas inteligencias y se las combina para llevar a cabo diferentes labores, para solucionar problemas diversos y progresar en distintos ámbitos.

Las personas aprenden, representan y utilizan el saber de muchos y diferentes modos. Estas diferencias desafían al sistema educativo que supone que todo el mundo puede aprender las mismas materias del mismo modo y que basta con una medida uniforme y universal para poner a prueba el aprendizaje de los alumnos.

Esta teoría sostiene que los alumnos estarían mejor preparados si las disciplinas fueran presentadas en diferentes modalidades y el aprendizaje fuera evaluable a través de la variedad de los medios.

Las inteligencias de las que habla Gardner son las siguientes:

- **Inteligencia lingüística:** la capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o de manera escrita. Esta inteligencia incluye la habilidad para manipular la sintaxis o significados del lenguaje o usos prácticos del lenguaje. Algunos usos incluyen la retórica (usar el lenguaje para convencer a otros de tomar un determinado curso de acción), la mnemónica (usar el lenguaje para recordar información), la explicación (usar el lenguaje para informar) y el metalenguaje (usar el lenguaje para hablar del lenguaje).
- **Inteligencia lógico matemática:** la capacidad para usar los números de manera efectiva y razonar adecuadamente. Esta inteligencia incluye la sensibilidad a los esquemas y relaciones lógicas, las afirmaciones y las proposiciones (si-entonces, causa-efecto), las funciones y las abstracciones. Los tipos de procesos que se usan al servicio de esta inteligencia incluyen: la categorización, la clasificación, la inferencia, la generalización, el cálculo y la demostración de la hipótesis.
- **Inteligencia corporal-kinética:** la capacidad para usar todo el cuerpo para expresar ideas y sentimientos (por ejemplo un actor, un mimo, un atleta, un bailarín) y la facilidad en el uso de las propias manos para producir o transformar cosas (por ejemplo un artesa- no, escultor, mecánico, cirujano). Esta inteligencia incluye habilidades físicas como la coordinación, el equilibrio, la destreza, la fuerza, la flexibilidad y la velocidad así como las capacidades auto perceptivas, las táctiles y la percepción de medidas y volúmenes.
- **Inteligencia naturalista:** es la habilidad que consiste en observar los modelos de la naturaleza, identificar y clasificar objetos, establecer patrones y comprender los sistemas

naturales. Tienen estas capacidades: los botánicos, los agricultores, los ecologistas los cazadores, los paisajistas.

- **Inteligencia espacial:** la habilidad para percibir de manera exacta el mundo visual- espacial (por ejemplo un cazador, explorador, guía) y de ejecutar transformaciones sobre esas percepciones (por ejemplo un decorador de interiores, arquitecto, artista, inventor). Esta inteligencia incluye la sensibilidad al color, la línea, la forma, el espacio y las relaciones que existen entre estos elementos. Incluye la capacidad de visualizar, de representar de manera gráfica ideas visuales o espaciales.
- **Inteligencia musical:** la capacidad de percibir (por ejemplo un aficionado a la música), discriminar (por ejemplo, como un crítico musical), transformar (por ejemplo un compositor) y expresar (por ejemplo una persona que toca un instrumento) las formas musicales. Esta inteligencia incluye la sensibilidad al ritmo, el tono, la melodía, el timbre o el color tonal de una pieza musical.
- **Inteligencia interpersonal:** la capacidad de percibir y establecer distinciones en los estados de ánimo, las intenciones, las motivaciones, y los sentimientos de otras personas. Esto puede incluir la sensibilidad a las expresiones faciales, la voz y los gestos, la capacidad para discriminar entre diferentes clases de señales interpersonales y la habilidad para responder de manera efectiva a estas señales en la práctica (por ejemplo influenciar a un grupo de personas a seguir una cierta línea de acción).
- **Inteligencia intrapersonal:** el conocimiento de sí mismo y la habilidad para adaptar las propias maneras de actuar a partir de ese conocimiento. Esta inteligencia incluye tener una imagen precisa de uno mismo (los propios poderes y limitaciones), tener conciencia de los estados de ánimo interiores, las intenciones, las motivaciones, los temperamentos y los deseos, y la capacidad para la autodisciplina, la auto comprensión y la autoestima.
- **Inteligencia naturalista:** es la capacidad de distinguir, clasificar y utilizar elementos del medio ambiente, objetos, animales o plantas. Tanto del ambiente urbano como suburbano o rural. Incluye las habilidades de observación, experimentación, reflexión y cuestionamiento de nuestro entorno. La poseen en alto nivel la gente de campo, botánicos, cazadores, ecologistas y paisajistas, entre otros. Se da en los niños que aman los

animales, las plantas; que reconocen y les gusta investigar características del mundo natural y del hecho por el hombre.

Los programas de enseñanza en las escuelas sólo se concentran en el predominio de inteligencia lingüística y matemática dando mínima importancia a las otras inteligencias, por eso es que aquellos alumnos que no se destacan en estas inteligencias tradicionales no tienen el reconocimiento y su aporte desde otro ámbito no es considerado viable y se diluye.

Si en el proceso Enseñanza- Aprendizaje, el alumno se tomara en cuenta y se reconociera que todos somos diferentes, que tenemos distintas combinaciones de inteligencias, se desarrollarían diferentes estrategias para la adquisición de conocimiento ya que existen por lo menos siete caminos diferentes para intentarlo promoviendo amplitud y posibilidades de interactuar de diversas formas con compañeros y objetos.

Al aplicar la enseñanza desde el punto de vista de la teoría de las inteligencias múltiples, se debe cambiar la forma de evaluación, ya que no se puede seguir evaluando a una persona desde una única inteligencia por que el ser humano es más completo y complejo. Habría que modificar el currículum, y realizar las innovaciones necesarias por parte de los docentes.

Es un desafío para el futuro la formación de profesionales con nuevos paradigmas de interpretación y acción frente al mundo pedagógico donde la apertura de la conciencia y la inquietud por averiguar e innovar estén en el centro de su tarea profesional.

Para comenzar a utilizar las metodologías de las inteligencias múltiples, es importante conocer a cada alumno con mayor profundidad, no solamente los aspectos que atañen a sus rasgos de personalidad, sino conocer el máximo de sus potencialidades.

Se deben implementar proyectos durante el año en los que se aplique especialmente esta metodología, propiciando en los alumnos una mayor autonomía del trabajo y el desarrollo del máximo potencial que cada uno posee.

En el plano teórico, hay que comparar los modelos de enseñanza – aprendizajes utilizados hasta el presente, para evaluar nuevas posibilidades que permitan consolidar los contenidos trabajados en cada año. Se pretende lograr que el docente pueda reconocer en sus alumnos las inteligencias predominantes, para seguir trabajándolas, y potenciar las que no lo son y a través de todas ellas lograr una mejor apropiación de los aprendizajes. También hemos de tomar en cuenta algunas actividades que ayuden a desarrollar la creatividad a la vez que las inteligencias en el aula.

Finalmente, Gardner (1995) desde su teoría de las inteligencias múltiples considera que el aprendizaje es multisensorial. Para este autor los estilos de aprendizaje son las inteligencias puestas a trabajar. Son las manifestaciones pragmáticas de las inteligencias funcionando en contextos naturales de aprendizaje.

La teoría de las inteligencias múltiples es un modelo cognitivo que busca describir cómo los individuos usan sus inteligencias para resolver problemas y crear productos.

A diferencia de otros modelos, orientados hacia los procesos, el enfoque de Gardner está dirigido especialmente a la forma como opera la mente humana con el contenido del mundo. Aunque cada persona posee las ocho inteligencias y puede desarrollarlas, Gardner afirma que existen proclividades o inclinaciones hacia inteligencias específicas desde una edad temprana. Para Gardner la forma en que se elabora la información y se aprende cambiará en función del contexto, de los que se esté tratando de aprender y así la propia manera de aprender cambiará significativamente de un dominio a otro. Al igual que Sternberg, Gardner considera que los estilos de aprendizaje evolucionan y cambian de la misma forma que cambian las personas.

Como vemos, estamos hablando de un constructo amplio y complejo de cuya investigación, desde comienzos del siglo XX, han surgido numerosos modelos, definiciones y tipologías vinculadas al aprendizaje.

Las Inteligencias múltiples: una nueva forma de facilitar la educación inclusiva[2]

[2] Ver http://www.jesuitas.es

En el mundo entero el tema de las inteligencias múltiples no es desconocido, sin embargo es un tema reciente como estas se pueden hacer efectivas dentro del aula.

Las jornadas sobre neurociencia e inteligencias múltiples en el año 2013, organizadas por la Universidad Pontificia Comillas ICAI-ICADE, en colaboración con el Instituto de Orientación Psicológica EOS, comenzaron prestando atención a las necesidades educativas especiales y al desarrollo de las competencias básicas. "La teoría de las inteligencias múltiples, que establece la existencia de diversos tipos de inteligencias en los individuos, proyecta grandes posibilidades para la formación de personas con discapacidad intelectual, ya que permite integrar diversos aprendizajes y experiencias y, sobre todo, reclama una atención individualizada. Estamos ante una nueva de entender la educación, que hace la educación inclusiva infinitamente más sencilla".

Esta jornada, reunió a especialistas en el campo del aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales. Fabiola García Vaz, coordinadora de la Cátedra Telefónica-Fundación Repsol de Familia y Discapacidad de Comillas, y cuatro responsables de la Fundación Síndrome de Down Madrid, quienes compartieron sus conocimientos sobre la aplicación de la neurociencia y la teoría de las inteligencias múltiples al trabajo con discapacidad intelectual.

En este encuentro la coordinadora Fabiola García Vaz expuso la experiencia de Comillas ICAI-ICADE en el desarrollo de un programa universitario pionero para personas con discapacidad intelectual, conocidos como Demos. Partiendo de la existencia de distintos tipos de inteligencia, el objetivo del proyecto es formar a personas con discapacidad intelectual para el empleo cualificado y, particularmente, vocacional.

Entre las diversas estrategias cognitivas que plantea la aplicación de la neurociencia a la enseñanza, García Vaz destacó la importancia de la metacognición, "la conciencia y control personal que cada uno tiene sobre su conocimiento y sus habilidades, y que le permite manejar hábitos y conductas"…"Si nosotros trabajamos, por ejemplo, procesos atencionales les explicamos qué es la atención, no porque queramos que se aprendan el modelo, sino para que sean capaces de reconocer su nivel de atención. Me interesa que

ellos aprendan a reconocer sus propias capacidades y que busquen ayudas y alternativas de respuesta ante sus dificultades", aseguró la coordinadora.

"La teoría de las inteligencias múltiples, que está teniendo un importante impacto en la innovación educativa, promete ser la llave para acceder a una mejora significativa de la calidad de la educación de las personas con discapacidad intelectual. Tanto en su filosofía como en sus objetivos y métodos supondrá un salto cualitativo", afirmó Sonja Uhlmann. Aránzazu Díaz se centró en la aplicación a la atención temprana, en la que la funcionalidad de los aprendizajes, la participación activa y la planificación individualizada son fundamentales. Las experiencias cotidianas en la primera infancia "favorecen el desarrollo no solo de las conexiones neuronales, sino de su autonomía, que es al final el objetivo", afirmó.

Paula Martinelli, que presentó un modelo cognitivo de interiorización y resolución de problemas para alumnos con discapacidad intelectual, apostó por la educación inclusiva. Su máxima es "toda la educación inclusiva posible y toda la educación especial necesaria". Los centros de educación especial, dijo, tienen que empezar a ser centros de recursos para la inclusión, de apoyo a los profesionales y a las familias, y avanzar hacia experiencias de educación combinada. Por su parte, Elena López-Riobó aseguró que las inteligencias múltiples ya se están aplicando en ámbitos como el desarrollo de la competencia lingüística de alumnos con síndrome de Down, "porque siempre hemos apostado por una educación multisensorial". Sin embargo, queda mucho por recorrer: "Nos falta conocer nuestro propio perfil de inteligencia; necesitamos descubrir las inteligencias de los alumnos y saber evaluarlas y debemos ser capaces de planificar cada una de las lecciones, utilizando la teoría de las inteligencias múltiples como marco organizativo".

Finalmente podemos considerar que la capacidad de reconocer las potencialidades de los otros desde diferentes espectros hace a su vez tener altas expectativas en relación a sus aprendizajes, ya no centrados en un conocimiento en específico sino desde la inteligencia que predomina en su ser.

Lo importante en el aprendizaje del alumno no es cuánto aprenda sino que este aprendizaje tenga significatividad para este. Según Ausubel (1983) “un aprendizaje es significativo cuando los contenidos son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe. Por relación sustancial y no arbitraria se debe entender que las ideas se relacionan con algún aspecto existente específicamente relevante de la estructura cognoscitiva del alumno, como una imagen, un símbolo ya significativo, un concepto o una proposición” (p.18). Es aquí donde su inteligencia predominante y sus aprendizajes deben vincularse intrínsecamente para lograr un aprendizaje de calidad que perdure en el tiempo.

Capítulo 3

Marco Metodológico

1- Enfoque de la investigación

De acuerdo a la naturaleza de lo que se ha investigado, los objetivos, y los referentes teóricos de esta investigación, en este capítulo se presenta el marco metodológico que ha orientado el trabajo de campo. Con ello, este estudio asumió un enfoque cualitativo, de carácter interpretativo, en el sentido de que se buscaba rescatar y comprender, a partir de las subjetividades de un grupo de docentes, diversas formas de concebir y significar las prácticas pedagógicas y con ello, las expectativas frente al aprendizaje de niños con NEE.

Si consideramos junto a Hernández, Fernández, & Baptista que un estudio cualitativo busca "comprender un fenómeno de investigación en su ambiente natural para indagar sobre lo que piensa la gente, sus actitudes, etc., podemos señalar que la metodología a utilizar y en coherencia con la naturaleza de lo que se buscaba investigar, fue de corte cualitativo. Frente a estas ideas y desde una mirada epistemológica, el estudio no buscaba explicar sino más bien conocer los sentidos y significados que un grupo de docentes le asignaban en sus prácticas al aprendizaje, a las NEE y a los niños y niñas. Estamos frente a una intención investigativa que "no busca generalizar los resultados a poblaciones mayores, sino que se fundamenta más bien en un proceso inductivo, que involucra la recolección de datos utilizando técnicas que no pretenden medir ni asociarlas con números" (Hernández, Fernández, & Baptista, 2003).

En este sentido, la metodología de corte cualitativo utilizada se caracterizó por hacer una descripción detallada de los hechos y acontecimientos que sucedían en un determinado escenario social, a partir de las expectativas que posee el profesorado con respecto a los aprendizajes de los alumnos con NEE que se encuentran integrados en sus aulas, para ello se abordaron los sentidos, y representaciones que los docentes poseen y han construido en torno a las prácticas en el campo de la atención de las NEE en un contexto educativo particular.

Desde esta perspectiva comprensiva se requiere, ir descubriendo gradualmente ciertos supuestos teóricos y epistemológicos, que permitan develar las expectativas

intrínsecas en el actuar de los docentes que media entre sus alumnos y su quehacer pedagógico.

Alcanzar esta comprensión, implica describir dichas representaciones sociales que el docente posee en torno al aprendizaje que presenten sus alumnos con NEE y al mismo tiempo caracterizar las prácticas pedagógicas construidas entre docentes y estudiantes en el aula.

2- Técnicas de recolección de información

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación y en coherencia con la pregunta que guía este proceso se utilizó primeramente un cuestionario de preguntas cerradas, estructuradas de tal manera que al informante se le ofrecieron sólo determinadas alternativas de respuesta (dicotómicas, policotómicas y de alternativas múltiples), del tipo valorativas, verdadero y falso, acuerdo- desacuerdo y cercanía con frases relacionadas con el rol del profesor, rol de la escuela, las familias de los alumnos etc. y luego un focus group, el cual buscó profundizar en ciertos tópicos que se repetían en las respuestas de los participantes o en aquellas que se evidenciaron ideas contradictorias entre las respuestas dadas en diferentes ítems.

Álvarez y Jurgenson (2003) denominaron a este tipo de investigación a partir de dos instrumentos, como métodos de investigación híbridos ya que, por una parte se encuentra el cuestionario tradicionalmente utilizado en la investigación cuantitativa y el focus group utilizado en la investigación cualitativa. El procedimiento de aplicación no varían en ambos casos; la diferencia generalmente se encuentra en la interpretación de los datos.

El **Cuestionario**, a través de preguntas cerradas (anexo1), indagó en diversos aspectos relacionados con las expectativas de los docentes frente al aprendizaje de los alumnos con NEE. A partir de respuestas cerradas, se requería asumir niveles de acuerdo o desacuerdo frente a diversas situaciones planteadas. Su finalidad fue aproximarse de manera inicial y superficial a un conjunto de nociones, ideas, creencias sobre el tema en estudio de manera de poder levantar a posteriori ciertas categorías (evidenciadas en el

anexo 2 de esta investigación donde aparecen en detalle las respuestas del profesorado). El cuestionario, es definido como un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir, las preguntas deben ser claras y comprensibles, no deben incomodar a quien las responda, deben referirse a solo un aspecto, no deben inducir la respuesta, el lenguaje utilizado debe responder a las características socioculturales del respondiente (Hernández. et al., 2003).

Posterior a la aplicación del cuestionario, se llevó a cabo la decodificación de las respuestas obteniendo gráficos que colaboraron de manera facilitadora al análisis de los resultados. Posterior a ello se desarrolló un Focus Group, donde tuvo participación el mismo grupo de docentes que forman parte de este estudio.

El **focus groups**, o grupo focal, es una técnica que centra su atención en la pluralidad de respuestas obtenidas de un grupo de personas, y es definida como una técnica de la investigación cualitativa cuyo objetivo es la obtención de datos por medio de la percepción, los sentimientos, las actitudes y las opiniones de grupos de personas.

Matus y Molina (2005) señalan que esta técnica cualitativa pretende aprehender los significados que los sujetos comparten y que se expresan mediante el lenguaje.

Por otro lado, Romo y Castillo (2007) señalan que el grupo focal tiene predominantemente una finalidad práctica que busca recopilar la mayor cantidad de información posible sobre un tema definido. Además, mencionan que se estimula la creatividad de los participantes y se crea un sentimiento de co-participación por parte de los entrevistados. Por medio de esta técnica los entrevistados hablan en su propio lenguaje, desde su propia estructura y empleando sus propios conceptos, y son animados para seguir sus prioridades en términos propios.

Para esta técnica se necesita de un moderador o un entrevistador entrenado, y los participantes se seleccionan de acuerdo con ciertas características demográficas y algunos hábitos previamente establecidos (Barrios & Costell, 2004). En el caso particular de la

investigación el focus group fue moderado por quien dirige esta investigación, y el grupo focal lo constituyeron os profesores que realizan clases en la escuela de estudio (Anexo 3).

Posterior a la aplicación del focus group, que a su vez fue grabado en audio y video, se dio paso a la transcripción, una vez teniendo el texto escrito se prosiguió con el análisis y la interpretación que permitió finalmente levantar nuevas categorías.

Ambas técnicas permitieron el análisis de las expectativas que poseen los docentes frente al aprendizaje de los alumnos con NEE., objetivo central de este estudio.

Para otorgar mayor credibilidad a la investigación se utilizó la triangulación de las diferentes fuentes aplicadas (cuestionario y focus group) para la obtención de los datos. La triangulación es la técnica más conocida y utilizada en la investigación cualitativa en relación a los criterios de credibilidad, rigurosidad y cientificidad, los cuales son equivalentes al de validez de los hallazgos de una investigación de carácter cuantitativo (Briones, 1989).

Para el logro de los objetivos de esta investigación se han tomado prestadas técnicas de corte cuantitativo y cualitativo, con el fin de tener una mirada global, desde los datos estadísticos hasta las interpretaciones del discurso.

3- Unidades de estudio.

La población en estudio fue conformada por 17 de los 19 docentes del establecimiento, incluyendo las educadoras de los niveles pre básicos.

No se incluyeron los profesionales del proyecto PIE, debido al conocimiento que estos poseen en cuanto al aprendizaje de los alumnos con NEE y las implicancias que conllevan las expectativas de los docentes sobre este tipo de alumnos en especial.

Del total de encuestados 5 son de sexo masculino y 12 de sexo femenino y las edades fluctúan entre los 25 y 65 años de edad, donde la población mayor (10 docentes) han declarado tener entre 41 años o más.

En relación a los años de servicio en la educación, la experiencia es variada ya que el margen de este va desde los 3 hasta los 40 años.

Así también la cantidad de años de permanencia en la escuela es igualmente variada ya que hay docentes que llevan 1 año en el establecimiento y otros que han desarrollado toda su carrera docente en este establecimiento por lo que llevan más de 30 años en la institución. En conclusión, se trata de un grupo de profesores bastante heterogéneo en cuanto a edad, sexo, experiencia, perfeccionamientos y años de permanencia en la escuela.

Características del contexto educativo:

La investigación se realizó en un establecimiento municipal mixto, perteneciente a la Comuna de El Bosque, colegio que sustenta un currículo centrado en el desarrollo integral de todos sus alumnos y alumnas sin exclusión.

Su elección se fundamenta principalmente porque fue acreditada por el Ministerio de Educación como Escuela de Excelencia durante los años 2012 y 2013. Además la escuela cuenta con el proyecto PIE a cargo del grupo diferencial, donde son atendidos los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales desde pre kinder a octavo básico.

Dicha institución atiende alumnos y alumnas desde los niveles pre-básicos a octavo básico, con una matrícula de 389 alumnos de nivel socio-económico mayoritariamente bajo, con un índice de vulnerabilidad que alcanza el 80%, de su población.

Se atiende en Jornada Escolar Completa todos los niveles básicos que comprenden un curso por nivel. Se rige con los planes y programas entregados por el MINEDUC y desde pre kínder a cuarto básico han adoptado un Plan de Apoyo Compartido en las áreas de Lenguaje y Comunicación y Matemática.

La Visión de esta escuela hace relación con hacer del individuo un ser integral, desarrollando todas sus capacidades y habilidades en un contexto de respeto "es una organización que busca fomentar y educar con calidad y equidad, interesándose en cada estudiante como ser único, individual y social, dotándolo de herramientas necesarias en lo intelectual, artístico, tecnológico, deportivo y valores universales, que le permita contribuir positivamente a nuestra la sociedad" (Proyecto Educativo Institucional, 2012).

Por su parte en la Misión deja de manifiesto *"Somos una escuela básica, Municipalizada de la Comuna de El Bosque, que formamos personas felices, reflexivas, críticas y autocríticas, resilientes, con valores humanitarios y democráticos, capaces de integrarse a la sociedad como aporte al desarrollo positivo de ésta"* (Proyecto Educativo Institucional, 2012, p.4).

Para el logro de sus propósitos, se cuenta con 19 docentes, de los cuales son 5 varones y 14 mujeres. Además, cuenta con apoyo de profesionales como psicólogo, educadora diferencial, dos psicopedagogas y fonoaudiólogo.

El colegio al ser municipal, es absolutamente gratuito para padres, existiendo a su vez apoyo con materiales a educativos a alumnos pertenecientes a programas del estado o a la Subvención Escolar Preferencial.

La mencionada escuela posee dependencias como, sala de talleres, comedor, biblioteca y sala de computación.

Con el fin de apoyar a las madres trabajadoras es que esta escuela ha adoptado programas del SERNAM como "mujer trabaja tranquila" que hace extensivo el horario de permanencia de los niños desde las 16:00 hrs. hasta las 19:00 hrs., en donde más de cien alumnos son atendidos por monitores que realizan talleres como periodismo, juegos tradicionales y deporte.

Capítulo 4

Análisis e interpretación de la información

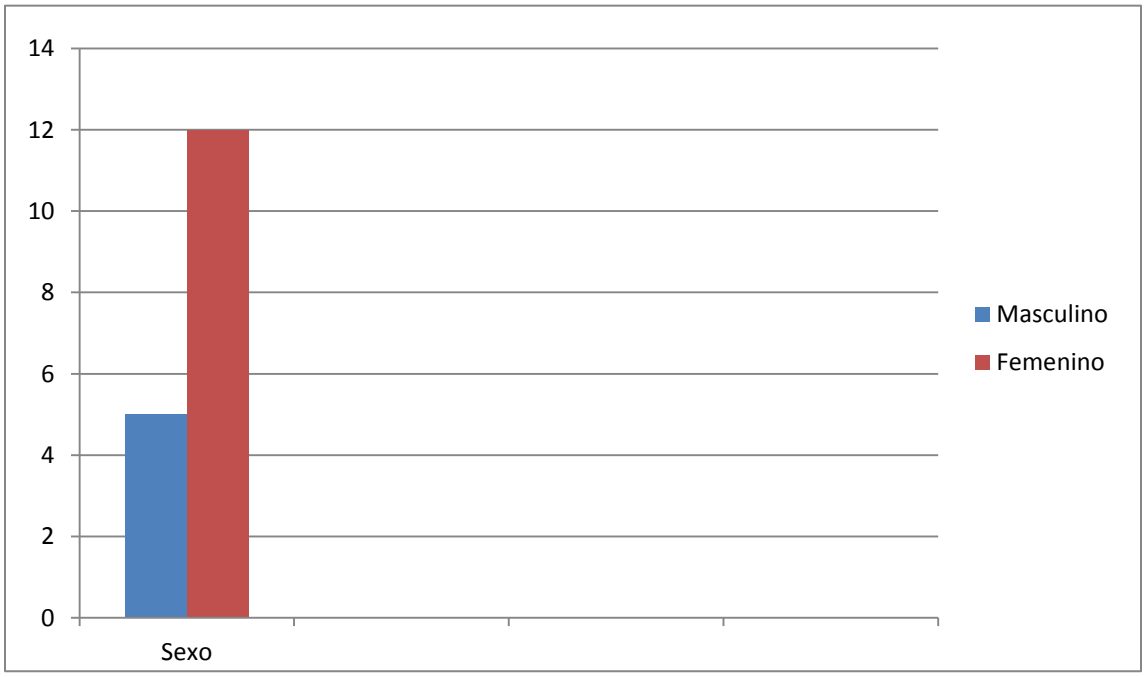
Análisis cuantitativo.

A continuación se presentarán los resultados del cuestionario aplicado a 17 profesores, cuyo objetivo fue recopilar información relevante acerca de las expectativas que poseen los docentes sobre el aprendizaje de niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales (NEE) y que pertenecen al proyecto de integración (PIE) de la escuela en estudio. Se presenta aquí un primer análisis donde es posible identificar aspectos fundamentales que estarían presentes en el discurso y las prácticas de estos docentes. Cabe decir que sobre la base de la información que arroja este cuestionario, se levantaron ciertos tópicos que fueron profundizados posteriormente a través de la técnica del focus group y que se analizaron de forma cualitativa.

En esta primera instancia se hace un desglose de las características de los encuestados:

Como se puede apreciar, en el grafico que se presenta a continuación, del total de encuestados, 5 son de sexo masculino y 12 de sexo femenino.

Gráfico 1. Sexo de los participantes.

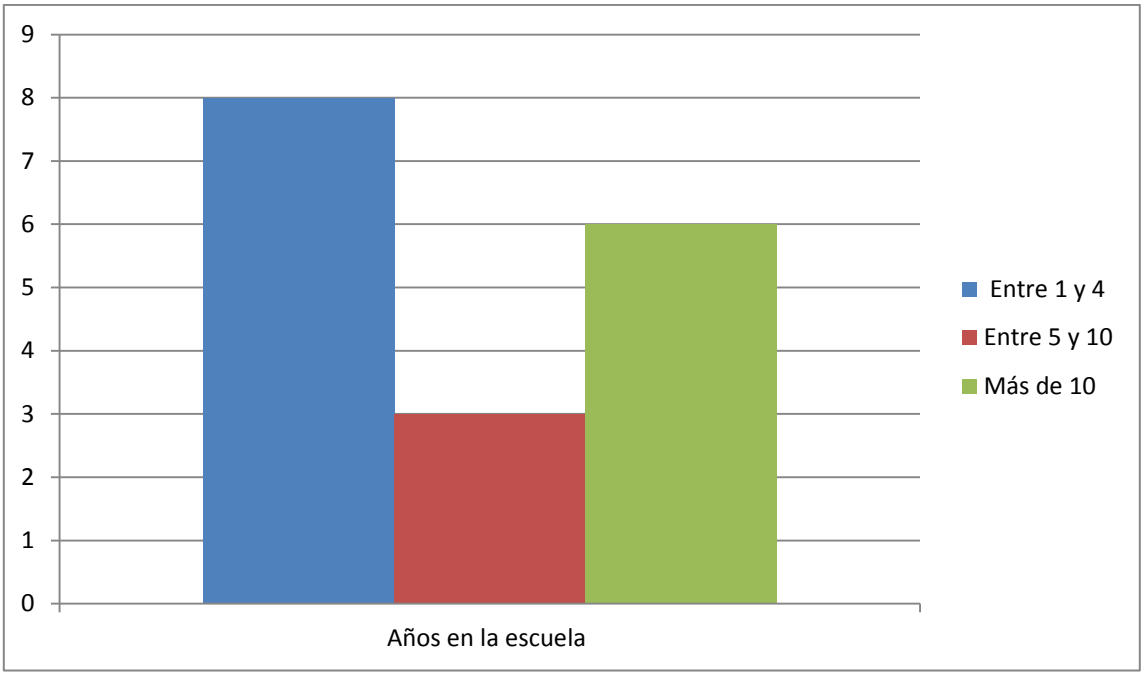


En la gráfica siguiente e observa que 2 profesores tienen entre 20 y 30 años, 5 entre 31 y 40 años y 10 con 41 o más años de edad.

Gráfico 1. Edad de los participantes

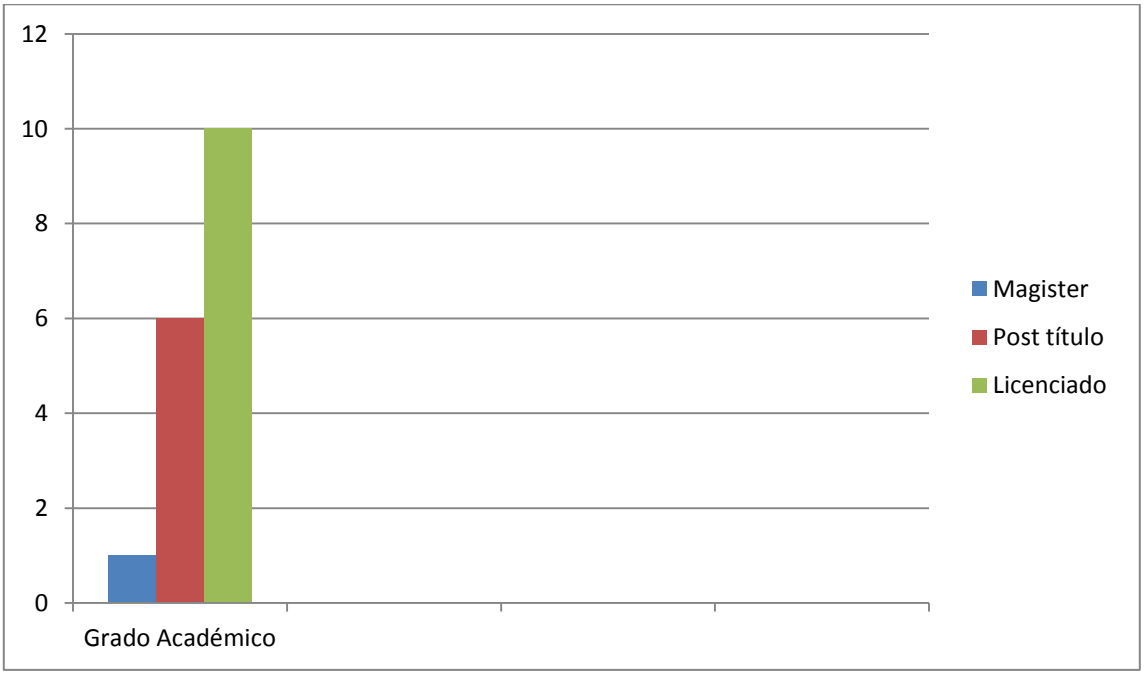
Los años de experiencia como docentes es variada ya que el margen de esta va desde los 3 hasta los 40 años. Variada es también, como se demuestra en el grafico siguiente, los años de permanencia en la escuela, en que se basa este estudio, ya que 8 profesores afirmaron llevar entre 1 y 4 años, 3 entre 5 y 10 y 6 llevan más de 10 años en la escuela. En síntesis, se trata de un grupo de profesores bastante heterogéneo en cuanto a edad y años de permanencia en la escuela.

Gráfico 3 . Años de permanencia en el establecimiento de los participantes



En relación al grado académico de la población encuestada 1 docente tiene grado de magister, 6 poseen mención en la asignatura que imparten y 10 de estos no poseen post grado, siendo únicamente licenciados en educación.

Gráfico 4. Grado académico de los participantes



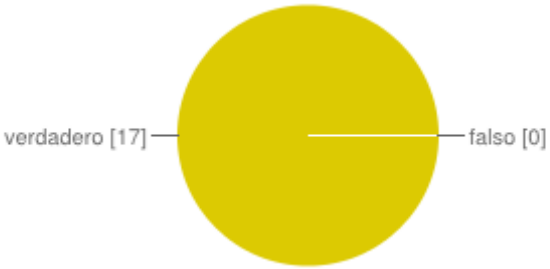
Para comenzar con el análisis cuantitativo del cuestionario se utilizó una matriz, basada en un circuito lógico, el cual parte desde visiones macro sobre sociedad y educación que a su vez, conforman la construcción de representaciones sociales en cada uno de los individuos, hasta las visiones que él o la docente poseen de sus propias prácticas.

A- Visiones sobre la Sociedad actual y Educación.

Vivimos en una sociedad que avanza acelerada y vertiginosamente, los medios de comunicación masiva, han hecho que la información sea de fácil acceso, permitiendo de este modo que el conocimiento sea traspasado de forma inmediata, impensada en años pretéritos.

Para los docentes que participaron de este estudio, esta realidad es conocida y concuerdan en un 88% que los "***Los medios de comunicación de masas, han convertido el mundo entero en una "aldea global"***. Incluso hoy en día es posible acceder a la vida personal de los sujetos, de forma libre y enterarnos de detalles privados. Sin embargo, pese a que el conocimiento avanza, aún hay aspectos de esta sociedad que no han avanzado como lo es el tema de la discriminación, lo cual es reconocido por la totalidad de los docentes, cuando señalan que la sociedad actual es discriminadora.

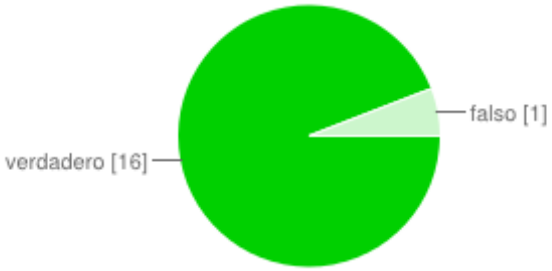
"La sociedad actual es discriminadora".



Es en esta sociedad autoevaluada como discriminadora es donde convivimos a diario, en donde lo importante ya no pareciera ser el bienestar común sino más bien el propio, predominando ante todo el individualismo, donde el deber ser queda solo en el discurso y la práctica es totalmente contradictoria.

Pero existe un camino, que puede hacer el cambio y marcar la diferencia, un camino llamado educación que para quienes así lo creemos y en concordancia con lo descrito en el cuestionario por una gran mayoría de los docentes participantes (94%) quienes señalan que la educación sería el único medio por el cual podemos romper el círculo de la pobreza y así también con las diferencias.

"La educación es el único medio que permite romper con el círculo y/o ciclo de la



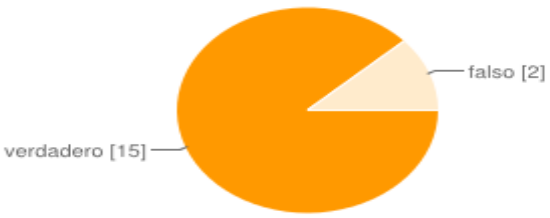
En nuestro país ha existido una evolución sobre los fines que debe tener la educación existiendo de esta forma modificaciones en su estructura con el fin de alcanzar una educación de equidad y calidad para todas las personas. Como se mencionó en el marco teórico, desde el año desde el año 1999, bajo el gobierno del Presidente Sr. Eduardo Frei Ruiz-Tagle, vemos que, en nuestro país ha existido la idea de mejorar la calidad y la equidad de la educación a través de diversas políticas públicas a cargo del Ministerio de Educación (MINEDUC). La Reforma Educacional ha llevado a cabo innovaciones en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo tendientes a igualar las oportunidades de niños, niñas y jóvenes para acceder a mejores aprendizajes.

Para cumplir con los grandes objetivos de la Reforma se hace necesario que los Establecimientos Educacionales desarrollen una acción pedagógica que haga posible el aprendizaje y formación de todos sus alumnos y alumnas, ofreciéndoles igualdad de oportunidades para aprender, respetando sus características personales, sociales y culturales.

Actualmente, el proyecto que está en gran parte de los establecimientos de nuestro país son los llamados Proyectos de Integración Escolar (PIE) que se desarrollan con diversos niveles de integración, dependiendo del PIE al que opte cada establecimiento. Esto va desde la integración completa, donde el niño y la niña están la mayor parte del tiempo en el aula regular, acompañados por un profesional idóneo a sus necesidades particulares como lo es un psicopedagogo, hasta la integración que se da sólo en los recreos y el resto del día está destinado al trabajo en el aula de recursos (Godoy, 2004).

Sin embargo los docentes en este estudio han demostrado que se sienten ajenos a estas modificaciones (88%) donde sólo se les ha concebido como ejecutores de prácticas, diseñadas por otros, sin tener ni voz ni voto.

"Los esfuerzos de las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento"

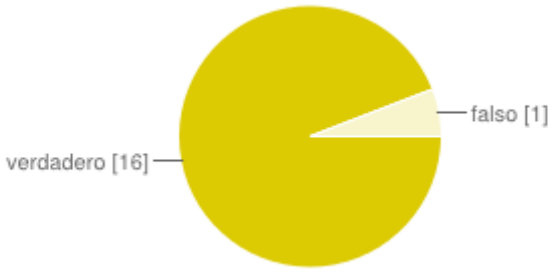


Pese a estos avances, al implementar los PIE surge la necesidad de evaluar el desarrollo que éstos han tenido con el fin de mejorar su funcionamiento. Por este motivo el MINEDUC solicitó un estudio sobre la calidad del proceso de integración educativa, el que concluyó que aún no se han logrado los resultados esperados de los PIE que se encuentran

en funcionamiento, porque en la elaboración de éste no existe participación de miembros que representen a la comunidad educativa en su totalidad; la capacitación de profesores de aula común aún es insuficiente; aún existe discriminación de diferentes actores hacia niños y niñas integrados; y escasez de trabajo colaborativo entre profesores de aula común y unidad de apoyo al proyecto de integración.

Al consultar por aquellos factores que inciden en que los proyector PIE, no obtengan los resultados esperados, un 94% de los docentes son enfáticos al identificar como verdadera la afirmación que señala que el factor tiempo efectivo dedicado al aprendizaje de alumnos con NEE continúa siendo insuficiente y que además se hace sumamente necesario trabajar con personal que maneja los conocimientos necesarios para adaptar los contenidos a los niños que así lo requieren

"***El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje de alumnos con NEE continúa siendo insuficiente***.



Otra afirmación relacionada al factor tiempo es que los docentes consideran en un 71% que no hay tiempo para atender a la diversidad. La afirmación consultada fue la siguiente **"La mayor dificultad para integrar a niños con NEE en aula común es que consume mucho tiempo y atención del profesor.**

En este mismo ítem del estudio se pidió a los docentes que marcaran las 6 afirmaciones que les identificaban en mayor medida y nuevamente se evidenció la carencia de tiempo como un factor que dificulta la atención de niños con NEE. Con un 88% de los profesores (15 encuestados) escogieron la afirmación **"Los profesores requieren más tiempo para la atención de niños con NEE".**

B- <u>Rol de la escuela en general y expectativas sobre ella.</u>

En el estudio realizado en Chile por Damm, X. (2009) sobre "Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común". (Considerado en el marco teórico de nuestro estudio), al igual que en la escuela en que se ha desarrollado esta investigación existen múltiples similitudes.

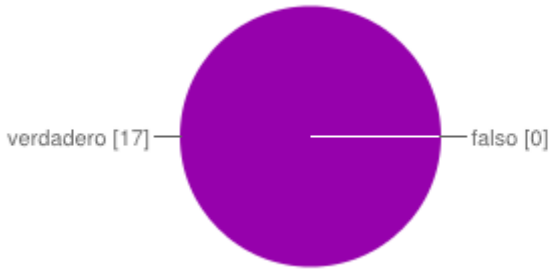
Damm, X, planteaba que el rol de la escuela, según la percepción de los profesores, debe tender hacia la aceptación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, relevando la importancia que tiene **la capacitación del profesorado, la gestión de espacios adecuados** para atender a los niños/as, y el establecimiento de ciertos tiempos para hacer reuniones que permitan el intercambio de experiencias pedagógicas en función de los apoyos requeridos por cada estudiante integrado.

En esta investigación se le consultó a los docentes sobre sus visiones de escuela y la integración de los niños y niñas con NEE que se da en ellas. Al respecto, 12 de los 17 profesores señala su nivel de acuerdo en torno a la afirmación que señala que **"La escuela es un espacio de integración donde se cumplen los derechos de los niños".** Del mismo modo, en su mayoría, es decir 13 de los 17 docentes, están de acuerdo con la idea que señala que **"Todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad y la escuela debe ser garante de ello"**.

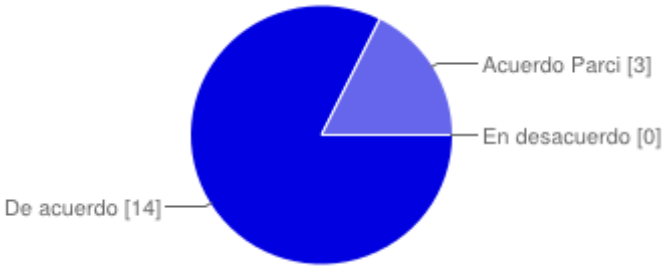
Pese a la clara tendencia con que se asume a la escuela como el espacio propicio para la integración, en donde se cumplen los derechos de las niñas y niños, existe una

afirmación que deja en evidencia ciertas contradicciones, dado que la totalidad de los profesores reconocen como verdadera la afirmación que indica que ***"En las escuelas no se da una integración real, solo se incluye al alumno con NEE en la sala de clases".*** Con ello que queda de manifiesto una doble visión entre el deber ser y lo que realmente ocurre en las escuelas.

"En las escuelas no se da una integración real, solo se incluye al alumno con NEE en la sala de clases".



Esta información se ratifica a partir del 72% de profesores que se encuentran mayormente de acuerdo en que "**Integrar es más que incluir niños con NEE en la sala".**



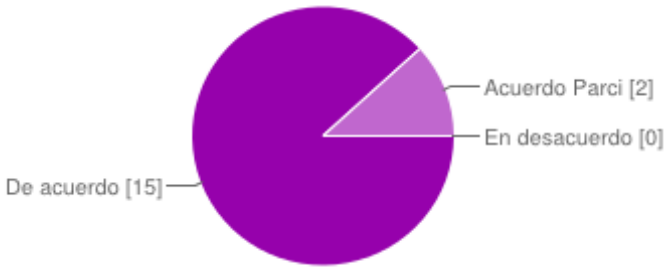
Esta afirmación adquiere relevancia al pensar en los estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, los cuales dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejado en la puesta en marcha que hace de la misma (Parrilla, 1992).

C- Nociones sobre integración, aprendizaje de alumnos con NEE y enfoques referentes.

Primeramente, quisiera detenerme para nuevamente esclarecer el concepto de alumno NEE. En este estudio se habla de alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) para referirnos a aquello alumnos, que reciben la ***tipificación de las escuelas*** y se les denomina como "alumnos PIE" o "alumno con Necesidades Educativas Especiales".

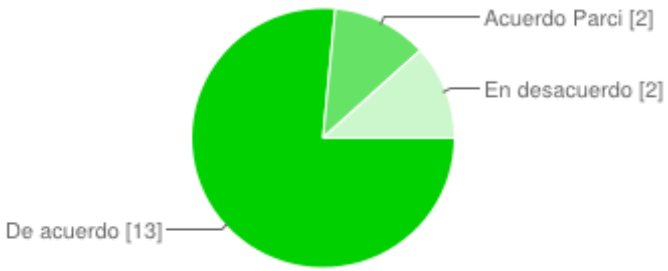
Del mismo modo, para acercarse a las formas de comprender el aprendizaje que tienen los docentes y confrontar estas nociones con las ideas que fundamentan los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la atención a las NEE, en esta investigación se ha definido el aprendizaje "como aquel proceso por el cual la persona adquiere habilidades, destrezas, conocimientos conductas o valores como un resultado del estudio, la experiencia, la instrucción o el razonamiento". Definición que alcanza coherencia con aquellas nociones seleccionadas por los profesores. Al respecto, en su gran mayoría están de acuerdo con la afirmación que indica que **"El aprendizaje es el proceso por el cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas conocimientos y no solo contenidos".**

También en el marco del proceso de aprendizaje, mayoritariamente los docentes se muestran atentos a la diversidad de estilos de aprendizaje, cuando señalan estar de acuerdo con la afirmación **"Es evidente que todos los niños aprenden de modo diferente".**



En el mismo ámbito del aprendizaje, se les ha consultado, sobre afirmaciones que manifiestan que el aprendizaje es un resultado de la interacción con otros, basado en ideas centrales del modelo cognitivo de aprendizaje.

"El aprendizaje es individual pero se ve enriquecido con la presencia de los otros". Con un 76% se encuentran de acuerdo con la afirmación, un 12% se muestra en acuerdo parcial y el otro 12% de los participantes se encuentra en desacuerdo.

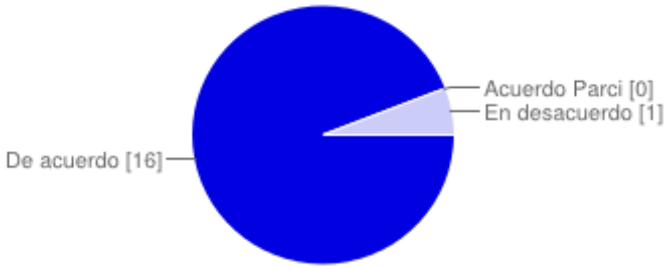


Además esta concepción se ve ratificada cuando el 76% de los profesores se ha identificado con la afirmación "**Estudiar con niños "normales" ayuda a los alumnos con NEE".**

En relación al modelo cognitivo de aprendizaje, podemos mencionar que este ha sido utilizado mayormente en escuelas que han tenido éxito en la integración escolar y se le ha considerado como un modelo optimista, que se centra en las posibilidades de los sujetos y asume que todos los alumnos con dificultades de aprendizaje pueden aprender.

La escuela es un lugar de encuentro donde se desarrollan y logran variados tipos de aprendizajes, no obstante los docentes también consideran, en su mayoría (94%) que también es posible que los niños aprendan fuera de las aulas.

“Hoy es posible que los niños aprendan o vivan experiencias de aprendizaje fuera de las escuelas”

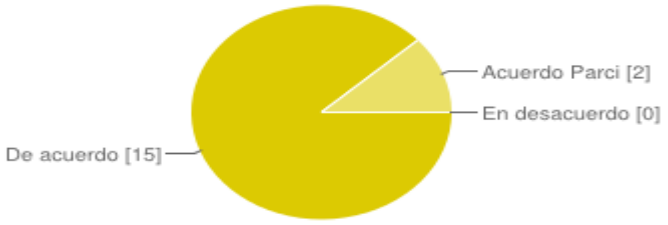


D- ***<u>Dificultades para lograr una real integración en las aulas:</u>***

En el estudio realizado por Damm, Ximena el 2009, sobre, las representaciones que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales, realizado en la ciudad de Temuco, quedaba demostrado que los profesores que se relacionan con los alumnos que presentan dificultades o problemas en su aprendizaje, destacan la importancia del profesor especialista en el proceso de intervención pedagógica, lo cual deja entrever la persistencia del enfoque clínico rehabilitador, en el cual la atención diferenciada y la participación activa del educador especialista juega un rol importante.

Esta situación también queda en evidencia en este estudio, donde se aprecia una clara tendencia a otorgar gran importancia al profesor especialista dentro de la sala de clases para lograr aprendizajes en los niños y niñas que presentan algún tipo de Necesidad Educativa Especial.

“La falta de especialistas en el aula dificulta los aprendizajes de los niños con NEE”.

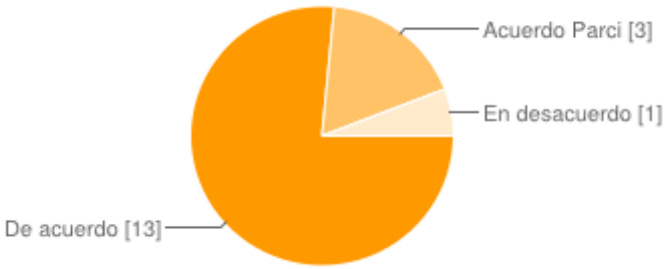


El 88% de los docentes se encuentra de acuerdo con esta afirmación y vale la pena recordar que en esta escuela existe un grupo PIE, que acompaña a los docentes en las asignaturas disciplinares como lo es Lenguaje y Comunicación y Matemática.

Lo anterior se complementa con otra afirmación que también marca una clara tendencia, relacionada con la cantidad de especialistas que requerirían tener los establecimientos para dar respuesta a las NEE. El 94% de los profesores (16 encuestados) se siente identificado con esta afirmación. **"Los establecimientos educacionales deben tener profesionales como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. para dar respuesta a las NEE, ya que el profesor no da abasto".**

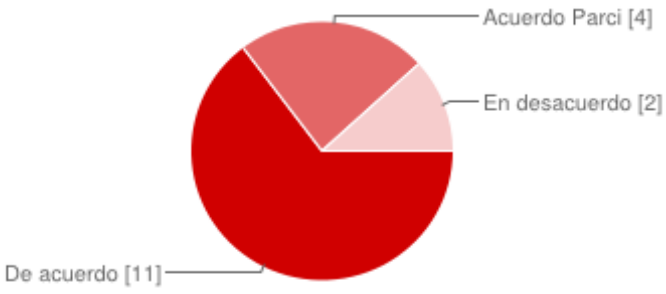
La representación de los educadores respecto a la respuesta educativa para la atención de las necesidades educativas especiales en el aula, se manifiesta en el apoyo personalizado, las adaptaciones curriculares y en algunos casos se plantea el requerimiento de disponer de espacios especiales para los niños con alguna NEE. Esto último deja entrever la persistencia de una mirada segregadora que excluye del sistema educativo a ciertos niños/as con capacidades diferentes.

Respecto a los apoyos ofrecidos en el aula para responder a las necesidades educativas de los niños/ as integrados, en general los profesores manifiestan hacer adaptaciones curriculares, considerándolas como una muy buena estrategia. Lo anterior queda en evidencia cuando el 76% de los encuestados se siente identificado con la afirmación que plantea **"Las adecuaciones curriculares favorecen el desarrollo del niño con NEE".**



Del mismo modo, un 76% de los docentes se encuentra en total acuerdo, con la afirmación que plantea que "**La evaluación diferenciada es una muy buena estrategia para la atención de alumnos con NEE".** Pese a lo señalado**,** al ser consultados sobre el contenido y las diferencias que debiese hacer el docente para entregar los contenidos, no existe un total acuerdo, existiendo un 65% de los docentes que está de acuerdo con la afirmación

"**El contenido, entregado por el docente, debe ser diferenciado según las capacidades y necesidades del alumno".**



E- <u>Percepciones sobre la propia escuela.</u>

La escuela es aquel lugar más micro donde se desarrollan y confluyen todos los elementos del ámbito educativo, directivos, profesores, padres, apoderados alumnos, por lo que se hace imprescindible saber cuáles son las percepciones y visiones que tiene el docente sobre su propia escuela. Para observar la realidad al interior de la propia es escuela es que se les pidió a los docentes evaluar diversas afirmaciones con una nota de 1 a 7, donde el 1 representa la ausencia total, o negación total a la afirmación y el 7 demuestra una total aceptación de ésta.

La mayoría de los encuestados posee expectativas positivas sobre su escuela, expectativas positivas sobre lo que Bandura (1982) llamaría **expectativas de eficacia:** que consisten en la estimación que realiza la persona de la probabilidad de que pueda realizar

un acto. Son apreciaciones subjetivas de la capacidad que tiene la persona, cosa o institución de realizar una conducta con éxito. *"Es una estimación probabilística de un individuo de si puede ejecutar adecuadamente una conducta o serie de conductas"*

A la afirmación "**Pertenezco a una escuela de excelencia, por la forma de trabajo que se da en ella"** la evaluación fue variada, sin embargo la mayoría de los encuestados evalúa de forma positiva la afirmación, alcanzando un 88%, sobre la nota 4. Así también y evaluando sobre 4, un 100% de los docentes encuestados considera que "**En la comunidad educativa existe acuerdo entre los directivos y los profesores sobre la importancia de la integración de niños con NEE en la escuela.**

Así también evaluaron en un 80 %, sobre 5 la afirmación "**Nuestra escuela integra a los alumnos con NEE y planea actividades para todos",** lo cual es coherente con lo plasmado en el Proyecto Educativo de la escuela, que se asume a sí misma como una "Escuela Integradora".

El rol de la escuela, según la percepción de los profesores, tiende hacia la aceptación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, valorando en un 71% los esfuerzos que ha hecho la institución en este ámbito. A la afirmación sobre las prácticas de la propia escuela se evidencia que estas tendrían un carácter innovador y aportan al desarrollo de aprendizajes por parte de los alumnos con NEE. Al respecto, en su mayoría los docentes consideran que **"es posible innovar en esta escuela".** Lo anterior permitiría inferir que estamos frente a un grupo de docentes que confían en la posibilidad de innovación y también de crecimiento de la escuela, ya que un 88%, de los participantes evalúa sobre 5 la afirmación "**Como escuela de excelencia tiene posibilidades de seguir creciendo".**

Los docentes valoran además a la escuela, como un espacio de crecimiento y desarrollo profesional, evaluando positivamente, con el 88% de acuerdo, la afirmación que señala **"mi escuela es un espacio de desarrollo profesional para los docentes".** También, con el mismo porcentaje de aceptación reconocen que en esta escuela tienen

espacios de reflexión profesional y junto con ello se aprecia una mirada positiva parte de los docentes (83%), en relación a confiar en que cada día cuentan con posibilidades de mejorar sus prácticas**.** Del mismo modo, se reconoce en un 94% una mirada hacia las prácticas docentes como prácticas que tienen una base constructivista orientadas hacia el logro de los aprendizajes en los alumnos.

Pudiendo parecer contradictorio, el 100% de los encuestados, afirma que utiliza metodologías conductistas con sus alumnos y alumnas, solo para mantener el orden en la sala de clases".

F- Visiones sobre la propia práctica

El rol de profesorado en el contexto de una escuela integradora es visualizado como importante en este proceso. La atención personalizada, el permanente apoyo, la motivación que se le ofrece al niño/a y las actividades desafiantes son indispensables para fomentar un autoestima positiva y el logro de aprendizaje por parte de los niños.

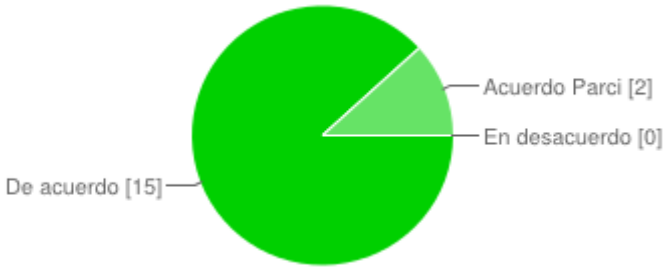
Como se ha explicitado anteriormente, las expectativas que tenga el docente y en las que sustente sus prácticas son fundamentales, sobre todo si consideramos que *"las expectativas que tiene una persona sobre otra llegan a convertirse en realidad"* (Merton citado en Burón, 1997). En este sentido, es que se mostraba como una necesidad conocer cuáles son las visiones, creencias y percepciones que subyacen a las expectativas de los docentes frente al aprendizaje de los niños y niñas con NEE, tema central de este estudio.

Al consultar sobre las expectativas que poseen estos docentes en relación a las probabilidades de que sus alumnos con NEE logren terminar la enseñanza básica, nos encontramos con una mayoría que asume que esto es difícil, evidenciándose en un 94% una cierta desconfianza en esta posibilidad. Lo anterior representa de algún modo una contradicción, que enfrenta por un lado esta falta de confianza en lo señalado, con lo que podría ser una expectativa positiva en relación a las posibilidades futuras que observan en relación a que ciertos estudiantes logren llegar a la universidad. Un 65% otorga una nota 7 a esta posibilidad.

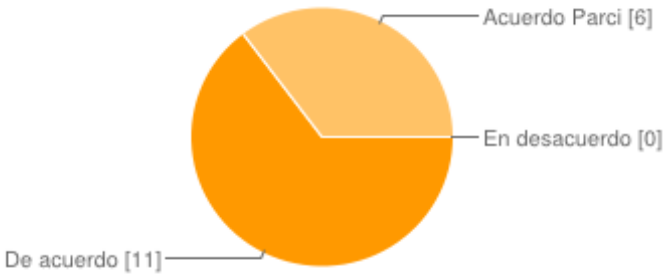
En otro momento, los docentes se asumen como faltos de confianza en relación a los alumnos que presentan NEE, siendo ello corroborado nuevamente cuando se les consulta sobre la afirmación "**Creo que en esta escuela, como profesores, nos falta creer que los niños con NEE pueden aprender."** Al respecto, un 94% de los docentes evalúa con nota sobre 5 esta afirmación, lo cual nos informaría de unas creencias y expectativas bajas en relación a los logros de sus alumnos con NEE.

El trabajo investigativo permite sostener que las percepciones que poseen los profesores acerca de la generalidad de los docentes que se encuentran en su escuela son distintas a la que cada docente dice tener o realizar en sus propias prácticas. Lo anterior por ejemplo, queda evidenciado al consultar sobre la afirmación "**Me preocupo de transmitir expectativas positivas a mis alumnos",** donde observamos que el 100% de los participantes selecciona esta afirmación sintiéndose identificado con ella.

También existe un conocimiento sobre la importancia del rol docente y lo que este debiese hacer para lograr aprendizajes en sus alumnos. "**El docente, al ser el mediador de los aprendizajes, debe buscar estrategias que aseguren el aprendizaje de todos sus alumnos".** Al existir un 88% de docentes que están de acuerdo total con esta afirmación, los docentes reconocen la labor mediadora del profesor y la responsabilidad de trabajo que conlleva al tener que buscar las estrategias necesarias para lograr aprendizajes con todos sus alumnos y desarrollar el rol mediador que le corresponde.



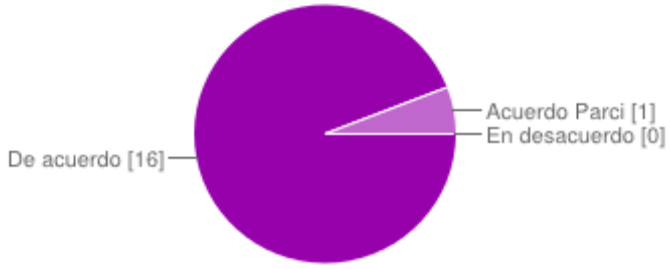
A la hora de evaluar sus propias prácticas en relación a las estrategias utilizadas para atender a la diversidad, los docentes evalúan en un 100% sobre 4 a la afirmación que señala que "**Mis planificaciones evidencian las estrategias para atender a la diversidad".** Sin e mbargo, esta afirmación sobre sus estrategias para el trabajo con niños con NEE, se contrapone a lo señalado por una gran mayoría en relación a que "**Lo que se hace en la práctica es solamente reducir las exigencias a los niños con NEE"**



G- <u>Percepciones sobre las familias y el entorno del alumno.</u>

La **Convención Mundial sobre los derechos de las personas con discapacidad,** en su preámbulo resalta que se encuentran "Convencidos de que la familia es la unidad colectiva natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a recibir protección de ésta y del Estado, y de que las personas con discapacidad y sus familiares deben recibir la protección y la asistencia necesarias para que las familias **puedan contribuir a que las personas con discapacidad gocen de sus derechos plenamente y en igualdad de condicione**s". Sin embargo en esta investigación se ha evidenciado que las familias y el contexto cultural en que se desenvuelven los alumnos es más bien una dificultad para el logro de aprendizajes.

En primer término, los docentes en este plano reconocen en un 94% que **"Las expectativas de las familias en torno al hijo son fundamentales en la vida del niño/a", a**sumiendo con esta afirmación, la importancia del núcleo familiar y la incidencia de las expectativas del grupo en la vida del niño o niña.



Sin embargo, al consultar si "**Las familias de esta escuela son un aliado en la educación de los hijos",** se observa una tendencia en general que señala una evaluación más bien deficiente, bajo 4, por parte de mas del 70% de los docentes. De acuerdo a lo señalado, podríamos concluir que los docentes consideran que las familias de los alumnos de esta escuela no representan un apoyo en el proceso de aprendizaje de sus hijos lo cual se ve reforzado cuando en su totalidad consideran que las "Las familias de los alumnos no creen en un futuro mejor para sus hijos". Mayoritariamente reconocen además que el contexto cultural y económico de sus alumnos y alumnas dificulta la retención y obtención de aprendizajes de calidad.

Finalmente y a modo de cierre de este capítulo de análisis cuantitativo, podemos evidenciar que existen discursos que muestran ciertas contradicciones, estando por un lado aquello que representa un deber ser y que es reconocido por los docentes como lo esperado y por otro lado, una visión y unas expectativas bajas en relación a la familia, su apoyo y a las posibilidades de éxito que logren sus alumnos con NEE.

Análisis cualitativo

Posterior al cuestionario, se desarrolló un Focus Group, donde tuvo participación el mismo grupo de docentes que fue parte del instrumento anterior. Para la aplicación de este instrumento, quien guía esta investigación jugó el rol de entrevistador. Una vez aplicada esta técnica para la recolección de datos, donde se intencionaron ciertos tópicos repetidos en el cuestionario, se levantaron categorías de análisis que agruparon elementos con características comunes.

1- **La sociedad discriminadora y ese "algo" que nos falta:**

Para hablar de sociedad primeramente debemos comprender que es un concepto entendido como un *"sistema organizado de relaciones que se establecen entre un conjunto de personas. La palabra proviene del latín* "societas"*, que significa* ***asociación amistosa con los demás"***[3]. Por ende nadie está fuera de la sociedad ya que de alguna u otra forma, querámoslo o no, estamos siendo parte de esta.

En las ciencias sociales (ciencia que estudia las sociedades), durante el siglo XX y lo que va del siglo XXI, la discapacidad ha cobrado interés para la investigación desde los campos de la psicología, la educación y la sociología (Oliver, 2002). Su propósito es explicar cómo las personas sin discapacidad perciben a las personas con discapacidad, y cómo esto influye en el trato social y en la inserción de estas en distintos espacios educativos, laborales, sociales y políticos.

A partir de un enfoque desde la mirada sociocrítica de la educación, autores como Finkelstein (1980) sostienen que la discapacidad refleja una relación social opresiva entre la gente con deficiencias físicas y la sociedad.

[3] Extraído de http://www.significados.com/sociedad/

Esta desigualdad educativa legitima y acentúa la desigualdad de oportunidades sociales creándose un círculo vicioso difícil de romper. A tal fin, es imprescindible que las políticas educativas se orienten al fortalecimiento de la escuela pública, ya que ésta puede favorecer una mayor igualdad y la construcción de sociedades más inclusivas y equitativas. Este "fortalecimiento de la escuela pública requiere crear las condiciones para mejorar su calidad y adoptar medidas que eviten su competencia desigual con las escuelas privadas" (Gazzola, 2008, p.156).

Como ya veíamos en el análisis del cuestionario, mayoritariamente los docentes afirman que nuestra sociedad es discriminadora, asunto que se vuelve a ver reflejado en el discurso que emiten en el focus group: ***"Yo creo que discriminadora, porque a nosotros nos falta, incluso como profes, nos falta la tolerancia para ver la necesidad educativa especial en el otro, más que la discapacidad del alumno…".*** Otro docente ratifica este pensamiento y toma distancia refiriéndose a la sociedad ***"…como que a la sociedad le da susto establecer las diferencias, cuando las diferencias existen (persé) si el tema es cómo tratamos esas diferencias"***. A partir de esta frase también podemos notar que en su hablar se demuestra un enfoque positivista de la realidad, donde al estar esta fuera de sí, se hace imposible transformarla.

Pero, ¿qué es lo que falta para lograr la integración? Los docentes a lo largo de sus discursos dan señales de diferentes elementos que dificultan su trabajo con los niños que poseen alguna NEE y, si bien realizan una autocrítica a su quehacer pedagógico, no evidencian la posibilidad de cambio a partir de ellos mismos: ***"teníamos unos niños totalmente distintos a los de ahora, quizás con los mismos problemas de ahora o quizás con más, pero qué pasó en ese trayecto, en ese cambio donde tú antes trabajabas con todos y no había grandes problemas, y ahora no puedes hacer ni la mitad de eso y con la ayuda que ahora tenemos, porque ahora tenemos especialista, gente que está ahí apoyándonos, antes no teníamos a nadie, entonces ¿Qué pasó?"***

Los docentes de este estudio a lo largo de toda la conversación justifican su actuar con la falta de información ***"por la falta de información, a mí me pasa también en la sala, que se parte del supuesto que uno debería atender cada una de las necesidades de cada***

uno de los chiquillos independiente que sea educativa, sea especial o no, yo no sé si por falta de habilidades propias o porque el tiempo, la cantidad de números no lo permita, a mí me cuesta atender a las necesidades de cada uno, entonces yo reconozco una falta de información en aquello"… "faltaría entonces una capacitación para plantearnos las preguntas, si no estamos capacitados malamente podemos responder… estoy preparado con un sentido común".

Y es así como a través de frases como las siguientes se puede dilucidar que según los profesores ese "algo" que les falta tiene que ver única y exclusivamente con la falta de capacitación y de información: ***"deberíamos… como dijo Ximena, tener más preparación porque la consciencia la tenemos, sabemos que tenemos niños con problemas, sabemos que hay niños diferentes pero también no tenemos nosotros las herramientas necesarias como para poder trabajar con esos niños y eso no quiere decir que nosotros los discriminemos".*** Sin embargo, en este análisis veremos que son las propias representaciones y expectativas que subyacen a su actuar pedagógico las que conduce al círculo de la discriminación social.

2- **La diversidad representada ampliamente y desde una mirada más bien negativa.**

Si bien mayoritariamente los docentes reconocen que en su establecimiento se han hecho grandes esfuerzos por atender a la diversidad, la representación que ellos poseen en torno a este fenómeno revela un espectro bastante amplio. No sólo está centrada en la integración de estudiantes con alguna capacidad diferente, sino también y con mayor énfasis, considera la incorporación de estudiantes que provienen de contextos de mayor complejidad social y cultural.

Más allá de sentir que la labor del docente se complejiza al trabajar con niños con NEE, estos le agregan otros factores que trascienden la falta de información, como lo son el contexto social y la falta de apoyo de las familias. Los docentes manifiestan durante el

focus group que ***"hay un capital cultural que acá es distinto, te fijas, no monetario, nos referimos al hecho de que independiente del extracto económico de un chiquillo, si un niño ve por ejemplo que sus papás leen el diario o lo que sea se le va a generar el ámbito lector de pequeño".*** Otro docente expresa en relación a las familias de los alumnos que: ***"los apoderados que tenemos son analfabetos, entonces les cuesta mucho más, no saben ni tampoco se interesan por aprender".*** Y argumentando desde otra perspectiva: ***"también hay un gran porcentaje de padres que tienen necesidades educativas especiales, entonces ese es un factor que fluye".***

Como podemos ver, la imagen que en ellos se proyecta del niño con NEE tiene diferentes aristas, donde predominan imágenes de carácter negativo, lo cual va, al mismo tiempo, evidenciando un conjunto de expectativas que se orientan en esta misma dirección. Una docente frente a lo señalado expresa: ***"aparte de tener Necesidades Educativas Especiales, proviene de un contexto socio económico bajo, su familia no ayuda y su capital cultural se encuentra descendido.*** De las palabras podríamos desprender que se trata de expectativas bajas ya no solo del niño que presenta una NEE, sino también de su contexto social, capital cultural y por sobre todo de la familia en la que está inserto: ***"Antes…tenías el apoyo de los padres porque tú llamabas a los padres y venían inmediatamente, no como ahora que los llamas y no vienen en cinco días o nunca vienen,…" "a la familia se le olvida enseñar, se les olvida enseñar que los niños deben cepillar los dientes, lavarse la cara como mínimo, entonces es el profesor es el que llega acá y pregunta "Te lavaste la cara" "Tomaste desayuno" "Te cepillaste los dientes" "Te sabes limpiar".*** Finalmente, los profesores concluyen estas bajas expectativas con un dejo de resignación y nuevamente situándose afuera de la propia realidad en que viven a diario: ***"es que en las escuelas vulnerables generalmente pasa eso, tú de 20 alumnos, 7 u 8 tú puedes trabajar con la familia, con el resto no, no se puede, entonces esos son los niños que no avanzan, que no tienen mayores…".***

También en este grupo de docentes resalta una mirada ante la diversidad que se materializa en una característica asociada a los niños, lo cual les lleva a hablar de ***"niños***

con problemas", "niños con dificultades", "niños con NEE" , reflejando una visión sesgada de la diferencia, desde la perspectiva del déficit o complejidad como algo más bien negativo, por sobre la visión integral del concepto.

A su vez, si bien se intenta ocultar esta representación del alumno bajo un discurso que es integrador, queda claro que desde lo que es su práctica diaria sienten complejizada la labor de enseñanza aprendizaje cuando se encuentran en las salas de clases con un alumno con NEE, independiente si son de carácter permanentes o transitorias.

Subyace la buena intención, no obstante se categoriza, segrega y su "calidad o tipificación" determina las expectativas que pueda tener el docente frente al alumno con NEE y sus aprendizajes.

3- **El aprendizaje desde los docentes y las expectativas frente a los niños con NEE.**

Para Moscovici (1981) es la mirada de las representaciones sociales la que explica que nos representamos a las personas y las situaciones en un imaginario colectivo y las investigaciones sobre discapacidad que adoptan este enfoque parten de la teoría postulada por este autor, quien define las representaciones sociales en términos de sistemas de creencias propios del sentido común. Es entonces en la práctica pedagógica donde el docente ha de poner en juego todas sus representaciones, a modo de creencias y expectativas en relación a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y sus aprendizajes. La interacción se ve mediada por la noción de aprendizaje o por el constructo que previamente desde sus saberes se haya formulado acerca de estos alumnos.

Durante esta investigación se ha comprendido el concepto de aprendizaje como aquel proceso por el cual la persona adquiere habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como un resultado del estudio, la experiencia, la instrucción o el razonamiento que puede ser mediado a través de pares o por un desarrollo intrínseco del

individuo y vemos que, al momento de de hablar de aprendizaje, las representaciones en torno a este proceso dejan ver aquellas expectativas que posee el docente en relación al aprendizaje de sus alumnos. Como lo dicen los autores Rosenthal y Jacobonson (1980), dichas expectativas son fundamentales a la hora de alcanzar las metas educativas y de aprendizaje.

Al consultar a los docentes por lo que significaba para ellos el aprendizaje, vemos que existe en ellos una gran confusión que les lleva a señalar ideas que tienen más que ver con materias al modo de contenidos para referirse a este tema. Son varios los docentes que lo expresan de este modo: "***El aprendizaje como algo, una cosa, que se pasa……como el contenido" "entonces no sé qué pasaba antes que se podía pasar más materia, más contenido, había más aprendizaje…" "Sí, porque hay veces que por ejemplo hemos visto más de una oportunidad que nosotros hemos tratado de pasar el aprendizaje …".***

Resulta preocupante la situación descrita y por supuesto que nos lleva a vislumbrar que se trata de docentes que no poseen una mirada actualizada en torno al aprendizaje, mirada que podría explicar también el tipo de prácticas que ellos estarían llevando a cabo. Lo anterior nos permite volver a evidenciar las diferencias que establecen estos docentes entre los alumnos que poseen NEE y los que no las poseen*: "**Entonces a lo mejor dentro de lo que ellos tienen que aprender, avanzan más que los otros chiquillos**,…"* Es notoria la idea en torno a que lo que ellos tienen que aprender es como un paquete de contenidos, materias que pueden ser calibrados en función de qué tan normales son los estudiantes. Así también, se deja ver la visión segregadora que prevalece en su actuar, la cual les lleva a optar por prácticas poco inclusivas ***"….nuestro aprendizaje va a ser mayor entre puros niños con sillas de ruedas o con muletas…".***

Para cerrar esta categoría se hace necesario recordar a Sánchez y López (2005) en la compilación que realizan de la obra "Pygmalión en la escuela" donde sostenían que en "casi todas las escuelas afirman que tienen altas expectativas de todos los estudiantes. Sin embargo en la realidad, lo que se predica no siempre se practica".

4- **Normales y no normales: La "Normalidad" entre comillas:**

El concepto *alumno* para los estudios recientes, que a su vez suelen reconocer los lingüistas, proviene de la palabra *alumnus*, **del verbo *alo* "alimentar, nutrir"**, cuyo participio pasado *altus* "alto", por cierto, significa "el que ha sido alimentado (y por tanto es alto)"[4]. Desde estas concepciones, se puede afirmar que todo aquel que sea alimentado de saber ha de ser alumno, no existiendo desde la terminología diferencia alguna entre "alumnos normales" y alumnos "no normales", es por ello que se ha profundizado en aquellos ejemplos donde son los mismos docentes, a través de sus discursos, quienes realizan estas diferenciaciones.

Al ser consultados en el cuestionario por los que los docentes entienden como normalidad, hicieron referencias al que aprende de una forma determinada, al que no necesita ayuda externa. Sin embargo, en las conversaciones sostenidas no se mostraba una claridad sobre el significado de esta palabra, tan comúnmente utilizada.

En el focus group cuando se intenciona por parte del entrevistador la pregunta en torno a ***¿Qué se entiende por normalidad, cuándo podemos decir que un alumno es normal?*** en el contexto de la conversación sostenida, los docentes se muestran titubeantes al responder, sin embargo, sus respuestas pese a ser dubitativas dan cuenta nuevamente de su mirada segregadora. Llama la atención que en variadas oportunidades refieren a la normalidad entre comillas, como queriendo dejar en claro que se trata de algo que para ellos no está claro: ***"entonces la normalidad que yo dije entre comillas es que el niño no tenga problemas de aprendizaje"… "En estricto rigor la normalidad tiende a acogerse a las normas, te fijas a lo que es uniforme, que es distinto al concepto de sanidad o de capacidades diferentes".*** Por otra parte reafirman que no poseen el conocimiento para saber cuándo referirse a un alumno normal o no ***"A lo mejor ahí falta hablar un***

[4] http://www.delcastellano.com/2014/04/12/etimologia-estudiante-alumno/

vocabulario técnico que nos indique cuales son los parámetros, los límites de los niños para hablar de normalidad…".

Al profundizar más en estas concepciones reafirman su poco manejo de la información: ***"…nosotros no tenemos un parámetro para medir lo que es normal y lo que es anormal, si nosotros entregamos un tipo de prueba normal que nosotros realizamos sin que haya pasado por el tema de integración esta evaluación, hay muchos alumnos que no son capaces de responder".*** Resulta muy preocupante esta situación pues estaría indicando que ellos asumen que si un alumno no logra responder una prueba ya es anormal. Una docente lo expresa así: ***"Lo normal pasa por unas pruebas desarrolladas para "normales" y luego al pasar por la integración se transforma en prueba para niños con NEE…."*.** U otro docente que señala: ***"entre más se acerca a la normalidad del estudiante, yo puedo decir que va a tener mayores logros, y entre más se aleja a la normalidad del estudiante, va a ser más difícil",*** refiriéndose a la prueba.

Finalmente se reafirma lo señalado anteriormente, en relación a visualizar desde estas expresiones una actitud de los profesores cercana de poner en factores externos la posibilidad de aprendizaje de los estudiantes dejando al mismo tiempo en evidencia la poca capacidad para enfrentarse a los alumnos con NEE: ***"sencillamente no tenemos la capacidad porque cuando uno estudia, estudió en la universidad lo que te enseñaron fue entre comillas lo que se dice normal ya nunca te dijeron "oye vas a encontrar un niño con este problema, con este otro, con el de acá no, que tienes que tratarlo así, la metodología para esto tiene que ser así, no… ahí te lo enseñaron parejo , entonces lo que nosotros no tenemos, son las herramientas***". Como vemos, evidencian que el problema no pasa por ellos sino por la pobre formación recibida en sus años de estudio, situación que lleva a preguntarse por la autonomía profesional de estos docentes, en el sentido de tener una disposición a actualizarse desde una perspectiva personal y no a partir de lo que la institución formadora les entregó o no.

5- **Una Práctica que deja atrás las buenas intenciones y nos enseña a desintegrar.**

La literatura ha dejado claramente evidenciado que las prácticas docentes siempre son mediadas por representaciones y expectativas que han sido construidas a lo largo de su experiencia de vida y por tanto se encuentran arraigadas. Si bien desde ciertas perspectivas de los discursos se hablaría de prácticas que atienden a la diversidad, como veremos a continuación, estas prácticas son muchas veces contradictorias a lo que el mismo docente manifiesta en su discurso.

Los docentes en su discurso asumen que la sociedad es discriminadora, no obstante, hablan con soltura de sus prácticas sin caer en juicios en cuanto a que estas son absolutamente segregadoras, llevándoles incluso a realizar diferencias entre sus propios alumnos: "***si yo sé que un alumno no me va entender hablando, aunque uno no lo quiera hacer, uno se da cuenta que si un alumno tiene necesidades especiales y no le voy a explicar cosas que él no me va a entender, es más lógica, aunque yo quiera que él me comprenda yo sé que no me va a entender, es lamentable pero es la realidad".*** Como vemos en esta situación, el docente, sin darse cuenta valora esta realidad que él mismo plantea como lamentable. Perpetuando de este modo una práctica segregadora y poco inclusiva, olvidan o quizás no conocen lo que desde los derechos para las personas con discapacidad asumen por *"discriminación por motivos de discapacidad": se entenderá cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales en los ámbitos político, económico, social, cultural, civil o de otro tipo. Incluye todas las formas de discriminación, entre ellas, la denegación de ajustes razonables*.[5]

[5] CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD.

Por otra parte y quizás una de las muestras más fehacientes donde el profesor contradice discurso con práctica es cuando hace referencia a una situación vivida y realizada por él como docente: ***"… yo que soy profe de educación física hice grupos integrando a un niño en silla de ruedas con los otros y este niño en silla de ruedas se molestó entonces preguntando después entendí que ellos con la silla de ruedas, minusválidos, progresaban más haciendo deporte entre ellos que cuando se mezclaban con nosotros, y ahí uno puede concluir que nuestro aprendizaje va a ser mayor entre puros niños con sillas de ruedas o con muletas pero mezclar los dos no era bueno y la verdad que yo fui bueno con los chiquillos y la talla y todo y me llevé un par de "chuchas"".*** El docente continúa validando su actuar y menciona que esta experiencia significó para él un aprendizaje que deja ver una cierta contradicción: ***" y ahí aprendí en adelante que no hay que ayudarlos, ellos son igual que nosotros, pero en su aprendizaje tienen que estar separados, con una atención especial, el mismo faul, la misma picardía, la doble intención; nosotros le hacíamos daño y cuando ellos querían hacernos un favor a nosotros con una muleta al lado no es nada de simpático que te peguen con una mano en vez de con una muleta…"***

Finalmente validan la práctica realizada antiguamente, donde el alumno que presentaba NEE debía tener una atención especial fuera de la sala, siendo excluido, logrando aprendizajes pero no en compañía de sus pares. Una docente lo expresa diciendo: ***"La profesora diferencial de antes, hacía eso, sacaba a los niños pero te potenciaba lo que tú estabas haciendo en la sala, lo que hacía, era nivelar al niño para que estuviera en el nivel entre comillas a los demás, pero no le bajaba este, ni le pasaba otra cosa, ajustaba lo que tú hacías pero el niño al final terminaba saliendo".*** Esta práctica claramente es contraria al propósito de la escuela inclusiva.

De las palabras de los docentes destilan expectativas de aprendizajes bajas y derrotistas, que emanan desde las representaciones que se han creado sobre el alumno con NEE. Sin hacer conciencia que lo que profetizan sobre estos ha de ser lo que en un futuro desencadenarán. *"Los docentes son capaces de motivar positivamente a sus estudiantes o hundirlos con sus expectativas derrotistas. El poder que tiene el profesor, en muchos casos,*

no es visualizado adecuadamente como un factor de rendimiento académico. Suponer que los resultados de un alumno están vinculados exclusivamente a sus capacidades y a su esfuerzo personal no es correcto. También influyen otros factores, y el docente, en este sentido, ocupa un sitial fundamental". (Sánchez, 2005)

6. La integración escolar un proyecto que solo construye "falsas expectativas".

El principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada (Godoy y otros, 2004). Se entiende la integración escolar como la herramienta educativa del principio de normalización, que se traduce en el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación. Como vemos, la integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno.

Sin embargo y pese a ser una de las iniciativas que más ha repercutido por su ideario de equidad, aún existen docentes que dicen hacer integración sólo porque se encuentran en un colegio con mencionado proyecto: ***"nosotros hacemos integración pero porque hay un equipo detrás pero no porque nosotros veamos, en lo personal, no es porque yo vea que existe realmente esa necesidad".*** A la base de estas apreciaciones, vemos a un docente que evidencia no estar convencido de la real necesidad de tener un proyecto de integración o también podría interpretarse esta situación, a partir de reconocer que estamos frente a docentes que aún se mueven en una mirada positivista en torno a la realidad escolar como algo situado fuera de ellos y por lo tanto, imposible de transformar.

De este mismo modo, aparece una visión de disconformidad con lo que es el proyecto y también, de cierta manera una representación algo peyorativa en torno a este tipo de programas: ***"por lo menos en este colegio hay una especie de relajo*** (refiriéndose a

la poca exigencia que se da para con el niño con NEE, por parte del equipo de integración y la Dirección del establecimiento)…***también con algún niño que pertenecen a ese programa, no sé si estoy siendo muy focalizada pero que pertenecen a ese programa (PIE), que no hacen el trabajo sin el apoyo de … que es complejo eso porque en el fondo no hay autonomía ahí, hay chiquillos que pueden hacerlo obviamente, que se entiende y hay otros que en verdad necesitan muchísimo apoyo, pero hay otros por ejemplo de los grandes que se relajan y están siendo muy apoyados en este equipo y no quieren hacer algunas cosas y en el fondo no dan su máximo esfuerzo, esa es mi sensación".***

Otro tema relacionado con la disconformidad del proyecto o de la integración en sí misma es que según los docentes, habría prácticas que más que integrar estarían creando falsa expectativas. Si bien podríamos interpretar que frente a estas situaciones hay una dosis fuerte de realismo, la balanza se acerca más al otro sentido, en función de lo que se ha venido evidenciando en los discurso de estos docentes: **"*Lo que a mí me preocupa de cada profesor, después de varias experiencias de integración, y yo las comparto y yo las acepto y he participado en varias de ellas es crear falsas expectativas".*** Otro docente valida esta afirmación al plantear ***"Claro, y va a ver también como se llega, como se trate eso de aquí a 4 años, entonces el tema es complejo, si él tiene el apoyo, si él tiene la capacidad, entonces de repente vamos creando falsas expectativas también y el sistema lo va a ir dejando en el camino, entonces en eso hay que tener cuidado".***

Referente al mismo tema un docente plantea una situación experimentada: ***"por ejemplo en la otra escuela tuvimos la integración de niños con síndrome de Down al régimen normal, regular de educación y en el trascurso de cinco años esa niña tuvo un avance a nivel social, se comunicaba mejor, adoptaba normas del establecimiento, se logró normalizar pero después al hacerle pruebas a nivel intelectual netamente de contenido, sus compañeros estaban en quinto año básico, la niña tenía los conocimientos de un niño de segundo básico, su calidad de lectura, era de un niño de inicio de primero básico por lo tanto esa experiencia nos demostró a nosotros que ella si bien es cierto , tuvo un avance en la parte social de relaciones humanas y de lenguaje y en la parte netamente académica, ella se quedó atrás, mas tenía el apoyo de una especialista, del***

profesor de la unidad técnica, o sea todos los profesionales a su alrededor para que ella pudiera tener las mismas opciones que un niño entre comillas normal. Entonces nosotros hicimos un análisis de esta situación y al final la escuela dijo que en vez de haberle hecho un favor a la niña le hicimos un daño, ¿En qué sentido? En que los papás tenían la expectativa de que la niña tenía que llegar a pasar de quinto y así fue pero no alcanzó a sexto porque ya tenía profesores distintos, inglés, matemática ya tenía a otro nivel, la niña prácticamente iba a socializar a la sala de clases, entonces este concepto, que es una idea intelectual de poner a todos los niños en el mismo colegio para que aprendan de las dificultades y aprendan de unos de otros y otros de unos que incluso llevó esto a que en algún momento se hablara de eliminar las escuelas especiales y eliminarlas porque eran discriminatoria porque se estaba tratando en forma distinta a estos niños, la verdad es que a estas personas se les estaba dando un régimen distinto y con profesionales adecuados para ellos donde había atención especial y considerada, ahora eso se decía que era discriminatorio, nosotros lo encontrábamos que era más profesional, más necesario".

Recordando finalmente la descripción de expectativa dada por Cosacov en el 2007, *"no existen expectativas falsas o reales ya que una expectativa por sí misma es una suposición centrada en el futuro"* y podremos tener la certeza o comprobación de esta una vez que el futuro se convierta en presente.

Las expectativas no tienen un sustento real, sino que son una construcción a través de la representación social que realice la persona sobre algún sujeto en cuestión. La expectativa no es falsa ni verdadera solo es un ideario de alguna situación.

Muchos estudios realizados en torno a las representaciones, creencias y actitudes de los profesores frente a la integración escolar, dan cuenta de que aquello que el profesor piensa sobre integración, se verá reflejado en la puesta en marcha que hace de la misma (Parrilla, 1992). Asumir la diversidad, desde sus diferentes dimensiones, como aquellas de tipo cultural, de capacidades, motivaciones y expectativas, desde los más a menos dotados, como es el caso de los alumnos con NEE, implica un gran reto, debido al conjunto de creencias, representaciones y estereotipos que maneje la sociedad, de las personas

"discapacitadas", y por consiguiente con las concepciones que se va formando también el profesorado.

Finalmente con este análisis, hemos comprobado aquellas ideas que resaltaban desde el cuestionario, se ha evidenciado la incapacidad con la que se asumen los docentes para llevar a cabo la integración, la necesidad imperiosa de tener una persona a "cargo" de estos alumnos "que les ayude" a poder trabajar, una mirada de la diversidad negativa para el desarrollo de su trabajo como docentes, pero por sobre todo se evidencia el discurso en total disonancia con la práctica pedagógica, ese choque no causal entre el deber ser y lo que realmente soy como profesional de la educación, temas que veremos profundizados en las conclusiones finales.

Capítulo 6

Conclusiones finales

Las conclusiones que a continuación se presentan pretenden dar respuesta a las interrogantes y objetivos que han guiado esta investigación. La pregunta central es: ¿Cuáles son las expectativas que poseen los docentes de una escuela Municipal de Excelencia en torno al aprendizaje de los alumnos que presentan NEE en educación general básica? Los objetivos específicos refieren a:

1. Caracterizar las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el marco de la atención de las NEE.

2. Caracterizar las representaciones sociales que poseen los docentes en torno al aprendizaje de niños con NEE.

3. Describir las expectativas en torno al aprendizaje de niños con NEE que poseen los docentes de una escuela municipal de excelencia de la comuna El Bosque.

Un aspecto que precisa ser resaltado al momento de entregar las conclusiones tiene que ver con reconocer la naturaleza dinámica, situada y circulante del conjunto de nociones, ideas, creencias, representaciones y expectativas que se han hecho presentes en este estudio, razón por la cual han de ser consideradas como información valiosa que en este contexto ilumina y orienta el camino pedagógico que se recorre día a día en este espacio educativo.

- **En relación a las prácticas pedagógicas que realizan los docentes en el marco de la atención a las NEE.**

En general los profesores evidencian en sus prácticas pedagógicas actitudes positivas y negativas, que circulan entre las bajas expectativas y la aceptación hacia los niños y niñas que presentan necesidades educativas especiales.

Por otra parte también logramos observar que las bajas expectativas se traducen en las determinaciones de segregar a los alumnos ubicándolos al final de la sala de clase , haciendo grupos diferenciados, solicitando un aula de recursos apartados de sus

compañeros y validando estas prácticas bajo el discurso "***de esta forma aprenderá mejor***". Justificándose en todo momento en base a sus representaciones, construidas desde la experiencia pedagógica y, pese a que el 76% de los encuestados afirma hacer adaptaciones curriculares, no son más que una prueba fehaciente de la disonancia entre la actuación pedagógica del profesor y su discurso.

En general los docentes manifiestan en su proclama un pensamiento positivo frente a la integración escolar, sin embargo, la intervención educativa que proponen para los niños/as con necesidades educativas especiales se encuentra cimentada sobre el modelo correspondiente al nivel D (Hegarty, 1981 citado en Marchesi, 1998), esto es, tiempo compartido entre el aula de recursos y la sala común. Por otra parte, a pesar de estar de acuerdo con la integración de estos niños/as al aula común, aún prevalece la idea en parte del profesorado de que la escuela especial constituye el espacio educativo más apropiado para ellos.

En este ámbito cabe mencionar los sentimientos de incapacidad que siente el docente para trabajar con niños que presentan NEE. La inseguridad que presenta en su plática y en su actuar se ve reflejado en ese "algo" que les faltaba y evidenciaba la visión del proceso de integración como una actividad compleja, que les genera cierta incomodidad, que por lo demás manifiestan abiertamente en frases como ***"no estamos capacitados", "en la universidad solo nos enseñaron a trabajar con la normalidad",*** concepto que por lo demás emplean a través de todo su discurso, pero que no pueden conceptualizar de la mejor forma o clarificar a que se refieren con lo "normal o anormal".

Si bien los factores que estarían incidiendo, de acuerdo a las opiniones vertidas, se vincularían a la falta de preparación para dar respuesta a las necesidades educativas especiales (por ejemplo en: ***"si no estamos capacitados malamente podemos responder… estoy preparado con un sentido común"***) y a la falta de experiencia en el trabajo pedagógico con niños/as que poseen características distintas a las del común de los estudiantes, también se consideran como factores esenciales, la falta de apoyo y las bajas expectativas que posee la familia del alumno con NEE y el contexto cultural en el que el alumno se encuentra situado.

Como una herramienta necesaria, los docentes consideraron que para que el proceso de integración pueda desarrollarse adecuadamente, se hace altamente necesario un diagnóstico claro y oportuno de cada uno de los niños/ as integrados al momento de hacer ingreso a la escuela para desde ahí preparar su trabajo. Por su parte destacaron y realzaron la importancia del profesor especialista dentro de la sala de clases como la única forma de lograr avances con los niños que presentan NEE. También dieron gran valor al uso de la sala de recursos fuera del aula común con el fin de que puedan "aprender mejor". No obstante este discurso disfrazado de una buena intención no es más que la tendencia a considerar que alumno que posee una NEE necesita un espacio de rehabilitación, considerando de esta forma a la diversidad como una enfermedad que solo se subsanará si se considera dentro de un modelo clínico.

Nuevamente se deja entrever un discurso "políticamente correcto" contrapuesto con lo que realmente se refleja en las prácticas docentes, una disonancia constante entre el deber ser y lo que realmente se es o se hace.

Los docentes no lograron manifestar una práctica en beneficio de los aprendizajes de los alumnos que presentan NEE, sino más bien evidenciaron y justificaron sus acciones extremadamente discriminadoras pero disfrazadas con un tono de voz sutil y gracioso, no obstante el análisis crítico de lo que dice por sobre cómo lo dice deja de manifiesto esta actitud de discriminación constante y latente.

- **En relación a las representaciones sociales que poseen los docentes en torno al aprendizaje de niños con NEE.**

Las representaciones sociales constituyen una forma de conocimiento social que se manifiesta en múltiples sentidos, permitiendo interpretar y pensar la realidad cotidiana (Moscovici, 1981). Tienen que ver con la forma como los sujetos aprehenden los acontecimientos de la vida diaria a partir de sus experiencias y de conocimientos socialmente elaborados y compartidos, los cuales surgen a partir de las informaciones, modelos de pensamientos que se reciben y se transmiten mediante la tradición, la educación y la comunicación social (Moscovici, 1981).

El concepto de representaciones sociales aparece en la sociología a través de Durkheim, quien las define como estructuras simbólicas encargadas de atribuir sentido a la realidad, definiendo y orientando los comportamientos. Es una modalidad de conciencia particular, que posee una función simbólica, ya que implícitamente contiene un significado, que dice relación directamente con la situación del sujeto frente al mundo en que vive y con el que se relaciona. Permite la relación con el mundo y con los demás; hace referencia a las creencias que son compartidas por un grupo social.

Las representaciones que se han podido dilucidar en este estudio que tienen los profesores con respecto a los niños/as con necesidades educativas especiales se relacionan con dificultades o problemas, que por lo demás según su discurso se escapan a sus propias prácticas, pues los problemas para no desarrollar la integración vienen desde fuera: la familia, el contexto, el propio niño que no pone de su parte; a nivel macro, el gobierno, las políticas mal planteadas, la sociedad discriminadora. Desde esta perspectiva, los docentes sitúan su mismo actuar desde una lógica positivista donde el docente se encuentra fuera de esta realidad y, por ende, poco y nada puede hacer, sobrevalorando la labor del docente especialista y no haciéndose cargo realmente de su rol como mediador entre los contenidos y el aprendizaje del alumno.

Los sentimientos que inspiran estos niños/as al profesorado son de cariño, afecto, protección, ayuda e incluso lástima, sentimientos que podrían incidir en el proceso de integración, dado que las expectativas, a partir de como se representan en general a los niños que presentan NEE, podrían interferir en la práctica pedagógica, al tomar decisiones con respecto a la forma de responder a las necesidades educativas especiales a nivel de aula.

Desde el espectro de las limitaciones, el profesorado percibe a este estudiante disminuido intelectualmente, reflejado en un nivel de aprendizaje más lento, con dificultades para efectuar actividades de tipo individual y la tendencia a olvidar rápidamente aquello que se le enseña. Este tipo de convicción acerca de las capacidades intelectuales podría incidir notablemente en el proceso de integración escolar de los niños/as con discapacidad, dado que limitaría el acceso a las diferentes experiencias

educativas y de conocimiento importante para el desenvolvimiento en la vida familiar, social y escolar. Esta convicción se reafirma con la frase "***si yo sé que un alumno no me va entender hablando, aunque uno no lo quiera hacer, uno se da cuenta que si un alumno tiene necesidades especiales, no le voy a explicar cosas que él no me va a entender, es más lógica, aunque yo quiera que él me comprenda yo sé que no me va a entender".***

- **En relación a las expectativas en torno al aprendizaje de niños con NEE que poseen los docentes de una escuela municipal de excelencia de la comuna El Bosque.**

El tema central de esta investigación son las expectativas que poseen los docente pertenecientes a una escuela se Excelencia, que hace suponer que mantienen buenas prácticas.

No obstante y como se logró evidenciar en las conclusiones anteriores, los docentes poseen incongruencias entre el deber ser y lo que realmente realizan. Se han representado al niño con NEE como un ser "anormal" donde asocian la normalidad a una regularidad, lo que sin duda permite inferir que trabaja únicamente para la generalidad del grupo curso con prácticas homogeneizadoras y que muchas veces dentro de su propia aula rompen con derechos humanos, segregando y discriminando al niño que se encuentra tipificado bajo un concepto de necesidad educativa especial.

Si bien ya está claro cómo el profesor se representa al alumno y cuáles son las prácticas que ejecuta en su quehacer pedagógico, es necesario hacer el detenimiento en las expectativas que este tiene con sus alumnos con NEE. Para ello se ha tomado la definición dada por Reevé (2003) que plantea que una expectativa es una evaluación subjetiva de la probabilidad de alcanzar una meta concreta que permite al individuo predecir la probabilidad de algún acontecimiento a partir de la experiencia previa.

Plantea este autor que existen **expectativas de eficacia** que consisten en la estimación que realiza la persona de la probabilidad de que pueda realizar un acto. Son apreciaciones subjetivas de la capacidad que tiene la persona de realizar una conducta con éxito. Es una

estimación probabilística de un individuo de si puede ejecutar adecuadamente una conducta o serie de conductas. En el caso de este estudio y frente a los alumnos con NEE, los docentes demuestran que sus expectativas son bajas: "***ahí uno puede concluir que nuestro aprendizaje va a ser mayor entre puros niños con sillas de ruedas o con muletas pero mezclar los dos no era bueno y ahí aprendí en adelante que no hay que ayudarlos, ellos son igual que nosotros, pero en su aprendizaje tienen que estar separados con una atención especial***". En este caso particular el docente hace diferencias, no confía en la eficacia que puede demostrar el alumno para realizar una tarea. Más claro es cuando afirman: "***Entonces a lo mejor dentro de lo que ellos tienen que aprender, avanzan más que los otros chiquillos***", haciendo una clara diferenciación entre el alumnado común y aquellos que presentan NEE.

Por otra parte, se encuentran **las expectativas de resultado** que consisten en la confianza que da una determinada conducta de un determinado resultado una vez realizado. Esto se refiere a la estimación hecha por la persona sobre la probabilidad de que la conducta, una vez realizada, tenga consecuencias sociales, físicas y auto-evaluativas, son apreciaciones subjetivas de producirá un resultado específico si se lleva a cabo una determinada conducta de forma exitosa. No obstante nuevamente se evidencian las bajas expectativas en los resultados y, peor aún, establecen una terminología de "expectativa falsa": "***vamos creando falsas expectativas también y el sistema lo va a ir dejando en el camino, entonces en eso hay que tener cuidado***", "***en vez de haberle hecho un favor a la niña le hicimos un daño, ¿En qué sentido? En que los papás tenían la expectativa de que la niña tenía que llegar a pasar de quinto y así fue pero no alcanzó a sexto porque ya tenía profesores distintos, inglés, matemática ya tenía a otro nivel, la niña prácticamente iba a socializar a la sala de clase***".

De este modo, podemos concluir que por parte del profesorado estudiado existe una predisposición negativa respecto de los niños con NEE, puesto que consideran no presentan la capacidad de poder beneficiarse en un ámbito educativo "normal", por tanto,

las expectativas en relación a sus aprendizajes son bajas o casi nulas y en el proceso de escolarización solo lograrían avances desde la parte social pero no desde los contenidos.

Producto de esta situación, se hace evidente el hecho de que los docentes reconozcan los límites y los alcances en su quehacer, pedagógico, así como lo que es posible realizar con los niños que presentan NEE. Es indispensable sin duda una autocrítica de su trabajo y la adquisición de nuevas herramientas que les permitan enfrentar los retos que se les presentan hoy en día dentro de la institución educativa.

"El cambio de actitud o perspectiva en cuanto al concepto y a la expectativa debe pasar por un periodo de convencimiento, donde las formas de pensar y sentir del maestro deben ser tomadas en cuenta, muchos maestros pueden pensar lo mismo, pero el sentido que le dan a las cosas es diferente, y no se puede entender al docente ni su quehacer, si no se comprende lo que éste es como persona". (Mares y otros 2009)

Al igual que en los estudios que se han tomado en esta tesis, el concepto y las expectativas que han demostrado los docentes con respecto al niño NEE son un obstáculo difícil de superar para poder llevar a cabo los proyectos de integración propuestos por el Ministerio de Educación en nuestro país.

Para la consecución de mencionados proyectos PIE, existen grandes barreras difíciles de soslayar, se evidencian las limitaciones de la capacitación pedagógica desde la formación y el nulo perfeccionamiento en cuanto a estrategias que permitan mejorar sus prácticas educativas, es sin duda un entorno desfavorable, evidenciando así que los cambios culturales son los más difíciles de lograr.

Finalizando esta investigación podemos decir que se han dado claras luces de que las prácticas pedagógicas que subyacen en las salas de clases, de una escuela de Excelencia, no son las más adecuadas ni óptimas como se podría esperar, sobre todo para con aquellos que requieren de una ayuda adicional.

Hemos evidenciado que existen docentes que no están dispuestos a cambiar sus prácticas, que se quedan en una postura conformistas de su rol, muy poco empoderados de la importancia que tiene el docente, desactualizado de innovaciones, en una actitud de constante queja al sistema y a la sociedad, impregnado de representaciones construidas desde la negatividad y la segregación, admitiendo y justificando sus expectativas en base a lo vivido, sin darse ni siquiera la mínima posibilidad de conocer las particularidades de ese alumno, previo a su diagnóstico tajante.

En conclusión, podemos decir que esta investigación ha reafirmado lo visto en otros estudios sobre como la representación da paso a una expectativa generalizada, en este estudio de los 17 docentes participantes ninguno demostró alguna experiencia positiva con la diversidad, sus sentimientos en todo momento fueron negativos, asumiendo a la sociedad discriminadora sin hacerse cargo de que todos la conformamos y por lo tanto todos somos discriminadores.

"La mejora de la calidad en la educación escolar únicamente es posible si se da un proceso permanente de profesionalización psicopedagógica de los profesores. Por tanto, una perspectiva escolar nueva debe implicar el modo en que los profesores y alumnos dan sentido a sus experiencias diarias de formación en clase, y el modo en que se reconstruye cotidianamente la realidad en la interacción".(Mares y otros 2009)

Al término de este estudio se abren nuevas interrogantes. ¿Será que el alumno tiene una Necesidad Educativa Especial o será que como sociedad poseemos la discapacidad intrínseca que no nos permite aceptar las diferencias? ¿Llegará aquel día en que al ver una persona en silla de ruedas no veamos la silla si no a la persona que está ahí?, ¿llegará el día en que no nos hagamos expectativas sino que vivamos el día a día y construyamos futuro, legitimando al otro desde sus diferencias?.

Como docentes aún nos falta comprender y acuñar aquella frase de Paulo Freire "La Educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo." Y así al hacernos conscientes de ello tendremos la obligación moral de no anteponer nuestras representaciones y expectativas antes de conocer al alumno desde su integralidad, somos

nosotros quienes ponemos los límites en nuestros alumnos y esto debe cambiar ya sea en las escuelas de Excelencia como en las escuelas de todo el mundo.

Referencias bibliográficas

- Abric, J.C. (2001). *Pratiques sociales et représentations*. Vendôme: Presses Universitaires de France, Colección Psychologie sociale.

- Ausubel-Novak-Hanesian (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México: TRILLAS.

- Aguilar, L (1990). *Informe Warnock*. España: Albacete

- Consejería de Educación y Ciencia. (1994). *La atención educativa de la diversidad de los alumnos en el nuevo modelo educativo*. Madrid

- Damm, X. (2009) "Representaciones y actitudes del profesorado frente a la integración de Niños/as con Necesidades Educativas Especiales al aula común".

- Gardner, H., Feldman, D.H., Krechevsky, M. (Comps.) (2000). *El Proyecto Spectrum. Construir sobre las capacidades infantiles*. Madrid: Morata.

- Godoy, P. y otros (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Chile: Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.

- González, E. (2012). *Evolución de la Educación Especial: del modelo del déficit al modelo de la Escuela Inclusiva*. España. Universidad de Granada.

- Echeita, G. (1989). *Las NEE en la escuela ordinaria* (tomo I). Madrid: CNREE.

- Jiménez, P., Vilá Monserrat (1999). *De educación Especial a Educación en la Diversidad*. España: Ediciones Aljibe.

- Maturana, H. (1990). *Emociones y Lenguaje en educación y política*. Chile: Ed. J.C. Sáez.

- Matus, G. & Molina, F. (2006), *Metodología cualitativa : un aporte de la Sociología para investigar Bibliotecología*, Valparaíso, Universidad de Playa Ancha

- Mares Miramontes, Andrés, Martínez Llamas, Rodrigo, & Rojo Sabaleta, Hilda. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista mexicana de investigación educativa*,*14*(42), 969-996.

Marchesi, A. y otros. (2002). *Desarrollo psicológico y educación. Vol. III*. Madrid: Alianza.

- Marchesi, A., Palacios, J. y Coll, J. (comp.) (2005). *Desarrollo psicológico y educación*. Madrid: Alianza.

- Mayor, J. (1991). Educación Especial. En J. Mayor (Dir.). *Manual de Educación Especial* (3ª reimpresión) (pp. 7- 31). Madrid: Anaya

- Moscovici, S. (1961). *El Psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.

- Novak, J – Gowin, B. (1988). *Aprendiendo a Aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

- Rist, R.C. (1998). "Sobre la comprensión del proceso de escolarización: Aportaciones a la teoría del etiquetado", en: F. Enguita, M, editor. *Sociología de la Educación*. Barcelona: Ariel.

- Rodríguez, G., Gil, F. J., García J. E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Editorial Aljibe.

- Rojas, M. (2005). *Equidad escolar en Chile: un estudio de caso sobre las racionalidades que poseen diferentes actores educativos, acerca de la equidad escolar*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.

- Skliar, C. (2013) *Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación.* Curso "Atención a la diversidad y las NEE en el aula".

- Warnock, M. (1981). *Meeting Special Educational Needs*. Londres: Her Britannic Majesty's Stationary Office. (Traducido al español).

Internet:

Proyecto de integración escolar MINEDUC en: www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf

Declaración de los derechos humanos.
www.ligaproderechoshumanos.org/ddhh/derechos_original.htm#original

http://www.formadores.org/revistavolumen8.pdf#page=56

http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/rojas_l/sources/rojas_l.pdf

http://www.scielo.br/pdf/er/n46/n46a12.pdf

Anexos

Anexo 1

CUESTIONARIO SOBRE NEE Y EXPECTATIVAS DEL DOCENTE

ESTIMADO (A):

Este cuestionario se realiza en el contexto de la investigación: "Expectativas que poseen los docentes frente al aprendizaje de niños y niñas con NEE.", realizada por la alumna Cintia Castillo Valenzuela, quien mediante la siguiente Tesis optará al título de Magister en Educación, mención Didáctica e innovación pedagógica.

El cuestionario es de carácter anónimo y tiene como objetivo recopilar información relevante acerca de las expectativas que poseen los docentes sobre el aprendizaje de niños y niñas que poseen necesidades educativas especiales (NEE). Este estudio es formulado exclusivamente en la escuela en que Ud. se desempeña por ser una escuela de Excelencia de la comuna de El bosque, acreditada como tal por el Ministerio de Educación.

Interesa conocer su propia experiencia pedagógica, por lo que es muy importante que pueda colaborar del mejor modo posible. Responda cada una de las preguntas que se formulan, seleccionando aquella alternativa que más se asemeje a su pensamiento. Es importante que conteste todas las preguntas.

Se garantiza la más absoluta confidencialidad de sus

respuestas. Agradeciendo sinceramente su colaboración,

saluda a Ud.

Cintia Castillo
Valenzuela.

Identificación del encuestado (a)

Sexo:

1. **–Masculino**
2. **–Femenino**

Edad entre:

1. **– 20 a 30 años**
2. **– 31 a 40 años**
3. **– 41 o más**

Años de trabajo en la escuela.

1. **– Entre 1 y 4 años**
2. **– Entren 5 y 10**
3. **- Más de 10 años**

Años de servicio:

Cursos – pos títulos

_____
_____
_____
_____

Grado académico (licenciatura, magister, doctorado)

_____
_____
_____

INSTRUCCIONES

Encierre en un círculo aquella respuesta que mejor representa su opinión frente a lo preguntado. No hay respuestas correctas o incorrectas. Por favor no deje preguntas sin contestar.

1. Indique si cada una de las proposiciones siguientes es verdadera o falsa según su visión de los aspectos mencionados.

Aspectos generales sobre sociedad educación y necesidades educativas especiales (NEE).	**Verdadero**	**Falso**
a) Los medios de comunicación de masas, han convertido el mundo entero en una "aldea global".	1	2
b) Uno de los fenómenos más importantes producto de la globalización, es el aumento significativo de la desigualdad social.	1	2
c) La sociedad discrimina y segrega a las personas que presentan NEE, por considerarlas poco útiles.	1	2
d) La diversidad pone en evidencia la desigualdad social.	1	2
e) La educación es el único medio que permite romper con el círculo de la pobreza.	1	2
f) Creo que es difícil que una persona con NEE ocupe un cargo importante en una empresa.	1	2
g) En una sociedad compleja como la nuestra no están suficientemente claros los fines de la educación.	1	2

h) Los esfuerzos de las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento.	1	2
i) Creo que los docentes son el factor más importante en la transformación e innovación educativa.	1	2
j) El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje de alumnos con NEE continúa siendo insuficiente.	1	2
k) Los métodos de instrucción tradicional no logran fomentar el desarrollo integral de los estudiantes.	1	2
l) La sociedad es cada vez más consciente de la necesidad de integrar.	1	2
m) Las expectativas del docente influyen en los aprendizajes de sus alumnos.	1	2
n) Existe acuerdo entre todos los agentes de la educación, sobre la importancia de la integración de niños con NEE en la escuela.	1	2
o) La formación de docentes no los prepara para atender a la diversidad.	1	2
p) Conozco adecuadamente las políticas educativas relacionadas con la educación especial.	1	2
q) El sistema educativo, con sus políticas, favorece la real integración de los alumnos con NEE.	1	2

r) En las escuelas no se da integración real.	1	2
s) Las escuelas continúan etiquetando a los niños y niñas en función de un déficit.	1	2
t) Cada día hay más posibilidades de que la integración sea posible.	1	2
u) El cambio de enfoque en torno a las NEE está sólo en el discurso.	1	2
v) La sociedad actual es discriminadora y no integra.	1	2
w) Es muy difícil atender a la diversidad en el aula.	1	2

2. Señale su nivel de acuerdo con las siguientes ideas planteadas:

El aprendizaje de los alumnos que presentan NEE y la importancia de la escuela	**De acuerdo**	**Acuerdo parcial**	**En des-acuerdo**
a) La escuela es un espacio de integración donde se cumplen los derechos de los niños.	1	2	3
b) En la escuela sólo logran aprendizajes de calidad los niños que no presentan NEE.	1	2	3
c) La escuela es y será el único espacio de aprendizaje.	1	2	3

d) Todos los alumnos tienen derecho a una educación igualitaria y de calidad y la escuela debe ser garante de ello.	1	2	3
e) Todos poseemos alguna NEE de aprendizaje.	1	2	3
f) La integración es una utopía.	1	2	3
g) Integrar es más que incluir niños con NEE en la sala.	1	2	3
h) Lo que se hace en la práctica es reducir las exigencias a los niños con NEE.	1	2	3
i) Hablar de integración es igual que hablar de inclusión.	1	2	3
j) El aprendizaje es el proceso por el cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas conocimientos y no solo contenidos.	1	2	3
k) Los aprendizajes de los niños con NEE, son menores a los alumnos que no presentan dificultades para el aprendizaje.	1	2	3
l) El aprendizaje es un fenómeno individual.	1	2	3
m) Hoy es posible que los niños aprendan más afuera de las escuelas.	1	2	3

n) Creo que integrar alumnos con NEE, favorece y fortalece los valores de aceptación en la sociedad.	1	2	3
o) El niño con NEE, es un sujeto que puede lograr cualquier tipo de aprendizaje, por complejo que este sea.	1	2	3
p) Tener NEE, significa que no se puede lograr los mismos aprendizajes que otros compañeros de curso.	1	2	3
q) El aprendizaje es individual pero se ve enriquecido con la presencia de los otros.	1	2	3
r) Es evidente que todos los niños aprenden de modo diferente.	1	2	3
s) Un buen mediador debe ser exclusivamente el profesor.	1	2	3
t) Las adecuaciones curriculares favorecen el desarrollo del niño con NEE.	1	2	3
u) El contenido debe ser diferenciado según las capacidades del alumno.	1	2	3
v) La falta de especialistas en el aula dificulta los aprendizajes de los niños con NEE.	1	2	3
w) El docente, al ser el mediador de los aprendizajes, debe buscar estrategias que aseguren el aprendizaje de todos sus alumnos.	1	2	3

x) Las expectativas de las familias en torno al hijo son fundamentales en la vida del niño/a.	1	2	3
y) La familia es la gran responsable de los aprendizajes que adquieren los alumnos con NEE.	1	2	3
z) La familia del niño con NEE, debe tener un trato diferenciado producto de su condición de discapacidad.	1	2	3

3. De acuerdo a su percepción, evalúe de 1 a 7 las siguientes afirmaciones, pensando en los aspectos de su propia realidad educativa. El 1 representa la ausencia de lo señalado y el 7 la presencia de lo afirmado.

a- Pertenezco a una escuela de excelencia, por la forma de trabajo que se da en ella.	
b- Nuestra escuela integra a los alumnos con NEE y planea actividades para todos.	
c- Esta escuela ha hecho un gran esfuerzo por atender a la diversidad.	
d- En esta escuela se promueven prácticas innovadoras, como una forma de cambio que favorece los aprendizajes de los alumnos con NEE.	
e- Mi escuela es un espacio de desarrollo profesional para los docentes.	
f- Como escuela de excelencia tiene posibilidades de seguir creciendo.	
g- Mis planificaciones evidencian las estrategias para atender a la diversidad.	
h- Me preocupo de reflexionar con mis pares en torno a las prácticas.	
i- Se dan espacios de reflexión profesional.	

j- Las familias de esta escuela son un aliado en la educación de los hijos.	

k- Es posible innovar en esta escuela.	
l- Aplico teorías y metodologías conductistas solo para mantener el orden en la sala de clases.	
m- Mis alumnos son muy activos.	
n- Hay muchas probabilidades de que mis alumnos con NEE no terminen la enseñanza básica.	
o- Siempre procuro trabajar en grupos pues así atiendo a la diversidad de formas de aprender.	
p- Hago diferencias entre mis alumnos, según sus capacidades.	
q- Planificamos actividades innovadoras que permitan el desarrollo de todos los alumnos de igual forma.	
r- Creo que en esta escuela falta creer que los niños con NEE pueden aprender.	
s- Me preocupo de transmitir expectativas positivas a mis alumnos.	

t- Las familias de los alumnos no creen en un futuro mejor para sus hijos.	
u- Me conformo con que los padres y apoderados vengan a las reuniones.	
v- Las familias de nuestros alumnos se involucran significativamente en el aprendizaje de sus hijos.	
w- Es posible que ciertos estudiantes puedan llegar a la universidad.	
x- El contexto socio cultural y económico de nuestros alumnos y alumnas dificulta la retención y obtención de aprendizajes de calidad.	
y- Cada día se dan más posibilidades de mejorar nuestras prácticas.	
z- Los docentes de esta escuela desarrollamos actividades constructivistas para lograr aprendizajes en nuestros alumnos.	
aa- Todos los docentes de esta comunidad, creemos en la integración de los alumnos con NEE.	
bb- Comprendemos que cada alumno posee inteligencias diferenciadas que favorecen el aprendizaje.	
cc- En la comunidad educativa existe acuerdo entre los directivos y los profesores sobre la importancia de la integración de niños con NEE en la escuela.	

4- Marque con una X, aquellas 6 creencias que más le identifican frente a las NEE (estas no poseen un orden establecido).

1.-Los niños con necesidades educativas especiales NEE deberían estar en centros especiales.	
2.-Los profesores requieren más tiempo para la atención de niños con NEE.	
3.-Los padres de alumnos "normales" son reacios a la integración de niños con NEE las aulas de sus hijos.	
4.-El profesor está bien preparado para recibir en su clase, alumnos con NEE.	
5.-Estudiar con niños "normales" ayuda a los alumnos con NEE.	
6.-Cuando hay alumnos con NEE, se debe adaptar todo el currrículum o existir un currrículum diferenciado.	
7.-Los establecimientos educacionales deben tener profesionales como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. para dar respuesta a las NEE, ya que el profesor no da abasto.	
8.-Cuando se realiza una adecuación curricular individual se está marginando al alumno con NEE ante sus compañeros.	
9.-La evaluación diferenciada es una muy buena estrategia para la atención de alumnos con NEE.	
10.-La mayor dificultad para integrar a niños con NEE en aula común es que consume mucho tiempo y atención del profesor.	

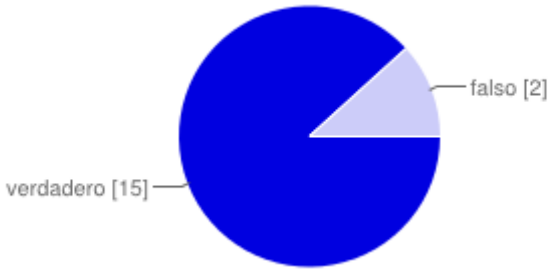
11.-La integración de niños con NEE requiere perfeccionamiento intensivo del profesorado básico.	
12.-Los alumnos integrados presentan serias dificultades para adaptarse al trabajo dentro de las aulas.	
13.- Se requiere condiciones de una gran vocación para enseñar a niños con NEE.	
14.-La integración ayuda a los niños con NEE a desarrollar una autoimagen positiva.	

MUCHAS GRACIAS....

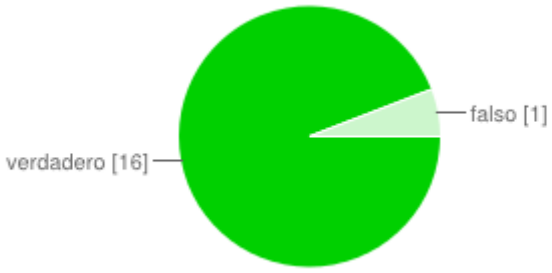
Anexo 2

Nociones, ideas, creencias extraídas del cuestionario.

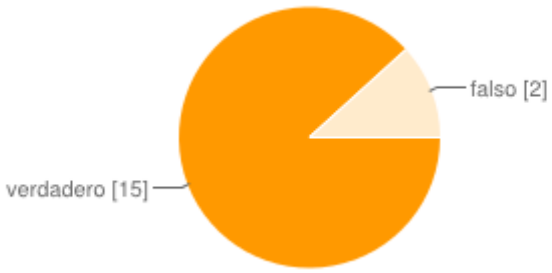
a) Los medios de comunicación de masas, han convertido el mundo entero en una "aldea global" con un 88% de favor en relación a esta afirmación.



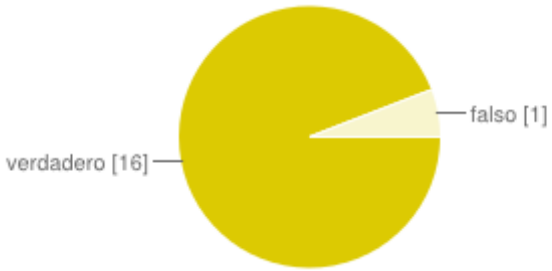
e) La educación es el único medio que permite romper con el círculo y/o ciclo de la pobreza donde el porcentaje de afirmaciones verdaderas alcanzó un 94% versus 6%, que considera que dicha afirmación en falsa.



h) Los esfuerzos de las reformas educativas han tendido a considerar al docente como un ejecutor de políticas que usualmente son definidas sin su opinión o conocimiento. Un 88% de los encuestados se muestra en favor de esta afirmación, mientras que el 12% considera que esta afirmación es errónea.

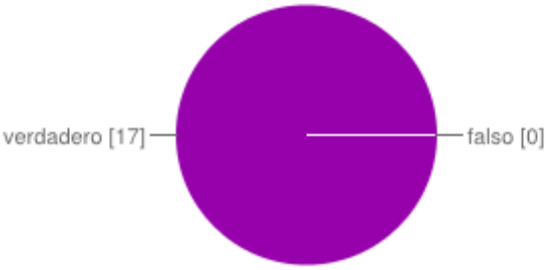


j) El tiempo efectivo dedicado al aprendizaje de alumnos con NEE continúa siendo insuficiente. El 94% del profesorado está de acuerdo mientras que el 6%, nuevamente solo una persona considera que esta afirmación en falsa.



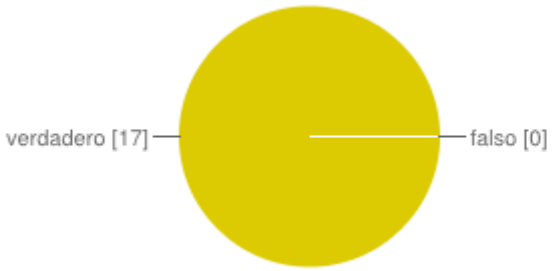
Aquellas tendencias que alcanzan la totalidad, o sea el 100% de los encuestados a favor de la afirmación, se relacionan estrechamente con el propósito de investigación de esta tesis y son los siguientes:

r) En las escuelas no se da una integración real, solo se incluye al alumno con NEE en la sala de clases.



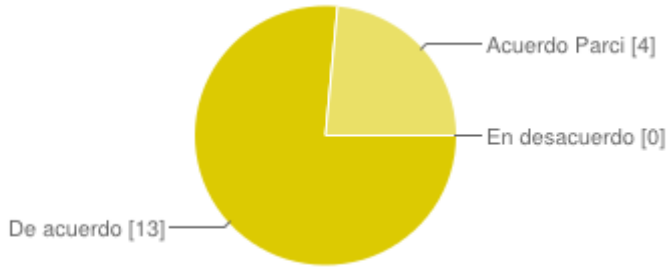
Sintetizando el hecho de cómo ve la sociedad a la persona que presenta una Necesidad Educativa Especial el resultado es igual de concluyente que el anterior, donde el 100% de los participantes asumen como verdadera la afirmación de que la sociedad en la cual vivimos actualmente es una sociedad discriminadora.

v) La sociedad actual es discriminadora.



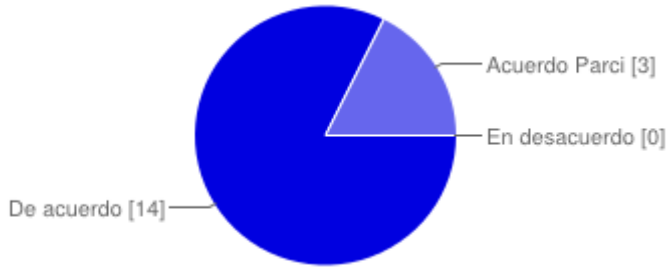
Ya en una segunda etapa de la encuesta y entrando a la escuela y como se abordan las Necesidades Educativas Especiales dentro de esta se logran evidenciar las siguientes tendencias.
Se han dividido en los porcentajes de acuerdo, parcialmente de acuerdo y en desacuerdo según exista una inclinación mayor.
Se comenzó analizando las afirmaciones donde la tendencia es **de acuerdo**.

d) Todos los alumnos tienen derecho a una educación de calidad y la escuela debe ser garante de ello. La mayoría de los entrevistados está de acuerdo y no existen personas que se encuentren en una opinión distinta.



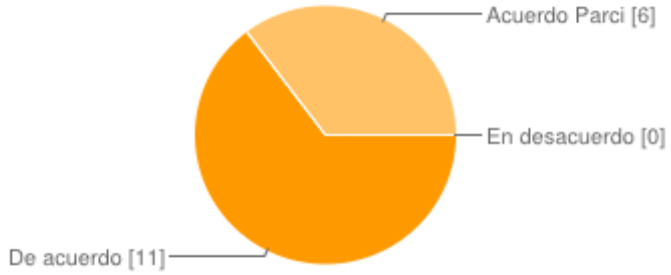
De acuerdo	**13**	76%
Acuerdo Parcial	**4**	24%
En desacuerdo	**0**	0%

g) Integrar es más que incluir niños con NEE en la sala. Los docentes en su mayoría están de acuerdo que el término integrar hace relación con aristas mayores que solo incluir en la sala de clases a los alumnos con NEE.



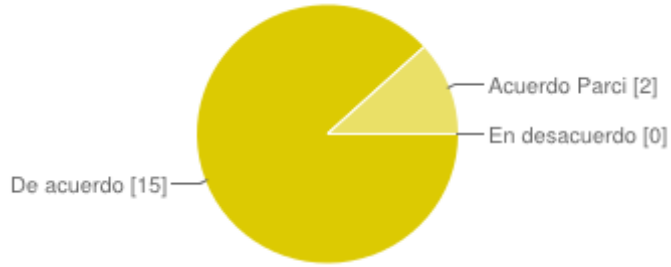
De acuerdo	**14**	82%
Acuerdo Parcial	**3**	18%
En desacuerdo	**0**	0%

h) Lo que se hace en la práctica es reducir las exigencias a los niños con NEE. El 65%de los profesores está de acuerdo con que esta es una medida que se instaura dentro de las salas de clases para trabajar con los alumnos que presentan NEE



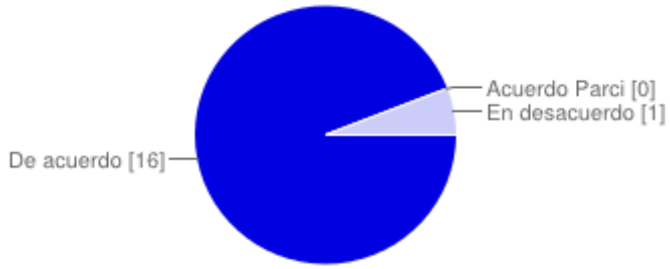
De acuerdo	**11**	65%
Acuerdo Parcial	**6**	35%
En desacuerdo	**0**	0%

j) El aprendizaje es el proceso por el cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas conocimientos y no solo contenidos. La mayoría de los entrevistados se encuentra de acuerdo con la afirmación planteada.



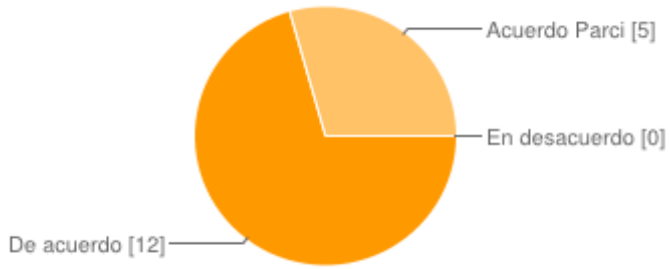
De acuerdo	**15**	88%
Acuerdo Parcial	**2**	12%
En desacuerdo	**0**	0%

m) Hoy es posible que los niños aprendan o vivan experiencias de aprendizaje fuera de las escuelas. Existe acuerdo en un 94% de las partes sin embargo uno de los participantes es disidente.



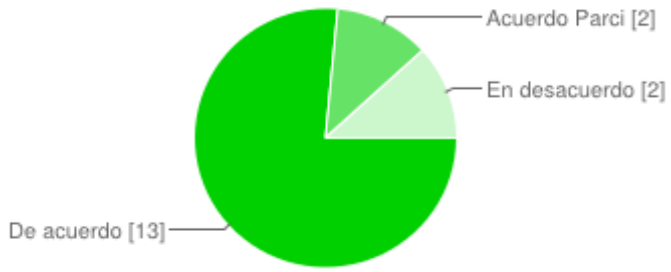
De acuerdo	**16**	94%
Acuerdo Parcial	**0**	0%
En desacuerdo	**1**	6%

n) Creo que integrar alumnos con NEE, favorece y fortalece los valores de aceptación en la sociedad. Si bien nadie está en desacuerdo con la afirmación planteada, existen profesores que se encuentran parcialmente de acuerdo lo que debiese ser investigado en profundidad.



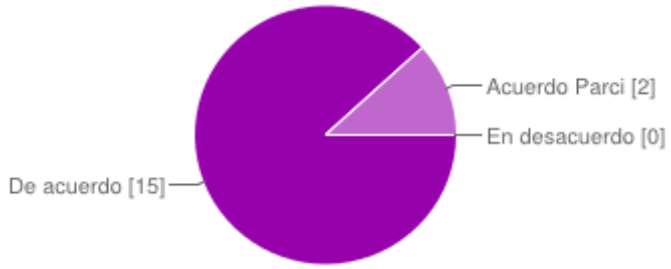
De acuerdo	**12**	71%
Acuerdo Parcial	**5**	29%
En desacuerdo	**0**	0%

q) El aprendizaje es individual pero se ve enriquecido con la presencia de los otros. La mayoría se inclina por estar de acuerdo con la afirmación.



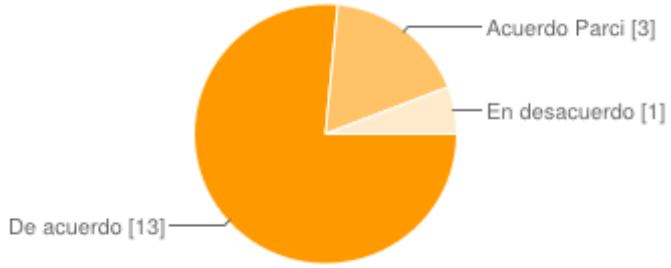
De acuerdo	**13**	76%
Acuerdo Parcial	**2**	12%
En desacuerdo	**2**	12%

r) Es evidente que todos los niños aprenden de modo diferente.



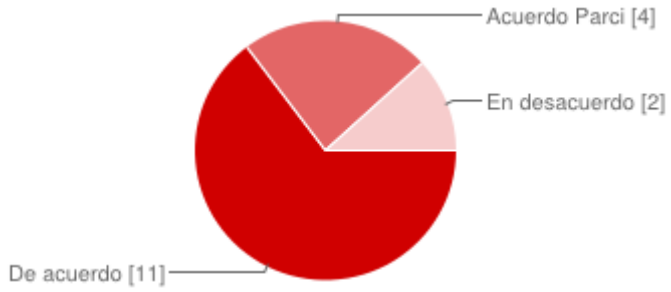
De acuerdo	**15**	88%
Acuerdo Parcial	**2**	12%
En desacuerdo	**0**	0%

t) Las adecuaciones curriculares favorecen el desarrollo del niño con NEE. Si bien el 76% de los participantes afirmaron estar de acuerdo en el focus group se profundizó en este tema, ya que si bien están de acuerdo en que favorecen el desarrollo no sabemos cuánto de ellas conocen y si es que son aplicadas en el aula común.



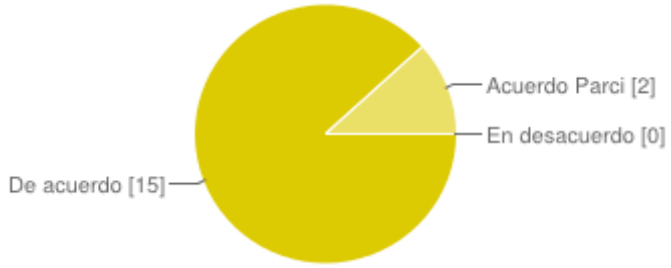
De acuerdo	**13**	76%
Acuerdo Parcial	**3**	18%
En desacuerdo	**1**	6%

u) El contenido, entregado por el docente, debe ser diferenciado según las capacidades y necesidades del alumno. Existe disidencia en las respuestas, sin embargo la mayoría se encuentra de acuerdo con la afirmación planteada.



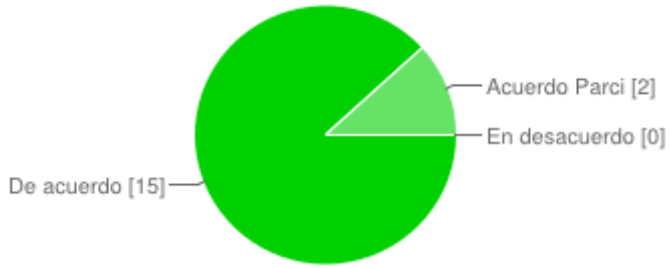
De acuerdo	**11**	65%
Acuerdo Parcial	**4**	24%
En desacuerdo	**2**	12%

v) La falta de especialistas en el aula dificulta los aprendizajes de los niños con NEE. El 88% de los docentes se encuentra de acuerdo con esta afirmación y vale la pena recordar que en esta escuela existe un grupo PIE, que acompaña a los docentes en las asignaturas disciplinares como lo es Lenguaje y Comunicación y Matemática.



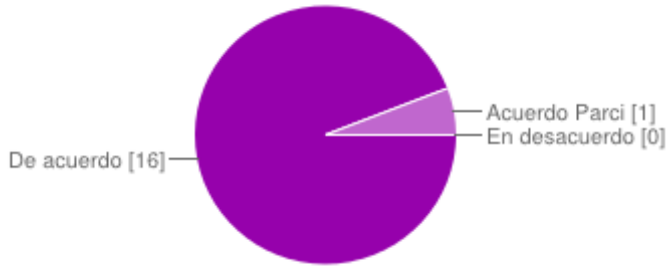
De acuerdo	**15**	88%
Acuerdo Parcial	**2**	12%
En desacuerdo	**0**	0%

w) El docente, al ser el mediador de los aprendizajes, debe buscar estrategias que aseguren el aprendizaje de todos sus alumnos. Al estar de acuerdo en esta afirmación nuevamente vemos que los docentes reconocen la labor del docente y la responsabilidad de trabajo que conlleva al tener que buscar las estrategias necesarias para lograr aprendizajes con todos sus alumnos.



De acuerdo	**15**	88%
Acuerdo Parcial	**2**	12%
En desacuerdo	**0**	0%

x) Las expectativas de las familias en torno al hijo son fundamentales en la vida del niño/a. Se asume en esta afirmación la importancia del núcleo familiar y la incidencia de las expectativas del grupo en la vida del niño o niña.

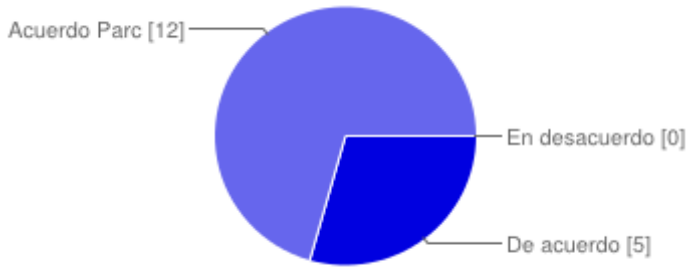


De acuerdo	**16**	94%
Acuerdo Parcial	**1**	6%
En desacuerdo	**0**	0%

Acuerdo parcial.

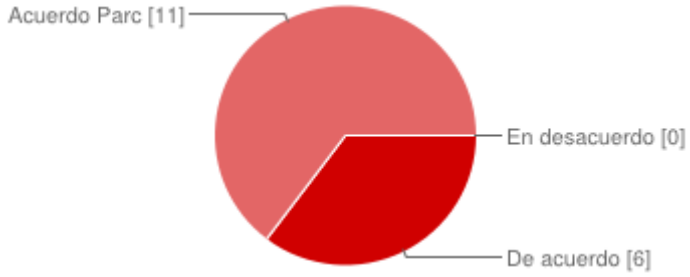
En las siguientes afirmaciones existió mayoría en la opción acuerdo parcial, ya que existen factores dignos de investigar, que no permiten alcanzar en mayoría una situación de acuerdo.

a) La escuela es un espacio de integración donde se cumplen los derechos de los niños.



De acuerdo	**5**	29%
Acuerdo Parcial	**12**	71%
En desacuerdo	**0**	0%

i) Hablar de integración es igual que hablar de inclusión.



De acuerdo	**6**	35%
Acuerdo Parcial	**11**	65%
En desacuerdo	**0**	0%

En desacuerdo

Ninguna de las afirmaciones obtuvo mayoría en el desacuerdo, es por ello que no aparecen gráficos relacionados**.**

En tercer lugar y para analizar este ítem, se analizó en base a 4 temas relacionados.

Para responder cada profesor de acuerdo a su percepción, evaluó de 1 a 7 las siguientes afirmaciones, pensando en los aspectos de su propia realidad educativa.

El 1 representa la ausencia de lo señalado y el 7 la presencia delo afirmado.

A- Percepción de la escuela

a- Pertenezco a una escuela de excelencia, por la forma de trabajo que se da en ella. Esta afirmación fue variada y no se logró una clara tendencia, sin embargo la mayoría de los encuestados evalúa de forma positiva la afirmación alcanzando un 88%, sobre la nota 4

1	**1**	6%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**3**	18%
5	**7**	41%
6	**3**	18%
7	**2**	12%

b- Nuestra escuela integra a los alumnos con NEE y planea actividades para todos. En esta afirmación tampoco existió un claro acuerdo o una clara tendencia sin embargo más del 80% de los encuestados evalúa sobre 5 la afirmación.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**6**	35%
6	**3**	18%

7	**6**	35%

c- Esta escuela ha hecho un gran esfuerzo por atender a la diversidad. El 71% de los encuestados evalúa con la calificación máxima esta afirmación por lo tanto podemos notar que existe una clara tendencia y que se valora el rol tomado por la escuela en relación a las necesidades educativas especiales.

1	**0**	0%
2	**0**	0%
3	**1**	6%
4	**0**	0%
5	**2**	12%
6	**2**	12%
7	**12**	71%

d- En esta escuela se promueven prácticas innovadoras, como una forma de cambio que favorece los aprendizajes de los alumnos con NEE. El 100% evalúa sobre 4 esta afirmación, por lo tanto se evidencia acuerdo en el tema.

1	**0**	0%
2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**8**	47%
6	**3**	18%
7	**5**	29%

e- Mi escuela es un espacio de desarrollo profesional para los docentes. Las respuestas no muestran tendencia, sin embargo 8 de los 17 docentes evalúa con 5 esta afirmación, lo que representa un 47% de concordancia.

1	**1**	6%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**0**	0%
5	**8**	47%
6	**1**	6%
7	**6**	35%

f- Como escuela de excelencia tiene posibilidades de seguir creciendo. El 88% de los encuestados evalúa sobre 5 la afirmación por lo que se puede asumir que confían en las posibilidades de crecimiento de la entidad educativa.

1	**1**	6%
2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**6**	35%
6	**3**	18%
7	**6**	35%

i- Se dan espacios de reflexión profesional. Con el mismo porcentaje de la afirmación anterior los docentes coinciden en el porcentaje de sus respuestas con un 88%.

1	**1**	6%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**3**	18%
5	**3**	18%

6	**5**	29%
7	**4**	24%

k- Es posible innovar en esta escuela. En esta afirmación el 94% evalúa de forma positiva, sobre el la calificación 4, por lo que podemos inferir que confían en la posibilidad de innovación.

n- Hay muchas probabilidades de que mis alumnos con NEE no terminen la enseñanza Básica. Esta respuesta en su mayoría asume la poca confianza que se tiene en el proceso de aprendizaje y en la escolaridad que alcancen los alumnos, es por ello que pese a tener resultados claros en el ámbito cuantitativo, también se analizó cualitativamente en el focus group.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**0**	0%
5	**8**	47%
6	**4**	24%
7	**4**	24%

q- Planificamos actividades innovadoras que permitan el desarrollo de todos los alumnos de igual forma.

1	**1**	6%
2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**3**	18%
5	**5**	29%
6	**4**	24%
7	**4**	24%

r- Creo que en esta escuela, como profesores, nos falta creer que los niños con NEE pueden aprender. El 94% de los docentes evalúa con 5 o más esta afirmación por lo que al estar de acuerdo asumen una deficiencia en sus creencias y expectativas en relación a los alumnos con NEE.

1	**0**	0%
2	**0**	0%
3	**1**	6%
4	**0**	0%
5	**9**	53%
6	**3**	18%
7	**4**	24%

y- Cada día se dan más posibilidades de mejorar nuestras prácticas. El 83% de los docentes evalúa sobre 5 la afirmación asumiendo que es posible mejorar cada vez más las prácticas profesionales.

1	**1**	6%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**9**	53%
6	**1**	6%
7	**4**	24%

s- Me preocupo de transmitir expectativas positivas a mis alumnos. En su mayoría afirman transmitir expectativas positivas, por lo que se puede inferir que conocen la importancia de estas en la formación de sus alumnos.

1	**0**	0%
2	**0**	0%

3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**2**	12%
6	**2**	12%
7	**12**	71%

z- Los docentes de esta escuela desarrollamos actividades constructivistas para lograr aprendizajes en nuestros alumnos. El 94% asume que realiza prácticas constructivistas y que estas a su vez son utilizadas para lograr los aprendizajes con los alumnos.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**0**	0%
5	**10**	59%
6	**4**	24%
7	**2**	12%

aa- Todos los docentes de esta comunidad, creemos en la integración de los alumnos con NEE. Si bien las evaluaciones son variadas entre 4 y 7, todos los profesionales concuerdan en que sus pares creen en la integración de los niños y niñas con NEE.

1	**0**	0%
2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**3**	18%
5	**3**	18%

6 **7** 41%

7 **4** 24%

bb- Comprendemos que cada alumno posee inteligencias diferenciadas que favorecen su aprendizaje, la tendencia demuestra que los docentes evalúan sobre 4 esta práctica, por lo que se podría presumir que es una práctica instaurada dentro de su quehacer profesional.

1 **0** 0%

2 **0** 0%

3 **0** 0%

4 **1** 6%

5 **6** 35%

6 **5** 29%

7 **5** 29%

cc- En la comunidad educativa existe acuerdo entre los directivos y los profesores sobre la importancia de la integración de niños con NEE en la escuela. Según los datos proporcionados se puede inferir que existe presencia de esta afirmación ya que el 100% evalúa en la escala sobre 4.

1 **0** 0%

2 **0** 0%

3 **0** 0%

4 **2** 12%

5 **5** 29%

6 **2** 12%

7 **8** 47%

B- Percepción de las propias practicas pedagógicas.

g- Mis planificaciones evidencian las estrategias para atender a la diversidad. Al evaluar sobre 4 estas prácticas, nuevamente se logra observar que asumen prácticas diferenciadas con sus alumnos o que por lo menos creen en la importancia de estas para atender a la totalidad diversa.

1	**0**	0%
2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**4**	24%
5	**5**	29%
6	**7**	41%
7	**1**	6%

h- Me preocupo de reflexionar con mis pares en torno a las prácticas pedagógicas. Con esta afirmación no se vislumbran tendencia, sino más bien diferencia de opiniones respecto al tema de la reflexión pedagógica.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**1**	6%
4	**1**	6%
5	**3**	18%
6	**6**	35%
7	**5**	29%

l- Aplico teorías y metodologías conductistas solo para mantener el orden en la sala de clases. El 100% de los encuestados, afirma que utiliza metodologías conductistas con sus alumnos y alumnas, sin embargo la justifican con el fin de mantener el orden en la sala, o sea la pasividad en la sala de clases.

1	**0**	0%

2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**3**	18%
6	**2**	12%
7	**11**	65%

o- Siempre procuro trabajar en grupos pues así atiendo a la diversidad de formas de aprender. Nuevamente se producen acuerdos en las evaluaciones, sin embargo no se observan tendencias marcadas en su calificación.

1	**0**	0%
2	**2**	12%
3	**0**	0%
4	**2**	12%
5	**5**	29%
6	**5**	29%
7	**3**	18%

p- Hago diferencias entre mis alumnos, según sus capacidades. No existe tendencia o uniformidad entre las opiniones respecto a este tema.

1	**2**	12%
2	**1**	6%
3	**1**	6%
4	**3**	18%
5	**6**	35%
6	**0**	0%
7	**4**	24%

q- Planificamos actividades innovadoras que permitan el desarrollo de todos los alumnos de igual forma. Si bien las opiniones son diversas existe una evaluación positiva sobre 4.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**3**	18%
5	**5**	29%
6	**4**	24%
7	**4**	24%

s- Me preocupo de transmitir expectativas positivas a mis alumnos. La mayoría afirma transmitir expectativas positivas, esto nos da luces acerca de la importancia que saben existe en este factor para lograr aprendizajes significativos.

1	**0**	0%
2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**2**	12%
6	**2**	12%
7	**12**	71%

u- Me conformo con que los padres y apoderados vengan a las reuniones. Las opiniones nuevamente son divergentes no existe porcentaje alguno para la calificación más alta.

1	**1**	6%
2	**1**	6%

3	**2**	12%
4	**5**	29%
5	**5**	29%
6	**3**	18%
7	**0**	0%

C- Percepción de la familia.

j- Las familias de esta escuela son un aliado en la educación de los hijos. La tendencia en general es esta afirmación se acerca más a una evaluación deficiente ya que concentra el mayor porcentaje bajo la escala del 4, alcanzando más del 70%. Podríamos de esta forma podríamos decir que los docentes consideran que las familias de los alumnos de esta escuela no apoyan el proceso de aprendizaje.

1	**3**	18%
2	**2**	12%
3	**1**	6%
4	**7**	41%
5	**3**	18%
6	**0**	0%
7	**1**	6%

t- Las familias de los alumnos no creen en un futuro mejor para sus hijos.

1	**0**	0%
2	**0**	0%
3	**0**	0%
4	**3**	18%
5	**9**	53%
6	**4**	24%
7	**1**	6%

v- Las familias de nuestros alumnos se involucran significativamente en el aprendizaje de sus hijos. Las opiniones no tienen uniformidad, sin embargo la afirmación no alcanza una evaluación positiva significativa.

1	**3**	18%
2	**2**	12%
3	**3**	18%
4	**6**	35%
5	**3**	18%
6	**0**	0%
7	**0**	0%

x- El contexto socio cultural y económico de nuestros alumnos y alumnas dificulta la retención y obtención de aprendizajes de calidad.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**4**	24%
5	**5**	29%
6	**4**	24%
7	**3**	18%

d- Percepción de los alumnos con y sin NEE

m- Mis alumnos son participativos, lo que favorece el aprendizaje. El 94% de los encuestados evalúan sobre 5 esta afirmación, por lo que se puede inferir que entiende que la participación de los estudiantes ayuda al aprendizaje, sin embargo a modo personal siento que se contradice con la información provista de la afirmación anterior donde se valora el conductismo para mantener el orden de la sala de clases.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**5**	29%
6	**5**	29%
7	**5**	29%

n- Hay muchas probabilidades de que mis alumnos con NEE no terminen la enseñanza Básica. El 94% de los entrevistados evalua sobre 5 esta afirmación, planteándose una expectativa a ripri sobre estos alumnos que se indagò posteriormente y en màs profundidad en el focus group.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**0**	0%
5	**8**	47%
6	**4**	24%
7	**4**	24%

w- Es posible que ciertos estudiantes puedan llegar a la universidad. La tendencia se ve claramente con un 7, por lo tanto los docentes en su mayoría considerarían que es probable qie los alumnos lleguen a la universidad, sin embargo esta afirmación dice

"Ciertos estudiantes", o sea no todos por lo que se reafirmarían los resultados de la afirmación letra n, donde la gran mayoría afirmó que no cree que los alumnos con NEE, termine su enseñanza básica.

1	**0**	0%
2	**1**	6%
3	**0**	0%
4	**1**	6%
5	**3**	18%
6	**1**	6%
7	**11**	65%

Llegando al último ítem de análisis solo se consideró las 6 creencias que han sido escogidas mayoritariamente por los docentes según porcentaje de identificación frente a las NEE.

1- **Los establecimientos educacionales deben tener profesionales como psicólogos, fonoaudiólogos, etc. para dar respuesta a las NEE, ya que el profesor no da abasto.** 94 % de los profesores (16 encuestados) se siente identificado con esta afirmación

2- **Los profesores requieren más tiempo para la atención de niños con NEE.** 88% de los profesores (15 encuestados) escogieron esta afirmación

3- **Estudiar con niños "normales" ayuda a los alumnos con NEE.** 76 % de los profesores (13 encuestados) se siente identificado con esta afirmación.

4- **La evaluación diferenciada es una muy buena estrategia para la atención de alumnos con NEE.** 76 % de los profesores (13 encuestados) se siente identificado con esta afirmación

5- **La mayor dificultad para integrar a niños con NEE en aula común es que consume mucho tiempo y atención del profesor.** 71% de los profesores (12 encuestados) se siente identificado con esta afirmación

6- **Cuando hay alumnos con NEE, se debe adaptar todo el currículum o existir un currículum diferenciado.** 59 % de los profesores (10 encuestados) se siente identificado con esta afirmación

Anexo 2

Transcripción Focus Group

Entrevistador: El propósito de las preguntas que a continuación se mencionan fueron parte del cuestionario y el propósito de cada una de ellas, está relacionada con las visiones y nociones que subyacen a las prácticas pedagógicas del profesor. Cabe recordar que la tesis es el estudio de las expectativas que tenemos nosotros sobre los aprendizajes de los niños con necesidad educativas especiales, no del niño con necesidades especiales en sí, sino como aprende, los resultados que se logran, en eso se enmarca el estudio.

Entrevistador: La primera pregunta habla de nuestra sociedad. ¿Nuestra sociedad es más bien discriminadora o integradora? Esta pregunta puede parecer obvia pero en el focus del cuestionario no hay claridad en la respuesta, hay un 30% que está de acuerdo, un 40% medianamente de acuerdo y un 30 % en desacuerdo.

Profesor 13: **Yo creo que discriminadora, porque a nosotros nos falta, incluso como profes, nos falta la tolerancia para ver la necesidad educativa especial en el otro, más que la discapacidad del alumno**, yo creo que eso nos falta educarnos más en ese sentido, porque nosotros hacemos integración pero porque hay un equipo detrás pero no porque nosotros veamos, en lo personal, no es porque yo vea que existe realmente esa necesidad **nosotros como profes deberíamos tener también ese como perfeccionamiento para poder atender a este niño**, entonces yo creo que en sí la sociedad no es integradora, es discriminadora.

Profe 3: En el caso de nosotros también podemos ser discriminadores **por la falta de información,** a mí me pasa también en la sala, que se parte del supuesto que uno debería atender cada una de las necesidades de cada uno de los chiquillos independiente que sea educativa, sea especial o no, yo no sé si por falta de habilidades propias o por que el tiempo, la cantidad de números no lo permita, a mí me cuesta atender a las necesidades de cada uno, entonces **yo reconozco una falta de información en aquello** apoyando lo que dice la Silvia porque me cuesta atender a mí a las necesidades de los chiquillos, en ese sentido yo creo que Nelson (sicólogo) que es mi apoyo es de vital importancia porque él entra a la sala y se ocupa de los chiquillos que necesitan atención más directa y más especial, entonces yo creo que uno **sin querer discrimina sin querer por esa razón, sin querer a lo mejor segrega.**

Profe 12: **Aceptamos entonces que estamos en una sociedad discriminadora porque en sentido común uno no debiera de llegar a eso**, fuimos educados, preparados profesionalmente en un sentido común… faltaría entonces **una capacitación para plantearnos las preguntas si no estamos capacitados malamente podemos responder… estoy preparado con un sentido común.**

Profe 3: como para una uniformidad.

Entrevistador: Entonces por lo que hemos escuchado cree usted que la sociedad debe estar más consciente de esa necesidad ... ¿Estamos consciente de que es necesario hacer una integración?

Profe 4: Yo creo que más que consciente yo creo que deberíamos… como dijo Ximena, **tener más preparación porque la consciencia la tenemos**, sabemos que tenemos niños con problemas, sabemos que hay niños diferentes pero también **no tenemos nosotros las herramientas necesarias como para poder trabajar con esos niños y eso no quiere decir que nosotros los discriminemos, sencillamente no tenemos la capacidad porque cuando uno estudia, estudió en la universidad lo que te enseñaron fue entre comillas lo que se dice normal** ya nunca te dijeron "oye vas a encontrar un niño con este problema con este otro, con el de acá no, que tienes que tratarlo así la metodología para esto tiene que ser así, no… ahí te lo enseñaron parejo , entonces lo que nosotros no tenemos, son las herramientas y esto para poder trabajar con estos niños más que la toma de consciencia porque yo creo que la toma de consciencia ya está.

Profe 12: No es toma de consciencia yo pienso, creo que es la sensibilidad, la humanidad que uno tiene con tu prójimo, osea, nosotros estamos haciendo un asunto de amor al prójimo por humanidad pero no es que no estemos capacitados.

Entrevistador:: Dentro de esa que dijo la profesora ¿Qué se entiende por normalidad que cuando podemos decir que un alumno es normal?

Profe 4: Lo que le decía que cuando tiene grandes problemas de aprendizaje es capaz de entender órdenes a la primera y no que un niño no haga nada que no sepa escribir ni leer hasta cierto nivel, tú dices como hago ahí, ¿me entiendes? entonces la normalidad que yo dije entre comillas es que el niño no tenga problemas de aprendizaje.

Profe 3: En estricto rigor la normalidad tiende a acogerse a las normas, te fijas a lo que es uniforme, que es distinto al concepto de sanidad o de capacidades diferentes siendo que hoy en día se utiliza mas o deberíamos nosotros de utilizar más el término capacidades distintas a discapacidades ponte tu o se

nos habrá llegado ese tema básicamente a través de la Teletón que nos ha abierto a nosotros un criterio, una manera de ver a la gente que tiene capacidades distintas de manera diferente, ¿te fijas? Y en ese rango también, porque en la normalidad tiene que ver con atender a la norma digamos que uniforme que no siempre corresponde a lo que puede ser saludable

Profe 12: El tema pasa básicamente que la normalidad que hace un rato, del sentido común, porque lo que es normal aquí en otro colegio no es normal.

Profe 3: Exactamente

Profe 12: A lo mejor ahí falta hablar un vocabulario técnico que nos indique cuales son los parámetros, los límites de los niños para hablar de normalidad, de hablar de consciencia.

Entrevistador:: Cuando se plantea que todos tenemos alguna necesidad educativa especial , ¿Creen que esa afirmación es verdadera o falsa?

Profes: es verdadera

Entrevistador:: ¿En qué sentido?

Profe 11: Mira esa teoría de que todos necesitamos, todos tenemos necesidades educativas especiales, está más referida a los niños porque cada uno ve su mundo distinto, individual, particular y nosotros atendemos casi un 80 % de ese ámbito de niños, de acuerdo, en un curso que hicimos en la universidad solamente colocaban a los niños con necesidades educativas especiales, aquellos que tenían dificultades intelectuales, físicas…. se acuerdan de esos ejemplos? (pregunta a los otros profesores) y al otro lo tomaban dentro de la normalidad y ahí muchos de los profesores estábamos de acuerdo en que cuando se adecúa una clase prácticamente es para todos los estudiantes, no solo para los niños que tienen necesidades educativas especiales, por esa razón cada niño necesita forzosamente ser tratado como forma individual.La educación personalizada.

(Observando a la entrevistadora) Sabes…me quedó dando vuelta esto de la discriminación porque de un tiempo a esta parte se ha tratado de integrar a la escuela entre comillas normal una serie de niños, para que a través de la diversidad, ellos puedan aprender y la verdad es que uno que ha tenido experiencia al respecto… por ejemplo en la otra escuela tuvimos la integración de niños con síndrome de Down al régimen normal, regular de educación y en el trascurso de cinco años esa niña tuvo un avance a nivel social, se comunicaba mejor, adoptaba normas del establecimiento, se logró normalizar pero después al hacerle pruebas a nivel intelectual netamente de contenido, sus compañeros estaban en

quinto año básico, la niña tenía los conocimientos de un niño de segundo básico, su calidad de lectura, era de un niño de inicio de primero básico por lo tanto esa experiencia nos demostró a nosotros que ella si bien es cierto , tuvo un avance en la parte social de relaciones humanas y de lenguaje y en la parte netamente académica, ella se quedó atrás, mas tenía el apoyo de una especialista, del profesor de la unidad técnica, o sea todos los profesionales a su alrededor para que ella pudiera tener las mismas opciones que un niño entre comillas normal. Entonces nosotros hicimos un análisis de esta situación y al final la escuela dijo que en vez de haberle hecho un favor a la niña le hicimos un daño, ¿En qué sentido? En que los papás tenían la expectativa de que la niña tenía que llegar a pasar de quinto y así fue pero no alcanzó a sexto porque ya tenía profesores distintos, inglés, matemática ya tenía a otro nivel, la niña prácticamente iba a socializar a la sala de clases, entonces este concepto, que es una idea intelectual de poner a todos los niños en el mismo colegio para que aprendan de las dificultades y aprendan de unos de otros y otros de unos que incluso llevó esto a que en algún momento se hablara de eliminar las escuelas especiales y eliminarlas porque eran discriminatoria porque se estaba tratando en forma distinta a estos niños, **la verdad es que a estas personas se les estaba dando un régimen distinto y con profesionales adecuados para ellos donde había atención especial y considerada, ahora eso se decía que era discriminatorio, nosotros lo encontrábamos que era más profesional, más necesario.**

Profe 3: Sabes que con respecto a eso, tal vez no es necesariamente lo que estamos viendo, pero como que la sociedad tiene algunas pancartas y por tiempo arrojan unos slogan ¿te fijas? y que como que de repente está asociado que se necesita que haya uniformidad en todo, yo creo que una base social que se hace imprescindible es que entendamos que son todos distintos para empezar y que de nuestras diferencias hacer un aporte, lo importante es que hagamos ese aporte, ¿te fijas? ahora con respecto a lo que dice Marcelino, como que a la sociedad le da susto establecer las diferencias, cuando las diferencias existen (persé) si el tema es cómo tratamos esas diferencias, a lo mejor no es tan malo, hay palabras que están estigmatizadas que siempre no resultan tan mal, cuando yo hablamos un par de años con el Director de la Escuela Las Nieves, es de mucho renombre en Puente alto y que tiene una formación para los chiquillos bastante buena, me dijo "nosotros somos tremendamente discriminadores, nosotros hacemos la selección y a mucha honra", él dijo "nosotros seleccionamos por los más vulnerables" no había uniformidades, te fijas, ahí se seleccionaban chiquillos que eran que vivían con la abuelita, etc. A ese chiquillo se le da más inca pie que a otro que en el fondo tenía una formación familiar que fuera más contundente, esa es **una discriminación sumamente positiva, la discriminación o la diferenciación no necesariamente tiene que tener una connotación negativa,**

lo que pasa que como sociedad hemos adoptados ciertos slogan donde nos asustamos un poco de ser distintos, esa es mi sensación.

Entrevistador:: Según la realidad que nosotros nos encontramos a diario en las salas de clases ¿Considera usted que los aprendizajes de los niños con necesidad educativa, son menores a los alumnos que no presentan problemas de aprendizaje?

Profe 10: De hecho cuando uno hace las planificaciones se deben modificar a este tipo de alumnos, además de eso si uno le entrega una prueba a los alumnos que son **normales entre comillas,** porque no sabemos todavía que es la normalidad, por lo que he escuchado, nosotros no tenemos un parámetro para medir lo que es normal y lo que es anormal, si nosotros entregamos un tipo de prueba normal que nosotros realizamos sin que haya pasado por el tema de integración esta evaluación, hay muchos alumnos que no son capaces de responder, no estoy diciendo que son todos pero hay muchos alumnos que no son capaces de responder las pruebas, por el lenguaje que se está utilizando en el documento, porque las instrucciones que uno les entrega no las comprenden y pueden aparecer un sin fin de otras aristas que se pueden solventar sobre el, una vez que se entregan los documentos, se entregan las evaluaciones a integración hay un cambio en esta evaluación, en este tipo de documentos, **entonces son adaptadas hacia al estudiante al nivel que tienen, porque no todos te manejan el mismo nivel hay alumnos que pueden estar en el séptimo básico y todavía no comprenden lo que es leer, pueden escuchar a otra persona y entender pero como ellos manejar el tema** ... , entonces manejarse es más complicado.

Profe 12: Como referencia, yo que soy profe de educación física hice grupos integrando a un niño en silla de ruedas con los otros y este niño en silla de ruedas se molestó entonces preguntando después entendí que ellos con la silla de ruedas, minusválidos, progresaban más haciendo deporte entre ellos que cuando se mezclaban con nosotros, y ahí uno puede concluir que nuestro aprendizaje va a ser mayor entre puros niños con sillas de ruedas o con muletas pero mezclar los dos no era bueno y la verdad que yo fui bueno con los chiquillos y la talla y todo y me lleve un par de "chuchas" **y ahí aprendí en adelante que no hay que ayudarlos , ellos son igual que nosotros, pero en su aprendizaje tienen que estar separado con una atención especial,** el mismo faul, la misma picardía, la doble intensión nosotros le hacíamos daño y cuando ellos querían hacernos un favor a nosotros con una muleta al lado no es nada de simpático que te peguen con una mano en vez de con una muleta….

Profe 3: **Pero yo creo que con respecto a los aprendizaje yo por lo menos no sería tan……. diciendo que no se logran los mismos aprendizajes**, o sea lo mismo no se logra, pero los niños con necesidades educativas especiales, normativas especiales bajo su premisa, dentro de lo que ellos tiene que aprender, aprenden más, avanzan más, que los otros que no son de necesidades educativas, o sea, según su parámetro eso es lo que yo creo te fijas porque obviamente el Abraham del Rio del sexto dentro de lo que él tiene que aprender tal vez ha aprendido más que los otros chiquillos que son sus compañeros a lo mejor él ha avanzado más. Para empezar ellos tiene una educación mucho más personalizada a la que tienen los demás, o sea, son siete por cursos, te fijas, y los compañeros de PIE (refiriéndose a los profesionales del proyecto de integración) lo ayudan de manera súper …. **Entonces a lo mejor dentro de lo que ellos tienen que aprender, avanzan más que los otros chiquillos**, eso es una consideración y lo otro es que yo creo que por lo menos en este colegio hay una especie de relajo también con algún niño que pertenecen a ese programa, no sé si estoy siendo muy focalizada pero que pertenecen a ese programa (PIE), que no hacen el trabajo sin el apoyo de … que es complejo eso porque en el fondo no hay autonomía ahí, hay chiquillos que pueden hacerlo obviamente, que se entiende y hay otros que en verdad necesitan muchísimo apoyo, pero hay otros por ejemplo de los grandes que se relajan y están siendo muy apoyados en este equipo y no quieren hacer algunas cosas y en el fondo no dan su máximo esfuerzo, esa es mi sensación.

Entrevistador: Entonces podríamos considerar que la integración es más una utopía que un hecho real.

Profe 11: **Es una buena intensión que pueden dar buenos resultados**. Hay dos cosas, lo que pasa es que cuando un niño es integrado no vas aprender varias cosas, porque un niño integrado tiene dificultades intelectuales, visuales, auditivas, primero va depender entre comillas su discapacidad, su dificultad, segundo va a depender también del grado de daño o de dificultad que tenga, ahora **entre más se acerca a la normalidad del estudiante, yo puedo decir que va a tener mayores logros, y entre más se aleja a la normalidad del estudiante, va a ser más difícil** … (Recuerda) María Fernanda que con ella también habían tres niñas con sus mismas características, pero que sus grados eran distintos, también va a depender del contexto cultural del que se desenvuelven, porque no es lo mismo que la niña María Fernanda de Puente Alto que tenía el apoyo del papá que es profesor, colega mío, la mamá que se dedicaba al 100% de ella, esa misma niña en otras condiciones en otra escuela, los factores son múltiples para que eso funcione y de buenos resultados.

Lo que a mí me preocupa de cada profesor, después de varias experiencias de integración, y yo las comparto y yo las acepto y he participado en varias de **ellas es crear falsas expectativas,** ¿En qué sentido?, esta falsa expectativa yo la comprobé ayer en un caso directamente de un chico de acá, un niño que estaba integrado 8 años, sale de 8vo básico, sale con su licencia de 8vo básico, se la entregamos hace 15 días atrás, la mamá me está diciendo que lo va a llevar al liceo común y corriente, humanista y científico, y yo como profesor que ya le hice clases, yo creo que ella tiene una mala información, o está mal encausada, porque ese chico se va a encontrar con grandes dificultades en primero medio, ¿de acuerdo?, para el programa de primero a octavo resulto perfecto, tuvo el apoyo, los profesionales, el tiempo, todo, pero él va inmediatamente en desventaja con el resto, entonces el sistema lo va a discriminar

Profe 3: al menos que el sistema tenga... (Hace alusión al PIE) que son unos poquitos

Profe 11: Claro, y va a ver también como se llega, como se trate eso de aquí a 4 años, entonces el tema es complejo, si él tiene el apoyo, si él tiene la capacidad, entonces de repente vamos creando **falsas expectativas también y el sistema lo va a ir dejando en el camino, entonces en eso hay que tener cuidado**.

Entrevistador: en esta etapa escolar, ustedes conocen los fines que tiene la educación básica, o cuales creen que son los fines de la educación básica, que quiere la sociedad en esta etapa de 1ro a 8vo básico que los niños logren

Profe 11: **Dice educación general básica, educación que tenga los requerimientos mínimos para que el individuo de 1ro a 8vo pueda primero seguir sus estudios de enseñanza media, segundo sepa leer, multiplicar, dividir, lo general básica, ahora lo general básica de 10 años atrás a la educación básica de ahora han cambiado los objetivos, pero si sigue siendo la educación general básica, antes por ejemplo salían con saber leer y escribir, sumar, restar, multiplicar y dividir era suficiente**, hoy en día la educación general básica es mucho más amplia, pero tiene que estar capacitada para la continuación de primero a cuarto medio.

Entrevistador:: Los fines de la educación parvularia son distintos, tiene más que ver con socializar, compartir, desarrollo motor.

Profe 13: Si, totalmente distinto

Profe 11: Con respecto a eso ya en kínder están pasando educación básica, están dejando de lado las funciones básicas... Y ya los chicos le están exigiendo en algunos jardines infantiles, algunos kínder, que los niños tienen que saber leer o por lo menos alguna letra o palabra, o escribir.

Profe 13: lo que pasa es que en la nueva reforma nosotros en educación parvularia, nosotros educamos de acuerdo a la edad del niño, es como más especifico, significa que, si nosotros vemos que un niño de 4 años logra los objetivos de un niño de segundo nivel condición que sería de kínder, yo tengo que pasar esos aprendizajes de segundo nivel transición a ese niño , la educación parvularia va de acuerdo a la edad de los niños, que es diferente como en básica, porque si ustedes, un niño logra todos los objetivos de primero y por la edad de madurez puede lograr objetivos de segundo básico, ustedes no lo hacen, ustedes siguen con lo de primero, entonces nosotros no, la forma que tenemos nosotros según el programa pedagógico, nosotros vamos de acuerdo a la edad de cada niño, tenemos ciertos parámetros, entonces por ejemplo, si un niño de 4 años logro los objetivos de ese nivel y aunque este en pre-kínder y tenga los cuatro años, él ya lo logró, entonces automáticamente yo paso al segundo nivel de transición, entonces ese niño va adquiriendo el aprendizaje de ese segundo nivel de transición, aquel niño que está en kínder y logra todos los objetivos de Kínder, aunque sea en el primer semestre, yo tengo que pasar los aprendizajes de primer año básico, no es que a nosotros se nos exija que el niño tiene que aprender a leer, porque hay una normativa, nosotras las encargadas de párvulos no enseñamos a leer, pero si ese niño tuvo la capacidad y logro los aprendizajes si como educadora de párvulo, yo tengo que … aquello y entregar más aprendizaje, se supone que nosotros no tenemos … el niño está en pre-Kínder solo paso los aprendizajes de pre-Kínder, porque nosotros también trabajamos con ustedes con programas pedagógicos, y hay aprendizaje para pre-Kínder primer nivel de transición y kínder segundo nivel de transición, entonces nosotros no tenemos … entonces nosotros pasamos y pasamos los aprendizajes entonces el niño el que ya tiene todas las habilidades y capacidades dispuestas para aprender a leer para el programa … se empieza con la lectura, ahí hay una diferencia.

Entrevistador: el enfoque lo están viendo en relación a los alumnos, la escuela, en ese contexto nomás los estamos… según este contexto, ¿Estima usted que un buen mediador debe ser exclusivamente el profesor?

Profe 13: Yo creo que no, por en nuestro caso, hablando de nuestra realidad, en nuestro caso no porque nosotros trabajamos con un grupo de PIE que ellos también tienen que ser los mediadores del aprendizaje.

Entrevistador: Y entre los niños?...

Profe 10: Hay muchos factores porque están incluidos los papás, los niños, los profesores, toda la comunidad educativa.

Profe 5: Si porque hay veces que por ejemplo hemos visto más de una oportunidad que nosotros hemos tratado de pasar el **aprendizaje** … y hay niños que no lo entienden, basta con que se junte con sus pares y con su lenguaje, su estilo y su forma, lo aprenden y dicen "ah esto era pero, ahora lo entendí" entonces yo creo que dentro de una unidad educativa podemos ser mediadores del aprendizaje, **no solamente profesor.**

Entrevistador:: Ahora vamos ver más el trabajo del profesor, de la familia y el contexto, ¿En qué fundamentos ya sean teóricos o por vivencia personal realizan sus prácticas pedagógicas para los alumnos con necesidades especiales? Cuando yo me encuentro con algún alumno con necesidades especiales, ¿Tengo algún conocimiento teórico de trasfondo que me diga "ah ya este niño de esta forma va aprender" existe eso en nuestra realidad?

Profe 9: No en todos los casos, a algunos de nosotros nos pasaron atención a la diversidad pero a grandes rasgos, es como para poder identificar a los alumnos y derivarlos, nada más que eso, **no tenemos las capacidades de poder decir "Ah este alumno necesita este tipo de educación" no, nosotros lo que podemos hacer es identificar al alumno y derivarlo y ahí quedar nosotros.**

Entrevistador: Igual la formación de nosotros es como para...

Profe 9: Si yo creo que de alguna otra forma , **si nosotros vamos incluyendo mucho más trabajo al profesor se nos va a ir llenando la mochilas nomás, porque la familia nos pasa responsabilidades, el estado y el entorno social nos pasa responsabilidades, nosotros también, entonces llega un momento en que la mochila del profesor va a reventar y vamos a decir "Bueno, nosotros a quien le pasamos las responsabilidades" porque en todo momento es el profesor el que tiene que enseñar esto y se olvida de la familia**, porque claro uno como profesor dice "yo como papá te enseño a ti" pero a la familia se le olvida enseñar, se les olvida enseñar que los niños deben cepillar los dientes, lavarse la cara como mínimo, entonces es el profesor es el que llega acá y pregunta "Te lavaste la cara" "Tomaste desayuno" "Te cepillaste los dientes" "Te sabes limpiar".

Entrevistador: La familia de nuestra comunidad educativa, ustedes piensan que son un aliado en relación al niño

Varios: No Todos

Profe 6: Es que en las escuelas vulnerables generalmente pasa eso, tú de 20 alumnos, 7 u 8 tú puedes trabajar con la familia, con el resto no, no se puede, **entonces esos son los niños que no avanzan, que no tienen mayores…**

Entrevistador:: Pero en general o solo en unas necesidades especiales

Todos: En General

Profe 6: Más con los que están en diferentes necesidades especiales porque los papás de ellos si que se olvidan.

Entrevistador:: O sea que ustedes creen que uno se tiene que hacer cargo y que uno es la responsable de…

Profe 9: es como guardería para ellos

Entrevistador:: Están de acuerdo con el contexto sociocultural y económico de nuestros alumnos/as dificulta la retención y atención de aprendizaje de calidad

Profe 3: **si, hay un capital cultural que es distinto, te fijas, no monetario, nos referimos al hecho de que independiente del extracto económico de un chiquillo, si un niño ve por ejemplo que sus papás leen el diario o lo que sea se le va a generar el ámbito lector de pequeño,** pero si en su casa no hay libros, revistas, comics, nada, es mucho más difícil instalarle un ámbito de lectura o encantarlo para que la lectura pueda ser un mundo accequible sobre todo con todas las atenciones, las distracciones que tiene la literatura hoy en día, sobre todo las imágenes que son mucho más atractivas que hoy en día en un libro, te fijas, entonces el capital cultural es fundamental y no necesariamente tiene que ver con el nivel económico pero si con el nivel social y cultural. **Los hijos de profesores en general tienen un mejor capital cultural que hijos de muchos otros profesionales**.

Profe 6: **yo por lo menos tengo muchos apoderados que son analfabetos, entonces les cuesta mucho más, no saben ni tampoco se interesan por aprender y menos los niños.**

Profe 13: **también hay un gran porcentaje de padres que tienen necesidades educativas especiales, entonces ese es un factor que fluye**

Entrevistador:: les ordeno un poco las ideas, las expectativas que nosotros tenemos en relación a las NEE como las considerarían, independiente de sus dificultades ¿siempre tenemos altas expectativas?¿Cómo son las expectativas que tienen sus familias?

Profe 13: No yo creo que en mi caso, en el pre-escolar, nosotros tenemos 5 niños con necesidades educativas especiales por curso y lo que nosotros deslumbramos son bajas expectativas, porque aquí se hace un trabajo importante pero no está el apoyo familiar entonces todo lo que se trabaja durante el año, **en vacaciones los niños llegan cero otra vez, porque no hay un apoyo** a pesar de que a los apoderados se les entrega unos cuadernillos con ejercicios, nosotros también les explicamos, los citamos a reunión, pero no hay una consciencia de parte del apoderado en que su hijo tiene **entre comillas una dificultad**, que esa dificultad hay que desarrollarla, hay que ejercitarla, entonces ahí yo creo que la expectativa no es muy favorable para el niño ni para nosotros tampoco.

Profe 11: Yo creo que basado en esta.… antes dije que creamos falsas expectativas, pero yo creo que ahora lo voy a tirar para el otro lado, porque va a depender de él (refiriéndose al alumno) y tengo dos casos, de un chico de silla de ruedas , intelectualmente es una bala. Al chico lo conocí en primero medio y era más talentoso que cualquiera entonces con el **uno tiene la expectativa** que va a llegar a ser lo que él quiera hacer, porque intelectualmente él está apto, físicamente él tiene la dificultad, el anda en silla de ruedas pero subiendo al tercer piso, bajaba, jugaba a la pelota, pololeaba, se le llamaba la atención porque usaba el celular dentro de la sala de clases, o sea era un chico absolutamente uno más del grupo, integrado, a diferencia de la María Fernanda que a ella la conocí… socialmente ella un siete pero intelectualmente ella no fue capaz de superar el quinto básico, y ahí tengo una niña que le hice clases de historia, que tenía … y ella se comunicaba muy bien con la compañera, y curiosamente yo tenía la base de que le hice clases a un colegio de alumnos sordos, entonces cuando me dijeron que venía una chica … yo empecé hacerle señas adelante, saludando, … lo que pasa es que yo era profesor de ese curso y conmigo un 7, porque primero yo sabía el lenguaje que ella ocupaba, ella estaba muy pendiente, yo articulaba muy bien, modulaba muy bien delante de ella y la compañera que estaba al lado escribía lo que yo iba dictando y se traspasaban, además tenía una persona que era educador especial con mención en trastorno del lenguaje, algo así, pero era sordomudo, por lo tanto en ellos absolutamente alta mi expectativa, en los dos, ya deben estar saliendo, van derechito al profesional. A mi lo que me preocupa son los trastorno a nivel intelectual, de acuerdo, aquel que tiene déficit intelectual, que ahí también hay una gran diferencia que unos más o unos menos.

El otro tema que no se ha tocado y de alguna manera lo hicimos notar una vez con algunos profesores, que hicimos por el asunto de la integración en los cursos, es qué pasa con alumnos que tienen sobre talentos dentro del colegio, tampoco los podemos atender, porque hay chicos que son talentosos en todas las escuelas, en nuestra escuela que estamos en estos momentos, nunca nos hemos preocupados de los alumnos talentosos, si bien … en la medida en que puede, … o le exige más, ellos también están

entonces con una necesidad educativa especial como lo conversábamos a principio, no solamente son para aquellos que tienen menos, sino que también hay que preocuparse de aquellos que tienen más, porque lo que hacemos nosotros los profesores y yo personalmente asumo mi responsabilidad, lo que hacemos es para el estándar**, entonces estamos capacitados para el estándar pero no para los que sobresalen o tienen NEE.**

Profe 13: pero mira, en educación parvularia nosotros trabajamos con los mapas de progreso, y los mapas de progreso son para atender todas las necesidades de todos los alumnos, tantos en los niños que tienen NEE, como aquellos niños que están sobre dotados, que era lo que yo explicaba, por ejemplo si tenemos nosotros un niño que tú lo ves que ha logrado todos los aprendizajes y lo dejas con la madures para entrar ya al proceso lector y de la escritura, tu trabajas con el mapa de progreso, seria súper bueno que eso también se hiciera en educación básica, lo que pasa es que eso es **una pega adicional,** por ejemplo nosotros que trabajamos con el PAC (Plan de Apoyo Compartido), nosotros ahí vamos trabajando con los niños que tienen más habilidades, porque el PAC es un proyecto no para nuestra realidad, es muy difícil para los niños, entonces ese proyecto nosotros lo usamos para aquellos niños que están más dotados en el fondo. Pero nosotros si usamos el mapa de progreso, yo que creo que si hay una educación parvularia, no es por nada, pero yo siento que hay un avance más en educación básica, porque nosotros trabajamos, incluso, con aquellos niños que están bajo en el aprendizaje de sala de cuna, y esto no es una sala de cuna, pero si nosotros tenemos que trabajar con aquellos niños que tienen aprendizaje de sala de cuna y están dentro de esa gama, porque nosotros tenemos estadísticas donde nosotros vamos… que no sé cómo es la manera de la educación básica, pero nosotros dentro de nuestras evaluaciones, los niños están bajo ciertos parámetros y tenemos nosotros súper claro quien está, en que mapa de progreso están, los que tienen cinco años, los que tienen cuatro y en que nivel nosotros ya empezamos a planificar, nosotros los tenemos **clasificados**, nosotros planificamos de acuerdo a la edad del niño y de acuerdo a su mapa de progreso, por ejemplo si yo tengo un niño que lo tengo en pre-Kínder pero si yo hago la evaluación y el ya logró esos aprendizajes aunque yo este con mi curso en pre-Kínder, yo para el tengo que planificar para un niño de kínder y si es de kínder y el ya logró su aprendizaje yo tengo que planificar para el primero, **entonces ahí está el tema de la articulación que es lo que nosotros no hacemos, porque nosotros hacemos una articulación donde la profesora va , observa a los niños, los niños la miran y hay una relación afectiva podría ser pero en la parte pedagógica no.**

Profe 12: Pero aparte es una falla del colegio y también en el sistema

Profe 13: No es una falla del colegio ni del sistema, la falla es nuestra como profesional porque ahí hay un tema a discutir de la articulación con la educación parvularia y la educación básica, eso es un tema más profundo

Profe 12: Yo entiendo lo que dice Marcelino en forma macro del país, de bastante inversión… pero se invierten muchos recursos en ser cada día mediocre, pobre y no **tenemos expectativas de un mundo mejor con alguien talentoso** en nuestro país con nuestros valores, hace mucho tiempo con Miguel Ángel (profesor) discutíamos acá de que todos los recursos van hacia abajo, y ¿Quién atiende?.

Los niños que se escapan de aquí ya sean los niños que van derecho al Carmela Carvajal, tu sabes que aquí hay buenos niños que de seguir aquí habrían arrastrado a los demás, habrían sido un beneficio para los normales como por decir una cosa, pero prefieren irse antes al ver que solo se ayuda a los que tienen malas notas, mal comportamiento…

Profe 3: Claro, lo que pasa es que esos chiquillos también deberían de estar clasificados dentro de la Necesidad Educativa Especial porque también tienen una necesidad educativa especial lo que pasa es no son iguales a los chiquillos que están como NEE, de manera clasifica, te fijas, con respecto a la pregunta que tu hacías de las expectativas, yo creo que en lo personal **mi expectativa con respecto a los chicos no son bajas, son en el fondo haciendo una observación de lo que son sus capacidades y sus posibilidades**, porque una cosa es lo estándar de lo que hemos hablado todo el rato pero otra cosa es lo que cada cual puede lograr dependiendo de sus capacidades y hasta donde pueden llegar, **algunos tendrán techo otros no o el techo será mucho más alto para uno que para los otros, te fijas, yo creo que la expectativa** en ese sentido yo lo encuentro súper interesante, y en ese también basar las expectativas en ellas.

Entrevistador: Establecen diferencias ustedes entre los alumnos y sus capacidades, tu decías que se hace en forma positiva. Nosotros hacemos diferencias o no se puede dentro del tiempo que tenemos porque hemos hablados nosotros del estudio solo abarca a los profesores de la educación básica, entonces pregunto ¿Nosotros hacemos la diferencia con los niños según las necesidades que tengan o no?

Profe 9: **Yo creo que en el habla si se da, inconscientemente se da porque si yo sé que un alumno no me va entender hablando, aunque uno no lo quiera hacer uno se da cuenta que si un alumno tiene necesidades especiales y no le voy a explicar cosas que él no me va a entender**, **es más lógica, aunque yo quiera que él me comprenda yo sé que no me va a entender, es lamentable pero es la**

realidad porque no solo está él sino que hay veintisiete alumnos más que están dando vuelta, si fuera un curso de quince alumnos a lo mejor si se podría en decir "no, él tiene la necesidad x y tengo que enfocarme a eso" pero viendo que hay otros alumnos que también tienen necesidades es muy difícil que uno pueda enfocarse a ese tipo de alumno, es muy complicado por el medio en que cual nosotros trabajamos.

Entrevistador: Claro, finalizando existe la pregunta que dice ¿Qué aspectos conoce de la historia y la evaluación de las necesidades educativas especiales? ya sea en general o en nuestro país. Como estamos en la última etapa donde estamos viendo la integración donde el niño está dentro de la sala de clases, pero hacia atrás hay una historia bastante grande que empieza desde la discriminación de los niños incluso a nivel de demoniaco ¿Conocen algo de esta historia, o recuerdan?

Profe 5: mire yo no recuerdo nada, pero lo que si tengo en mi mente es que yo me imagino que siempre han existido niños con necesidad educativa especial, pero no se notaba antes. **Antes cuando nosotros hacíamos clases habían niños que eran más lentos pero no como ahora, tu podías pasar perfectamente una materia, de alguna manera ellos te entendían, tenías el apoyo de los padres porque tu llamabas a los padres y venían inmediatamente, no como ahora que los llamas y no vienen en cinco días o nunca vienen,** entonces no sé que pasaba antes que se podía pasar más materia, más contenido, había más aprendizaje y con niños igual con ese problema y no había especialista, éramos nosotros los que hacíamos las clases, o sea, yo creo que los colegas que hemos hechos hartos años clases sabemos que teníamos **unos niños totalmente distintos** a los de ahora, quizás con los mismos problemas de ahora o quizás con más, pero qué pasó en ese trayecto, en ese cambio donde tu antes trabajabas con todos y no había grandes problemas, y ahora no puedes hacer ni la mitad de eso y con la ayuda que ahora tenemos, porque ahora tenemos especialista, gente que está ahí apoyándonos, antes no teníamos a nadie, entonces ¿Qué paso?

Profe 9: Yo creo que existen muchos más distractores.

Profe 5: La tecnología

Profe 9: Si, existe muchos más distractores porque si nosotros nos damos cuenta, nosotros vemos la educación, la mayoría de nosotros trabajamos en educación municipal, de extracto socioeconómico bajo, o medio y donde no habían mucho recursos, pero ahora no es así, ahora los niños tienen los recursos, o sea, no tienen los recursos que hay en otros colegios, pero si hay distractores dentro de la sala de clases, está el celular, la Tablet, los mismo libros que estrega el estado son distractores.

Profe 5: Esa es la hipótesis que es importante pero también yo tengo otra, **o quizás será porque están diagnósticados, tienen una determinación de problemas, se ayuda como demasiado, no se le dará demasiado apoyo, demasiada importancia quizás**, porque nosotros los vemos en un niño de aquí, los que están en el curso si o si de alguna manera ellos tienen que pasar, a lo mejor estamos mal enfocando la situación, a lo mejor no los estamos ayudando, sino que perjudicando, entonces esa es mi pregunta, ahora que han existido siempre si pero yo creo que para mí tengo, serán unos cinco años atrás o diez años pongámosle que si que hay niños que ya van al psicólogo, que tienen problemas, pero siento que a veces demasiada ayuda no enfocada creo que hacemos un daño.

Profe 6: Sabes que yo creo que pasa por **un tema netamente familiar** también porque por ejemplo hoy en día hay mucha más familia disfuncionales, no tienen el apoyo y lo otro es que se les trata como pobrecitos, entonces que hace, a lo mejor nosotros mismos por ejemplos acá en el nivel va como bajando, bajando, bajando, no va subiendo el grado con el alumno, no se le va exigiendo más, sino que se trata como casi … **“ ay este niño de verdad no puede, hay que ayudarlo” se victimiza** y el alumno sabe y muchos niños de acá dicen “**Ah no importa, si me saco un tres o un cuatro total igual paso**” entonces yo creo que todo el entorno va haciendo que ese niño haga un menos esfuerzo para el mismo

Profe 9: tiene razón lo que dice ella, lo de la victimización porque uno lo ve en la mayoría relativamente y no solamente aquí, en San Bernardo también se da y en distintas comunas pasa, de victimizar al pobre alumno que “chuta” prácticamente ha sido lisiado del cerebro y **no es así, él puede cumplir las mismas capacidades que otros alumnos, quizás en el explicar le va a costar un poco más pero si va a poder lograrlo, la meta es una.**

Profe 5: esto es como si fueran niños de la teletón, cuando el niño llega y empieza a caminar paso a paso y la meta más alta es que camine, no le dicen ahhh no puede.

Profe 6: y de hecho esos niños tienen más trabajo, más trabajo que el otro, porque le cuesta más.

Profe 5: de todas maneras, o sea, tratar de rescatar las habilidades que tienen porque esos niños pueden tener problemas en algunas partes cognitivas nomás pero no es todo, por lo tanto habría que potenciar más las habilidades, **sacar más lo que tienen, exigirle dentro de su nivel.**

Profe 9: de hecho el estado de Chile subvenciona solamente dos asignaturas, que son matemáticas y lenguaje y qué pasa con el resto, con música por ejemplo entonces ... hasta aquí nomás te quiero yo, no te quiero más allá, por que más allá no te sirve.

Profe 5: Yo intervengo en estas dos asignaturas, las demás no me importan, ahí verás tú.

Entrevistador: Pero en la educación igual nos hemos ido probando de ensayo y error, yo recuerdo por edad, que tenía una escuela súper cerca, que era la escuela de **"los mongolitos**" (Escuela Especial) tu no sabías pero asociabas a todos con los mongolitos o ... en una escuela con números y después de eso como decía el colega, era discriminatorio tener una escuela especial, y se hizo esto de llevar niños al aula común, pero era entre comillas ya que la especialista los sacaba y trabajaba con ellos en una sala especial y después lo llevaba a la sala normal donde socializaban con el resto del curso, era como diferente pero ahora l profesional adentro de la sala, tampoco nadie ha dicho si funcionaba de la otra manera, quizás nosotros lo vamos viendo en función más cuando lo sacan y ahí avanzan más y después lo van metiendo en el aula común y pero cuando está el profesor diferencial adentro y dependiendo de todos, no nos va a resultar….abro la discusión.

Profe 5: La profesora diferencial de antes, hacia eso, sacaba a los niños pero te potenciaba lo que tú estabas haciendo para en la sala, lo que hacía, nivelar al niño para que estuviera en el nivel entre comillas a los demás, pero no le bajaba este, ni le pasaba otra cosa, ajustaba lo que tu hacías pero el niño al final terminaba saliendo.

Varios hablan al mismo tiempo: de hecho no le daban los diez ejercicios, sino que le daban la mitad, pero esperaba el mismo resultado.

Profe 6: Yo veo que hoy en día sucede eso con las familias, con los profesores, se limita demasiado el niño, internaliza y de hecho casi "yo soy pobrecito no puedo hacerlo" y después le traspasas flojera.

Profe 4: Lo que pasa por ejemplo en mi asignatura (inglés) , por qué los eximen, yo he visto muchos niños que tienen Necesidad Educativa y que hablan mucho mejor que otros que no tienen problemas, entonces dicen "No, es que no pueden" ¿Porqué no pueden? si yo he visto que lo hacen, entonces los limitas y dicen "no es que se tiene que eximir" ¿Por qué? no es una dificultad, para algunos no, entonces es una lata que solamente se enfocan en matemáticas y lenguaje, cuando otras asignaturas también le sirven a ellos.

Profe : o sea todas las asignaturas les sirven, el nido no es solamente lenguaje y matemáticas nomás.

Profe 4: Claro, por eso los limitan.

Profe 9: La mayoría de los niños con síndrome de Down pueden aprender hasta siete idiomas, entonces porque nosotros los limitamos a ellos, hasta nosotros mismo de repente "Ay es que no sé nomás " porque no nos damos el tiempo.

Entrevistador: Podríamos decir cerrando esto que no hay un consenso entre los fines de la educación y lo que hacemos todos los que tenemos que ver con el aprendizaje de los niños, porque decíamos denante que la familia no va a la par con lo que nosotros queremos lograr, el equipo que tenemos de integración, baja el nivel y no potencia, el contexto cultural de los niños de acá, las políticas educativas, los recursos que se entregan no hay como un consenso entre lo que queremos lograr

Profe 5: Ahora más que la familia que sea disfuncional yo ahí la experiencia mía me dice, que la familia si está o no fíjate que no tiene tanto efecto como que no estén encima los apoderados, como que no ayuden a sus hijos, como que no estén pendiente, porque yo recuerdo haber tenido hace muchos años atrás , una abuelita que criaba a dos nietos, porque la mamá se había ido y esa era su familia, sus dos nietos y ella como podía ella pagaba las cuotas, ella sacaba a sus dos niños adelante, no era una familia entre comillas normal, pero igual los sacó adelante, entonces, ¿Por qué? porque el compromiso que había antes de la gente que estaba detrás de los niños, papá, mamá, conviviente o como se llame era distinto al compromiso que hay ahora, ahora con suerte los papás saben si el niño pasó o no pasó de curso, si tiene buenas notas, si viene o no viene, entonces es eso donde la escuela ha pasado a ser una guardería infantil, entonces eso ha cambiado y más que disfuncionalidad parental yo siento que de repente, yo he conocido a mamás solitas que han sacado a niños adelante, porque el compromiso es distinto. Entonces por eso para mí que sea funcional o disfuncional no es el problema, el problema es que no existe un compromiso con el niño, donde no les interesa, no les revisan los cuadernos, no vienen a las reuniones, no vienen a las citaciones, nada, los dejan ahí, los mandan a las ocho y ahora como el programa es de 4 a 7, los vienen a buscar a las siete de la tarde y se acabó, y a veces si es que los ven, porque ellos llegan tarde y al otro día el mismo cuento.

Profe 9: De hecho, uno se puede dar cuenta, cuando nosotros salimos de vacaciones de invierno, y dicen que las vacaciones de invierno son terribles "Ah pero cómo lo voy hacer" o sea pobrecito de ellos que van hacer con sus hijos, con uno o dos, entonces uno dice "Oiga yo tengo 47 alumnos y todo el año y no estoy diciendo ah pobrecito de mi" entonces ahí uno se da cuenta, claro uno puede decir "Ah es talla" pero cuando uno ve la realidad, cuando uno dice y no solamente uno, sino que varios apoderados dicen lo mismo, o sea qué está pasando.

Profe 12: no existía la cultura de ahora, este contexto, la manera de trabajar, tú mismo, tú ves, trabajas sin descuidar, mantener el compromiso, pero hay otros que dejan a los niños tirados y ahí se nos genera un problema, fue una gran variable.

Profe 5: Fue un cambio social, si esto de los niños ahora, ha sido todo un desarrollo de algo que ha venido, una necesidad porque tiempo atrás la mujer no tenía necesidad de trabajar mayormente porque su marido o la persona que estuviese, la mantenía, le pagaba todos los gastos de la casa, pero cuando la mujer dijo "Yo necesito trabajar porque necesito mi plata" ahí se empezó a ver el cambio, porque como dices tú, la mujer no tuvo la capacidad de decir **"Bueno yo trabajo pero también soy mamá y también tengo que tener estas responsabilidades" no, o sea trabajó nomás, obtuvo cosas materiales y se olvidó de que fue madre.**

Profe 12: Trabaja y es dueña de casa pero no mamá, ese es el problema de acá

Profe 5: Claro, por eso te estoy diciendo, por eso ellas no fueron capaces de diferenciar, o son mamás o son trabajadoras.

Profe 3: Lo que pasa es que el proceso que vivieron otras mujeres de otro extracto socioeconómico con anterioridad, por ejemplo del extracto socioeconómico medio, alto, ellos lo están viviendo más ahora, si este proceso para mujeres de hace veinte años atrás, también fue complejo, ¿te fijas?, lo que pasa es que las mujeres de otros extractos ya lo tienen asimilado y ya en el fondo saben navegar en estas aguas, entonces lo que le pasa a las mujeres de este extracto socioeconómico no sé si bajo económicamente porque hoy la pobreza es súper distinta a como la manejábamos antes, pero por lo menos vulnerable en términos culturales es que ellas están iniciando recién este proceso, por eso se les está yendo de las manos, ¿te fijas?, entonces seguramente en diez años lo van a tener muchos más regulado, el problema es que nosotros lo necesitamos ahora o alguien de la familia, te fijas?.

Profe 6: Es un problema mayor del que están hoy en día porque nuestra generación cada vez va siendo como más desvirtuado por enfocarlo en algo, y tu lo ves lo niños de ahora te tratan de tú a tú, ni siquiera está el usted, no está el profesor, se ha perdido mucho el tema valórico, de los niños a los papás son de tú a tú, entonces no están en su relación.

Entrevistador: Entonces para cerrar nuestra conversación, lo que se logra vislumbrar es que el aprendizaje puede que sea menor de estos niños con necesidades especiales y no solo por lo que lo que hace el profesor sino por todos los factores externos que también influyen dentro del apoyo que pueda tener este niño, lo vemos más disminuido en relación a que no tienen apoyo de su familia que el que sí

la tiene, hay niños que no tienen ningún tipo de necesidades especiales pero tienen menos aprendizaje porque el que sí las tiene, tiene el apoyo de la familia, del equipo…

Profe 5: Claro, hay un test que dice "Ya éste está bien, está mal" pero lo que uno ve es distinto a lo que dice el test, porque por ejemplo hay niños que ellos tenían catalogados que tenían serios problemas y yo los veía en clases y decía " éste niño que problema tiene" porque yo los veía que trabajaban lo más bien, por ejemplo la Marión o la Fernanda, que yo las veía trabajar bien, responsables, al día en todo y de repente porqué iban allá, y habiendo niños más en el curso que yo creo por lo que uno ve, sin tener la especialidad, la necesitaban.

Entrevistador: Claro es que mucha veces el test te evalúa el nivel, hasta el neurólogo dice "éste niño tiene un problema de este tipo" pero como está la familia detrás, están los profesores, ese niño logra sobrepasar esas dificultades, no así como el que pueda tener una dificultad mínima pero se le presenta por no tener el apoyo de la familia. Les agradezco mucho colegas, nos demoramos un poquito más de lo pensado y fue porque se dieron más temas de los provistos en el cuestionario, agradezco vuestra voluntad y participación.