



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

PROYECTO DE INTERVENCIÓN E INNOVACION PEDAGÓGICA



Creación de un texto de apoyo a la Praxis Pedagógica de Educadoras de Párvulos en el área de la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales desde una perspectiva Metacognitiva.

**Tesis para optar al Grado Académico de
Magíster en Pedagogía para la Educación Superior**



**Alumna: Patricia Arteaga González
Profesor Guía: Carlos Ossa Cornejo**

Mayo 2012

Índice	
Introducción	3
Capítulo I: El problema de investigación	5
Ámbito temático y problema de investigación	6
Justificación del problema	6
Pregunta investigativa	9
Objetivos	9
Categorías y subcategorías	10
Premisas	12
Capítulo II: Marco teórico	13
Introducción	14
La atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. La Integración Educativa	15
El camino de la integración a la inclusión	26
La Praxis pedagógica con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.	29
Las Adecuaciones Curriculares	30
Estrategias metodológicas para la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales	31
La evaluación	34
Desarrollo socio emocional de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales	39
Capítulo III: Diseño metodológico de la investigación	43
Definición del tipo de investigación	44
Unidad y sujeto de estudio	44
Instrumentos recopilatorios de la investigación	44
Tabla resumen con preguntas, objetivos, categorías y subcategorías	45
Protocolo de entrevista. Educadora de Párvulos	46
Protocolo de entrevista. Educadora Diferencial	48
Capítulo IV: Resultados de la investigación	50
Introducción	51
Tablas de contingencia.	52
Síntesis interpretativa de la información recibida por los dos estamentos en estudio, según cada categoría.	67
Capítulo V: Interpretación de resultados y Conclusiones	73
Interpretaciones de los resultados extraídos de la investigación y confrontada con el marco teórico.	74

Conclusiones de la investigación	86
Capítulo VI: Propuesta Pedagógica para la innovación en la formación profesional	90
Introducción	91
Objetivos	93
Fundamentación Teórica: Aprendizaje y Construcción del Conocimiento.	94
Teorías del Aprendizaje	95
El constructivismo	101
Metacognición: La importancia de aprender a aprender en el mundo actual.	104
Estrategias Cognitivas	106
Estrategias metacognitivas	108
Actividades Pedagógicas del Proyecto de innovación	116
Etapas del proceso de implementación del proyecto	116
Posibilidades de aplicación del Texto de Coaprendizaje	118
Plan de validación del proyecto.	119
Conclusiones	122
Bibliografía	123
Linkográfica	125

Introducción

Durante el año 2009 se realizó la investigación cualitativa denominada **“Descripción de las Praxis Pedagógicas utilizadas por las Educadoras de Párvulos, al desarrollar el curriculum en el aula con niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes”**, la cual se desarrolló en cuatro escuelas municipalizadas y un colegio particular subvencionado de la ciudad de Chillán. Este estudio arrojó importante información sobre la percepción que tenían las Educadoras de Párvulos respecto a su propia práctica pedagógica en la atención de los párvulos con alguna N.E.E. integrados en sus escuelas, transformándose en la base para la generación de la Propuesta que aquí se presentará.

Este proyecto está inspirado en todos los niños y niñas con discapacidad que merecen una atención educativa de calidad y dedicado a todos los educadores/as que enfrentan su educación como un desafío y no como un problema.

La primera parte de este trabajo mostrará los antecedentes relevantes de la investigación diagnóstica, los cuales serán la base para contextualizar la Propuesta de Innovación Pedagógica que se presentará al final.

Cápítulo I

Cápítulo I

El problema de investigación

1.1 Ámbito temático y Problema de investigación

El ámbito temático de esta investigación se enmarcó dentro de aspectos curriculares tales como las praxis pedagógicas utilizadas por las Educadoras de Párvulos en áreas tales como la planificación, estrategias didácticas y evaluación de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales en escuelas municipalizadas y particular subvencionada en la ciudad de Chillan.

Dentro del nuevo paradigma que nos propone la Pedagogía para la Diversidad, impulsada durante los últimos años por las nuevas Políticas Educativas a nivel país, cuyo objetivo ha sido optimizar la calidad de la Educación, propiciando igualdad de oportunidades para todos los niños/as y jóvenes, surge el siguiente problema: **nos encontramos con Educadores/as, que no han sido capacitados, ni sensibilizados dentro de este paradigma de la atención a la diversidad y por lo tanto poseen escasas estrategias pedagógicas que le permitan atender de forma más efectiva a los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales derivadas de alguna discapacidad.**

1.2. Justificación del problema

La nueva política nacional de Educación Especial, expresada en múltiples acciones que promueven una educación más igualitaria y sin exclusiones para los niños/as, niñas y jóvenes con N.E.E., se ve cristalizada en cientos de proyectos de integración comunales y de colegios que se han unido a favor de hacer realidad este gran sueño de transformación y de cambio cultural en nuestra sociedad, de lograr una mayor igualdad y de crecer como un país más justo y solidario.

La integración de alumnos/as con discapacidad a las escuelas comunes de nuestro país, marcó un hito en el ámbito de la Educación Especial, sin embargo, este no ha sido un camino fácil y a más de 15 años de su implementación como tal, aún existen numerosos obstáculos y dificultades, no menores, que han ensombrecido esta significativa innovación educativa.

El profesorado, estamento clave en el éxito de este proceso, no fue considerado en la génesis de las nuevas políticas de inclusión. El docente tuvo que asumir los nuevos desafíos de acoger y educar a estudiantes con necesidades Educativas Especiales sin tener la formación, ni la capacitación necesaria para enfrentar de mejor forma la llegada de estos alumnos/as.

La Educación Especial, no fue considerada en los procesos de reforma curricular en nuestro país. A partir del año 1996, se fueron implementando progresivamente, los marcos curriculares de la educación básica, media y parvularia, sin embargo, sólo esta última contemplaba dentro de sus bases, las necesidades educativas especiales de los niños/as y niñas.

Según lo plantea MINEDUC (2004) la mayor dificultad que se ha generado, a partir de esta situación, es que los docentes en los establecimientos de educación regular con proyectos de integración, no cuentan con directrices claras acerca de cómo adaptar o diversificar el curriculum, para dar respuestas a las condiciones personales de cada uno de sus alumnos/as.

Actualmente el escenario no es diferente, los municipios, liceos, colegios y escuelas que desean incorporar en sus aulas a alumnos/as con alguna discapacidad pueden hacerlo, sin mayores problemas, postulando a proyectos de integración escolar. Sin embargo, estas iniciativas siguen siendo ideas de unos pocos, y los docentes continúan siendo excluidos de las decisiones y aportes al tema. Es así, como continúan llegando niños/as a las aulas comunes con profesionales que no se sienten capacitados para ofrecerles una Educación de mayor calidad por no tener las herramientas necesarias para hacerlo.

Wang planteó en el 2005 que la investigación sobre escuelas eficaces en el área de la integración educativa en EE.UU, mostraba que los programas innovadores en educación fracasaban si no eran apoyados activamente por los directivos y profesores de los centros, por lo tanto, si focalizamos nuestra mirada en la realidad de nuestro país, ¿Es posible exigirles más a lo docentes?, ¿Podemos solicitar mayor apoyo o compromiso, a aquellos profesores que atienden en sus aulas a alumnos/as con discapacidad, si sabemos que sólo tienen como sustento, los escasos recursos y apoyos brindados por los

educadores diferenciales del establecimiento o por iniciativas del director o los equipos multiprofesionales comunales?

Es compleja la respuesta, sin embargo, si anhelamos llegar a tener escuelas cada vez más inclusivas, necesitamos el apoyo y compromiso de los educadores, ya que son ellos los que finalmente estarán a cargo de liderar los procesos educativos de todos los niños/as, sin exclusiones de ningún tipo. Por lo tanto, se debe fortalecer, capacitar, sensibilizar y por sobre todo involucrar tanto al profesorado activo como a las futuras generaciones de docentes, en el gran sueño de construir una Educación más inclusiva, justa e igualitaria posible.

La Política Nacional de Educación Especial (2005) plantea que varias universidades e institutos profesionales han iniciado un cambio en la formación de los profesores de la Educación Especial, Básica y Educación Parvularia, incorporando en las mallas curriculares temáticas como “Atención a las necesidades educativas especiales”, “Atención a la diversidad”, “Integración escolar” y “Educación inclusiva”.

Sin lugar a dudas éste es un gran desafío, y para apoyar su realización, se hace indispensable revisar cuales son las características y necesidades que tienen nuestros educadores al momento de emprender la gran tarea de educar alumnos/as con necesidades educativas especiales, ya que sólo de esa manera podremos visualizar cuales son los apoyos que se requieren para optimizar sus prácticas pedagógicas en aulas cada vez más diversas.

1.3 Pregunta investigativa

¿Cuál es la percepción que tienen las Educadoras de Párvulos respecto a las características de la praxis pedagógica utilizada al desarrollar el curriculum en el aula con niños/as y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes?

1.4 Objetivos

1.4.1. Objetivo general.

Describir las características de las praxis pedagógicas percibidas por las Educadoras de Párvulos, al desarrollar el curriculum en el aula con niños/as y niñas con Necesidades Educativas Especiales Permanentes.

1.4.2. Objetivos Específicos

1.4.2.1. Caracterizar la praxis pedagógica percibida por las Educadoras de Párvulos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales desde el ámbito curricular.

1.4.2.2. Caracterizar la praxis pedagógica percibida por las Educadoras de Párvulos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales desde el ámbito didáctico.

1.4.2.3 Caracterizar la praxis pedagógica percibida por las Educadoras de Párvulos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales desde el ámbito evaluativo.

1.5 Categorías y Subcategorías

Categoría.

1.5.1. La Praxis Pedagógica con alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales Permanentes desde el ámbito Curricular; entendido como el conjunto de acciones y estrategias utilizadas por el docente para desarrollar el currículum en el aula.

De modo general, el currículum responde a la pregunta ¿Qué enseñar?, permitiendo planificar las actividades académicas, previendo las acciones que se deben realizar para posibilitar la formación de los alumnos/as.

Subcategorías:

1.5.1.1. Planificación curricular; referida a la planificación de la enseñanza a nivel general, expresada en los programas de estudio para cada curso.

1.5.1.2. Adecuaciones curriculares; referidas a las modificaciones que se realizan en la programación curricular común para atender las diferencias individuales de los alumnos/as.

Categoría.

1.5.2. La Praxis Pedagógica con alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales Permanentes desde el ámbito Didáctico; entendido como todo lo relativo al ¿Cómo enseñar?, es decir, a los aspectos metodológicos de la enseñanza, centrándose en las necesidades prácticas de los procesos educativos dentro del aula.

Subcategorías:

1.5.2.1. Planificación didáctica; es el instrumento por medio del cual el docente organiza y sistematiza su práctica educativa, articulando contenido, actividades, opciones metodológicas, estrategias, recursos, espacios y tiempos.

1.5.2.2. Estrategias metodológicas; referidas al conjunto de procedimientos utilizados por el docente para facilitar la adquisición de conocimientos y propiciar aprendizajes más significativos en los alumnos/as.

1.5.2.3 Recursos didácticos; referidos a todos aquellos medios y/o instrumentos que, por una parte, ayudan a los formadores en su tarea de enseñar y por otra, facilitan a los alumnos/as el logro de los objetivos de aprendizaje.

1.5.2.4 Organización del tiempo y el espacio; referido a la optimización del tiempo para la enseñanza y a la correcta utilización de los espacios disponibles para la optimización de los aprendizajes de los alumnos/as.

Categoría.

1.5.3 La Praxis pedagógica con alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales Permanentes desde el ámbito Evaluativo; entendido como el proceso de delinear, obtener y proveer información útil con el fin de conocer si los estudiantes aprendieron o no lo que se espera que aprendan, para así poder juzgar alternativas de decisión.

Constituyendo un camino de obtención de evidencias mediante la medición, la emisión de juicios valorativos y la toma de decisiones para producir mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Subcategorías:

5.3.1 Criterios de evaluación; son los indicadores que nos señalan cuales son los aprendizajes que debe conseguir un alumno al finalizar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Establecen de alguna manera el tipo y grado de aprendizaje que se espera hayan alcanzado los alumnos/as con respecto a las capacidades implícitas en los objetivos, respondiendo a la pregunta: *¿qué evaluar?*

5.3.2 Procedimientos evaluativos; referidos a la actividad que propicia el docente para evaluar a sus alumnos/as (pruebas, disertaciones, trabajos escritos, carpetas, entre otros) Contempla también, a los instrumentos evaluativos referidos a las herramientas concretas e indicadores y criterios a través de los cuales el docente emite un juicio sobre el desempeño de sus alumnos/as (pauta de evaluación, lista de cotejo, escala de apreciación)

1.6 Premisas

1. Una de las principales limitaciones que se requiere superar para avanzar hacia una Educación más inclusiva, que se preocupe de incluir y dar respuestas a la diversidad de necesidades educativas especiales del alumnado, es la formación insuficiente de los docentes de educación común, quienes no se sienten preparados para atender las necesidades de los niños/as integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas. (Informe de la comisión de expertos. MINEDUC 2004)
2. Uno de los principales desafíos que se necesitan asumir para optimizar los procesos de inclusión de alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales es lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes en servicio, desarrollando planes de formación y perfeccionamiento. (Informe de la comisión de expertos. MINEDUC 2004)

Cápítulo II

Marco Teórico

2.1 Introducción

Teniendo como sustento la propia experiencia como Educadora Diferencial y considerando las evidencias empíricas de variados docentes de Educación Parvularia, básica y media, es que puedo afirmar que la integración de alumnos/as con discapacidad al sistema escolar común, es un hito significativo y relevante dentro de la historia Educativa de Chile. Esta situación ha implicado variadas modificaciones y cambios en la escuela. Transformaciones que, sin lugar a dudas, surgieron de la búsqueda por garantizar una educación realmente de calidad y que ofreciera igualdad de oportunidades para “todos” los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, sin distinciones de ningún tipo. Se originaron los Proyecto de Integración Educativa que iniciaron el camino para lograr una escuela que según Del valle (2009) esta enfocada en y para la diversidad, una escuela integradora, inclusiva y comprensiva. Sin embargo, estas innovaciones, desde sus inicios no consideraron el sentir ni la opinión de los docentes. La decisiones políticas, las leyes y decretos hicieron realidad un sueño anhelado por muchos, no obstante, los profesores quedaron marginados de las decisiones, teniendo que asumir un rol “protagónico”, de carácter “obligatorio” en el nuevo escenario propuesto por la integración escolar. Por lo tanto, el docente tuvo que acoger y aceptar en sus aulas a alumnos/as con discapacidad, sin tener mayores conocimientos, formación ni herramientas metodológicas que le permitieran intervenir pedagógicamente con los niños/as integrados.

El siguiente proyecto investigativo se inicia con un proceso de revisión bibliográfica que da cuenta de esta temática, un sustento teórico que contempla las principales ideas relacionadas con la atención de la diversidad. Se presentarán inicialmente tópicos referidos a las Necesidades Educativas Especiales, los cuales nos darán un soporte argumentativo respecto a los procesos de integración e inclusión Educativa, sus fortalezas y debilidades, como así también las principales estrategias metodológicas utilizadas, las adecuaciones curriculares y evaluación diferenciada entre otros aspectos relevantes para este estudio.

2.2 Desarrollo

2.2.1 La atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

2.2.1.1 La integración Educativa

En la época prerrevolucionaria de la Educación Especial, lo máximo que la sociedad ofrecía a las personas con discapacidad era “protección”, un refugio ante un mundo discriminatorio y a veces cruel que rechazaba e ignoraba lo diferente. Pero conforme las ideas de democracia, libertad e igualdad irrumpieron tras la revolución francesa empezó a notarse un cambio de actitud.

Gradualmente, diversos agentes de la época: médicos, políticos, educadores, etc. Comenzaron a darse cuenta que estas personas debían ser educadas y apoyadas para lograr algún grado de independencia y poder ser productivos a la sociedad.

Las raíces de la Educación Especial se encuentran en Europa a comienzos del 1800, con las intervenciones de algunos médicos de la época en el área de la deficiencia mental. En E.E.U.U. también hubo pioneros, que en ese tiempo se ocuparon del tema de la discapacidad. Todos ellos contribuyeron a sentar las bases de la Educación Especial de hoy en día.

Este tipo de Educación, focalizada en escuelas especiales, fue la única alternativa educativa que tenían las personas con discapacidad hasta hace unos 30 años atrás. Sin embargo, ya en esos tiempos, este tipo de educación comenzó a ser cuestionada según criterios de eficacia y rentabilidad. En general las críticas provenían de tres frentes (Dunn, 1968):

1. De la falta de pruebas de eficacia,
2. De sus potenciales efectos estigmatizadores,
3. De la comprobación de que la asistencia a las aulas de Educación Especial era discriminatoria al haberse observado una alta representación en ellas de niños/as procedentes de grupos sociales desaventajados.

A fines de los años 60, Dunn en su artículo *special education for the mildly retarded- Is much if it justifiable?* Explica las razones por las que consideraba no podían seguir estando justificadas las escuelas y aulas especiales (op. Cit.:6-10)

- 1) El agrupamiento homogéneo no favorecía el aprendizaje de los alumnos/as desaventajados, de aprendizaje lento y menos privilegiado, quienes aprendían más expuestos al contacto con el resto de sus compañeros.
- 2) Las clases especiales no habían demostrado su superioridad al haberse comprobado que los alumnos/as retrasados progresaban igual o mejor en las aulas ordinarias.
- 3) Los procedimientos de diagnóstico resultaban en etiquetas que, lejos de constituir elementos de ayuda para la intervención, servían casi única y exclusivamente para la selección de los alumnos/as como candidatos de Educación Especial con los efectos estigmatizadores consiguientes.
- 4) La educación ordinaria había experimentado mejoras y avances técnicos importantes (en su organización, currículo, con la dotación de personal y recursos materiales y técnicos, etc.) que la capacitaban para tratar y hacer frente, mejor que antes, a las diferencias.

Hemos cambiado de siglo y aunque puede resultar paradójico, los planteamientos de Dunn siguen vigentes. Aún asisten muchos niños/as con discapacidades leves a escuelas especiales y siguen siendo discriminados, no teniendo mayores oportunidades que las que pueden vislumbrar a través de las paredes de la escuela.

Ahora bien, el concepto que marcó un antes y un después en el ámbito de la Educación Especial en esa época, fue el concepto de “normalización” introducido por el Danés Bank-Mikkelsen, director del servicio Danés para personas con retraso mental, que lo definió como la posibilidad de que las personas con deficiencia mental desarrollasen un tipo de “vida tan normal como fuera posible”.

Este concepto de normalización (Cardona, 2005) implica a su vez integración al medio social, ya que si la personas con discapacidad viven, trabajan y se educan solos o con otras personas discapacitadas, será muy difícil que aprendan a convivir en la sociedad. Para alcanzar este objetivo es indispensable formar parte integrante de la

comunidad y disfrutar de los mismos derechos y obligaciones que el resto de los miembros integrantes del grupo social.

Tomando como sustento y principio el concepto de normalización surgen en los años 60 las primeras experiencias de integración escolar que “se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad de desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada, y constituye un proceso continuo y dinámico que hace posible su participación en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistida con recursos y apoyos especializados” (MINEDUC. 2005. P. 23.)

Según la Ley N° 19.284 se considera persona con discapacidad “Toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, síquicas o sensoriales, congénitas o adquiridas, previsiblemente de carácter permanente y con independencia de la causa que las hubiera originado, vea obstaculizada, en a lo menos un tercio, su capacidad educativa, laboral o de integración social” (Ley 19284. 1994) No obstante el término de discapacidad también ha sido motivo de cuestionamientos, al ser considerado una expresión con una marcada connotación médica. Por lo mismo, uno de los cambios más relevantes que se ha producido en los últimos años en la labor pedagógica orientada a la discapacidad ha tenido lugar en el ámbito conceptual. Hemos pasado del lenguaje referido al déficit a un lenguaje referido a las necesidades educativas especiales. El concepto de “**Necesidad Educativa Especial (NEE)**” comenzó a ser utilizado en los años sesenta. Fue el denominado informe Warnock, encargado por el secretario de Educación del Reino Unido a una comisión de expertos y publicado en 1978, el que facilitó la incorporación de esta nueva concepción a la práctica educativa.

Desde aquí se iniciaron cambios conceptuales significativos que permitieron poner énfasis en las diferencias individuales de los niños/as y niñas, así como en sus necesidades educativas.

La delimitación del concepto N.E.E. en el ámbito legal, se sustenta en el decreto N° 291 (13 de julio de 1999) que reglamenta el funcionamiento de los grupos diferenciales en los establecimientos educacionales del país y especifica:

“El término N.E.E. es una definición pedagógica interactiva y conceptual del aprendizaje, que se asocia no sólo a las dificultades o discapacidad de los niños/as, sino también a la forma como la escuela desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje”. (Decreto N° 291. 1999). Por lo tanto, afirmar que un estudiante tiene una NEE, nos remite a la **interacción** entre las dificultades que ese alumno/a experimenta para avanzar en su aprendizaje y el ambiente educativo que se le ofrece.

Según MINEDUC, 2005, el término **N.E.E.** hace referencia a aquellas Necesidades Educativas Individuales que no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos/as, requiriéndose de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para su atención. Integrarse al sistema de enseñanza común es para los niños/as, niñas y jóvenes con N.E.E. es un gran beneficio, ya que constituye una valiosa experiencia cultural y social que les permitirá desarrollarse en mejores condiciones y formas de vida, semejante a la de todo niño, niña o joven.

En el caso de Chile este proceso comenzó su puesta en marcha en la década de los 80', sólo con experiencias aisladas a lo largo del país, las cuales permitieron demostrar que la integración es posible y además beneficiosa para los niños/as y niñas y toda la comunidad educativa. La opinión común de las personas, para la época era que, la sociedad no estaba bien preparada y que el sistema educativo en sí no reunía las condiciones necesarias para llevar a cabo tal ideal. Sin embargo, hoy todavía no desaparece tal sentir, ya que a pesar de que los proyectos de integración van en aumento, aún siguen siendo escasos si hablamos de manera global; siendo experiencias puntuales que no han tenido el impacto deseado en la escuela en su conjunto. Por lo tanto, si se habla de progresos estos siguen siendo insuficientes, pues la mayoría de las escuelas que atienden a niños/as con NEE aún no han adecuado su estructura curricular y tampoco modificado las prácticas pedagógicas.

La década del 90' se centra mayormente en el diseño de políticas educativas y estrategias que promuevan la integración de los niños/as/ as con discapacidad a la escuela regular, como por ejemplo el Decreto de Educación N° 490/90 que establece las normas para implementar proyectos de integración escolar; una de las cuales consiste en

una subvención especial por parte de los establecimientos educacionales por cada alumno/a integrado.

Además se promulga la ley 19.284/94, que aborda la integración social de las personas con discapacidad y el consiguiente reglamento para su aplicación en educación, la que lamentablemente en la práctica ha mostrado varias limitaciones, entre las más importantes se destacan:

- La carencia de una visión de política que articule los componentes del sistema. Por ejemplo, no existe una integración entre los aspectos financieros, curriculares y de capacitación
- La concepción clínica que la sustenta, centrada en el déficit. Desde esta mirada el niño es el foco de la intervención y es él quien requiere adaptarse, donde las exigencias escolares y la responsabilidad de su educación recae principalmente en los especialistas. La experiencia ha demostrado que la integración plantea a la comunidad educativa en su conjunto el desafío de la atención a la diversidad y, por consiguiente, las intervenciones deben ser planteadas a nivel de todo el contexto educativo.
- Falta continuidad entre los distintos ciclos del sistema escolar. Los niños/as egresan de educación inicial y no siempre encuentran un cupo en básica, o egresan de básica y no encuentran alternativas en el liceo, es decir, no hay mecanismos de coordinación para favorecer la transición de un nivel a otro.

En 1994 se crea el Fondo Nacional de la Discapacidad FONADIS; quien entrega aportes técnicos y económicos para el desarrollo de proyectos de integración. Más tarde, el Decreto Supremo N° 1/98 legaliza el capítulo sobre educación de dicha ley y al mismo tiempo el Ministerio de Educación a través de la Reforma Educacional promueve el mejoramiento de la calidad de educación con equidad.

El decreto 1/98 del MINEDUC plantea y define que es posible integrar en establecimientos educacionales comunes a alumnos/as con las siguientes discapacidades:

1. **Deficiencia Mental:** Es aquella que presentan los alumnos/as o alumnas cuyo rendimiento intelectual es igual o inferior a 70 puntos de coeficiente intelectual, medido por un test validado por la Organización Mundial de la Salud. Incluye los rangos de “leve o discreta”; “moderada y severa o grave”. Con el propósito de cautelar el correcto ingreso

de un niño con deficiencia mental, que cuente con alguno de los diagnósticos establecidos en el artículo tercero del presente reglamento, podrá derivarse a una escuela especial con un Coeficiente Intelectual de hasta 75. Deberá ponderarse la variable anterior conjuntamente con el grado de adaptación social que el educando presente.

2.- **Déficit Visual:** Es aquella que presentan los alumnos/as o alumnas que por alteración de su senso-percepción visual en diversos grados y por distintas etiologías, tienen limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual fundamental para su desarrollo integral armónico y su adaptación al medio ambiente, por lo que requiere de equipos, materiales, procedimientos y técnicas adicionales especializadas para el desarrollo de su potencial.

Este déficit se presenta en aquellos educandos que poseen remanente visual de 0.33 o menos, en su medición central.

3.- **Déficit Auditivo:** Es la alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados que se caracteriza porque los alumnos/as o alumnas presentan limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva, fundamental para el desarrollo y la adaptación. Se consideran en esta categoría a aquellas personas que tengan una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibeles.

4.- **Trastorno o Déficit Motor:** Son deficiencias motrices que se producen como consecuencia de alteraciones en el mecanismo efector o como consecuencia de alteraciones en el sistema nervioso.

5.- **Graves Alteraciones en la Capacidad de Relación y Comunicación:**

a) Personas con Trastorno Autista: Síndrome que se caracteriza por un trastorno global del desarrollo que se manifiesta casi invariablemente en los 36 primeros meses de edad.

b) Personas con Graves Trastornos y/o déficit psíquicos de la afectividad, del intelecto y/o del comportamiento.

c) Personas con Disfasias Severas: Aquellos niñas o niños/as que presentan una alteración de la comprensión y expresión básica comprometiendo su conexión con el medio ambiente sin alteración del contacto afectivo. Esto se manifiesta alrededor de los 24 meses de edad.

6.- Trastornos de la Comunicación Oral: Son alumnos/as con trastornos de la comunicación primarios, secundarios o adquiridos, del desarrollo y del habla, los que presentan algunas de las siguientes patologías:

- a) Trastorno Primario.
- b) Trastorno Secundario adquirido y del desarrollo.
- c) Trastorno del Habla: Dislalia Patológica y Espasmofemia.

Las patologías anteriores se asocian a graves compromisos en la expresión, comprensión y uso del lenguaje.

Hoy en día variados establecimientos educacionales municipalizados y particulares subvencionados han implementado estos proyectos, gracias al apoyo de los “Proyectos Comunales de Integración Escolar” e impulsados por las Direcciones Municipales de Educación aunque han sido diseñados en su mayoría con baja participación de la comunidad y de la familia. Sin la capacitación ni la sensibilización necesaria de los docentes, lo que les ha restado recursos e impacto. Por otra parte, no han sido evaluados, lo que imposibilita hacer un análisis de las experiencias, acumular conocimiento y así tener elementos más objetivos para mejorar el trabajo con la integración, el cual tiene como fin primordial alcanzar la equidad y calidad de la educación.

Por tanto, la integración escolar se fundamenta en aspectos ideológicos, sociales y culturales que están en contra de la discriminación de las diferencias, pues reconoce que éstas son parte del ser humano y de la sociedad, y lo que busca es brindar los espacios y oportunidades a personas que por su discapacidad quedan muchas veces al margen de la sociedad.

La integración escolar implica una serie de estrategias que permiten la integración entre las diferentes áreas educativas y del currículo regular. Por un lado, permite que docentes adapten metodologías y estrategias de trabajo de manera de hacer eficaz su intervención, y por otro, niños/as y niñas con necesidades educativas puedan relacionarse según sus limitaciones, insertándose con las menores dificultades posibles a estos espacios. Favorece el desempeño de una persona con NEE, ya que, se les considera igual que los demás. Esto potencia sus capacidades, y acrecienta su autoestima ya que, se ven valorados por lo que son y pueden entregar. Se garantiza un clima apropiado de respeto enfocado a la valoración de lo que cada uno es.

El contacto que se produce en la integración de personas con y sin necesidades especiales sufre cambios que se pueden registrar en tres niveles que lo determinan las características de las personas y las condiciones del medio, produciéndose dentro de la institución familiar, escolar, comunitaria y laboral:

- **Integración física:** Se entiende como una aproximación espacial entre personas con y sin necesidades especiales. Utilizan los mismos recursos y medios.
- **Integración funcional:** En este nivel los tiempos y calidad de las interacciones son más intensos.
- **Integración social:** Se refiere al acercamiento social entre las personas con y sin necesidades especiales, se dan interacciones espontáneas y se establecen vínculos afectivos.

Lo que se busca con la integración escolar es alcanzar un nivel de integración social, ya que en este, es posible establecer vínculos afectivos y sociales que permitan al individuo una mayor desenvolvimiento en su vida futura.

El hecho de que niños y niñas con algún tipo de discapacidad asistan a la escuela regular no asegura necesariamente que estén participando en igualdad de condiciones en las actividades escolares. Actualmente funcionan bastantes proyectos de integración donde los niños/as comparten pocas actividades educativas con el resto de sus compañeros, produciéndose más una integración física que educativa y curricular.

Y es justamente ésta una de las grandes falencias de la integración. Es el niño/a el que tiene que adaptarse a la escuela y es ella la que lo acoge y recibe intentando brindarle la mejor educación posible. Sin embargo, no existe la transformación profunda que debe asumir la escuela para dar respuestas efectivas y de calidad a la diversidad de sus alumnos/as.

MINEDUC (2004) señala que la integración no significa simplemente colocar en un conjunto lo que estaba separado del mismo. No es suficiente ubicar al niño en un curso común para decir que lo estamos integrando, sino que debemos lograr que se produzcan interacciones entre todos los actores involucrados y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia.

En el ámbito educativo, la integración debe formar parte de la estrategia general, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. Sin embargo, en la mayoría de los países, el movimiento de integración se ha impulsado desde la Educación Especial y ha supuesto más la transformación de ésta que de la educación común. Esto explica, en gran medida, las dificultades para aumentar el número de alumnos/as integrados y lograr una respuesta educativa de mayor calidad.

De acuerdo a la UNESCO, HINENI y UNICEF (2003), La integración ha tenido un valor indudable en promover el derecho de las personas con discapacidad a educarse en contextos comunes a todos, lo cual ha sido positivo no sólo para ellas sino también para la comunidad educativa en su conjunto. Estudios realizados en distintas partes del mundo, así como en Chile, muestran que los niños/as que se integran a la escuela común alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículum común y tienen un desarrollo y una socialización más completa. Por otro lado, el resto de los alumnos/as tienen la oportunidad de conocer a aquellos que tienen discapacidad, reduciendo temores, mitos y prejuicios que han conducido a la sociedad a marginar a estas personas y desarrollando actitudes de respeto y solidaridad.

Según MINEDUC (2004), la integración también ha supuesto en muchos casos un proceso de innovación en las escuelas comunes y un mayor desarrollo profesional de los docentes. Sin embargo, los procesos de integración, en los distintos países, también han tenido una serie de limitaciones, que es preciso superar para avanzar hacia una educación que se preocupe de incluir y dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, entre ellas es posible mencionar:

1. La transferencia del enfoque tradicional de la Educación Especial a la escuela común

Con bastante frecuencia, en las experiencias de integración, se adopta un modelo de atención propio de las escuelas especiales que es ajeno a la cultura de las escuelas comunes. Los procesos de integración **se han centrado más en la atención individualizada de los alumnos/as integrados que en la transformación de la cultura y práctica de las escuelas** de forma que se puedan beneficiar todos los alumnos/as.

Esto nos muestra la persistencia de un enfoque en el que las dificultades de aprendizaje se atribuyen solamente a variables del individuo. Al no poner atención en la transformación de los procesos educativos del aula, muchas veces los alumnos/as integrados, si bien se benefician de las ayudas señaladas, realizan un trabajo paralelo que no se relaciona con el de su grupo curso, o se les proporciona apoyo especializado fuera del aula a tiempo parcial e incluso en muchos casos, son atendidos a tiempo completo en una clase especial.

2. La disponibilidad de recursos adicionales sólo para los alumnos/as integrados

En un buen número de países, al igual que en Chile, la integración está asociada a la provisión de recursos materiales y humanos de carácter especializado para los alumnos/as “del Programa de Integración”. Partiendo de la premisa que éstos son necesarios para atender determinadas necesidades educativas de estos alumnos/as, el problema se produce cuando no se brinda apoyo a muchos otros que también lo requieren, pero no son parte de dicho programa. Esto significa que no se está asegurando la igualdad de oportunidades para un importante porcentaje de alumnos/as, que si contaran con las ayudas necesarias podrían superar sus dificultades de aprendizaje o de participación y obtener mejores logros educativos.

3. Formación insuficiente de los docentes de educación común y especial para atender las necesidades educativas especiales

Con bastante frecuencia, los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las necesidades educativas especiales de los niños/as y niñas integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas. En la base de esta creencia persiste la concepción de que estos alumnos/as aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas. Ciertamente, estos alumnos/as requieren una serie de ayudas y recursos de carácter especializado para facilitar o minimizar sus dificultades de aprendizaje, que muchos docentes no dominan, motivo por el cual, es necesaria la participación de docentes de Educación Especial. Muchas veces, estos últimos, además, tampoco cuentan con la formación necesaria para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos/as con discapacidad en el contexto del currículum y de la escuela común, ya que su formación ha estado principalmente orientada a la especialización en las distintas

discapacidades, más que para atender las necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela común.

4. Carácter voluntario de la integración

Al igual que en Chile, en otros países la integración es voluntaria y suele acompañarse de un proyecto o programa que se presenta a la Administración Educativa, la cual establece determinadas orientaciones o condiciones para llevar adelante la iniciativa. Sin embargo, este carácter voluntario no pasa generalmente por una decisión de la comunidad educativa si no más bien por los estamentos directivos de los establecimientos quienes se embarcan en este nuevo proyecto sin informar ni capacitar a los docentes para abordar de mejor forma el desafío propuesto de trabajar con alumnos/as con discapacidad. Según Manosalva 2002 no se puede lograr una experiencia de integración donde no haya una actitud favorable para su iniciación. Si la escuela en su conjunto no desea realizar integración escolar, no se le debe exigir por mandato, pues de ser así, se va seguro al fracaso.

5. El continuo de distintas opciones de integración

En nuestro país, los procesos de integración se han caracterizado como en la mayoría de los países, por establecer diferentes opciones que van desde la mera ubicación física en la escuela común a la integración completa en el aula, pasando por opciones que combinan tiempos de permanencia en el aula común y en el aula de recursos o en clases especiales. La idea de ofrecer un continuo de alternativas de integración, se remonta a los inicios del movimiento en favor de la integración educativa de los niños/as con discapacidad, bajo el entendido que este proceso de cambio se facilitaría en la medida que se abordara gradualmente, avanzando desde opciones más segregadas o restrictivas hacia opciones cada vez menos restrictivas y más integradoras.

Sin embargo, en los últimos 20 años la experiencia ha demostrado que la verdadera integración, tanto social como educativa, se consigue en la medida que estos alumnos/as participan en el mayor grado posible en el currículo y en las experiencias comunes de aprendizaje, junto a sus compañeros. Por esta razón, en la actualidad la tendencia es incorporar a los alumnos/as con discapacidad directamente en los cursos que les corresponde por edad, con las adaptaciones y apoyos pertinentes según cada caso, y en la medida de sus necesidades se les ofrezcan otras opciones más

diferenciadas, a fin de asegurar su permanencia en la escuela común y la continuidad de sus estudios.

2.2.1.2 El camino desde la integración hacia la inclusión.

El concepto de integración es un término controvertido, ya que por lo general apunta a la existencia de un grupo menor, con determinadas características, que debe incorporarse a otro mayoritario, y parecerse lo más posible a él, acabando así con las particularidades que los distinguen. Según FONADIS, UMCE e INTEGRA. (2006), el concepto de inclusión, en cambio, es un término pedagógico que expresa el compromiso de educar **a todos o a la mayor parte** de los niños/as y niñas, incluyendo a aquellos que presentan alguna Necesidad Educativa Especial. Esto implica que todos los centros y servicios educativos se ajustan al educando, independiente de su Necesidad Educativa Especial”.

El concepto de integración ha sido reemplazado por el de inclusión, puesto que este último comunica con mayor precisión y claridad la necesidad de incluir a todos los niños/as y niñas en la vida educativa. (FONADIS, et al. 2006). No se trata de reintegrar a alguien al sistema educativo del que estaba excluido, sino que favorecer la participación de todos los educandos en la vida educativa, y construir un Centro Educativo que satisfaga las necesidades de todos sus miembros, dándoles todos los apoyos que requieran.

El término inclusión pretende poner de relieve la tensión entre las tendencias homogeneizantes de las sociedades y el reconocimiento de la individualidad como parte de una sociedad diversa. Esto implica considerar la diversidad como un elemento propio e inherente al ser humano y como fuente de valiosos aprendizajes; así como también promover el respeto, aceptación y valoración entre culturas y personas de una sociedad.

Lo anterior significa un reto cada vez más importante para los sistemas educativos imperantes, en cuanto a ser más flexibles, preparados, democráticos y respetuosos de los derechos humanos de todos.

Desde el punto de vista de los Centros Educativos, poner en práctica los principios de una educación para todos y con todos, supone repensar la educación y las formas de enseñar; revisar lo que se ha hecho hasta ahora y cómo se ha llevado a cabo. Implica imaginar y analizar cómo sería un establecimiento educacional que no pone requisitos de entrada, y que no selecciona a los niños/as y niñas, práctica común en la Educación Parvularia actual.

Un Centro Educativo abierto a la diversidad, que da acogida a todos los niños/as y niñas que concurren a él, facilitando la participación y el aprendizaje de una amplia diversidad de educandos.

De acuerdo a FONADIS, et al. (2006), el concepto de inclusión, por su parte, está siendo adoptado desde hace algunos años en el contexto internacional (Estados Unidos, Canadá, Reino Unido, Argentina, Brasil, Chile, etc.), con la intención de dar un paso adelante respecto a lo que ha supuesto el planteamiento integrador. Las razones de avanzar en esta dirección tienen que ver con:

- El concepto de inclusión expresa con más claridad la idea de que todos los niños/as y niñas tienen el derecho de ser parte de la vida educativa y social de sus comunidades. El término integración, en cambio, está siendo abandonado pues apunta a la meta de incorporar en el sistema educativo y comunitario a alguien que está siendo excluido.
- El objetivo básico de la inclusión es no dejar a nadie fuera del sistema educativo.
- La atención en los establecimientos educacionales inclusivos se centra en construir un sistema que esté estructurado para hacer frente a las necesidades de cada uno de los educandos.

El desarrollo de centros inclusivos implica un cambio profundo en las actitudes y prácticas, pasando de un enfoque centrado en la homogeneidad a uno centrado en la diversidad. Cuánto más inclusivas sean las escuelas comunes desde su origen, menos alumnos/as quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos.

A continuación se presenta la comparación entre dos tipos de centros según FONADIS, et al (2006):

Centro Educativo Integrador	Centro Educativo Inclusivo
Incorpora a los niños/as y niñas en un Proyecto de Integración (PEI).	Se abre a toda la comunidad.
El (la) Educador(a) Especial trabaja exclusivamente con los niños/as incorporados en el PEI.	El (la) Educador(a) Especial trabaja con todos los niños/as que lo necesiten.
Generalmente discrimina y etiqueta a los niños/as con N.E.E. Se Habla de discapacitados.	Se preocupa de incluir a todos los niños/as por igual, sin discriminar a nadie. Se habla de diversidad y no de discapacidad.
La atención de los niños/as y niñas es realizada por especialistas, en el aula de recursos, y se lleva a cabo en grupos pequeños, o en forma individualizada.	El apoyo de los profesionales se hace en aula común, realizándose actividades que favorecen a todos los alumnos/as. El (la) educador(a) especial trabaja apoyando al (la) educador(a) común, al equipo técnico del centro educativo, a las familias y, cuando es necesario, al propio niño.
La comunidad debe ser sensibilizada al tema de la integración de los niños/as con N.E.E.	La comunidad ya está sensibilizada frente al tema y se siente involucrada con él.
La mayoría de los (as) Educadores (as) no poseen capacitación para atender a niños/as y niñas con N.E.E.	Los (as) Educadores (as) están capacitados para atender a todos los niños/as y niñas, y su trabajo es complementado por un equipo multiprofesional.
Los niños/as y niñas con N.E.E están insertos en grupos muy numerosos	Los niños/as y niñas están insertos en grupos pequeños.

Finalmente FONADIS, et al (2006) plantea que la diferencia principal entre las concepciones de inclusión e integración radica en que la primera plantea el respeto por el derecho a ser educado que tiene todo ser humano, sin hacer hincapié en los déficit; mientras que la integración aún mantiene las diferencias, enfocándose en la discapacidad, como eje central de la interacción con los educandos.

2.2.2 La Praxis Pedagógica con alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales.

2.2.2.1 La Praxis Pedagógica

La práctica pedagógica del docente, es necesario comprenderla como un proceso; entendiéndose el mismo como los pasos o acciones a seguir para mejorar o dinamizar la enseñanza y aprendizaje de los educandos. Situación que se vuelve particularmente “complicada” cuando pensamos en aulas diversas, con alumnos/as con necesidades educativas especiales.

Justamente, la realización de mayores investigaciones y estudios para determinar las condiciones que facilitan la atención a la diversidad en las aulas, es uno de los desafíos pendientes en el ámbito de la educación inclusión. A la fecha, las investigaciones realizadas señalan como principios constantes en este tema: el trabajo colaborativo entre docentes y profesionales de apoyo; el aprendizaje cooperativo; los agrupamientos heterogéneos; los enfoques centrados en el aprendizaje activo y autogestionado; la resolución cooperativa de problemas; la adaptación del currículo; la evaluación constante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

La diversidad de alumnos/as es en sí un rico recurso de enseñanza. Cada alumno, sin importar su nivel de desempeño, es un maestro en potencia. Hay ejemplos de centros educativos que emplean la diferencia de madurez y habilidad entre los alumnos/as, para incrementar las oportunidades de aprendizaje. Pero para poder dar una adecuada atención a las necesidades educativas especiales de los alumnos/as, se requiere de una visión curricular diferente a la tradicional.

Desde una concepción educativa y curricular, se considera que las dificultades de aprendizaje son de naturaleza interactiva, y, por tanto, cualquier alumno puede tenerlas a lo largo de su vida escolar. Este modelo considera que, si bien las diferencias individuales influyen de manera importante en el aprendizaje y progresos de los alumnos/as, la respuesta educativa también es determinante. Es más, las decisiones que toman los docentes y la forma de enseñar pueden generar dificultades de aprendizaje. Por ello, la intervención no está centrada en las deficiencias de los alumnos/as, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de éstos. Se persigue

que los alumnos/as participen al máximo del currículum y las actividades educativas, y se considera que la mejor opción es educarlos mayoritariamente en el sistema de educación común en sus diversas modalidades y programas.

2.2.2.2 Las Adecuaciones Curriculares

Desde la lógica de un currículum abierto, las adecuaciones curriculares individuales constituyen el último nivel de ajuste de la respuesta y oferta educativa. Las adaptaciones curriculares pueden requerirlas muchos alumnos/as que por sus condiciones de desarrollo personal y de la respuesta educativa que se les ofrece, no están logrando el máximo desarrollo de sus capacidades o experimentan dificultades de aprendizaje significativas que le limitan su progreso en el currículum. No toda dificultad de aprendizaje requiere necesariamente adaptaciones significativas del currículum.

La adaptación o modificación del currículum puede adoptar diferentes formas que pueden significar un mayor o menor alejamiento o diferenciación respecto de su estructura, organización y contenido. Según Manosalva. (2002) las adaptaciones curriculares son modificaciones que se realizan en los diferentes elementos del currículo y pueden ser más o menos significativas en función de los elementos que son modificados: objetivos fundamentales, contenidos mínimos e indicadores de evaluación.

Cuando las modificaciones en estos elementos son muy numerosas pueden tener efectos en la promoción y certificación.

A continuación, se señalan las posibles adaptaciones que se pueden realizar según MINEDUC 2004:

- Dar prioridad a algunos objetivos y contenidos de algún sector o sectores de aprendizaje. Este tipo de adaptación puede implicar en algunos casos renunciar temporal o definitivamente a otros aprendizajes menos relevantes para el alumno.
- Introducir o ampliar determinados aspectos contemplados en objetivos, contenidos e indicadores de evaluación. Algunos alumnos/as van a necesitar aprender ciertos aspectos que no están contemplados en el currículum común, o que forman parte de la propuesta curricular de niveles educativos anteriores, y, por tanto, se tienen que introducir de forma individual.

- Graduar determinados aprendizajes de forma más pormenorizada, lo que implica mayor tiempo para su adquisición.
- Eliminar objetivos, contenidos e indicadores de evaluación del currículum Oficial llegando, en algunos casos, a eliminar prácticamente algunos sectores de aprendizaje o alguna área curricular completa. En toda área curricular existen contenidos esenciales o nucleares y contenidos que se podrían denominar de detalle o profundización, cuando la eliminación afecte a estos últimos habrá de considerarse una adaptación no significativa. La eliminación, en algunos casos, es el resultado de tener que introducir otros contenidos, o de tener que priorizar durante un largo período escolar determinados aprendizajes, en otros, sin embargo, se tienen que eliminar determinados aprendizajes porque existe una gran distancia entre estos y el nivel de competencias del alumno.

Estas adecuaciones generalmente son de **responsabilidad compartida entre el docente de aula común y la Educadora Diferencial**, por lo tanto los profesores deben estar preparados para poder elaborar sus propias adecuaciones al currículo dependiendo de las necesidades y características de su alumno.

2.2.2.3. Estrategias metodológicas para la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales

Los cambios en la forma de evaluación y las adaptaciones del currículum no son suficientes para lograr la plena participación y aprendizaje de todos los alumnos/as. Desde el modelo educativo y curricular, las modificaciones en la forma de enseñanza y en las interacciones que se establecen en el aula son también fundamentales. De poco sirve hacer adaptaciones del currículum si no se modifican las condiciones de enseñanza, para lograr que los alumnos/as que las requieran no trabajen de forma aislada.

De acuerdo a MINEDUC (2004), una de las principales barreras para atender la diversidad del alumnado es la utilización de las mismas estrategias, actividades y materiales para todos los alumnos/as. La cuestión central, entonces, es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y

participación de todos los alumnos/as, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

Para organizar la enseñanza de forma que todos los alumnos/as tengan cabida, es importante considerar que la respuesta a la diversidad implica la utilización de una amplia variedad de estrategias metodológicas y la adaptación de las tareas de aprendizaje a las posibilidades de los estudiantes.

MINEDUC en el año 2007 lanzó la “**Guía de apoyo técnico pedagógico: N.E.E. en el nivel de Educación parvularia**”, la cual entrega bastantes orientaciones respecto al tema de las estrategias educativas para dar respuesta a la diversidad en el aula.

De acuerdo a Blanco (1999), dar respuesta a la diversidad significa romper con el esquema tradicional en el que todos los niños/as/as hacen las mismas tareas, de la misma forma y con los mismos materiales. La cuestión central es como organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, como lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos/as, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno.

Para MINEDUC (2007), la forma en que se organiza la enseñanza es determinante para lograr que todos los alumnos/as/as construyan aprendizajes significativos y participen el máximo posible en las actividades del aula. No existen recetas respecto al método ideal para lograr este propósito pero sí algunos ingredientes que es preciso considerar:

- Motivar a los niños/as y niñas para lograr una predisposición favorable para aprender.
- Ayudar a los niños/as y niñas a atribuir un significado personal al aprendizaje.
- Explorar las ideas previas antes de iniciar un nuevo aprendizaje.
- Variedad de estrategias y posibilidad de elección.
- Utilizar estrategias de aprendizaje cooperativo.
- Dar oportunidades para que practiquen y apliquen de forma autónoma lo aprendido.

- Preparar y organizar adecuadamente los materiales y recursos de aprendizaje.
- Observar constantemente el proceso de aprendizaje de los niños/as y niñas para ajustar la enseñanza.
- Organizar el horario del aula teniendo en cuenta las necesidades de apoyo que puedan precisar determinados alumnos/as/as.
- Tener altas expectativas y dar retroalimentación positiva (promover la autoestima y el desarrollo emocional de los alumnos/as/as)
- Fomentar la cooperación y relaciones positivas entre los alumnos/as/as
- Organizar el espacio del aula de forma que facilite la accesibilidad a la información y la autonomía
- Consensuar reglas y rutinas del aula

Todas estas estrategias entregadas a través de su guía de apoyo técnico, pretenden ser un apoyo para la educadora y brindarle sugerencias de estrategias educativas que posibiliten el aprendizaje de todos los niños/as con N.E.E. De igual forma es importante considerar las adaptaciones que deben realizar al tiempo dentro de la jornada de clases, ya que los niños/as con N.E.E. requieren generalmente de una atención más personalizada.

Por otro lado JUNJI (2008) plantea que con relación al tiempo, las principales adaptaciones que pueden aplicarse a este elemento curricular consisten fundamentalmente en la dedicación temporal para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Éstas pueden aumentarse o disminuirse, según la necesidad de cada uno de los niños/as y niñas y en consideración con sus capacidades.

El tema del tiempo de dedicación exclusiva para la atención de niños/as non N.E.E. no es menor, ya que este tipo de alumnos/as requieren, generalmente, de apoyos permanentes y supervisión constante a su trabajo, ya que es recurrente que tengan problemas a nivel de autonomía y autocontrol y por lo tanto dependen mucho de las orientaciones y guías de la educadora. Situación que es muy difícil que se de en el aula ya que la educadora también debe hacerse cargo y responder pedagógicamente por el resto del nivel.

Por esta razón varios establecimientos recurren a la contratación de mayor recurso humano de apoyo como es el caso de los técnicos en Educación Especial o las asistentes de párvulos que cumplen el rol de acompañar al niño durante toda o parte de la jornada, ayudándolo en la realización de las diversas actividades diarias.

2.2.2.4 La Evaluación

Todos estos aspectos señalados anteriormente van de la mano con otro de los elementos fundamentales del currículum: **La evaluación**, ya que constituye otro aspecto fundamental en la praxis docente que considera la diversidad.

Las bases curriculares MINEDUC (2001) mencionan que cada niña y niño, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único, con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente, se debe tener en cuenta que la singularidad implica que cada niño aprende con estilos y ritmos de aprendizaje propios.

Este principio de singularidad que nos recuerda que cada niño es único y diverso, debe ser considerado por la Educadora de Párvulos la momento de desarrollar, diseñar e implementar procedimientos evaluativos.

La **evaluación constante** de los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de estrategias adecuadas a las características de los alumnos/as, es también un elemento fundamental, porque permite identificar las dificultades que puedan surgir en el proceso y poner en marcha las medidas oportunas, optimizando así el aprendizaje de todos.

La evaluación es un concepto polisémico, que ha despertado el interés de variados autores los cuales la han abordado desde diferentes enfoques y miradas, sin embargo, la definición de Castro, Lira y Correa (2006, p.142) nos entrega una mirada bastante integradora: “La evaluación es un proceso sistemático que mide y/o aprecia el logro de objetivos de todos los órdenes. Tiene en cuenta todos los procesos de aprendizaje del alumnado y favorece su capacidad de seguir aprendiendo”.

JUNJI (2008) destaca que las funciones que cumple la evaluación a lo largo de todo el proceso educativo son:

El **diagnóstico** y la **evaluación inicial** deben centrarse en identificar cuáles son las competencias que tienen los niños/as y niñas en relación a la programación curricular determinada para el grupo total.

La **evaluación formativa** es la que nos aporta en esencia la retroalimentación indispensable en todo proceso.

La **evaluación sumativa** permite determinar el grado de consecución de los objetivos propuestos para los niños/as y niñas y tomar las decisiones correspondientes para el próximo período.

También plantean que un proceso de evaluación indispensable para la atención de las necesidades educativas especiales debe ser:

Formativo. Ubicar el punto de mira en los procesos educativos, en la evaluación de todos los elementos del currículo, de manera tal de poderlos reorientar en cualquier minuto y no sólo realizar actividades evaluadoras dirigidas a la clasificación y selección de los niños/as y niñas.

Criterial. Aplicar criterios al evaluar conlleva no hacer comparaciones entre sujetos fuera de una norma determinada por una persona, lo que es sin lugar a dudas demasiado subjetivo. Por lo mismo, es necesario objetivar situaciones aplicando un criterio educativo formador.

Quizás uno de los temas más controversiales en el ámbito de la integración ha sido el tema de la evaluación. Los decretos supremos de evaluación 511/97, el 107/03 y el 112/99 mencionan la **evaluación diferenciada** como una alternativa de evaluación de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales. FONADIS, UMCE e INTEGRA (2006) señalan que este tipo de evaluación es un procedimiento que considera, respeta y asume al alumno con necesidades educativas especiales desde su realidad individual, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicada al

grupo curso, a fin de favorecer una eficaz evaluación de ese alumno, a partir de la particularidad de su déficit o condición.

FONADIS, et al (2006) plantea que la evaluación diferenciada debe considerar los siguientes principios:

- Estar basada en el diagnóstico del (la) niño(a)
- Ser individualizada
- Modificarse cuando sea necesario
- Evitar la estigmatización y clasificación
- Específica más que general
- Resaltar los éxitos del (la) niño(a)
- Mostrar al (a la) niño(a) sus adelantos
- Incluir materiales que han sido cuidadosamente seleccionados, según el nivel de dificultades del (de la) niño(a)
- Favorecer un ambiente grato
- Ser continua, conservándose un registro acumulativo de los resultados del(de la) niño(a).

La evaluación de los niños/as con N.E.E. debería basarse en procedimientos cualitativos (registros descriptivos, anecdóticos, etc), que vayan comparando los avances que manifiestan el niño y niña en relación a sí mismo y no a otros. De esta manera podremos detectar qué “apoyos extraordinarios” necesita el párvulo, en qué momento y de qué manera dárselos, para ayudarlo a desplegar todas sus habilidades, destrezas y conocimientos.

Según MINEDUC (2007) en definitiva evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en aulas diversas significa considerar las siguientes dimensiones:

- Evaluación de los alumnos/as/as: tiene por finalidad conocer las competencias logradas, su estilo de aprendizaje, intereses y motivaciones, así como el grado de ayuda y los recursos que requieren para progresar en su aprendizaje. En el caso de alumnos/as/as con NEE es importante conocer algunas características de sus dificultades que pueden influir en su desarrollo y proceso de aprendizaje, con el fin de identificar las ayudas y recursos que necesita para compensar sus dificultades.

- Evaluación del aula como contexto de desarrollo y aprendizaje: se trata de identificar aquellos factores que facilitan o limitan el proceso de aprendizaje y de participación de los alumnos/as como los aspectos físicos y ambientales: accesibilidad, iluminación, nivel de ruido, distribución del espacio, etc.; Clima del aula o aspectos interactivos: actitudes y expectativas de los docentes, relaciones docente-alumnos/as, relaciones entre los alumnos/as, etc.; Práctica pedagógica: estrategias metodológicas, programación, procedimientos de evaluación, apoyos, etc.

La evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje puede realizarse a través de diferentes procedimientos, pero quizá el más valioso es la observación directa.

De acuerdo a MINEDUC (2007) existen diversas técnicas e instrumentos que facilitan llevar un control de los procesos de aprendizaje de los alumnos/as/as:

- **Registros anecdóticos:** Registro escrito de los hechos, anécdotas o incidentes más significativos o relevantes en la conducta y desempeño escolar de los alumnos/as.
- **Diario del Profesor:** Registro escrito de las observaciones informales que realiza el docente sobre el impacto de las estrategias aplicadas a alumnos/as o grupos de alumnos/as; sentimientos o percepciones propias o expresadas por los alumnos/as frente a determinadas propuestas, situaciones o actitudes.
- **Registros de observación:** Son pautas semiabiertas que permiten registrar los logros con relación a los objetivos establecidos a partir de una serie de indicadores posibles de observar durante las actividades del aula.
- **Listas de verificación:** Corresponden a listas de rasgos de conducta o de características, habilidades, logros de aprendizaje, que son observados bajo la relación “presencia – no presencia” por el docente. Es recomendable que incluyan un ítem abierto de observaciones que permita registrar aspectos cualitativos del desempeño. Se utilizan con frecuencia para registrar sistemáticamente rasgos de conducta, cumplimiento de tareas, y progreso en los aprendizajes.
- **Análisis de los trabajos y producciones del alumno:** Puede completar el trabajo de observación. El análisis de los trabajos de los alumnos/as proporciona información

sobre cómo son sus producciones, sus errores más frecuentes, cómo organizan el trabajo, hábitos, así como la evolución que va teniendo a lo largo del curso.

- **Listas u hojas de cotejo:** Consisten en una serie de criterios de observación relacionados con lo que se desea evaluar, cada uno de los cuales se refiere a una cualidad de logro (positiva o negativa) con relación a algún objetivo y/o contenido que se realiza en un momento preestablecido, por lo general hacia el final de un proceso. Puede otorgarse un puntaje por cada ítem valorado como positivo.
- **Escalas de apreciación:** Consisten en una serie de enunciados relacionados con lo que se ha de evaluar, cada uno de ellos seguido por una escala de opciones de graduado valor calificativo. De estas escalas, el docente marca la que a su juicio parece más indicada para describir el producto a evaluar.

Según MINEDUC (2007) la evaluación debe ser un acto de reflexión sobre el niño y niña, basado en dos supuestos:

- Observación atenta de las manifestaciones de cada niño y niña;
- Reflexión sobre el significado de estas manifestaciones en términos de su desarrollo.

Sin lugar a dudas, no sólo adoptar una adecuada forma de evaluar diferenciadamente significa un gran desafío para el docente actual. Adoptar buenas prácticas pedagógicas en el trabajo con alumnos/as con discapacidad es también un gran tema pendiente para todos aquellos profesores involucrados en el proceso de integración escolar.

2.2.2.5 Desarrollo Socio-Emocional de niños/as y niñas con N.E.E.

FONADIS, (2006) en conjunto con la Universidad metropolitana de ciencias de la educación elaboraron una guía de orientaciones pedagógicas, donde se sugieren algunas prácticas educativas para el trabajo con niños/as con N.E.E. permanentes, desde el área emocional.

Todos los niños/as y niñas sin distinción requieren, para desarrollarse en las mejores condiciones posibles, no sólo ser satisfechos en sus necesidades biológicas – alimentación, abrigo, higiene, etc.- sino que también, y muy centralmente, en sus necesidades emocionales. Para que los niños/as y niñas crezcan contentos, seguros, confiados, respetándose a sí mismos y a los demás necesitan haberse sentido atendidos, queridos, cuidados y valorados por las personas con las que interactúan, y muy especialmente, por sus adultos significativos.

Es importante saber que estos aspectos: la felicidad, la autoestima, el respeto, son aspectos que se construyen. No son realidades dadas, con las que se nace, sino que se desarrollan día a día, y para esto es esencial un contexto socio-emocional positivo. Los niños/as y niñas con N.E.E. comparten básicamente estas mismas necesidades, pero con las particularidades dadas por su condición específica, y es labor nuestra - familia, agentes educativos, comunidad - proveerles de las mejores condiciones para crecer sanamente, desde sus propias características y potencialidades.

FONADIS (2006) plantea que para potenciar el desarrollo Psico-social de los niños/as y niñas, con y sin Necesidades educativas Especiales y en forma transversal durante toda la práctica pedagógica se deben considerar los siguientes aspectos:

- **Responder en forma sensible a sus necesidades, es decir, de manera pertinente y oportuna.**

Para esto, se requiere estar muy atento a sus señales y demandas, tanto verbales como no verbales, y responder a ellas, por mínimas que sean. Esto es especialmente importante en el caso de los niños/as y niñas con dificultades para establecer vínculos y comunicarse con los demás, quienes mostrarán señales más débiles y, por lo tanto, más difíciles de detectar e interpretar.

- **Promover un contexto de interacciones positivas, que permita a los niños/as y niñas sentirse seguros, confiados, aceptados y queridos.**

Es importante propiciar un clima social de bienestar, cariño, y valoración de la individualidad, en el que se los aliente a expresarse libremente en todos los ámbitos, y a manifestar su iniciativa y creatividad personal. En este sentido, es necesario mostrar a los niños/as y niñas que los valoramos como personas, es decir, que los aceptamos y queremos por quienes son, independientemente de que a veces nos enojemos con ellos o ellas porque se han portado mal.

Esto significa no hacer juicios sobre el niño o niña como persona (“eres un flojo”), sino que sobre sus conductas (“no me gusta que dejes las cosas desordenadas”) y proponer siempre la conducta alternativa adecuada, explicando su sentido para que el niño y niña comprendan la razón de ser de ella (“guardemos las cosas porque si las dejas tiradas las pueden pisar y además no podremos hacer el próximo juego”). La valoración personal que el niño o niña va construyendo de sí mismo(a), es decir, su autoestima, dependerá en gran medida de la visión que los otros tienen sobre él (ella) y que le transmiten, por lo tanto, es de suma importancia que las personas con las que interactúa eviten los etiquetamientos y prioricen sus aspectos positivos.

- **Procurar una buena comunicación con los niños/as y niñas.**

Esto significa ser claro y directo para expresar lo que se quiere decir, con mensajes no demasiado extensos (sobretudo en el caso de los niños/as con N.E.E. que comprometen su comprensión verbal), porque el exceso de palabras dificulta la retención y/o comprensión por parte del niño o niña. También implica que el lenguaje verbal (lo que se está diciendo) sea coincidente con los elementos no verbales que lo acompañan (postura corporal, tono de voz, gestualidad, entre otros.), para que el mensaje sea efectivo. Un ejemplo de comunicación contradictoria es decirle al niño: “¿acaso no entiendes con palabras?, ¿cuántas veces te tengo que repetir que debemos ser amables con los demás?”. Ésta, claramente, no es una forma cortés de decirlo.

Por último, significa también evitar dar órdenes para lograr que el niño o niña haga las cosas, puesto que al solucionar el problema en forma de mandato se le quita la oportunidad de que se le ocurran las cosas por sí mismo(a). Formamos, así, un niño y

niña pasivos, que van a necesitar tener siempre a alguien que les dé instrucciones, en lugar de crear ellos sus propias soluciones a los problemas y confiar en su criterio.

- **Enseñarles a convivir armónicamente y a respetar límites y normas**

Los niños/as y niñas requieren límites para sentirse confiados, cuidados, y seguros respecto a lo que pueden y no pueden hacer, y de esta manera, aprender a convivir en armonía. Es necesario que los límites sean conocidos y comprendidos en su sentido por ellos(as), ya que sólo en esa medida podrán ir regulando sus comportamientos según su propia reflexión, en vez de hacerlo según un criterio puesto desde fuera. Los límites deben ser firmes – consistentes – pero también flexibles, para irse adaptando a los cambios que van teniendo los niños/as y niñas a medida que crecen. Por ejemplo: se les exigirá más y se les dará más libertad a medida que se hacen mayores.

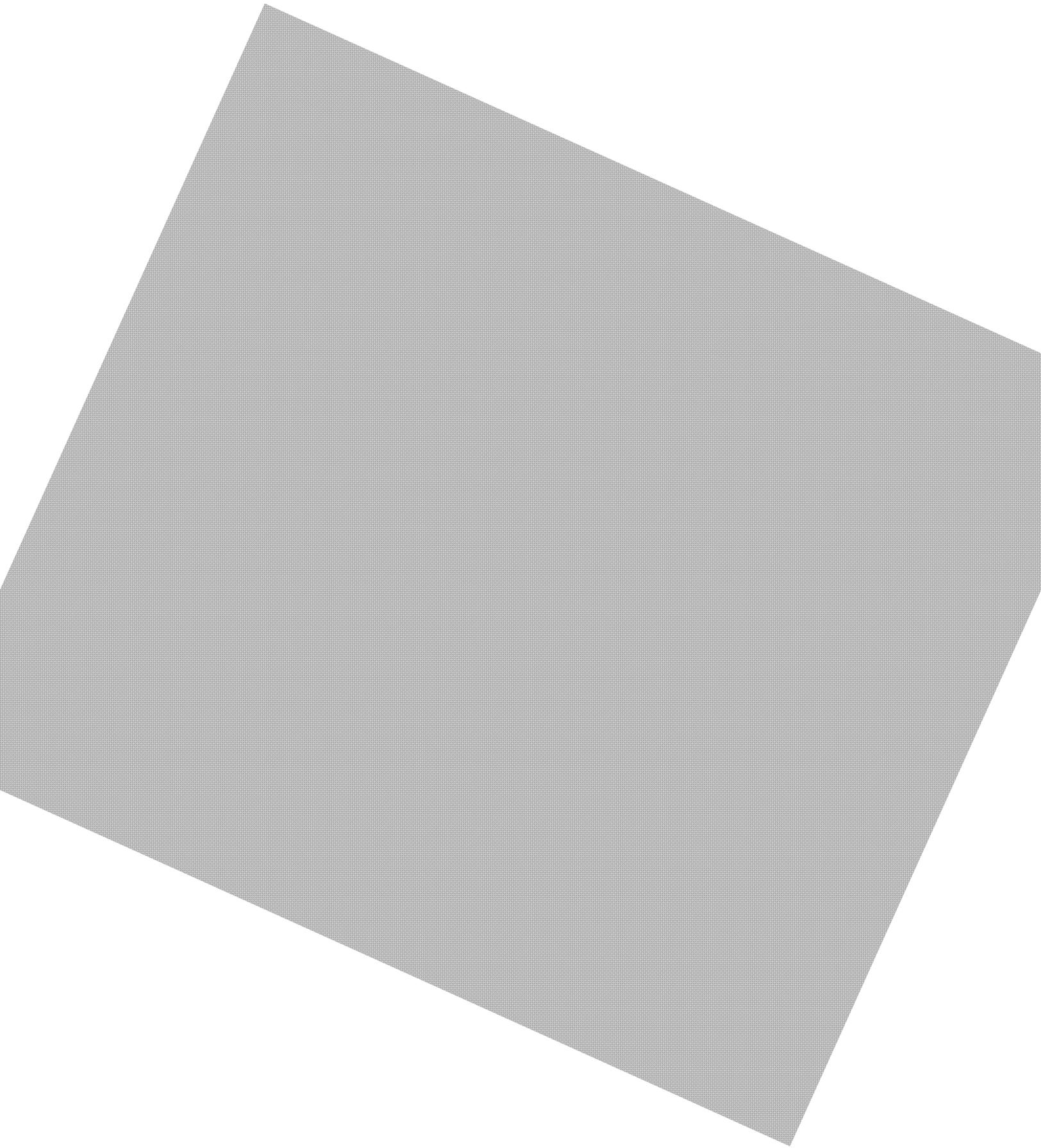
- **Ser mediador de aprendizajes, en vez de “instructor”.**

Esto significa promover la participación activa del niño y niña en la construcción de sus aprendizajes, con la convicción de que sólo de esta forma es posible lograr aprendizajes verdaderamente significativos, y que todo niño y niña, independientemente de sus fortalezas y debilidades, tiene capacidad para aprender, y de hecho, lo hace en todo momento.

La mediación se manifiesta en una presencia activa del mediador, quien parte de la realidad de cada niño y niña - sus experiencias, intereses, conocimientos previos – para potenciar sus aprendizajes; utilizando estrategias tales como guiar, orientar, proponer, aclarar, y modelar comportamientos. Es importante plantear a los niños/as y niñas exigencias adecuadas a sus características y capacidades, de modo de asegurarles experiencias positivas, que los hagan sentirse seguros y competentes, y con deseos de enfrentar nuevos desafíos.

El hecho de resolver con éxito un desafío, llevará al niño y niña a enfrentar el próximo con confianza y motivación (“voy a poder hacerlo”), mientras que si las cosas les salen mal y además son criticados(as), sentirán que no son capaces de hacer lo que se espera de ellos(as) y se limitarán en los desafíos que se impongan y/o caerán en la pasividad (“mejor me quedo recostado en la colchoneta porque no podré lograrlo aunque lo intente”).

Por otra lado, es fundamental recordar que educar a un niño requiere de gran paciencia y esto es especialmente cierto en el caso de los niños/as y niñas con N.E.E., que tienen mayores dificultades para acceder a los aprendizajes. Todo aprendizaje necesita tiempo y ejercitación, y mientras se aprende se cometen muchos errores. Los adultos debemos tratar de ir más allá de estos errores, y centrarnos en los logros de nuestros niños/as y niñas. Si no, fácilmente podemos transformarnos en personas “criticonas” y poco afectuosas que en vez de estimular, estamos obstaculizando su desarrollo. Es necesario también que el adulto mantenga un ánimo estable con los niños/as y niñas, puesto que cambios emocionales bruscos producirá angustia en ellos(as), ante la imposibilidad de predecir la reacción de los adultos.



3.1 Definición del tipo de investigación:

La presente investigación esta orientada bajo un **Paradigma Cualitativo**, principalmente porque su función final es explicar y/o interpretar las diversas situaciones estudiadas. Bajo este enfoque se analizan grupos pequeños en los cuales es posible la observación directa por parte del investigador que los estudia. A veces sólo considera unos pocos casos de una categoría social a los cuales se explora en profundidad.

Se trata de un **Estudio Descriptivo**, ya que pretende **describir** cuáles son las praxis pedagógicas percibidas por las Educadoras de Párvulos en la atención de niños/as con Necesidades Educativas Especiales derivadas de discapacidad; y es de **fuentes primaria** porque se realizará una investigación empírica a través de entrevistas semiestructuradas.

3.2 Unidad y sujeto de estudio

La unidad de estudio serán 6 establecimientos Educativos: 5 Escuelas municipalizadas y 1 Colegio particular subvencionado de la comuna de Chillán con Proyectos de Integración en el Primer y Segundo nivel de Transición de Educación Parvularia. (Escuela D-201 Diego Barros Arana, Escuela D -202 Los Héroe, Escuela D-232 Republica de Israel, Escuela E-241 Rosita O' Higgins, Escuela F 224 Quilamapu y el Colegio Seminario Padre Alberto Hurtado.) Estos establecimientos fueron seleccionados considerando que eran los únicos que en ese momento tenían niños integrados en los niveles de Educación Parvularia.

Los sujetos de estudio serán las 9 Educadoras de Párvulos que atienden a niños/as con discapacidad integrados en su nivel y 6 Educadoras Diferenciales a cargo de los proyectos de integración.

3.3 Instrumentos recopilatorios de la investigación

Para el estudio, se utilizará, la entrevista semiestructurada como medio de recopilación de información. Con el objeto de posibilitar la contrapregunta al entrevistado, permitiendo un diálogo más fluido y con posibilidades de indagar más en el tema propuesto.

3.4 Tabla resumen con la pregunta de investigación, objetivos, categorías y Subcategorías

Preguntas de investigación	Objetivo general	Objetivos específicos	Categoría Apriorística	Subcategorías
¿Cuál es la percepción que tienen las Educadoras de Párvulos respecto a las características de su praxis pedagógica utilizada al desarrollar el currículum en el aula con niños/as y niñas con necesidades educativas especiales permanentes?	Describir las características de las praxis pedagógicas percibidas por las Educadoras de Párvulos, al desarrollar el currículum en el aula con niños/as y niñas con Necesidades Educativas Especiales permanentes.	Caracterizar la praxis pedagógica percibida por las educadoras de párvulos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos/as con Necesidades educativas especiales, desde el ámbito curricular.	La praxis Pedagógica con alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales permanentes desde el <u>ámbito Curricular</u> ;	Planificación curricular
		Adecuaciones curriculares		
		Caracterizar la praxis pedagógica percibida por las educadoras de párvulos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos/as con Necesidades educativas especiales, desde el ámbito didáctico.	La Praxis Pedagógica con alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales permanentes desde el <u>ámbito Didáctico</u>	Planificación didáctica
		Estrategias metodológicas		
		Recursos didácticos		
		Organización del tiempo y el espacio		
Caracterizar la praxis pedagógica percibida por las educadoras de párvulos en los procesos de enseñanza y aprendizaje de alumnos/as con Necesidades educativas especiales, desde el ámbito evaluativo.	La Praxis pedagógica con alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales permanentes desde el <u>ámbito Evaluativo</u>	Criterios de evaluación		
Procedimientos evaluativos				

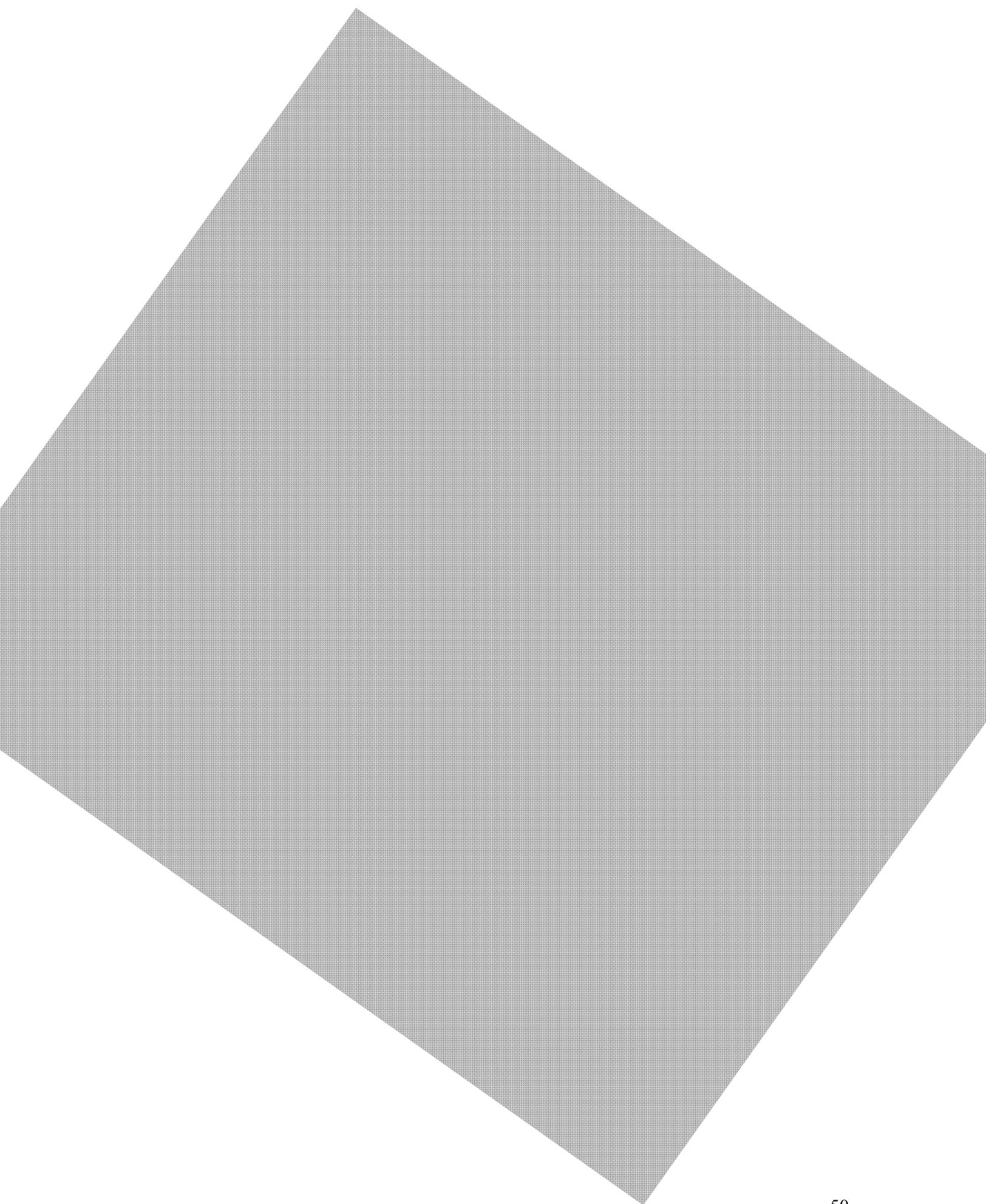
3.5 Preguntas generadas desde cada sub-categorías para recoger la información (protocolos de entrevista)

PROTOCOLO DE ENTREVISTA		
Educadoras de Párvulos		
Datos de la situación de entrevista		
Lugar:		
Sujeto 1		Experiencia docente:
Cargo:		Fecha:
Sub categorías	Pregunta	Respuestas
A1 Planificación curricular	1. ¿Conoce cual es el diagnóstico de su alumno con N.E.E y sus características? 2. ¿Considera a su alumno con N.E.E en la planificación curricular? ¿Cómo? 3. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	
A2 Adecuaciones curriculares	4. ¿Realiza adecuaciones curriculares para su alumno con N.E.E? 5. ¿Cómo las elabora? 6. ¿Cómo las aplica en el aula?	
B1 Planificación didáctica	7. ¿Considera a su alumno con N.E.E en la planificación didáctica de la clase? ¿Cómo? 8. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	
B2 Estrategias metodológicas	9. ¿Qué estrategias metodológicas utiliza en la clase para atender a su alumno con N.E.E? 10. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	
B3 Recursos educativos	11. ¿Qué tipo de recursos utiliza para trabajar con su alumno con N.E.E? 12. ¿Qué recursos cree que podrían facilitar más su trabajo con su alumno con N.E.E?	
B4 Organización del tiempo y el espacio	13. ¿Ha tenido que adecuar el espacio para trabajar con su alumno con N.E.E? 14. ¿Cuánto tiempo dispone para trabajar directamente con su alumno con N.E.E?	

	15. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	
C1 Criterios de Evaluación	16. ¿Qué criterios utiliza para evaluar a su alumno con N.E.E? 17. ¿Quién determina esos criterios?	
C2 Procedimientos evaluativos	18. ¿A través de qué procedimientos evalúa a su alumno con N.E.E? 19. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar a su alumno con N.E.E? 20. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	

PROTOCOLO DE ENTREVISTA		
Educadoras Diferenciales a cargo de los Proyectos de Integración		
Datos de la situación de entrevista Lugar: Sujeto: Cargo: Fecha:		
Sub categorías	Pregunta	Respuestas
A1 Planificación curricular	1. ¿Usted sabe si la Educadora de Párvulos conoce cual es el diagnóstico de su alumno con N.E.E y sus características? 2. ¿Usted sabe si la Educadora de Párvulos considera a su alumno con N.E.E en la planificación curricular? ¿Cómo? 3. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	
A2 Adecuaciones curriculares	4. ¿Usted sabe si la Educadora de Párvulos realiza adecuaciones curriculares para su alumno con N.E.E? 5. ¿Usted sabe cómo las elabora? 6. ¿Sabe cómo las aplica en el aula?	
B1 Planificación didáctica	7. ¿Sabe si la Educadora de Párvulos considera a su alumno con N.E.E en la planificación didáctica de la clase? ¿Cómo? 8. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	
B2 Estrategias metodológicas	9. ¿Usted sabe qué estrategias metodológicas utiliza la Educadora de Párvulos en la clase para atender a su alumno con N.E.E? 10. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?	
B3 Recursos educativos	11. ¿Usted sabe qué tipo de recursos utiliza para trabajar con su alumno con N.E.E? 12. ¿Qué recursos cree usted que podrían facilitar más el trabajo de la Educadora de Párvulos con su alumno con N.E.E?	
B4 Organización del	13. ¿Usted sabe si la Educadora de Párvulos ha tenido que adecuar el espacio para	

tiempo y el espacio	<p>trabajar con su alumno con N.E.E?</p> <p>14. ¿Usted sabe cuánto tiempo dispone la Educadora de Párvulos para trabajar directamente con su alumno con N.E.E?</p> <p>15. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?</p>	
C1 Criterios de Evaluación	<p>16. ¿Usted sabe qué criterios utiliza la Educadora de Párvulos para evaluar a su alumno con N.E.E?</p> <p>17. ¿Quién determina esos criterios?</p>	
C2 Procedimientos evaluativos	<p>18. ¿A través de qué procedimientos evalúa a su alumno con N.E.E?</p> <p>19. ¿Qué instrumentos utiliza para evaluar a su alumno con N.E.E?</p> <p>20. ¿Cree que este proceso presenta alguna dificultad? ¿Cuál?</p>	



4.1 Introducción

Este capítulo mostrará una síntesis de los resultados obtenidos por los dos estamentos en estudio. Las Educadoras de Párvulos y las Educadoras Diferenciales.

En el análisis de entrevistas se ha empleado el método de Tablas de Contingencia con Síntesis Interpretativa.

Se realizaron quince entrevistas a docentes de Educación Parvularia y Educación Diferencial. Todas ellas fueron seleccionadas de acuerdo a las instituciones Educativas de la comuna de Chillán, que contaban con proyectos de integración Educativa, con niños/as con alguna discapacidad en I° y II° nivel de transición.

A continuación se resumen las Tablas de Contingencia según cada estamento. Comenzando con las Educadoras de párvulos, para luego presentar los resultados de las Educadoras Diferenciales.

Sólo se presentarán las tablas 3 y 4 de la investigación, ya que contienen la información más sintetizada del estudio.

4.2 Tablas de Contingencia

4.2.1 Tablas ESTAMENTO EDUCADORAS DE PARVULOS

Tabla N° 3: Inferencias interpretativas de las respuestas entregada por cada sujeto a cada categoría (Parte N° 1)

Sujetos	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Categorías			
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular	Se evidencia un escaso conocimiento del diagnóstico y características de su alumno con N.E.E., situación que limita significativamente el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él. Manifiesta que incorpora a su alumno en la planificación curricular a través de las adecuaciones curriculares, las cuales son elaboradas según las necesidades del niño y que son aplicadas graduando los niveles de dificultad y brindando un apoyo más personalizado. Considerando que para realizar este proceso solo basta la disposición de la educadora. Situación que evidencia cierto desconocimiento de las herramientas y saberes que debe tener una educadora para poder realizar una planificación que considere efectivamente, las N.E.E de un alumno con discapacidad.	Se evidencia un conocimiento básico del diagnóstico y características de su alumno con N.E.E, situación que limita el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él. Señala que no incluye a su alumno en la planificación curricular general, pero que si realiza adecuaciones curriculares, en conjunto con la Educadora Diferencial, sin embargo, no tiene un instrumento escrito formal. Evidenciando cierto desconocimiento relativo a al proceso de planificación y una dependencia al apoyo de la especialista. Manifiesta que aplica estas adecuaciones cambiando algunas actividades y respetando los ritmos de trabajo de los niños/as.	Se evidencia un conocimiento vago y confuso respecto del diagnóstico y características de su alumno con N.E.E, situación que limita el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él. Manifiesta que considera a su alumno en la planificación curricular, pero se aprecia poca claridad en el tema. Señala que realiza adecuaciones curriculares, sin embargo, aun no las hace, pero de igual forma menciona que las aplica brindándole más tiempo y apoyo a su alumno y graduando las actividades. Demostrando cierta incongruencias en sus respuestas.
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico	Manifiesta considerar a su alumno con N.E.E como un niño más dentro de la clase y de	Manifiesta considerar a su alumno con N.E.E en la planificación de la clase, brindándole mas	Manifiesta considerar a su alumna con N.E.E en la planificación de todas las actividades,

	<p>utilizar las mismas estrategias metodológicas con él, sin embargo, reconoce que es un proceso muy cansador y que si su alumno tuviera mayores dificultades la situación se complicaría mucho más.</p> <p>Señala también que utiliza los mismos recursos de la sala, aunque insiste en que faltan más materiales del área tecnológica. Menciona además, que no ha tenido que adecuar el espacio físico para el trabajo con su alumno y que puede dedicarle tiempo, no obstante, siente que es insuficiente. Evidenciando una problemática muy común entre las educadoras de párvulos.</p>	<p>tiempo y apoyo. También señala que como estrategia metodológica disminuye el nivel de exigencia, repite instrucciones, brinda apoyos visuales, etc, sin embargo, expresa que estos procesos se complican cuando los alumnos/as son disruptivos e interfieren la clase. Menciona también que utiliza mucho material didáctico sobre todo confeccionado por ella misma. De igual forma señala que no ha tenido que adecuar el espacio físico para trabajar con su alumno y que puede dedicarle tiempo de a poyo directo gracias a que cuenta con el apoyo de una asistente permanente. Situación que es ideal, pero que no se da en todas las escuelas.</p>	<p>utilizando como estrategia un apoyo más personalizado, a pesar de que este proceso le complica. Señala que utiliza el mismo material de la sala y que cuenta con suficientes recursos. También menciona que no ha tenido que adecuar el espacio físico y que puede dedicarle tiempo de atención directa a su alumna ya que tiene pocos niños/as en su nivel, porque si fuera un grupo más numeroso todo sería muy diferente.</p>
<p>El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo</p>	<p>Manifiesta utilizar como principal criterio evaluativo, la evaluación diferenciada, la cual es definida con la Educadora Diferencial.</p> <p>Señala también, que recurre al cuaderno del alumno y a la observación directa como principales procedimientos de evaluación y que el principal problema que ve observa en este proceso es que los niños/as no progresan como ella espera.</p>	<p>Declara utilizar como principal criterio evaluativo, la evaluación criterial que considera los logros del niño con respecto a si mismo. Estos criterios son definidos con la Educadora Diferencial. Señala también que evalúa a través de la carpeta de trabajos del niño y de la observación directa, utilizando escalas de apreciación y listas de cotejo como principales instrumentos evaluativos. Sostiene que este proceso es complejo por que debe ser muy personalizado y demanda mucho tiempo.</p>	<p>Manifiesta que el principal criterio utilizado es que la alumna logre los mismos aprendizajes que los esperados para el grupo curso, sin embargo, ella la evalúa considerando su propio ritmo de aprendizaje, con el apoyo de la Educadora Diferencial. Señala que realiza una evaluación al final del semestre con una pauta con una escala de apreciación y con observación directa. Menciona además que este proceso no revierte ninguna dificultad para ella, ya que siempre ha evaluado en forma personalizada.</p>

Tabla N° 3: Inferencias interpretativas de las respuestas entregada por cada sujeto a cada categoría (Parte N° 2)

Estamento Educadoras de párvulos

Sujetos	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
Categorías			
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular	Se evidencia un conocimiento del diagnóstico de su alumno con N.E.E, pero declara tener una comprensión muy vaga de sus características, situación que limita el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él. Menciona que no lo incluye en su planificación general, pero que si aplica las adecuaciones curriculares que realiza y le entrega la Educadora Diferencial, exigiéndole menos al niño.	Se evidencia un conocimiento del diagnóstico de su alumno con N.E.E, pero declara no tener mayor comprensión de sus características, situación que limita el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él. Señala que el niño esta incluido en la planificación curricular del grupo curso y que si en algún momento el niño lo requiere se realizarán las adecuaciones curriculares pertinentes.	Se evidencia un conocimiento del diagnóstico de sus alumnos/as con N.E.E, señalando no saber mayores detalles de sus características. Situación que limita el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él. Menciona que planifica y que intenta incluir a los niños/as en todas las actividades, pero que las adecuaciones curriculares las realiza la Educadora Diferencial. Se observa que le complica trabajar con este tipo de niños/as, aludiendo a que ella fue preparada para trabajar con la normalidad y que no se siente capacitada. Evidenciando la falta de capacitación en el tema.
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico	Manifiesta que intenta considerar a su alumno con N.E.E en todas las actividades, pero que se le complica, por que el niño requiere de mucho apoyo personalizado. Señala que utiliza como estrategia metodológica el apoyo directo y que le exige menos. Utiliza diversos materiales didácticos, mencionando además, que no ha tenido que adecuar el espacio	Señala que incluye a su alumno con N.E.E, en su planificación didáctica, brindándole más oportunidades y tiempo. Manifiesta utilizar las mismas estrategias metodológicas que para el resto del grupo, pero no las especifica, sin embargo, sostiene que si el niño tuviera mayores dificultades ella se complicaría más, ya que no maneja estrategias	Manifiesta que integra a su alumno en todas las actividades, sin embargo, indica que se le complica mucho el manejo dentro de la sala de clases por las características del niño, señalando que no utiliza estrategias diferentes ya que ellos sólo necesitan más tiempo y atención personalizada. Evidenciando cierto desconocimiento del tema, ya que también se requiere de

	<p>físico para el trabajo con su alumno, sin embargo, no puede dedicarle el tiempo suficiente ya que le complica la cantidad de niños/as por la sala. Situación que efectivamente limita significativamente el trabajo con estos niños/as.</p>	<p>metodológicas diferenciadas. Menciona que utiliza diversos recursos para el trabajo con su alumno y que no ha tenido que adecuar el espacio físico para trabajar con él. Sosteniendo que intenta darse el tiempo necesario para atenderlo. Declara que solo basta la disposición para poder realizar este trabajo, Situación que evidencia cierto desconocimiento de las herramientas y saberes que debe tener una educadora para poder realizar una planificación que considere efectivamente, las N.E.E de un alumno con discapacidad. No obstante, reconoce que con cursos numerosos la situación es diferente.</p>	<p>herramientas metodológicas que faciliten el trabajo con estos niños/as. De igual forma indica que utiliza los mismos materiales de la sala y que desconoce si existen recursos más apropiados para su alumno. Señala que no ha tenido que adecuar el espacio físico para el trabajo con el niño, pero que no puede dedicarle el tiempo que él requiere, ya que el resto del grupo también la necesita.</p>
<p>El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo</p>	<p>Manifiesta utilizar como principal criterio evaluativo, la evaluación diferenciada, la cual es definida en conjunto con la Educadora Diferencial. Señala que evalúa a través de una especie de entrevista y que utiliza una pauta de evaluación con una escala de apreciación, sin embargo, no se aprecia claridad en el tema, mencionando que no tiene claro que lo que tiene que lograr con su alumno ya que conoce muy poco de sus características.</p>	<p>Señala utilizar como principal criterio evaluativo, una evaluación individualizada, que realiza en conjunto con la Educadora Diferencial. Manifiesta que evalúa a través de la observación directa y de evidencias tales como su carpeta de trabajo. Menciona que utiliza listas de cotejo y escalas de apreciación. Enfatiza que este proceso se complica dependiendo de las N.E.E del niño.</p>	<p>Manifiesta utilizar como único criterio evaluativo el bajar los niveles de exigencia, situación que es determinada en conjunto con la Educadora Diferencial. Señala que evalúa a través de la observación directa y que utiliza escalas de apreciación, destacando que lo más complejo de este proceso es el tiempo que se requiere para poder trabajar con los niños/as y poder evaluarlos.</p>

Tabla N° 3: Inferencias interpretativas de las respuestas entregada por cada sujeto a cada categoría (Parte N° 3)

Estamento Educadoras de párvulos

Sujetos	Sujeto 7	Sujeto 8	Sujeto 9
Categorías			
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular	<p>Se evidencia un conocimiento básico del diagnóstico de su alumno con N.E.E, pero señala no tener mayores referencias sobre sus características.</p> <p>Situación que limita el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él.</p> <p>Menciona que considera al niño en la planificación como un alumno más del grupo, utilizando para ello las bases curriculares y realizando adecuaciones curriculares en conjunto con la Educadora Diferencial a través de una selección de los aprendizajes esperados más adecuados para el niño.</p>	<p>Se evidencia un escaso conocimiento respecto del diagnóstico y características de su alumno con N.E.E, situación que limita el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él.</p> <p>Manifiesta que considera a su alumno en la planificación curricular, a través de las adecuaciones curriculares realizadas por la Educadora Diferencial, señalando que es vital contar con tiempo y mayor información acerca de las características del niño.</p>	<p>Se evidencia un desconocimiento del diagnóstico y características de su alumna con N.E.E., situación que limita significativamente, el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él.</p> <p>Señala que planifica considerando las adecuaciones curriculares que realiza ella misma.</p> <p>Indica que hasta el momento ha intentando que la alumna haga lo mismo que sus compañeros.</p> <p>Evidenciando el desconocimiento de las necesidades reales de su alumna.</p>
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico	<p>Manifiesta que en general, su alumno con N.E.E. participa de todas las actividades del grupo curso, utilizando estrategias de apoyo personalizado.</p> <p>Situación muy compleja considerando el número de alumnos/as en la sala.</p> <p>Señala que para trabajar con el niño utiliza el mismo material de la sala y desconoce que tipo de recursos son más adecuados para él, sin embargo</p>	<p>Manifiesta que incluye a su alumno en la planificación, realizando todas las actividades del grupo curso, brindándole los apoyos que requiera.</p> <p>Señala que como estrategia, utiliza el refuerzo positivo y el apoyo directo, sin embargo, siente que le faltan mayores herramientas para lograr más avances en el niño.</p> <p>Menciona que utiliza los mismos recursos de la</p>	<p>Manifiesta que integra a su alumna con N.E.E. en la planificación, haciéndola participe de todas las actividades del curso, utilizando como estrategia el cariño y el contacto directo.</p> <p>Menciona que utiliza mucho material concreto, pero los mismos de la sala.</p> <p>No ha tendido que adecuar el espacio físico para trabajar con la niña y destaca que puede dedicarle el</p>

	<p>considera que falta apoyo de recursos humanos.</p> <p>Destaca que no ha tenido que adecuar el espacio físico para el trabajo con el alumno y que puede dedicarle escaso tiempo de apoyo directo.</p>	<p>sala y que no ha tenido que adecuar el espacio físico para trabajar con su alumno, dedicándole el tiempo que él necesite para lograr sus trabajos.</p>	<p>tiempo suficiente de apoyo gracias a la compañía de una asistente personal que si no estuviera dificultaría mucho la situación.</p>
<p>El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo</p>	<p>Señala que aún no evalúa a su alumno con N.E.E, pero que utilizará como criterio una evaluación diferenciada y descriptiva, cuyos criterios son propuestos en forma conjunta con la Educadora Diferencial.</p> <p>Manifiesta que evaluará a través de la observación directa y con evidencias como la carpeta de trabajo. Utilizará una pauta de evaluación con una escala de apreciación. Destaca que este proceso requiere de una preparación especial.</p>	<p>Menciona que utiliza con su alumno con N.E.E. una evaluación más bien criterial, considerado los logros del niño en relación a si mismo. Señala que estos criterios son decididos por ella misma.</p> <p>También menciona que todos los procedimientos sirven, sobre todo las evidencias y la observación directa. Utiliza para evaluar escalas de apreciación y listas de cotejo, sin embargo, sostiene que no existe una evaluación real del niño ya que no está adecuada a sus características.</p>	<p>Señala que aún no evalúa a su alumna y que lo debe conversar con la Educadora Diferencial, sin embargo sabe que el criterio será aplicar una evaluación diferenciada.</p> <p>Manifiesta que piensa evaluar con material concreto y que utilizará una escala de apreciación. Destaca que este proceso no es fácil.</p>

Tabla 4: Inferencias interpretativas por cada Categoría desde el Estamento: Educadoras de Párvulos.

Categorías/ Estamento	El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular	El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico	El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo
Educadoras de párvulos	<p>Con respecto al conocimiento que tienen las Educadoras de párvulos en relación al diagnóstico y características de sus alumnos/as con N.E.E., es posible observar que existe un escaso conocimiento del tema, ya que a pesar de que casi todas conocen el nombre del diagnóstico de su alumno, no tienen mayores conocimientos acerca de sus características. Situación que limita significativamente el trabajo con el niño, ya que es necesario conocerlo para poder determinar los mejores apoyos para él. La mayoría indica que considera a su alumno en la planificación curricular, pero no en el plan anual, si no a través de las adecuaciones curriculares que son realizadas, casi en su totalidad, por la Educadora Diferencial, situación que facilita este proceso, pero que denota la falta de preparación de las educadoras en temas referentes a la planificación para niños/as con N.E.E. También señalan que</p>	<p>Todas las Educadoras manifestaron incluir a sus alumnos/as con N.E.E. en todas las actividades diarias, sin embargo, algunas señalaron que este proceso es complicado, ya que depende en gran medida de las características y necesidades de atención personalizada que tiene el alumno y del número de niños/as por sala, que frecuentemente es muy numeroso. En general también manifiestan utilizar las mismas estrategias que para el resto del grupo, sobre todo el apoyo directo. Situación que refleja el desconocimiento de las educadoras respecto al tema, ya que existen variadas estrategias y herramientas metodológicas que facilitan el trabajo directo con el niño con N.E.E. en el aula. Con respecto a los recursos utilizados, todas las Educadoras indicaron utilizar los mismos materiales que para el resto del curso, no obstante, algunas manifestaron que faltan recursos, sobre todo</p>	<p>La mayoría de las Educadoras manifiesta utilizar como principal criterio evaluativo la evaluación diferenciada. Sin embargo, no demostraron mayores conocimientos respecto a lo que implica este tipo de evaluación. Sólo un par de ellas señala que utiliza una evaluación criterial que evalúa el logro del niño con respecto a sí mismo. Por otra parte, una de ellas señala determinar sola estos criterios, ya que el resto lo hace en conjunto con la Educadora Diferencial. Situación que evidencia una gran dependencia al apoyo de la especialista por la falta de capacitación en el ámbito evaluativo diferenciado. Los procedimientos utilizados son generalmente los mismos; las evidencias, conformadas por los cuadernos y carpetas de los niños/as y la observación directa. Todas las Educadoras utilizan las escalas de apreciación y algunas también la lista de</p>

	<p>aplican estas adecuaciones brindando apoyo directo, más tiempo y bajando los niveles de exigencia en las actividades realizadas. Algunas señalan que sólo basta la buena disposición para realizar este trabajo y otras destacan que se sienten más complicadas, ya que les falta capacitación en el tema y que no fueron preparadas para trabajar con este tipo de niños/as. Situación que refleja la complejidad que revierte este tema para las educadoras ya que no cuentan con la preparación necesaria en el área de la planificación curricular.</p>	<p>del ámbito tecnológico y humano. No obstante en general, desconocen la existencia de recursos y materiales especializados que facilitan significativamente el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos niños/as. Ninguna Educadora ha tenido que adecuar el espacio físico para trabajar con su alumno con N.E.E. Por otra parte, sólo algunas Educadoras señalan que pueden dedicarles el tiempo suficiente a sus alumnos/as, el resto menciona que debido, a la cantidad de niños/as por grupo y al escaso tiempo con el que cuentan, no pueden brindarle la atención que se requiere. Es importante destacar que la mayoría de las Educadoras que pueden otorgarle tiempo de dedicación exclusiva a sus alumnos/as con N.E.E cuentan con el apoyo de una asistente extra en el aula. Situación que es muy relevante, ya que no en todos los establecimientos se da y que efectivamente facilita mucho el trabajo con los niños/as sobre todo con los que presentan mayores dificultades.</p>	<p>cotejo como instrumentos de evaluación. No obstante ninguna especificó tener mayor información respecto a la correcta aplicación de estos instrumentos. Es importante destacar que para la mayoría de las Educadoras, el proceso evaluativo representa un problema, por el tiempo que esto involucra, la escasa preparación en el tema y las N.E.E de cada niño. Inclusive una de ellas enfatiza que no tiene claro que evaluar. Sólo una de las Educadoras señala que no le complica este tema ya que esta acostumbrada a evaluar en forma personalizada. Sin embargo, no basta solo con evaluar en forma personalizada ya que también es importante contar con los conocimientos acerca de que procedimientos e instrumentos son más adecuados para poder evaluar de mejor forma a los niños/as con N.E.E.</p>
--	--	---	---

4.2.2 Tablas ESTAMENTO EDUCADORAS DIFERENCIALES

Tabla N° 3: Inferencias interpretativas de las respuestas entregada por cada sujeto a cada categoría (Parte N° 1)

Sujetos	Sujeto 1	Sujeto 2	Sujeto 3
Categorías			
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular	Manifiesta que la Educadora de Párvulos conoce el diagnóstico y características de su alumno con N.E.E., señalando que incorpora a su alumno en la planificación curricular como cualquier niño más, ya que él no necesita adecuaciones curriculares, sin embargo, si las necesitara, las realizaríamos en conjunto considerando la planificación general.	Señala que la Educadora de Párvulos conoce el diagnóstico de su alumno con N.E.E., pero no, si maneja mayor información respecto a sus características. Manifiesta que la Educadora no considera a su alumno en la planificación general y que las adecuaciones curriculares las realiza la especialista y luego las socializan en espacios informales. Entiende que la Educadora aplica estas adecuaciones brindándole al niño más tiempo y apoyo personalizado.	Manifiesta que la Educadora de Párvulos no conoce claramente el diagnóstico ni las características de su alumno con N.E.E., señalando que tampoco lo incluye en su planificación general y que la adecuación curricular la realiza la especialista. Luego la socializan y llegan a un consenso. Desconoce como aplica la educadora estas adecuaciones en el aula. Enfatiza que falta una actitud más flexible, sentido común y sobre todo preparación en algunas educadoras de párvulos que fueron preparadas para trabajar con niños/as sin problemas.
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico	Manifiesta que la Educadora integra a su alumno con N.E.E., como un niño más dentro de la clase y de utilizar las mismas estrategias metodológicas con él, ya que no presenta problemas conductuales, sin embargo, reconoce que sería muy positivo si la educadora tuviera mayores herramientas metodológicas que le sirvieran sobre todo si le toca trabajar con niños/as con mayores dificultades.	Señala que la Educadora realiza algunos cambios, tales como dedicarle más tiempo y que adecua algunos materiales, pero no clarifica si incluye a la niña en las todas las actividades del curso. Menciona que la principal estrategia utilizada es el apoyo individual y que utiliza los mismos recursos de la sala, destacando que la educadora no ha tenido que adecuar el espacio físico para trabajar con su alumno	Manifiesta que la Educadora no incluye a su alumno con N.E.E., en todas las actividades del curso, señalando que el niño presenta muchos problemas y que si no fuera por el apoyo extra de una asistente, no se lograrían mayores avances con él. Señala que la Educadora utiliza como principal estrategia, el trabajo de forma concreta, indicado que utiliza mucho material de juego, pero que falta más material didáctico

	<p>Señala también que utiliza los mismos recursos de la sala para trabajar con su alumno, destacando además, que no ha tenido que adecuar el espacio físico para el trabajo con él y que puede dedicarle el tiempo necesario, pero que no ha hecho falta, ya que el niño es bastante independiente.</p> <p>Enfatiza que éste proceso se complica cuando los cursos son muy numerosos y que depende de las características del alumno con N.E.E., ya que la Educadora no está preparada para trabajar con niños/as con mayores problemas.</p>	<p>y que se hace el tiempo para trabajar en forma más personal con él, ya que tiene pocos alumnos/as en la sala.</p> <p>Enfatiza que el mayor problema que ve en este proceso, es que la niña requiere de mucho apoyo y la Educadora debe atender al resto del curso, además de que no cuenta con la capacitación necesaria.</p>	<p>especializado. De igual forma manifiesta que no se ha tenido que adecuar el espacio físico para trabajar con el niño.</p> <p>Destaca que es poco el tiempo que puede la educadora dedicarle a su alumno, ya que como él cuenta con una asistente personal, la Educadora tiende a adoptar una actitud observadora y pasiva.</p> <p>El mayor problema que percibe en este proceso es la cantidad de alumnos/as por curso que limitan la atención de la Educadora a su alumno con N.E.E.</p>
<p>El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo</p>	<p>Manifiesta que la educadora utiliza los mismos criterios evaluativos que para el resto del curso, privilegiando una evaluación diferenciada, la cual es definida en conjunto con la Educadora Diferencial.</p> <p>Señala también, que los principales procedimientos utilizados son las evidencias directas como el cuaderno del alumno y la observación directa.</p> <p>Destaca que se utilizan listas de cotejo y escalas apreciación, enfatizando que si no existiera la evaluación diferenciada se complicaría el proceso, ya que la educadora no sabría que evaluar.</p>	<p>Señala que la Educadora utiliza como principal criterio la aplicación de una evaluación diferenciada, la cual se es realizada en conjunto con la especialista.</p> <p>Destaca que la Educadora evalúa a través de evidencias, como por ejemplo, las carpetas de trabajo y también con la observación directa.</p> <p>Manifiesta que la Educadora utiliza como principal instrumento evaluativo las escalas de apreciación.</p> <p>Enfatiza que el principal problema de este proceso, se da porque las Educadoras no realizan las adecuaciones curriculares y por lo tanto no saben finalmente, que deben evaluar.</p>	<p>Manifiesta que la Educadora utiliza como principal criterio evaluativo, la aplicación de una evaluación diferenciada, la cual se es realizada en conjunto con la especialista.</p> <p>Señala que la Educadora evalúa a través de pautas anexas a las adecuaciones curriculares, utilizado escalas de apreciación, enfatizando que este proceso es muy difícil para las educadoras.</p>

Tabla N° 3: Inferencias interpretativas de las respuestas entregada por cada sujeto a cada categoría (Parte N° 2)

Sujetos	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
Categorías			
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular	<p>Manifiesta que las Educadoras de párvulos no manejan mayor información acerca del diagnóstico y características de sus alumnos/as con N.E.E., señalando que los incorporan en la planificación curricular como cualquier niño más, gracias a la flexibilidad del currículo en educación parvularia.</p> <p>Destaca que las adecuaciones se realizan en conjunto con la especialista y que los niños/as trabajan en las mismas actividades que el resto del grupo, recibiendo apoyo solo si lo requieren y que son apoyados con una asistente extra en el aula común.</p>	<p>Señala que la Educadora posee un escaso conocimiento sobre el diagnóstico y características de su alumno con N.E.E. También manifiesta que el niño no es incluido en la planificación y que las adecuaciones curriculares, las elabora la especialista y luego conversan sobre el tema.</p> <p>Destaca que desconoce como aplica la Educadora estas adecuaciones en el aula, enfatizando que este proceso es complicado para la educadora sobre todo por un tema de comodidad.</p>	<p>Manifiesta que la Educadora de Párvulos conoce el diagnóstico de su alumno con N.E.E., pero no tiene mayor información acerca de sus características específicas.</p> <p>Señala que la Educadora incorpora a su alumno en la planificación curricular como cualquier niño más, apoyado a través de las adecuaciones curriculares, las cuales son elaboradas por ellas mismas con la ayuda de la especialista.</p> <p>Enfatiza que el mayor problema que observa en este tema es la falta de capacitación de las educadoras a la hora de planificar y diversificar el currículo.</p>
El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico	<p>Manifiesta que la Educadora integra a su alumno con N.E.E., como un niño más dentro de la clase y de utilizar las mismas estrategias metodológicas con él, ya que no presenta problemas conductuales, sin embargo, reconoce que sería muy positivo si la educadora tuviera mayores herramientas metodológicas que le sirvieran sobre todo si le toca trabajar con niños/as con mayores dificultades.</p> <p>Señala también que utiliza los mismos</p>	<p>Manifiesta que desconoce si la Educadora incluye a su alumno con N.E.E., en las actividades diarias del grupo curso. Señalando que tampoco sabe, cuales son las estrategias metodológicas utilizadas, sin embargo, destaca que falta mayor capacitación en este tema.</p> <p>Menciona que la Educadora utiliza los mismos recursos de la sala para trabajar con su alumno, y que no ha tenido que adecuar el espacio físico para el trabajo con él.</p>	<p>Manifiesta que la Educadora integra a sus alumnos/as con N.E.E. en todas las actividades, utilizando como estrategia un apoyo personalizado y actividades más concretas, destacando que a las educadoras les falta capacitación en este ámbito.</p> <p>Señala también, que la Educadora utiliza los mismos recursos de la sala y que no ha tenido que adecuar el espacio físico para trabajar con sus alumnos/as.</p> <p>Destaca que no sabe con certeza el tiempo que puede dedicarle la</p>

	<p>recursos de la sala para trabajar con su alumno, destacando además, que no ha tenido que adecuar el espacio físico para el trabajo con él y que puede dedicarle el tiempo necesario, pero que no ha hecho falta, ya que el niño es bastante independiente.</p> <p>Enfatiza que éste proceso se complica cuando los cursos son muy numerosos y que depende de las características del alumno con N.E.E., ya que la Educadora no está preparada para trabajar con niños/as con mayores problemas.</p>	<p>Destaca que la Educadora no puede dedicarle el tiempo necesario a su alumno, ya que debe hacerse cargo del resto del curso.</p> <p>Enfatiza que esta situación es un problema para ellas.</p>	<p>educadora a su alumno y menciona que el principal problema de este tema, es la cantidad de alumnos/as por curso, ya que dificulta la atención más personalizada de los niños/as integrados, sobre todo de los que tienen más problemas.</p>
<p>El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo</p>	<p>Manifiesta que la Educadora utiliza los mismos criterios evaluativos que para el resto del curso, sin embargo, para los niños/as con mayores dificultades se aplica una evaluación diferenciada y una evaluación de proceso, la cual es definida en conjunto con la Educadora Diferencial.</p> <p>Señala también, que el principal procedimiento utilizado por la Educadora, es la prueba, que en el caso de los niños/as integrados, es modificada según sus necesidades individuales.</p> <p>Enfatiza que en este proceso no existen dificultades cuando hay especialistas apoyando.</p>	<p>Señala que desconoce los criterios evaluativos utilizados por la Educadora y que es a especialista quien los determina. También manifiesta que no conoce los procedimientos e instrumentos utilizados por la educadora para evaluar a los niños/as.</p> <p>Destaca que este proceso es muy complejo para las educadoras, ya que a veces olvidan que el niño tiene discapacidad y que aprenden más lento.</p>	<p>Manifiesta que las Educadoras utilizan como principal criterio, la aplicación de una evaluación diagnóstica y una de proceso. Señala que evalúan a través de una evaluación diferenciada, la cual es elaborada en conjunto con la especialista</p> <p>Destaca que las Educadoras utilizan como procedimiento evaluativo las carpetas de trabajo de los niños/as y la observación directa.</p> <p>Menciona que utilizan una pauta de evaluación con escalas de apreciación.</p> <p>Enfatiza que este proceso no es fácil, y que las Educadoras no saben siempre como realizarlo.</p>

Tabla 4: Inferencias interpretativas por cada Categoría desde el Estamento: Educadoras Diferenciales.

Categorías/ Estamento	El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular	El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico	El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo
Educadoras Diferenciales	<p>La mitad de las Profesoras de Educación diferencial manifestaron que las Educadoras de párvulos conocen el diagnóstico de sus alumnos/as con N.E.E, pero que, sin embargo, no tienen mayor información acerca de sus características específicas. La otra mitad, declara que existe un escaso o nulo conocimiento del tema. Situación que refleja la falta de comunicación entre las profesionales, ya que es relevante que la especialista oriente en este aspecto a la educadora y que la incentive a ser autodidacta en el tema.</p> <p>También señalan que el 50% de las Educadoras de párvulos intentan integrar a sus alumnos/as en la planificación general y la otra mitad lo incluye pero a través de las adecuaciones curriculares, las cuales son elaboradas a partir de la planificación general del nivel y son realizadas en su mayoría por las Educadoras</p>	<p>El 50% de las profesoras de Educación diferencial señalaron que las Educadoras de párvulos, integran a sus alumnos/as con N.E.E. en todas las actividades del grupo curso.</p> <p>Dos de ellas declaran que desconocen si la educadora integra a sus alumnos/as en la planificación diaria, y sólo una de ellas, manifiesta que la Educadora no incluye a su alumno integrado debido a los serios problemas que éste presenta. Sin lugar a dudas este tema es muy relevante, ya que es indispensable que las profesionales logren trabajar en equipo y apoyarse mutuamente, para así lograr optimizar el proceso de enseñanza de los niños/as con N.E.E.</p> <p>Destacan que algunas Educadoras de párvulos utilizan las mismas estrategias metodológicas que las aplicadas para el resto del curso. Siendo, el apoyo personalizado y las actividades con materiales concretos, las más utilizadas.</p>	<p>Algunas de las profesionales entrevistadas, declaran que las Educadoras de párvulos utilizan los mismos criterios evaluativos que usan con el resto del grupo, sin embargo, la mayoría señala, que utiliza la evaluación diferenciada como principal criterio de evaluación de los niños/as con N.E.E., proceso que es realizado en conjunto entre la educadora y la especialista.</p> <p>Sólo una Educadora Diferencial destaca que desconoce los criterios utilizados por la parvularia para evaluar a su alumno.</p> <p>Por otra parte, señalan las entrevistadas, la mayoría de las Educadoras utilizan como procedimientos evaluativos las evidencias directas, entregadas por las carpetas y cuadernos de trabajo de los niños/as, como así también la observación directa. Sólo una de las entrevistadas menciona que la Educadora de Párvulos utiliza una prueba, como principal procedimiento</p>

	<p>Diferenciales y luego socializadas con las Educadoras de párvulos. Sin embargo, este proceso no es suficiente para realizar un trabajo más eficiente, ya que idealmente debe realizarse un trabajo en equipo para obtener mayores logros con los niños/as.</p> <p>Mencionan además, que la mayoría aplica estas adecuaciones brindándole un apoyo más personalizado a sus alumnos/as y más tiempo. Situación que es necesaria, pero que debe ser complementada con actividades acordes a las necesidades reales de los niños/as.</p> <p>Destacan que falta capacitación para las Educadoras de párvulos en el área de la planificación y diversificación curricular.</p>	<p>Señalan también, que solo una de ellas desconoce las estrategias utilizadas por la educadora.</p> <p>Enfatizan que a la mayoría de las profesionales, les falta capacitación en el tema, ya que es necesario que cuenten con mayores herramientas metodológicas que le faciliten el trabajo con este tipo de niños/as.</p> <p>Todas las profesoras de Educación diferencial señalan que las educadoras de párvulos, utilizan los mismos recursos y materiales del aula común para trabajar con sus alumnos/as con N.E.E. y que no han requerido adecuar el espacio físico para el trabajo con ellos.</p> <p>Con respecto al tiempo de dedicación exclusiva, que pueden dedicarles las Educadoras a sus niños/as con N.E.E., indican que la mitad de ellas, pueden brindarles la atención que ellos necesitan.</p> <p>Sólo una de las entrevistadas manifiesta que la educadora no puede dedicar tiempo de atención personalizada a su alumno y las otras desconocen o no tienen certeza del tiempo dedicado.</p> <p>Todas las Educadoras Diferenciales</p>	<p>evaluativo.</p> <p>De igual forma, casi la totalidad de las profesoras de Educación diferencial señalan que los principales instrumentos utilizados por las educadoras de párvulos, son las pautas de evaluación con escalas de apreciación y las listas de cotejo.</p> <p>Sólo una de las entrevistadas destaca que desconoce los procedimientos e instrumentos evaluativos utilizados por la Educadora de Párvulos para evaluar a su alumno con N.E.E. Evidenciando la falta de comunicación entre las profesionales, situación que al que más perjudica es al niño.</p> <p>Todas las Educadoras Diferenciales mencionan que el proceso evaluativo es muy complejo para las Educadoras de párvulos. Algunas manifiestan que esta situación se da, porque las parvularias no realizan las adecuaciones y por lo tanto no saben que evaluar y otras por que ellas no están capacitadas para trabajar con niños/as con discapacidad. Situación que refleja una realidad común a la mayoría de las educadoras de</p>
--	---	---	---

		<p>concuerdan en que el principal problema en este ámbito se da cuando hay cursos muy numerosos y la Educadora de párvulos no puede dedicarle la atención que los niños/as con N.E.E se merecen. Algunas enfatizan también, que esta situación se agrava dependiendo de las características del niño, ya que si presenta conductas disruptivas, perturba el normal desarrollo de la clase, perjudicando a los demás niños/as.</p>	<p>párvulos. Una de las entrevistadas enfatiza que no existen problemas en esta área, cuando existe el apoyo de una Educadora Diferencial. Siendo esto una gran verdad, siempre y cuando exista una comunicación expedita y sistemática entre las profesionales.</p>
--	--	---	--

4.3 Síntesis interpretativa de la información recibida por los dos estamentos en estudio, según cada categoría.

4.3.1 El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Curricular

En este tema, uno de los principales aspectos que se deben considerar, es el conocimiento que deben tener las educadoras de párvulos respecto al diagnóstico y características de sus niños/as con N.E.E, observándose una concordancia entre las respuestas entregadas por las profesionales, al manifestar que en general, las educadoras conocen el nombre del diagnóstico de sus alumnos/as, sin embargo, no tienen mayor información acerca de sus características. Situación que les dificulta significativamente el trabajo, ya que la única forma de planificar acciones y recursos que permitan optimizar el proceso de enseñanza y aprendizajes de los alumnos/as con discapacidad, es primero que todo, conociéndolos. Este escenario también deja entrever que existen ciertos problemas comunicacionales entre las profesionales ya que es indispensable que la especialista oriente y motive a la educadora en relación a estas temáticas.

Por otro lado, encontramos el tema de la planificación curricular donde también existe concordancia entre las respuestas entregadas por las profesionales ya que la mayoría de las educadoras de párvulos plantean que no consideran a sus alumnos/as en la planificación anual, pero que si lo hacen a través de las adecuaciones curriculares que son instrumentos a parte del plan común del nivel. Sin embargo, no se especifican las implicancias de estas adecuaciones dentro del curriculum.

Las especialistas también manifiestan que las educadoras si incorporan a sus alumnos/as, sobre todo a través de estas adecuaciones. Las cuales son realizadas, casi en su totalidad, por las Educadoras Diferenciales, evidenciando la falta de preparación y experticia que poseen las educadoras de párvulos en el tema de la planificación para niños/as con N.E.E. y la diversificación curricular, además de la dependencia que tienen las educadoras del apoyo de las especialistas para realizar su trabajo. Coinciden también, en que la principal forma que tienen las educadoras de aplicar estas adecuaciones, es a través del apoyo directo y del mayor tiempo de dedicación hacia el alumno. No obstante, ninguna de las profesionales brindan mayores especificaciones y argumentos validos, respecto a la real aplicación de las adecuaciones en el aula, ya que una adecuación

involucra variados aspectos curriculares tales como la selección de aprendizajes, actividades, recursos, tiempos, metodologías y procedimientos e instrumentos evaluativos diferenciados que son considerados en un todo a través de este instrumento de planificación formal, que se transforma finalmente en el “mapa de ruta” de la educadora.

Cabe destacar, que sólo algunas educadoras de párvulos manifestaron que este proceso de planificación no revertía ninguna dificultad para ellas y que sólo bastaba con la “disposición” para poder realizar este trabajo. Situación que evidencia un desconocimiento acerca de la formación y capacitación que se requiere para poder realizar efectivamente este tipo de planificación diferenciada, que responda a las necesidades reales de los alumnos/as con N.E.E. y que no se transforme solo en un “buen discurso”. La adecuación curricular es un instrumento muy valioso que requiere profesionalismo para ser elaborado y ejecutado, ya que orienta el trabajo de la educadora con su alumno y por lo tanto ella lo debe tener presente en todo momento. No es concebible que la profesional no cuente con esta herramienta, a pesar de que las dificultades de su alumno no sean tan significativas.

Con relación a esta situación, es importante destacar que no existen orientaciones a nivel bibliográfico relativos a la elaboración de adecuaciones curriculares. Existen algunas sugerencias dadas por la JUNJI a través de unos módulos de apoyo al trabajo técnico, sin embargo, son de carácter muy general. Por lo tanto, el rol de la educadora diferencial aparece como fundamental, sobre todo en la orientación que debe brindarle a la educadora en el área de la planificación diferenciada.

En este aspecto, se perciben ciertos problemas de incomunicación entre las profesionales ya que algunas argumentaban no tener el tiempo suficiente, ni los espacios para poder realizar un trabajo colaborativo. Imposibilitando que la Educadora Diferencial pueda brindar un apoyo más directo y sistemático a la Educadora de Párvulos, quien muchas veces trabaja sólo guiada por la intuición y el deseo de hacerlo, sin tener mayores herramientas para ello.

Finalmente, en lo que la mayoría de las entrevistadas coinciden, es que falta capacitación en el área de la planificación y la diversificación curricular para las educadoras de párvulos, situación fundamental a la hora de planificar a conciencia para los niños/as con N.E.E. que lo necesitan.

4.3.2 El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Didáctico

Dentro del ámbito didáctico encontramos algunas discrepancias entre las opiniones vertidas por las profesionales entrevistadas. Todas las educadoras manifestaron incluir a sus alumnos/as con N.E.E en todas las actividades realizadas para el nivel, a pesar de las dificultades que presenta este proceso con algunos niños/as con mayores problemas. Sin embargo, las especialistas, no todas concuerdan con esta situación, ya que sólo la mitad de ellas comentaron que los niños/as eran considerados en la planificación de actividades diarias y el resto declaró no saber si los niños/as eran incluidos, en la clase y sólo una manifestó, directamente, que la educadora no integra a su alumno en las actividades, debido a los serios problema conductuales que presenta el niño. Esta situación, pone nuevamente en evidencia, la falta de comunicación que existe entre las profesionales, ya que es de vital importancia que el trabajo sea en equipo ya que la única forma que tiene la educadora de poder optimizar su trabajo con los niños/as integrados es con el apoyo constante de la especialista ya que la educadora no cuenta con la capacitación suficiente en el área de la didáctica para niños con N.E.E.

Por otra parte, si analizamos un poco más las respuestas entregadas por las educadoras de párvulos, cuando manifiestan incluir a los niños/as con N.E.E., en todas las actividades del nivel, es posible inferir que esta situación no siempre es real, sobre todo cuando las características del niño son más complejas y no pueden realizar las tareas propuestas, ya que sus capacidades son limitadas y requieren de una atención más personalizada.

Siguiendo con el análisis, es posible apreciar más concordancias en el tema relativo a las estrategias metodológicas, ya que ambos grupos de profesionales concuerdan en que generalmente la Educadora de Párvulos utiliza las mismas estrategias que para el resto del grupo, sin embargo, manifiestan que la más utilizada es el apoyo directo o personalizado. No obstante, a pesar de que este apoyo es fundamental, también se requieren de otro tipo de estrategias que permitan optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños/as con N.E.E., tales como el refuerzo con materiales concretos, la utilización de reforzadores conductuales, el juego como medio de enseñanza, la variación en el tipo de actividades, propiciar alumnos/as tutores, incluir las TIC a la clase, etc.

Los recursos utilizados también fueron analizados en la entrevista y los dos grupos concordaron en que las educadoras recurren a los mismos materiales y recursos que utilizan para el trabajo con el resto del grupo, sin embargo, se aprecia un desconocimiento de la existencia de materiales más especializados que facilitarían mucho el trabajo con el niño con N.E.E. De igual forma las educadoras señalaron que necesitaban contar con mayor apoyo del recurso humano, evidenciando una necesidad mayor de apoyo, donde la Educadora Diferencial cumple un rol fundamental, que muchas veces no se cumple.

Ahora bien, también nos encontramos con un total acuerdo en las opiniones vertidas respecto a la utilización del espacio físico, manifestándose que las educadoras de párvulos no han requerido adecuar la sala para trabajar con sus alumnos/as con N.E.E. También hay opiniones comunes con respecto a la utilización del tiempo para el trabajo personal con el niño, ya que ambos grupos manifiestan que solo algunas educadoras pueden dedicarles una atención más personalizada a sus alumnos/as, sobre todo, las que cuentan con apoyo de una asistente extra y las que tiene pocos alumnos/as por sala.

Sólo una de las especialistas expresa que la educadora no puede dedicarle tiempo de atención exclusiva a su alumno y otra menciona no tener mayor información respecto al tema. Estas opiniones, si bien es cierto parecen más desalentadoras, expresan la realidad que se vive generalmente en las aulas donde hay niños/as con N.E.E., ya que evidentemente, uno de los grandes problemas de la integración de alumnos/as con discapacidad es que requieren de mayor atención y apoyos, situaciones que difícilmente se pueden cubrir en cursos numerosos, sin el apoyo humano necesario y por sobre todo cuando los niños/as presentan conductas disruptivas que perturban el normal desarrollo de la clase.

Finalmente, es importante destacar que la mayoría de las especialistas concuerdan en que las Educadoras de Párvulos requieren de capacitación en el área de la atención a la diversidad, evidenciando que para poder optimizar las prácticas pedagógicas de estas profesionales, se hace necesario contar con una mejor preparación y herramientas didácticas que le faciliten el trabajo con los alumnos/as con N.E.E.

4.3.3 El trabajo con alumnos/as con N.E.E. desde el ámbito Evaluativo.

En relación al ámbito evaluativo existe concordancia entre los dos estamentos de profesionales, con respecto a que el principal criterio utilizado en este tema, es la evaluación diferenciada, sin embargo, ninguna de ellas especifica o da mayor información acerca de las implicancias de este proceso, evidenciando cierta tendencia a utilizar este concepto como un “discurso común” más que como un criterio utilizado con conocimiento de causa y responsabilidad. La evaluación diferenciada es un concepto fácil de utilizar, pero que implica una gran responsabilidad y conocimiento respecto a sus usos e implicancias.

Se destaca la postura adoptada por la mayoría de las profesionales cuando manifiestan que esperan que sus alumnos/as obtengan los mismos aprendizajes que el resto del grupo, evidenciando una actitud muy positiva ya que implica una mirada esperanzadora, que no ponga límites al potencial del niño.

La mayoría de las entrevistadas concuerdan también en que este proceso es realizado en forma conjunta, no obstante, se realiza al igual que las adecuaciones curriculares en espacios informales y sin el tiempo adecuado.

Por otra parte los grupos coinciden en que los principales procedimientos utilizados por las educadoras de párvulos para evaluar a sus alumnos/as con N.E.E., son la utilización de evidencias empíricas como las carpetas de trabajo y los cuadernos de los niños/as, como así también, la observación directa. Sin embargo, no hay evidencias de los registros realizados en estas observaciones.

Con respecto a los instrumentos evaluativos que se usan en este proceso, ambos estamentos concuerdan en que los más utilizados son las pautas de evaluación con escalas de apreciación y listas de cotejo. No obstante tampoco se presentaron evidencias de estos instrumentos. Lo que hace presumir nuevamente que solemos dejar muchas cosas sólo a nivel de discurso.

Finalmente es muy importante destacar que ambos grupos de profesionales entrevistados coinciden en que el tema evaluativo representa grandes dificultades para

las educadoras de párvulos, debido fundamentalmente a la escasa capacitación de ellas en esta área, al tiempo que esto involucra y a las características específicas del niño con N.E.E. que atienden. Sin embargo, las especialistas especifican más y algunas sostienen que el hecho de que las educadoras de párvulos no realicen adecuaciones curriculares las desvincula significativamente del tema, ya que pierden el rumbo y no saben que deben evaluar. Con respecto a esto último, destaco la opinión de una de las especialistas que manifiesta que no existen problemas en el tema evaluativo cuando se cuenta con el apoyo de una Educadora Diferencial, sin embargo, esta situación es relativa al tipo de acompañamiento que realiza esta profesional.

Capítulo V

Interpretación de Resultados y Conclusiones

5.1. Interpretaciones de los resultados extraídos de la investigación y confrontada con el marco teórico.

La integración de niños, niñas y jóvenes con N.E.E derivadas de alguna discapacidad es el inicio de un camino que espera culminar como menciona Alicia Devalle (2009) en una escuela en y para la diversidad: una escuela integradora, inclusiva y comprensiva. Sin embargo, para lograr este sueño es indispensable contar con la participación activa de toda la comunidad educativa, especialmente con los docentes que finalmente son los principales responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as.

Estas innovaciones Educativas que llegaron a nuestro país, no consideraron el sentir ni la opinión de los docentes. Las decisiones políticas, las leyes y decretos hicieron realidad un sueño anhelado por muchos, no obstante, los profesores quedaron marginados de las decisiones, teniendo que asumir un rol “protagónico”, de carácter “obligatorio” en el nuevo escenario propuesto por la integración escolar.

Se necesitaba un rol activo y comprometido por parte de los docentes, sin embargo, ellos no estaban preparados para asumir esta responsabilidad, debido a la falta de sensibilización y capacitación en el tema de la atención a la diversidad. MINEDUC (2004) plantea que existe una formación insuficiente de los docentes de educación común para atender las necesidades educativas especiales de los alumnos/as, argumentando que **con bastante frecuencia, los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las Necesidades Educativas Especiales de los niños/as y niñas integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas... Ciertamente, estos alumnos/as requieren una serie de ayudas y recursos de carácter especializado para facilitar o minimizar sus dificultades de aprendizaje, que muchos docentes no dominan.**

Por esta razón se hizo indispensable conocer cuáles eran las necesidades que presentaban las educadoras de párvulos con respecto al tema de la atención a la diversidad, planteándose la siguiente pregunta que guió finalmente esta investigación.

¿Cuáles son las características de la praxis pedagógica de las educadoras de párvulos, al desarrollar el currículum en el aula con niños/as y niñas con necesidades educativas especiales permanentes?

La práctica pedagógica de una Educadora de Párvulos, es necesario comprenderla como un proceso; entendiéndose el mismo como los pasos o acciones a seguir para mejorar o dinamizar la enseñanza y aprendizaje de los educandos. Esta situación se vuelve muy compleja cuando pensamos en aulas diversas, con alumnos/as con necesidades educativas especiales derivadas de alguna discapacidad.

Esta praxis pedagógica de las Educadoras de párvulos puede ser analizada desde los principales ámbitos educativos: El currículo, la didáctica y la evaluación, los cuales conformaron las tres categorías fundamentales de esta investigación.

El trabajo con alumnos/as con necesidades educativas especiales desde el **ámbito Curricular**, fue entendido como el conjunto de objetivos, contenidos, criterios metodológicos y de evaluación que los estudiantes deben alcanzar en un determinado nivel educativo.

En este aspecto es muy importante destacar que para poder planificar y estructurar el currículum para cualquier grupo de alumnos/as y en especial para aquellos que poseen alguna N.E.E. se hace indispensable conocer sus principales características, sus habilidades, competencias curriculares, estilos de aprendizaje, entre otros.

Las Educadoras de párvulos, en su mayoría conocen el nombre del diagnóstico de sus alumnos/as con N.E.E., sin embargo, desconocen las principales características de estos, razón por la cual se les dificulta aún más, el poder estructurar el currículum para ellos. Estamos claros que este debe ser el punto de partida de cualquier acto educativo. Es indispensable "CONOCER", para poder emprender acciones pedagógicas y en este caso, las educadoras necesitan una mayor preparación en este aspecto. Los proyectos de integración como declara el decreto 1/98, pueden acoger a diversos tipos de N.E.E. derivadas de alguna discapacidad, tales como la deficiencia intelectual, visual, auditiva, motora, trastornos de la comunicación oral y a las graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación.

Como es posible observar, las posibilidades de que a la escuela asista un niño o niña con alguna de estas N.E.E. son reales, por lo tanto las educadoras deben estar capacitadas, informadas y preparadas para poder recibirlos y darles la atención que ellos requieren de acuerdo a sus características específicas.

Por otra parte, la Educadora Diferencial también juega un papel fundamental en este aspecto ya que debe apoyar a la Educadora de Párvulos y orientarla respecto a este tema, sin embargo, esta situación no se presenta en todas las realidades y las educadoras inician el trabajo con sus alumnos/as con N.E.E. guiadas muchas veces sólo por la intuición y la disposición, no obstante estamos claros que con esto no basta para realizar un buen desempeño pedagógico.

También es importante destacar que la mayoría de las educadoras no consideran a sus alumnos/as con N.E.E. en el plan anual del nivel, si no que trabajan a través de las **adecuaciones curriculares**, las cuales son realizadas en su mayoría por las Educadoras Diferenciales. Estas adecuaciones deben ser realizadas a través de un trabajo colaborativo entre las profesionales, no obstante esta situación no es común, ya que argumentan que no existen los espacios ni el tiempo suficiente para realizar esta actividad en equipo.

El hecho de que las educadoras no consideren en su plan anual a sus alumnos/as con N.E.E. los pone en desventaja respecto a sus compañeros, ya que es importante que sean considerados, igual que cualquier otro niño, desde una visión macro, que guíe el camino a seguir, indicando cuales son los principales objetivos que se propondrán, que es lo que se espera que el niño aprenda, etc.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente las educadoras de párvulos no realizan las adecuaciones curriculares para sus alumnos/as integrados ya que la mayoría no sabe como hacerlas, debido a la falta de capacitación, generando cierta “dependencia” de las Educadoras Diferenciales que son las que finalmente las elaboran.

Son variadas las opciones que se ofrecen para poder adaptar el curriculum para un alumno con N.E.E., ahora bien, recordemos que la que realiza estas adecuaciones al

currículum en forma individual, es la especialista, quien muchas veces no tiene el manejo curricular, que sí posee la Educadora de Párvulos.

Esta situación es explicada por MINEDUC (2004) cuando plantea que las Educadoras Diferenciales **tampoco cuentan con la formación necesaria para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos/as con discapacidad en el contexto del currículum y de la escuela común, ya que su formación ha estado principalmente orientada a la especialización en las distintas discapacidades, más que para atender las necesidades educativas especiales en el contexto de la escuela común.** Razón por la cual se hace indispensable que se realice un trabajo colaborativo entre las profesionales, ya que cada una aporta desde su experticia al proyecto educativo del alumno con N.E.E.

No es suficiente solo una mirada, se deben complementar las dos visiones. Por un lado la Educadora de Párvulos que maneja el currículum a través de las bases curriculares y los planes y programas pedagógicos y por el otro lado la especialista, quien conoce más a profundidad las características de cada discapacidad, para así lograr el complemento ideal, favoreciendo el proceso de planificación y de integración del niño.

También es importante destacar que la mayoría de las educadoras, a pesar de declarar trabajar con adecuaciones curriculares, no contaban con el instrumento formal y las que si lo tenían, según la opinión de las especialistas, no lo utilizaban.

Sin lugar a dudas, la planificación curricular no es un tema fácil. Algunas educadoras manifestaron que sólo bastaba la buena disposición para poder realizar este trabajo, sin embargo, ahora es posible apreciar que son muchas las variables en juego, que es necesario contar por un lado, con la capacitación necesaria y por otro, con los espacios y tiempos suficientes para lograr un buen trabajo colaborativo entre las profesionales, ya que sólo así, se podrá seguir avanzando en forma real y significativa.

Ahora bien, pasando a otro tema nos encontramos con el trabajo con alumnos/as con Necesidades educativas especiales desde el **ámbito Didáctico**, el cual fue entendido como todo lo relativo al cómo enseñar, es decir, a los aspectos metodológicos de la

enseñanza, centrándose en las necesidades prácticas de los procesos educativos dentro del aula.

De acuerdo a MINEDUC (2004) una de las principales barreras para atender la diversidad del alumnado es la utilización de las mismas estrategias, actividades y materiales para todos los alumnos/as. La cuestión central, entonces, es cómo organizar las situaciones de enseñanza de forma que sea posible personalizar las experiencias de aprendizaje comunes, es decir, cómo lograr el mayor grado posible de interacción y participación de todos los alumnos/as, sin perder de vista las necesidades concretas de cada uno. Las adecuaciones curriculares no son suficientes para lograr la plena participación, integración ni los aprendizajes de los niños/as con N.E.E., ya que también es fundamental la **planificación didáctica de la clase** que involucra todo el trabajo diario del nivel.

Las educadoras de párvulos declaran que incluyen a sus alumnos/as con N.E.E. en todas las actividades planificadas para el curso, sin embargo, no especifican en cuáles ni cómo. Por otra parte las especialistas no concuerdan con esta visión y plantean que sólo algunas de ellas pueden realizar esto y el resto declara no saber o manifiesta que la educadora no incluye al niño en la planificación diaria debido a los serios problemas conductuales que presenta.

Toda esta situación requiere de un análisis más detallado. Por una parte el que la educadora declare que integra en todas las actividades a su alumno con N.E.E., a parte de resultar un “buen discurso” y de representar las buenas intenciones de la profesional, refleja el desconocimiento que tienen respecto al tema, ya que si bien es cierto, es deseable que los alumnos/as se integren a la mayor cantidad de actividades posibles, también es cierto que esto no siempre es posible, dadas las características especiales de cada niño integrado. Cada alumno con discapacidad, al igual que cualquier otro niño, tiene todo un mundo interior, características únicas, habilidades, pero también debilidades y déficit en algunas áreas que lo hacen aún más “especial”.

Cada niño es único, por lo tanto no es posible generalizar, pero por ejemplo con un niño con síndrome de Down o con un niño con características autistas, no es posible pensar en que realizarán las mismas actividades que el resto de sus compañeros, debido a que sus habilidades le permiten responder bien sólo a algunas tareas, pero no así en

otras y por lo tanto se debe adecuar la actividad para que ellos también trabajen y puedan aprender, pero respetando sus necesidades educativas especiales.

Es importante destacar que si a todo lo anterior le sumamos los problemas conductuales y conductas disruptivas que pueden presentar los niños/as con N.E.E., la situación se complejiza aún más, ya que también se ven perjudicados los demás niños/as del curso. Esta situación no es poco frecuente en nuestra provincia, variados establecimientos han adoptado la idea de incorporar asistentes personales de apoyo para cada niño. Algunas de estas personas son contratadas por los DAEM de cada comuna y en otros, son los mismos padres de los niños/as con N.E.E. los que cancelan estos servicios.

Estas medidas fueron adoptadas por la dificultad que tenían algunos niños/as para integrarse al aula común, debido a sus características especiales y a la imposibilidad de la educadora o el docente para poder atenderlo mejor, debido fundamentalmente, a que él tenía que hacerse cargo de todo el resto del grupo.

Este apoyo en algunos casos resultó muy positivo para muchos niños/as, ya que lograban realizar las actividades propuestas, la educadora tenía más tiempo para poder trabajar directamente con él mientras la asistente la apoyaba con el resto del grupo y el niño se sentía más seguro y protegido. Sin embargo, esto también tiene un lado negativo, ya que en algunas ocasiones lo único que provoca es que el profesional se desligue del niño, confiándose en que él tiene un apoyo constante, tendiendo a olvidar que finalmente el principal responsable de la educación del niño sigue siendo el mismo.

Por otra parte nos encontramos con el tema de las **estrategias metodológicas** que son de gran relevancia en el trabajo con niños/as con N.E.E. MINEDUC (2004) plantea que de poco sirven hacer adaptaciones del curriculum si no se modifican las condiciones de enseñanza.

Sin lugar a dudas, las N.E.E. influyen de manera importante en el aprendizaje y progresos de los alumnos/as, sin embargo la respuesta educativa conformada por las estrategias metodológicas de la educadora, también son determinantes. La forma de enseñar adoptada por una educadora puede generar dificultades de aprendizaje. Por ello,

la intervención no debería estar centrada en las deficiencias de los alumnos/as, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños/as.

En este tema, todas las profesionales entrevistadas, concordaron en que las Educadoras de Párvulos, generalmente, recurren a las mismas estrategias metodológicas utilizadas para el resto del grupo, sin embargo, destacan que la más frecuente, es el apoyo más personalizado. Es verdad, que el apoyo directo es muy deseable y corresponde a la estrategia más utilizada, dada la necesidad de apoyo permanente que presentan muchos niños/as con N.E.E., sin embargo, existen muchas otras herramientas que son de gran utilidad para poder optimizar el trabajo de la educadora.

Como se mencionó anteriormente no es posible generalizar en el tema de la atención a la diversidad dada la multiplicidad de características de los niños/as. Lo mismo ocurre con el tema de las estrategias ya que su utilización va a depender de las necesidades individuales de cada niño.

Existen diversas estrategias que puede utilizar la educadora para trabajar con los niños/as con discapacidad, las cuales variarán de acuerdo a las características y necesidades de cada uno. De igual forma como hay diversas estrategias para utilizar en la planificación diaria, también existen muchos recursos didácticos que facilitan el proceso de enseñanza y aprendizaje de los alumnos/as con N.E.E.

Todas las profesionales entrevistadas coincidieron en que, generalmente, son utilizados los mismos recursos de la sala para trabajar con los alumnos/as integrados, sin embargo, se aprecia un desconocimiento de la existencia de materiales y recursos mas especializados para el trabajo con niños/as con N.E.E.

MINEDUC (2007) manifiesta que la respuesta a las diferencias de los alumnos/as/as requiere contar con una variedad de materiales y **recursos de aprendizaje** que permitan desarrollar una amplia gama de actividades, trabajar determinados temas o contenidos con distinto nivel de complejidad y diferentes formas de utilización.

Es importante destacar que la mayoría de las educadoras están conformes con los materiales que cuentan en la sala, a pesar de que algunas creen que hace falta más material tecnológico, pero en general, se las arreglan bastante bien con los recursos que poseen, no obstante, sería ideal que también contaran con materiales didácticos especializados para la intervención con niños/as con N.E.E. y en este aspecto la Educadora Diferencial juega un rol fundamental, ya que es ella la que debe liderar la gestión pedagógica dentro de la escuela para que la educadora tenga acceso a estos recursos. Esta situación suele no darse en los establecimientos y por lo tanto la educadora no conoce que puede acceder a este tipo de materiales que facilitarían significativamente su labor.

Otro aspecto importante de analizar dentro de los recursos es el tema del recurso humano, ya que la mayoría de las educadoras de párvulos expresaron la necesidad de contar con el apoyo de asistentes de apoyo al niño con N.E.E. dentro del aula. Varias de ellas cuentan con este recurso, pero no es una práctica común, ya que como se mencionó anteriormente, esta situación depende de los DAEM de cada comuna y en otros casos de las posibilidades económicas de los padres de estos niños/as, ya que son ellos los que cancelan a esta asistente.

Ahora bien, también nos encontramos con el tema del **espacio físico**, el cual debe ser considerado dentro de la planificación didáctica. Organizar el espacio del aula de forma que facilite la accesibilidad a la información y la autonomía.

MINEDUC (2007) señala que para favorecer la autonomía y movilidad de los niños/as y niñas se requiere adaptar el espacio a los distintos tipos de actividades y agrupamientos. Los niños/as/as con mayores dificultades habrán de ubicarse en aquellos lugares en los que tenga un mayor acceso a la información y puedan comunicarse y relacionarse mejor con sus compañeros y el docente. Si en el aula hay niños/as niñas con problemas sensoriales o motores es necesario crear condiciones adecuadas de luminosidad, accesibilidad y sonorización.

Muchos alumnos/as con N.E.E. (sobre todo los que presentan discapacidades sensoriales y motoras), requieren de algunas modificaciones al entorno de la sala o de los espacios de la escuela para poder facilitar su real integración y participación activa. Sin

embargo, todas las educadoras entrevistadas manifestaron que no ha sido necesario adecuar el espacio físico para trabajar con los niños/as, ya que las necesidades que estos presentan (discapacidad intelectual, autismo, trastorno motor, pero con locomoción autónoma) no requieren de este tipo de modificaciones.

Otro de los aspectos fundamentales a considerar dentro de la planificación didáctica es el **tiempo** de dedicación que se le debe brindar al alumno con Necesidades Educativas Especiales. JUNJI (2008) menciona con relación al tiempo que las principales adaptaciones que pueden aplicarse a este elemento curricular consisten fundamentalmente en la dedicación temporal para el desarrollo de las estrategias de enseñanza y aprendizaje. Éstas pueden aumentarse o disminuirse, según la necesidad de cada uno de los niños/as y niñas y en consideración con sus capacidades.

Tanto las educadoras de párvulos como las especialistas manifestaron que éste es uno de los temas más complejos dentro del proceso de planificación didáctica, y concuerdan en que sólo algunas educadoras pueden brindarle una atención personalizada a sus alumnos/as, sobre todo aquellas que cuentan con el apoyo de una asistente extra para el niño en sala o tienen pocos niños/as en el nivel.

Efectivamente el tema del tiempo es un elemento que complica de sobremanera a las educadoras, quienes lo mencionaron reiteradas veces a lo largo de las entrevistas como un gran obstáculo. Les complica poder ofrecer a los niños/as con N.E.E. los tiempos de atención personalizada que requieren para poder trabajar, no olvidando que muchos de ellos carecen de autonomía, presentan conductas disruptivas, etc. Si a todo esto le agregamos que además la educadora debe hacerse cargo de todo un nivel, que generalmente es muy numeroso, podremos visualizar que el escenario no es muy alentador.

Es aquí donde vuelve a aparecer la figura de la asistente de apoyo personal como una alternativa real, que apoya a la educadora en su labor pedagógica, permitiéndole brindar las orientaciones al niño, quien luego puede seguir con la ayuda de la asistente, como así también, permite a la educadora darse más tiempo de trabajo directo con el alumno mientras la asistente le ayuda con el resto del grupo.

Lo importante es no perder el norte, ya que puede darse, y así lo mencionó una de las especialistas, que la educadora tienda a desligarse de su alumno, al sentirse confiada en que el niño está constantemente apoyado por la asistente. Sin embargo, esta situación no debe ocurrir, ya que la asistente es un recurso humano que debe ser considerado como un apoyo, un medio, nunca un fin en sí mismo. Es la educadora la que debe dar las directrices del trabajo a realizar, supervisando en todo momento el trabajo del niño. Es ella la responsable final del proceso de enseñanza y aprendizaje del alumno y por lo tanto debe estar siempre conectada con él.

Finalmente todo el grupo de profesionales concuerdan en que falta capacitación en el ámbito de la didáctica. Falta una mayor preparación de las educadoras de párvulos sobre todo en lo referido a estrategias metodológicas que le ayuden a optimizar su praxis en el aula con los niños/as con N.E.E

Para terminar esta interpretación de resultados, debemos introducirnos en el tema del trabajo con alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales desde el **ámbito Evaluativo**, el cual fue entendido como el proceso de delinear, obtener y proveer información útil con el fin de conocer si los estudiantes aprendieron o no lo que se espera que aprendan, para así poder juzgar alternativas de decisión. Constituyendo un camino de obtención de evidencias mediante la medición, la emisión de juicios valorativos y la toma de decisiones para producir mejoras en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En este aspecto existe concordancia entre todas las profesionales entrevistadas respecto a que el principal criterio utilizado por las educadoras de párvulos al momento de evaluar a sus alumnos/as con N.E.E. es la **Evaluación Diferenciada**.

Este tipo de evaluación, según FONADIS ,et al (2006) **considera, respeta y asume al alumno con necesidades educativas especiales desde su realidad individual, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicada al grupo curso, a fin de favorecer una eficaz evaluación de ese alumno, a partir de la particularidad de su déficit o condición.**

Sin embargo, es importante destacar que ninguna de las profesionales entregó mayores detalles de las implicancias y aplicaciones de este concepto en la praxis evaluativa de las educadoras. Situación que podría evidenciar cierta tendencia a utilizar este concepto como parte de un “discurso” comúnmente utilizado dentro de las escuelas con proyectos de integración, que al igual que el concepto de las adecuaciones curriculares, suele usarse mucho a nivel oral, pero difícil de evidenciar en la práctica.

Los criterios utilizados para evaluar a los alumnos/as son consensuados entre las educadoras de párvulos y las especialistas a través de un trabajo colaborativo, no obstante, nuevamente nos encontramos con que no existen evidencias de este trabajo.

Por otra parte, es importante analizar los diversos tipos de procedimientos e instrumentos utilizados por las educadoras en su praxis evaluativa. MINEDUC (2007), plantea que existen variadas estrategias que son muy útiles para evaluar a los niños/as con N.E.E. y que fueron presentadas en el marco teórico, como por ejemplo:

- **Observación directa.**
- **Registros anecdóticos.**
- **Diario del Profesor.**
- **Registros de observación.**
- **Listas de verificación.**
- **Análisis de los trabajos y producciones del alumno.**
- **Listas u hojas de cotejo: Escalas de apreciación.**

Las profesionales entrevistadas concuerdan con que los principales procedimientos utilizados por las educadoras de párvulos para evaluar a sus alumnos/as con N.E.E., son la utilización de evidencias empíricas como las carpetas de trabajo y los cuadernos de los niños/as, como así también, la observación directa. Sin embargo, nuevamente, no hay evidencias de los registros realizados en estas observaciones.

Con respecto a los instrumentos evaluativos que se usan en este proceso, ambos estamentos concuerdan en que los más utilizados son las pautas de evaluación con escalas de apreciación y listas de cotejo. No obstante tampoco se presentaron evidencias de estos instrumentos. Lo que hace presumir nuevamente que se suele “hablar mucho y actuar poco”.

Sin embargo, no es posible juzgar, ni criticar a las profesionales por manifestar situaciones que en la realidad les cuesta llevar a la práctica, ya que los resultados también evidenciaron que el tema evaluativo representa grandes desafíos, pero también, grandes dificultades para la mayoría de las educadoras de párvulos, debido fundamentalmente a la escasa capacitación en el tema.

Inclusive una de las especialistas entrevistadas manifestó que la Educadora de Párvulos se complica con la evaluación por que no participa directamente en la elaboración de las adecuaciones curriculares y por lo tanto, se queda al margen de la planificación y evidentemente no se dedica a estudiar, ni a tratar de comprender el instrumento y los objetivos propuestos para el niño, desconociendo lo que es necesario evaluar.

Finalmente, vuelve a surgir el rol de la Educadora Diferencial como un elemento fundamental de apoyo para las educadoras de párvulos en este tema tan complejo de la evaluación, no obstante, según las respuestas entregadas por las especialistas, es posible inferir que tampoco tienen un mayor dominio respecto al tema evaluativo, ya que como se mencionó anteriormente, su formación esta más dirigida a la intervención y evaluación psicopedagógica, que la evaluación dentro del currículo.

Sin lugar a dudas existen variadas debilidades en torno a la praxis de la Educadora de párvulos al desarrollar el curriculum en el aula con niños/as con Necesidades educativas especiales. Falta información y capacitación en el área que le permita desenvolverse más efectivamente en su trabajo con y para la diversidad.

5.2 Conclusiones de la investigación.

Esta investigación se inició con la búsqueda de respuestas ante muchas interrogantes surgidas durante la Praxis vivida como Educadora Diferencial. Sin lugar a dudas, la experiencia de trabajar en y con la diversidad deja huellas en la formación profesional y personal de cualquier docente.

Dentro de las experiencias vividas con la diversidad, se ha querido destacar el trabajo que realizan las Educadoras de Párvulos, ya que se cree, que el mejor lugar donde puede educarse un niño con N.E.E. es en el aula de una Educadora, que gracias a la flexibilidad de su curriculum, a las estrategias que utilizan basadas en el juego, donde el amor y la alegría son los fundamentos principales de su pedagogía, los niños/as pueden “ser” y aprender a su propio ritmo, respetados en su esencia y valorados por lo que son.

Dado lo anterior, se hace interesante conocer más sobre las percepciones que tienen las Educadoras de Párvulos en relación a las prácticas pedagógicas utilizadas en la atención de niños/as con N.E.E., realizándose la siguiente pregunta investigativa:

¿Cuál es la percepción que tienen las Educadoras de Párvulos respecto a las características de su praxis pedagógica utilizada al desarrollar el curriculum en el aula con niños/as y niñas con necesidades educativas especiales permanentes?

En forma general se ha podido dar respuesta a la interrogante inicial, corroborando las apreciaciones previas respecto al tema. **Efectivamente las Educadoras de Párvulos declaran realizar una praxis pedagógica que muchas veces esta guiada por mucha intuición y buena disposición ante la integración de alumnos/as con N.E.E., sin embargo, carecen de la formación y capacitación necesaria en el tema de la atención a la diversidad, que les permita desenvolverse de forma más segura, confiada y efectiva en su quehacer pedagógico con sus alumnos/as integrados.**

Fue posible apreciar las fortalezas y debilidades que presentan las Educadoras en los principales ámbitos educativos: El curriculum, la didáctica y la evaluación, cuando trabajan con alumnos/as con N.E.E., **demonstrando que existen múltiples carencias y necesidades de perfeccionamiento en diferentes áreas, especialmente a nivel de**

planificación, estrategias metodológicas y evaluación. Sin embargo, es destacable que la mayoría de las profesionales entrevistadas manifestaron una actitud positiva y autocrítica respecto a sus prácticas educativas con la diversidad.

Las Educadoras están abiertas a recibir a niños/as con N.E.E. en sus aulas, no obstante, necesitan de un mayor apoyo, un acompañamiento real por parte no sólo de las Educadoras Diferenciales, si no también de los directivos y jefes de UTP. Toda la comunidad educativa es responsable por el éxito o fracaso en la integración de un alumno con discapacidad.

Es justamente allí donde encontramos la relevancia de esta investigación, ya que se han dado luces respecto a las falencias y necesidades existentes en las praxis pedagógicas de las Educadoras de Párvulos al trabajar con niños/as con discapacidad. Carecen de la capacitación necesaria para poder comprender los nuevos paradigmas de la Educación Inclusiva, requieren ser informadas respecto a las Necesidades Educativas Especiales, necesitan conocer nuevas estrategias de intervención, empoderarse en el uso de adecuaciones curriculares y la evaluación diferenciada, etc. Por lo tanto ya tenemos los insumos, la información para poder emprender acciones y propuestas significativas que ayuden a las profesionales a superar sus dificultades, a conocer más sobre diversidad, a conocer a profundidad a los niños/as con discapacidad y sus características, a optimizar los procesos educativos que se aplican en el aula y por sobre todo a seguir sensibilizándose en el torno al sueño de la construcción de una escuela en y para la diversidad.

El ministerio de Educación a través de su comisión de expertos, analizaron el estado de la Educación Especial en nuestro país en el año 2004, señalando como uno de los principales desafíos pendientes era lograr un cambio en las concepciones, actitudes y prácticas de los docentes y de los formadores de docentes para avanzar hacia una educación inclusiva que dé respuesta a la diversidad.

Esta comisión, ya desde esos años, demostró las falencias existentes en la formación inicial de los docentes y en las de los profesores en ejercicio respecto a la atención a la diversidad en el aula y propuso algunas acciones concretas ha desarrollar antes del 2010. Como por ejemplo:

En relación con la formación inicial de los docentes:

- Promover acciones orientadas a que las instituciones de educación superior incorporen en las mallas curriculares de todas las carreras de formación pedagógica, los conocimientos y estrategias necesarias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales. Ello supone que los académicos de estas instituciones se apropien del nuevo enfoque que se propone.
- Las instituciones de educación superior deben tener un rol proactivo, que retroalimente al sistema educativo y una mayor vinculación tanto con éste como con la sociedad civil con objeto de proveer una educación que tenga un sustento en la realidad. Las universidades han de jugar un rol fundamental en el desarrollo de investigaciones que generen nuevos conocimientos en relación con el desarrollo de escuelas inclusivas y la respuesta a las necesidades educativas especiales.

En relación con la formación inicial de los docentes:

- Desarrollar planes de formación en servicio para todos los docentes que se desempeñan en los distintos niveles y modalidades educativas. Ello implica proveer recursos y facilidades administrativas que aseguren la participación de los docentes en las actividades de perfeccionamiento y que estas sean realizadas dentro de jornada laboral. Es necesario combinar acciones presenciales y a distancia, promoviendo que los docentes de un mismo establecimiento se perfeccionen en conjunto y vayan generando cambios a partir de la reflexión y análisis de sus propias prácticas y realidades educativas.

En varias universidades, incluidas dentro de estas, la universidad del Bío - Bío, algunas carreras de Educación han incorporado en sus mallas, la asignatura de atención a la diversidad o relacionadas con el tema y el gobierno por su parte, también ha emprendido múltiples estrategias para fortalecer a través del perfeccionamiento, a los docentes en ejercicio, sin embargo, el trayecto es largo y aún falta mucho camino por recorrer.

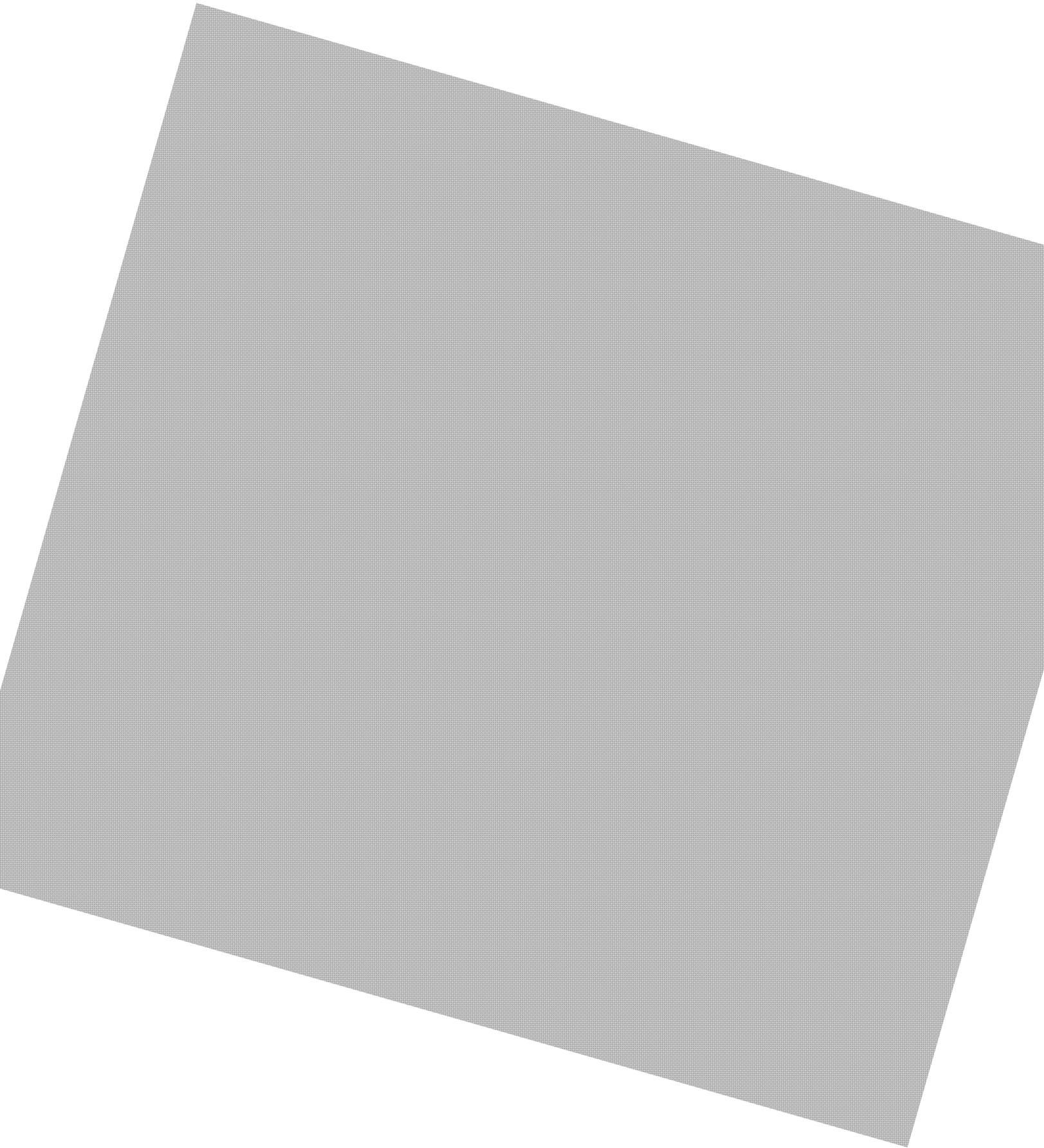
Se hace necesario contar con mayores iniciativas sobre todo a través de las universidades, se requiere que se involucren más profesionales en el tema de la educación inclusiva. Tenemos una tarea pendiente, no hay vuelta atrás, las nuevas políticas de gobierno en educación, apuntan cada vez mas al desafío de educar en diversidad, buscando transformar a la escuela en espacios inclusivos donde todos los niños/as sin distinción reciban una educación de calidad.

Por lo tanto es el momento de seguir avanzando y proponer ideas, proyectos, entre otros. Esa es nuestra tarea pendiente.

La idea es poder aportar al gran desafío, que involucra educar en diversidad, concepto que suena muy hermoso, pero que sin lugar a dudas, implica mucho trabajo, dedicación, conocimientos y herramientas pedagógicas para poder llevarlo a cabo en plenitud.

Esta investigación ha entregado los insumos necesarios para poder diseñar una propuesta innovadora que fortalezca las futuras Educadoras de Párvulos o a las Educadoras en ejercicio, a través de la creación de un recursos de apoyo a la docencia, basado en un texto de trabajo que potencie las praxis pedagógicas de las docentes en el área de la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales, desde una perspectiva metacognitiva que le permita aprender de una manera más reflexiva y conciente en sus propios proceso de aprendizaje.

Se espera que esta investigación de frutos reales que sirvan para poder seguir creciendo en este mundo diverso. Pero por sobre todo, existe la esperanza de que todo este trabajo llegue algún día a favorecer a los niños/as con N.E.E. a través de las manos de Educadoras proactivas y con real vocación de servicio, que en la búsqueda de ser mejores profesionales, ante el desafío de educar a niños con discapacidad, encuentren este libro de apoyo y lo utilicen para seguir avanzando en la construcción de un mundo más justo y solidario.



6.1. Introducción

A continuación se presentará la propuesta Pedagógica para la innovación Educativa. Cuyo diseño y creación ha sido un viaje al mundo de las ideas, de la creatividad, la metacognición, la ilusión y desilusión.

Ha sido un proceso desafiante, donde cada palabra e imagen ha emanado del profundo convencimiento de que una mejor educación es posible. Pensado para cada uno de los Educadores y Educadoras que día a día luchan por ser mejores y por atender con calidad y responsabilidad a “todos” sus alumnos. Y digo “todos” pensando en aquellos maestros y maestras que a pesar de los miedos y frustraciones que puede provocar educar a niños y niñas con discapacidad, lo enfrentan como un desafío, convirtiéndose en autoaprendices, busquillas, exploradores solitarios de la web, intentando encontrar las respuestas, la ayuda o el apoyo que muchas veces se les ha negado en sus centros educativos. Educadores/as que de pronto se ven involucrados en un viaje al cual nunca pidieron ir. De pronto se ven rodeados de nuevos conceptos; Diversidad, integración, inclusión, N.E.E, discapacidad, entre otros. Y se preguntan si serán capaces de salir adelante, se cuestionan sus estrategias, los recursos, los tiempos, los espacios, incluso, su vocación.

Es sabida la importancia que tiene el aprender a aprender dentro de este mundo cambiante, que nos exige adaptarnos frecuentemente a los nuevos desafíos de la globalización. Dentro del espíritu de esta disyuntiva es que surge la necesidad de crear este recurso educativo, el cual está basado esencialmente en un texto de coaprendizaje, el cual nace para apoyar la labor docente. Pensada para ser un recurso útil, atractivo, interactivo y de fácil lectura, lleno de significatividad que genere discusión y reflexión, al mismo tiempo que pone en juego las habilidades cognitivas y metacognitivas del quien lo lee.

Existen variados textos de apoyos a la docencia, muchos de ellos focalizados en el tema de la atención de niños con Necesidades Educativas Especiales. Podría pensarse entonces que este libro es otro más de la lista, sin embargo, esta situación no es así. Estamos ante un texto diferente que cree en el lector como protagonista de su propia historia, como un ser inteligente y pensante capaz de crear y recrear el mundo que le rodea. Es un libro innovador que propone un aprendizaje constructivo, basado en la

reflexión permanente apoyada por los propios recursos cognitivos, es decir, propicia el desarrollo de las habilidades metacognitivas.

Esta propuesta permite una interacción permanente con el lector, un trabajo dinámico y flexible que lo estimula a aprender, enfrentándolo a desafíos constantes, proponiéndole nuevos caminos para llegar a su meta; el aprender más sobre los la atención a la diversidad.

Como primera etapa presentaré los objetivos propuestos y una fundamentación teórica sobre los principales conceptos y paradigmas que están a la base de la creación de este texto. El aprendizaje y la metacognición son los puntos centrales que guiarán esta propuesta y por lo tanto es indispensable comprenderlos. Posteriormente podrán apreciar el texto propiamente tal y que comience la aventura.

6.2 Objetivos

6.2.1 Objetivo General

Diseñar, desde una perspectiva metacognitiva, un texto de apoyo a la labor pedagógica de la educadora de párvulos en el área de la atención de los niños y niñas con necesidades educativas especiales.

6.2.2 Objetivos Específicos

- 1.2.1 Elaborar un Marco Contextual relevante a través de un estudio bibliográfico y linkográfico sobre las principales temáticas relacionadas con la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.
- 1.2.2. Diseñar estrategias metodológicas y contenidos que permitan el desarrollo del pensamiento metacognitivo del Educador/a de Párvulos.
- 1.2.3. Crear un texto de coaprendizaje, destinado al apoyo de Educadoras de Párvulos en la atención de niños y niñas con necesidades educativas especiales.

6.3 Fundamentación Teórica

6.3.1 Aprendizaje y construcción del conocimiento.

Sin lugar a dudas, hablar de aprendizaje no es tarea fácil. Es un concepto que ha evolucionado a través del tiempo, siendo investigado por muchos especialistas que han intentado optimizar los procesos involucrados en él, sin embargo, es un tema que a los docentes muchas veces nos desvela. En cuántas ocasiones nos hemos cuestionado nuestras formas de enseñar y la calidad de los aprendizajes de nuestros alumnos. Cuántas veces nos preguntamos si estamos haciendo lo correcto, lo necesario, lo que realmente requieren aprender nuestros niños y niñas.

Aprender, aprendizaje, aprendices. Que responsabilidad hay detrás de esas palabras. Realmente ¿habrá conciencia sobre ello?. Lograr que nuestros estudiantes “construyan aprendizajes” constituye más que una frase “de moda”, nuestro principal objetivo. Lograr que “Todos” los alumnos de la clase aprendan se ha convertido en un “gran desafío”.

Ahora bien, la discusión sobre el tema también pasa por la reflexión acerca de lo que enseñamos, lo que priorizamos y el cómo lo entregamos. ¿Qué privilegamos?, ¿Los contenidos conceptuales, los procedimentales o los actitudinales? ¿Y qué pasa con las habilidades para aprender a aprender?, ¿Las estoy desarrollando? o ¿Les entregó todo hecho a mis alumnos?

Interesantes cuestionamientos que generalmente no solemos hacernos, sobre todo por que años atrás, nuestra propia forma de aprender estuvo ligada sobre todo a la adquisición de conocimientos, por sobre la capacidad reflexiva o Cognitiva y para que decir sobre las habilidades metacognitivas. Desde ese escenario, es posible advertir las eventuales causas de nuestra forma de enseñar.

¿Que relevancia adquiere entonces, pensando en los tiempos actuales, donde diariamente se ponen en jaque tus habilidades para tomar decisiones y resolver problemas de manera consciente y eficiente, el desarrollar habilidades para aprender a aprender?.

Esas son las destrezas que requiere desarrollar el educador del siglo XXI. Y para lograrlo debe profundizar en el tema, debe estudiar, debe discutir sobre aprendizaje y reconocer sus habilidades para ponerlas a disposición del proceso educativo que pretende guiar.

6.3.1.1 Teorías del Aprendizaje

Al hablar de aprendizaje es imposible no referirnos a la historia de la humanidad, es trasladarnos a la época donde el hombre primitivo tuvo que aprender a sobrevivir, estudiando los alrededores de su vivienda, distinguir las plantas y los animales que había que darles alimento y abrigo, explorar las áreas donde conseguir agua y orientarse para lograr volver a su vivienda. Esta capacidad cognitiva del hombre le ha permitido evolucionar y desarrollarse en todos los ámbitos de la vida.

Rojas (2001) plantea que el aprendizaje es el resultado de la experiencia, del contacto del hombre con su entorno. Este proceso, inicialmente es natural, nace en el entorno familiar y social; luego, simultáneamente, se hace deliberado (previamente planificado). La evidencia de un nuevo aprendizaje se manifiesta cuando la persona expresa una respuesta adecuada interna o externamente.

El aprendizaje ha sido estudiado por múltiples investigaciones científicas a través del tiempo, por lo que han sido construidas muchas teorías que pretenden explicar dicho fenómeno social.

Sin lugar a dudas el conductismo marco un hito en lo que se refiere al estudio del aprendizaje del hombre, esta teoría definía al aprendizaje como consecuencia del estímulo respuesta, la que si generaba un cambio de conducta que se hacia permanente en el tiempo se consideraba aprendida.

Posteriormente se produjo una evolución significativa en la concepción de aprendizaje humano cuando se comenzó a estudiar que éste requería la utilización de complejos procesos mentales tales como la asociación, procesamiento de la información, recuperación de información desde la memoria, codificación, decodificación y retención cognitiva, etc. Sánchez (1995) menciona que diversos investigadores educacionales configuraron un nuevo paradigma para el aprendizaje, el cognitivista, el cual describe el

aprendizaje como la construcción, modificación, organización, estructuración y readecuación de estructuras o esquemas mentales. Así un contenido se aprende cuando es adquirido, procesado, retenido y recuperado flexiblemente desde la memoria. En otras palabras, en lugar de visualizar el aprendizaje como una modificación de la conducta, se comienza a hablar de una modificación en el aprendiz.

Rojas, (2001) plantea que las teorías cognoscitivas intentan explicar el proceso de aprendizaje, planteando que la mente es capaz de captar los elementos de su entorno como un todo.

La principal escuela que da origen a esta concepción es la Psicología de la Gestalt, fundada por Von Wertheimer a fines del siglo pasado, su principal interés es la percepción humana. Su interpretación del aprendizaje se basa en los principios de la organización perceptual. El que percibe tiende a ver los objetos físicos en forma integrada y sus cualidades parecen inseparables. Wertheimer y sus colaboradores formularon una serie de leyes, entre otras: la de la similitud, la cual significa que las cuestiones similares tienden a formar grupos, la proximidad, que explica porqué los grupos perceptivos se ven favorecidos a la cercanía de sus partes y la del cierre, que expresa porqué las superficies cerradas son más estables que las abiertas.

Los trabajos más significativos sobre aprendizaje, hechos en la escuela Gestáltica, se llevaron a cabo por Köhler, en Alemania, entre 1913 y 1917. El punto de interés más significativo de este investigador era el fenómeno de la percepción. En tal sentido, asumían que el sujeto entraba en desequilibrio cognoscitivo cuando se enfrentaba a un problema de percepción. El aprendiz piensa sobre todo lo que necesita para resolver el problema en forma cognoscitiva, paso a paso, hasta lograr la respuesta, cuando llega a la solución el organismo adquiere un insight.

Los psicólogos de la Gestalt “consideran el aprendizaje como un proceso de desarrollo de nuevas ideas o como una modificación de las antiguas” (Bigge, 1985 cit. en Rojas, 2001) en tal sentido el término clave es el fenómeno de insight, el cual engloba la idea de aprendizaje. Para ellos es algo intencional, explorador, imaginativo y creativo, se trata pues de un fenómeno no mecánico.

Modernamente, entre los psicólogos educacionales que han estudiado el aprendizaje bajo la concepción cognoscitiva encontramos a Jean Piaget, Vigotsky, David Ausubel, Jerome Bruner, entre otros.

El aprendizaje bajo esta concepción, no se limita a una conducta observable; es conocimiento, significativo, sentimiento, creatividad, pensamientos. Los educadores y psicólogos que estudian el aprendizaje humano están interesados en explicar como éste tiene lugar y como se recupera la información almacenada en la memoria.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje se inicia desde el nacimiento. Se basa en experiencias previas vividas en el ejercicio de la libertad. Busca el desarrollo de habilidades para transformar la realidad. Arancibia (2008) señala que Piaget, por ejemplo, lo percibe como desarrollo de la inteligencia el cual es espontáneo, continuo, que requiere maduración, experiencia, adquisición de nuevas estructuras.

Piaget plantea en su teoría del desarrollo cognitivo o modelo de estadios del desarrollo intelectual, la existencia de cuatro etapas muy diferenciadas del desarrollo cognitivo del niño. Estos periodos corresponden a una etapa Sensorio motriz (o a 2 años), etapa preoperacional (2 a 7 años), etapa operacional concreta (7 a 12 años) y una etapa llamada de las operaciones formales (12 años en adelante).

“Cada etapa está marcada por la posesión de estructuras lógicas de diferente y creciente complejidad, en que cada una de ellas, permite la adquisición de habilidades para hacer ciertas cosas y no otras, y para tratar de diferentes formas con la experiencia. El paso por las etapas estaría definido por los intercambios sujeto – objeto, en la medida que cada vez devienen más complejos y elaborados”. (Coll, 1998. Cit. en Arancibia, 2008)

Arancibia (2008) señala que desde esta teoría Piagetana el desarrollo se podría resumir en 5 principios:

1. El aprendizaje de los niños está limitado por las restricciones de cada etapa.
2. La existencia de restricciones en cada etapa significativa que los niños pueden aprender conceptos relacionados con la edad, y este aprendizaje variará significativamente en función del nivel cognitivo inicial del niños.
3. La esencia del aprendizaje implica enseñar a los niños a aplicar nuevos contenidos a las estructuras que ellos ya han desarrollado.
4. Los niños no pueden aprender a la fuerza a aplicar estructuras cognitivas que aún no tienen. La arquitectura cognitiva primero debe evolucionar por su cuenta.

5. De estos principios se sigue que, intentar enseñar a los niños conceptos que están más allá de su estadio de desarrollo cognitivo, es una pérdida de tiempo y esfuerzo tanto para el profesor como para el alumno.

El paradigma Piagetano mencionado anteriormente se centra en describir las características de los sujetos en distintos periodos del desarrollo cognitivo, ya sea en términos de estructuras lógicas o bien de capacidad para procesar la información. Este punto de vista postula una relación entre aprendizaje y desarrollo, donde es necesario conocer las características del individuo a una determinada edad, para adaptar el aprendizaje a ellas. Es decir, lo que el sujeto aprende estaría por su nivel de desarrollo.

El Psicólogo Soviético Lev S. Vygotsky, propuso una conceptualización completamente diferente frente a la relación existente entre aprendizaje y desarrollo. “Critizando la posición comúnmente aceptada, según la cual el aprendizaje debería equipararse al nivel evolutivo del niño para ser efectivo. Quienes sostienen esta posición consideran, por ejemplo, que la enseñanza de la lectura, escritura y aritmética debe iniciarse en una etapa determinada. Sin embargo, observa Vygotsky, no podemos limitarnos simplemente a determinar los niveles evolutivos si queremos descubrir las relaciones reales del desarrollo con el aprendizaje”. (Arancibia, 2008. Pág.91)

Vygotsky plantea una relación donde aprendizaje y desarrollo se influyen mutuamente. Esta nueva perspectiva estaba basada en lo que él llamo “*Zona de Desarrollo Próximo (ZDP)*”. Arancibia (2008) plantea que en esta teoría Vygotsky propone la existencia de dos niveles evolutivos: un primer nivel se denomina *nivel evolutivo real*, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño, que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad. Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los niños. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades de ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solos, pero que es capaz de resolver con ayuda de un adulto un compañero más capaz. Por ejemplo, si el maestro inicia la solución y el niño la completa, o si revuelve el problema en colaboración con otros compañeros. Esta conducta del niño no era considerada iniciativa de su desarrollo mental. Ni siquiera los pensadores más

prestigiosos se plantearon la posibilidad de que aquello que los niños hacen con ayuda de otro puede ser, en cierto sentido, más indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por sí solos.

El psicólogo norteamericano Jerome Bruner (1915), también se dedicó al estudio del desarrollo intelectual de los niños, proponiendo una teoría que postula que el aprendizaje supone el procesamiento activo de la información y que cada persona lo realiza a su manera. El individuo, para Bruner, atiende selectivamente a la información y la procesa y organiza de forma particular.

La idea de Bruner sobre el aprendizaje son sintetizables en los siguientes enunciados (Good y Brophy, 1983, cit en Arancibia 2008.):

1. El desarrollo se caracteriza por una creciente independencia de la reacción respecto de la naturaleza del estímulo.
2. El crecimiento se basa en la internalización de estímulos que se conservan en un sistema de almacenamiento que corresponde al ambiente. Es decir, el niño comienza a reaccionar frente a los estímulos que ha almacenado, de manera que no solo reacciona frente a los estímulos del miedo, sino que es capaz de predecirlos en cierta medida.
3. El desarrollo intelectual consiste en una capacidad creciente de comunicarse con uno mismo o con los demás, ya sea por medio de palabras o símbolos.
4. El desarrollo intelectual se basa en una interacción sistemática y contingente entre un maestro y un alumno.
5. El lenguaje, facilita enormemente el aprendizaje, en tanto es un medio de intercambio social y una herramienta para poner en orden el ambiente.
6. El desarrollo intelectual se caracteriza por una capacidad cada vez mayor para resolver simultáneamente varias alternativas, para atender a varias secuencias en un mismo momento y para organizar el tiempo y la atención de manera apropiada para esas exigencias múltiples.

Bruner plantea que las estructuras cognitivas que surgen del proceso de aprendizaje son más relevantes que la información obtenida. Este autor define el aprendizaje como el proceso de “reordenar o transformar los datos de modo que permitan ir más allá de ellos, hacia una comprensión o insight nuevos”. (Arancibia 2008. Pág. 96). A esto es lo que el

autor ha llamado aprendizaje por descubrimiento. Los principios que rigen este tipo de aprendizaje son los siguientes:

1. Todo el conocimiento real es aprendido por uno mismo.
2. El significado es producto exclusivo del descubrimiento creativo y no verbal.
3. El conocimiento verbal es la clave de la transferencia.
4. El método del descubrimiento es el principal para transmitir el contenido.
5. La capacidad para resolver problemas es la meta principal de la educación.
6. El entrenamiento en la Heurística del descubrimiento es más importante que la enseñanza de la materia de estudio.
7. Cada niño es un pensador creativo y crítico.
8. La enseñanza expositiva es autoritaria.
9. El descubrimiento organiza de manera eficaz lo aprendido para emplearlo ulteriormente.
10. El descubrimiento es el generador único de motivación y confianza en sí mismo.
11. El descubrimiento es una fuente primaria de motivación intrínca.
12. El descubrimiento asegura la conservación del recuerdo.

Entre los psicólogos del aprendizaje del ámbito cognoscitivo encontramos a David Ausubel quien considera que el aprendizaje debe ser significativo y no memorístico, para ello es muy importante que el aprendiz incorpore lo aprendido al conocimiento que posee y lo transforme en nuevo conocimiento, de esta manera va desarrollando su creatividad y dándole soluciones a nuevas situaciones. Según él, las personas enriquecen sus conocimientos principalmente a través de la recepción más que a través del descubrimiento. Mientras más organizada sea la presentación de un concepto, hechos o ideas mejor será el aprendizaje. Destaca el término aprendizaje significativo como algo esencial. En tal sentido, se hace relevante cuando lo adquirido se enlaza con conceptos ya existentes en la estructura cognoscitiva. Lo memorístico no es considerado significativo.

El concepto más importante de la teoría de Ausubel es el de aprendizaje significativo. Este aprendizaje ocurre cuando la nueva información se enlaza con las ideas pertinentes de afianzamiento (para esta información nueva) que ya existen en la estructura cognoscitiva del que aprende. (Arancibia 2008. Pág. 102)

Para Ausubel, el aprendizaje significativo es un proceso a través del cual una nueva información se relaciona con un aspecto relevante de la estructura del conocimiento del individuo.

Rojas (2001) plantea que el modelo de enseñanza Ausubeliano exige cuatro momentos:

- En primer lugar una interacción intensa entre el maestro y los estudiantes.
- Luego de la presentación inicial se piden ideas y respuestas de los estudiantes, con énfasis en la ejemplificación.
- Seguidamente se observa una exposición deductiva, los conceptos generales o inclusivos se presentan en primer lugar y los específicos se derivan de ello.
- Finalmente, se debe respetar la secuencia. En definitiva destaca que lo más importante que influye en el aprendizaje significativo es el estado de la estructura cognoscitiva de la persona en el momento del aprendizaje.

Ausubel supone que el conocimiento se organiza en la persona en estructuras jerárquicas donde los conceptos subordinados se incluyen bajo conceptos supraordinados de niveles superiores. La estructura cognoscitiva proporciona un andamiaje que favorece la retención e interpretación de la información.

6.3.1.2 El Constructivismo

Desde finales del siglo XX se comenzó a imponer progresivamente en el ámbito Educativo un nuevo paradigma educativo que tuvo su origen en la explicación del psiquismo humano conocido genéricamente como “constructivismo”. Se recurrió a los principios constructivistas con el objetivo de explicar y comprender mejor el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero por sobre todo, para justificar las nuevas propuestas curriculares pedagógicas y didácticas. Actualmente hablar de constructivismo es un tema habitual entre los docentes y no hay teoría educativa que no lo considere como base fundamental de sus postulados.

La idea más significativa y ampliamente compartida de esta concepción es la que se refiere a la importancia de la actividad mental constructiva del ser humano en los procesos de adquisición del conocimiento.

Según Coll, 1997 no es posible hablar de un solo constructivismo y es conveniente hacer una distinción clara entre éste, las teorías constructivista del desarrollo y del aprendizaje y planteamientos constructivistas en educación. De acuerdo a esto conviene reservar el término constructivismo para referirse a un determinado enfoque o paradigma explicativo del psiquismo humano que es compartido por distintas teorías psicológicas.

Algunos psicólogos cognoscitivos plantean que la persona construye significado a partir de sus propias experiencias. Se trata de una postura que intenta explicar cómo el ser humano conoce y cómo modifica lo conocido.

A partir de este hecho se supone que:

- La persona tiene que construir sus conocimientos y no recibirlo construido. No obstante, la construcción puede ser guiada o facilitada y se encuentra normalmente ubicada en el entorno social que permite organizar eventos e instrumentos para la adquisición del conocimiento.
- Lo conocido no es una copia de la realidad sino una construcción a partir de la realidad observada a través de los sentidos. Por otra parte, no se basa en estructuras preformadas en la persona, pero no descarta las posibilidades perceptivas de cada ser, sus características biológicas propias, su capacidad de atención. Resalta la activación del ser y la realidad del cognoscente.
- Es una posición epistemológica y ontológica. La persona construye a partir de la realidad, a través de una intensa interacción durante la construcción.
- Se apoya en teorías psicológicas, en particular en aquellas que atienden a las diferencias individuales.
- Aborda aspectos del conocimiento, su generación, cambio, producción a partir de la realidad o entre las personas. (Rojas 2001)

En tal sentido, el constructivismo presume estados internos, donde se establecen representaciones propias de la realidad. Así mismo, explica la génesis del conocimiento.

Como ya se mencionó en el apartado anterior, pueden considerarse las teorías Piagetanas y Vygotskiana, puntos de partidas contemporáneos del constructivismo. Piaget intento explicar los progresos que adquiere el ser humano en sus conocimientos a partir de la propia persona, y aunque consideró el medio ambiente social, pareciera que no lo incorporó como un factor determinante. En tal sentido su teoría es el desarrollo

mismo en la producción del conocimiento. Buena parte de su trabajo es el estudio o descubrimiento de estructuras.

Piaget destaca la noción de competencia caracterizada por la capacidad humana de producir alguna respuesta en función del desarrollo evolutivo, es así como se explica la función permanente de nuevas estructuras. Los procesos de asimilación y acomodación favorecen el equilibrio mental.

Por su lado Vygotski explicó el desarrollo psicológico a partir de lo social y educativo. Para él, lo cultural es un factor muy importante en el desarrollo de la persona. En tal sentido su énfasis son los factores externos que lo determinan.

La posición vygotskiana centrada en la “ley genética del desarrollo cultural” destaca que toda función aparece primero en el plano social y luego en el psicológico. Explica en forma sencilla como la persona es moldeada por el entorno social. En tal sentido el maestro juega un papel fundamental.

Jonassen (1994) describe al constructivismo como un modelo teórico que propone reconsideraciones generales para diseñar ambientes de aprendizaje con el fin de construir o modificar los conocimientos. En este orden de ideas describe tres etapas en la adquisición de conocimientos: introductoria, avanzada y de expertos. Destaca que en los niveles avanzados parecieran más efectivos el uso del constructivismo, ya que actúa sobre los errores de la etapa introductoria (los corrige, modifica, amplía o elimina). Sugiere que a nivel de la primera etapa parecieran más efectivos los enfoque conductuales o cognoscitivos.

Para el diseño de instrucción con este enfoque constructivista se debe partir de los siguientes principios: (Ertmer, P. & Newby T., 1993, cit. en Rojas, 2001)

- Énfasis en la identificación del contexto (aprendizaje anclado en contextos significativos).
- Énfasis en el control por parte del estudiante para manipular la información (utilizar activamente lo que se aprende).
- Variedad en la presentación de la información (volver sobre los contenidos en diferentes momentos y de diferentes formas).
- Facilitar o desarrollar habilidades para la solución de problemas que permita al aprendiz ir más allá de la información presentada (formas alternas de presentación y solución de problemas).

- Evaluar transferencia de conocimientos y habilidades (presentación de problemas y situaciones novedosas que difieren de las condiciones de instrucción inicial).

Para los constructivistas la memoria siempre está en construcción, en tal sentido, no se pretende que la persona recupere estructuras de conocimiento previo intactos, sino que ocurra un ensamblaje de diferentes conocimientos aprehendidos para adecuarlos a nuevas situaciones de aprendizajes. Por lo tanto, la memoria no es independiente del contexto por el uso flexible de los conocimientos previos. A partir de ello en el proceso instruccional es importante la descripción de las tareas y no la definición previa de la estructura de aprendizaje para esa tarea. Por esa razón el aprendizaje no se puede descontextualizar. Un ejemplo de ello lo vemos cuando el uso apropiado de una herramienta ante una situación planificada procura un mayor y mejor aprendizaje que si sólo se dan unas instrucciones verbales o escritas.

De acuerdo a este enfoque, no se pueden independizar el contenido del contexto de aprendizaje. En definitiva, la evaluación se centra en la efectividad de la estructura del conocimiento del aprendizaje ante el desempeño observado. De acuerdo a esto, no se puede separar unidades de información en estructuras jerárquicas.

6.3.2 Metacognición: La importancia de aprender a aprender en el mundo actual.

Los vertiginosos cambios del siglo XXI, las nuevas exigencias de un mundo globalizado y tecnologizado, exigen que el ser humano sea capaz de aprender de manera activa y conciente, de pensar y reflexionar en las propias formas de aprender. Los tiempos modernos nos enfrentan día a día con nuevos desafíos, problemas y tareas de aprendizaje que es indispensable saber enfrentar y resolver.

Nos hallamos en una época donde los cambios son rápidos e impredecibles, donde el futuro nos depara cambios significativos que no nos pueden tomar por sorpresa, por eso es tan relevante esta habilidad para adaptarse, para aprender nuevas habilidades y para aplicar el antiguo conocimiento en la resolución de nuevos conflictos.

Estamos constantemente siendo bombardeados por la publicidad y por diferentes medios, quienes incesantemente nos quieren persuadir sobre temas como que

consumir, política, ideologías, etc., enfrentándonos con diversas opciones, exigiéndonos tomar decisiones en diversos ámbitos de la vida, demandando hacer uso de nuestra libertad para elegir en qué cosas creer y en que no. Es por esta razón que es importante aprender a pensar y reflexionar críticamente de manera conciente para tomar siempre el mejor camino.

Uno de los principales objetivos de todo proceso educativo debe ser ayudar a los alumnos a aprender de forma autónoma y regulada. No obstante este objetivo debe ir acompañado de otra condición de “enseñar a aprender”, ya que es indispensable que los docentes también desarrollen esta habilidad en sus estudiantes. Como afirma (Moreno 1989, cit en Mateos 2001) “Sin duda, es un hecho que todas las personas razonamos y aprendemos gran cantidad de cosas sin necesidad de que nos enseñen a pensar o aprender. Junto a esto, no deja tampoco de ser cierto que algunas formas de esas dos habilidades no se desarrollan en la mayoría de nosotros en ausencia de una instrucción específica”.

Ante este escenario se hace evidente la urgencia de transformar la Educación actual, se requieren cambios profundos en los paradigmas imperantes, donde se sobrevalora la entrega de contenidos conceptuales y procedimentales en vez de preocuparse por “enseñar a pensar.”

Arancibia, Herrera y Strasser, (2008), reflexionan respecto a la dicotomía entre las habilidades del pensamiento versus conocimiento, afirmando que los métodos tradicionales educativos se han centrado en la enseñanza de contenidos, otorgándole poca relevancia a las habilidades del pensamiento, la razón, la creatividad y la resolución de problemas.

Arancibia, et al (2008) sostienen que las habilidades del pensamiento y la adquisición del conocimiento son interdependientes. Por una parte, el pensamiento es esencial para la adquisición del conocimiento, y por la otra, el conocimiento es esencial para pensar.

La mayoría de las personas pueden desarrollar el potencial que les permite pensar reflexivamente, mucho más de lo que lo hacen habitualmente. Para lograr esto, diversos

autores han propuesto algunas estrategias tendientes a incrementar la efectividad de estas habilidades en los estudiantes.

Entre estos modelos encontramos las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas, entre otros.

6.3.2.1 Estrategias Cognitivas

La cognición es un tema muy relevante que forma parte de los principales tópicos de la psicología cognitiva, principalmente de las concepciones constructivistas que consideran el papel activo del sujeto y la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

García 2009, propone que para que las distintas capacidades psicológicas se pongan en marcha, se desarrollen adecuadamente y estén sometidos al control del sujeto, es necesario que utilicemos determinados pasos y/o procedimientos que reciben el nombre de *estrategias cognitivas*. Éstas se definen como procedimientos que facilitan las distintas fases del procesamiento de la información y, por lo tanto, mejoran el funcionamiento y el rendimiento cognitivo.

Arancibia (2008) plantea que las estrategias Cognitivas o habilidades de pensamiento son aquellas que nos permiten aprender a resolver problemas, a comprender. Es un enfoque generalizado, que involucra una serie de tácticas y procedimientos libres de contenido.

Existen algunos modelos de estrategias Cognitivas, Sternberg (1983 cit. en Arancibia 2008), propuso uno basado en una concepción de la inteligencia como un conjunto de pensamiento y habilidades para aprender que se utilizan en la resolución de problemas académicos, cotidianos y que pueden enseñarse y diagnosticarse separadamente.

Modelo de Sternberg (1983):

- Identificación del problema
- Selección del proceso: Selección de los procesos que son apropiados para las tareas que se tienen entre manos.

- Selección de la representación: Selección de las formas útiles de representar la información pertinente a la tarea, tanto interna como externamente.
- Selección de la estrategia: selección de las secuencias en las cuales se aplican los procesos a la representación.
- Distribución del procedimiento: la eficiente distribución del tiempo a los distintos aspectos o componentes de la tarea.
- Solución de control: mantención de la pista de lo que se ha hecho, lo que falta por hacer y si se está alcanzando un proceso satisfactorio.
- Sensibilidad de retroalimentación: es necesario si se desea mejorar el resultado.
- Traducción de la retroalimentación: un plan de acción es necesario no sólo para saber lo que se está haciendo incorrectamente, si no también para saber como expresar ese conocimiento en un plan e acción correctivo.
- Ejecución del plan de acción: un plan que no se pone en ejecución no es un buen plan. De manera que los intentos para enseñar estrategias Cognitivas son bastante abstractos y generalizados. Para eliminar este problema, Bransford (1986) sugiere que los profesores relacionen las estrategias cognitivas a áreas – temas específicos y muestren a los estudiantes la importancia de estas técnicas para resolver problemas en sus propias vidas.

Por otra parte, en Arancibia (2008), también encontramos el **modelo de Weinstein y Mayer (1986)** que describen ocho tipos de estrategias cognitivas para el aprendizaje y el pensamiento:

- Estrategias básicas de ensayo. Por ejemplo, simple repetición.
- Estrategias complejas de ensayo: iluminar todos los puntos importantes en un contexto.
- Estrategias de elaboración básicas: formar imágenes mentales u otras asociaciones.
- Estrategias de elaboración complejas: formar analogías, parafrasear, resumir, relacionar.
- Estrategias básicas organizacionales: identificar las principales ideas, desarrollar conceptos, tablas resúmenes.
- Estrategias de comprensión y monitoreo: autocuestionamiento, establecer metas y chequear progresos hacia esas metas.

- Estrategias afectivas y motivacionales: ejercicios de relajación, pensamiento positivo.

Generalmente, cuando se quiere recordar la información aprendida se pueden usar algunas estrategias tales como la significación, la organización, la imaginería visual y el sobreaprendizaje del material a aprender. Por otra parte, “Las teorías del olvido, señalan que la información es olvidada por que no es usada, es distorsionada, es suprimida o interferida porque los individuos tienen un pobre sistema de recuperación de la información.” (Arancibia 2008, Pág. 130)

6.3.2.1 Estrategias Metacognitivas

Actualmente es una necesidad imperante el poder acceder a la información a través de diversos medios, sin embargo, lo que cobra aún mayor relevancia es ser capaz de acceder a ella cuando se necesita. No sólo basta con tener habilidades, sino que saber cuándo y cómo utilizarlas. El reconocimiento de nuestras propias posibilidades, de nuestras formas de aprender y solucionar problemas son habilidades significativamente deseables en una comunidad globalizada que exige cada vez más del ser humano.

La metacognición puede ser definida considerando dos puntos de vista. Según Mateos (2001), puede ser considerada como **producto o contenido cognitivo**, es decir como el conocimiento que las personas tienen de su propio funcionamiento cognitivo y por otro lado puede relacionarse a **procesos u operaciones cognitivas**, referidas a los procesos de supervisión y de regulación que ejercemos sobre nuestra propia actividad cognitiva cuando nos enfrentamos a una tarea.

Arancibia, (2008), plantea que las habilidades metacognitivas pueden pensarse como habilidades cognitivas que son necesarias y útiles para la adquisición, uso y control de conocimiento y de otras habilidades cognitivas. Ellas incluyen la habilidad para planificar y regular el uso efectivo de nuestros propios recursos cognitivos (Brown, 1977 cit en Arancibia 2008). Es decir, las habilidades metacognitivas suelen dirigir, monitorear, evaluar y modificar el aprendizaje y el pensamiento.

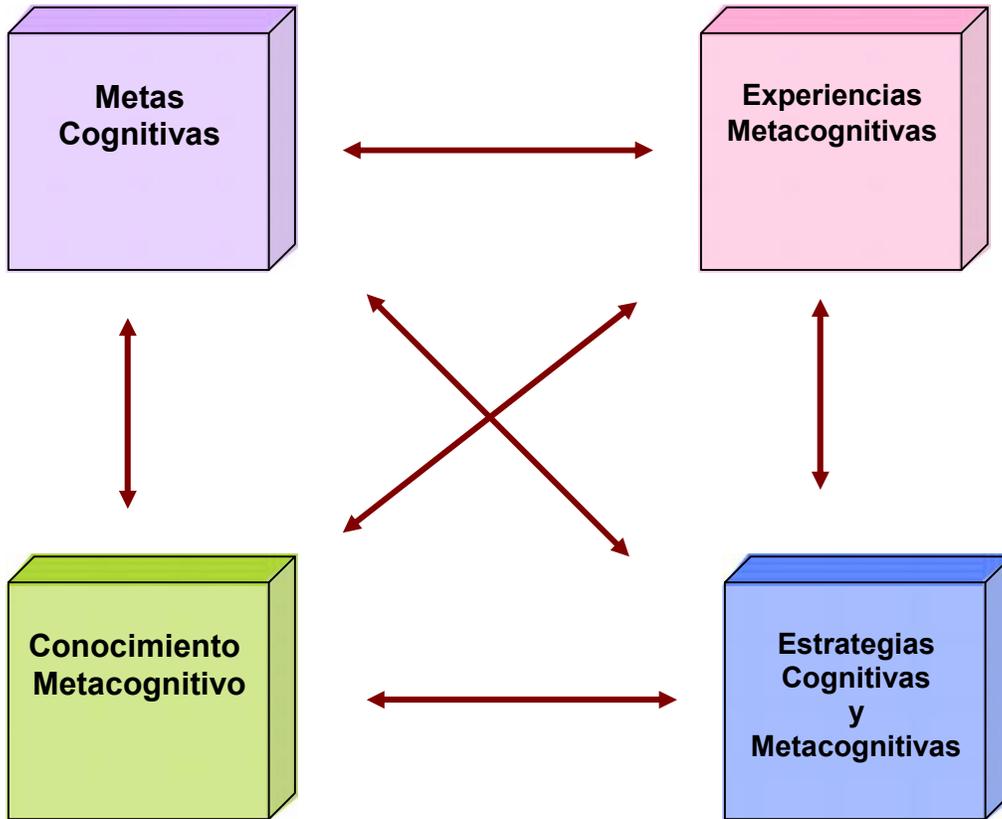
García (2009) plantea que la metacognición implica, pues, hacer una reflexión del propio proceso cognitivo, y las estrategias metacognitivas abarcan el conocimiento, el control y la regulación de tales procesos. En concreto:

1. implica conocer y aprender el uso de estrategias y tener un dominio de ellas.
2. Es entonces cuando el sujeto puede hacer un uso consciente e intencional de dichas estrategias, aplicando la que es la más adecuada en cada momento.
3. Finalmente, se lleva a cabo una evaluación, en el sentido de determinar el grado de eficacia o de adecuación que cada estrategia tienen para cada sujeto.

En Mateos (2001) se plantea que John Flavell en el año 1971 acuñó el término de “metamemoria” para referirse al conocimiento que adquirimos sobre los contenidos y procesos de la memoria –capacidades básicas, estrategias conocimientos no estratégicos y metamemoria. Desde su punto de vista, las dificultades que presentan los niños más pequeños y los grupos de sujetos con dificultades de aprendizaje pueden atribuirse en muchos casos, más que a deficiencias inherentes a los procesos básicos de memoria, a una metamemoria deficiente y a un uso inadecuado de las estrategias de memoria. Posteriormente, el propio Flavell (1976), al entender que la metamemoria no está aislada del conocimiento sobre otros aspectos de la mente, acuña el concepto más general e inclusivo de la metacognición, la cual es definida por el autor como el conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje.

“Así practico la metacognición (metamemoria, metaaprendizaje, metaatención, metalenguaje, etc.) cuando caigo en la cuenta de que tengo más dificultad en aprender A que B; cuando comprendo que debo verificar la pregunta C antes de aceptarlo como un hecho, cuando se me ocurre que haría bien en examinar todas y cada una de las alternativas en una elección múltiple antes de decidir cuál es la mejor, cuando advierto que debería tomar nota de D porque puedo olvidarlo...La metacognición hace referencia, entre otras cosas, a la supervisión activa y consecuente regulación y organización de estos procesos en relación con los objetos o datos cognitivos sobre los que actúan, normalmente al servicio de alguna meta u objetivo concreto”. (Flavell 1976, cit en Mateos 2001, p.21).

De acuerdo con el modelo desarrollado por Flavell (1981), el control que una persona puede ejercer sobre su propia actividad cognitiva depende de las acciones e interacciones entre los cuatro componentes siguientes: (a) el conocimiento metacognitivo, (b) las experiencias metacognitivas, (c) las metas cognitivas y (d) las estrategias.



En relación al conocimiento cognitivo, Flavell 1987 (cit. en Mateos 2001), plantea que podemos desarrollar conocimiento sobre tres aspectos de la actividad cognitiva: la persona, la tarea y las estrategias. El primer aspecto engloba el conocimiento y creencias sobre las características de las personas (intraindividuales, interindividuales y universales) las cuales son indispensables para la ejecución de actividades que requieren algún tipo de actividad cognitiva. Las variables intraindividuales se refieren a nuestras propias habilidades y recursos en la realización de diversas tareas cognitivas, nuestros intereses y motivaciones, pueden afectar al rendimiento. Una clara evidencia de esto es saber que uno recuerda mejor imágenes que palabras. En el caso de las variables interindividuales, la comparación se establece entre personas. Un ejemplo de ellos sería que a un alumno le es más difícil memorizar una poesía que al resto de sus compañeros. Por último las

variables universales son características de las personas como seres cognitivos. Por ejemplo saber que nuestra memoria no es un registro preciso de la experiencia.

El segundo tipo de conocimiento metacognitivo se refiere al conocimiento sobre cómo la naturaleza y demandas de la tarea influyen sobre su ejecución y sobre su relativa dificultad. Por ejemplo, saber que es más fácil reconocer algo que recordarlo o saber que el recuerdo de un material depende, en parte, de las características de dicho material como puede ser su longitud o su estructura. El último tipo de conocimiento metacognitivo es el conocimiento de la efectividad relativa de los procedimientos alternativos para abordar una tarea. Saber que establecer una imagen visual que recoja la relación entre dos palabras ayuda a recordar mejor la asociación entre ellas que el repaso verbal repetido de la misma sería un ejemplo de ello. Además del conocimiento que adquirimos sobre nuestras características personales como seres cognitivos, sobre las características de las tareas y sobre las estrategias alternativas para enfrentar las tareas, también desarrollamos un conocimiento sobre las diferentes formas en que esos tres aspectos – persona, tarea y estrategia- pueden interactuar. Así, las estrategias seleccionadas para resolver una tarea concreta dependen de las características de esa tarea y de las características de la persona. Saber que la repetición literal puede ser una estrategia eficaz para recordar una lista de palabras pero no para asegurar que un oyente llegue a comprender un mensaje que no ha entendido la primera vez sería un ejemplo de conocimiento de la interacción entre las características de la tarea y las estrategias.

Las experiencias metacognitivas forman el segundo aspecto de la metacognición según Flavell. Éstas son experiencias (ideas, pensamientos, sensaciones o sentimientos) que acompañan a la actividad cognitiva, relacionadas con el progreso hacia las metas, que pueden llegar a ser interpretadas conscientemente. Las mismas situaciones que nos llevan a usar el conocimiento que poseemos sobre la actividad cognitiva, a veces desembocan en un estado de conciencia o semi conciencia de la actividad cognitiva que está teniendo lugar. Un ejemplo muy común de experiencia metacognitiva, discutido por Flavell y Wellman 1977. (Cit en Mateos 2001), en relación con la memoria, es la experiencia de “tenerlo en la punta de la lengua”, cuando falla la recuperación de una información pero uno sabe lo que sabe. Las experiencias metacognitivas ocurren a menudo cuando la cognición falla, cuando algo resulta difícil de percibir, comprender,

recordar, o resolver; probablemente se dan muy pocas experiencias consientes cuando la actividad procede.

Por otro lado, con el componente de las estrategias, Flavell, 1981 (cit. en Mateos 2001) diferencia dos tipos; las cognitivas y las metacognitivas. Las estrategias son cognitivas cuando se emplean para hacer la actividad cognitiva hacia la meta y son metacognitivas cuando su función es supervisar ese progreso. Consideremos el caso de un estudiante que se prepara para el examen del contenido de un texto releyéndolo y tomando notas y después se autocuestiona sobre el contenido para comprobar si está preparado o no. En este caso la relectura y la toma de notas son estrategias cognitivas que se emplean para alcanzar la meta de aprendizaje establecido, mientras que el autocuestionamiento sería una estrategia metacognitiva dirigida a comprobar si la meta ha sido alcanzada.

Arancibia (2008) destaca que la noción de metacognición ha estado implícita en la literatura de aprendizaje por algún tiempo. Una ilustración es la distinción entre aprender y “aprender a aprender”. Sin embargo, los tipos de conocimientos y habilidades que ahora están siendo incluidos bajo el rubro de metacognición era rara vez, por no decir nunca, objetivos explícitos de entrenamiento.

Ann Brown es una investigadora, que al igual que Flavell, ha estudiado significativamente la temática referida a la metacognición. El modelo creado por ella incluye la actividad estratégica de los sujetos. Para Flavell, las estrategias son una parte del cuadro general cognitivo y metacognitivo mientras que para Brown el comportamiento estratégico se sitúa en el centro de la actividad cognitiva.

Brown 1978 (cit. en Mateos 2001) define la metacognición como el control deliberado y consciente de la propia actividad cognitiva e identifica los siguientes ejemplos de habilidades metacognitivas: revisar, planificar, formular, preguntar, autoadministrarse pruebas y controlar la propia ejecución.

Las actividades metacognitivas según esta autora son los mecanismos autorregulatorios que emplea un sujeto durante el intento activo de resolver problemas:

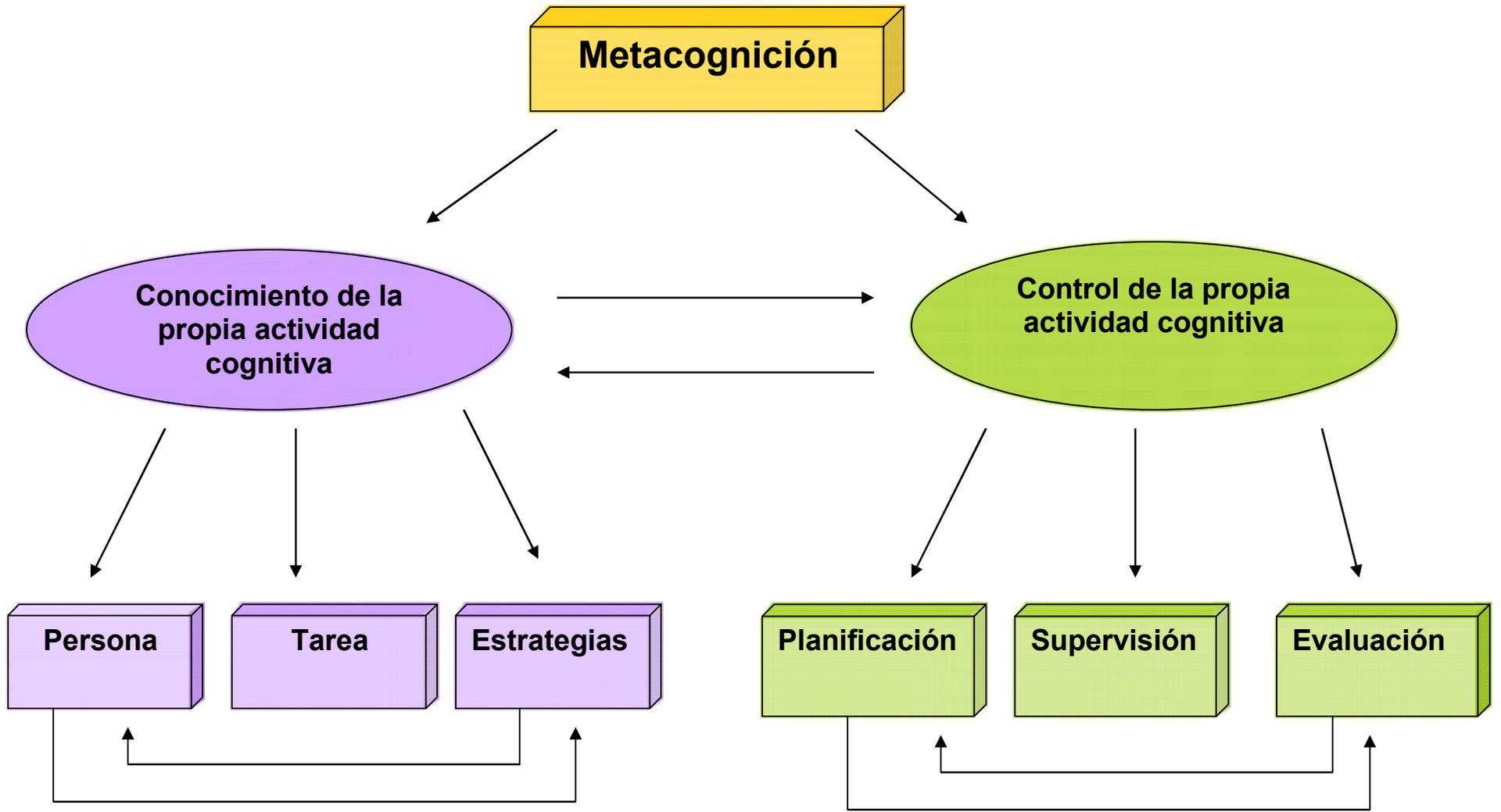
- A) Ser consciente de las limitaciones de la capacidad del propio sistema (v.g. estimar la cantidad de material que se puede recordar o el tiempo que puede llevar completar una tarea),
- B) Conocer el repertorio de estrategias que se posee y su uso apropiado.
- C) Identificar y definir los problemas
- D) Planificar y secuenciar las acciones necesarias para resolverlos
- E) Supervisar, comprobar, revisar y evaluar la marcha de los planes y su efectividad.

Otros ejemplos de habilidades metacognitivas son: (Arancibia 2008, Pág. 132)

- Planificación efectiva y formulación de estrategias:
Varios investigadores han señalado que los expertos muestran una mayor tendencia que los novicios a analizar un problema cualitativamente antes que intentar representarlo en forma cuantitativa
- Control y evaluación del propio conocimiento y ejecución (o rendimiento):
Por otra parte, trabajos recientes enfatizan la importancia del control de la comprensión ya que en la medida que las habilidades de comprensión puedan ser mejoradas a través del entrenamiento, será posible incrementar la habilidad para adquirir conocimiento y el resultado intelectual en general. En particular, se ha puesto énfasis en la habilidad para determinar lo que no se entiende en alguna parte de lo que uno ha oído o leído, y el conocimiento de qué hacer al respecto.

Finalmente, si comparamos las concepciones formuladas por Flavell y por Brown, encontramos que a pesar de que son dos perspectivas diferentes y que emplean métodos de investigación y lenguajes distintos, hay algo que los une. Mateos (2001) señala que ambas líneas investigativas ponen un énfasis especial en la conciencia de la propia actividad cognitiva, en las estrategias usadas por los sujetos y mecanismos auto-regulatorios y en la supervisión del progreso hacia las metas. Las dos líneas se ocupan de examinar los problemas o deficiencias en la producción cognitiva, es decir, el fracaso de los sujetos para usar espontáneamente las estrategias cuando son apropiadas siendo, sin embargo, capaces de emplearlas cuando se les dirige explícitamente a hacerlo.

Mateos (20081) plantea como conclusión que el término metacognición se aplica tanto al conocimiento como al control de la propia actividad cognitiva y lo grafica en el siguiente cuadro:



Según Mateos (2001) El conocimiento metacognitivo forma parte del componente declarativo de la metacognición y considera el conocimiento de los propios recursos cognitivos, de las tareas y de las estrategias que pueden ser utilizadas. Por otro lado, el control metacognitivo constituye el componente procedimental e incluye los procesos de planificación de las estrategias más adecuadas para resolver una tarea, de supervisión y regulación del uso que se hace de ellas.

Como es posible advertir, existen diversas miradas desde donde es factible conceptualizar la metacognición. Es un constructo versátil que abarca una amplia gama de conocimientos y procesos, razón por la cual es un tema atractivo que sigue en constante controversia. Sin lugar a dudas, aún hay mucho que decir respecto a la actividad metacognitiva del ser humano, quedan muchos estudios y reflexiones teóricas sin resolver, sin embargo, es indispensable continuar reflexionando e investigando sobre esta cuestión, sobre todo en estos tiempos en que lograr desarrollar en los alumnos estas habilidades se transforma en una gran necesidad.

6.4 Actividades Pedagógicas del Proyecto de Innovación

El principal objetivo que busca alcanzar esta propuesta es el diseño, desde una perspectiva metacognitiva, de un texto de apoyo a la labor pedagógica de la Educadora de Párvulos en el área de la atención de los niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales. Para ello se propusieron tres grandes etapas que permitieron, finalmente, alcanzar la creación de este libro.

6.4.1 Etapas del proceso de implementación del proyecto

I Etapa: Búsqueda de información:

Durante esta etapa se dio respuesta al primer y segundo objetivo de la propuesta educativa, los cuales estaban referidos a la elaboración de un marco contextual con información relevante sobre la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales y al diseño de estrategias metodológicas y contenidos que permitieran el desarrollo del pensamiento metacognitivo del Educador/a de Párvulos.

Se efectuó una búsqueda sistemática de información relativa a la temática de atención a la diversidad de niños y niñas con discapacidad, en diversas fuentes bibliográficas y linkográficas actualizadas, realizándose síntesis de textos y la selección del material a utilizar en el contenido del libro.

Se creó cada módulo, escogiendo actividades que estuvieran ligadas con las habilidades cognitivas y metacognitivas. Para estos efectos se revisó bibliografía alusiva al tema y se incorporaron experiencias que permitieran a la Educadora reflexionar acerca de su propia forma de aprender

También es importante destacar que al ser este texto una propuesta de coaprendizaje que trabaja desde lo metacognitivo, fue necesario iniciar un proceso de aprendizaje referido al desarrollo de las habilidades metacognitivas, ya que solo desde el conocimiento de las implicancias de este paradigma era posible plantear la creación de sus contenidos y estrategias de enseñanza.

II Etapa: Búsqueda de imágenes y diseño gráfico del texto:

Esta etapa estuvo ligada al tercer objetivo referido a la creación de un texto de coaprendizaje, destinado al apoyo de Educadoras de Párvulos en la atención de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales.

En este período se probaron diversas imágenes prediseñadas de la Web para los personajes del texto, distintas formas, estructuras y colores que darían vida a cada página del libro. Estos primeros diseños fueron sometidos a juicio de profesionales del área de la Pedagogía en Educación parvularia. Los primeros diseños fueron animales, pensando en la cercanía afectiva que podían provocar en los lectores, sin embargo, fueron rechazados por las expertas por encontrarlos demasiado infantilizados. La segunda propuesta fue hecha con personajes de cómics. Un par de profesores y un loro, los que finalmente fueron muy bien aceptados y constituyen los personajes guías del texto. No obstante, estas imágenes también serán sometidas a evaluación durante el proceso de validación del texto.

III Etapa: Creación del texto de Coaprendizaje

En esta etapa también se dio respuesta al tercer objetivo, desarrollándose la parte más creativa del proceso, donde se fue gestando cada página con la información e imágenes que se requerían según cada subtema.

Se seleccionó la información relativa a los contenidos y habilidades esenciales que contendría el texto, considerando los resultados de la investigación inicial, la cual dio luces respecto a las falencias y necesidades que tenían las Educadoras de Párvulos participantes del estudio. Estas decían relación con una conceptualización básica acerca de la diversidad, integración e inclusión como así también sobre el trabajo con niños con Necesidades Educativas Especiales. De igual forma se realizaron entrevistas a Educadoras diferenciales las cuales manifestaron su opinión respecto a las temáticas fundamentales que debería conocer un docente de aula común para trabajar con alumnos con alguna discapacidad.

Conjuntamente un diseñador gráfico ha trabajado en el diseño del texto final, con características editoriales y comerciales.

6.4.2 Posibilidades de aplicación del Texto de Coaprendizaje

Es importante destacar que el texto posee variadas posibilidades de aplicación. Puede ser utilizado de diversas formas y contextos. Por un lado, y dadas las características del libro está la posibilidad de usarlo de forma autodidacta, sobre todo en los casos que las Educadoras no cuenten con el apoyo de Educadoras Diferenciales en sus centros educativos, ni tampoco reciban capacitaciones de sus sostenedores. La Educadora puede aprender y sensibilizarse a través de la compañía de los personajes del texto que la guiarán durante todo el proceso de aprendizaje.

También puede ser trabajado a nivel de cada Establecimiento Educativo, donde el grupo de Educadoras se pueden capacitar con el texto, mediante el apoyo de una Educadora Diferencial, bajo el alero del Proyecto de integración.

Por otra parte, es posible ser utilizado bajo una estrategia comunal de capacitación a bajo costo, donde el texto es entregado a los equipos multiprofesionales para ser distribuidos a las Educadoras de Párvulos de la Comuna. Desde esta mirada más participativa, las metodologías de trabajo también pueden ser diversas, acordes a los requerimientos de cada grupo, utilizando por ejemplo el trabajo personal con el libro y posteriormente reuniones grupales mensuales, donde se revise en conjunto los avances individuales, con el acompañamiento del Educador/a Diferencial del equipo.

Dentro de estas posibilidades de trabajo, se hace evidente que sólo las alternativas donde la experiencia es mediada por un Educador/a Diferencial, es más factible la transferencia de aprendizajes al aula común. A pesar de que el libro y sus personajes actúan como un efectivo mediador, nada puede reemplazar el trabajo directo entre personas y por lo tanto, la eficacia del texto se potencia significativamente con el dialogo y la reflexión grupal. Sin lugar a dudas, la posibilidad de ejemplificación, los cuestionamientos, la contrapregunta, el análisis de los errores y aciertos que otorga el trabajo colaborativo entre profesionales es la mejor alternativa de aprendizaje. Sin embargo, no se debe olvidar que muchas Educadoras no cuentan con esta posibilidad y sólo pueden recurrir a su iniciativa personal de autoaprendizaje para fortalecer sus prácticas pedagógicas, ante lo cual el libro ofrece una atractiva y valiosa alternativa.

6.5. Plan de validación del Proyecto

6.5.1 Antecedentes generales.

Para finalizar las etapas de este proyecto, es muy relevante generar un proceso de validación que de solidez a la propuesta de innovación pedagógica planteada. Se requiere validar varios aspectos del texto creado antes de ser presentado a los educadores/as, con el fin de comprobar que cumple con las exigencias requeridas para ser un buen recurso de apoyo a la labor educativa.

Toda propuesta o proyecto educativo requiere ser evaluado, para recoger información relevante con respecto a los aspectos constitutivos de su planteamiento. En este caso es necesario evaluar la estructura, la forma, los contenidos, la legibilidad, etc. Para poder emitir un juicio de valor y tomar decisiones al respecto.

La validez puede adoptar diferentes significados. Es así como encontramos la validez de contenido y la metodológica. El proceso de validación se llevará a cabo en dos momentos:

1°. Validez de contenido:

En esta etapa se ha contemplado la opinión de a lo menos dos expertos, que para este caso serán Educadores/as de Párvulos y Educadores/as Diferenciales que se encuentren vinculados con la Educación Especial. Se espera que los docentes expertos emitan juicios entorno a un instrumento que contendrá indicadores que evaluarán aspectos relevantes del texto.

Este instrumento contendrá criterios evaluativos referidos a:

- Organización y diseño
- Contenidos
- Estrategias
- Evaluación

Identificación del Experto

Nombre:

Titulo profesional:

Actividad:

Experiencia:

Instrucción: Encierra en un círculo el número que mejor representa tu opinión respecto al indicador evaluado.

Categorías de Valoración:

1 punto: insuficiente 2 puntos: regular. 3 puntos: buena. 4 puntos: muy buena.

5 puntos: excelente.

Criterios	Indicadores	Criterios de validación				
Organización y diseño	El diseño gráfico del texto es atractivo y motivador	1	2	3	4	5
	Las imágenes de los personajes que guían el texto son apropiados, atractivos y motivan al aprendizaje	1	2	3	4	5
	La jerarquización de las unidades de cada modulo es apropiada	1	2	3	4	5
Contenidos	Las unidades son abordadas por contenidos suficientes para la comprensión del modulo	1	2	3	4	5
	Los contenidos dan respuesta a los objetivos propuestos para cada modulo	1	2	3	4	5
	Los contenidos abordados son claros	1	2	3	4	5
	Se evidencia continuidad y coherencia entre los contenidos.	1	2	3	4	5
	Los contenidos seleccionados son pertinentes.	1	2	3	4	5
	El grado de profundización de los contenidos es suficiente	1	2	3	4	5
Estrategias metodológicas	Se trabajan contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	1	2	3	4	5
	Las estrategias metodológicas favorecen los procesos cognitivos y meta cognitivos	1	2	3	4	5
	Las estrategias metodológicas favorecen la comprensión de los contenidos	1	2	3	4	5
Evaluación	Las estrategias metodológicas mantienen en interés del usuario en el texto	1	2	3	4	5
	Los procedimientos evaluativos son los adecuados	1	2	3	4	5
	Las actividades evaluativas son pertinentes a lo que pretenden evaluar	1	2	3	4	5
	Las actividades evaluativas son variadas	1	2	3	4	5

Observaciones:

Procedimientos de análisis de resultados

La información recabada a través de la pauta se llevará a un análisis a través de la suma de los puntos obtenidos en cada indicador.

La escala de apreciación numérica tendrá un total ideal de 80 puntos, sub divididos en los 4 criterios evaluativos.

Para que cada criterio sea aceptado como válido este deberá ser igual o superior a 70%. Será una condición necesaria que a lo menos tres de los criterios estén sobre el 70%. Cumpliéndose estas condiciones y reformulando aquellos aspectos calificados en menor medida la propuesta será válida y aplicable.

2°. Validez Metodológica:

La segunda evaluación estará basada en un diseño cuasiexperimental con grupo control y grupo experimental. Con un diseño muestral aleatorio, en el cual se convocará a Educadoras de Párvulos que atienden a niños con Necesidades Educativas Especiales, las que serán divididas en dos grupos. Uno de ellos será capacitado en el uso del texto de coaprendizaje y el otro será capacitado con la lectura de un texto informativo. La duración de la capacitación será de un año con sesiones de trabajo mensuales donde se analizarán los avances del trabajo con el texto.

Se realizaran un pretest inicial a ambos grupos para determinar el nivel de conocimiento acerca del tema de la atención a la diversidad y un posttest al finalizar el proceso para evaluar los avances alcanzados por ambos grupos.

6.6 Conclusiones

La creación de esta propuesta ha constituido un gran desafío, un largo camino no exento de dificultades. Sin embargo, se ha transformado en una de las experiencias más significativas en mi vida profesional. Cada página del texto creado fue inspirada en todos los niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales que han pasado por mi vida, tocándola con su magia y dejando huellas imborrables.

Cuando se inició este trabajo a raíz de la investigación inicial en el año 2009, pude percibir la gran necesidad de apoyo que requerían las Educadoras de Párvulos en relación a la atención de sus alumnos con discapacidad. Estas profesionales demostraron una gran vocación y disposición para dar la mejor atención a sus niñas y niños, no obstante, carecían de herramientas y del conocimiento necesario para hacerlo de manera más efectiva.

Lamentablemente la capacitación es muy escasa y las Educadoras deben aferrarse a la información y apoyo que les dan las profesoras especialistas o autofinanciarse capacitaciones, situación que usualmente no se da.

Inspirada en dicha situación es que surgió la idea de apoyar a las docentes a través de un texto que les entregará información alusiva a la atención de la diversidad que tanto requerían. En el camino esta idea fue fortalecida con la incorporación de la metacognición, lo cual le dio un plus a la propuesta, ya que además de entregar el conocimiento de las necesidades educativas especiales, permitía a las profesionales aprender de manera conciente, opinando, reflexionando, resolviendo problemas, interactuando con personajes que mediaban el aprendizaje y descubriendo de manera personal y única cada nuevo concepto o idea.

Se espera que durante la validación se pueda fortalecer el texto y lograr optimizarlo, para que finalmente pueda ser entregado a las Educadoras de Párvulos que aún esperan los apoyos necesarios para fortalecer sus prácticas educativas y así dar la atención de calidad que merecen todos los niños y niñas, especialmente los que tienen alguna Necesidad Educativa Especial.

Bibliografía

1. **Arancibia Violeta, Herrera Paulina y Strasser Katherine.** 2008. Manual de Psicología Educacional. Editorial Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile
2. **Blanco Rosa, 1999.** La atención a la diversidad en el aula y las adaptaciones del Currículo. Alianza Editorial. Madrid, España.
3. **Cardona Moltó María Cristina.** 2005. Diversidad y Educación inclusiva. Editorial Pearson. Madrid, España.
4. **Castro Fancy, Lira, Hugo, Correa M^a Elena.** 2006. Currículo y Evaluación Educacional. Editorial Universidad del Bio – Bio. Chile.
5. **Coll Cesar, Martín Elena, Mauri Teresa, Miras Mariana, Onrubia Javier, Solé Isabel y Zabala Antoni.** 1997. Constructivismo en el aula. Editorial GRAO. Barcelona. España.
6. **Decreto N° 291.** 1999. Reglamento del funcionamiento de los grupos diferenciales del país. Santiago. Chile.
7. **Decreto N° 1.** 1998. Integración Escolar. Santiago. Chile.
8. **Devalle de Rendo Alicia, Vega Viviana.** 2009. Una escuela en y para la diversidad. Editorial AIQUE. Buenos Aires. Argentina.
9. **FONADIS, UMCE, INTEGRA.** 2006. Guía de orientaciones pedagógicas para la atención a la diversidad de niños/as y niñas con N.E.E en la Educación parvularia. FONADIS. Santiago, Chile.
10. **JUNJI.** 2008. Módulo de autocapacitación para las comunidades de aprendizaje. Orientaciones para el trabajo con párvulos con N.E.E. N° 10. Santiago. Chile.
11. **Ley N° 19.284.** 1994. Integración social de las personas con Discapacidad. Artículo 3. Santiago. Chile.

12. **Manosalva Mena Sergio**. 2002. Integración Educacional de alumnos/as con discapacidad. Editorial MAPA. Santiago. Chile.
13. **Mateos Mar**. 2001. Metacognición y Educación. Editorial AIQUE. Buenos Aires. Argentina.
14. **MINEDUC**. 2002. Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Santiago, Chile.
15. **MINEDUC**. 2004. Nueva perspectiva y visión de la Educación Especial. Informe de la comisión de expertos. Santiago. Chile.
16. **MINEDUC**. 2005. Política nacional de Educación Especial “Nuestro compromiso con la diversidad”. Santiago. Chile.
17. **MINEDUC**. 2007. Guía de apoyo técnico pedagógico: N.E.E. en el nivel de Educación parvularia. Guía introductoria. Santiago. Chile.
18. **Sánchez Ilabaca Jaime**. 1995. Informática Educativa. Editorial Universitaria. Santiago, Chile.
19. **UNESCO-HINENI-UNICEF**.2003. Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa. Santiago. Chile.
20. **Wang C. Margaret**. 1995. Atención a la diversidad del alumnado. Ediciones Narcea. Madrid. España.

Linkografía

1. Dunn.Lloyd M. 1968. Article: Special Education for the mildly retarded: Is much of it justifiable: Exceptional Children. Estados Unidos.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed>

2. García Sevilla Julia. 2009. Tema 10: Estimulación en Estrategias Cognitivas y Metacognitivas. Universidad de Murcia. España.

<http://ocw.um.es/cc.-de-la-salud/estimulacion-cognitiva>

3. Rojas Velásquez Freddy. 2001. Artículo: Enfoques sobre aprendizaje Humano. Pág. Web Departamento de Ciencia y Tecnología. Universidad Simón Bolívar. Venezuela.

formacionprofesional.homestead.com/EnfoAprendizaje.doc