



ESTUDIO TEMÁTICO

PROPUESTA DE CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA

REALIZAR ADAPTACIONES CURRICULARES EN EL NIVEL DE

EDUCACIÓN BÁSICA

(PROCESO DE CONTRATACIÓN N° 255 /2005)

Fundación HINENI
Noviembre 2005

PRESENTACIÓN

II. MARCO CONCEPTUAL

III. ANÁLISIS DE LA NORMATIVA RELACIONADA CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

3.1 Nivel Constitucional

3.2 Nivel de Convenciones Internacionales

3.3 Nivel Legal

3.4 Nivel de Potestad Reglamentaria

3.4 Comentarios y Conclusiones

IV. CRITERIOS Y ORIENTACIONES PARA ADAPTAR EL CURRÍCULO A LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.1. Flexibilización Curricular

4.2. Identificación de las Necesidades Educativas Especiales

4.3 Orientaciones específicas para la detección de las necesidades educativas especiales

V. Orientaciones de Adaptación Curricular

5.1. Adaptaciones de Acceso

5.2. Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares y metodológicas por sector de aprendizaje

5.3 Orientaciones de adaptación para los alumnos con NEE asociadas altas capacidades o talentos

5.4 Orientaciones de adaptación para los alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual

VI. ANEXO INFORME INTERNACIONAL

6.1 Normativas Generales o Específicas que Regulen la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular o Común.

6.2 Existencia de Directrices en Relación con el Proceso de Formulación de las Adaptaciones Curriculares.

6.3 Criterios de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Alumnos que Presentan Necesidades Educativas Especiales

6.4 Criterios para la Asignación de Apoyos Especializados

VII. ANEXO RESULTADOS TRABAJO DE CAMPO

VIII ANEXO DEFINICIONES

IX. ANEXO GLOSARIO

IX. BIBLIOGRAFÍA

I PRESENTACIÓN

Durante los últimos años, en el mundo hemos experimentado un interesante proceso de apertura, reconocimiento y valoración de la diversidad en todos sus sentidos. Este fenómeno se ha manifestado en una serie de propuestas y medidas provenientes de diferentes ámbitos, que apuntan a privilegiar la integración social de grupos tradicionalmente segregados. En el ámbito de la educación nos encontramos actualmente con la consolidación de varias iniciativas que han tendido gradualmente a redefinir el quehacer de la escuela desde un enfoque homogeneizador de la enseñanza, hacia el dominio progresivo de un paradigma inclusivo, abierto y flexible a las necesidades de todos los estudiantes.

En Chile, existen distintas iniciativas que han contribuido a generar un cambio en el sistema educativo en la dirección descrita, cambio que alcanza su punto más alto a partir del inicio y consolidación de los proyectos de integración escolar. Actualmente el desafío que se presenta tiene que ver con articular una nueva forma de educación, asumiendo la escuela como un espacio de desarrollo colectivo, que instala en la comunidad, la responsabilidad de atender las necesidades de todos sus miembros.

Asumiendo este desafío y en el marco del proceso de reformulación de la Política de Educación Especial, el Ministerio de Educación ha solicitado un estudio destinado a analizar el Marco Curricular del Nivel de Educación Básica, con el propósito de identificar en qué medida sus distintos componentes permiten el acceso de los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, y facilitan a su vez el progreso y logro de los aprendizajes expresados en los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios. Finalmente, sobre la base de este análisis, se ha requerido que mediante este estudio, se propongan criterios y orientaciones para la adaptación, diversificación y enriquecimiento de los Planes y Programas de Educación Básica emanados del Marco Curricular vigente.

El presente documento contiene los resultados completos del estudio realizado, así como la propuesta de criterios y orientaciones encargada. Esta propuesta fue construida a partir de un trabajo que comprendió los siguientes ámbitos de trabajo: una revisión y análisis del Marco Curricular, los Planes y Programas de Educación Básica y la normativa de evaluación correspondiente. También contiene un informe resumido de los procedimientos y las normativas implementadas para la flexibilización del currículum en tres países (México, Argentina y España) que poseen avances importantes en esta materia,; un trabajo de campo que permitió la recogida de información relevante sobre este tema, según el punto de vista de los propios actores del proceso educativo. Para desarrollar de forma efectiva todo este proceso, un equipo interdisciplinario constituido por 11 profesionales, trabajó durante más de tres meses a cargo del estudio, teniendo como base para alcanzar los objetivos propuestos, los enfoques y principales lineamientos propuestos por la Comisión de Expertos (Mineduc, 1994) en el documento "Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial".

En los siguientes capítulos se presenta el marco conceptual que integra el conjunto de argumentos sobre los cuales se fundamenta en algunos casos la necesidad de modificar el marco curricular de la educación básica y sus respectivos planes y programas, que inspiran las orientaciones y sugerencias precedentes.

Posteriormente se desarrolla un análisis de la normativa que rige la educación chilena, tomando en cuenta los decretos y leyes de más directa implicancia para la accesibilidad a la educación básica regular de los alumnos con necesidades educativas especiales. Este análisis nos remite a la identificación de las barreras que persisten en la normativa que orienta el marco curricular y los decretos de evaluación identificándose conceptualmente los aspectos que deben modificarse, aspectos que sirvieron además como insumo para la elaboración de una propuesta de modificaciones legales que forman parte de este acápite.

En el capítulo que sigue, se abordan los aspectos relativos al proceso de flexibilización curricular, en el que se considera la conceptualización y operacionalización de cada una de las alternativas de adaptación curricular, así como también, los criterios y orientaciones para llevar a cabo este proceso en el marco de la gestión pedagógica.

En consecuencia con lo anterior, en el último apartado se desarrollan las orientaciones y criterios para introducir adaptaciones curriculares en los distintos subsectores de aprendizaje que contemplan los Planes y Programas de Estudio para el nivel de educación básica y en función de las distintas necesidades educativas especiales.

Finalmente, forman parte de este informe cuatro documentos anexos que han constituido parte importante del trabajo realizado en esta primera etapa. El primero de ellos contiene información recogida del ámbito internacional, resumiendo los principales aspectos que favorecen la flexibilización marco curricular de educación primaria, en las políticas y normativas de los países consultados. El segundo anexo por su parte, presenta la información referida al trabajo de campo realizado, análisis que ha permitido en gran medida, situar los resultados de este estudio en el contexto de la perspectiva de los docentes del nivel de educación básica. El siguiente anexo, presenta información sobre algunos de los conceptos más relevantes asociados a las distintas necesidades educativas especiales consideradas en este estudio. Por último, se presenta un glosario de términos técnicos referidos a las distintas discapacidades estudiadas.

II MARCO CONCEPTUAL

Avanzar hacia la construcción de un país más justo y democrático, requiere trabajar por la eliminación de las barreras de distinto tipo que dificultan el acceso y la plena participación para todos los integrantes de la sociedad en las distintas actividades de la vida cotidiana; tales como, salud, empleo, ocio, y educación entre otros.

Una serie de tratados internacionales a los cuáles nuestro país ha adscrito, tienen por objetivo dar pasos en el sentido anterior, garantizando el derecho a la igualdad de oportunidades y la no-discriminación para todos los chilenos.¹ Estas normas y convenciones provenientes del contexto internacional, han facilitado el desarrollo en nuestro país, de los instrumentos políticos / jurídicos para el establecimiento de condiciones que promuevan la igualdad. Dichos principios, se recogen en sus aspectos más amplios en el marco que define nuestra Constitución Política,² así como en un conjunto de disposiciones presentes en el Código Civil³.

De un modo más específico, estos derechos humanos fundamentales tienen una expresión más concreta en nuestro sistema educacional, el cuál a través de diferentes instrumentos jurídicos garantiza el derecho a una educación de calidad para todos los chilenos, sin distinción alguna⁴

En el mismo sentido, la Reforma Educacional Chilena, a través de su enfoque de derechos y los principios de calidad y equidad que le rigen, establece que la educación actual tiene el imperativo ético de asegurar para toda la población escolar, sin distinciones de ningún tipo, el acceso a la educación y la participación en el currículo escolar bajo condiciones de igualdad. El reconocimiento de este principio ético, como señalara en su momento la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995), impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos, que sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres, socialmente responsables, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. El progreso hacia una Educación para Todos exige tomar en cuenta, especialmente las necesidades de los grupos más vulnerables, personas que viven en zonas marginales o rurales, afectados por conflictos políticos, de salud, vivienda, hambre y, también, aquellos que presentan barreras o dificultades para acceder a los aprendizajes y participar de la vida escolar.

No obstante todo lo anterior, muchos de los principios que en el marco legal vigente se encuentran claramente establecidos no siempre se traducen en la práctica, en el

¹ Convención Americana de Derechos Humanos; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (PIDCP); Pacto de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC); Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza; Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de discriminación racial; Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la Mujer (CEDAW); Convención sobre los Derechos del Niño).

² Artículos 1; 5; 6 y 19

³ Estas disposiciones se relacionan con la Igualdad de filiación y los derechos de los hijos, la igualdad entre los cónyuges, la igualdad entre iglesias y entre las personas que profesan diversos cultos; la no discriminación en la legislación laboral.; la no discriminación en la educación.; la protección y promoción de los indígenas; la protección de los consumidores; la integración de las personas con discapacidad, entre otras.

⁴ Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE, 1990; decreto 1/98, y 232/2002.

desarrollo de contextos educacionales verdaderamente inclusivos⁵, en los cuáles no se discrimine a los alumnos por pertenecer a una etnia diferente, por su condición de pobreza, o por la presencia de capacidades diferentes entre otras razones. Por el contrario, en nuestro país existen aún profundas desigualdades en cuanto a las oportunidades de aprendizaje que tienen todos los alumnos. Esta realidad se deja ver a través de diferentes situaciones entre las cuáles se cuentan por ejemplo, las diferencias de calidad existente entre los sistemas municipales y particulares de educación⁶, las diferencias de cobertura presentes entre los medios urbano y rurales de educación⁷ y los grados de desigualdad existentes en cuanto a los niveles de logro académico presentes en el sistema educacional chileno⁸ entre otras.

Acceso al Aprendizaje y la Participación de todos los Alumnos

Un aspecto que ha constituido una fuente de profundas desigualdades en la educación, proviene de la existencia en nuestro país de un sistema escolar paralelo al sistema común, con Planes y Programas de estudio especiales, enfocado a la atención de los alumnos con discapacidad bajo condiciones de segregación. Al respecto, Godoy, Meza y Salazar (2004 p. 2) señalan que “La población con discapacidad históricamente ha sido uno de los colectivos que ha sufrido de mayor discriminación en el sistema social, educacional y laboral. (...) Los notorios avances teóricos y prácticos en materia de Educación Especial desarrollados en los últimos años tanto en el nivel mundial como nacional, sumado a las nuevas demandas de la población con discapacidad ponen de manifiesto la necesidad urgente de crear nuevas condiciones tanto en la Educación Especial como Regular para dar respuestas educativas ajustadas y de calidad, que favorezcan el acceso, la permanencia y el egreso de estos alumnos y alumnas en el sistema escolar”.

No obstante lo anterior, a pesar de las dificultades que siguen existiendo para la generación de condiciones de igualdad dirigidas hacia este colectivo de personas, en nuestro país se ha implementado diversas estrategias para apoyar a los alumnos que presentan mayores dificultades de aprendizaje y participación en su proceso educativo, entre las cuáles pueden destacarse la creación de los Proyectos de Integración para los alumnos con discapacidad⁹, la constitución de los Grupos Diferenciales para los alumnos

⁵ Una educación inclusiva que de respuesta a la diversidad, es aquella que apunta a lograr que todos los niños y niñas aprendan juntos al margen de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos que presentan necesidades educativas especiales y/o con discapacidad. Avanzar en esta dirección constituye una oportunidad para promover iniciativas que busquen una mayor equidad para sectores que han estado marginados como consecuencia de la acción escolar homogeneizante y excluyente, que no considera sus diferencias. (Blanco, 1999)

⁶ Resultados Simce 2004

⁷ Cepal, 1999, pp. 180-181

⁸ Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. Reimers, F (2000) Revista Iberoamericana de Educación - Número 23

⁹ En 1998, se entregan las orientaciones y medidas específicas para cumplir con lo dispuesto en la Ley N° 19.284 con el Reglamento “Integración Escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales”, cuyos Decretos Supremos N° 01/98 y 374/99 establecen las condiciones y las orientaciones de acción en el ámbito educativo, para el acceso, participación y permanencia de alumnos con discapacidad en la escuela regular. Así se posibilita la creación por parte de las escuelas de proyectos de integración, se asigna una subvención especial a aquellas que implementen tales proyectos, se otorgan opciones curriculares y modalidades educativas a través de diversas formas de integración. También define las funciones del aula de recursos y de la escuela especial, como aquellos sistemas de apoyo especializados para la integración de estudiantes con discapacidad.

de educación básica con problemas de aprendizaje y /o adaptación escolar¹⁰, y finalmente en una menor proporción, las clases de reforzamiento educativo, que en algunas escuelas llevan a cabo sus mismos profesores. Los antecedentes aportados por el MINEDUC, señalan que en la actualidad 98.000 alumnos con necesidades educativas especiales¹¹ reciben apoyo especializado, de los cuales 29.473 estudian en escuelas y liceos con proyectos de integración y 69.000 reciben apoyos a través de los grupos diferenciales¹².

El explosivo crecimiento que la cobertura de la integración ha tenido en los últimos años, sumado al significativo aumento que ha experimentado la inversión del Estado en la educación de estos alumnos, da cuenta de un mayor compromiso y voluntad política por mejorar las condiciones de enseñanza y aprendizaje de los alumnos que presentan mayores dificultades. Aunque estos datos parecieran indicar que la discriminación de estos alumnos pudiera haberse solucionado a partir del establecimiento de los proyectos de integración, (iniciativa que ha permitido la incorporación al sistema común de educación de un importante número de alumnos con discapacidad), es necesario consignar que las cifras nos muestran que actualmente existe en Chile, un importante número de alumnos de estas características, que aún se encuentra estudiando bajo condiciones de segregación. En la actualidad, son 117.863 los alumnos con discapacidad que reciben apoyos especializados, de los cuales 97.117 son atendidos en escuelas especiales (para alumnos con discapacidad visual, auditiva, mental, motriz, autismo y trastornos específicos del lenguaje) y al año 2003, sólo alrededor de 20.746 alumnos eran atendidos en escuelas y liceos con proyectos de integración¹³.

Existen dos aspectos que aún no han sido cubiertos en el análisis anterior, y que requieren de nuestra atención con el objeto de evaluar las posibilidades de acceso al aprendizaje y la participación que el sistema educacional ofrece para todos los alumnos. El primero, tiene que ver con la comprensión del término “Necesidades Educativas Especiales”, concepto que nos sitúa en una perspectiva amplia e interaccional de las oportunidades de aprendizaje. Un segundo elemento, se relaciona con el reconocimiento de que el problema de la cobertura es sólo una cara del problema de la desigualdad y la discriminación en la educación. Ambos temas se analizan con mayor detalle a continuación.

El Concepto de Necesidades Educativas Especiales

El concepto “Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE), implica una transición en la comprensión de las dificultades para acceder al aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo. Esta mirada

¹⁰ Decreto 291/99

¹¹ La definición de Necesidades Educativas Especiales, planteada en el documento de la Comisión de Expertos la cual señala que estaríamos en presencia a éstas, cuando un alumno precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para optimizar su proceso de desarrollo y aprendizaje y lograr los fines de la educación. Y que éstas se refieren a los siguientes tipos de ayuda:

- Recursos humanos adicionales con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial y otros profesionales de la educación, intérpretes de señas, etc. Estos recursos humanos deben complementar y no sustituir a los docentes.
- Medios y recursos materiales que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículum: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados; sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito.

¹² Términos de referencia del proceso de contratación n° 255 /2005 “Servicio de desarrollo de propuesta para realizar adaptaciones curriculares en el nivel de educación básica

¹³ Ministerio de educación de Chile, disponible en http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20&id_seccion=461&id_contenido=278

coloca el acento no tanto en las características individuales de los alumnos, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje.

De acuerdo al informe de la Comisión de Expertos (2004 p. 16), “desde el enfoque educativo, sin embargo, 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. En este modelo se considera que las decisiones que toman los docentes y la forma de enseñar pueden generar o acentuar las dificultades de aprendizaje. Por ello, la intervención no está centrada en las deficiencias de los alumnos, sino en modificar la enseñanza para optimizar el proceso de aprendizaje de éstos. Se persigue que los alumnos participen al máximo del currículo y las actividades escolares”

Esta conceptualización, representa una nueva visión de las dificultades, que se encuentra más de acuerdo con la realidad dinámica e interaccional que caracteriza el proceso de enseñanza aprendizaje. Según ella, el progreso en los aprendizajes de cualquier alumno o alumna no depende exclusivamente de sus características individuales, sino que, sobre todo, de las ayudas y apoyos especiales que reciba; por tanto, cualquier condición o característica particular que un determinado alumno presente, debe dirigir las acciones del sistema escolar sobre las necesidades educativas que lleva asociadas, y no tanto sobre el déficit o limitación que pudiera implicar. Más aún, el concepto “NEE” no debiera remitirnos bajo ninguna perspectiva a la idea de deficiencias (y menos aún de discapacidad), puesto que en él deben considerarse también, aquellos alumnos que por el contrario, presentan talentos especiales o altas capacidades para el aprendizaje.

Respecto de este último aspecto, a la hora de analizar las posibilidades de acceso al aprendizaje y la participación que el sistema educacional ofrece para todos los alumnos debemos necesariamente considerar la presencia en las aulas, de alumnos que demuestran poseer altas capacidades, a los que se les suele llamar niños con talento. Estos niños, son aquellos que en virtud de sus habilidades sobresalientes en una o varias áreas, son capaces de un alto rendimiento y presentan dos características que les diferencian de sus compañeros, aprenden más rápidamente y poseen una mayor profundidad y extensión en el aprendizaje. Por otra parte, es necesario diferenciar la existencia de alumnos con talento actual respecto de otros que presentan un talento potencial; los primeros ya lo han desarrollado y puesto en evidencia mientras que los segundos, por diversos factores no lo han evidenciado en sus esquemas cotidianos de desarrollo. Considerando esta distinción, la labor de los profesores y asesores pedagógicos resulta primordial para la detección de estos niños con talento potencial. (Villagra, Martínez y Benavides 2004.)

Según Hernández (1999), “cuando nos referimos al fenómeno sobresaliente resulta difícil pensar que existan niños excluidos por presentar características sobresalientes; sin embargo, habitualmente, cuando se habla de necesidades educativas especiales, suele considerarse sólo a los sujetos que presentan deficiencias o carencias por tener sus capacidades "hacia abajo" de la norma, ignorando a aquellos sujetos que tienen necesidades educativas especiales (NEE) precisamente por situarse "por arriba" de la norma; la exclusión consiste en no entender y atender dichas necesidades.”

Hablar en términos de NEE supone también considerar la diversidad en cuanto a los requerimientos que implica ser diferente, sea ésta en función de los intereses, motivaciones, capacidades, experiencias, conocimientos previos, estilos o ritmos de aprendizaje.

Sin olvidar estos principios, pero enfocando por un momento el desarrollo de las potencialidades, y partiendo del supuesto de que todos los sujetos son potencialmente sobresalientes en algún aspecto de su desarrollo y que requieren condiciones específicas que les permitan explorar y desarrollar al máximo sus capacidades, se propone que el fenómeno sobresaliente conlleva NEE, y que éstas no se centran exclusivamente en el propio sujeto, sino en la intervención educativa que debe tomar en cuenta los factores que están involucrados en el ámbito escolar (Hernández y Ramírez, 1998.)

Dado el concepto interaccional de las dificultades mencionado anteriormente, es fácil observar que la condición de talento que presentan estos alumnos puede constituir también una fuente de necesidades educativas especiales.

Del Aumento de la Cobertura al Aumento de la Calidad

El segundo aspecto, se relaciona con el hecho que el problema de la cobertura es sólo una cara del problema de la desigualdad y la discriminación en la educación. Como señala Reimers (2000), la búsqueda de la igualdad de oportunidades educativas ha pasado en Latinoamérica por dos etapas, una entre 1950 y 1980, donde la prioridad fue aumentar el acceso especialmente a la educación primaria, y otra desde 1990, donde se inician programas compensatorios para mejorar la calidad de las escuelas. Si bien observamos un aumento en la cobertura educacional de los alumnos con NEE, junto a una significativa y creciente incorporación de estos alumnos al sistema regular de educación, este nuevo escenario no constituye por sí mismo una garantía de igualdad de oportunidades para aprender. Por el contrario, justamente a partir de esta nueva realidad, conformada por escuelas cada vez más diversas, y un alumnado marcadamente heterogéneo, ha dado pie a la formulación de nuevas preguntas referidas con la calidad de los aprendizajes y los espacios de participación de estos alumnos. Por el contrario, la participación de todos los alumnos bajo un sistema unificado que no exhiba las necesarias condiciones de flexibilización pudiera constituirse en sí mismo como un factor de desigualdad.

Como señaló la comisión de expertos, que diseñó lineamientos generales para la elaboración de la nueva Política de Educación Especial: “La igualdad de oportunidades no significa considerar a todas las personas de la misma manera sino, por el contrario, ofrecer las ayudas y recursos que cada persona necesita de acuerdo a sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas” (Comisión de Expertos 2004, p. 41.) Lo anterior, implica que los sistemas educativos deben proveer los recursos humanos, materiales y financieros necesarios, para que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, cuenten con las ayudas que faciliten el máximo el desarrollo de sus potencialidades y autonomía personal, incentivando su más amplia participación en los Planes y Programas vigentes para la Educación General Básica. Para la determinación de las NEE, se requiere de un proceso individual de evaluación, en el cual no sólo se consideran las características del alumno sino que a su vez las características del entorno educativo y familiar. A partir de este proceso evaluativo es posible precisar el tipo de ayudas y apoyos que el alumno o alumna va a requerir para avanzar en los aprendizajes y la participación.

Desde esta perspectiva, la igualdad de oportunidades no sólo se refiere al hecho de acceder a la educación, sino también al derecho a recibir una educación de calidad, asunto sobre el cuál los aspectos curriculares asumen un rol preponderante. Resulta,

entonces, fundamental contar con un marco curricular más flexible, que permita a las comunidades educativas responder al continuo de las necesidades educativas, diseñando e implementando criterios y procedimientos pedagógicos que permitan hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, asegurando a todos los alumnos y alumnas el máximo desarrollo de su potencial y alcanzar así, las competencias para participar en forma activa en la comunidad.

El Currículo, el Aprendizaje y la Participación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales

La educación constituye el nexo entre la cultura y el desarrollo individual que cada persona puede alcanzar, en la medida que se le otorgan las oportunidades para desarrollar los aprendizajes posibles. Desde esta perspectiva la educación no consiste sólo en un proceso interactivo entre enseñanza y aprendizaje, sino que fundamentalmente es un proceso dinámico de interacciones entre aprendizaje y desarrollo humano. Así, los aprendizajes se constituyen como un medio fundamental al servicio del desarrollo potencial de cada alumno y alumna. Esta distinción, se transforma en un desafío, en especial cuando el modelo de enseñanza y aprendizaje que se ha instalado en el imaginario colectivo, en el sistema de creencias y en las actuaciones profesionales, está centrado en la enseñanza y no en el aprendizaje. Hoy sabemos que el alumno es el que construye sus aprendizajes; que todos aprenden igual pero cada uno le otorga significado de acuerdo a su realidad personal, social y cultural. Hoy, el alumno debe ser activo y participativo en el proceso de aprendizaje, fundamentalmente porque se tiene en cuenta el carácter dinámico e interactivo del desarrollo humano.

La misión de la educación es justamente crear las condiciones de enseñanza mediante las cuales todos los alumnos y alumnas tengan las oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades. Como hemos visto, en el ámbito educativo, el derecho a la participación y la no-discriminación quiere decir que todas las personas, incluidas aquellas que presentan necesidades educativas especiales, deberían educarse con el resto de los alumnos de su edad, haciendo los ajustes necesarios para asegurar su máxima participación y progreso en los Planes y Programas de la enseñanza regular. Desde este punto de vista, las escuelas se constituyen por una parte, como un espacio de integración social en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y aprender a respetar y valorar las diferencias; y, por otra, como un medio eficaz para combatir actitudes discriminatorias; crear comunidades de acogida y construir una sociedad integradora (Cita comisión de expertos.) En el foro mundial de Dakar (2000) se señala que, los sistemas educativos deberán atender con flexibilidad las necesidades educativas de los grupos de alumnos vulnerables o aquellos que por diversas razones presenten barreras o dificultades para aprender y participar, proporcionando las ayudas y apoyos adecuados, de manera accesible y atractiva.

Al respecto, los estudios internacionales han mostrado la importancia que tiene para el aprendizaje de los alumnos con NEE, el que los profesores sean capaces de crear estrategias de enseñanza centradas en el aprendizaje para que todos los alumnos alcancen los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos; no sólo poniendo énfasis en la socialización de los niños y niñas con NEE¹⁴. Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje permite que los propios alumnos y alumnas le otorguen significado, sentido e

¹⁴ Evaluación del Programa de Integración en España, 1985-1988.

identidad a lo que aprenden, de acuerdo a su realidad personal y cultural. Este es un proceso de construcción que exige participación activa del estudiante y un rol mediador del docente para significar los procesos de acuerdo a esa realidad. Desde este enfoque, las actuaciones pedagógicas deben estar fundadas en propiciar climas y situaciones de aprendizaje en las que los alumnos y alumnas sean los protagonistas, implicando para ello un cambio importante en el rol y función del docente. Hoy en día el rol del docente es redefinido como el de un facilitador o mediador cultural, que debe crear las condiciones para que todos los alumnos y alumnas, sin excepción logren aprendizajes que les permita alcanzar el máximo desarrollo de acuerdo a sus potencialidades.

Al igual que la experiencia internacional, los estudios chilenos muestran que para cumplir con el objetivo de aumentar el acceso y la calidad de la educación para los alumnos con NEE, se requiere contar no sólo con comunidades educativas sensibilizadas y dispuestas a integrar la diversidad, sino también, que posean la capacidad para ofrecer respuestas educativas diversificadas en los Planes y Programas ajustadas a las características y necesidades individuales, de modo que todos alcancen el máximo nivel de aprendizaje y desarrollo de acuerdo a sus posibilidades. Lo anterior, implica considerar diferentes posibilidades de flexibilización tanto en el Marco Curricular como en los Planes y Programas y normativas de evaluación, en función de entregar una respuesta educativa que considere las diferencias individuales favoreciendo con ello el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas.

La flexibilización del currículo es un proceso complejo que requiere entre otras consideraciones, la revisión de las concepciones y enfoques educativos que lo sustentan, así como el establecimiento de criterios y procedimientos efectivos para atender la diversidad del alumnado. La adopción de conceptos como adaptación, enriquecimiento y diversificación curricular nos orienta en el diseño y aplicación de una respuesta educativa comprensiva y ajustada al continuo de necesidades educativas, desde aquellas que comparten todos los alumnos hasta aquellas que siendo de carácter individual son especiales porque requieren de ciertas medidas extraordinarias para ser atendidas adecuadamente.

Para el éxito en el aprendizaje de los alumnos con NEE, reviste gran importancia el hecho de contar con criterios de flexibilización que permitan adaptar los aprendizajes esperados, indicadores de logros y contenidos, de los planes y programas de estudio, acorde a las características y necesidades específicas de estos alumnos. El sistema educativo chileno no dispone hasta ahora, de mecanismos claros ni orientaciones técnicas y disposiciones legales para flexibilizar los criterios de evaluación, promoción y certificación.

Muchas escuelas y docentes en el contexto de los proyectos de integración se han visto en la necesidad de explorar individualmente o, con apoyo de un equipo técnico, distintas posibilidades para adaptar el currículo. En muchos casos la ayuda consiste en adaptar o diversificar el currículo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas. El colectivo de estudiantes que, sin tener una discapacidad presentan, dificultades de aprendizaje y participación en la escuela, que de no asegurárseles una respuesta adecuada a sus necesidades particulares y las ayudas que requieren para compensar sus dificultades y progresar en el aprendizaje, se corre el riesgo que se conviertan en candidatos al fracaso escolar. La situación de muchos de estos niños se ve reflejada en las cifras de repitencia, ausentismo y deserción escolar.

La diversificación del marco curricular puede significar seleccionar ciertos aprendizajes de algunas áreas o sectores de aprendizaje, e incluir otras áreas o sectores que sean más pertinentes para los alumnos. La diversificación, a diferencia de las adaptaciones, implica una reorganización importante de la estructura y áreas del currículum. En algunos países, la diversificación suele realizarse en la educación media para aquellos jóvenes que tienen una gran distancia en algunas áreas curriculares, lo que implica que comparten algunas de ellas con su grupo de referencia y en el caso de aquellas que se han realizado modificaciones importantes, trabajan en pequeño grupo. La diversificación también será necesaria en el caso de las escuelas especiales, en la medida que escolaricen niños y jóvenes que requieran modificaciones significativas del currículum. (Comisión de Expertos 2004.)

Si bien en nuestro país desde el Ministerio de Educación aún no existe una orientación ni una política en este sentido, los Liceos que se encuentran llevando a cabo proyectos de integración de alumnos con discapacidad, se han visto enfrentados a la necesidad de explorar e implementar soluciones creativas, enmarcadas en las opciones que ofrece la normativa de integración (Decreto de educación N° 1/1998), a fin de dar respuesta a las necesidades específicas de estos alumnos en la etapa de enseñanza media. Así varias de las experiencias, en particular aquellas que integran alumnos con discapacidad intelectual, están implementando modalidades de diversificación curricular orientadas principalmente al desarrollo de aprendizajes funcionales y habilidades sociolaborales en el marco de programas de preparación vocacional.

El enriquecimiento del currículum es una posibilidad de adaptación y de individualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que consiste en adaptar las programaciones del aula a las características propias de los alumnos y alumnas según criterios de verticalidad y horizontalidad (Genovard y Castelló, 1990.) La verticalidad supone un aumento de contenidos en una o varias materias, en cambio la horizontalidad implica diferentes interconexiones entre los conocimientos y materias ya existentes en las programaciones.

Uno de los aspectos centrales para tomar decisiones adecuadas respecto de la respuesta educativa para los alumnos con NEE y al mismo tiempo fundamentar la necesidad de adaptación curricular, tiene que ver con la implementación de un sistema de evaluación que permita identificar y evaluar las necesidades educativas especiales, en términos de las ayudas, apoyos y medidas educativas que hay que poner en marcha para asegurar el progreso de los alumnos. Esta evaluación de carácter inminentemente educativo y contextual debe, a su vez, arrojar información sobre las modificaciones que hay que introducir en los procesos de enseñanza para favorecer aprendizajes de mayor calidad para todos los niños y niñas.

Los apartados anteriores dan cuenta de las diferentes posibilidades que en términos generales pueden implementarse como medidas de flexibilización curricular. Al respecto resulta interesante conocer de qué manera estas medidas se concretizan en el aula. En este sentido el Estudio Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Educativa (Mineduc, 2003), aporta los siguientes antecedentes con relación a las adaptaciones curriculares y la evaluación de alumnos integrados:

- Existe consenso respecto a la necesidad de realizar adaptaciones del currículo para atender las necesidades educativas especiales que presentan los alumnos,

siendo las más frecuentes las adaptaciones significativas que se realizan en objetivos y contenidos un 27,6% y 26% respectivamente; seguidas de las adaptaciones en la metodología un 4% y un 2,2 % en material didáctico. En un 3,4% no se realizan adaptaciones curriculares. En el caso de los alumnos con discapacidades sensoriales y motoras las adaptaciones suelen ser de acceso y de recursos materiales.

- Existen dos tendencias en la elaboración de las adaptaciones curriculares; una basada en el diagnóstico de la discapacidad y otra que considera otros aspectos de los alumnos, tales como sus conocimientos y experiencias previas, así como distintos elementos de la práctica educativa.
- En relación con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos existen tres tendencias; evaluar a los alumnos en función de las adaptaciones realizadas; evaluar a los alumnos con los mismos procedimientos e instrumentos que al resto reduciendo el grado de exigencia; Y utilizar criterios de evaluación diferenciados aunque no se especifican dichos criterios.

Los datos anteriores, nos muestran algunas tendencias generales a la hora de realizar adaptaciones curriculares. Sin embargo, estos porcentajes no nos entregan información suficiente respecto de los criterios que guían esta toma de decisiones. Al respecto, vale la pena preguntarse primero ¿según qué criterio el profesor decide modificar los objetivos y contenidos del marco curricular o modificar la metodología, los materiales de trabajo, los indicadores de evaluación contenidos en los Planes y Programas de estudio? La pregunta cobra mayor relevancia, si pensamos que objetivos y contenidos son las competencias y destrezas que el sistema educacional define como mínimas y obligatorias para todos los alumnos y alumnas.

La promoción de los alumnos con necesidades educativas especiales es otro asunto complejo a la hora de analizar la igualdad de oportunidades para el acceso al aprendizaje que ofrece nuestro sistema educacional. Al respecto, la experiencia indica que en la mayoría de los casos, predomina la promoción automática procurando que estos alumnos tengan una nota suficiente para ser promovidos, sin considerar su nivel de logros alcanzados en los Planes y Programas adaptados a sus características individuales. En algunos casos, se hace el esfuerzo de identificar el nivel de logros del alumno en relación con las adaptaciones curriculares establecidas para él. Cuando los alumnos no cumplen con los requisitos de egreso de la enseñanza básica indicados en la LOCE, se presenta el problema para la promoción de un curso a otro, o a un nivel superior, porque en nuestro país aún no existen criterios de flexibilización en la normativa vigente para facilitar el progreso y egreso de los alumnos que presentan NEE. El actual vacío legal conduce a que un número importante de alumnos salga de la escuela sin ningún tipo de acreditación o se les otorga la titulación sin que hayan cumplido con los requisitos mínimos de egreso.

La información recogida revela la disparidad de criterios que existen en torno a las decisiones de adaptación y evaluación de los alumnos con NEE, mostrándonos por lo mismo, la urgente necesidad que los docentes tienen, de contar con directrices y orientaciones claras respecto al qué, cómo y cuándo adaptar los Planes y Programas. El desafío de las escuelas de hoy es saber cómo orientar, organizar y responder a este dinamismo y continuo de necesidades educativas, que necesariamente implica un hacer pedagógico distinto. Este hacer pedagógico debe ayudar a superar las barreras o limitaciones que enfrentan los alumnos para aprender y participar, para que los proyectos educativos respondan de verdad a la política educacional establecida en la normativa vigente.

Por otra parte, un problema conectado con el anterior, pero más fundamental, tiene que ver con el grado de flexibilidad que exhibe el marco curricular para la implementación de medidas de adaptación. Dicho de otra forma, para avanzar hacia mayores condiciones de igualdad para aprender, resulta necesario responder la siguiente pregunta: ¿Es el marco curricular de la educación general básica chilena, suficientemente amplio y flexible, de modo que permita a los docentes ajustar o adaptar los programas de estudio para que todos los alumnos puedan aprender y participar?

III ANÁLISIS DE LA NORMATIVA RELACIONADA CON LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

En el presente capítulo se presenta el análisis de los principales documentos legales que reúnen los aspectos de mayor relevancia y directa implicancia para la accesibilidad a la educación básica regular de los alumnos con necesidades educativas especiales.

Para efectos de este estudio, se ha estimado necesario incorporar un análisis del marco normativo que rige estas materias, el cuál ha sido dividido en 4 acápite según la jerarquía de la norma en estudio, a saber: nivel Constitucional, de Convenciones Internacionales, Legal y de Potestad Reglamentaria.

En el estudio del nivel Constitucional veremos los principios orientadores de todo nuestro ordenamiento jurídico para, a la luz de ellos, analizar el artículo 19 numerales 10 y 11, sobre el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza, respectivamente. Los alcances de ambos derechos y la interpretación armónica que de ellos se debe hacer para enfrentar los nuevos desafíos en materia de enseñanza.

En el estudio correspondiente al nivel de Convenciones Internacionales, analizaremos instrumentos jurídicos de esa esfera, que siendo parte de nuestro ordenamiento interno en virtud de su ratificación por el Estado de Chile, establecen derechos e imponen obligaciones a los estados miembros. Parte de este análisis serán: el Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”, la Convención Interamericana para la eliminación de todas formas de discriminación contra las personas con discapacidad, la Convención sobre los Derechos del Niño y el Pacto Internacional de Derechos económicos, sociales y culturales.

En el nivel legal revisaremos la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y su implicancia desde la perspectiva de una enseñanza inclusiva, como también la Ley de Integración Social de las Personas con discapacidad por su enfoque particularizado en este ámbito específico, abordando una parte de las necesidades educativas especiales.

Por último en el nivel de Potestad Reglamentaria, analizaremos las diversas normas que tienen relación con la materia.

Cada una de ellas es vista tomando en consideración tanto las ventajas como las eventuales restricciones que presentan en la perspectiva de garantizar el acceso a la educación básica de la población de estudiantes con necesidades educativas especiales de nuestro país. En este sentido, el análisis aborda tanto los aspectos conceptuales y de principios que los inspiran, como los procedimientos y disposiciones técnicas que ellos proponen. En consecuencia el presente estudio deberá dilucidar las siguientes interrogantes centrales: ¿existe en nuestro ordenamiento jurídico la concepción de educación inclusiva? Y ¿las medidas de acción positiva en el ámbito educativo son suficientes y adecuadas en la consideración de las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos, en términos de requisitos mínimos de egreso, promoción y certificación?

3.1 Nivel Constitucional

Con el objeto de abordar en su integridad el marco en el que está inserta la enseñanza básica en Chile se hace necesario realizar un examen de diversas normas jurídicas que tienen relación con ella partiendo por la Constitución Política, específicamente el artículo 19 y sus numerales 10 y 11. Para poder apreciar la orientación que estos preceptos contienen se hace necesario explicitar normas contenidas en el Capítulo I de la Carta Política, que en definitiva son los principios orientadores y a los cuales debe sujetarse todo nuestro ordenamiento jurídico y por cierto la interpretación del artículo ya citado.

Principios Orientadores:

En virtud de lo expuesto podemos observar:

- a) El artículo 1º inciso cuarto de la Constitución nos señala que “El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional su mayor realización espiritual y material posible, con pleno respeto a los derechos y garantías” que ella establece;
- b) Que, igualmente, es base de las instituciones chilenas la declaración que señala el artículo 1º inciso quinto de la Carta Fundamental, según la cual “Es deber del Estado (...) promover la integración armónica de todos los sectores de la Nación y asegurar el derecho de las personas a participar, con igualdad de oportunidades, en la vida nacional.”;
- c) En igual jerarquía y armonía a los preceptos señalados, el artículo 5º inciso segundo de la Carta Fundamental agrega que: “El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes.”;

Entre los derechos esenciales aludidos se encuentran, precisamente, el derecho a la educación y la libertad de enseñanza, asegurados a todas las personas, en el artículo 19 numerales 10 y 11 de la Constitución.

Con el objeto de dar mayor claridad al análisis se transcriben ambos numerales:

Artículo 19.La Constitución asegura a todas las personas:

10º. El derecho a la educación.

La educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida.

Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos. Corresponderá al Estado otorgar especial protección al ejercicio de este derecho.

El Estado promoverá la educación parvularia.

La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.

Corresponderá al Estado, asimismo, fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles; estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística y la protección e incremento del patrimonio cultural de la Nación.

Es deber de la comunidad contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación;

11º. La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales.

La libertad de enseñanza no tiene otras limitaciones que las impuestas por la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional.

La enseñanza reconocida oficialmente no podrá orientarse a propagar tendencia político partidista alguna.

Los padres tienen el derecho de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos. Una ley orgánica constitucional establecerá los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media y señalará las normas objetivas, de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Dicha ley, del mismo modo, establecerá los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel.

Es necesario destacar que la Constitución consagra en forma separada el derecho a la educación, por una parte y la libertad de enseñanza, por otra. Explicitando así que son diferentes pero que existen vínculos estrechos entre ellas. La Comisión de Estudios de la nueva Constitución señala que *“El anteproyecto consagra como derecho constitucional diferente de la libertad de enseñanza, el derecho a la educación, que podríamos definir como el derecho de acceso al saber, a la instrucción y a la formación necesaria en las distintas etapas de la vida para que la persona pueda lograr su desarrollo y ser útil a la sociedad”*¹⁵. En las discusiones de la Comisión consagrada en las actas oficiales se precisa que: *“Primero, en el ámbito de la educación básica la Constitución establece que el estado tiene la obligación de procurar que, a través de la enseñanza estatal o de la enseñanza particular todos tengan acceso a la educación básica, sin distinción de ninguna naturaleza, porque ésta, además, es obligatoria”*¹⁶. Esta idea del constituyente nos parece relevante para el análisis que se desarrolla, por cuanto estima que el acceso a esta educación básica sea sin distinción de ninguna naturaleza, sin exclusión, porque en definitiva ella es obligatoria. Precizando el concepto de educación en las mismas actas consta que *“Esta no es precisamente el acceso a saber, hablando en propiedad. El acceso a saber forma parte de la libertad de enseñanza y de la libertad de instrucción. Cree que el derecho a la educación es el derecho que cada chileno tiene a ser formado como persona humana”*¹⁷. Es así como el derecho a la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, esto se imparte o lleva a la práctica a través de la enseñanza, sea formal o informal, como se señala en el artículo 4 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza; Por lo tanto, este derecho a la

¹⁵ Comisión de Estudio de la Nueva Constitución: Informe con proposiciones e Ideas Precisas. (16 de Agosto de 1978)

¹⁶ Actas oficiales de la Comisión del Estudio de la Nueva Constitución, sesión 140 pag. 4-5

¹⁷ Id. Sesión 141 pag. 4-5

educación ejercido a través de la enseñanza formal, se traduce en un deber compartido que emana del numeral 10 del artículo 19 de la Constitución ya transcrito, puesto que se impone al Estado el deber de financiar un sistema gratuito de educación básica y media, destinado a asegurar su acceso a toda la población. Correlativamente llama a la participación activa que incumbe a la comunidad en la concreción de esta actividad de bien común, estableciendo que ella ha de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación.

Por otra parte se hace necesario analizar la libertad de enseñanza, cuyo ejercicio se garantiza por la Carta Fundamental asegurándolo para todas las personas, naturales o jurídicas sin distinción alguna. Los elementos fundamentales de esta libertad, establecidos en el numeral 11 del artículo 19 prescriben que los titulares del derecho son todos los establecimientos de enseñanza, públicos o privados; estén o no reconocidos por el Estado. Se establecen básicamente tres derechos: abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales. Estas tres facultades señaladas representan la esencia que no es posible vulnerar bajo ninguna circunstancia, por lo cual el respeto y su protección es lo que exige siempre la Constitución.

El Tribunal Constitucional ha declarado que: *“En síntesis, en este primer aspecto, la libertad de enseñanza supone el respeto y protección de la plena autonomía, garantizada por la Constitución en favor del fundador o sostenedor del establecimiento respectivo, para la consecución de su proyecto educativo, en los ámbitos docente, administrativo y económico, porque sin gozar de certeza jurídica en el cumplimiento de tales supuestos esenciales tampoco es realmente posible afirmar que existe aquella libertad”*.¹⁸

En este mismo sentido la Corte Suprema al rechazar un recurso de protección interpuesto por un apoderado contra un Colegio de Punta Arenas señala, reafirmando el contenido de este derecho constitucional que *“de las disposiciones legales art.19 N° 10 y 11 de la Constitución Política de la República, y de las contenidas en la LOCE art .2° y 6°, fluye con toda claridad, que en Chile existe amplia libertad de enseñanza, que no se refiere sólo a determinar los contenidos programáticos de las asignaturas o a los métodos docentes que utiliza, sino también a definir la filosofía educacional, expresada en los principios y valores que la inspiran y en los objetivos que pretende..”*¹⁹

Lo expuesto no tiene otras limitaciones, como lo expresa el numeral transcrito, que la moral, las buenas costumbres, el orden público y la seguridad nacional. Por lo tanto la trasgresión o vulneración de estos límites taxativos, transforma el ejercicio de este derecho en un ilícito.

Asimismo, dentro de este ámbito y por mandato Constitucional se impone al Estado el financiar un sistema gratuito de enseñanza básica y media, como asimismo, el fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y en forma correlativa se prescribe que la enseñanza básica, que es objeto de este estudio, es obligatoria y además en virtud de esta libertad de enseñanza se reconoce a los padres el derecho de escoger el establecimiento educacional para sus hijos. Este principio, debe relacionarse con el establecido en el numeral 10 inciso tercero transcrito y *“permite aseverar que la libertad*

¹⁸ Sentencia del Tribunal Constitucional, Rol 410-2004.

¹⁹ Sentencia de la Exma. Corte Suprema que revoca fallo rechazando un recurso de protección interpuesto por don Natalio Vodanovic Schnake, a favor de sus hijos Mariana y Eduardo, en contra de la dirección del establecimiento “Windsor School” de fecha 30 de Septiembre de 1998. Rol: 2670-98

*de enseñanza asegurada por ella resulta ser completa o plena, ya que abarca tanto a los fundadores o sostenedores de los establecimientos de enseñanza en la prosecución de sus proyectos educativos, como a los padres en la elección de aquellos que juzguen coherentes con el ideario formativo de sus hijos ”.*²⁰

Por otra parte, en el inciso quinto del numeral 11 transcrito se contempla una específica reserva legal en que se faculta al legislador en el ámbito orgánico constitucional para establecer los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media, señalando las normas, objetivas y de general aplicación, que permitan al Estado velar por su cumplimiento. Consecuentemente cualquier modificación, eliminación o agregación que sea necesaria hacer a los requisitos mínimos que establece la LOCE, requerirá cumplir con las condiciones y trámites establecidos para una ley orgánica constitucional.

Si entendemos, como lo expresa la Constitución, que el Estado está al servicio de la persona humana, que su fin último es el bien común, que es el bien de todos y cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, que se debe asegurar el derecho de las personas a participar, con igualdad de oportunidades, sin exclusiones ni discriminaciones arbitrarias, que todas las personas son iguales en dignidad y derechos, que aun la soberanía de la nación está limitada por los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana y que la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de su vida, nace del Estado y de la sociedad toda la obligación de lograr una normativa jurídica para la enseñanza básica que sea inclusiva y flexible y que permita acoger a todos, sin marginaciones de ninguna especie. Cabe hacer notar que la LOCE se ha modificado para introducir en los Planes y Programas de estudio de la Educación General Básica y de la Educación Media, los objetivos y contenidos destinados a educar e instruir a los escolares sobre el daño que provoca en el organismo el hábito de fumar y los distintos tipos de enfermedades que su consumo genera o para promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana, en consecuencia es evidente que sería factible la modificación de dicho cuerpo legal, con el objeto de flexibilizar los requisitos mínimos de egreso, que ella establece y hacer efectivo el aseguramiento de todos y cada uno de los educandos, incluidos, aquellos con necesidades educativas especiales, para que accedan sin discriminación a la enseñanza básica, derecho esencial, como vimos, que emana de la naturaleza humana.

Estas modificaciones deben tener especial cuidado de no afectar la libertad de enseñanza, que como se ha analizado, está especialmente protegida por el Código Político.

²⁰ Sentencia del Tribunal Constitucional, Rol 410-2004.

3.2 Nivel de Convenciones Internacionales

El ordenamiento Jurídico Chileno ha adoptado convenciones internacionales, que reconocen importantes derechos para sus habitantes y que generan consecuentemente obligaciones para el Estado, por cuanto es deber de sus órganos respetar y promover tales derechos, garantizados por la Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes²¹.

El Protocolo adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos, sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”, establece en el artículo 3º la obligación para los estados parte de no Discriminación y los hace comprometerse a garantizar el ejercicio de los derechos que en él se enuncian, entre los cuales se encuentra el de la Educación (artículo 13), sin discriminación alguna y enumera seguidamente las causas que pudieran motivarla. Es así como este reconocimiento al derecho a la Educación es para todo individuo y deberá orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad. En este contexto la hermenéutica de los Derechos Humanos nos permite colegir, ad initio la concepción de la educación inclusiva que da sentido a la dignidad de la persona humana, en los términos que busca la convención.

En esta correlación axiológica se encuentra la Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad, en la cual los estados parte reafirman “que las personas con discapacidad tienen los mismos derechos humanos y libertades fundamentales que otras personas” y el fundamento de ello es la dignidad e igualdad que son inherentes a todo ser humano.

Es pertinente señalar que en el artículo I de la convención en comento, se establecen definiciones como discapacidad y discriminación contra las personas con discapacidad, esta última significa: “toda distinción, exclusión o restricción basada en discapacidad, antecedente de discapacidad, consecuencia de discapacidad anterior o percepción de una discapacidad presente o pasada, que tenga el efecto o propósito de impedir o anular el reconocimiento, goce o ejercicio por parte de las personas con discapacidad, de sus derechos humanos y libertades fundamentales”. Entre estos se encuentra, como hemos dicho, el Derecho a la Educación. Este artículo I en el punto 2. b) establece excepciones al término discriminación, por lo cual no se entenderá tal “la distinción o preferencia adoptada por un Estado parte a fin de”:

- “Promover la integración social”, lo que esta claramente en la línea de evitar la segregación, por ejemplo, en materia de enseñanza promoviendo una educación integrada e inclusiva, y
- “Promover el desarrollo personal de las personas con discapacidad”, el cual se logra en una sociedad plural y tolerante.

Agrega este numeral que esta distinción o preferencia que puedan realizar los Estados con respecto a las personas con discapacidad y que persigue los fines anteriores, no se entiende como discriminación salvo que “no limite en si misma el derecho a la igualdad de

²¹ Constitución Política de la República de Chile, artículo 5 inciso segundo.

las personas con discapacidad y que los individuos con discapacidad no se vean obligados a aceptar tal distinción o preferencia”.

Este es un punto central en la problemática en estudio, puesto que en el caso de una educación no inclusiva de niños con NEE estamos vulnerando su derecho a la igualdad y con el objeto de otorgar una distinción o preferencia que se piensa es más beneficiosa, podría obligar tanto a ellos como a sus padres a aceptar tal distinción o preferencia, lo que se constituye en una nueva discriminación que se suma a las que ya sufren. No se debe perder de vista la libertad de enseñanza que salvaguarda el derecho de los padres de elegir el establecimiento educacional que estimen pertinentes para sus hijos.

Es por lo anterior que en el artículo 3 de esta convención los estados parte se comprometen a adoptar las medidas de carácter legislativo, social y educativo para eliminar progresivamente la discriminación y promover la integración por parte de las autoridades gubernamentales en la educación, que es señalada expresamente. He aquí un compromiso asumido por el Estado chileno, que debe tender progresivamente, como lo señala la convención, a una enseñanza inclusiva. Es importante destacar que en un informe emitido por la UNICEF, deja de manifiesto que un gran número de alumnos de colegios en Chile está de acuerdo con la integración en sus cursos de niños con NEE. A la afirmación de que “los alumnos con discapacidad deben ir en un colegio especial, para no entorpecer la educación de los otros alumnos que no son discapacitados” un 65% de los niños encuestados está en desacuerdo con ella, porcentaje que se eleva a un 80% tratándose de alumnos de colegios con proyectos de integración²².

Por otra parte las normas aludidas de la convención en discapacidad, constituyen el fundamento jurídico, -extendido hacia el ordenamiento normativo nacional-, de las medidas de acción positivas, las cuales deben hacer operativos el goce y ejercicio de derechos fundamentales, a los sujetos de derecho a los cuales se dirige el propósito del tratado. Es así como los estados parte y por ende Chile, se encuentra imperado a explorar los caminos y formulas, pertinentes y apropiados para asegurar una educación inclusiva exenta de discriminaciones.

En esta misma línea de pensamiento se expresa el artículo 23 de la convención sobre los Derechos del Niño, reconociendo los estados parte “que el niño mental o físicamente impedido debe disfrutar de una vida plena y decente en condiciones que aseguren su dignidad,” así mismo se busca lograr objetivos fundamentales como: el primero, que llegue a bastarse a sí mismo y el segundo, la participación activa del niño en la Sociedad.

Existe también un reconocimiento expreso en el artículo 13 de esta Convención del derecho del niño a la libertad de expresión, derecho que incluye la libertad de difundir información “sea oralmente, por escrito o impresa en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño”. Se considera entonces un derecho lo que para nuestra normativa interna es la obligación que tiene el niño de expresarse oralmente o por escrito en un determinado nivel, prescripción que se ve reflejada primeramente en nuestra Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, establecido como requisito mínimo de egreso²³. El artículo en comento amplía la forma de expresión del niño, no la restringe a la escritura u oralidad; permitiendo otras formas de expresión o comunicación cuando consigna la

²² UNICEF, Informe Cuantitativo, segunda parte: “Los prejuicios de los niños, niñas y adolescentes”
Noviembre 2004.

²³ LOCE, artículo 11

frase “por cualquier otro medio elegido por el niño”, se hace evidente que esta elección será consecuente con la necesidad que tenga el menor en función a su discapacidad, por ejemplo, si la discapacidad es auditiva podría utilizar la lengua de señas. Esta modalidad se obtiene por el hecho de entender la comunicación o expresión libre como un derecho y no como un requisito necesario para cumplir una obligación determinada en la ley.

Por último en el ámbito de la educación básica o primaria, tanto la convención sobre los Derechos del Niño en su artículo 28; El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales en su artículo 13-2 a) y el Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre Derechos Humanos en materia de derechos económicos sociales y culturales “Protocolo de San Salvador”, reconocen el derecho del niño a la educación en general, a la educación primaria en particular, la cual debe ser obligatoria y gratuita, con el fin “que se pueda ejercer progresivamente y en condiciones de igualdad de oportunidades ese derecho”²⁴.

²⁴ Convención de los Derechos del Niño Artículo 28

3.3 Nivel Legal

3.3.1 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza cumpliendo lo prescrito en la Constitución Política en su artículo 19 numeral 11 inciso quinto fija los requisitos mínimos que debe cumplir el nivel de enseñanza básica y regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Se hace necesario al analizar su articulado tener presente el marco general regulatorio constitucional y en especial los principios orientadores a los cuales hemos hecho mención en el acápite anterior. En este orden de ideas debemos señalar que la Constitución restringe y orienta esta facultad, la que deberá utilizarse dictando normas objetivas y de general aplicación sin incurrir en discriminaciones o diferencias arbitrarias contrarias al artículo 19 numeral 2 de la misma Carta Fundamental referida a la igualdad ante la ley, declarando que hombres y mujeres son iguales ante la ley y que la ley ni autoridad alguna podrá establecer diferencias arbitrarias.

La LOCE en su artículo 2º, reconoce el derecho a la educación de todas las personas, definiéndola como un proceso permanente que tiene por finalidad *“Alcanzar el desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad”*. Al respecto agrega que para su ejercicio, *“Corresponde, preferentemente, a los padres de familia el derecho y el deber de educar a sus hijos; al Estado, el deber de otorgar especial protección al ejercicio de este derecho; y, en general, a la comunidad, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación”*. Lo anterior está en plena concordancia con los preceptos constitucionales.

Por su parte el Artículo 9º bis de esta misma Ley, admite que los establecimientos educacionales lleven a cabo procesos de selección y pongan requisitos de ingreso a los alumnos. En principio esta disposición pareciera contraponerse al artículo 2 que se refiere a la “educación para todos”. No obstante es preciso distinguir que ambos preceptos se refieren a la regulación de garantías constitucionales diversas en conformidad a lo examinado precedentemente (Véase acápite 1 sobre Nivel Constitucional.) En efecto, el artículo 2 se refiere al Derecho a la Educación, en tanto el artículo 9 bis alude a libertad de enseñanza. De allí la interrogante será: ¿Cuál es el nexa que razonadamente vincula ambas disposiciones evitando una colisión de las mismas en la práctica?. La respuesta la obtenemos en el citado artículo 9 bis inciso primero que señala: “Los procesos de selección de alumnos deberán ser objetivos y transparentes, asegurando el respeto a la dignidad de los alumnos, alumnas y sus familias, de conformidad con las garantías establecidas en la Constitución y en los tratados suscritos y ratificados por Chile.” De este modo, las precisiones de la dignidad y de los tratados suscritos por Chile traen a colación el análisis efectuado en los acápitales anteriores, constituyéndose en el freno y contrapeso indispensable para evitar la arbitrariedad.

Por otra parte, cabe destacar que los objetivos generales y requisitos mínimos de egreso de la Educación Básica que establece la LOCE, en principio aparecen amplios y genéricos en su formulación y no especifican niveles de logro a alcanzar al término de esta etapa educativa que limiten las posibilidades de consecución para determinados sectores de la población. En este sentido se hace notar el artículo 10 letra b) al formular

el objetivo de “Pensar en forma creativa, original, reflexiva, rigurosa y crítica, y tener espíritu de iniciativa individual, de acuerdo a sus posibilidades,” esta última frase constituye una significativa salvaguarda. Sin embargo, a pesar de esta característica, exigen un grado de desarrollo cognitivo que algunos estudiantes debido a sus condiciones personales, podrían no haber alcanzado en el transcurso de este nivel educativo, como suele suceder por ejemplo, con los alumnos que presentan NEE derivadas de discapacidad intelectual.

Por consiguiente, el planteamiento de requisitos mínimos de egreso homogéneos para toda la población escolar, es decir que no dan lugar a la consideración de las diferencias en el ritmo y potencial de desarrollo que pueden presentar determinados alumnos, se convierten en barreras para el aseguramiento de la permanencia y progresión de todos los estudiantes en el sistema educativo, en la medida que implican un impedimento para la obtención de la certificación de enseñanza básica y, en consecuencia, limitan las oportunidades de continuidad de estudios en la educación media y de acceso al mundo del trabajo.

Por su parte, el requisito mínimo de egreso de la enseñanza básica consignado en el artículo 11 letra a) señala: “Saber leer y escribir; expresarse correctamente en el idioma castellano en forma oral y escrita, y ser capaz de apreciar otros modos de comunicación”. La redacción de esta norma es de carácter taxativo en las formas de expresión que en ella se reconocen, adicionando la capacidad de apreciar “otros códigos comunicativos”. Por ende no se está reconociendo con igual validez y jerarquía que la expresión oral y escrita, a otras modalidades utilizadas principalmente por las discapacidades sensoriales como el sistema de lecto escritura braille para personas ciegas, la lengua de señas para personas sordas y otros mecanismos combinados utilizados por las personas sordo ciegas.

En virtud de lo anteriormente expresado parece pertinente ajustar los requisitos mínimos de egreso establecidos en la LOCE con el objeto de permitir que todos los alumnos sin excepción tengan igualdad de oportunidades en el marco de una educación inclusiva, tomando en cuenta ciertos principios que informan nuestro ordenamiento jurídico: el respeto a la dignidad de las personas, la igualdad ante la ley, la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana.

Lo anterior se hace necesario y es posible por cuanto la libertad de enseñanza no implica una ausencia total de regulación, por el contrario, existe una serie de restricciones aplicables en forma genérica a los establecimientos educacionales en la misma LOCE, como también en cuerpos normativos de rango inferior, que demuestran la necesidad y compatibilidad de la actuación legislativa con dicha libertad de enseñanza, más aún si ésta materializa el derecho a la educación que el Estado debe asegurar a todos, es así como el Estado puede regularlos con el objeto de dar cumplimiento a las exigencias del bien común, que como hemos dicho es el bien de todos y cada uno y el fin último de aquel.

Por otra parte si bien los aspectos reseñados podrían afectar la naturaleza de un sistema verdaderamente inclusivo, otros aspectos de la LOCE si están acordes a esta concepción. En efecto con respecto a los límites de edad el artículo 15 da un margen amplio al prescribir: “La edad mínima para el ingreso a la enseñanza básica regular será de seis años y la edad máxima para el ingreso a la enseñanza media regular será de dieciocho

años. Con todo, tales límites de edad podrán ser distintos tratándose de enseñanza de adulto y de la especial o diferencial, las que se especificarán por decreto supremo expedido a través del Ministerio de Educación Pública.” Por lo tanto, la regla general otorga un rango de 12 años para cursar la enseñanza básica, sin perjuicio de excepciones que amplíen estas edades en los casos allí señalados.

Por último, cabe destacar que la LOCE en su Artículo 18, permite que los establecimientos formulen sus propios planes y programas de estudios para el logro de unos mínimos expresados en los OF y CMO, acorde a la realidad socio cultural y a las características de la población escolar que atienden. Esta disposición da cuenta de la flexibilidad que ofrece el sistema educativo a los establecimientos para la aplicación del currículo nacional de educación básica de manera contextualizada. Otorga además, en virtud del derecho de la libertad de enseñanza, la facilidad de que los establecimientos incluyan objetivos y contenidos complementarios al currículo, lo cual abre la posibilidad que consideren las necesidades específicas de aprendizaje de los alumnos con NEE.

En ausencia de éstos los establecimientos deben regirse obligatoriamente por los Planes y Programas de Estudio nacionales elaborados por el Ministerio de Educación, como señala el mismo artículo “...El Ministerio de Educación Pública deberá elaborar planes y programas de estudios para los niveles de enseñanza básica y media.... Dichos planes y programas serán obligatorios para los establecimientos que carezcan de ellos”.

3.3.2 Ley de Integración social de las personas con discapacidad, Número 19.284

Esta ley se ocupa de un segmento de personas, que en el ámbito educativo son una parte del universo de alumnos que presentan necesidades educativas especiales.

El propósito de esta normativa es la integración social del mencionado colectivo y que puedan ejercer los derechos establecidos en la Constitución y en las leyes (artículo 1.)

Se hace presente que se entiende por persona con discapacidad: “a toda aquélla que, como consecuencia de una o más deficiencias físicas, psíquicas 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 ” .²⁵

Esta ley prevé que los establecimientos educacionales deberán adecuar sus mecanismos de selección en todo cuanto sea necesario para permitir la participación de las personas con discapacidad en igualdad de oportunidades.

²⁵ El proyecto de modificación a la Ley de integración social a las personas con discapacidad, plantea una nueva definición del sujeto de derechos en base a los elementos del clasificador internacional del funcionamiento y la salud CIF, de la Organización Mundial de la Salud “Artículo 3º.- Para los efectos de esta ley se considera persona con discapacidad a toda aquella que, como consecuencia de una o más deficiencias, con independencia de la causa que la hubiera originado, ve restringida su participación o limitada su capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, las que pueden ser agravadas por el entorno económico, social, político o cultural...”.

La ley en comento en su artículo 26 define la educación especial, haciendo presente que esta “desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación”, con lo que se registra la cosmovisión inclusiva.

Por su parte el artículo 27 establece la directriz operativa de la flexibilidad curricular disposición que ciertamente –en una interpretación sistematizada y comprensiva-, constituye un complemento que acota los artículos 10 y 11 de la LOCE, siendo además un precepto asertivo para la interpretación de los artículos indicados. En efecto, la norma señala: “Los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares necesarias para permitir y facilitar, a las personas que tengan necesidades educacionales especiales, el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles la enseñanza complementaria que requieran, para asegurar su permanencia y progreso en dicho sistema.” Esto es corroborado por el artículo 32 que prescribe que: “El Ministerio de Educación establecerá mecanismos especiales y, adaptará los programas a fin de facultar el ingreso a la educación formal o a la capacitación de las personas que, a consecuencia de su discapacidad, no hayan iniciado o concluido su escolaridad obligatoria.” Cabe destacar que el artículo 27 extiende el sujeto de derecho mas allá de la persona con discapacidad, haciendo referencia a las personas que presentan necesidades educativas especiales, lo que amplía significativamente el universo de su aplicación.

3.4 Nivel de Potestad Reglamentaria

Los Decretos que estudiaremos en este acápite emanan de la Potestad Reglamentaria, entendiendo por tal: “la facultad que tiene el poder ejecutivo u otros órganos de administración para dictar normas generales, sea que estén destinadas a hacer ejecutar las leyes o a cumplir la función de administrador del Estado”²⁶. El artículo 32 N° 6 de la Constitución entrega al Presidente de la República la facultad especial de ejercer esta potestad en todas aquellas materias que no sean propias del dominio legal, sin perjuicio de la facultad que este tiene de dictar los demás reglamentos, decretos e instrucciones que crea conveniente para la ejecución de la leyes. Es así como el artículo 18 de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza establece que el Presidente de la República deberá dictar un Decreto Supremo a través del Ministerio de Educación Pública, previo informe del Consejo Superior, que esta ley crea, para establecer los objetivos fundamentales para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y los objetivos mínimos obligatorios. Es por esta razón que se dicta el Decreto Supremo de Educación 232 del año 2002, que pasaremos a estudiar y el cual requeriría para una eventual modificación de la voluntad del Presidente de la República, por cuanto es una atribución exclusiva, lo mismo ocurre con los demás cuerpos normativos que se señalan en este acápite.

3.4.1 Decreto Supremo de Educación 232 de 2002. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

Este apartado da cuenta del análisis del Decreto Supremo de Educación N° 232 que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Enseñanza Básica, desde la perspectiva de su accesibilidad para los alumnos que presentan necesidades educativas especiales (NEE). Se indican, a su vez, las modificaciones que se estiman necesarias para aumentar la pertinencia y flexibilidad de este marco curricular, de modo que facilite a los establecimientos educacionales impartir una enseñanza adecuada a la diversidad de características y necesidades de aprendizaje del alumnado, incluidas las necesidades educativas especiales que determinados estudiantes pueden presentar.

El análisis está organizado en torno a tres categorías. La primera de ellas se refiere a los principios que sustentan la educación básica chilena, y que en dicho documento se expresan de manera explícita o implícita. La segunda categoría corresponde a la definición de la matriz curricular básica considerando sus distintos componentes. La tercera categoría se enfoca a los OF y CMO propiamente tales, especificando cuando corresponda las distinciones para cada sector o subsector de aprendizaje.

²⁶ Silva Cimma, Enrique. Derecho Administrativo Chileno y comparado, Introducción y fuentes. 4° Edic., Editorial Jurídica de Chile, Stgo, 1996, pág. 161

Respecto de los principios, concepciones y enfoques en los que se sustenta el marco curricular de la Educación Básica.

En términos generales se reconoce en el Decreto N° 232 un conjunto de principios rectores de la educación chilena, altamente coherentes con los principios que orientan la educación inclusiva o integradora, esto es una educación que garantiza el acceso de todos los niños y niñas a la educación obligatoria y que ofrece respuestas de calidad a la diversidad del alumnado, considerando las necesidades educativas especiales que algunos pueden presentar. Esta constatación es particularmente relevante, si se considera que uno de los fundamentos de los enfoques educativos actuales para los niños, niñas y jóvenes con NEE, es que su educación debe perseguir los mismos fines y orientarse bajo los mismos principios que guían la educación del resto de la población escolar.

Dichos principios en particular, se explicitan en los puntos 7 y 12 de la Introducción del mismo, a saber:

*“... El reconocimiento de la **libertad, igualdad y dignidad de las personas** impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos que, **sin excepciones**, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables ”.*

*“... El nuevo procedimiento curricular de los OF-CMO contribuye a **descentralizar** la elaboración de planes y programas, permitiendo que esta tarea sea atribución de cada comunidad escolar. También requiere que las definiciones curriculares sean producto del encuentro y la participación de los diversos grupos que integran la comunidad escolar ”.*

Ambos aspectos, vale decir, el reconocimiento de la condición de igualdad de las personas, y la aspiración de la descentralización, aportan los argumentos más relevantes y directamente implicados en la necesidad de explicitar la flexibilidad y diversificación del marco curricular vigente de manera que permita atender las NEE que los alumnos y alumnas en razón de sus diferencias individuales pueden presentar a lo largo de su escolaridad, ya sea en forma transitoria o permanente.

Por otra parte, se señala en el punto 2. *“La introducción en la educación nacional del **principio de autonomía curricular** se orienta hacia un mejoramiento sustantivo de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio ”.* Y agrega que la aplicación de este principio supone respetar los elementos comunes de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se manifiestan en nuestra sociedad.

Si bien esta declaración deja abierta la posibilidad de adaptar los Planes y Programas de estudio a las características y necesidades particulares de los alumnos que asisten a un determinado establecimiento, la aplicación de este principio de respeto a la cultura nacional y a la pluralidad de expresiones de vida en nuestra sociedad, se explicita únicamente en términos de la **pluralidad de opciones de vida** y alude a la diversidad en los ámbitos culturales y sociales.

Siendo ambos aspectos de enorme relevancia, se deben explicitar además aquellas condiciones particulares que, no siendo opciones, también son una realidad en nuestra sociedad que requiere de especial atención, como son las situaciones de los colectivos de personas con discapacidad.

En el mismo principio de autonomía curricular se alude a la oportunidad que poseen los establecimientos de *“impartir una enseñanza que sea más significativa para los estudiantes en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural”*.

El texto debiera explicitar las necesidades individuales de aprendizaje como parte de las condiciones que demandan adaptación. Lo cual se podría resolver de la siguiente manera, *“...que sea más significativa para los estudiantes en lo personal y adecuada a sus requerimientos particulares, así como de una mayor relevancia y pertinencia social y cultura”*.

Asimismo el punto plantea *“Las aspiraciones que la comunidad escolar comparte y desea expresar en su propio proyecto deben compatibilizarse con las finalidades más generales incorporadas en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, de manera que en la organización curricular y en la acción pedagógica concreta de cada escuela se conjuguen los principios de diversidad e identidad cultural”*.

En este punto, el texto del Decreto alude a las características de flexibilidad y pertinencia del diseño curricular, destacando la importancia de que se conjuguen de manera equilibrada y coherente las aspiraciones del proyecto de la escuela con los fines que persigue la educación nacional en este nivel educativo, de modo tal, que dichas intenciones se reflejen en una organización curricular y práctica educativa que de cuenta de la diversidad e identidad cultural de esa comunidad educativa. No obstante, pone el énfasis en la diversidad sólo desde el punto de vista cultural, por lo cual para evitar esta reducción de la mirada más amplia de la diversidad, se propone que diga: *“...se conjuguen los principios de identidad cultural y diversidad de condiciones individuales, sociales y culturales de los alumnos.”*

El punto 13 señala que *“... El marco de OF-CMO procura superar la **excesiva uniformidad** que tradicionalmente han tenido los contenidos de la enseñanza y **asume las diferencias de intereses y expectativas educativas** que existen en una sociedad democrática y plural. De esta manera, el sistema educativo, en su conjunto, podrá **ampliar la oferta de servicios y permitir a los padres elegir el tipo de enseñanza que desean para sus hijos**, dentro de una amplia gama de opciones educativas diferentes, pero que tienen una base común”*.

Al respecto es necesario ampliar la expresión de “diferencias de intereses y expectativas educativas” a la de “diferentes necesidades, intereses y expectativas educativas”, por cuanto las necesidades educativas no siempre están ubicadas en el marco de intereses y expectativas, sino también de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje y /o oportunidades diversas.

En los puntos 9 y 10 se señala que *“... La definición de OF – CMO significa poner en práctica un **sistema interactivo de diseño curricular** en el que participan tanto el Estado como los establecimientos.... , que **se orientan a resolver los problemas de calidad de los aprendizajes y de igualdad de oportunidades** con la participación creadora de los propios agentes educativos “ ... frente a los rápidos cambios sociales y culturales que*

marcan la sociedad actual se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse a las condiciones y necesidades propias de cada una de las comunidades en que los aprendizajes escolares tiene lugar”.

Aquí se hace evidente que el Ministerio de Educación plantea la flexibilidad en la actividad docente para responder a las particularidades de cada comunidad educativa, entendiéndose que esta flexibilidad es también aplicable a las necesidades especiales que requiere la educación de los alumnos con talento.

Sin embargo, siendo este texto del decreto, clave para la atención a la diversidad y las NEE es recomendable precisar que se requieren respuestas flexibles y capaces de adaptarse **a las condiciones y necesidades personales, sociales y culturales** de cada una de las comunidades... .

El punto 11 señala como principio que “...el aprendizaje debe tener lugar en una nueva forma de trabajo pedagógico...” “que exige desarrollar **estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas** a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje...”.

Si bien este principio es coherente con la perspectiva de una educación integradora de calidad para todos, su planteamiento alude en forma explícita, únicamente a la diversidad en cuanto a estilos y ritmos de aprendizaje, lo cual se puede utilizar en el caso de los alumnos con talento. No obstante es restrictivo si consideramos que la variedad de NEE no se explican de manera suficiente desde el ritmo o el estilo con que los alumnos aprenden, sino que involucran un conjunto amplio de condiciones personales y contextuales de un alcance mayor, por lo tanto habría que añadir los conceptos de necesidad y /o de capacidad de aprendizaje.

Asimismo, se plantea la conveniencia de aplicar estrategias de enseñanza diferenciadas y adaptadas, no obstante no alude a adaptaciones de mayor alcance en la MCB y en los Planes y Programas de estudio, que son necesarias de considerar para la atención de las NEE en general y en particular cuando estas se derivan de discapacidad. Por otra parte, el término de “estrategias diferenciadas” es poco afortunado desde la perspectiva de la inclusión, ya que supone una diferenciación, que no es lo mismo que una diversificación que es más concordante con el enfoque de diversidad que el mismo decreto adopta. Diversificar las estrategias de enseñanza supone desde un marco o experiencia común de aprendizaje ampliar las oportunidades educativas, o dicho de otro modo ofrecer un abanico de estrategias, atendiendo justamente a la diversidad de motivaciones, ritmos y estilos de aprendizaje. Motivo por lo cual se sugiere sustituir el concepto de estrategias diferenciadas por el de estrategias pedagógicas diversificadas.

Respecto de la Matriz Curricular Básica y sus componentes

La MCB, según se señala en el punto 2. “...debe apreciarse como un instrumento diseñado para asegurar y, a la vez, regular la libertad que la ley reconoce a cada establecimiento para **decidir su propio plan y programas de estudios**”.

En este sentido, la normativa ha sido concebida de manera que la definición de cada uno de los componentes estructurales de la MCB, contribuya a facilitar que cada establecimiento adopte decisiones orientadas a otorgar una respuesta educativa apropiada a las necesidades educativas especiales de los alumnos que atiende, incluidos

aquellos con talentos. No obstante esta premisa inicial, si se analiza detalladamente se aprecia que no existe una explicitación hacia las NEE. Para citar un ejemplo de esta aseveración, podemos mencionar el acápite referido a los objetivos fundamentales del Quinto año básico en los que se señala:

- a) Decodificar y analizar comprensiva y críticamente mensajes generados por interlocutores y medios de comunicación.
- b) Expresarse con claridad, precisión, coherencia y flexibilidad para indagar, exponer, responder o argumentar, en distintas situaciones comunicativas.
- c) Disfrutar de obras literarias a través de su lectura, comentarios y transformación, para ampliar sus competencias lingüísticas, su imaginación, afectividad y visión del mundo.
- d) Leer comprensivamente distinguiendo realidad de ficción; hechos de opiniones e información relevante de accesoria.
- e) Producir, con estilo personal, textos escritos, con sintaxis y ortografía adecuada y adaptados a diversas situaciones comunicativas.
- f) Reflexionar sobre las principales funciones del lenguaje y sus efectos en la comunicación.
- g) Desempeñar diversos roles en el proceso de creación y realización de dramatizaciones.

Cabe relevar que en el punto b) si se hace una referencia explícita a las distintas situaciones “comunicativas”, con una clara alusión a las particularidades que presentan algunos alumnos. El grado de detalle, que por su naturaleza, tiene el decreto, hace aconsejable la adopción de salvaguardas por medio de una norma general que se haga aplicable a cada una de las singularidades contenidas en dichas disposiciones.

a) Sectores y subsectores de aprendizaje

Tal como se definen en el Decreto, se refieren a “... *categorías de agrupación homogénea de los tipos de saber y de experiencias que deben cultivar los niños y jóvenes para desarrollar aquellas dimensiones de su personalidad que han sido puestas de relieve por los fines, objetivos generales y requisitos de egreso de la enseñanza básica*”.

Esta definición pone el acento, ya no en el aprendizaje del contenido, sino en el desarrollo de competencias. La superación del tradicional enfoque asignaturista, ubica a los “tipos de saber”, en una dimensión de experiencias de aprendizaje y no como un fin en sí mismo, no obstante se reconoce su importancia para el logro de los fines de la educación.

Al respecto es preciso hacer presente que toda experiencia de aprendizaje (en este caso los sectores y sub sectores), se deben concebir de manera flexible en cuanto al énfasis e importancia de éstas para cada alumno en particular y, en consecuencia, esta definición debiera explicitar la posibilidad y necesidad de adaptar, diversificar o enriquecer, cuando se requiera, el plan de estudios y la programación de aula, tanto a nivel individual como grupal, de modo de poner el currículo al alcance de todos los alumnos.

De hecho establece para cada nivel un número mínimo de subsectores obligatorios de aprendizaje, explicitando que “... *los OF-CMO pertenecientes a un subsector de aprendizaje se formulan de manera comprensiva y con un grado de amplitud suficiente como para que cada escuela pueda descomponerlos o reagruparlos en campos y /o asignaturas menores...*”.

b) Ciclos y subciclos de aprendizaje; niveles educativos.

Si bien amplía los períodos en los cuales un alumno debe alcanzar determinados aprendizajes en el caso del primer ciclo de enseñanza básica, se plantea su diferenciación en directa vinculación con el logro de los aprendizajes esperados, (OF – CMO), lo cual no admite una progresión a lo largo de subciclos bajo criterios más amplios y diversificadores (por ej. períodos de tiempo máximo en que un alumno pudiera permanecer en algún ciclo, o edad cronológica).

c) Objetivos fundamentales verticales

Concretan en forma secuenciada en los distintos niveles, los fines de la educación básica fijados en la LOCE (requisitos mínimos de egreso) para esta etapa educativa. Se expresan en **términos de competencias**, concepto amplio y abarcativo de un conjunto de actitudes, destrezas y conocimientos, lo cual admite la posibilidad de definir niveles progresivos de complejidad. En la medida que el logro de los aprendizajes presta especial atención a la interacción del niño y su entorno, facilita que el tratamiento de dichos objetivos responda al contexto específico tanto de cada comunidad como de cada niño en particular.

Definen estándares de desempeño de manera amplia y flexible, lo que posibilita adaptarlos a las características particulares de los alumnos, en cuanto a las modalidades y al nivel de complejidad en que se expresa este desempeño.

d) Contenidos mínimos obligatorios

Están expresados destacando la dimensión conductual del alumno lo cual es coherente con la perspectiva de las competencias. Sin embargo, es restrictivo en cuanto expresan, en algunos casos, niveles de desempeño que definen de manera rígida la cantidad de información que los alumnos deben manejar.

Cabe señalar que, en el caso de ambos componentes curriculares, el Decreto no indica la posibilidad de adaptar los OF-CMO, en la medida que se considere imprescindible para asegurar el acceso y progreso en el aprendizaje de los alumnos.

e) Ponderación de sectores y subsectores

La definición de una cantidad de horas mínima para determinados subsectores según cada ciclo o sub-ciclo, permite organizar de manera flexible el tiempo que cada establecimiento decide destinar a las distintas actividades. Asimismo, el tiempo de libre disposición que ofrece la MCB constituye uno de los recursos más apropiados para incorporar experiencias formativas complementarias para los alumnos con NEE.

El texto menciona una serie de opciones para la utilización de este tiempo de libre disposición, que debidamente organizadas pueden ser de gran beneficio para el aprendizaje de los alumnos con NEE. Por ejemplo, introducir subsectores de aprendizaje complementarios o ampliar la carga horaria de determinado subsector obligatorio que se considere esencial para el desarrollo de ciertos estudiantes. Sin embargo, sería

aconsejable enriquecer las opciones que plantea el Decreto con la variedad de alternativas que permiten generar instancias de apoyo a las NEE.

De hecho, éstas pueden perseguir distintas finalidades y adoptar diferentes formas de organización de acuerdo a la naturaleza de las particulares necesidades de estos alumnos. Por ejemplo, para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje o de acceso a la información auditiva y visual, pueden orientarse a proporcionar apoyo o reforzamiento en determinadas áreas de aprendizaje o destinarse al progreso de ciertas habilidades relevantes para su desarrollo y que los Planes y Programas de estudio no considera, como son los sistemas alternativos de comunicación (Braille, Lengua de señas...) Para aquellos alumnos que tienen talento o altas capacidades dichas instancias se pueden destinar a profundizar o ampliar a determinadas áreas de conocimiento de especial interés para estos alumnos.

Además es importante señalar de manera explícita que este tiempo de libre disposición se puede destinar, tanto a actividades de participación de todo un grupo curso, como de alumnos en forma individual o en pequeños grupos.

f) Objetivos fundamentales verticales y contenidos mínimos obligatorios

Estos están especificados para cada uno de los sectores y sub sectores de aprendizaje.

Incluyen una presentación al inicio que, en términos generales, explica la relevancia del dominio disciplinario para el logro de las competencias, las áreas o ejes temáticos bajo los cuales se organizan los OF y CMO, así como el enfoque didáctico y de evaluación que recomienda.

Algunas observaciones respecto de la **presentación** de cada subsector:

- En la presentación de los subsectores, se alude al momento evolutivo de los alumnos de un determinado ciclo. Estas observaciones caracterizan de manera general a los alumnos, sus aprendizajes previos y lo que se espera aprendan en este nivel. **No considera posibles diferencias en ninguna de las áreas de su desarrollo.**
- Plantea el enfoque didáctico y las orientaciones metodológicas sobre las cuales se ha de llevar a cabo la enseñanza. Cuando se explicitan orientaciones para atender algunas diferencias individuales, están referidas únicamente a diversidades en el ámbito cultural. **No alude a las diferencias de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje que tienen una considerable influencia en el proceso educativo y sus resultados.**

A este respecto, es fundamental enriquecer la caracterización de cada subsector con algunas consideraciones generales que sirvan de orientación para la adecuada atención de las NEE que con mayor frecuencia se pueden manifestar en cada una de las áreas curriculares.

Principales observaciones respecto a los Objetivos fundamentales

- No obstante estos objetivos están planteados en términos de competencias, el análisis más específico de cada uno de ellos, deja en evidencia **barreras de acceso para algunos alumnos con NEE**. (Un ejemplo de esto: la formulación de los OF de Lenguaje y Comunicación redactados en términos tales como “escuchar”, “expresarse oralmente”, “relatar en forma oral”, etc. todos inaccesibles para alumnos con discapacidad auditiva)
- En esta misma línea, la gran parte de los objetivos señalan los **niveles de desempeño** de manera flexible. Sin embargo, algunos de ellos los **definen más restrictivamente**, en el sentido que marcan niveles mínimos y máximos de logro y, por lo tanto, dificultan adecuar su nivel de complejidad para los alumnos que eventualmente requieran disminución o aumento del grado de dificultad de éstos.

Esto se expresa por ejemplo, en el hecho de que en ciertos OF de Educación Matemática se precisa el ámbito numérico que deben manejar los niños al término del nivel. Por ejemplo en NB1 “Comprender el sentido de la cantidad expresada por un número de hasta tres cifras”. En tal sentido, a su vez, se aprecian diferencias en el planteamiento de determinados OF, por ejemplo: en Lenguaje y Comunicación para el NB2, particularmente en el eje de Manejo de la Lengua se señala, “Ampliar y mejorar su vocabulario aprendiendo el significado y uso de nuevas palabras provenientes de los textos leídos”, posteriormente otro objetivo indica, “Dominar un vocabulario pasivo de 1500 términos”.

Principales observaciones respecto a los Contenidos Mínimos Obligatorios

La principal restricción en la formulación de los contenidos mínimos, es que se establezcan como mínimos **obligatorios** para el logro de los objetivos fundamentales. Si bien se reconoce que es imprescindible la selección de unos contenidos culturales esenciales mínimos para garantizar la igualdad de oportunidades a toda la población del país, éstos en la medida que se definen como obligatorios pueden representar limitaciones a las oportunidades de aquellos alumnos que, en razón de su situación personal no alcancen esos mínimos en el período de tiempo establecido en el marco curricular actual. En este sentido, el decreto debe ser explícito en señalar que, excepcionalmente y bajo determinadas condiciones o circunstancias, es recomendable adaptarlos, ya sea por la vía de dar prioridad a aquellos que se consideren esenciales desde el punto de vista del desarrollo personal y social del estudiante. O bien dando un tratamiento distinto a ellos, es decir ajustándolos de acuerdo a las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos y a las formas de recepción de la información y de comunicación que éstos utilicen (auditiva /verbal o visual /gestual).

3.4.2 Decreto Exento N° 511 de 1997. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica.

El presente Decreto que norma la evaluación y promoción de los alumnos que cursan la Educación Básica tal como se señala en sus considerandos, *“...aumenta la responsabilidad y autonomía de los establecimientos educacionales, facultándolos para que así como pueden formular sus propios Planes y Programas de Estudio o adscribirse a los propuestos por el MINEDUC, puedan elaborar su Reglamento de Evaluación en concordancia con ellos y con las características y necesidades de sus alumnos”*.

En este sentido, se entiende como un marco regulatorio general sobre el cual cada establecimiento ha de definir sus propias normas de evaluación, calificación y promoción para su alumnado, de acuerdo a las disposiciones establecidas en dicho Decreto y en concordancia con el Decreto 232 que establece los OF y CMO para la Enseñanza Básica y sus respectivos Planes y Programas de Estudio.

Aún cuando el Decreto de evaluación no lo explicita, se parte de la base que incluye a los alumnos con NEE derivadas o no de discapacidad que cursan la enseñanza básica y que sus estudios se rigen por el marco curricular prescrito para este nivel (Decreto Supremo 232). El hecho, de que los establecimientos puedan construir su propio reglamento en función de las características y necesidades de la población escolar que atienden, posibilita que éstos contemplen disposiciones específicas en función de las NEE que presenten sus alumnos y alumnas, en lo que se refiere tanto a estrategias para evaluar los aprendizajes y formas de calificar y comunicar los resultados a los alumnos, padres y apoderados como a los procedimientos para determinar la situación final de los alumnos.

En términos generales, es posible señalar que las disposiciones planteadas en este decreto sumadas a las características de la Matriz Curricular Básica establecida en el decreto 232, proporcionan un marco de flexibilidad, para la actuación y la toma de decisiones por parte de las escuelas básicas, en relación a la atención de los alumnos con NEE en general (con o sin discapacidad).

No obstante la ventaja anterior, el decreto carece de lineamientos técnicos y procedimientos más precisos que orienten las decisiones de evaluación y promoción para los alumnos con NEE y, en consecuencia, queda abierto a la interpretación que hagan las escuelas del mismo, dependiendo del grado de información y conocimientos que los directivos y docentes tengan de las NEE en general y, en particular, de aquellas relacionadas con las distintas discapacidades.

Con relación a la evaluación de los aprendizajes

Si bien sugiere como medida de flexibilización que los establecimientos incorporen en su reglamento disposiciones de Evaluación Diferenciada para todos aquellos alumnos que lo requieran, ya sea en forma temporal o permanente (Artículo 3), no define la denominación de evaluación diferenciada, ni tampoco aporta criterios que orienten su utilización ni en qué casos y bajo qué condiciones o circunstancias es conveniente su aplicación, a excepción del Artículo 5° que especifica que, “A los alumnos que tengan impedimentos para cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje deberá aplicárseles procedimientos de evaluación diferenciada”.

La disposición utiliza un lenguaje inapropiado al enunciar la palabra “impedimento” terminología que -aparte de estar en obsolescencia- centra la procedencia de la evaluación diferenciada en los factores que atañen exclusivamente al educando, no visualizando los factores contextuales que inciden en la respuesta educativa que se le ofrece. Asimismo, no queda claro a que se refiere exactamente con cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje, por lo que se recomienda que la normativa debe definir este contenido.

Por otra parte, es importante precisar que desde el punto de vista de la conceptualización de las Necesidades Educativas Especiales adoptada en la actual política de Educación Especial, el propio término de Evaluación Diferenciada representa serias limitaciones que es necesario reconsiderar, a objeto de cautelar la coherencia y consistencia de los planteamientos del Decreto con los principios rectores de la mencionada política y de la Reforma Educacional chilena. El concepto de evaluación diferenciada es poco apropiado por cuanto conlleva de manera implícita la idea de diferenciar, es decir de realizar una evaluación diferente para determinados alumnos y, por tanto, posee una connotación discriminatoria que no se condice con los actuales enfoques de atención a la diversidad que la MCB (Decreto 232).

Desde la lógica de un currículo accesible para todos los alumnos, es decir amplio y flexible, ajustado a las diferencias sociales, culturales e individuales que caracterizan a los educandos (en cuanto a capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje), el concepto de adaptación o adecuación curricular como medida de respuesta a la diversidad y a las NEE, constituye una estrategia de diversificación más adecuada, abarcativa e integradora que las respuestas o acciones educativas basadas en planteamientos diferenciadores.

Dado los argumentos anteriores, se plantea la conveniencia de sustituir el término de evaluación diferenciada por el de Adaptación o adecuación de la Evaluación, por ser más concordante con el procedimiento de adaptación curricular de ajuste que sugiere la nueva política para abordar los requerimientos de apoyo que los alumnos con NEE pueden precisar de manera temporal o permanente en su proceso de aprendizaje.

Con relación a la promoción:

Es importante señalar que el Decreto en su Artículo 11º considera conjuntamente, el logro de los OF de los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje del plan de estudio y la asistencia a clases en a lo menos un 85 % para que los alumnos sean promovidos de curso. Sin embargo, por razones de salud u otras causas debidamente justificadas, el Director del establecimiento y el Profesor Jefe pueden autorizar la promoción de los alumnos, de 2º a 3º y de 4º a 5º año, con porcentajes menores de asistencia. En el 2do. Ciclo Básico (5º a 8º año) esta autorización debe ser refrendada por el Consejo de Profesores. Este rango de flexibilidad es especialmente necesario para el caso de aquellos alumnos que debido a su discapacidad presentan problemas asociados de salud o requieren de determinados tratamientos médicos y /o de rehabilitación que les supone ausentarse con mayor frecuencia de la escuela.

Respecto de los criterios relacionados con los logros de aprendizaje para la promoción, el Decreto establece que serán promovidos los alumnos que aprueben todos los subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje de sus respectivos planes de

estudio, o en su defecto, aquellos que no aprueben como máximo uno o dos subsectores, asignaturas o actividades de aprendizaje, siempre y cuando su nivel general de logro corresponda a un promedio de 4.5 o superior en el primer caso, o a un promedio 5.0 o superior en el segundo caso, incluidos los subsectores no aprobados.

Igualmente plantea que los alumnos que no cumplan con los requisitos de promoción indicados anteriormente, deberán repetir el 2º o el 4º año básico en el caso del primer ciclo y en el segundo ciclo (5º a 8º año), el curso que corresponda.

En relación con este punto, el Decreto presenta vacíos con respecto a la situación de los alumnos que en razón de sus necesidades educativas especiales requieren de adaptaciones curriculares para acceder y progresar en su aprendizaje y, que pueden suponer modificaciones de menor o mayor grado en los indicadores de evaluación. En tal sentido, no considera ninguna disposición que establezca que estos alumnos deberán ser evaluados y promovidos en función del cumplimiento de los logros establecidos en las adaptaciones curriculares individuales, formuladas con referencia a los Planes y Programas de Enseñanza Básica

El vacío que presenta el Decreto respecto de criterios específicos de promoción, para los alumnos que presentan NEE (evitando la disparidad de visiones y aplicaciones entre los agentes del proceso educativo) derivadas de discapacidad que se encuentran integrados en la Educación Básica, en la práctica ha traído como consecuencia la presencia de una disparidad de criterios entre los profesores y especialistas, así como por parte de las corporaciones municipales de educación y las propias Secretarías Regionales de Educación. Situación que ha conducido a generar confusión tanto en el sistema como en los propios alumnos y sus familias. Esta situación, lejos de facilitar el aprendizaje y la integración de los alumnos con NEE, ha contribuido a entorpecer su proceso educativo y, en muchos casos, a limitar sus oportunidades educativas y continuidad de estudios en la educación media.

De allí que las falencias ante descritas, sean en muchas ocasiones resueltas haciendo uso de las facultades que el Decreto en su artículo 15º designa a las *SEREMIE* y que señala, *“Las situaciones de evaluación y promoción escolar no previstas en el presente decreto, serán resueltas por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación respectivas dentro de la esfera de su competencia”*.

Finalmente, cabe mencionar que con la finalidad de orientar la elaboración del Reglamento de Evaluación en el nivel institucional, el Ministerio de Educación publicó el documento: “Reglamento de Evaluación. Material de Apoyo para la Elaboración del Reglamento Interno de la Evaluación de la Escuela”. Este constituye una herramienta para la reflexión de las comunidades educativas en torno al tema, aportando sugerencias útiles e información complementaria relativa al Decreto 511, para la toma de decisiones en relación con el reglamento interno de evaluación. Si bien este documento clarifica y aporta otros elementos con relación a las disposiciones, procedimientos y criterios de evaluación, calificación y promoción de los alumnos, al igual que el mencionado Decreto requiere ser actualizado acorde al enfoque de las NEE y la integración escolar.

3.4.3 Decreto Supremo de Educación N° 1 de 1998 reglamenta el capítulo II de la Ley que establece normas para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad. (véase 3.2 Ley 19.284)

Esta normativa entrega orientaciones y propone medidas específicas al sistema educacional con el propósito de promover la integración escolar de alumnos con discapacidad, ya sea por la vía de integrarlos a escuelas comunes como a través de su permanencia en escuelas especiales, tal como se señala en el artículo N° 1 del reglamento.

En términos generales es posible advertir en el texto del decreto algunas restricciones que a continuación se explicitan:

La integración de alumnos con necesidades educativas especiales al sistema regular, es entendida, en varias de las disposiciones del decreto, como una **alternativa educacional**, en la cual dicho estudiante forma parte del sistema educativo regular.

En el artículo N° 1 se señala que *“El sistema escolar nacional, en su conjunto, deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten NEE...”*.

El artículo N° 5, título II, indica que *“El sistema escolar en su conjunto deberá ofrecer opciones educativas a través de diferentes modelos de integración...”*.

Se reitera la noción de opción educativa en el Art. N° 6 *“Los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación serán los responsables de determinar las necesidades de las personas con discapacidad, de acceder a una determinada opción educativa o de la permanencia en ella...”*.

A su vez, el texto del decreto proyecta un acento en la educación integrada como un fenómeno que se concreta en que los alumnos con NEE derivadas de discapacidad comparten físicamente en una escuela regular. No está mencionado un aspecto esencial de la Educación Integradora, cual es que los estudiantes con discapacidad se eduquen bajo condiciones de igualdad, esto es, que compartan con sus pares de nivel los mismos Planes y Programas derivados del marco curricular establecido para toda la población escolar, sin excepciones de ningún tipo como explicita el texto del Decreto 232 de Enseñanza Básica.

Esta restricción se expresa de manera nítida en el artículo N° 4 cuando define que:

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

Coherentemente con el enfoque de derechos y los principios de integración adoptados en la actual política de Educación Especial el texto de este 4º artículo debiera ser reformulado en el siguiente sentido – *“La integración escolar consiste en que la educación de los niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sea impartida en establecimientos de educación común y bajo el currículum nacional prescrito por el Ministerio de Educación para los distintos niveles de enseñanza, con las adaptaciones*

pertinentes. Este proceso comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior-.

En esta misma línea, otro aspecto restrictivo es el relativo a las adecuaciones y /o modificaciones que se requieren para que los alumnos accedan a la educación regular. El texto del decreto señala como única posibilidad a los alumnos con NEE, la existencia de adecuaciones curriculares; de hecho las adecuaciones curriculares son un deber y requisito que las escuelas comunes deben cumplir para integrar alumnos con NEE, constituyéndose en un imperativo para la aprobación del proyecto de integración.

Si bien, en su gran mayoría, los alumnos que presentan NEE, requieren adecuaciones curriculares, se debe hacer presente que en algunos casos dichas adaptaciones no se justifican lo cual debería quedar reflejado en la normativa, de modo que estas no sean entendidas como una regla general para toda la población con discapacidad.

Como ejemplo se puede citar el artículo N° 2: “Los establecimientos educacionales comunes del país deberán incorporar **(debe indicar “cuando se requiera”)** las innovaciones y adecuaciones necesarias para permitir y facilitar a las personas que presentan necesidades educativas especiales, el acceso a los cursos o niveles, brindándoles **(debe indicar: “cuando lo necesiten”)** la enseñanza complementaria que requieran para asegurar su permanencia o progreso...”.

Además no se especifica explícitamente, en ninguno de los artículos, la necesidad de flexibilizar el currículum, ni tampoco se mencionan otras modalidades de modificación tales como la diversificación o el enriquecimiento para el caso de los alumnos con talento o altas capacidades. Se debe aclarar que en ocasiones, alumnos que presentan discapacidad, pueden tener altos talentos en algunas áreas del conocimiento, expresiones artísticas, deportivas u otras, que ameritan el enriquecimiento del currículum.

Con relación a la definición de las opciones de integración escolar, señaladas en el artículo N° 12, es preciso hacer notar que las opciones 3 y 4, no representan genuinas modalidades de integración, desde la perspectiva de los principios de una educación inclusiva o integradora, en la medida que suponen restricciones a la participación de los alumnos en las experiencias comunes de aprendizaje junto a su curso de referencia y, en consecuencia, la permanencia del alumno con discapacidad en una parte importante del tiempo de la jornada escolar (opción 3) o en la totalidad de esta (opción 4) en un aula aparte, en la cual además son atendidos por especialistas y se les imparte un currículum paralelo de carácter especial según el déficit.

Por otra parte, ninguna de las cuatro modalidades alude de manera explícita al acceso al currículum común. Específicamente, la modalidad 4 en ningún caso puede entenderse como integración toda vez que - aún cuando existan adecuaciones significativas en los planes de estudio de un alumno -, siempre es posible de ser implementado en el aula común. Además de las ventajas que esto ofrece en los aspectos socio afectivo de todos los alumnos, en la actualidad hay suficiente evidencia científica que avala las ventajas que desde el punto de vista de la formación valórica y del aprendizaje de todos los alumnos (con y sin NEE) supone la educación en grupos diversos.

Por último, es importante resaltar las limitaciones que presenta el texto del decreto en aspectos críticos para el aprendizaje y progreso de los alumnos con discapacidad en su proceso escolar, como son los referidos a la evaluación, promoción y certificación de

estudios. A este respecto el texto prácticamente no precisa indicaciones, salvo en su artículo 15º que señala, *“Las adecuaciones que afecten el contenido de los programas de estudios, deberán mantener los requisitos mínimos de egreso, establecidos en la Ley Nº 18.962 Orgánica Constitucional de Enseñanza, los que, en todo caso, habilitarán para la obtención de la certificación de educación básica o licencia de educación media, según corresponda”*. Y agrega, *“El requisito anterior, deberá ser cumplido en las opciones Nº 1 y 2 del artículo 12 del presente decreto. En la situación prevista en la Nº 3, se considerará sólo en el caso de aplicarse la normativa de evaluación y promoción de la enseñanza común. La opción 4, se regirá por las normas aplicables al déficit que corresponda”*.

Como se aprecia el decreto no proporciona criterios claros respecto de los procedimientos de evaluación y promoción para los alumnos que cursan su enseñanza con adaptaciones que afecten los OF y/o los CMO, ni tampoco expresa con suficiente claridad que éstos debieran regirse, al igual que el resto de los estudiantes, por la normativa vigente correspondiente al nivel educativo al que asisten. Si bien alude al hecho de que los alumnos con discapacidad pueden requerir adecuaciones curriculares para aprender, no explícita que la evaluación y aprobación en consecuencia, debe basarse en los progresos obtenidos por el alumno, con relación a los objetivos y contenidos establecidos en dichas adaptaciones, las que en definitiva deberán guiar su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la certificación de egreso de estos alumnos queda condicionada al cumplimiento de los requisitos de egreso establecidos en la LOCE y que se concretan en el caso de la enseñanza básica, en los OF y CMO planteados en el Decreto 232/2002. La pregunta que surge es ¿qué alternativa ofrece la legislación vigente para aquellos alumnos que habiendo cursado la enseñanza básica y alcanzado los logros en los objetivos establecidos en sus adaptaciones curriculares, que la misma normativa admite para su enseñanza, no logran los OF y CMO prescritos para el egreso del nivel de educación básica? Este es un tema que no está resuelto y que urge dilucidar, si se pretende hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad y avanzar hacia una educación más equitativa, con mejores y mayores oportunidades para todos.

3.4.4 Decreto 1300 de fecha 30 de Diciembre del 2002 que aprueba Planes y Programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del Lenguaje.

El ámbito de aplicación del Decreto 1300 es a niños o niñas con trastornos específicos del lenguaje, estos son: “aquellos con un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje oral que no se explica por un déficit sensorial auditivo o motor, por deficiencia mental, trastornos psicopatológicos como trastornos masivos al desarrollo, por privación socio afectivo ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes.”(Art. 10).

El decreto en estudio señala entre sus considerandos el imperativo de la Ley 19.284 que establece normas para la plena integración de las personas con discapacidad, que señala: “el sistema educativo deberá hacer todas las adecuaciones para que las necesidades educativas especiales de los alumnos y alumnas que las presenten sean atendidas en el contexto de la educación formal regular.” Por esta razón y a pesar que el decreto regula los planes y programas de estudio para alumnos con necesidades educativas especiales con trastornos específicos del lenguaje (TEL) de las escuelas especiales de lenguaje, hace referencia a la posibilidad, que en virtud de la libertad de enseñanza por la cual los padres pueden elegir el establecimiento educacional para sus

hijos, estos ingresen a “escuelas básicas con proyectos de integración aprobados por el ministerio de educación.” (Art.1).

Consecuente con lo anterior el artículo 2 del Decreto en comento establece que: “el plan de estudio contará con un Plan General basado en las matrices curriculares establecidas por los Decretos Supremos de Educación”, respectivos, con las adecuaciones curriculares pertinentes a las necesidades educativas especiales que presente cada alumno; y un plan específico que resuelva trastornos del lenguaje y sus necesidades de aprendizaje derivados del trastorno específico del lenguaje (TEL)”.

A mayor abundamiento, el artículo 4 establece en forma perentoria que: “los alumnos que se encuentren cursando cualquier curso de la Enseñanza Básica deberán atenderse en sus propios establecimientos mediante un proyecto de integración escolar debiendo aplicarse el Plan Específico correspondiente”, obviando de esta forma cualquier elemento de segregación con respecto a los educandos que tengan NEE. Consecuentemente se prescribe, en la reglamentación en estudio, como facultativa la posibilidad que “niños o niñas mayores de 3 años que presenten Trastornos específicos del Lenguaje (TEL)”, sean atendidos en las escuelas de lenguaje, utilizando el redactor de la norma el término “podrán”(Art. 6).

La evaluación fonoaudiológica que deberá realizarse al alumno para determinar esta NEE, se realizará siempre y cuando se cuente con el “consentimiento escrito del padre, la madre o el apoderado y deberá comunicarse a la familia por escrito “los resultados de la evaluación, describiendo el problema de manera atendible para ellos y con recomendaciones acerca de las opciones disponibles”.

Una vez realizado este procedimiento y contando con la decisión del padre, la madre o el apoderado se procederá a una atención pedagógica que se implementará “en concordancia con los planes y programas que se derivan de los OF-CMO de la Ecuación Básica, según corresponda” y “el acceso de los alumnos a los contenidos correspondientes se medirá con adecuaciones curriculares cuando sea pertinente”.

Es importante destacar que “la evaluación estará en relación del progreso del alumno en los contenidos curriculares” tomando en consideración “las adecuaciones al currículo que se han efectuado en cada caso en particular”.

Lo expresado nos indica que el decreto 1.300 establece lineamientos generales que permiten a los niños con necesidades educativas especiales de trastorno específico del lenguaje integrarse a la educación regular para lo cual se permite la flexibilidad necesaria en la consecución de los Planes y Programas de estudio.

3.4.5 Decreto 291 del 13 de Julio de 1999, Reglamenta el funcionamiento de los grupos Diferenciales en los Establecimientos Educativos del país.

El ámbito de aplicación del Decreto 291, como lo señala su artículo 1, es la regulación de los “Grupos Diferenciales de los establecimientos de educación regular que tienen como propósito atender a alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales no asociadas a discapacidad, que presentan problemas de aprendizaje y /o adaptación escolar, ya sean de carácter transitorio o permanente.” Tiene importancia destacar que estos “alumnos y alumnas de Grupo Diferencial serán atendidos durante la jornada escolar definida por el establecimiento adscrito a jornada escolar completa”.

Desde esa perspectiva este Decreto es relevante por cuanto explicita en sus considerandos la necesidad de una educación inclusiva –sin discriminaciones de ningún tipo- para todos los alumnos, especialmente para aquellos con Necesidades Educativas Especiales, lo que se evidencia al afirmar que: “las tendencias actuales indican la conveniencia de mejorar los entornos en que ocurre la situación de enseñanza para posibilitar el aprendizaje de todo los alumnos y alumnas enfatizando el aprender de y con otros”, lo que constituye el núcleo central de su propuesta integradora.

A pesar de ello y que reconoce el hecho de que “ es necesario proponer innovaciones curriculares y estrategia que permitan atender a la diversidad de alumnos y alumnas en los establecimientos de Educación regular” dentro de los cuales “existe un considerable número de ellos que presentan NEE, que no se derivan de una discapacidad”, no profundiza en los proyectos curriculares innovativos concretos, dejando esto en manos del establecimiento educacional, lo que en la práctica podría producir profundas diferencias entre unos y otros.

Los objetivos que propone para atender alumnos con necesidades educativas especiales, tales como: “contribuir a la optimización de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos del establecimiento, especialmente aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales”, el “Apoyar al aprendizaje de los alumnos en el aula común”, el “otorgar apoyo psicopedagógico específico en el aula de recursos a los alumnos que lo requieran” entre otros objetivos, no es suficiente, se observa la ausencia de parámetros y criterios objetivos que sean de general aplicación, de manera que no se produzcan diferencias de un establecimiento educacional con otro y puedan cumplirse en forma relativamente concordante y consistente los objetivos reseñados con eficacia, eficiencia y calidad.

De la generalidad que mencionamos en relación con el decreto podemos ejemplificarlo en el artículo 6 que establece que: “el programa de apoyo pedagógico se regirá por la planificación del curso común, sobre la base de los programas de estudio vigente.”

3.5 Comentarios y Conclusiones

Del pormenorizado análisis efectuado, podemos contestar las interrogantes planteadas al inicio de la investigación:

- ¿Existe en nuestro ordenamiento jurídico la concepción de educación inclusiva? Si bien las distintas jerarquías normativas nacionales no utilizan la expresión “educación inclusiva”, pero si la terminología de “integración educativa”, lo cierto es que una interpretación sistematizada y comprensiva de la carta fundamental, en vínculo a las convenciones internacionales ratificadas por el estado de Chile, sumando la preceptiva legal contenida en LOCE y en la Ley de integración social de las personas con discapacidad, nos permite fundamentar, reforzar y proyectar la referida concepción de educación inclusiva. Evidentemente hubiera sido más concordante al “modelo de derechos humanos” y a la nomenclatura del estado democrático de derecho que se hubiera consagrado explícitamente esta enunciación. No obstante es decisivo destacar que él interprete –aún cuando debe hacer un esfuerzo de hermenéutica-constitucional y legal- cuenta con los elementos que le permiten cimentar la construcción del paradigma inclusivo referido al significativo derecho a la educación en conexión con la libertad de enseñanza, ambos inscritos en el marco de los derechos económicos, sociales y culturales.
- ¿Las medidas de acción positiva en el ámbito educativo son suficientes y adecuadas en la consideración de las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos, en términos de requisitos mínimos de egreso, promoción, evaluación y certificación. Ab Initio el ordenamiento jurídico chileno cuenta con directrices que consideran las NEE que pueden presentar los alumnos. Ello se observa en algunas disposiciones de la LOCE como por ejemplo en la tendencia descentralizadora del Curriculum, que promueve la autonomía para que cada establecimiento educativo determine sus propios planes y programas de estudio en concordancia con la MCB propuesta por el MINEDUC para el país, constituyéndose en una ventaja sustantiva a efectos de promover una educación a la vez comprensiva y diversificada en función de las características individuales y socioculturales de la población escolar que las escuelas atienden; en la Ley de Integración social de las personas con discapacidad (art.27); y en los Decretos: Supremo de Educación 232 de 2002, Exento N° 511 de 1997, Supremo de Educación N° 1 de 1998, 1300 de fecha 30 de Diciembre del 2002, 291 del 13 de Julio de 1999.

No obstante, se registran algunas deficiencias, carencias y la necesidad de una mayor precisión en el lenguaje en algunas disposiciones de los mencionados decretos e incluso en cierto aspecto de la LOCE que amerita una reflexión socio jurídica que permita el establecimiento de acciones positivas que consideren apropiada y suficientemente la circunstancia del sujeto de derecho y su entorno, como también –en aquellos casos en que el espíritu de la normativa ha sido precisamente consagrar esas acciones positivas- lo haga en forma adecuada y suficiente, a fin de guiar el desempeño y operatividad de los distintos agentes en el proceso educativo, enraizar los ejes medulares de igualdad ante la ley, igualdad de oportunidades y no discriminación, proveyendo en definitiva a una real inclusión educativa evitando iniquidades y conculcaciones de derecho.

En consecuencia se efectuará una síntesis de aquellas recomendaciones normativas que se han considerado pertinentes y necesarias:

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza

- a) Con respecto a los requisitos de ingreso y egreso a la educación básica promueven una excesiva uniformidad haciendo necesario que estas disposiciones sean expresadas de tal manera que quede explícito que en circunstancias particulares, habrá alumnos que no logren ciertos aprendizajes, tanto al ingresar al sistema escolar como al egresar de él y que por lo tanto requieren de consideraciones especiales o medidas excepcionales.
- b) Es pertinente ajustar los requisitos mínimos de egreso establecidos en la LOCE con el objeto de permitir que todos los alumnos sin excepción tengan igualdad de oportunidades en el marco de una educación inclusiva, tomando en cuenta ciertos principios que informan nuestro ordenamiento jurídico: el respeto a la dignidad de las personas, la igualdad ante la ley, la igualdad de oportunidades y el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana.

Decreto Supremo de Educación 232 de 2002. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

- a) En lo que respecta a los Planes y Programas de Estudio para el Educación Básica, particularmente en los OF y CMO, se requiere hacer explícitas las diversas alternativas de flexibilización y en algunos casos modificar su formulación para que permitan introducir adaptaciones. Esto es particularmente importante si consideramos que en definitiva son estos componentes (OF y CMO) los que definen las posibilidades de acceso de los alumnos, como también los criterios de promoción y egreso.
- b) A los criterios de evaluación y promoción, requieren que se adicionen especificaciones para tomar decisiones en la línea de adaptar la evaluación (instrumentos, procedimientos e indicadores de evaluación) en concordancia con los ajustes o modificaciones introducidas en los objetivos y contenidos de aprendizaje.
- c) El reconocimiento expreso de la condición de igualdad de las personas, y la aspiración de la descentralización, implican la necesidad de explicitar la flexibilidad y diversificación del marco curricular nacional de manera que permita atender las NEE que los alumnos y alumnas en razón de sus diferencias individuales pueden presentar a lo largo de su escolaridad, ya sea en forma transitoria o permanente.
- d) La posibilidad de adaptar los Planes y Programas de estudio a las características y necesidades particulares de los alumnos que asisten a un determinado establecimiento debe aplicarse no solamente al principio de respeto a la cultura nacional y a la pluralidad de expresiones de vida en nuestra sociedad sino que ampliarse a realidades de nuestra comunidad que requiere de especial atención, como son las situaciones de los colectivos de personas con discapacidad.
- e) Debiera explicitarse en forma adecuada las necesidades individuales de aprendizaje como parte de las condiciones para una adaptación curricular.

- f) La utilización en el texto de la expresión “estrategias diferenciadas” no es el preciso desde la perspectiva de la inclusión, ya que supone una diferenciación, por lo cual sería pertinente su modificación reemplazándolo por estrategias pedagógicas diversificadas.
- g) Toda experiencia de aprendizaje debe ser concebida de manera flexible en cuanto al énfasis e importancia de éstas para cada alumno en particular y, en consecuencia, se debiera explicitar en el texto del Decreto la posibilidad y necesidad de adaptar, diversificar o enriquecer, cuando se requiera, el plan de estudios y la programación de aula, tanto a nivel individual como grupal, de modo de ponerlo al alcance de todos los alumnos.
- h) El Decreto debiera señalar la posibilidad de adaptar los OF-CMO, en la medida que se considere imprescindible para asegurar el acceso y progreso en el aprendizaje de los alumnos.
- i) Con respecto a las experiencias formativas complementarias para los alumnos con NEE sería deseable enriquecer las opciones que plantea el Decreto con la variedad de alternativas que permiten generar instancias de apoyo a alumnos o alumnas con estas necesidades. Explicitando además que el tiempo de libre disposición se puede destinar, tanto a actividades de participación de todo un grupo curso, como de alumnos en forma individual o en pequeños grupos.
- j) En el planteamiento del enfoque didáctico y las orientaciones metodológicas sobre las cuales se ha de llevar a cabo la enseñanza, deben plantearse orientaciones para atender algunas diferencias individuales que no solamente estén referidas a diversidades en el ámbito cultural sino tomar en cuenta también las diferencias de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje que tienen una considerable influencia en el proceso educativo y sus resultados.
- k) Con respecto a los contenidos mínimos obligatorios el decreto debe explicitar que, excepcionalmente y bajo determinadas condiciones o circunstancias, es recomendable su adaptación ya sea por la vía de dar prioridad a aquellos que se consideren esenciales desde el punto de vista del desarrollo personal y social del estudiante. O bien dando un tratamiento distinto a ellos, es decir ajustándolos de acuerdo a las posibilidades reales de aprendizaje de los alumnos y a las formas de recepción de la información y de comunicación que éstos utilicen (auditiva /verbal o visual /gestual).

Decreto Exento N° 511 de 1997. Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica.

- a) Se hace necesario su modificación con el objeto de introducir lineamientos técnicos y procedimientos más precisos que orienten las decisiones de evaluación y promoción para los alumnos con NEE.
- b) Debe precisarse que se entiende por Evaluación Diferenciada y establecer criterios objetivos que orienten la utilización de esta herramienta, señalar bajo qué condiciones o circunstancias es conveniente su aplicación.

- c) Es importante eliminar del texto del decreto la palabra “impedimento” ya que se trata de una terminología que -a parte de estar en obsolescencia- centra la procedencia de la evaluación diferenciada en los factores que atañen exclusivamente al educando, no visualizando los factores contextuales que inciden en él como la respuesta educativa que se le ofrece y su entorno en general.
- d) Debe explicitarse con claridad el significado de cursar en forma regular un subsector, asignatura o actividad de aprendizaje.
- e) Es conveniente sustituir el término de evaluación diferenciada por el de Adaptación o adecuación de la Evaluación.
- f) Se recomienda incorporar en la normativa criterios específicos de promoción, para los alumnos que presentan NEE, evitando la disparidad de visiones y aplicaciones entre los agentes del proceso educativo.

Decreto Supremo de Educación N° 1 de 1998 reglamenta el capítulo II de la Ley que establece normas para la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad

- a) El artículo 4 debería ser reemplazado por el siguiente “La integración escolar consiste en que la educación de los niños y niñas, jóvenes y adultos con discapacidad, sea impartida en establecimientos de educación común y bajo el currículum nacional prescrito por el Ministerio de Educación para los distintos niveles de enseñanza, con las adaptaciones pertinentes. Este proceso comenzará preferentemente en el período preescolar pudiendo continuar hasta la educación superior”-
- b) Es importante que la normativa recoja como excepción las situaciones en que existiendo alumnos con NEE no requieran adaptaciones curriculares.
- c) Debería incorporarse un conjunto de normas que señalen la flexibilización, la diversificación o el enriquecimiento del currículum.
- d) Debe introducirse en la norma la explicitación del acceso al currículo común cuando se reglamentan las opciones de integración escolar.
- e) Debería establecer criterios claros respecto de los procedimientos de evaluación y promoción para los alumnos que cursan su enseñanza con adaptaciones en el currículo regular que afecten los OF y/o los CMO, señalando además que éstos debieran regirse, al igual que el resto de los estudiantes, por la normativa vigente correspondiente al nivel educativo al que asisten.
- f) En términos generales contiene, tanto en su concepción y terminología como en sus orientaciones técnicas, sesgos discriminadores y excluyentes para la población con NEE que es urgente modificar, sobre todo si se considera que este Decreto regula la educación e integración de los alumnos con discapacidad al sistema de enseñanza regular.

Decreto 291 del 13 de Julio de 1999, Reglamenta el funcionamiento de los grupos Diferenciales en los Establecimientos Educativos del país.

- a) Es necesario que se señalen con precisión los proyectos curriculares innovativos a los que alude.
- b) Deben establecerse parámetros y criterios objetivos que sean de general aplicación, de manera que no se produzcan diferencias de un establecimiento educacional con otro y puedan cumplirse en forma relativamente concordante y consistente los objetivos reseñados con eficacia, eficiencia y calidad.

Por último y con respecto a los comentarios generales de la normativa podemos señalar lo siguiente:

- Es imprescindible dictar un instrumento jurídico en el que se sistematice todo lo relacionado con las materias en estudio, ello por cuanto se ha podido observar una gran dispersión de normas, lo que atenta en contra de la necesaria armonía jurídica que permite un solo texto y que en definitiva daría mayor coherencia a las normas que regulan las necesidades educativas especiales, constituyéndose en beneficio para quienes las aplican como para los alumnos y sus familias.
- La normativa reconoce la necesidad de atender a la diversidad, pero con un marcado acento en las diferencias de orden sociocultural. En este sentido se privilegia la dimensión colectiva, en la medida en que este tipo de diferencias involucra en mayor medida a las comunidades educativas. Las referencias explícitas a las diferencias individuales, se restringen más bien al ámbito de los intereses y experiencias previas de los alumnos, y por lo tanto no logran dar cuenta de la amplitud y complejidad de condiciones que pueden dar origen a tales diferencias. En ningún caso la normativa para educación básica alude a las NEE que los alumnos pueden presentar en forma permanente o transitoria en el transcurso de esta etapa educativa.
- En lo que respecta a procedimientos y orientaciones técnicas para la toma de decisiones en el ámbito de la gestión pedagógica, se advierten algunas **contradicciones entre la declaración de principios y los procedimientos y/o orientaciones, que son necesarios revisar.**
- Con relación a los enfoques y procedimientos que orientan la planificación, implementación y evaluación del proceso educativo, la normativa para la educación básica no incorpora en su totalidad el conjunto de alternativas de flexibilización o adaptación curricular. Directrices claras para la adaptación, diversificación y enriquecimiento del currículum, que por lo demás han sido establecidas por la nueva política de la Educación Especial, deben ser incorporadas según corresponda en los distintos instrumentos que norman la educación básica, a fin de facilitar a los establecimientos y docentes la adopción de medidas para dar respuestas educativas adecuadas a los alumnos con NEE.
- En cuanto a la coherencia entre los documentos analizados, se puede señalar que en términos generales todos ellos coinciden en la necesidad de flexibilizar el marco curricular, a excepción del Decreto N° 1. Sin embargo, la aplicación de las disposiciones señaladas en los otros tres documentos deja en evidencia vacíos de procedimiento para el caso de los alumnos con NEE en general sean estas derivadas

de discapacidad o no. Las más fundamentales están relacionadas con la flexibilización en los criterios de promoción y egreso, cuestión que implica una revisión y mejoramiento en conjunto de los documentos.

IV. CRITERIOS Y ORIENTACIONES DE ADAPTACIÓN CURRICULAR PARA LA ATENCIÓN DE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

4.1. Flexibilización Curricular

El carácter flexible que es deseable que tenga todo programa educativo constituye una condición esencial del proceso de ajuste o adaptación curricular para atender las NEE que presenten algunos alumnos y alumnas. El proceso de adaptación de la enseñanza, que considera las necesidades individuales de los alumnos y alumnas y las barreras o dificultades que se les presentan para aprender y participar, forma parte de un continuo de ajustes como expresión del carácter flexible y pertinente que deben tener los planes y programas estudio que se aplican en toda institución educativa.

Las adaptaciones pueden afectar de diversas maneras los programas de estudio, en algunos o todos sus componentes (aprendizajes esperados, contenidos, actividades, metodologías, materiales educativos y evaluación de los aprendizajes), dependiendo de las condiciones personales del alumno o alumna, del nivel de aprendizaje que haya logrado y de las condiciones contextuales que le rodean. Estas adaptaciones pueden implicar modificaciones en menor o mayor grado, y deben adoptarse en función del nivel de competencias que haya alcanzado el alumno, con respecto a las exigencias de aprendizaje de los distintos sectores y subsectores de aprendizaje.

Esta introducción de medidas de ajuste o modificación se puede llevar a la práctica a través de diferentes formas de adaptación del currículo, las que se han organizado en torno a tres grandes categorías: medios de acceso al currículo, adaptaciones en los componentes de los planes y programas de estudio y diversificación curricular.

Es necesario tener presente que estas categorías no son excluyentes, como tampoco guardan relación exclusiva con determinados alumnos. Las medidas que a continuación se describen, deben entenderse de manera flexible y su adopción dependerá únicamente de las características y necesidades educativas de cada alumno en relación con su contexto escolar, social y familiar, las que a su vez pueden variar durante el periodo de su escolaridad.

a) Medios de Acceso al Currículum

Se entiende como medios de acceso al currículum, todas aquellas ayudas, medidas y recursos que apuntan a facilitar la participación en las actividades escolares y el logro de los aprendizajes establecidos en el programa de estudios común, sin que este último requiera necesariamente modificaciones.

Este tipo de medidas es más frecuentemente utilizada para alumnos que presentan discapacidades de origen sensorial (sordera, ceguera) o motora, y cumplen la función de posibilitar el acceso al currículum para participar de la vida escolar en igualdad de condiciones que los demás estudiantes y, que de no proporcionárseles, verían en mayor medida limitadas sus posibilidades de movilidad, comunicación y acceso a la información.

Algunas de las medidas consideradas en esta categoría son:

- Utilización de materiales, recursos técnicos o modificaciones arquitectónicas para permitir el desplazamiento y la movilidad de los alumnos dentro del espacio educativo, ejemplos de esto son: rampas, ascensores, barandas, timbre de luz y de sonido, puertas amplias, mobiliario adaptado, etc.
- Utilización de materiales y recursos técnicos para facilitar el acceso a la información y comunicación: implementos de tipo tecnológico como PC, teclados adaptados, adaptador para lápiz, para pincel, punteros, audífonos, amplificadores, micrófonos, lupas, lentes prismáticos, etc. Introducción de sistemas de comunicación como: Lenguaje Braille, Lengua de Señas, sistemas de comunicación alternativos, aumentativos, etc. Materiales educativos específicos o adaptados, textos traducidos al Braille, material audiovisual traducido al lenguaje de señas o subtulado, etc.

-

b) Adaptaciones en los componentes curriculares de los Planes y Programas de Estudio.

El conjunto de posibilidades de adaptación en los componentes curriculares que se describen a continuación, se circunscriben a los Planes y Programas de Estudio de Educación Básica propuestos por el MINEDUC o elaborados por los propios establecimientos sobre la base del Marco Curricular nacional. Ello en el entendido de que uno de los principios que debe primar a la hora de tomar las decisiones de adaptación, es que éstas, en la medida de lo posible, no alteren los OF y CMO establecidos en el Curriculum de Básica (Decreto 232), por cuanto expresan las competencias básicas que todo alumno debiera alcanzar en el transcurso de su escolaridad y, por tanto, resguardan la igualdad de oportunidades educativas. En este sentido, no habría que renunciar a ellos y evitar su modificación, a no ser que existan razones fundamentadas que lo justifiquen como medida de excepción.

Corresponden, por lo tanto, a todas aquellas medidas que afectan a uno o más componentes de los Planes y Programas de Estudio, entre ellos los aprendizajes esperados y contenidos; actividades genéricas y estrategias metodológicas; procedimientos e indicadores de evaluación.

Introducción de aprendizajes y contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, así como de actividades de aprendizaje, con el propósito de profundizar y ampliar el conocimiento y el aprendizaje de los alumnos, en uno o varios sectores de aprendizaje. Esta medida esta orientada por una parte, a atender las NEE de alumnos y alumnas con talentos académicos, favoreciendo con ello su motivación y participación en las experiencias educativas comunes; por ende permite enriquecer la oferta educativa, elevando los niveles de aprendizaje y desarrollo de todos los alumnos y alumnas. Un ejemplo de adaptación en el caso de los alumnos con altas capacidades es la introducción de áreas curriculares o contenidos referidos al desarrollo de talentos específicos (matemáticas, ciencias, literatura, artes, actividades físicas, etc.). Por otra parte, en esta categoría también está incluida la incorporación de aprendizajes de niveles anteriores que no se han logrado alcanzar o consolidar y que son de primera importancia para el desempeño del alumno. En este caso, se pueden citar como ejemplo: el desarrollo de habilidades académico funcionales, habilidades sociales, hábitos y estrategias de estudio, habilidades del pensamiento, entre otras. En general, este tipo de adaptación resuelve de

manera eficiente la oferta educativa para alumnos y alumnas con un desfase muy significativo en relación con su grupo de referencia como es el caso de alumnos con NEE asociadas a discapacidad intelectual.

Graduar el nivel de complejidad: Es una medida de flexibilización orientada a adaptar el grado de complejidad de los aprendizajes esperados, los contenidos y las actividades genéricas ya sea ampliando, profundizando o simplificando sus exigencias. Esta medida, cuando se orienta a otorgar un mayor grado de complejidad, permite adaptar la respuesta educativa para atender a alumnos con altas capacidades o talentos específicos que habitualmente presentan un ritmo más acelerado de aprendizaje, en todos o en algunos sectores de aprendizaje. Es importante tener presente que este enriquecimiento no implica necesariamente introducir contenidos de niveles educativos superiores; más bien se refiere al grado de profundidad que se otorga a los contenidos u objetivos, incentivando la investigación, el pensamiento creativo, estableciendo relaciones entre diferentes áreas de contenido, analizando la estructura lógica que lo conforma, etc. Por el contrario, puede darse que el grado de dificultad o complejidad de determinados aprendizajes establecidos para el curso, esté por sobre las posibilidades reales de adquisición de un alumno /a, y en este caso será necesario simplificar o disminuir su nivel de exigencia, de manera que pueda acceder a él. Cuando el ajuste se refiere a la disminución de la complejidad, es una medida que preferentemente permite adaptar la respuesta educativa para alumnos con un ritmo de aprendizaje más lento.

Priorización: Es una medida orientada a seleccionar y dar prioridad a determinados aprendizajes, contenidos e incluso subsectores, que se consideran fundamentales o claves para la adquisición de aprendizajes posteriores. Implica por tanto, dar importancia a unos por sobre otros, sin que signifique su eliminación sino más bien su postergación o sustitución temporal. Esta medida se debe considerar tomando en cuenta el grado de significación e importancia que pueden tener ciertos aprendizajes y/o contenidos para el desarrollo del alumno, tanto para su desempeño académico actual como futuro. Es importante a su vez, tener en cuenta la funcionalidad que impliquen para su desenvolvimiento en la vida cotidiana, así como también considerar los intereses y aptitudes que los alumnos manifiesten frente a ellos.

Temporalización: Consiste en la flexibilización de los tiempos para el logro de los aprendizajes, que puede considerar, desde el tiempo de ejecución de respuesta o de participación, hasta la consolidación de los aprendizajes. Esta medida de adaptación en un mayor grado puede incluso significar adelantar ciertos aprendizajes y contenidos o bien trasladarlos al siguiente semestre, año o ciclo educativo. Este tipo de adaptación está preferentemente orientada a la atención de las NEE relacionadas con el ritmo de aprendizaje. De esta manera, para los alumnos con talentos específicos, implicará la destinación de un menor tiempo para la consolidación de ciertos aprendizajes y para los alumnos con un ritmo de aprendizaje inferior, significará la destinación de un período más prolongado. Un criterio básico que debe orientar las decisiones respecto de este tipo de adaptación, es favorecer el tiempo real que el estudiante con NEE necesita para alcanzar los aprendizajes, sin que ello afecte el grado de participación con su grupo curso en las actividades o experiencias educativas comunes.

Sustitución: Este tipo de adaptación implica el reemplazo de un determinado aprendizaje o contenido o actividad genérica, por aquellos que se consideren más pertinentes a las

NEE de un determinado alumno. Podría, en este sentido, considerarse como una medida de eliminación e introducción simultáneas.

Eliminación de aprendizajes esperados, contenidos y /o actividades en uno o varios subsectores de aprendizaje. Esta medida es posible adoptarla cuando algunos de los componentes señalados suponen un nivel de dificultad al que no podrá acceder el alumno, o porque son poco útiles o inaplicables a sus necesidades, en relación con los esfuerzos que supondría llegar a alcanzarlos, como es el caso de los alumnos que presentan mayores dificultades o barreras para aprender. La eliminación se debe considerar como medida, sólo cuando otras posibilidades de adaptación no son suficientes. Esta será siempre una decisión a tomar en último término y después que se revisen posibles alternativas para lograr que el alumno acceda a ellos; es importante tener presente que decisiones de esta naturaleza requieren de una cuidadosa atención y debida justificación por cuanto pueden representar limitaciones a las oportunidades de aprendizaje para el estudiante. Por el contrario, esta medida se puede adoptar cuando el alumno ya ha alcanzado este aprendizaje, como en el caso de los alumnos con altas capacidades o talentos.

c) Diversificación curricular

En términos generales esta forma de flexibilización es una expresión más compleja y variada de adaptación curricular, debido a que afecta la programación en términos amplios, para responder a las NEE de grupos de estudiantes que se distancian en forma significativa de la programación común y que pueden fracasar o abandonar la escuela si no se les proporciona una oferta o itinerarios alternativos que se ajusten a sus posibilidades reales de aprendizaje. Este tipo de requerimientos suelen manifestarse con más frecuencia en el 2º ciclo de educación básica o en la enseñanza media.

La diversificación curricular supone la incorporación de unidades de contenidos, sectores o subsectores de aprendizaje no contemplados para todos los alumnos y alumnas y que implican una modificación en la organización curricular de los planes y programas estudio y, por ende, en la distribución de las horas de estudio. En nuestro país se están realizando algunas experiencias de este tipo, sobre todo en el nivel de enseñanza media para responder a las NEE de alumnos con Discapacidad Intelectual.

Esta medida de flexibilización busca complementar la programación común de manera que los alumnos y alumnas con NEE tengan las ayudas y apoyos necesarios para equiparar sus oportunidades de aprender y desarrollar las capacidades que se expresan en las competencias básicas y que son necesarias para participar en forma activa y productiva en la comunidad.

Por lo tanto, uno de los criterios a tener en cuenta al momento de introducir la diversificación curricular, es apartar lo menos posible a los alumnos y alumnas de aquellos sectores o subsectores que resultan relevantes para su desarrollo actual y futuro. Por el contrario la idea es que compartan la mayor cantidad de horas de estudio junto a sus compañeros, de manera que la incorporación de otras áreas curriculares o la modificación de la carga horaria por sector o subsector de aprendizaje, no afecte las oportunidades de los alumnos para participar y aprender. Las horas de libre disposición con que cuentan los establecimientos educacionales pueden convertirse en una herramienta efectiva para la puesta en práctica de propuestas de diversificación curricular.

Criterios para la determinación de las adaptaciones curriculares

Para orientar la toma de decisiones en el proceso de adaptación curricular es necesario considerar los siguientes criterios generales:

Las medidas adoptadas deben **distanciar lo menos posible al alumno o alumna de los aprendizajes comunes** de su grupo de pares, de modo de favorecer en la máxima medida posible, su participación e integración a la dinámica de su curso.

- Utilizar como referente para las decisiones de adaptación la programación común del grupo/curso de pertenencia.
- Las adaptaciones deben concebirse como complementarias y no restrictivas; privilegiar cuanto sea posible las ayudas y apoyos que el alumno requiere para aprender y participar bajo condiciones de igualdad.
- Evaluar el efecto que tendrán estas decisiones en el proceso educativo del estudiante: su integración social, su aprendizaje y desarrollo actual y futuro.

Para tomar decisiones de adaptación adecuadas a los requerimientos de cada alumno, es fundamental que se realice un **adecuado proceso de identificación de las NEE** que éstos presentan, que efectivamente permita orientar las ayudas y los apoyos que será necesario proporcionarles para favorecer su aprendizaje y participación en las actividades escolares. Esto implica:

- Considerar los estilos de aprendizaje, las potencialidades e intereses del alumno, en relación con los aprendizajes esperados, así como con relación a las experiencias que le ofrece del contexto escolar, familiar y comunitario.
- Tener en cuenta el carácter significativo y funcional que representan los aprendizajes para su desempeño en actividades educativas y en la vida cotidiana.
- Implementar un proceso de seguimiento: llevar un control y registro de los progresos alcanzados por el alumno y evaluar periódicamente la efectividad de las decisiones adoptadas.

Este **proceso de toma de decisión es de carácter interdisciplinario y colaborativo**, y en él es deseable que participen el profesor de aula, los especialistas que cumplen funciones de apoyo, la unidad técnica y la familia. Deben considerarse los siguientes aspectos:

- Formar parte de un proceso de toma de decisiones sistemático y establecido a nivel institucional.
- Las propuestas de adaptación deben ser formuladas y compartidas por todos actores implicados en el proceso educativo del alumno. Éstas tienen por función guiar las acciones educativas y servir de referente para la evaluación tanto del proceso como de los resultados de aprendizaje del alumno.
- Deben quedar por escrito y considerarse como un recurso para orientar el apoyo de la familia en el contexto del hogar y la comunidad.
- Formar parte de un proceso continuo de ajustes. Las propuestas de adaptación curricular deben estar sujetas a sucesivas revisiones con miras a introducir los cambios que se estimen pertinentes en función de los resultados obtenidos durante el proceso.

4.2. Identificación de las Necesidades Educativas Especiales

El proceso de identificación de las NEE resulta sustantivo para guiar la toma de decisiones sobre las adaptaciones curriculares a implementar posteriormente. Este proceso, requiere una comprensión exhaustiva del concepto “necesidades educativas especiales”, así como la consideración de una serie de orientaciones y criterios prácticos que se desprenden del enfoque general de la educación inclusiva, y que se revisan a continuación.

Las Necesidades Educativas Especiales como una propiedad que surge de la interacción

Como vimos anteriormente, el concepto “Necesidades Educativas Especiales” es de naturaleza interactiva. Reconocer esta propiedad de las NEE, implica comprender que no podemos atribuir las necesidades educativas especiales al dominio de los alumnos /as como características individuales de los sujetos que las poseen, al igual que decimos de un alumno, “que tiene el pelo castaño claro”, o “que posee una habilidad para las matemáticas”. En estricto rigor, decir que un alumno posee o presenta necesidades educativas especiales no resulta (conceptualmente hablando) del todo correcto²⁷, puesto que la “necesidad educativa especial” depende tanto del alumno como del contexto en el que se manifiestan, no siendo un atributo particular de ninguno de los dos ámbitos por separado.

Una comprensión más profunda sobre este concepto, requiere una mirada que conciba al alumno y su contexto como un único sistema, es decir, como una totalidad (sistema alumno / contexto educativo) que exhibe características propias que van más allá de las propiedades de los elementos individuales que lo componen (a grandes rasgos, colegio, familia y alumno). Un alumno por sí solo, por más limitaciones, o características distintivas que posea, no puede presentar necesidades educativas especiales si no se encuentra ante una tarea o situación de aprendizaje que le induzca a cumplir con ciertos requerimientos. Esto pone de manifiesto la relatividad de las NEE, en tanto su significación variará en función de las condiciones del contexto donde tienen lugar. Existen suficientes evidencias que demuestran el carácter interactivo y relativo del concepto de NEE. Un ejemplo de ello, es cómo las necesidades educativas especiales que presenta un determinado alumno tienden a modificarse o a minimizarse si modificamos el entorno, o cambiamos la interacción en un sentido positivo, de modo de considerar de mejor forma las diferencias del alumno.

Lo anterior, nos sugiere que podemos visualizar las necesidades educativas (especiales o no), a la luz del concepto de “emergencia”²⁸, entendiendo que las NEE “emergen” de la

²⁷ Es obvio que en la práctica educativa cotidiana, y en un sentido técnico no tan estricto sí hacemos atribuciones del tipo “Pedro tiene o presenta necesidades educativas especiales”. Este uso del concepto resulta por cierto adecuado y nos permite comprender de qué estamos hablando. La cuestión sin embargo, no reside tanto en la forma como usamos el concepto, si no más bien en el entendimiento que tenemos de éste como un concepto dinámico e interaccional, que no debiera remitirnos a las condiciones personales de los alumnos en términos individuales, separados del contexto educativo.

²⁸ El concepto “emergencia”, hace referencia a las propiedades que tiene un sistema que surgen a partir de la relaciones entre los elementos que los componen. Para un análisis con mayor detalle respecto del concepto “emergencia”, véase Searle, J, (1996). *El redescubrimiento de la mente*. Barcelona, Editorial Grijalbo Mondadori.

situación educacional, (un alumno en su contexto educativo) a partir de la interacción entre los diferentes elementos que componen la situación de aprendizaje, no siendo atribuible a ninguno de los componentes del sistema por separado. Como señala Sanhueza (2003) “lo cierto es que en la escuela, en el proceso de enseñanza aprendizaje, es donde en unos casos se originan, en otros se manifiestan y en otros se intensifican las distintas situaciones problemáticas que viven los alumnos” (p. 19).

Si consideramos atentamente este aspecto esencial de las NEE, (su carácter emergente), vemos que para su identificación se requiere un cambio de mirada sobre el proceso de evaluación psicopedagógica²⁹. Atendiendo a lo planteado, debemos considerar para la evaluación, un enfoque en el cuál cobra especial relevancia el contexto escolar en tanto medio que plantea determinadas exigencias al alumno/, generalmente en torno al currículo (Gine, 1996).

Bajo este enfoque, la evaluación con fines de identificar las NEE que presentan determinados alumnos, cobra especial relevancia en la medida que orienta las decisiones de adaptación curricular y permite determinar las ayudas y apoyos que requiere el alumno para progresar en el currículo escolar.

Desde esta perspectiva, la evaluación deberá basarse en una serie de principios que han de guiar el proceso. Estos principios que se analizan a continuación, nos orientarán tanto respecto de los medios o instrumentos a utilizar, así como sobre los ámbitos de evaluación a considerar.

Criterios Orientadores para la Evaluación

Concepción contextual. Dada la naturaleza interactiva de las NEE, su identificación consiste en un proceso de recogida y análisis de información relevante, relativa a los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proceso de evaluación, tiene como finalidad determinar las necesidades educativas especiales de ciertos alumnos o alumnas, que por diferentes causas presentan barreras o dificultades para aprender, afectando su desarrollo personal o, generando desajustes respecto al currículo escolar establecido para su nivel educativo. Mediante este proceso, se busca obtener información suficiente para fundamentar las decisiones respecto a la respuesta educativa a implementar, determinando para ello además, las adaptaciones y las ayudas que precisen los alumnos para progresar en el desarrollo de las distintas competencias curriculares. Por lo tanto, implica la puesta en marcha de un conjunto de acciones planificadas y coordinadas que debe realizarse en el contexto donde se ponen de manifiesto las NEE: La escuela.

Concepción Relacional. El proceso evaluativo no puede concebirse de forma estática ni menos aún objetiva. De acuerdo a la visión presentada, la determinación de las NEE, requiere de la implicación activa de quienes lleven adelante la evaluación, constituyéndose en sujetos claves de dicho proceso. Esta perspectiva entronca con una mirada cultural de la cognición, en la cuál no se considera este fenómeno como mero

²⁹ Desde esta mirada, el concepto “evaluación psicopedagógica” no debe vincularse con un enfoque clínico rehabilitador. De hecho, y aunque el término “evaluación psicopedagógica” resulta poco afortunado para hablar de la identificación de las NEE, con su uso queremos referirnos a un enfoque interactivo y contextualizado de la evaluación.

procesamiento de información de características internas o individuales, sino más bien, como un producto de la interacción del sujeto con el entorno, dentro del cuál resulta clave la participación en actividades de significado compartido. Por esta razón, el evaluador, lejos de constituirse como un observador externo de la situación, es visto como alguien que juega un rol activo en términos de facilitación del proceso.

Abordaje interdisciplinario. La identificación de las NEE exige un proceso de evaluación sustentado en un abordaje interdisciplinario, en el cual deben participar profesionales de distintas áreas. Los docentes requieren apoyo y orientación en esta tarea, para lo cuál es necesario establecer un trabajo colaborativo entre los profesores, la familia y los profesionales de apoyo. Este proceso de determinación de las NEE tiene un carácter colaborativo, que considera con igual importancia la participación del profesor de aula como del profesional de apoyo y la familia. Dada la complejidad del fenómeno de la diversidad vista a la luz del proceso educativo, resulta altamente improbable que mediante una mirada única podamos alcanzar los resultados esperados para la evaluación.

Ámbitos a considerar en el proceso de evaluación

Este enfoque amplio de la evaluación psicopedagógica, lleva necesariamente a explorar el ámbito del propio alumno y sus condiciones personales, así como los ámbitos definidos por el contexto escolar y el contexto familiar, según se detalla a continuación.

El alumno y sus condiciones personales

En este sentido es fundamental recabar la mayor cantidad de información posible que permita conocer al alumno, en todas sus dimensiones: competencias curriculares, estilo y ritmo de aprendizaje, capacidades, dificultades, potencialidades, tipos de ayuda que facilitan su aprendizaje, etc. Todo profesor necesita orientaciones que le indiquen el camino a seguir con el alumno, para ello es fundamental los procedimientos e instrumentos que se utilizan para recopilar esta información básica que requiere conocer del alumno, para orientar las decisiones pedagógicas. Para conocer los aspectos del propio alumno es necesario evaluar los siguientes aspectos básicos:

- a) **Competencias curriculares:** Explorar la interacción del alumno con los contenidos y materiales de aprendizaje, con sus profesores y compañeros, así como su grado de comprensión y participación en las actividades escolares, es esencial. En este ámbito nos puede orientar hacernos preguntas cómo: ¿qué le demanda el aprendizaje de estos objetivos y contenidos? ¿Qué ayudas requiere para alcanzar esos aprendizajes? ¿Qué modificaciones hemos introducido?, ¿Cuáles han favorecido su aprendizaje?, ¿Cuáles lo han entorpecido?, etc.

Preguntas que nos ayudan a identificar con mayor precisión el nivel de competencia del alumno en cada sector y subsector de aprendizaje (referido a contenidos académicos, motrices, afectivo, de relación interpersonal y de interacción social). También nos ayuda a saber cómo aprende y cómo se desenvuelve, cómo se enfrenta a las tareas escolares, sus preferencias, intereses y talentos. Fundamentalmente esta información nos debe permitir determinar las ayudas que necesita el alumno o alumna para aprender. Esta información es recabada, principalmente por el profesor de aula y profesional de apoyo, quienes llevan un seguimiento permanente de los aprendizajes del alumno o alumna durante el proceso.

- b) **Potencialidades:** Explorar a través de diferentes instrumentos y procedimientos las potencialidades, habilidades y destrezas que todo alumno y alumna posee y que ayudan a interesar y motivar al alumno en el proceso de aprendizaje. En este sentido es muy importante que la evaluación nos entregue información sobre aquellas áreas, contenidos o temas que interesan y motivan a los alumnos.
- c) **Barreras al aprendizaje:** En este ámbito es fundamental conocer condiciones personales de discapacidad, déficit, trastornos, dificultades específicas que afectan el aprendizaje.

Este último tipo de información por lo general la aporta el equipo de apoyo o profesionales especialistas en diferentes áreas de desarrollo. Lo fundamental es que esta información debe contener aspectos cualitativos que permitan determinar las ayudas y medios de apoyo que el alumno o alumna requerirá para aprender junto a sus compañeros. Es importante en este aspecto recordar que toda información de carácter clínico o médico debe ser traducida al enfoque contextual curricular que tienen las NEE, solicitando con claridad esa información a los profesionales respectivos. Y estos a su vez complementar las evaluaciones específicas con observaciones del alumno en el entorno educativo.

Contexto escolar

El objetivo en este ámbito es conocer aspectos relacionados con la enseñanza y el clima socio emocional que facilita o dificulta el aprendizaje del alumno. En este ámbito los aspectos a indagar son los siguientes:

- a) **El aula:** es por excelencia el contexto donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje y en el cual se evidencian con mayor claridad las dificultades que algunos estudiantes pueden presentar a la hora de enfrentar las actividades y exigencias curriculares. En este ámbito es necesario considerar la práctica educativa y el clima en la que ésta se desarrolla, tener en cuenta aspectos metodológicos, actividades, materiales didácticos, organización del aula, agrupamientos, condiciones físico ambientales, tipo de ayuda que se proporciona, etc. Cada uno de estos aspectos incide en el proceso de aprendizaje incluso más allá de lo que pueden incidir las propias condiciones personales. Siguiendo en esta línea es necesario tener presente, que para determinar las NEE de los alumnos y alumnas no debemos olvidar registrar esta información. El aprendizaje del alumno no depende sólo de su condición individual, sino que fundamentalmente depende de las condiciones que el contexto aula le ofrece para aprender. Este tipo de información la puede proporcionar el propio profesor, los alumnos, el profesional de apoyo u otros profesionales al momento de observar el trabajo y el desenvolvimiento del alumno en el aula.
- b) **La escuela:** También resulta importante conocer algunos aspectos institucionales relacionados con la respuesta educativa, explorar las medidas de atención a la diversidad, el sistema de evaluación, la distribución de los tiempos de coordinación, destinación de espacios para las tareas de apoyo; el trabajo colaborativo entre los profesores, entre estos y los especialistas, etc. Al momento de diseñar e implementar las adaptaciones curriculares es necesario conocer los recursos y medios de apoyo con que cuenta la institución educativa para atender las NEE, dándole un carácter realista al proceso de adaptación curricular.

Contexto familiar

En este ámbito el objetivo principal es conocer, en la mayor medida posible, de que manera las condiciones de vida en el hogar, y el estilo de las relaciones familiares influyen en el aprendizaje y desarrollo del alumno con NEE. Los aspectos a explorar son los siguientes:

- a) **Comportamiento del alumno o alumna en el hogar**, sus relaciones afectivas con los diferentes miembros del sistema familiar, grado de autonomía, oportunidades y experiencias que le brindan para alcanzar mayor autonomía, hábitos de higiene y de salud, hábitos alimenticios, horarios y rutinas domésticas.
- b) **Factores del medio familiar**: Es necesario contar con información que permita conocer algunos aspectos de la estructura del sistema familiar, los valores predominantes, expectativas de los padres y actitud ante las dificultades, limitaciones o discapacidad, así como los recursos y potencialidades de la familia para apoyar al niño. Esta información puede ser recabada tanto por el profesor de aula como por los profesionales de apoyo. Y a la cual es necesario dar un carácter de confidencialidad, para lo cual se requiere hacer un análisis previo de los antecedentes recopilados. Esta información se debe ir contrastando con el proceso de aprendizaje del alumno, de manera que ello permita orientar y apoyar también a la familia.

Para este proceso de recopilación de información se utilizan distintas técnicas y procedimientos que permiten recabar toda la información relevante. En relación con ello podemos mencionar algunos instrumentos tales como: escalas de apreciación, guías de reflexión, cuestionarios, anamnesis y /o entrevistas a padres, profesores y alumnos, historia escolar; diario de clases, análisis de documentos (planificaciones, materiales educativos, pruebas, etc.), sociogramas, observación directa en el aula, grabaciones audiovisuales, guía de evaluación y autoevaluación para los alumnos sobre sus competencias y progresos, informes de especialistas (medico, psicólogo, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.)

Este proceso de evaluación es recomendable realizarlo al momento de iniciar el año escolar o en cualquier periodo del proceso educativo. Uno de los aspectos que nos ayuda a poner atención es cuando un alumno o alumna no progresa en los aprendizajes, a pesar que se han realizado una serie de ajustes o modificaciones en las estrategias, actividades, materiales, organización del aula, etc. Si el alumno o alumna no progresa satisfactoriamente, no se interesa ni motiva por aprender, son algunos indicadores que nos orientarán para determinar el momento en el cual es necesario iniciar este proceso de evaluación.

Otro indicador, que nos puede orientar, es cuando se observa un cambio significativo o abrupto en el progreso de los aprendizajes. Lo importante a destacar acá, es que los docentes sistematicen la evaluación de los aprendizajes, como parte de un proceso continuo de enseñanza y aprendizaje. Para el cual es necesario considerar, el desarrollo de actividades pedagógicas y de evaluación que tienen en cuenta las diferencias individuales de sus alumnos y alumnas utilizando, para ello variedad de actividades, materiales, instrumentos y procedimientos, que respondan a la diversidad y puedan permitirnos establecer con claridad el origen de un bajo nivel de aprendizaje o de

participación, incorporando para ello las modificaciones o adaptaciones necesarias en el aula para atender las NEE.

4.3 Orientaciones específicas para la detección de algunas necesidades educativas especiales

Debido a la variedad de necesidades educativas especiales que pueden presentar los estudiantes, es fundamental establecer algunos criterios y orientaciones que permitan guiar el proceso de detección de las NEE. A continuación se mencionan algunos criterios a tener en consideración.

Identificación de NEE asociadas a Discapacidad Visual:

En términos funcionales es indispensable que el profesor conozca **cuánto y cómo ve** el alumno o alumna que está integrado en su sala de clases, puesto que basándose en estos parámetros podrá detectar tanto sus “necesidades educativas especiales” como las adaptaciones a realizar en su contexto educativo particular. Dichas necesidades dicen relación principalmente con el acceso a la información (gestual, escrita, espacial y visual en general), así como la orientación y movilidad (dentro de su sala de clases, de la escuela y en otros lugares conocidos o no por el niño).

Para orientar el proceso de identificación de las NEE de alumnos y alumnas con discapacidad visual se sugiere:

- Observar las formas que el alumno o alumna emplea para interactuar con los objetos del entorno, por ejemplo, si debe acercarse excesivamente a ellos para percibirlos visualmente, si utiliza el remanente visual que posee o sólo emplea sus otros sentidos, si puede distinguir la forma de los objetos y a qué distancia.
- Observar si el alumno posee un remanente visual que le permita discriminar dibujos, figuras y/o caracteres impresos (tamaño de los caracteres, color de fondo en el que percibe mejor etc.) Este aspecto puede evaluarse presentando al alumno una serie de textos breves impresos en distintos tamaños.
- Observar si su remanente visual le permite leer la pizarra, si no es así sería necesario dictarle o describir verbalmente la información.
- Observar su interacción con otras personas, privilegiando aspectos como su postura corporal, su aproximación física, sus gestos faciales, etc.
- Observar cómo funciona su visión a la exposición de la luz: si es capaz de percibirla, si la luz contribuye a su orientación, si facilita su desempeño escolar o si posee fotofobia y la luz le molesta. Estos aspectos darán la base al profesor para ubicar al alumno en un lugar más apropiado en la sala de clases.
- Observar si su remanente visual le permite discriminar peldaños, objetos que puedan encontrarse en el piso de la sala, si puede detectar visualmente las puertas o ventanas abiertas o si puede distinguir muebles u otros objetos que modifiquen la estabilidad del lugar. Si esto no es así, es importante proporcionarle entrenamiento para el aprendizaje del uso del bastón guía.

- Observar si su remanente visual le permite percibir implementos utilizados para realizar juegos, ejercicios y/o deportes tales como balones, colchonetas o cuerdas, de lo contrario, el niño necesitaría por ejemplo, balones con sonido.

Identificación de NEE asociadas a Discapacidad Auditiva:

La presencia de una pérdida auditiva desde edades tempranas puede tener importantes repercusiones en el desarrollo cognitivo, social y comunicativo de los alumnos con discapacidad auditiva y, por lo tanto, en su proceso desarrollo y aprendizaje. Si el niño no dispone de un código que le permita comunicar y representar la realidad, su desarrollo cognitivo puede verse afectado; a su vez este empobrecimiento intelectual afectará nuevamente al desarrollo de su lenguaje, convirtiéndose en un círculo vicioso difícil de romper. Además su desarrollo social y afectivo puede ser más inmaduro, pues la base de toda buena relación social está en disponer de una herramienta de comunicación que facilite la interacción con los demás, permita expresar y entender las ideas, planificar nuestras actuaciones y comprender las de los otros. En este sentido, contar con un sistema de comunicación eficaz y compartido es esencial, toda vez que el aprendizaje tiene sus bases en la comunicación y es el resultado de un proceso de construcción compartido entre el alumno y sus diversos interlocutores.

De allí, que los aspectos fundamentales a tener en cuenta para la determinación de las NEE en estos alumnos son:

- a) Conocer el grado de pérdida auditiva que presentan en relación con los posibles residuos que poseen y cómo éstos pueden ser aprovechados para la enseñanza y el logro de una mejor comunicación con los demás.
- b) Conocer los sistemas de comunicación que utiliza el alumno con sus pares y los adultos en general. A este respecto es fundamental indagar sobre el conocimiento y dominio que posee el alumno con relación al lenguaje oral, escrito y la lengua de señas Chilena (en adelante LSCh), observando cuál de ellos le posibilita una mejor comunicación, así como un mejor acceso y comprensión de la información proveniente del medio.
- c) Observar las formas y estrategias que utiliza para relacionarse con sus iguales y adultos, así como éstos últimos interactúan y se comunican con el alumno con discapacidad auditiva.
- d) Identificar los medios y estrategias de apoyo que se utilizan en el aula para facilitar su acceso y comprensión de los contenidos e instrucciones (uso de estrategias visuales y gestuales, amplificadores de voz, lectura labial, pares interpretes, atención individual etc.).
- e) Por ultimo, es importante identificar si en la escuela hay personas (otros alumnos o adultos) que conocen y/o utilizan LSCh u otros códigos alternativos de comunicación (lectura labio facial, alfabeto dactilológico, palabra complementada, entre otros) que apoyen la integración y el aprendizaje del alumno sordo.

Identificación de NEE asociadas a Discapacidad Física:

Frente a la presencia de un alumno con discapacidad física, podemos distinguir una serie de factores que dificultan su aprendizaje y participación. El examen de estos aspectos, nos ayudará en la determinación de las necesidades educativas especiales derivadas de esta condición.

Comunicación: evaluar por separado lo que es capaz de expresar y lo que es capaz de comprender. A menudo se tiende a asimilar ambas formas de manera errónea, en franco detrimento del niño.

Movilidad: la observación del desenvolvimiento del alumno en el medio escolar y la ayuda de profesionales de apoyo nos irá dando la pauta de las estrategias más adecuadas para facilitar su desplazamiento y movilidad en el espacio educativo, teniendo como objetivo que consiga el mayor nivel de autonomía posible en sus actuaciones.

Motivación: Es fundamental generar un clima en que los niños perciban los propios éxitos como resultado de su habilidad y competencia, y no de la benevolencia o protección de los demás. Debemos esperar, por tanto, a que el niño actúe, no adelantándonos a sus respuestas o iniciativas.

Algunas consideraciones a tener en cuenta para la evaluación

Los niños con discapacidades motoras requieren unos métodos y unos mecanismos que les permitan suplir algunas de sus carencias o limitaciones físicas y obtener unos resultados más inmediatos, que hagan frente a sus necesidades inaplazables relacionadas con la interacción y comunicación con los otros miembros de la comunidad.

Respecto de la comunicación: tendremos que indagar qué modalidad expresiva emplea el niño para responder al medio (recorridos visuales, señalizaciones, Sí-No con movimiento determinado, empleo de la sonrisa). Posteriormente observaremos su nivel de comprensión.

Respecto a la movilidad: debemos partir de la idea de facilitar el mayor nivel de autonomía en las actividades escolares y de la vida diaria. Asimismo, contar con recursos para su mejor control postural en la situación “mesa / silla”, la situación “suelo” puede ser gratificante; una vez en la posición correcta hay que considerar cómo se le presentan los materiales, y por último, y no menos importante, conocer el tipo de desplazamiento que utiliza con mayor independencia.

Respecto de la motivación: debemos plantear las actividades en el aula no sólo en función de los aprendizajes esperados, sino procurando tener en cuenta el tipo de intereses y motivaciones que movilizan al alumno a realizarlas. Por otro lado, hay que explorar el tipo de incentivos que refuerzan el sentimiento de competencia del alumno y lo estimulan a aprender.

Identificación de NEE asociadas altas capacidades o talentos específicos.

La identificación de las NEE de los alumnos y alumnas con altas capacidades o talentos, supone un paso posterior a la determinación del talento propiamente tal. Respecto de este último proceso, es importante señalar que debe ser realizado no sólo a través de la aplicación de tests psicométricos de inteligencia general, sino que más bien mediante el aporte de las observaciones y reportes de profesores y padres. El objetivo en este sentido, apunta a identificar la especificidad del talento con miras a desarrollar una respuesta educativa lo más adecuada a sus necesidades educativas específicas. Lo anterior, implica que no podemos considerar al alumno /a con talento de forma homogénea, sino como un grupo con múltiples necesidades educativas referidas tanto a los contenidos del aprendizaje como a las metodologías que se utilicen, las cuáles deben desafiar su interés y curiosidad por aprender.

La evaluación inicial para identificar a los alumnos /as con talento debe ser realizada de preferencia en el contexto educativo en el que éste se desarrolla y aprende, con el fin de identificar qué ayudas y recursos hay que proporcionarle y qué modificaciones deben realizarse en dicho contexto y en la respuesta educativa que se le ofrece, con el objetivo de dar una adecuada atención a sus necesidades educativas y optimizar el desarrollo de sus capacidades.

El proceso de identificación de los niños con talentos debe efectuarse utilizando para ello tanto pruebas subjetivas como objetivas.

Las pruebas subjetivas recogen observaciones y opiniones, tanto del propio alumno como de aquellas personas que pueden proporcionar información pertinente referente a su desarrollo, intereses, expectativas y aficiones; han de considerarse complementarias de las pruebas objetivas. Las más usuales son las siguientes:

- a) Informe de profesores: suelen estar muy influidos por criterios de rendimiento escolar y no siempre tienen en cuenta aspectos relevantes del talento. Por lo general tienen una alta coincidencia con los instrumentos formales que evalúan aptitudes académicas. Podemos citar las escalas de Renzulli (SCRBS) para la valoración de las características de comportamiento de los estudiantes en relación con: características del aprendizaje, la motivación, creatividad, liderazgo, características artísticas, musicales, de comunicación y de planificación.
- b) Informes de padres: suponen una fuente de información para los aspectos evolutivos en las edades tempranas.
- c) Nominaciones de los compañeros: es una buena fuente de información respecto a las capacidades, intereses, rendimiento académico, socialización y liderazgo. Una forma usual de obtener esta información es mediante sociogramas o cuestionarios.

Las pruebas objetivas determinan cuantitativa y cualitativamente el nivel de competencias de los alumnos en diferentes áreas o ámbitos. En este sentido las pruebas más usuales son:

- a) Test de inteligencia general: es el sistema clásico de identificación de la superdotación, la inteligencia general sobre la media sin especificar en qué áreas del conocimiento.

- b) Pruebas de rendimiento o basadas en el currículum: evalúan el nivel de competencia o desempeño del alumno en las distintas áreas curriculares, entre las más utilizadas están las que evalúan la capacidad de lectura y escritura y el nivel de aprendizaje en matemáticas.
- c) Pruebas para la medición de capacidades específicas: entre ellas se encuentran por ejemplo las pruebas para medir la creatividad, u otras capacidades particulares.

Identificación de NEE asociadas a trastornos específicos del lenguaje:

En diversos estudios se plantea que al inicio de la enseñanza básica la adquisición del lenguaje está concluida, al menos en los aspectos esenciales, lo que permite al niño comunicarse adecuadamente con su entorno para expresar sus necesidades, inquietudes e intereses.

Sin embargo, es necesario señalar que a partir de este período el desarrollo del lenguaje del niño continúa, aunque con menor intensidad que en las etapas anteriores. De aquí en adelante los niños continúan desarrollando elementos de su lenguaje que se relacionan, especialmente con aspectos semánticos, morfosintácticos y pragmáticos

Para identificar las necesidades educativas en niños con trastornos específicos de lenguaje (en adelante T.E.L) es necesario tener presente que las manifestaciones lingüísticas y comunicativas son muy diversas en su expresión y en el grado de compromiso o severidad que puede afectar a los distintos niveles del lenguaje: fonológico (sonidos propios de la lengua), Léxico (manejo de vocabulario y relaciones semánticas), morfosintáctico (tipos de palabras y reglas para su combinación) y Pragmático (uso social de lenguaje).

De acuerdo a lo anterior, es fundamental que el educador observe y registre las conductas comunicativas de los niños en distintas situaciones y contextos. Con frecuencia las competencias comunicativas que evidencian los alumnos en actividades dirigidas, mediadas por un adulto, no son equivalentes a las que manifiestan en situaciones espontáneas de interacción verbal con sus pares. Así, se debe tener presente, que una evaluación confiable de estas competencias deberá considerar al menos dos observaciones de la conducta comunicativa y lingüística que se desean evaluar, en lo posible en situaciones y contextos diversos.

Otro aspecto a considerar dice relación con la precisión en los contenidos y objetivos de la evaluación. Habitualmente se tiende a homologar los conceptos de comunicación y lenguaje. En estricto rigor, los objetivos vinculados a la comunicación están referidos a las diversas modalidades (verbal, gestual, corporal, artística) mediante las cuales es posible la expresión de ideas, sentimientos, opiniones. El lenguaje oral es un concepto más restringido, alude a un sistema específico de comunicación que posee unidades definidas (sonidos, vocablos) y reglas de combinación estables (aspectos sintácticos). Resulta necesario entonces, tener claridad si lo que se quiere evaluar es la capacidad de expresión (comunicación), el uso de un código particular (lenguaje) o el manejo de contenidos (información que el alumno deberá comunicar).

Para los niños que presentan necesidades educativas especiales asociadas a trastornos específicos del lenguaje, es necesario que el educador conozca con mayor profundidad el vocabulario de uso habitual y el nivel de comprensión verbal que el alumno manifiesta. Cuanto mayor sea el conocimiento que de ambos aspectos se disponga, más efectivas serán las decisiones referidas al tipo de adaptación curricular que pudiesen requerir.

V. ORIENTACIONES DE ADAPTACIÓN CURRICULAR

Las orientaciones que a continuación se señalan se han ordenado en función de los instrumentos curriculares vigentes:

- Marco Curricular para la Educación Básica
- Planes y Programas de Estudio del nivel de Educación Básica

Se incluye un tercer apartado que especifica, por tipo de discapacidad, los recursos especiales de acceso al currículo, considerando que son requisito indispensable para que estos estudiantes tengan la alternativa de acceder y beneficiarse del currículum común.

5.1. ORIENTACIONES PARA REALIZAR ADAPTACIONES A NIVEL DEL MARCO CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN BÁSICA.

En el siguiente apartado se especifican las recomendaciones para realizar ajustes al Marco Curricular de la Educación Básica chilena, las que complementan y precisan las observaciones señaladas en el punto 3.3. de este documento.

5.1.1. Presentación de los Subsectores

La presentación de cada Subsector de aprendizaje introduce a los docentes en el sentido y relevancia del dominio de la disciplina para la formación de los estudiantes, incorporando orientaciones didácticas para su implementación en el aula a lo largo de los ciclos.

Las recomendaciones para su enriquecimiento van en la línea de explicitar información y criterios generales que orienten la consideración de las diferencias individuales y la toma de decisiones para atender las NEE que con mayor frecuencia se pueden manifestar en cada una de las áreas curriculares

- Incluir en cada subsector, al inicio del primer y segundo ciclo básico, una caracterización de la etapa de desarrollo en que se encuentran los alumnos, indicando las competencias previas que se espera de ellos, y las *posibles diferencias* que se puedan presentar. Asimismo debiera describir las competencias que se irán desarrollando a lo largo del ciclo y las necesidades educativas especiales que con mayor frecuencia se presentan en ese subsector y ciclo educativo.
- Las orientaciones con relación el enfoque didáctico de la disciplina, debiera señalar explícitamente orientaciones generales para atender diferencias individuales. Especialmente estrategias de adaptación metodológica referidas a *diferencias de capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje*. Estas orientaciones, más que proponer enfoques didácticos diferentes, debieran señalar criterios en orden a diversificar estrategias dentro de un marco didáctico común.

5.1.2. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios.

Tal como se señala en el análisis del Decreto 232 (punto 3.3.) del presente documento, los OF y CMO, no obstante estar planteados en términos de competencias, en algunos casos su formulación implica barreras de acceso para algunos alumnos con determinadas necesidades educativas especiales.

En este sentido, se hace necesario explicitar las alternativas y posibilidades de adaptación de modo que, sin vulnerar el sentido del Marco Curricular de indicar los aprendizajes mínimos y fundamentales que se espera que logren todos los alumnos, cumpla con el propósito de orientar a formulación de los Planes y Programas de Estudio.

Las siguientes recomendaciones ilustran, **a modo de ejemplo**, algunas sugerencias en aquellos sectores de aprendizaje más sensibles a determinadas necesidades educativas especiales.

Subsector	Lenguaje y Comunicación
Subciclo	NB1
Eje	Comunicación oral
Objetivos Fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> - Escuchar comprensiva y atentamente lo que otros expresan, cuentan leen, comprendiendo y recordando lo más significativo y reaccionando a través de comentarios, preguntas y respuestas. - Tomar la palabra con seguridad, en forma espontánea o dirigida, para expresar opiniones, dudas o comentarios, respetando su turno al hablar. - Expresarse oralmente en forma audible y clara, utilizando vocabulario y estructuras oracionales adecuadas, en diversas situaciones comunicativas, tales como relatos breves, recitación de poemas, dramatizaciones.
Contenidos mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - Audición frecuente de textos literarios: cuentos , fábulas, leyendas, poemas leídos o recitados, desarrollando el interés y goce por la literatura. - Audición de textos informativos y funcionales, identificando ideas principales. - Pronunciación, articulación y entonación adecuadas en las diversas interacciones orales.
Sugerencia	Señalar que para aquellos alumnos con NEE derivadas de trastornos de audición y lenguaje, los objetivos y contenidos que requieran funciones de escucha y habla, pueden ser reformulados en función del Lenguaje de Señas u otros mecanismos alternativos de comunicación.

Subsector	Educación Matemática
Subciclo	NB2
Eje	Operaciones Aritméticas
Objetivos Fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar las operaciones de adición y sustracción a situaciones más complejas que en el nivel anterior, y extender los procedimientos de cálculo a números de más de tres cifras, consolidando estrategias de

	<p>cálculo mental y desarrollando procedimientos resumidos de cálculo escrito.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Realizar cálculos mentales de productos y cuocientes exactos, utilizando un repertorio memorizado de combinaciones multiplicativas básicas y estrategias ligadas al carácter decimal del sistema de numeración, a propiedades de la multiplicación y de la división y a la relación entre ambas.
Contenidos mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - Adiciones y sustracciones en situaciones que implican una combinación de ambas operaciones, contienen la incógnita en distintos lugares; permiten diferentes respuestas. - Cálculo mental de productos y cuocientes utilizando estrategias tales como: descomposición aditiva de factores, descomposición multiplicativa de factores, reemplazo de un factor por un cuociente equivalente.
Sugerencia	Señalar que para aquellos alumnos con NEE derivadas de deficiencias cognitivas, los objetivos y contenidos que requieran operaciones mentales, pueden flexibilizar su complejidad en términos, por ejemplo, del ámbito numérico, o del acceso al cálculo mental con apoyo de materiales concretos.

Subsector	Educación Física
Subciclo	NB1
Objetivos Fundamentales	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollar habilidades motrices básicas e identificar el cuerpo humano y sus movimientos naturales. - Fortalecer el manejo del cuerpo en relación a actividades rítmicas, de recreación y de ajuste postural.
Contenidos mínimos	<ul style="list-style-type: none"> - Habilidades motoras básicas: ejercitación de las capacidades de locomoción, manipulación y equilibrio; prácticas gimnásticas de diferentes modos de realizar las acciones básicas de: trasladarse usando manos y pies, girar, riodar, saltar, equilibrarse, balancearse, tanto en el suelo como usando aparatos; ejercicios de ajuste postural.
Sugerencia	Señalar que para aquellos alumnos con NEE derivadas de discapacidad motora, los objetivos y contenidos que requieran habilidades motrices, pueden reformularse considerando las posibilidades de cada alumno y/o incorporando OF o CMO que den cuenta del avance de la actividad física del niño.

5.2. ORIENTACIONES PARA REALIZAR ADAPTACIONES A NIVEL DE PLANES Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

5.2.1. Orientaciones de carácter transversal

En los próximos párrafos, se señalan una serie de orientaciones de carácter transversal, cuya finalidad es entregar a los docentes criterios para la toma de decisiones en el proceso de planeación y desarrollo del trabajo pedagógico.

Dichas orientaciones pretenden contribuir de manera efectiva a la integración escolar y social del niño con NEE, en función de la respuesta que el contexto educativo pueda proporcionarle.

Estas recomendaciones pueden ser aplicadas a alumnos y alumnas que presenten NEE derivadas de discapacidad sensorial, motora, intelectual y aquellas necesidades asociadas a trastornos específicos del lenguaje. Para el educador pueden constituir la base para el diseño y aplicación de las adaptaciones que el alumno o alumna requiera.

Contexto Escolar:

- Promover la participación del alumno o alumna, con NEE, en todos los sectores y subsectores de aprendizaje curricular, no eximiéndolo/a de ninguno.
- Promover un clima de trabajo en el marco del respeto, la tolerancia, colaboración, apoyo y trabajo en equipo.
- Conocer las características individuales de los alumnos, relacionadas con: ritmo y estilo de aprendizaje, formas de comunicación, grado de independencia y autonomía que alcanza en las actividades diarias, condiciones de salud, etc.
- Favorecer el desarrollo de las habilidades comunicativas que posibiliten optimizar su integración al medio familiar, educativo y social.
- Conocer características relacionadas con la comunicación oral, gestual, alternativa, según sea la forma empleada por el niño o joven para utilizar las modalidades más pertinentes en el proceso de enseñanza aprendizaje
- Crear un ambiente apropiado a las formas de procesamiento cognitivo y comunicativo del niño con necesidades educativas especiales.
- Promover diferentes formas de expresión y comunicación a través de variadas estrategias, actividades y recursos que permitan la participación del niño con necesidades educativas especiales.
- Introducir en el programa de estudios, conocimientos de otros códigos de comunicación, tales como medios de comunicación alternativos (tableros de lenguaje, de símbolos, pictográficos, fotográficos, etc.).
- Incorporar diferentes formas de trabajo (individual, tutorías, en parejas, pequeños grupos, gran grupo) que favorezcan diversas formas de interacción comunicativa y que promuevan la ayuda y cooperación entre pares, tales como cadenas de tareas, participación en proyectos, o confección del diario mural con información escrita en las modalidades que en cada caso se requiera.
- Motivar y entregar al alumno con discapacidad las herramientas necesarias para que sea lo más independiente posible, tanto dentro de su sala de clases como dentro de la escuela.

- Observar el tipo de relaciones sociales que se establece entre el niño, sus pares y otros integrantes de la comunidad escolar, con el propósito de que el profesor tenga la posibilidad de promover de manera activa su interacción y participación tanto en las actividades curriculares como recreativas o extracurriculares.
- Observar al alumno, en distintos contextos y ambientes, el cómo resuelve las diversas situaciones problemáticas que se le presentan, puesto que es la propia persona la que mostrará o evidenciará sus potencialidades y sugerirá alternativas para superar sus limitaciones.
- Estimular en el niño el aprendizaje y la práctica de habilidades sociales que incluyan posturas corporales, gestos y otras expresiones de carácter no verbal, las cuales contribuyan a facilitar tanto su integración como su interacción social.
- Contextualizar la temática a trabajar, antes de comenzar las actividades para captar la atención del niño o niña, asociándolas con experiencias personales o situaciones del entorno inmediato.
- Seleccionar y estimular el uso de conductas verbales, que posibiliten resolver situaciones específicas en distintos contextos (por ejemplo, pedir la palabra, solicitar información, pedir ayuda, solicitar aclaraciones, pedir que vuelvan a explicar cuando no ha entendido, etc.)
- Proporcionar a todos los alumnos el completo acceso a la información, de manera que sea comprensible también para el niño con necesidades educativas especiales.
- Organizar y distribuir los materiales y recursos didácticos, de manera que estén al alcance del alumno con necesidades educativas especiales, permitiendo que los pueda explorar y utilizar
- Ubicar al alumno en el espacio físico cercano al profesor, de modo que pueda aprovechar al máximo sus capacidades compensatorias.
- Seleccionar instrumentos de evaluación que valoren el proceso de aprendizaje y los contenidos, tanto como la forma en que son expresados.
- Considerar también en la evaluación aspectos relativos a la motivación de logro, esfuerzo, responsabilidad, y nivel progresivo de autonomía, utilizando procedimientos de evaluación que valoren el proceso de aprendizaje.
- Compartir con el niño el objetivo de la evaluación, explicitando lo que se espera que realice y retroalimentando oportunamente acerca de los resultados obtenidos.
- Promover que las situaciones de evaluación sean lo más naturales posibles, evitando sobredimensionar esta etapa del proceso de aprendizaje, la cual puede generar en el niño estados de tensión y ansiedad que acentúen sus propias dificultades.

Contexto Familiar:

- Incentivar a los padres o personas a cargo del niño la incorporación activa al proceso de enseñanza aprendizaje del alumno, apoyándolo de acuerdo a sus necesidades.
- Vincular los aprendizajes con las situaciones cotidianas del hogar y su entorno, promoviendo en el niño un aprendizaje más significativo, proporcionándole las instancias para que pueda explorar y disfrutar de nuevas experiencias, mediante juegos, paseos, visitas a parques, plazas de juego, zoológicos y museos, entre otras.
- Detectar en los padres actitudes como la “sobreprotección” o el “rechazo”, que inciden negativamente con el proceso de aprendizaje, con el fin de abordarlas o solicitar la ayuda de un especialista.
- Incentivar y orientar a la familia en la búsqueda de redes de apoyo existentes en la comunidad de acuerdo a las necesidades que su hijo presente y de las ayudas técnicas que pueda necesitar (FONADIS, instituciones de y para personas con discapacidad, etc.)
- Orientar a los padres respecto a la importancia que tiene el establecimiento de un clima de respeto, afecto, aceptación, tolerancia, participación y apoyo del niño dentro del hogar.
- Orientar a la familia en la búsqueda de apoyo y atención especializada de expertos en áreas requeridas (neurólogo, psicólogo, asistente social, etc)
- Motivar a los padres a que fomenten en el niño actividades que le permitan conocer el entorno que lo rodea y ser independiente en la satisfacción de sus requerimientos básicos (ir sólo a comprar, utilizar movilización colectiva, solucionar problemas, tomar decisiones, ir a lugares públicos, etc).

5.2.2. Orientaciones para realizar adaptaciones por sector o subsector de aprendizaje

Acorde al principio accesibilidad, en este apartado se plantean orientaciones y criterios para el proceso de adaptación, enriquecimiento y flexibilización en los Sectores y Subsectores de Aprendizaje, considerando las NEE de los alumnos y alumnas.

SECTOR DE APRENDIZAJE: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN **Subsector: Lenguaje y Comunicación**

Este subsector es la “base fundamental para todo tipo de aprendizaje y el articulador de acciones destinadas al logro de OFT y OFV correspondientes a los sectores y subsectores de aprendizaje”, tal como se presenta en el Decreto 232.

Basándonos en los planteamientos de Puyuelo, decimos que el lenguaje es una característica específicamente humana que desempeña funciones cognitivas, sociales y de comunicación y por ello es importante considerar la interacción entre variables personales y ambientales en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas desde su etapa inicial. El lenguaje como conducta comunicativa se produce dentro de un marco interactivo y cambiante.

Eje temático: Comunicación oral

Este eje plantea que todos los alumnos y alumnas que ingresan a la EGB llegan con una capacidad de comunicación oral “que les permita desempeñarse adecuadamente en su mundo”, pero en la realidad esto no se da así. Ocurre que algunos alumnos y alumnas entienden lo que se les dice, pero requieren apoyos y refuerzos para expresar sus sentimientos; hay otros que pueden entender una instrucción para realizar una acción pero luego requieren un apoyo adicional para expresar su acción en un discurso narrativo coherente y ordenado; otros no pueden acceder a la competencia de escuchar pues requieren estrategias específicas o implementos técnicos para oír. Y también hay en nuestro país un número importante de ellos que, por diversas causas, no se expresan oralmente con “buena articulación, dicción y cierto grado de fluidez” pues ese no es el estándar de la comunicación oral de su contexto social y familiar. Por tanto es más correcto tener presente que no todos los alumnos y alumnas llegarán a primero básico con esas competencias y habilidades, siendo un criterio importante a considerar a la hora de planificar las actividades pedagógicas.

Este eje pone énfasis en tres competencias que son fundamentales en la comunicación oral: la capacidad de escuchar, de expresarse y de producir textos orales. Para favorecer el desarrollo de cada una de éstas habilidades en alumnos y alumnas con NEE, es necesario tener en cuenta algunas orientaciones metodológicas.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Para favorecer el desarrollo de la capacidad de escuchar se recomienda al profesor evitar la redundancia verbal y agregar explicaciones complementarias al texto de tipo visual, como imágenes, tarjetas, de modelado, gestuales, etc.
- Para el desarrollo de la capacidad narrativa y discursiva segmentar el relato, introduciendo momentos de representación corporal de las acciones y diálogos que los personajes mantienen, así como también de interpelaciones directas a los alumnos y vinculación de los hechos con situaciones reales significativas.
- Para favorecer el desarrollo de las destrezas conversacionales se sugiere planificar estrategias de trabajo que tengan en cuenta diversas formas de interacción comunicativa.
- Propiciar situaciones comunicativas que impliquen tomar la palabra y respeto de turnos para hablar, usando claves verbales y motoras que indican la toma de turnos.
- Hacer evidente cuándo se inicia, desarrolla, cambia o se cierra un tema de conversación o de estudio, apoyándose en láminas temáticas y /o material concreto.
- Contar con programas de apoyo complementario para el desarrollo, adquisición y ejercitación de las funciones lingüísticas y de comunicación.
- Temporalizar los objetivos de manera que se flexibilice el tiempo de aprendizaje para que el alumno desarrolle las habilidades para expresarse oralmente con mayor

facilidad, evitando estados ansiosos que aumenten su dificultad para articular las palabras o expresar las ideas.

- Ubicar al alumno o alumna cerca de los compañeros con los que tiene mayor afinidad, para facilitar la participación en trabajos grupales y otras situaciones comunicativas.
- Facilitar la participación en las actividades de rutina diaria, juegos y actividades espontáneas que se dan naturalmente en el grupo, en las que el alumno requiere comunicarse de alguna manera para interactuar y relacionarse con sus iguales. El poder de los pares en el desarrollo de las habilidades de comunicación oral tiene una considerable potencialidad que es necesario fomentar al interior del aula.
- Estimular en el alumno o alumna la capacidad para comunicar necesidades y participar en situaciones comunicativas que impliquen tomar la palabra, creando espacios y brindando el tiempo necesario para expresarse y darse a entender, considerando las distintas formas de comunicación que utilice el alumno o alumna.
- Utilizar formas de comunicación clara y sencilla que permitan al alumno o alumna acceder a la información a través de la vía visual-gestual o auditiva-oral.
- Enriquecer el currículo introduciendo objetivos que aborden el conocimiento y dominio de otras lenguas o Sistemas alternativos de comunicación, como por ejemplo: la LSCh o el Sistema Braille, a través de talleres que propicien el intercambio cultural y el fortalecimiento de ésta para los alumnos y comunidad escolar en general.
- Brindar apoyo y asesoría de un especialista en el área de educación diferencial dentro del establecimiento, que entregue orientaciones que den respuesta a las NEE de cada alumno o alumna y coordine las acciones de apoyo en el nivel de docentes, aula, alumnado, familia y comunidad escolar en general.
- Crear espacios y proporcionar el tiempo necesario para que el alumno pueda expresarse y darse a entender, considerando, en el caso de las personas sordas que, la LSCh, para ser comprendida y expresada requiere de la atención e intercambio visual entre los interlocutores.
- Para evaluar el nivel de comprensión de las preguntas se recomienda establecer al menos dos modalidades de respuestas (verbal, representación gráfica, con apoyo de láminas entre otras) y corroborando si el alumno o alumna ha retenido y comprendido suficientemente el contenido de la pregunta.
- La mayor parte de los niños presentan importantes dificultades en la retención y evocación de estímulos auditivos, particularmente aquellos dados en secuencia sin relación semántica entre ellos. La presentación de conjuntos de palabras, relacionados de acuerdo al campo semántico (Ej. listado de medios de transporte) o relacionados por aspectos fonológicos (listado de palabras con igual sílaba final) o por grado de interés o experiencia personal (listado de juegos o personajes) facilitan este objetivo.
- Utilizar estrategias de imitación, para lograr correcto modelo verbal, presentado con apoyo gráfico (acciones) y la estimulación de la correcta producción de palabras y

oraciones de uso frecuente (estimulación focalizada) responden a la necesidad de incorporación de repertorio básico del código lingüístico formal.

- Usar estrategias comunicativas de quiebre de tópico: equivocarse para que los niños corrijan, demorar intencionadamente una respuesta o dejar frases a medias para que las completen.
- Introducir estrategias de ampliación de la memoria auditiva y/o visual, mediante uso de campos y redes semánticas a partir de elementos significativos gráficos o concretos.
- Segmentar los contenidos a evaluar, hacer preguntas concretas con requerimientos claramente especificados. Uso complementario de preguntas con alternativas de respuesta.
- Dar énfasis en evocar los procedimientos o funciones que debe realizar antes de responder: escuchar, memorizar, recordar y organizar la respuesta, entre otros.
- Otorgar apoyo adicional en las actividades de escuchar, tales como: acompañar los relatos con imágenes, fotografías, esquemas, etc.; segmentar los relatos en frases o párrafos breves, realizando preguntas que permitan asegurar que el niño ha comprendido.
- Adecuar las preguntas a la capacidad de comprensión y el repertorio de vocabulario que maneja el alumno/a y ser pertinentes a sus experiencias. Especialmente los alumnos con discapacidad intelectual requieren más tiempo para elaborar sus respuestas y recibir constante retroalimentación, de modo que sientan que sus producciones verbales son valoradas.
- Apoyo adicional en actividades de expresión oral, tales como: modelar la correcta formulación de preguntas o ideas; modelar el encabezado de preguntas y expresión de ideas permitiendo que el niño las concluya.
- Diversificar los procedimientos e instrumentos de evaluación, introducir actividades de transferencia y generalización, uso funcional de los contenidos, etc.

Eje temático: Lectura

Este eje se organiza en torno a 2 grandes competencias: El dominio del código, la lectura oral y de la lectura silenciosa y la lectura comprensiva de textos literarios y no literarios.

Estas son competencias difíciles de alcanzar para un niño con trastornos del lenguaje y en general para los alumnos que presentan alguna discapacidad y que puede conllevar un retraso en sus aprendizajes escolares

Un recurso que se presenta como potenciador de estos aprendizajes es construir un vocabulario de referencia en conjunto con los alumnos, en que significado y significante estén contextualizados a su vida y entorno cercano. Si no es así, el profesor o profesora lo podrá construir a partir del conocimiento que tiene de su alumnado. No necesariamente se debe acceder al código lingüístico de una manera uniforme para todos los alumnos de Chile, ni necesariamente estar establecido cómo acceder en los textos entregados por el

Ministerio de Educación. En tanto un código lingüístico no es neutro ni desligado de un contexto social, y, además, requiere funciones de abstracción para aprehenderlo, la orientación apunta a que cada grupo curso en tanto grupo de aprendizaje cree el instrumento de base para acceder a su código lingüístico de referencia. Así se cuida el que haya aprendizaje significativo al interior del aula para todos y cada uno de los alumnos.

Respecto a la lectura comprensiva, hoy es un consenso que el logro de esta competencia está directamente relacionado con lo significativo que pueda ser el texto que se le ofrece al alumno para su comprensión. No cabe duda que el más significativo es el que él mismo crea, individual o colectivamente. El enfoque de la psicogénesis del lenguaje, cercano al modelo holístico de aprendizaje de la lectura, entrega numerosos ejemplos de cómo el recurso de la lectura de los textos propios y con utilidad para la vida cotidiana de los alumnos, facilita la adquisición de esta competencia de acuerdo a sus ritmos individuales.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- La comprensión lectora requiere que el profesor sea un modelo lector muy eficaz, usando tono, exclamaciones, pausas, énfasis adecuados, etc. para transmitir aquello que nos indican los signos de escritura y puntuación.
- Orientar la evaluación hacia el reconocimiento de palabras y comprensión del texto leído, por medio de preguntas, ejemplificación, descripción, relatos, etc.
- Incorporar textos que estén relacionados con los intereses de los alumnos y su cultura (noticias, afiches, biografías, etc.), para motivar el interés por la lectura y facilitar la comprensión del vocabulario utilizado en el texto.
- Propiciar un clima de tranquilidad, respeto y tolerancia para que el niño o joven con problemas de articulación del habla, pueda leer en voz alta en su clase y se motive con esta actividad.
- Evaluar la funcionalidad de la lectura en voz alta. En caso de no ser funcional, utilizar sistemas de apoyo (tableros de comunicación, materiales educativos como “el lápiz que habla”, entre otros)
- Considerar las características propias de la voz de los alumnos y alumnas, especialmente de las personas sordas o con trastorno motor, en el momento de la lectura y la reproducción de fonemas (cuando son capaces de desarrollar el lenguaje oral).
- Trabajar el vocabulario individualmente, asociado a imágenes y especialmente a sinónimos y antónimos. En el caso de alumnos y alumnas sordas apoyarse en las señas y alfabeto dactilológico
- Lograr la comprensión de la temática a través del constante planteamiento de interrogantes, ejemplos, comparaciones, etc., utilizando un lenguaje claro y accesible.

- Apoyar el desarrollo de la conciencia fonológica (discriminación fonológica, análisis y síntesis silábica) en aquellos niños que presentan dificultad en la adquisición de la lengua escrita.
- Desarrollar estrategias para la interrogación de textos (macroestructuras, interrogación de producciones portadoras de textos).
- Incorporar repertorio básico de palabras y frases de alto grado de interés por parte del alumno.
- Apoyo adicional en actividades de comprensión lectora, tales como: anticipar el tema de los textos antes de la lectura o audición de ellos; realizar síntesis parciales; acompañar la lectura o audición con imágenes; realizar preguntas orientadas a la comprensión durante la lectura de un texto; adecuar el vocabulario sustituyendo los términos muy complejos.
- Considerar la lectura desde una perspectiva funcional, que le ayude al alumno a descubrir el sentido y utilidad del código escrito. Aprovechar al máximo las experiencias y situaciones que se dan en otros contextos, tanto al interior de la escuela como a nivel del contexto familiar y la comunidad, a fin de conseguir la transferencia de estos aprendizajes.

Eje temático: Escritura

Este eje comprende competencias en: el dominio de destrezas caligráficas, la producción libre y guiada de textos literarios y la producción de textos no literarios, propios de la vida familiar, social y escolar

La exigencia es que la escritura y en general los textos creados sean legibles, precisos y bien presentados. En este proceso es preciso distinguir que no sólo y necesariamente un texto escrito es más legible según la precisión con que se realice la letra manuscrita ligada. Este tipo de letra requiere un nivel de desarrollo psicomotriz y de una coordinación visomotora, que requiere mucho esfuerzo a los niños alcanzarlo en la etapa de desarrollo en que cursan el NB1. Especialmente se alza como barrera para los niños con discapacidad motora y también para los niños con discapacidad intelectual.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Permitir el uso de la letra que les demanda menos esfuerzo, esto es, la letra imprenta. Es además la letra predominante en los entornos letrados, en los textos literarios y en los textos funcionales (señalética en general).
- Dar prioridad a la fluidez de la producción de textos escritos y luego ir adquiriendo gradualmente la letra manuscrita ligada. La destreza visomotriz debe prepararse desde los niveles de prebásico y continuar en NB1, para que el traspaso sea fácil para los alumnos.

- Interactuar con la lengua escrita en actos significativos de lectura y escritura, sustentados en la práctica social de dicha lengua.
- Abordar temas que permitan un dominio de la lengua escrita a partir de su uso, es decir, leyendo, escribiendo, interpretando y hablando sobre lo que se lee y lo que se escribe.
- Utilizar estrategias que favorezcan la ayuda y cooperación entre pares (trabajos colaborativos grupales, cadenas de tareas, etc) que fomenten la escritura espontánea.
- Utilizar la tecnología como medio facilitador y motivador del proceso de aprendizaje de la escritura (preparar presentaciones, disertaciones, etc).
- Mantener la exigencia de producir textos legibles, precisos y bien presentados con la letra imprenta
- El aprendizaje del español-escrito para las personas sordas es fundamental y se transforma en el nexo principal para comunicarse sin barreras, permitiendo el contacto e integración social, el desarrollo integral y el acceso a la cultura y el conocimiento a través de la información.
- Considerar un proceso de evaluación permanente de vocabulario (láminas, dictado escrito y en el caso del alumno o alumna sorda, realizar dictado en señas, dactilológico asociándolos al significado escrito de las palabras).
- Elaborar de proyectos escolares bilingües, como diario escolar utilizando el Sistema Braille, noticiero escolar (con sistema closed caption, subtitulación, recuadro en LSCh, etc.).
- A modo de enriquecimiento curricular, se propone la enseñanza del braille a todo el grupo curso o la realización de un taller que permita el aprendizaje de los alumnos que se muestren interesados, con el fin de facilitar la integración e interacción del niño con su entorno escolar. En este sentido es importante señalar que en general, los compañeros del niño con ceguera gustan mucho de este sistema de comunicación y lo aprenden con mucha facilidad.
- En NB1, se sugiere apoyar este eje con el uso de la tecnología mediante el software computacional “cantaletas”, el cual ayudará tanto al alumno o alumna con NEE como a sus compañeros, al establecimiento de la relación existente entre la letra y su sonido.
- A partir de NB2, se recomienda la enseñanza al alumno o alumna con discapacidad visual del uso del programa lector de pantalla Jaws.
- Para lograr las competencias referidas a producir y reproducir textos breves significativos e incorporar progresivamente en las producciones escritas los aspectos formales de la lengua, se plantea la necesidad de flexibilizar el tiempo para que escriba, reduciendo así el nivel de ansiedad y los movimientos involuntarios en caso que los presente.
- Al observar alumnos o alumnas que presentan un desarrollo del vocabulario y de relaciones léxicas descendidas, se sugiere el uso de contextos significativos para el

aumento de vocabulario y la estimulación permanente de relaciones semánticas a partir del repertorio básico.

- Apoyarlo en las actividades de producción de textos, cautelando que sean significativos para el alumno tales como: iniciar un escrito para que el alumno lo complete. Ajustar los niveles de producción de textos escritos, disminuyendo su extensión y complejidad cuando sea necesario.
- Apoyar la escritura manuscrita a través de la utilización de modelos caligráficos. Adicionar objetivos orientados a desarrollar las destrezas motoras para la escritura.

Eje temático: Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma

Este eje implica un progresivo acercamiento al lenguaje formal y a su corrección. La exigencia está puesta en: conjugar verbos, realizar concordancias, construir oraciones y hablar sobre la lengua lo que implica conciencia gramatical.

Es importante resaltar que tanto en NB1 como en NB2 estas exigencias están supeditadas a la función comprensiva y expresiva de la lengua

Utilización de un lenguaje cada vez más rico y variado en términos y expresiones. Un criterio importante es que el aprendizaje en este sector tiene que presentarse como un continuo de mayor a menor funcionalidad, alcanzando un aprendizaje crecientemente más complejo y enriquecido de la lengua y su factor comunicativo.

El listado de referencia con 1500 palabras que los alumnos deberían usar comprensivamente puede implicar restricciones, tanto para los alumnos que presentan un código restringido de origen sociocultural como para aquellos que presentan dificultades en la adquisición y desarrollo del lenguaje inherentes a su condición personal, sino se toma como un referente en su sentido más estricto.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Comprobar si el alumno maneja el vocabulario que dominan sus compañeros, en especial cuando se trate de animales, seres mitológicos u otros personajes propios de la literatura infantil, puesto que puede que, a diferencia de sus compañeros, el alumnos con discapacidad visual nunca hayan tenido la posibilidad de conocer, por ejemplo, como es un lobo, una sirena o un centauro. Esto facilitará su aprendizaje y contribuirá al desarrollo de su imaginación y a la formación que pueda lograr de figuras e imágenes.
- Descripción por parte del profesor de todas las ilustraciones y láminas que trabaje con el grupo curso, ya sea verbalmente o utilizando el LSCh.
- El manejo y conocimiento elemental de una segunda lengua, como la LSCh, involucra la enseñanza, en el nivel escolar, de su estructura y organización, debiéndose estudiar en sus diferentes niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico.

Subsector: Idioma extranjero (Inglés)

En principio, coincidimos con las orientaciones del MINEDUC en no eximir de esta práctica a ningún alumno, pues siempre una situación de aprendizaje bien diseñada en el ámbito del lenguaje beneficia el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, como orientación general debe prevalecer el criterio que es revisar cada situación particular y ver qué beneficio implica para cada alumno/a y, si hay alguna otra alternativa curricular que tenga más sentido para su desarrollo personal.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Para el segundo ciclo básico, el subsector de Idioma Extranjero puede necesitar de adecuaciones más profundas, por implicar el desarrollo de algunas competencias relacionadas exclusivamente con el aspecto auditivo como la discriminación auditiva, articulación de fonemas y pronunciación. En estos casos se sugiere al profesor aplicar su propio criterio, no eximiendo al alumno del subsector, sino que dándole al alumno tal vez la realización de actividades que ayuden al logro de los mismos objetivos u otros similares.
- Incorporar adaptaciones en las estrategias, actividades y materiales que consideren diferentes formas de expresión y medios de comunicación que utilicen el habla o escritura del inglés y que entreguen información por canales visuales y auditivos.
- Abordar las temáticas de enseñanza como desarrollo funcional de la lengua, que sirva de nexo comunicativo dentro de un mundo globalizado.
- Introducir adaptaciones orientadas al logro de objetivos relacionados con la producción e interrogación de textos breves en inglés, en reemplazo de las producciones de diálogos orales (en el caso de no ser posible el desarrollo del lenguaje oral).
- Usar el Sistema Braille para desarrollar habilidades cognitivas, siendo este un aporte al desarrollo de la lectura y escritura del niño ciego, por lo que es fundamental incorporarlo y considerarlo en este subsector
- Transcribir al Sistema Braille o ampliar todos los textos que el profesor trabaje con el grupo curso, para el desarrollo de las competencias que este eje incluye.
- Utilizar el programa lector de pantalla Jaws, el cual puede ser configurado en seis idiomas distintos y así contribuir a que tanto el alumno con discapacidad visual como sus compañeros establezcan la relación existente entre la palabra escrita y su pronunciación.

SECTOR DE APRENDIZAJE: MATEMÁTICAS

En el Decreto 232 el sector de Matemáticas se orienta en dos direcciones complementarias e inseparables.

“Ofrecer a todos los estudiantes la opción de ampliar y profundizar los estudios que son propios de este sector, sin perder de vista el papel que las matemáticas desempeñan en la comprensión de aprendizajes propios de otros sectores. En este sentido, adquiere especial relevancia la dimensión formativa del sector, promoviendo el desarrollo del pensamiento lógico, del análisis, de la deducción, de la precisión, de la capacidad de construir y resolver problemas a partir de la realidad y de formular y comprender modelos de tipo matemático”

“Contribuir a un mejor desempeño de las personas en la vida diaria, a través de la utilización de conceptos y destrezas matemáticas que les permitan reinterpretar la realidad y resolver problemas cotidianos del ámbito familiar, social y laboral, contribuyendo al mismo tiempo a establecer un lenguaje para la comprensión de los fenómenos científicos y tecnológicos”

El proceso de aprendizaje matemático comprende una secuencia que va desde lo concreto manipulable (material), las ilustraciones gráficas (imágenes), lenguaje simbólico (números, y símbolos que permiten comprender una lectura matemática) y representaciones mentales. Esta secuencia se da en forma complementaria, más que en forma por etapas acabadas. Es decir, el material, imágenes, las lecturas matemáticas, las representaciones mentales se complementan, ocurriendo cada vez que se aborda un nuevo contenido o ejercita uno conocido. Por ello, es importante proporcionar a los alumnos/as experiencias en estos distintos niveles.

Es recomendable considerar todos estos aspectos en la enseñanza de todos los niños, y más aún con aquellos que presentan necesidades educativas especiales, en particular de aquellos cuyo ritmo de aprendizaje es más lento y/o que presentan dificultades de abstracción, necesitando mayores oportunidades para enfrentarse a problemas, situaciones o actividades de índole matemático relacionadas con su mundo cotidiano, tanto en el ámbito concreto como al nivel de imágenes.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Desde los primeros niveles de la educación básica introducir el desarrollo de la habilidad para describir diversos fenómenos con lenguaje matemático. Esta mirada “matemática” a los fenómenos es la base para establecer un lenguaje para la comprensión de los fenómenos desde la ciencia y la tecnología.
- La comprensión de la matemática como una aplicabilidad a la vida diaria, se debe apoyar a través de diferentes recursos como el uso de textos, visitas a planetarios, a bibliotecas (por sus sistema de catalogación), pero debe tenerse en consideración que el establecer este nuevo “lenguaje” matemático supone

una comprensión básica del lenguaje en que el niño se expresa regularmente, es decir a su idioma materno.

- En general, este sector necesitará recursos de apoyo relacionados principalmente con la escritura de números y operaciones, la medición de objetos y distancias, la representación de líneas y figuras geométricas, la construcción de cuerpos geométricos y la representación de fracciones.
- Por su mayor nivel de abstracción, en este subsector podría requerir ajustes en la complejidad de los objetivos y contenidos, por ejemplo: segmentar algunos contenidos y objetivos organizándolos y secuenciándolos en tareas más específicas, desde lo más simple y concreto, e incorporando paulatinamente mayor complejidad.
- Estimular la capacidad de observación, comparación, experimentación y construcción. En todas estas áreas los niños que presentan NEE deben ser apoyados principalmente en lo que se refiere al uso del lenguaje, la motricidad fina, y la comparación por uno y más criterios.
- Destinar mayor tiempo para el logro de determinados objetivos y contenidos que se consideren requisitos para la consecución de posteriores aprendizajes.
- En cuanto a la evaluación en este subsector se puede señalar que en muchos casos tal vez el niño con necesidades educativas especiales requerirá más tiempo para el desarrollo de sus respuestas, debido a la lentitud que puede presentar el uso de los instrumentos de cálculo o el girar y volver a ubicar la hoja en la regleta.

Eje temático: Números

El eje temático de números es la base para la comprensión y ejecución de los otros tres ejes temáticos.

“El aprendizaje en el nivel oral se considera como punto de partida y, por tanto, precede al escrito” es una afirmación que hay que relacionarla con los mismos problemas asociados a niños con dificultades en el aprendizaje oral y escrito del sector de aprendizaje de lenguaje y comunicación

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Si el sistema de lecto-escritura del alumno es el Braille, es necesario que previo al aprendizaje de la escritura de los números, maneje la lectura y escritura de las primeras diez letras del alfabeto, ya que con éstas más el signo

número (signo especialmente creado para el Braille), se construyen todos los números.

- Para el aprendizaje de los números, es necesario contar en contextos diversos de uno a uno o por agrupaciones, de 10 en 10 y de 100 en 100. El conteo se inicia mostrando y/o marcando material manipulable e imágenes para que, desde múltiples experiencias, el alumno vaya haciendo un conteo por representación mental.
- Los niños con NEE podrían presentar dificultades con el once, doce, trece, catorce y quince, ya que en forma oral no mantiene la estructura del sistema numérico, por lo tanto, se puede apoyar en un inicio dando dos nombres al número (diez uno u once, etc.)
- A los niños con discapacidad intelectual se les puede ayudar al concepto de cantidad, con hipótesis relacionadas con la noción de mayor o menor. Con frecuencia requerirán que se disminuya el ámbito numérico acorde a su nivel de aprendizaje.

Eje temático: Operaciones aritméticas

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Emplear como instrumentos de cálculo el ábaco y la calculadora parlante, considerando que el primero resulta equivalente al desarrollo de las operaciones de los niños en su cuaderno y la segunda a la calculadora convencional.
- Al desarrollar operaciones y otras actividades en la pizarra, tratar de ser lo más descriptivo y explicativo posible, no empleando, por ejemplo, expresiones como “esta cifra” o “la cifra siguiente” sin nombrar la cifra a la que se está refiriendo.
- En alumnos con NEE es fundamental prestar especial atención a la comprensión del sentido y utilidad de las operaciones aritméticas. Es conveniente mantener el apoyo con material o imágenes, que utilice la estrategia de conteo uno a uno, de conteo concreto a conteo con la vista, que repita el código matemático en forma oral, como lectura, ligar las operaciones a sus aplicaciones en la vida diaria, hasta que vaya incorporando alguna estrategia de cálculo diferente.
- Segmentar los procesos de operatoria en pasos y tareas más simples, enseñando cada fase y verbalizando los procedimientos a seguir en el razonamiento matemático.

Eje temático: Formas y Espacios

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Empleo de materiales didácticos manipulables que faciliten el aprendizaje de figuras, cuerpos geométricos y otras formas que incluya este subsector.

Eje temático: Resolución de problemas

Tal como lo plantea el decreto 232 “para ello, es necesario proponer a los alumnos, en forma oral, una gran variedad de relatos relacionados con las diversas acciones asociadas a cada una de las operaciones, y orientaciones para que puedan representar los números involucrados en ellas mediante objetos manipulables o dibujos simple“. En Tercero básico, por ejemplo, si se relata un problema que involucra cantidades de dinero, los alumnos con el material (billetes y monedas de papel) en la mano, deben representar las cantidades y realizar las operaciones correspondientes para resolver el problema. Se trabaja en forma concreta al mismo tiempo la descomposición del número a través de la partición de billetes de más valor en billetes de menor valor y/o monedas.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Contextualizar la resolución de problemas, seleccionando situaciones asociadas a experiencias directas del alumno y que estén al alcance de su comprensión.
- Acompañar las actividades con material y/o imágenes, ayudándoles a interpretar la situación, buscar el desafío y llegar a un tipo de solución, relatando las acciones ejecutadas o realizadas en el momento o posteriormente.

SECTOR DE APRENDIZAJE: CIENCIA

El sector de Ciencia “parte de las experiencias y el saber de los alumnos a través de la recuperación del entorno natural y social de su vida cotidiana”, y gradualmente va proporcionando conocimiento desde las disciplinas científicas. Por ello avanza de una menor a una mayor complejidad y especificación de sus contenidos.

La finalidad de este sector, “desarrollar gradualmente el sentido del tiempo, de la percepción espacial y el sentido de lo real”, es de suma importancia para el desarrollo del ser humano. Tiempo y espacio son las coordenadas en las que

transcurre la existencia de nuestra especie y la conciencia que se va desarrollando del devenir histórico es gradual y se ha ido gestando a través de los siglos.

Hoy sabemos que en los niños esta conciencia del ser y del existir se puede ir apoyando con intervenciones pedagógicas intencionadas y graduadas según su etapa de desarrollo. También sabemos la importancia que tiene para su formación personal en su dimensión histórica, social y emocional.

En la práctica dada la naturaleza de sus contenidos es un sector que por lo general presenta facilidades de acceso para la mayoría de los niños con NEE y las adaptaciones que se requieren están relacionadas principalmente con las habilidades instrumentales propias de los sectores de lenguaje y comunicación y matemática. En este sentido no representa restricciones importantes para la participación y el aprendizaje de estos alumnos toda vez que se implementen estrategias que acerquen los contenidos a las posibilidades de comprensión y ejecución de los alumnos. No obstante, es importante considerar que los alumnos con discapacidad visual en este sector requerirán de materiales y recursos didácticos de acceso, que de no proporcionárseles se verán limitadas sus oportunidades de participar y seguir la clase.

Subsector: Comprensión del medio natural, social y cultural

En general este subsector, en tanto apunta a “facilitar una visión integrada de la realidad” se presentan con mayor facilidad las adecuaciones a realizar, pues parte del entorno inmediato del niño.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Las barreras que pueden significar para un niño con discapacidad intelectual las actividades de observación controlada, clasificación, comparación y medición, se van superando en la medida que focalicen sus aprendizajes en fenómenos o situaciones significativas y conocidas por él.
- Permitir la exploración a través de los sentidos. Por ejemplo: objetos y seres vivos tales como flores, plantas y animales presentados en material concreto y en lo posible real o peluches, ojalá con sonidos, en el caso de los niños o niñas ciegos.

Subsector: Estudio y Comprensión de la Naturaleza

El propósito es que los alumnos “reconozcan la diversidad biológica y física del entorno, y se sitúen ellos mismos como parte de la diversidad”. El que se incorpore con particular importancia temas relacionados con el medio ambiente

para favorecer el desarrollo de la “*responsabilidad individual y colectiva en la protección y preservación de éste*”, apunta finalmente a abordar problemáticas que se cruzan con objetivos transversales de la EGB y que son fundamentales en la formación de todos los alumnos, ya que están en directa relación con la protección de la vida y el medio ambiente.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Incorporar objetivos y contenidos relacionados con la salud y sexualidad, que son de especial importancia para todos los estudiantes y en particular para los alumnos con NEE, que requieren de manera intencionada desarrollar conductas de auto-cuidado personal, así como recibir educación sexual que les ayude a comprender y vivenciar su sexualidad de manera satisfactoria en los aspectos biológico, psicológico y social.
- Introducir contenidos relacionados con las funciones de los diferentes órganos del cuerpo humano y aproximarse a la comprensión de las dificultades que puedan tener las personas cuando presentan alguna disfunción o alteración que afecte su organismo.
- Desarrollar habilidades y aptitudes del quehacer científico incentivando la participación de los alumnos con NEE en todas las actividades que impliquen procedimientos como la observación y la experimentación, fomentando actividades cooperativas en pequeño grupo y parejas para que puedan contar con el apoyo, la descripción –si lo necesitan- e información que le proporcionen sus pares. Es fundamental intencionar el planteamiento de preguntas, enseñándoles a buscar información y utilizar diversas fuentes de primera mano, para responder a problemas que estén a su alcance y ayudarles de manera explícita a conectar los aprendizajes de distintas áreas por ejemplo: el concepto de ciclo vital relacionándolo con la línea del tiempo.
- Para los alumnos con NEE, fomentar el empleo de sus otros sentidos para el desarrollo de procedimientos como la experimentación y la observación y como medio de acceso a otras fuentes de información, utilizar un computador y el programa lector de pantalla Jaws (específicamente para trabajar con niños o niñas ciegos) para recoger datos de Internet, de enciclopedias virtuales etc.
- Cabe destacar que los contenidos vinculados a la estructura y cambios de la materia (elementos químicos y moleculares), así como los relacionados con la transferencia de energía, representan mayores desafíos y dificultades para la enseñanza, tanto de los alumnos con discapacidad intelectual como visual. En el caso de los alumnos con discapacidad intelectual debido al grado de abstracción y complejidad que dichos fenómenos suponen, es preciso simplificarlos a través de simulaciones o experimentos con materiales concretos y de uso común en la vida diaria. Para los alumnos ciegos, la mayor

barrera se presenta en que la enseñanza de tales contenidos se realiza predominantemente a través de la percepción visual, lo cual pone en evidencia la necesidad de ofrecer experiencias donde los alumnos utilicen sus otros sentidos, así como materiales específicos y de uso común que les permitan construir representaciones mentales (maquetas, circuitos)

Subsector de aprendizaje: Estudio y Comprensión de la Sociedad

Como finalidad plantea “dar a los alumnos que egresan: bases fundadas de comprensión y apreciación de la identidad nacional; respeto y apreciación de los principios del estado de derecho y la democracia como régimen político; conocimiento y uso de conceptos básicos del funcionamiento económico y apreciación del proceso de desarrollo del país; y finalmente, criterios y capacidades para actuar positiva y adecuadamente en situaciones sociales conflictivas en contextos como el familiar, el de las relaciones intergeneracionales, del uso del tiempo libre y otros” También “deberán poder aplicar en forma pertinente la distinción entre hechos, opiniones y juicios”

Este subsector es por esencia propicio para la formación en valores y derechos humanos.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Introducir objetivos y contenidos orientados al desarrollo de actitudes de respeto y valoración de la diversidad en términos amplios examinando los prejuicios sociales que existen en torno a las diferencias y más específicamente hacer conciencia de los derechos y necesidades de las personas con discapacidad.
- Proponer variadas actividades que permitan evaluar los contenidos, utilizando recursos tecnológicos y material didáctico en la elaboración, realización y exposición de los trabajos, ya que esto facilita la comunicación y comprensión de las distintas temáticas a tratar.
- Planificar y ejecutar proyectos de curso que abarquen la diversidad, concepto de persona, cultura y comunidad.
- Enriquecer el currículo incorporando nuevos conocimientos culturales, sociales e históricos, como por ejemplo: historia de la sordera, día internacional del sordo, de la discapacidad, biografías de personas discapacitadas famosas, diversidad cultural, etc.

- Analizar e incorporar en los contenidos los derechos y deberes de las personas discapacitadas (Legislación chilena sobre la LSCh, Ley de matrimonio civil, etc.).
- Compartir conocimientos, experiencias y participar de las actividades de la comunidad de sordos, valorando el aporte que ella puede hacer desde el punto de vista del intercambio social y cultural, a través de charlas, debates y los compañeros que participan en el Taller de Lengua de Señas pueden interpretar a sus compañeros, asistir a las Asociaciones de Sordos, participar en actividades interculturales como las Olimpiadas Nacionales de Sordos, celebración día internacional del sordo, etc.

SECTOR DE APRENDIZAJE: ARTE

Tanto en este como en el sector Educación Tecnológica, se contempla la creatividad para estimular la expresión de la individualidad personal. Al proponer el desarrollo de la capacidad para expresarse en campos diversos del arte y para apreciar los valores que contienen cada uno de ellos, se busca desarrollar imaginación creadora, percepción del entorno y capacidad comunicativa.

En la malla curricular, este sector da la oportunidad de implementar situaciones educativas que detonen las mejores potencialidades de cada ser humano. Surge el concepto de resiliencia como una capacidad que se debe cultivar en las escuelas y muy especialmente cuando los alumnos tienen condiciones de vida difíciles. De acuerdo a investigaciones y estudios realizados, Barudy (2005) presenta las experiencias que favorecen la resiliencia: una de las ocho intervenciones que se consideran para que emerja la capacidad de resiliencia, se basa en favorecer el desarrollo de la creatividad y el arte.

Este sector, por su posibilidad de abrir canales de expresión y comunicación en lenguajes universales como la música, la plástica, la danza y las artes de la representación, despertando intereses y talentos, se constituye en un espacio de por sí integrador de la diversidad, pues une a alumnos de muy diversas capacidades en función de intereses comunes. Desde esta perspectiva, puede resultar conveniente para ciertos alumnos aumentar su carga horaria mínima por la vía de las horas de libre disposición, enriqueciendo el currículo en algún área del arte.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- El o los alumnos con NEE no debieran excluirse de ninguna experiencia artística. No obstante para facilitar la vía de entrada al mundo del arte y la experiencia estética es recomendable potenciar aquellas experiencias que resulten más accesibles para estos alumnos.
- El Teatro, en este sector, es un elemento que recoge las características individuales y permite la participación de todos los alumnos sin exclusión, especialmente si es considerada la forma de comunicación más completa entre los humanos.
- Incorporar objetivos que permitan enriquecer el conocimiento de variadas expresiones artísticas. Por medio de la expresión corporal y manual, las personas con discapacidad ponen en evidencia una singularidad, rica en expresiones artísticas muchas veces desconocidas por el medio, que sin duda son un gran aporte para el desarrollo de estos alumnos.
- Evaluar las capacidades que presenta el alumno con discapacidad para la ejecución de algún instrumento musical o por el canto y realizar las adaptaciones de acceso que sean necesarias.
- Usar distintas técnicas plásticas o arquitectónicas y experimentar con diversos materiales que permitan realizar esculturas con diversos materiales y expresar el espacio tridimensional mediante construcciones (maquetas).
- Utilizar elementos de seguridad en el manejo de herramientas cortantes, como tijeras, cuchillos cartoneros, etc.
- Utilizar pinturas de calidad en variedad de color, brillo y textura, que ayudará a la obtención de un trabajo plástico llamativo y por lo tanto motivador para el alumno. El acrílico es una buena alternativa.
- Estimular e incentivar en el alumno con NEE el gusto por la música y por las expresiones artísticas en general. Esta medida puede ser igualmente beneficiosa para alumnos con discapacidad intelectual que muestren inclinaciones por el arte, dando prioridad a este Sector por sobre otros que pueden resultar menos relevantes y funcionales para su desarrollo personal y social.

SECTOR DE APRENDIZAJE: TECNOLOGÍA

En este sector se introduce el concepto de calidad de vida que, en la práctica, va acompañado del concepto de proyecto de vida. Aquí la individualización y agrupación por intereses comunes es fundamental para trabajar proyectos que pongan en marcha la creación de un mundo artificial y el desarrollo de las capacidades de trabajo en equipo, de planificación, organización y habilidades sociales.

Permite trabajar integrando los contenidos y conocimientos alcanzados por los alumnos en los diversos sectores y subsectores. Es un sector privilegiado para el desarrollo de contenidos procedimentales y funcionales que son relevantes para todos los alumnos y en particular para aquellos que presentan discapacidad intelectual.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Para los alumnos con discapacidad visual y motora es necesario considerar las medidas de acceso ampliamente desarrolladas en los apartados posteriores.
- Tanto en el Primer ciclo como en el Segundo Ciclo se sugiere utilizar criterios provenientes del nuevo concepto de integración sensorial. Esto implica, por ejemplo, ampliar el concepto de observar y no restringirlo a mirar, sino a interactuar con todos los sentidos, los más y menos desarrollados, con los diversos materiales que ofrece el entorno educativo.

SECTOR DE APRENDIZAJE: EDUCACIÓN FÍSICA

Este es un sector altamente integrador cuando no se concentra en la competitividad que lleva asociada a la actividad deportiva y se ponen en práctica los contenidos asociados con juegos, actividades lúdicas, rítmicas y recreativas. Por otra parte, sus objetivos apuntan a la formación del carácter y de la capacidad de autodisciplina que parte en la propia corporalidad de los niños y que éstos podrán proyectar en otros aspectos de su persona y de su vida.

Desarrollar aptitudes físicas favorece la independencia y autonomía personal, al mismo tiempo que la participación en este sector puede ayudar a compensar algunas de las dificultades que presentan los alumnos con NEE en su desarrollo. No obstante es necesario poner especial atención a la selección y organización de las actividades de manera de ofrecerles experiencias positivas que los motiven a seguir participando. Este aspecto es de gran relevancia por cuanto este sector puede resultar amenazante para algunos alumnos, en la medida que pone en evidencia las propias limitaciones físicas.

Es importante considerar además que, por lo general, las personas con discapacidad, llevan una vida en ocasiones sedentaria, ya que muchos de ellos no realizan actividades físicas y deportivas. Es necesario considerar aspectos médicos que pudieran contraindicarlas.

Orientaciones para adaptar la programación curricular a alumnos y alumnas con NEE

- Incorporar en este sector, nociones y prácticas de la psicomotricidad, especialmente en el primer ciclo de la enseñanza básica. La práctica psicomotriz es fundamental para el desarrollo de funciones básicas pues interviene directamente los procesos de cognición: desarrollo del esquema corporal, lateralidad, orientación espacial y temporal. Es altamente recomendable para el desarrollo integral de todos los alumnos y especialmente relevante para los alumnos con discapacidad en general.
- Incorporar deportes que no se practican habitualmente en la escuela, y que están reglamentados para personas con discapacidad, como: atletismo, básquetbol, ciclismo (con triciclos adaptados), esgrima, fútbol, halterofilia (levantamiento de pesas), judo, tiro con arco, voleibol, tenis, tenis de mesa y otras alternativas como: lanzamiento de pesos, bolas, etc.
- Modificar las reglas de los deportes que no están reglamentados para personas con discapacidad, permitiendo la incorporación de “todos” los alumnos a su práctica.

5.3. DOTACIÓN DE MEDIOS ESPECIALES DE ACCESO AL CURRÍCULO.

Las llamadas adaptaciones de acceso al currículum son un recurso de apoyo técnico fundamental para que alumnos y alumnas con discapacidad física y/o sensorial puedan acceder a la información, los aprendizajes y participar de la vida escolar sin restricciones. Estos alumnos y alumnas por condiciones de discapacidad presentan barreras y dificultades para alcanzar los objetivos establecidos cuando no se les proporcionan estos medios de acceso, por lo que se torna prioritario para las escuelas proveerlos

Si bien estos recursos y apoyos técnicos no afectan directamente al Marco Curricular y a los Planes y Programas de Estudio, tienen un carácter transversal, puesto que pretende aportar al desarrollo integral de los alumnos y alumnas con NEE y abarca la totalidad de los sectores y subsectores de aprendizaje.

5.3.1. Discapacidad visual

En el caso del niño o niña que presente NEE derivadas de la discapacidad visual, es importante considerar que las adaptaciones de acceso al currículum escolar dicen relación principalmente con la seguridad del alumno tanto dentro de la sala de clases como del establecimiento educacional y, a su vez con los diversos materiales empleados para apoyar su aprendizaje e interacción con sus compañeros. En este sentido, resulta fundamental el uso de las nuevas ayudas tecnológicas con que las escuelas pueden contar y la implementación de bibliotecas que incluyan textos en Sistema Braille, caracteres ampliados y o libros hablados

Recursos de acceso relacionados con el acceso a la información.

- Implementación en cada escuela de una biblioteca que incluya textos tanto literarios como de otras áreas del conocimiento en Sistema Braille, caracteres ampliados y/o libros hablados, grabados en cintas de audio o en formato electrónico MP3.
- Implementación de un laboratorio de computación que incluya computadores que cuenten con el programa lector de pantalla Jaws, el cual contribuirá significativamente al proceso educativo de los alumnos y alumnas, facilitándoles la escritura y lectura de textos, la navegación en Internet como fuente de información y el acercamiento a las ventajas que les ofrece la tecnología.
- Instalación de computadores que cuenten con el programa reconocedor de caracteres Open Book. Este programa permite a los alumnos y alumnas scanear textos para posteriormente escucharlos a través de los parlantes del computador, o bien, leer el texto en pantalla regulando el tamaño de los caracteres de un texto. Además, este software permite a los alumnos con baja visión imprimir en tinta al tener la posibilidad de convertir el texto scaneado a archivo de Microsoft Word, constituyéndose a su vez en un excelente recurso de apoyo para todos los docentes de la escuela, pudiendo ampliar con facilidad los textos y documentos que se requieran en todos y cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje.
- Entregar a las escuelas que lo requieran, el software educativo “Cantalettras”, el cual permita los alumnos y alumnas que cursan NB1, establecer un primer acercamiento al computador –entendido como herramienta de comunicación, juego y trabajo- y a su vez, apoyar el aprendizaje de la relación existente entre las letras y sus sonidos.
- Entregar, a cada escuela que lo requiera, un “Max”, instrumento que posibilite a los alumnos con baja visión la lectura de cuentos, novelas, revistas y enciclopedias entre otros textos impresos al funcionar éste como un magnificador de caracteres.
- Aportar la mayor cantidad de materiales didácticos en relieve posible tales como mapas, figuras Geométricas y otras láminas que contribuyan al conocimiento y la representación por parte del niño.
- Entregar a cada escuela que lo necesite, de una serie de materiales didácticos manipulables de diversas texturas y colores tales como tarjetas con letras braille; caracteres comunes y números en relieve y piezas de encaje que constituyan las fracciones de un entero

- Continuar incluyendo entre los textos de estudio de los escolares, libros impresos en braille con su correspondiente traducción en tinta que contribuyan al aprendizaje e interacción de todos los niños en cada uno de los sectores y subsectores de aprendizaje.
- Se recomienda la construcción y adaptación de materiales como relojes, mapas, globos terráqueos, líneas de tiempo y planos. Para esto, es recomendable emplear materiales como cartón, goma eva y planchas de corcho, entre otros materiales, que tengan texturas distintas. Por ejemplo, para adaptar un mapa que muestre el territorio ocupado por los pueblos prehispánicos de nuestro país, puede confeccionarse el mapa de Chile en cartón y poner sobre cada zona un material distinto que lo distinga al tacto. Como se ha señalado, en el caso del niño con baja visión hay que cautelar la presentación de los materiales y textos con caracteres ampliados.
- Para contribuir al hecho de que el alumno recuerde el significado que tiene cada textura, será necesario dictarle o escribir en braille esta simbología, pegando este papel en la cara posterior del mapa. Ejemplo: Zona ocupada por mapuches = corcho; zona ocupada por changos = goma eva.

Recursos de apoyo relacionados con la infraestructura y el espacio físico

- Instalación de pasamanos en las escalas que consten de más de tres peldaños con el propósito de facilitar la independencia del niño con ceguera dentro de la escuela, brindándole un espacio cómodo y seguro.
- Distinción del borde de los peldaños con goma de color amarillo para facilitar el desplazamiento de todos los alumnos incluyendo al niño con baja visión.
- Ubicación de letreros braille en las puertas de las salas de clases, baños y otros lugares frecuentados por los alumnos (gimnasio, biblioteca, etc.) a una altura aproximada de un metro.

5.3.2. Discapacidad auditiva

Las adaptaciones de acceso al currículo, referidas a las NEE derivadas de una discapacidad auditiva están orientadas principalmente hacia los sistemas alternativos de comunicación que permitan el acceso a la información en todos los niveles de escolarización y también a la entrega de información que permitan la orientación temporal y espacial en forma autónoma del alumno o alumna sordo. En lo que respecta a los materiales didácticos, ayudas técnicas y recursos tecnológicos son un aporte necesario e imprescindible para apoyar y enriquecer el aprendizaje, la interacción social y el desarrollo de sus potencialidades.

Recursos de acceso relacionados con el acceso a la información.

- Implementación de una sala de recursos que cuente con tecnología y materiales adaptado a los requerimientos de las personas sordas (computadores con acceso a internet, videos educativos con recuadro en LSCh y/o subtitulación, closed caption, biblioteca, etc), que le permitan desarrollar sus potencialidades, acceder a la información sin intermediarios y lograr una independencia en la elaboración de sus trabajos.
- Proporcionar el completo acceso a la información curricular y cultural, a través de una lengua accesible para el niño, en el caso de ser su lengua materna la LSCh, se debe considerar un intérprete que faciliten el acceso a la información o contemplar, dentro de la carga horaria de los docentes, mayor tiempo para la elaboración de materiales visuales, ya que no existen en el mercado.
- Orientar al establecimiento en la elaboración de proyectos que permitan acceder a ayudas técnicas (audífonos, grabadoras, etc.) que faciliten la integración escolar del niño, ya sea FONADIS o bien, instituciones relacionadas con la discapacidad auditiva.
- Aporte a cada escuela que lo necesite, de la mayor cantidad de materiales didácticos basados en imágenes, tales como : mapas, láminas educativas, fotografías, videos y CD, que contribuyan al conocimiento y la representación por parte del niño.
- Intercambio de material de apoyo visual, basado en relatos, entrevistas, videos, etc., realizados por la comunidad de sordos y/o experiencias educacionales.
- Sala letrada con material impreso en LSCh. (manuales, afiches, alfabeto dactilológico, informativos de la comunidad de sordos, etc.).
- Elaborar textos que contengan claves visuales de apoyo, como por ejemplo palabras deletreadas con el alfabeto dactilológico, dibujo de las señas asociadas a imágenes y que correspondan a las palabras de vocabulario trabajadas, macro-estructuras, etc.

Recursos de apoyo relacionados con la infraestructura y el espacio físico

- Dotar al establecimiento, en todas las áreas comunes (salas de clases, biblioteca, baños, oficinas, etc) de timbres de luz que permitan el acceso a la información referida a cambios de horas, alarmas de incendio, operación Daisy, etc.
- Considerar la ubicación y distribución del inmobiliario, que ocupará el alumno sordo, cercano al profesor donde pueda aprovechar al máximo sus restos auditivos a través de audífonos, LLF y en lo posible que pueda ver a sus pares,

siendo necesario contar con aulas luminosas y claras, que permitan un permanente intercambio de información visual-gestual.

- Incorporar información gráfica o escrita, por medio de flechas, dibujos de señas, dactilológico, etc de planos, salidas de emergencia, nº de la sala, baños de hombres y mujeres, entre otros, en todos los espacios comunes del establecimiento, para facilitar la ubicación espacial e independencia del niño.

5.3.3. Discapacidad motora

En el caso del alumno o alumna que presente necesidades educativas especiales derivadas de la discapacidad motora, es importante considerar que las adaptaciones de acceso al currículum escolar dicen relación principalmente con la movilidad y el desplazamiento del alumno tanto dentro de la sala como dentro del establecimiento educacional y, a su vez con los diversos materiales empleados para apoyar su aprendizaje e interacción con sus compañeros. En este sentido, resulta fundamental, en aquellos casos que lo requiere, el uso de ayudas técnicas y la supresión de barreras arquitectónicas, que permitan al niño o joven con TM, el acceso a todas las dependencias de la escuela.

Recursos de acceso relacionados con el acceso a la información.

- Implementación de laboratorio de computación que incluya adaptaciones de acceso al PC, como: Pantalla táctil, rejilla para el teclado, mouses de diferentes formas y funciones, software educativos de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemáticas, mobiliario adecuado.
- Instalación en un computador del Programa Reconocedor de voz, para aquellos niños y jóvenes que no pueden usar sus manos ni adaptaciones en su cabeza (puntero cefálico) o en su boca (puntero bucal).
- Uso de grabadora en la evaluación, el profesor entrega por escrito las preguntas en una evaluación, y el alumno graba sus respuestas en la sala de profesores, en caso de que no pueda escribir pero tenga buena expresión oral.
- Incorporar las adaptaciones en las estrategias, actividades y materiales a utilizar, que considere las distintas formas de expresión escrita, como por ejemplo: Utilizar letras imantadas para usar en pizarras férricas, utilizar escritura con sistema de imprenta (tampones), caracteres móviles de distintos tipos, máquina de escribir manual o electrónica. Computador y ayudas técnicas, entre otras.

Recursos de apoyo relacionados con la infraestructura y el espacio físico

- Facilitar los accesos a la escuela y dentro de ellas, que permitan al alumno con discapacidad motora, participar de todas las actividades curriculares, que las barreras arquitectónicas no sean impedimento para su normal desenvolvimiento.
- Mantener espacios despejados y libres de muebles que dificulten la movilidad y el desplazamiento de un niño en silla de ruedas.
- Procurar que el acceso al lugar de trabajo esté siempre expedito.
- Organizar y distribuir el aula de manera que el niño con TM se pueda sentar cerca del pizarrón, de los accesos en caso de evacuación, de una toma de corriente, en caso que requiera utilizar un grabador, un PC o una máquina de escribir electrónica.
- Contar con mobiliario multifuncional que permita al alumno con TM, mantener una postura lo más adecuada posible, (la buena postura, ayuda a la atención, concentración y mejora la función motriz fina).
- Instalación de pasamanos en las escalas o subidas aunque sean de un peldaño con el propósito de facilitar la independencia del niño al subir o bajar estos desniveles, reduciendo los factores de riesgo de caídas.
- Dotar de gomas antideslizantes en los peldaños o escaños.
- Rampas que salven desniveles y que confieran independencia al niño que usa silla de ruedas.
- Acceso a los pisos superiores, si el aula, laboratorios, bibliotecas, etc., se encuentran en los pisos superiores.
- Organizar el espacio de trabajo, la distribución y los accesos en el aula.
- Baños adaptados para que ingrese y maniobre un alumno en silla de ruedas, que facilite las transferencias desde la silla de ruedas hacia el inodoro, además de reunir condiciones de aseo básicas.
- Puertas anchas (mínimo 90 cm., que permita el acceso de una silla de ruedas).
- Ubicación de letreros, interruptores, enchufes, teléfonos públicos, lavamanos, bebederos de agua, perchas, estantes, etc., a baja altura, aprox. 1,20 mt., de manera que el niño que usa silla de ruedas pueda alcanzar estos elementos y utilizarlos en forma independiente.

VI. ANEXO INFORME INTERNACIONAL

El siguiente apartado, contiene la información obtenida mediante una consulta internacional sobre experiencias extranjeras exitosas para la adaptación del currículum y la atención de las necesidades educativas especiales. Para llevar adelante este proceso, se realizó en primer término una indagación masiva, vía correo electrónica sobre un número amplio de países, con el objetivo de seleccionar los países deseables y factibles de ser estudiado con mayor profundidad respecto de este tema.

Como resultado de esta etapa, se escogieron tres países para ser analizados con profundidad respecto de los objetivos del estudio, considerando para ello el éxito reconocido en el contexto internacional de la experiencia acumulada por dicha nación, así como el grado de semejanza (político cultural) que presentaba cada país respecto del sistema educacional chileno. Sobre estos criterios se encargó a México, Argentina y España un informe detallado de los procedimientos y las normativas implementadas para la flexibilización del currículum. Este informe fue redactado en cada país (sobre la base de una pauta previamente definida), por especialistas de reconocido prestigio internacional respecto del tema en cuestión y conocedores con profundidad de la realidad particular de sus respectivos sistemas educativos.

A continuación, se presentan los resultados obtenidos mediante este trabajo, estructurados sobre la base de cuatro categorías de información, las cuales contienen información por separado referida a cada uno de los países estudiados:

1. Normativas Generales o Específicas que Regulen la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular o Común.
2. Existencia de Directrices en Relación con el Proceso de Formulación de las Adaptaciones Curriculares.
3. Criterios de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Alumnos que Presentan Necesidades Educativas Especiales
4. Criterios para la Asignación de Apoyos Especializados

La cuarta categoría, "Criterios para la Asignación de Apoyos Especializados" contiene información derivada del informe de México, único país que contempla dicho aspecto en el análisis.

6.1 Normativas Generales o Específicas que Regulen la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales en la Educación Regular o Común.

Información referida a México

En México existe una política educativa orientada a la integración de alumnos con NEE. Actualmente, se rige por el Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2002)

Se trata de un Programa indicativo, más que normativo u operativo. Los Estados que estén dispuestos a seguir sus recomendaciones, lo hacen como un referente nacional. La descentralización, llamada en México federalización propicia ese margen de libertad.

Esta política se dirige fundamentalmente a los alumnos de Educación Básica del país, esto es, a alumnos de los niveles inicial (0-3 años); preescolar (3-5); primaria (6-12) y secundaria (12-15), en todas sus modalidades. Esto es, escuelas urbanas, rurales, indígenas, comunitarias y migrantes.

El nivel de educación inicial (de 40 días a 3 años) se presta en Centros de Desarrollo Infantil (CENDIs –similares a guarderías-). No es un servicio abierto a la población, sino que es una prestación laboral a las trabajadoras del servicio del Gobierno Federal.. Por otra parte, la educación preescolar es obligatoria desde 2004 y comprende de los 3 a los 5 años.

La Educación Especial en México es una modalidad de la educación básica. Presta sus servicios a través de Centros de Atención Múltiple (CAM) para los menores con cualquier discapacidad cuyas familias prefieren que sus hijos cursen su educación básica en algún centro de Educación Especial o a través de las Unidades de Apoyo a la Educación Regular (USAER), que son un equipo de apoyo multidisciplinario que se ubican en las escuelas regulares para apoyar profesionalmente a los profesores que integren alumnos con discapacidad en sus aulas.

Las Unidades de Apoyo a la Educación Regular están conformadas por 10 maestros de Educación Especial distribuidos en 5 escuelas regulares, dos por cada una; y, un equipo multidisciplinario itinerante entre estas cinco escuelas. También, cuentan con un director o directora con su apoyo administrativo.

A partir del Programa Nacional para el Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (NFEEIE, 2002-2006) la prioridad es prestar el apoyo de Educación Especial a los alumnos con NEE asociadas a discapacidad.

Este énfasis se puso debido a que un diagnóstico previo al PNFEIE detectó que la atención a la población con NEE se estaba ofreciendo mayoritariamente a alumnos con NEE sin discapacidad.

Los alumnos con NEE se definen como aquellos que tienen dificultades para la adquisición de contenidos del currículo básico, cuenten o no con alguna discapacidad. Por lo tanto, para tener NEE una condición *sine quanon* es que cursen dicho currículo. Lo mismo ocurre si pueden hacerlo en una escuela regular o en un CAM –que aplica el mismo currículo que las escuelas regulares-.

Es el maestro de la escuela quien principalmente recibe el apoyo para atender en su grupo a sus alumnos con NEE, con o sin discapacidad. En segundo término, se presta el servicio al alumno en forma directa, fuera del aula.

Son las familias, no los profesionales, las que eligen si su hijo con discapacidad cursa su educación básica en una escuela regular, con el apoyo de una USAER, o lo hace en un CAM.

Es suficiente que la escuela solicite el apoyo a Educación Especial para que se le brinde. No hay diagnóstico clínico, ni verificación mediante escalas, pruebas o test para determinar las NEE. Éstas, son detectadas como una necesidad sentida del maestro regular. El maestro de EE hace las evaluaciones educativas en el contexto del ámbito escolar y éstas mismas están en función de las adecuaciones curriculares que se hagan necesarias en el curso de la actividad escolar.

La normativa de los servicios de USAER y CAM dentro del sistema educativo está contemplada en sus manuales de operación. El servicio de apoyo de EE, es un servicio adicional que es público y gratuito. Incluso, si una escuela privada solicitara el servicio de USAER, por ejemplo, se le podría prestar gratuitamente, siempre y cuando no incremente la cuota escolar a estos alumnos por este solo hecho. Esto último se hace excepcionalmente debido a que la demanda de las escuelas públicas casi no deja margen para estas acciones de apoyo a las privadas, no obstante no es ilegal hacerlo, ya que la discapacidad es un problema que se considera público y no privado de las familias.

El sistema público de educación en México, no personaliza la asignación extraordinaria de recursos para el apoyo a los alumnos con discapacidad. Lo hace a través de la infraestructura instalada de los servicios de EE. O sea, de los CAM o de las USAER.

Por otro lado, a partir del ciclo escolar 2004-2005 se inicia en el país una fase piloto, que busca implementar el Modelo de atención educativa para alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes, en 50 escuelas de educación primaria de doce entidades del país. Se estima, de acuerdo a un diagnóstico del PNFEIE, que el 1% de los alumnos de Educación Básica tienen capacidades y aptitudes sobresalientes.

Información referida a Argentina

En el año 1993 Argentina sanciona su Ley Federal de Educación (Nº24.195). Comprometida con lo que se ha dado en llamar los cuatro pilares de la Educación para el Futuro - aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser- esta Ley introduce:

- ❑ una modificación de la estructura del Sistema Educativo Argentino,
- ❑ una transformación curricular y
- ❑ la instrumentación de un Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad.

La Ley Federal de Educación establece que la estructura del Sistema Educativo comprende un Nivel Inicial, nueve años de Educación General Básica (EGB) -divididos en

tres ciclos de tres años cada uno- y un nivel Polimodal, de tres años de duración. A su vez, extiende la obligatoriedad a 10 años de escolaridad: desde el último año del Nivel Inicial, a los 5 años, hasta completados los nueve años de la EGB.

A partir de la sanción de la Ley Federal de Educación se emprende la Transformación Curricular del Sistema Educativo. Esta transformación comienza con la elaboración y aprobación de documentos curriculares de validez para todo el territorio nacional, en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación.

Se instrumenta un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa responsable de las acciones de evaluación del Sistema Educativo Nacional y la elaboración de recomendaciones metodológicas para la enseñanza.

Esta Reforma Educativa tiene como objetivo explícito garantizar la equidad y la calidad en la propuesta educativa para todos los habitantes del territorio nacional. Es decir, asegurar la igualdad de oportunidades en el acceso y permanencia dentro de las aulas para todos los niños y jóvenes, así como elevar la calidad de los aprendizajes para alcanzar niveles de competitividad Internacional.

El énfasis en la “calidad” se concreta a través de una propuesta de Reforma Curricular. Esta Reforma Curricular se circunscribe fundamentalmente al ámbito de los contenidos. La definición de estos contenidos recorrió un complejo camino de consultas a la comunidad en general, a agrupaciones docentes, a especialistas nacionales e internacionales de indiscutible renombre. Intencionalmente se renuncia a establecer, a nivel del Consejo Federal de Cultura y Educación, el modo en que estos contenidos llegan a las aulas.

En la Presentación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica se señala que, “a lo largo de ese proceso de Planificación Curricular, los Contenidos Básicos Comunes podrán ser reorganizados de múltiples maneras, ya que la estructura adoptada en esta publicación no prescribe una organización necesariamente adecuada para la enseñanza de los contenidos consignados”

La Transformación Curricular propone tres niveles de especificación del curriculum: el Federal, el jurisdiccional y el institucional. El primero a cargo del Consejo Federal de Cultura y Educación es responsable de la aprobación de los CBC y de los criterios sobre cuya base las jurisdicciones elaboran sus propios diseños; un segundo nivel, a cargo de las Jurisdicciones es responsable de la elaboración de los diseños curriculares de cada provincia y de la ciudad de Buenos Aires; y un tercer nivel, el institucional, a cargo de cada escuela, que consiste en la elaboración de un proyecto curricular institucional que adecua y enriquece lo establecido en los dos niveles anteriores.

La autonomía institucional que establece este modelo ofrece a todas las escuelas, de educación común y de educación especial, la posibilidad de definir proyectos adecuados a las condiciones de sus alumnos reales, propuestas curriculares que adaptan, enriquecen y diversifican el currículum común a todas las escuelas.

En diciembre de 1998, el Consejo Federal de Cultura y Educación aprueba el Acuerdo Marco la Educación Especial

En este Documento se define a la educación especial como “un continuo de prestaciones educativas, constituido por un conjunto de servicios, técnicas, estrategias, conocimientos y recursos pedagógicos, destinados a asegurar un proceso educativo integral, flexible y dinámico a personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, brindado a través de organizaciones específicas y apoyos diversificados”

Las necesidades educativas especiales son definidas como “las experimentadas por aquellas personas que requieren ayudas o recursos que no están habitualmente disponibles en su contexto educativo, para posibilitarles su proceso de construcción de las experiencias de aprendizaje establecidas en el Diseño Curricular”

Propone la necesidad de “superar la situación de subsistemas de educación aislados, asumiendo la condición de continuo de prestaciones...”. Pone un énfasis particular en la necesidad de articular con otros servicios educativos para favorecer la integración de los alumnos con necesidades educativas especiales a las instituciones de educación común, en todos los niveles.

Señala además la necesidad de “priorizar el modelo pedagógico, procurando las mejores condiciones para el aprendizaje de los alumnos. La transformación del sistema educativo requiere la superación del modelo médico y psicométrico, con énfasis en el diagnóstico y la clasificación, para pasar a una actuación centrada en los aspectos educativos”

Información referida a España

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo reconoce en su artículo 36 el derecho que asiste al alumnado con necesidades educativas especiales, sean temporales o permanentes, a disponer de los recursos necesarios para alcanzar dentro del sistema educativo los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos; a tal fin establece que la atención a dicho alumnado se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Al mismo tiempo, el artículo 37.3 de la citada Ley determina que la escolarización en unidades o centros de Educación Especial, sólo se llevará a cabo cuando las necesidades del alumnado no puedan ser atendidas en un centro ordinario, así como que dicha situación será revisada periódicamente de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

Al cumplimiento de estos preceptos responde el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales. En efecto, a través de este Real Decreto se regulan las condiciones para la atención educativa de dicho alumnado en las distintas etapas y niveles, tanto en centros ordinarios como de educación especial. Estas condiciones afectan a la escolarización, a la mejora de la calidad de la enseñanza, a la propuesta curricular y a los recursos y apoyos complementarios.

La respuesta adecuada a las necesidades educativas especiales del alumnado, asociadas a su historia educativa y escolar o debidas a condiciones personales de sobredotación o discapacidad psíquica, motora o sensorial, exige siempre tomar decisiones que tiendan a

equilibrar las medidas específicas de adaptación y las medidas que hagan posible su participación en un contexto escolar lo más normalizado posible.

En este sentido, el proceso de toma de decisiones tendientes a ajustar en cada caso la respuesta educativa a las necesidades particulares del alumnado implica, por un lado, identificar y valorar de forma cuidadosa y precisa dichas necesidades, y, por otro, concretar la oferta educativa ordinaria o específica, que habrá de incluir las medidas y apoyos necesarios.

En este proceso, la participación de los padres o tutores se basa en una información objetiva y suficiente sobre las necesidades educativas de sus hijos y sobre la oferta educativa, de tal modo que esa información les permita una adecuada elección entre las diferentes posibilidades existentes.

Señala el artículo, que el sistema educativo español contaría con medios para afrontar con garantías dicha toma de decisiones en el marco de una escuela de calidad para todos los alumnos.

No obstante, es necesario regular el proceso de valoración psicopedagógica, establecer los criterios de escolarización y determinar los procedimientos técnicos y administrativos adecuados. Todo ello con la doble voluntad de asegurar a los alumnos la respuesta educativa que mejor garantice su progreso personal, académico y social, y de orientar a los profesionales implicados y facilitarles su tarea.

6.2 Existencia de Directrices en Relación con el Proceso de Formulación de las Adaptaciones Curriculares.

Información referida a México

De acuerdo a la opinión del experto consultado, no habrían directrices a nivel de normativa. Las adaptaciones curriculares se hacen en forma más libre, de acuerdo a los criterios del profesional de Educación Especial (EE) en conjunto con el maestro regular. No obstante, en el ámbito de la actualización profesional existen diversos materiales de apoyo para los talleres de capacitación. Estos, están dirigidos, tanto a profesionales de EE, como a profesores de la escuela regular.

Inicialmente se elaboraron en el Proyecto de Integración Educativa del Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica México-España. Este modelo de capacitación y actualización quedó probado en la práctica y se sigue impartiendo en el país.

Las adecuaciones curriculares están contempladas para todas las discapacidades. Los responsables de esta elaboración de materiales, principalmente, son los profesionales del proyecto mencionado. Pero, también, existen materiales que se han realizado en los Estados y se promueven para su aplicación.

El propósito en todos los casos es que, conjuntamente, el maestro del aula regular y el maestro de EE sean quienes elaboren y planeen las adecuaciones curriculares. Las adecuaciones curriculares son para los alumnos con NEE, con o sin discapacidad. Pero, a partir del PNFEIE (2002-2006) la prioridad son los alumnos que tengan NEE asociadas a la discapacidad.

Un complemento de la elaboración de las adecuaciones curriculares es el DIAC, (Diagnóstico inicial adaptaciones Curriculares) que se inicia con un diagnóstico inicial de carácter individual. El propósito inmediato es que en dicho formato se anota no sólo el diagnóstico, sino los compromisos que adquiere el maestro de EE junto con el maestro regular. Hasta cierto punto es una estrategia de control de actividades susceptibles de ser supervisadas.

En el mes de septiembre del presente año, se distribuyó de manera oficial un material para guiar la evaluación y que es empleado en el Estado de Nuevo León, como una forma de promover su generalización en el país. Se trata de un artículo muy didáctico acerca de la evaluación psicopedagógica de Climet Giné i Giné. Y, otro material que sustituye al formato del DIAC con la metodología constructivista como la de Giné i Giné. Ya antes se habían probado materiales sobre adecuaciones curriculares elaborados en Jalisco.

En abril de 2000, el Artículo 41 de la Ley General de Educación fue reformado del original de 1993. En dicha reforma se abre la puerta a la existencia de un currículo paralelo para los alumnos con discapacidad, se dijo, más severa. Incluso, para que en los CAM no hagan adecuaciones curriculares, sencillamente, adopten otro currículo paralelo.

Información referida a Argentina

En año 1999 el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación publica *“El aprendizaje en alumnos con necesidades educativas especiales. Orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares”*.

El material, que comienza con la transcripción del Acuerdo Marco A – Nº 19, enuncia luego como fundamentos de la atención a la diversidad en el marco de la transformación educativa, los principios de la Educación Inclusiva que retoman el espíritu de los acuerdos alcanzados en Jomtien y Salamanca.

Define el proceso de elaboración de las adecuaciones curriculares como un “proceso de elaboración orientado por las competencias que debe lograr el alumno, de acuerdo con el Diseño Curricular, expresado para el ciclo, etapa o año en los aprendizajes para la acreditación (o expectativas de logros) respectivos. Es la competencia (y no el contenido en sí mismo) la que sirve de parámetro para establecer qué adecuaciones permiten aprendizajes equivalentes”.

El material ofrece luego un análisis de las “Generalidades sobre las adecuaciones curriculares para distintas NEE”. Aborda uno a uno los cuadros clínicos y sus implicancias en sobre el aprendizaje escolar en cada capítulo.

En el primero se describe exhaustivamente a los alumnos sordos, a través de sus perfiles sociolingüístico y lingüístico; discute los riesgos del compromiso intelectual en relación con la sordera, aborda el tema de la lengua de señas y del bilingüismo como opción pedagógica. Luego brinda orientaciones para elaborar adecuaciones curriculares: objetivos generales de ciclo, las dificultades que suelen enfrentarse y sugerencias de adecuaciones pertinentes.

El segundo capítulo aborda la temática del aprendizaje en alumnos con impedimentos visuales. Comienza analizando la problemática en el contexto del aula, luego se aboca a la historia de la integración escolar de los alumnos con disminución visual a las aulas de educación común y el rol que debe desempeñar la maestra integradora. A continuación enuncia algunas de las necesidades educativas especiales que suelen presentar estos niños: afectivas, de acceso a los contenidos del curriculum, referidas al desarrollo de los procesos de aprendizaje, entre otras.

Al abordar las orientaciones para la elaboración de adecuaciones curriculares, comienza brindando sugerencias generales para facilitar la comunicación del docente con el alumno. Precisa entonces las expectativas de logro pertinentes para los distintos ciclos, las dificultades que suelen enfrentarse y las adecuaciones necesarias.

El tercer capítulo está destinado al aprendizaje en alumnos con retardo mental. Explicita los enfoques médico, psicométrico, evolutivo, comportamental, cognitivo. Cuestiona la categoría de Retardo Mental Leve. Finalmente ofrece sugerencias para la evaluación de las necesidades educativas especiales y orientaciones para elaborar adecuaciones curriculares.

El capítulo destinado al aprendizaje en alumnos con trastornos emocionales severos describe la problemática, aporta descripciones y diálogos con este tipo de niños para ejemplificar su estructuración cognitiva.

El quinto capítulo ofrece una aproximación a la problemática del aprendizaje de los alumnos con altas capacidades en las aulas comunes. Describe sus características, enuncia sus necesidades y posibilidades y sugiere orientaciones para favorecer su experiencia de aprendizaje en contextos de interacción con pares. Ofrece también lineamientos para evaluar sus procesos de aprendizaje.

El sexto y último capítulo está destinado al aprendizaje en alumnos con discapacidad motora en el contexto del aula. Describe el cuadro clínico y enuncia las necesidades educativas especiales derivadas de este tipo de discapacidad. Luego aborda la integración de estos niños a la escuela común.

En cuanto a las Adecuaciones Curriculares, el Acuerdo Marco A- N° 19 establece que:

“Son las estrategias y recursos educativos adicionales que se implementan en las escuelas para posibilitar el acceso y progreso de los alumnos con necesidades educativas especiales en el curriculum. El tercer nivel de especificación curricular, en las instituciones y en el aula, permite al equipo docente (con la colaboración del equipo técnico inter o transdisciplinario), sobre la base de los aprendizajes para la acreditación del Diseño Curricular (o sus equivalentes) producir las adaptaciones curriculares para responder a las necesidades educativas especiales de sus alumnos, utilizando los recursos de la institución y de la comunidad.

“Las adaptaciones curriculares tenderán a posibilitar el acceso al curriculum común, o a brindar aprendizajes equivalentes por su temática, profundidad y riqueza a los niños con necesidades educativas especiales. Consisten en la selección, elaboración y construcción de propuestas que enriquecen y diversifican al curriculum común para alumnos, o grupos de alumnos, en instituciones comunes o especiales, teniendo en cuenta las prioridades pedagógicas establecidas en los proyectos educativos institucionales y de aula. Quedarán registradas, con la correspondiente evaluación de sus resultados, en el legajo personal del alumno.

Se señala que , las adaptaciones pueden ser necesarias en uno o varios de los componentes del proceso de enseñanza aprendizaje, expresados en el curriculum. Suponen como precondition una gestión y organización de las instituciones escolares sumamente ágil y flexible, e implican la movilización de recursos comunitarios, y la participación y compromiso de los padres en la adopción de decisiones y acompañamiento del proceso”.

Información referida a España

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) establece, en su artículo 36, el marco adecuado para que el alumnado con necesidades educativas especiales permanentes o transitorias pueda alcanzar los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos, y dispone que al final de cada curso se evalúen los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, evaluación que ha de hacerse en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial.

En desarrollo de este principio, el Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, prevé, en su artículo 7.2, la posibilidad de llevar a cabo adaptaciones curriculares significativas que afecten a los elementos prescriptivos del currículo, previa evaluación psicopedagógica realizada por los equipos de orientación educativa y psicopedagógica o, en su caso, por los Departamentos de orientación de los centros.

Por su parte, los Reales Decretos 1333/1991 y 1345/1991, de 6 de septiembre, que establecen, respectivamente, los currículos de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, al considerar esa posibilidad de adaptación, habían especificado que su ámbito podría extenderse a la adecuación de los objetivos educativos, la eliminación o inclusión de determinados contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, así como la ampliación de las actividades educativas de determinadas áreas curriculares.

Las adaptaciones curriculares a las que hace referencia el artículo 7 del Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales, se consideran significativas cuando modifican los contenidos básicos de las diferentes áreas curriculares y afectan a los objetivos generales y a los respectivos criterios de evaluación de dichas áreas y, por tanto, al grado de consecución de las capacidades de la etapa correspondiente.

Señala el decreto que las adaptaciones curriculares significativas realizadas se recogerán en un documento individual, en el que se incluirán los datos de identificación del alumno; las propuestas de adaptación, tanto las de acceso al currículo como las propiamente curriculares; las modalidades de apoyo; la colaboración con la familia; los criterios de promoción y los acuerdos tomados al realizar los oportunos seguimientos.

Estas adaptaciones se incorporarán a los documentos del proceso de evaluación de la siguiente forma:

- ❑ En el nivel de Educación Infantil, el documento individual de adaptaciones curriculares, junto con el dictamen de escolarización del alumno, se incluirá en su expediente personal, consignándose esta circunstancia en el apartado «Observaciones» del resumen de escolaridad.
- ❑ En el nivel de Educación Primaria, se consignarán en el expediente académico, en las notas de evaluación, en el informe individualizado de evaluación en el Libro de Escolaridad de la Enseñanza Básica y en las actas de evaluación de final de ciclo, en los términos que proceda y en el lugar asignado en esos documentos, según lo dispuesto en la Orden de 12 de noviembre de 1992 sobre evaluación en Educación Primaria.

El documento individual de adaptaciones curriculares, el informe de evaluación psicopedagógica, y, en su caso, el dictamen de escolarización, se adjuntarán al expediente académico del alumno.

6.3 Criterios de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Alumnos que Presentan Necesidades Educativas Especiales

Información referida a México

La evaluación pedagógica para los alumnos con NEE es flexible y depende del criterio de cada profesor, con la orientación del maestro de EE; la promoción, también; la certificación está garantizada para los alumnos con discapacidad con y sin NEE.

La promoción de grado se rige por el Acuerdo 200, tanto para los alumnos regulares como para los que tienen NEE. Favorece a los alumnos con NEE porque es flexible y no sólo toma en cuenta los contenidos de las matemáticas y la lecto escritura, sino las actividades culturales y deportivas. Las boletas y el certificado de estudios de los alumnos con EE de los CAM (servicio escolarizado de EE) no tiene ninguna diferencia con los alumnos de la escuela regular, ya que llevan el mismo currículo básico.

La promoción de grado escolar en México es de más del 90%, por ello se realizan evaluaciones al desempeño en español y en matemáticas, por muestreo. En este se presenta el siguiente panorama de calidad en el desempeño en la escala global de matemáticas y de lectura, respectivamente:

Matemáticas:

	Media	Competencia Insuficiente Niveles 0 y1	Competencia Intermedia Niveles 2 al4	Competencia Elevada Niveles 5 y6	Lugar
Promedio OCDE	500	21.4	63.9	14.7	
México	385	65.9	33.7	0.4	37/40

Lectura:

	Media	Competencia Insuficiente Niveles0 y1	Competencia Intermedia Niveles 2al 4	Competencia Elevada Niveles 5 y6	Lugar
Promedio OCDE	494	19	51.4	29.5	
México	400	52	43.2	4.8	38/40

Los alumnos con NEE, con o sin discapacidad afrontan junto con los demás alumnos regulares un desempeño académico relativamente bajo. Es como si se homologaran a la baja en el marco de la inclusión. Quizás, por ello, en el marco del Programa Escuelas de Calidad, cuando se hace más rigurosa la evaluación del rendimiento académico o aprovechamiento escolar, los alumnos con NEE resultan excluidos. Pero, sin que demuestren su rendimiento, esto es, antes de que pudieran fracasar o tener éxito no les permiten el ingreso. Seguramente, por prejuicio a la discapacidad.

Por otra parte, la homologación en la certificación se pudo lograr cuando se pudo comprobar que EE llevaba el mismo currículo en los CAM. Luego, entonces, el certificado no es diferente si el currículo no lo es. Esto ha representado un gran logro, sobre todo cuando en México para obtener un empleo es indispensable contar con el certificado de la primaria, al menos. De este derecho estuvieron excluidos los menores con discapacidad,

antes de la Ley General de Educación (1993). De ahí que la modificación del artículo 41, que abre la puerta a un currículo paralelo, pone en riesgo esta ventaja. Podrá ocurrir que se pierda el certificado homologado.

Información referida a Argentina

El Documento Acuerdo Marco ^A – N° 22, que establece el marco para la evaluación, promoción y acreditación de los alumnos de las escuelas de educación común, explicita los criterios que rigen la toma de decisiones en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales:

Para la evaluación de los aprendizajes de alumnos con necesidades educativas especiales, las adecuaciones que se introduzcan en los criterios, procesos e instrumentos de evaluación, deberán ser parte de un proceso más complejo de adecuaciones curriculares, que implica la formulación de un plan educativo personalizado, con alcance a mediano y largo plazos.

Este plan debe ser decidido por el equipo formado por docentes y profesionales, con el consenso de los padres del alumno, y supervisado por la autoridad educativa que se designe.

Cada provincia y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires elaborarán los marcos que permitan flexibilizar las pautas generales, para adecuarlas a los requerimientos de los alumnos con necesidades educativas especiales”.

Teniendo en cuenta que el referente es el Diseño Curricular común, se sugieren las siguientes orientaciones para la evaluación, acreditación, promoción y certificación de los alumnos con necesidades educativas especiales:

- ❑ Otorgar a los equipos técnicos y docentes la posibilidad de manejarse con una normativa flexible y libertad de decisión.
- ❑ Tener en cuenta que la decisión acerca de la promoción cobra sentido y debe tomarse en los marcos de un programa educativo amplio, concebido a largo y mediano plazo, articulado con el proyecto de vida del alumno. Por esta razón deben ser tenidos en cuenta los padres y otros adultos significativos.
- ❑ Acreditar y certificar los aprendizajes que se adicionen o modifiquen respecto de la educación común o la especial como consecuencia de adecuaciones curriculares a los respectivos Diseños Curriculares (por ejemplo: niveles de Lengua de Señas, escritura Braille).

Información referida a España

La Orden de 14 de febrero de 1996, sobre evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la Ley Orgánica 1/1990, señala los siguientes aspectos específicos :

Criterios de evaluación.

1. La evaluación de los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales en aquellas áreas o materias que hubieran sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se efectuará tomando como referencia los objetivos y criterios de evaluación fijados para ellos en las adaptaciones correspondientes.

Las calificaciones que reflejan la valoración del proceso de aprendizaje de las áreas o materias que hayan sido objeto de adaptaciones curriculares significativas, se expresarán en los mismos términos y utilizarán las mismas escalas que los establecidos en las Ordenes que regulan la Evaluación en Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de 12 de noviembre de 1992

La información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso de cada alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

2. Permanencia y promoción en las distintas etapas educativas.-

. Las Direcciones Provinciales del Departamento podrán autorizar la permanencia del alumno durante un año más en el segundo ciclo de Educación Infantil, a petición de la Dirección del centro donde estén escolarizados, previo informe motivado del tutor y conformidad de la familia, cuando en el informe del equipo de orientación educativa y psicopedagógica se estime que dicha permanencia les permitirá alcanzar los objetivos de la etapa o será beneficiosa para su socialización. La Inspección de Educación elaborará un informe sobre la procedencia de dicha autorización.

En Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria, la decisión de promoción de un ciclo a otro y, en su caso, de un curso a otro, se adoptará siempre que el alumno hubiera alcanzado los objetivos para él propuestos. Sólo en el caso de que la permanencia en un mismo curso un año más permita esperar que el alumno alcance los objetivos del ciclo o etapa y, en su caso, la titulación correspondiente o cuando de esa permanencia se deriven beneficios para la socialización de los alumnos, se adoptará esa decisión.

6.4 Criterios para la Asignación de Apoyos Especializados

Información referida a México

El apoyo de alumnos con NEE se concibe como un apoyo a la escuela y al maestro que integran alumnos con discapacidad y que lo solicita. Porque pudiera darse el caso que la escuela tenga alumnos con discapacidad y sin NEE. Se da por un hecho que el alumno tiene NEE si el maestro los percibe, aunque esto implique un hecho subjetivo.

Es suficiente el criterio del maestro regular, se trata de un interlocutor válido para el especialista de NEE. Se procura no apoyar al alumno en forma directa y menos fuera del aula. Cuando esto es necesario, se busca que sea en turno alterno.

Se considera una acción estigmatizante y destintegradora actuar señaladamente sobre el alumno con discapacidad. Un apoyo deseable es que el material didáctico que se emplee sea para todo el grupo o la actividad abarque a todos, beneficiándolos a todos. Es el caso de emplear, por ejemplo, ábaco para todos a la hora de las matemáticas, no sólo para el alumno ciego del grupo.

El apoyo se estaba brindando todos los alumnos que presentaran NEE tuvieran o no discapacidad, ya con el PNFEIE (2002-2006) se le ha dado prioridad a los alumnos con discapacidad que tengan NEE. Porque a partir de este Programa se estima que las NEE están asociadas a la discapacidad, a diferencia de antes de la modificación del Art. 41, cuya conceptualización era que las NEE no están asociadas a la discapacidad, sino al currículo básico.

Información referida a España

El apoyo tiende a concebirse en muchísimas ocasiones como un refuerzo o enseñanza de las competencias más básicas o instrumentales (lengua y matemáticas). Con suma frecuencia se establece en esquemas organizativos fuera del aula de referencia, individualmente o sobre todo, con otros alumnos con dificultades. Del mismo es responsable el profesorado de apoyo designado al efecto (en otras ocasiones son profesores del mismo centro con “horas disponibles”, habida cuenta de la presencia de especialistas en primaria; música, educación física, lengua extranjera) y con niveles de coordinación y coherencia entre el trabajo de aula y el de apoyo, cuanto menos, muy mejorables, pues opera la “delegación de responsabilidades” a la que antes he aludido. El trabajo con las familias al respecto es también muy pobre, y pocas veces son implicados (incluso ni informados) en el trabajo a realizar.

Por otra parte los esquemas de provisión de apoyos están organizados en esquemas del tipo, cada tantos alumnos con n.e.e tantos profesores de apoyo, lo cual tiene los siguientes efectos:

- Reforzar los procesos de categorización de los alumnos susceptibles de formar parte de la categoría que permitirá al centro tener apoyos
- Promover esquemas de “todo o nada”; si como alumno estás categorizado (con n.e.e. por ejemplo) tendrás apoyo, pero si las dificultades del alumno no son tan “graves” entonces el apoyo no estará disponible

- Disputas entre el profesorado de apoyo y el resto de compañeros, que tiende a derivar hacia estos “especialistas” a los alumnos con dificultades (aunque no sean especialmente relevantes).
- En ocasiones hay en un mismo centro distintos tipos de profesores de apoyo en función del programa de procedencia de los alumnos: integración, compensatoria, inmigrantes, etc.. En no pocas veces estos mismos profesores trabajan en compartimientos estancos con poca colaboración interna.

VII ANEXO RESULTADOS TRABAJO DE CAMPO

1. Descripción General del Trabajo Realizado

Con el objetivo de asegurar la presencia del punto de vista de los actores de la realidad educacional chilena, la construcción del presente documento contempló un trabajo de campo consistente en la realización de una serie de 3 entrevistas grupales en profundidad. Este trabajo, apuntó a recabar información respecto de las dificultades e intentos de solución para la adaptación del currículum, generadas desde la práctica educativa cotidiana de los actores involucrados en este proceso.

La técnica elegida (entrevista grupal en profundidad), permitió una indagación sobre los grados de flexibilidad que presenta el currículum de educación básica de nuestro país, desde la perspectiva de los propios actores del proceso educativo. Esta técnica permite elegir a los sujetos representativos del universo relacionado con el tema a investigar, en donde el grupo potencia las reacciones individuales y se intercambian más puntos de vista, proporcionando mayor profundidad en relación con el tema que se está investigando. Por otro lado, el grupo crea un contexto social en el cual los discursos o narrativas adquieren un sentido más real y manifiesto del que puede obtenerse de la relación entrevistador-entrevistado.

En este sentido, la entrevista grupal ofrece en un sentido práctico, la posibilidad de entrevistar a más sujetos en menos tiempo, con el consiguiente ahorro de energía, conociéndose más y mejor un fenómeno no individual, sino por el contrario, colectivo.

Resulta relevante destacar la función del moderador, quien como en la entrevista en profundidad aplica un enfoque “no directivo” (Taylor. S y Bogdan p. 139), no obstante, interpela con el fin de mantener un hilo conductor en las narrativas que se vierten en el espacio discursivo, el moderador utiliza entonces un guión, como una mapa esquemático que señala la dirección de los discursos.

La información específica respecto de las entrevistas realizadas se detalla a continuación:

Entrevistas Grupales a Actores Educativos de Escuelas Municipalizadas

Se realizaron dos entrevistas grupales, con grupos constituidos por 8 miembros de equipos de escuelas municipalizadas que atiendan alumnos que presentan necesidades educativas especiales. Se consideró en la selección de los establecimientos, aquellos que cuentan con proyectos de integración educativa, y grupo diferencial.

La conformación de los grupos para cada entrevista contempló las siguientes personas:

- Un miembro de equipos directivos
- Un profesional de apoyo de proyecto de integración
- Un coordinador de proyecto de integración
- Dos docentes de aula común de primer ciclo de educación básica
- Dos docentes de aula común de segundo ciclo de educación básica
- Un profesor de grupo diferencial

Entrevista Grupal a Supervisores de Educación especial

Se realizó una entrevista grupal de similares características a las anteriores, con un grupo de 6 supervisores de educación especial. Al igual que en los casos anteriores, el objetivo de este trabajo fue conocer la percepción de dichos profesionales respecto de las dificultades que presenta el sistema educativo y las medidas generadas para la implementación de adaptaciones curriculares, que desde la percepción de los propios actores del proceso educativo, resultan más efectivas.

2. Plan de Análisis de la Información.

Para realizar un análisis más exhaustivo de los discursos de los diversos grupos que integran la investigación, se hizo necesario operacionalizar los discursos. Para tal efecto se realizó un Análisis Interpretativo³⁰, basándose en la conformación de distintas categorías de análisis.

El análisis interpretativo como técnica de operacionalización de la información y de análisis, en su continuo, permite extraer de los discursos unidades de análisis que no fueron contempladas al inicio de la investigación, por lo cual cumple la función de complementar el análisis. Lo cual nos permitirá comprender la construcción del material simbólico elaborado por los y las docentes.

3. Interpretación de los Resultados

De manera dar cuenta del modo como significan los grupos muestrales el currículo Escolar de Educación General Básica en tanto su grado de flexibilidad, el análisis interpretativo se estructuró tomando como referencia los componentes del currículo y las categorías extraídas del corpus textual de los discursos. A continuación se presentan los resultados, diferenciándose aquello que corresponde al discurso de los grupos muestrales, respecto de la interpretación de los discursos (en letra cursiva).

Objetivos

De acuerdo al corpus textual de los discursos vertidos en la narrativa de las y los docentes pertenecientes a los grupos muestrales, podemos sostener que las y los docentes estiman que si bien los objetivos estipulados en el currículo aparecen como rígidos, no obstante en la practica profesional son adaptados a las Necesidades Educativas de las y los niños, teniendo en cuenta su nivel de competencias, en relación con la especificad de las Necesidades Educativas Especiales asociadas y no a discapacidad. Desde esta óptica los docentes sustituyen y/o simplifican o postergan los objetivos, aunque muchas veces esto implica que el o la niña integrada no alcancen las

³⁰ Se entiende por éste "análisis interpretativo" "una técnica de análisis de datos que se aplican a la información o a los datos generados por la propia investigación, que utilizan las categorías para organizar conceptualmente y presentar la información, más interesada por el contenido de las categorías que por la frecuencia de los códigos, y tradicionalmente no asociadas a técnicas cuantitativas que vayan más allá del mero examen de las frecuencias o estudios de tablas de contingencia

competencias mínimas estipuladas, lo que queda de manifiesto en la narrativa de los grupos muestrales:

“Yo sinceramente hay cosas que yo no pesco del programa, no los considero porque sé que mis alumnos no lo van a poder lograr y le van a dificultar en sus aprendizajes, pero me queda la sensación de culpa, claro por que va en desmedro de que deajo este fuera pero potencio otro, te das cuenta, entonces me queda esa sensación de pucha te das cuenta, al menos para mi tranquilidad de conciencia si apareciera alguna cosa así (...)”

Otro elemento significativo que deja entrever la narrativa discursiva, dice relación con la falta de sistematización de las adecuaciones curriculares, en tanto objetivos, aunque muchas veces el proceso de adaptaciones curriculares se encuentra plasmado en el Proyecto Educativo Institucional, al respecto el corpus textual señala:

“(...) pero eso es un problema de tiempo pero, digamos las opciones están y las líneas avanzan pero falta sistematizarlo en cada colegio y que el proyecto educativo realmente este instalado en el proyecto o sea en el proyecto de evaluación esté instalado en el proyecto educativo de la escuela cuando eso este claro”

Por otro lado, podemos interpretar que las adaptaciones curriculares se realizan principalmente en el sub-sector de Lenguaje y Comunicación y en el sector de Educación Matemática, fundamentalmente debido a factores externos al currículo como lo es la disponibilidad horaria de las y los docentes, según lo que manifiesta el discurso:

“con nosotros el trabajo del cual podemos trabajar que podemos hacer, modifiquemos si tiene que en cuanto a matemáticas, esta la división y el todavía no sabe sumar y todo eso para que aprenda a sumar, y así o sea bajándole el nivel a lo que uno va realmente con el curso, entonces eso es un trabajo que esta continuo, matemáticas, lenguaje y ciencias”.

Esta ausencia de referencias a otros sectores o sub-sectores nos permiten sostener, que existe una focalización en aquellas asignaturas que presentan mayor complejidad en cuanto nivel de abstracción y que se priorizan con la finalidad de potenciar aprendizajes funcionales para un mejor desenvolvimiento en la vida cotidiana.

Contenidos

En cuanto al componente curricular de Contenidos, podemos inferir que existe la sensación en los grupos muestrales que los contenidos presentan cierta tendencia a la rigidez, ya que son planteados como “contenidos mínimos obligatorios”, en este sentido el discurso señala:

“El contenido mínimo obligatorio, indica que no hay un grado, un nivel de flexibilidad con eso, están imponiendo aquí lo mínimo que deben saber, de que sea un alumno integrado, ahora como lo van a tratar, ese es problema de cada uno de nosotros, de cada colegio, de la institución pero ya con eso te están indicando que no es tan flexible como debería ser, lo que yo decía al principio:... aparenta ser flexible”

No obstante, pese a que los contenidos son vistos como rígidos estos son adaptados, en relación con la especificidad de las Necesidades Educativas Especiales, para lo cual es

pertinente que se estipulen indicadores que den cuenta de las adaptaciones que se requieren, lo que queda explicitado en la narrativa discursiva:

“Mira principalmente yo me encuentro con una red de contenidos, que lo que en el fondo tenemos que llevar a la práctica, tenemos que pasarlo sí o sí hasta diciembre y lograr que manejen las habilidades que tienen. Me gustaría que aparecieran así como indicadores que por ejemplo Pedro Pérez quédate tranquilo que sí elimino este contenido y si yo puedo eliminar esto, me quede tranquilo en diciembre y que a pesar de que no lo vi.”

“De hecho de que yo puedo sugerir trabajar este contenido eliminar este otro, cuando el alumno tiene que cumplir con esto que venga un complemento distinto para la gente que trabaja con el grupo de integración y no es un libro aparte que sería el ideal, pero sí no que te lo agreguen dentro del mismo programa(...)”

A su vez, el corpus textual de la narrativa, deja claramente explicitado que es más fácil realizar adecuaciones en tanto contenidos en el primer siglo básico, debido a que existe mayor posibilidad de operacionalizar los contenidos, ya que son más concretos, lo que queda reflejado en el discurso colectivo:

“bueno como te decía recién de 1º a 3º no siento que sea tan complicado (...) a ver los niveles ahí, en cualquier sector te lo permite”

“(...)claro a ver en cualquier subsector, igual se va produciendo a medida que se va avanzando. De ahí hacia arriba yo siento que se complica porque es mucho más específico porque deja de ser más concreto y es ahí en donde empiezan a afectar”

Además la narrativa deja entrever, como muchas veces se pueden abordar los contenidos sin la necesidad de adaptarlos, pero se requiere adecuar otros componentes del currículo, como lo son las estrategias metodológicas:

“(...)muchacha gente con experticia que ya podíamos ayudarles a hacerlos como dices tú, como le dices que tengo 3 archivadores, 4 archivadores de adecuaciones que hemos hecho para los distintos contenidos y que vayan incluidos en los libros y textos.”

Estrategias Metodológicas

Según el corpus textual del discurso en relación con el componente Estrategias metodológicas, sostiene que es factible hacer accesible los aprendizajes a las y los niños integrados utilizando metodologías innovadoras, de manera de no adaptar los objetivos y contenidos, en este sentido la narrativa señala:

“Porque yo no creo por ejemplo, que las adaptaciones sea que haya que bajar el nivel, sino que ver cómo hacemos que el niño sea con todas sus dificultades, o sea nosotros tenemos que disponerle a él las herramientas, las fórmulas, metodologías para que él de alguna forma sea, ya sea porque hay niños con discapacidad que tienen diferentes necesidades educativas especiales que son permanentes o sea son transitorias, que se dan ambas cosas, que se dan a nivel de los niños con NEE todo el indicador todo el aprendizaje esperado, todo el contenido mínimo (...)”

En el mismo sentido, existe la visión de las docentes que muchas veces no es necesario realizar adecuaciones significativas, bajo la condición que las estrategias metodológicas empleadas sean motivadoras para las y los niños integrados, lo que queda de manifiesto en el discurso colectivo:

“(...)con profesores sin mayor preparación pero con una dedicación y se aplicó el programa entero con actividades que hasta los cabros gozaban y fue sensacional. Y de ahí nosotros aprendimos el porqué los niños aprendían y aprendimos como podían aprender los profesores que pensarán, pero como te digo y aplicando el mismo programa sin ninguna modificación(...)”

No obstante, por otro lado se tiene la sensación que es necesario establecer sugerencias explícitas de estrategias metodológicas para atender a la diversidad:

“(...) No aparecen en este currículum está diseñada como para la masa en general, no hace ninguna alusión a qué otra metodología vamos a utilizar, o a la variabilidad de estrategias que uno puede utilizar(...)

“Otras estrategias cierto para aplicarlo y que debiera ser al niño con NEE, entonces no estar siempre como dejar al niño como aparte de vez en cuando poder integrarlo a una actividad grupal o dentro del grupo”

Por otra lado el corpus textual manifiesta que existen una gama de estrategias innovadoras que dan respuesta a la atención de la diversidad, como lo son la metodología de proyectos y el trabajo colaborativo, al respecto el texto señala:

“Dentro del lenguaje si el niño tiene problemas con lenguaje pucha hagamos una obra de teatro pero con un texto cortito enseñamos a como funciona todo y yo creo que también hay uno puede hacer lo que es la vinculación, por lo que es artístico y lo mismo pasa puede ser con matemáticas el tema por ejemplo y de ahí el niño le va enseñando lo que es los números, pero yo creo que también uno tiene que vincular, yo insisto con eso.”

“(...)la pedagogía de proyecto es como lo que hace..... sabe lo que hace de repente la tía de Kinder.... vamos a hacer tal proyecto, que tal proyecto por ejemplo y todo movilizado a nivel de proyecto..... por ejemplo que le interesaría hacer a usted.... por ejemplo una vez que me ofrecí como voluntaria..... lenguaje, matemáticas, naturaleza, en ese proyecto nos involucramos todo e involucramos a todos los niños y ahí se puede involucrar integrados, con necesidades educativas especiales por que cada uno cumple su rol.”

“De hecho la metodología de proyecto es una de las cosas que ha solucionado la mayor cantidad de problemas y que puede integrar a mayor cantidad de niños y abarcar mayor cantidad de conocimientos.”

Evaluación

En relación con el componente Evaluación del currículo, en tanto categoría de análisis podemos plantear que el corpus textual de la narrativa establece que el currículo entrega la posibilidad de realizar evaluaciones que en las prácticas docentes no son utilizadas, pero son pertinentes en relación a las y los niños integrados:

“Curricularmente se sugieren actividades por ejemplo de co-evaluación, etc, pero a ver esa forma de co-evaluación también tiene que ver con otro tipo de cosas que para los niños integrados también podemos usar ese tipo de co-evaluación (...)”

Además la narrativa señala que se contempla en la evaluación elementos significativos que antes eran dejados de lado como; la responsabilidad:

“(...) y tu te das cuenta que a diferencia de años atrás no es tan rígida, pero que antes no consideraban la evaluación por ejemplo si cumplía o no responsablemente con el trabajo pero eso sigue ... no sé si te das cuenta (...)”

La narrativa colectiva, en relación con la evaluación que no solo se restringe a la medios de los logros, en tanto objetivos y contenidos, en su esfera más bien cognitiva, si no que a su vez incluye elementos actitudinales, lo cual aparecen bien valorados:

“No, en general, en general, de la evaluación de los contenidos, y objetivos obligatorios, desde los indicadores, indicadores por que en el nivel de también y también evaluación, si bien es cierto hacemos co-evaluación para también tiene que ver con un hecho con muchos puntos actitudinales ahora no tanto de...de con otras psicológicas-cognitivas, sino actitudinales,(...)”

Otro elemento significativo en relación a la categoría Evaluación tiene que ver que las y los docentes requieren para realizar sus prácticas educativas, de manera de optimizarlas orientaciones y sugerencias para evaluar a la diversidad.

“Que sería bueno para mí como profe de que pusieran en el currículum por ejemplo, orientación, sugerencias de evaluación que es lo que decía antes él.”

En este mismo sentido, la narrativa discursiva hace referencia a la normativa que regula los procesos evaluativos (decreto 40), a partir de la construcción de instrumentos por parte de la institución educativa que contemplen la Evaluación diferenciada, no obstante aquella facultad no ha sido instalada en el quehacer educativo, ya que resulta muy engorroso, además que existe una mala interpretación de lo que es la evaluación diferenciada, lo queda explicitado en el corpus textual, de la siguiente manera:

“El decreto 40 es bien explícito, que cada escuela tiene que tener o sea como una cosa obligatoria, como un elemento interno de evaluación en donde se defina lo que es el rendimiento escolar donde se den las opciones de *evaluación diferenciada* donde se sobren las garantías para que el niño sea evaluado realmente y no permanezca como decía Paula y no en lo que no ha alcanzado a manejar, entonces eso está digamos normado por ley lo que pasa que eso no se ha instalado y no se le ha dado el curso para, porque es mas fácil colocar cuatro pares que hacer pruebas por nivel.”

Pese a lo anterior, existen iniciativas de adaptaciones evaluativas, según la necesidad educativa que presenta la o él niño integrado:

“(…) sabes que en el colegio paso, en 8º hay una alumna con déficit visual, que no ve por un ojo y en el otro tiene un 25% de visión, por lo tanto las pruebas se las hacemos con una letra gigantesca(…)”

Además, se entiende que las formas evaluativas para dar cuenta de los logros de la diversidad no se restringe a las formas convencionales e históricamente aplicadas en la practicas educativas, sino por el contrario existen alternativas igual de validas, pero que deben ser consensuadas con el estamento directivo de la institución educativa:

“(…) porque yo digo que nota pongo, entonces la flexibilidad está en que pueden hacerlo con trabajos, con guías, con actividades, en sala normal, en aula de recursos con trabajos para la casa, o sea, generar variadas opciones, pero eso pasa por que la jefe técnico o por que el coordinador técnico del colegio, valide eso o sea, esa es una estrategia que en el fondo que es como un acuerdo (…)”

Capacitación Docente en Adaptaciones Curriculares

A partir del discurso colectivo de los grupos muestrales, podemos sostener que existe un desconocimiento por parte de las y los docentes que ejercen en la educación general básica de lo que son las Adaptaciones curriculares, a su vez, según lo que plantea el corpus textual, también existe desconocimiento de la discapacidad:

“Para poder hacer, para trabajar en el tema de poder hacer adaptaciones curriculares el profesor básico se capacite y entienda un poco de que estamos hablando, de la discapacidad, de las competencias, de las habilidades para que pueda realmente ajustarse a esa realidad y pueda hacer una adecuación atingente por un lado.”

Además los discursos, nos permiten sostener que pese al desconocimiento de lo que son las Adaptaciones Curriculares, los y las docentes realizan adaptaciones guiados por su criterio:

“(…) nos encontramos hasta con profesores de 2º ciclo y diría de educación media y que tienen un criterio diferente y que los vemos haciendo adecuaciones sin tener el asesoramiento; o sea uno va, trabaja con él y dice: “mira yo estoy trabajando con esto con este chiquillo” eso es una adecuación curricular le decimos nosotros, que tiene que ver mucho con el criterio del docente (…)”

El desconocimiento por parte de los profesionales de la educación también queda de manifiesto, en tanto que existe un conocimiento generalizado que las adaptaciones curriculares solo son susceptibles de aplicar en todos los sectores y subsectores de aprendizaje:

“(…), como reiterarles que las adecuaciones curriculares pueden hacerse en todos los sectores y no solo en está.”

Otro elemento que se correlaciona positivamente con esta categoría de análisis, dice relación con que los docentes fueron aprendiendo de adaptaciones curriculares a partir de los procesos de integración, lo que permite sostener que su capacitación en el tema no se dio a través de procesos formativos formales:

“(…) porque muy pocas personas tienen acceso a saber que es lo que son las adecuaciones curriculares, yo creo que cuando se dio con los niños, ahí, lamentablemente nos pasó a todos, que todos descubrimos el tema sobre la marcha ya cuando este tema se nos vino encima y no nos quedó otra (…)”

Adaptaciones Curriculares e Integración de Niños y Niñas con Necesidades Educativas Especiales

*Esta categoría surge de la necesidad de dar cuenta que los tres grupos muestrales solo hacen referencia **al currículo**, en tanto si es o no flexible para realizar adaptaciones curriculares para dar respuestas educativas a las y los niños con necesidades educativas, teniendo una concepción asociada al término solo en el sentido de déficit o discapacidad:*

“(…) cognitivo, motor lo que son NEE transitorias como puede ser un TEA un TEL, etc, o sea todo lo que tiene que ver con las necesidades educativas especiales en el amplio rango, o sea recuerden que estamos con alumnos integrados tiene que ver con niños con necesidades cognitivas, motora, sensorial ya y ahora están estos otros niños con NEE, que son TEA, TEL.”

Además se tiende a significar a las y los niños con necesidades educativas como un problema dentro del entramado educativo y no como una oportunidad o desafío que aliente o motive sus prácticas educativas:

“El problema de la flexibilización yo diría, que son los mismos que están integrados, que tienen a lo mejor un retardo mental leve. Ahí se trabaja con un problema, debido a la brecha que existe en lo que se espera de un niño en cierto curso y lo que ese niño pueda hacer. Al no tener acceso por ejemplo a una escuela especial, pero tampoco hay otra opción para ese alumno”

“(…) en el caso de los discapacitados, sobre todo en los retardos mentales que son los más problemáticos, los facultados para realizar adecuaciones al currículo (…)”

La relación que se establece por parte de los profesionales de la educación entre adaptación curricular e integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad y déficit, excluye a otro tipo de necesidades educativas relacionadas con sobredotación, en este sentido los guías o mediadores de las entrevistas grupales en profundidad si vieron en la obligación de realizar la pregunta en forma explícita:

“(…)Yo creo que igual es difícil de hablar de este tipo de niños (refiriéndose a niños con sobredotación), de este tipo de alumnos de colegio municipales que la mayoría no contamos... ahora cuando nosotros vemos a un niño que la... (interrumpe otra docente) - O no lo perciben – porque dices que no lo contamos.”

Refiriéndose al mismo tema de las y los niños con sobredotación, los grupos muestrales sostienen que muchas veces cuando se ven enfrentados a una o un niño con

capacidades excepcionales se intenciona por parte de los docentes su reubicación en colegios con mayores niveles de exigencias:

“Sabes porque, el mismo entorno de los profesores cuando se da, cuenta que hay un niño que es más rápido dice: sabes que tú deberías de cambiarte de colegio que quieres que te diga, si es verdad, sabes que este niño que esta en 7 o 8º porque allá entre comillas supuestamente va a tener más exigencias de la que le plantea el sistema, yo hablo del que yo trabajo así que no planteó. por eso digo que no puedo decir lo que no he visto que sean, cuando uno los ve se les carga tanto a los otros, dependiendo del colegio que sabes que yo con mucha cautela que el niño se vaya a otro colegio, dónde yo sé que le van a entregar mayor cantidad de contenidos.”

A su vez, la narrativa discursiva de los grupos muestrales, plantea su conocimiento que los niños con capacidades excepcionales también es necesario abordar su proceso educativo, a través de las adaptaciones curriculares, de modo de potenciarlos:

“*se supone que el niño que tiene mayores habilidades dentro de su grupo curso, también debería tener un tipo de adaptación, atención a lo mejor de mayor exigencia, mayor trabajo para sacarle mas provecho.”

Imposibilidad de Realizar AC por Factores Externos al Currículo

En relación con esta categoría de análisis el corpus textual del discurso sostiene que si bien existen posibilidades de flexibilizar el currículo, la barrera a la que se enfrentan las y los docentes tiene una correlación directa con el tiempo, en tanto que no se cuenta con horas de permanencia para una respuesta oportuna a las necesidades educativas, aunque paradójicamente el Proyecto Educativo Institucional contemple de manera explícita la integración educativa. Otro elemento que interfiere la implementación de las adaptaciones curriculares, aunque también relacionado con el factor tiempo es la falta de sistematización de los procedimientos para dar respuesta a las necesidades educativas, así optimizar los procesos de integración:

“Para las adaptaciones curriculares y desde la escuela manejar como alternativas para que el profesor independientemente de su nivel de nivel 1 hasta el nivel 6 cierto, tenga algunas alternativas para tomar estos instrumentos con cierta cantidad de niños aplicar, pero eso es un problema de tiempo pero, digamos las opciones están y las líneas avanzan pero falta sistematizarlo en cada colegio y que el proyecto educativo realmente este instalado en el proyecto o sea en el proyecto de evaluación esté instalado en el proyecto educativo de la escuela cuando eso este claro.” (está poco clara la idea, redactar nevemente)

Otro elemento que hace la distinción en el abordaje de las necesidades educativas especiales es la ventaja implícita de la permanencia docente en el primer siglo básico, factor que determina un mayor conocimiento de las y los niños integrados, por lo cual se operacionaliza más los procesos a diferencia de segundo siglo básico, en donde los profesionales de la educación sólo intervienen en sectores y subsectores específicos:

“Si por que es muy claro porque en el 1º siglo las ventajas son enormes el profesor en 1º ciclo como que integra todo maneja al chico todo el día, se preocupa mucho de las diferencias individuales, y el otro profesor no, va por 2 horas, entonces yo me doy cuenta después del 5º lo mismo que decías tú la deserción de los niños con dificultades es enorme, los niños después de 6º no pasan de curso, ya no pasan se quedan ahí nomás, entonces el 2º año, algunos repiten hasta 3 años en el colegio y después se van, por que están grandes se aburrieron y se van.”

“De 5º a 8 es mas complicado porque los profesores van por horas, un ratito, es rotativo ya, es menos el conocimiento que tienen del grupo independiente que no tiene que ver con el tema del currículum de los planes y programas, pero perjudica (...)”

En el mismo sentido, el factor tiempo impide realizar el trabajo colaborativo necesario entre los distintos profesionales que intervienen en los procesos de integración, lo que dificulta el flujo expedito de la información:

“Si nosotros nos diéramos un poco más de tiempo para poder trabajar esto, yo creo que lo lograríamos o sea lograr entre comillas porque de repente también el tiempo del profesor yo creo que también es importante la información hacia todos los profesores no solamente al profesor jefe por que en este caso el profesor jefe sabe cuáles son los niños integrados y lo planteas hacia los colegas en el caso de 2º ciclo que yo trabajo, entonces la disponibilidad que uno también tiene que tener frente a esto, porque ya yo soy especialista en tecnología, y puedo lograr muchas cosas (...)”

“Por favor yo digo, necesito un tiempo y en los recreos corriendo, corriendo claro la asesoría de pasillo y al final lamentablemente uno va, uno se cansa así de simple o sea dentro de la carga horaria de cada docente tanto como de aula como de especialista tiene que estar un día (...)”

Otro elemento que resulta de significativa importancia para la implementación de las adaptaciones curriculares, como factor externo al currículo según el corpus textual de la narrativa, es el número excesivo de alumnos por nivel, lo que queda de manifiesto en el siguiente extracto del discurso:

“Depende mucho del criterio de los profesores, de la formación de los profesores pero hay algo que interfiere en el proceso y en la aplicación de los contenidos que es el número de alumnos por curso o sea hay colegios que son particulares subvencionados, de ejemplo que tienen 45 alumnos o exceden, colegios municipales que exceden el número de 45 hasta 47 alumnos por curso, desde mi punto de vista con alumnos integrados ese es un gran entorpecedor del proceso (...)”

No obstante, pese al excesivo número de alumnos por curso, el discurso plantea que la implementación de las adaptaciones curriculares para dar respuesta a las necesidades educativas especiales, depende en gran medida de la voluntad del o la docente que tiene niñas o niños integrados:

“Pero sabes que para mí esos alumnos en esos cursos, no sé hasta que punto será beneficioso o ira a cambiar tanto, si es algo de la actitud del profesor, yo he visto cursos muy bien implementados con un profesor de 20 alumnos y el profesor no está ni ahí con el niño integrado, otros con 45, escuelas pobrísimas, en dónde todos los niños

tienen necesidades educativas y han hecho cosas fabulosas, así que el número de alumnos para mí no es una justificación de que esto va a ser mejor “

Currículo; Referencia a la Normativa

El corpus textual en relación con esta categoría sostiene que es necesario normar, en tanto decreto la entrega de sugerencias y orientaciones para atender las necesidades educativas, de modo de unificar criterios que operacionalicen los procesos de integración, ya que existen criterios disímiles, al respecto la narrativa señala:

“Que muchos colegios tienen generalmente dentro de un mismo gran objetivo, plantean materias distintas, contenidos distintos. Porque quedan bastante al libre albedrío, entonces llega un niño trasladado de otro colegio que sé yo y claro que igual hace la asignatura de ciencias naturales todo el año, pero los contenidos, objetivos es distinto, pero que igual ha trabajado y que cada colegio en el fondo toma, claro, entonces ahí también se plantean como otras dificultades y diferencias, etc. “

En el mismo sentido la narrativa señala, que es posible tomar como referencia los planes y programas de educación especial, de modo de orientar la integración educativa:

“se podrían tomar elementos de los decretos que tenemos en vigencia en educación especial, incorporarlos a la orientación hacia los distintos niveles de los niños integrados, por que ellos son los problemáticos, y desde ese punto de vista, dar, señalar unos objetivos o competencias, aprendizajes esperados algo así que se pudiera dar como en general (...) Entonces al final todos buscan una estrategia y eso habla de que no hay una preparación, pero tampoco hay un modelo que lo entregue el Ministerio que trabaje la gente con esta mirada.”

No obstante, el discurso señala que se puede correr un riesgo, ya que muchas veces los decretos que entregan sugerencias pasan en su articulación práctica a ser regla, lo cual encapsula y rigidiza las prácticas educativas:

“(…)tú me hablas también de los decretos – yo tengo miedo a las sugerencias, porque las sugerencias va a ser eso, aquí pasa a ser norma, pasa a ser ley y no sale de eso.”

Además los grupos muestrales señalan que se hace necesario normas la aplicación de las adaptaciones curriculares, ya que no existe un respaldo legal para realizarlas:

“Pero ahí hay un tema súper crítico en el fondo, de que el proyecto de integración partió bastante antes de lo que está en el programa y porqué no se incluyó ya en el programa, que venían a eso o sea si ya se empezó absolutamente de atrás ah dijeron: **las adaptaciones curriculares y donde está la legalidad para hacerla.**”

Otro elemento importante de relevar del discurso de los grupos muestrales, que tiene directa relación con el continuo que se explicita en el párrafo anterior es la certificación de las y los niños que egresan de 8° básico y que presentan necesidades educativas, al respecto la narrativa señala:

“Como lo logro diferenciar al alumno como certificamos una vez que complete el 2º ciclo básico, una vez que llega a 8º, que pasa con él después de 8º, cuando lo reciben en media, que criterios van a dar con respecto a estos niños qué contenido van a considerar como base para continuar el proceso; *ahora no hay ningún indicador legal que permita el informe de notas que diga en alguna parte “evaluación diferenciada”, pero sí pudiese decir “evaluado según decreto N° 511 artículo 3º* “ de ahí un poco agrandar más la cobertura de manera que la persona que reciba ese informe no discrimine y tenga un referente legal al cual poder recurrir para ver.”

4. Síntesis

A partir del corpus textual de la narrativa discursiva de los grupos muestrales, podemos plantear que el currículo de la Educación General Básica (en tanto sus componentes esenciales) vigente en el sistema educativo chileno es significado como carente de flexibilidad, no obstante las y los docentes con la finalidad de entregar una respuesta pertinente a las y los niños integrados elaboran adaptaciones curriculares, según su especificidad, en tanto necesidades educativas especiales asociadas y no a discapacidad.

En este sentido, la rigidez del currículo se hace más patente al plantear los planes y programas de estudio de los diferentes sectores y subsectores de aprendizaje con Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos, ya que las niñas y niños integrados como consecuencia de su condición de discapacidad no logran alcanzar los estándares mínimos estipulados.

El argumento antes señalado, sugiere impulsar una revisión acabada de los estándares mínimos, incorporando aquellos que puedan ser alcanzados según las necesidades educativas, con la finalidad de dar cuenta de las adaptaciones curriculares que se requieren para atender a la diversidad, lo que implicaría una reestructuración de la normativa vigente.

No obstante, el discurso colectivo también señala que es factible realizar adecuaciones curriculares no significativas, es decir que no se alteren los objetivos fundamentales, ni los contenidos mínimos, cuando se utilizan estrategias metodológicas innovadoras, como por ejemplo; la metodología de proyectos y el trabajo colaborativo.

La realización de las adaptaciones curriculares, sostiene el discurso, muchas veces depende casi exclusivamente de la motivación y compromiso docente, pese a los factores externos al currículo que entorpecen y actúan como barreras para su implementación. Lo anterior, se hace explícito en el discurso colectivo, el cuál hace mención reiterada al tiempo que disponen los docentes para planificar y coordinar las adaptaciones curriculares con los otros profesionales que intervienen directa e indirectamente con las y los niños con necesidades educativas.

A su vez, resulta relevante destacar que el corpus textual de la narrativa hace hincapié en que se deben crear las condiciones necesarias para capacitar a los profesionales de la educación en el tema de las Necesidades Educativas Especiales, en tanto diagnóstico, estrategias metodológicas para atender a la diversidad y todos los factores asociados a la NEE con y sin discapacidad, de manera que las practicas

educativas den una respuesta pertinente según la especificidad y las características individuales de las y los niños integrados.

VIII ANEXO DEFINICIONES

ALUMNOS CON TALENTO O ALTAS CAPACIDADES

Definición

Los niños que demuestran poseer altas capacidades, a los que se les suele llamar niños con talento, son aquellos que en virtud de sus habilidades sobresalientes en una o varias áreas, son capaces de un alto rendimiento y presentan dos características que les diferencian de sus compañeros, aprenden más rápidamente y poseen una mayor profundidad y extensión en el aprendizaje. Estos alumnos también manifiestan necesidades educativas especiales.

Es necesario diferenciar la existencia de alumnos con talento actual así como otros con un talento potencial; los primeros ya lo han desarrollado y puesto en evidencia mientras que los segundos, por diversos factores no lo han evidenciado en sus esquemas cotidianos de desarrollo. La labor de los profesores y asesores pedagógicos es primordial para la detección de estos niños con talento potencial.

TRASTORNO ESPECIFICO DEL LENGUAJE ORAL

Definición

Los Trastornos Específicos del Lenguaje (T.E.L) se definen en términos generales como “Aquella dificultad del funcionamiento lingüístico que se encuentra en personas sin afectaciones neurológicas o sensoriales detectables, con una inteligencia no verbal dentro de límites de la normalidad y que, a pesar de una estimulación adecuada, una educación suficiente y unos progresos observables, no llegan a alcanzar unos niveles de conocimiento lingüístico que les permitan comprender y expresarse de forma igualmente correcta en toda la gama posible de situaciones comunicativas.

Los Trastornos Específicos del Lenguaje se puede clasificar según el proceso lingüístico que se vea mayormente comprometido en dos grandes grupos: los trastornos expresivos y los expresivos-comprensivos.

Dentro de los cuadros expresivos, se reconocen dos grupos de niños, aquellos en los cuales se afecta sólo el nivel fonológico, y otros en los que se agrega a esta dificultad un déficit morfosintáctico. Por su parte, los trastornos expresivo-comprensivos, son aquellos en donde se ven afectados todos los niveles del lenguaje fonológico, morfo-sintáctico, semántico y pragmático, tanto en la expresión como en la comprensión.

Trastornos específicos del lenguaje y aprendizaje escolar:

Algunos de los niños que presentan T.E.L suelen mostrar dificultades significativas para alcanzar los aprendizajes esperados, especialmente en aquellos contenidos en los cuales se requiera un desarrollo del vocabulario y de las relaciones semánticas que posibiliten la comprensión de los significados explícitos como implícitos, así como también el desarrollo

de habilidades auditivas que posibiliten incrementar la conciencia fonológica necesaria para la correcta ejecución de tareas de asociación grafema-fonema.

Las dificultades más frecuentes que comprometen los distintos niveles del lenguaje son las siguientes:

- Déficit morfosintáctico, referidos a la dificultad para elaborar textos con estructuras de mediana complejidad sintáctica a partir de palabras facilitadas.
- Por otra parte, se ha postulado que en este grupo de niños una de las mayores dificultades se encuentra en el nivel de desarrollo semántico donde presentan déficit que compromete el nivel de asignación de significados en el nivel de la palabra, los niveles de evocación y asociación de términos.
- Disminución de habilidades psico-lingüísticas vinculadas al proceso de análisis y síntesis de la información verbal (Barrera, Varela, 1999).

DISCAPACIDAD MOTORA

Definición

La Discapacidad Motora, se define como una disminución importante en la capacidad de movimiento de uno o varios segmentos del cuerpo; las causas que la producen pueden ser de distintos orígenes: congénitas, hereditarias o adquiridas.

Los trastornos motores se clasifican según su compromiso funcional en: leve, moderado, severo y grave. Por otra parte, pueden ser estáticos o degenerativos, pudiendo existir déficit asociados, especialmente el dominio intelectual y / o sensorial, así como pueden presentar también algún tipo de epilepsia.

Las discapacidad motora puede vincularse a distintos aspectos del movimiento:

- Disminución del Movimiento:
- Según el grado de movilidad:

Parálisis o Plejia: No pueden mover el miembro afectado

Paresia: Puede mover con dificultad el miembro afectado.

- Según la parte del cuerpo afectada:

Monopléjico: Afectado en un solo miembro

Parapléjico: Afectado en las piernas, debido a lesiones en la médula espinal a nivel dorsal o lumbar.

Tetrapléjico: Afectado en brazos y piernas, lesión en el nivel cervical.

Hemipléjico: Afectado la mitad del cuerpo, izquierda o derecha, afectado el brazo, pierna y cara de una mitad, se suele deber a infartos o problemas en la parte del cerebro contraria a la mitad del cuerpo afectada.

- Trastornos en el tono muscular:

El tono muscular se refiere al grado de relajación / tensión que tienen los músculos, este trastorno se manifiesta cuando la persona acusa:

Hipotonía: Poco tono y las extremidades superiores e inferiores están flojas o flácidas.

Hipertonía: Mucho tono, tenso, rígido.

Las alteraciones motoras de mayor incidencia son la Parálisis Cerebral y la Espina Bífida, por lo tanto, es más común que encontremos en el Liceo alumnos con estos diagnósticos. Veremos en forma general algunas características de cada una de ellas.

Parálisis Cerebral

La Parálisis Cerebral (PC), está determinada por una lesión cerebral de carácter no progresivo, ocurrida en un cerebro inmaduro en el período prenatal, perinatal o postnatal, hasta los cinco años de edad. La característica del síndrome es el trastorno del movimiento y la postura; es por ello que se le conoce con el nombre de "Parálisis Cerebral". Pero junto con la alteración motora, la mayoría de las veces se acompaña de otros déficits, que hacen que la persona presente discapacidades múltiples. Entre estos déficit se pueden enumerar los siguientes:

- Deficiencia Mental de diferentes grados
- Alteraciones sensoriales: visuales y/o auditivas
- Alteraciones del lenguaje
- Síndromes convulsivos de diferentes tipos
- Problemas de Aprendizaje
- Déficit Atencional
- Problemas conductuales
- Problemas emocionales
- Alteraciones nutricionales
- Alteraciones dentales

La Parálisis Cerebral se clasifica de la siguiente forma:

1. Según compromiso motor se dividen en:

- Espásticas: Hay aumento del tono muscular, reflejos primitivos desinhibidos, que conducen a posturas inadecuadas con altas posibilidades de deformidades osteoarticulares, como luxación de caderas, escoliosis, etc.
- Disquinéticas estas pueden ser del tipo:
- Coreoatetosis: Movimientos involuntarios, a menudo generalizados, que se hacen más evidentes entre 1 año y los 3 años.
- Distonías: Se caracterizan por mantener una postura anormal fija por tiempo prolongado y/o variabilidad del tono que va de hipo a hipertono.

- Atáxicas (incoordinación del movimiento): Problemas en la coordinación de los distintos músculos necesarios en una acción, afectando la escritura, manipulación de objetos, coordinación bimanual, marcha, equilibrio.
- Mixtas: Se mezclan signos de espasticidad, disquinesia y/ o signos atáxicos.

2. Según el compromiso topográfico:

- Hemiparesia: Compromiso de un lado del cuerpo, derecho o izquierdo.
- Paraparesia: Compromiso de las extremidades inferiores
- Diplejía: Compromiso de las cuatro extremidades, pero más intenso en las inferiores
- Hemiparesia Doble: Compromiso de las cuatro extremidades, pero más intenso en las superiores

Espina Bífida

La Espina Bífida, más conocida como Mielomeningocele (MMC), es una malformación congénita compleja del Sistema Nervioso Central, manifestada por falta de cierre o fusión de uno o varios arcos posteriores de las espinas de la columna vertebral, con o sin exposición de la médula espinal, y se puede presentar en los distintos niveles de la columna vertebral.

La causa es desconocida, existen varias teorías, como: deficiencia vitamínicas, componentes hereditarios y otros factores exógenos. Se sabe que esta malformación ocurre en el embarazo, generalmente entre la tercera y cuarta semana de gestación y suele ser antes que la madre se dé cuenta de que está embarazada. Este cuadro ocurre entre 1 y 2 de cada 1.000 nacidos vivos. En la actualidad no es considerada una enfermedad estable y no progresiva, ya que muestra una tendencia a sufrir una degeneración neurológica progresiva, caracterizada por niveles crecientes de parálisis y función decreciente de los miembros superiores (MMSS). El deterioro neurológico puede ser muy lento e insidioso, o muy rápido y drástico. Podemos encontrar entonces, una amplia gama o espectro de grados de compromiso motor, desde ausencia total de movimiento (tetraplejía), grado de dependencia total, hasta leve alteración del movimiento, en que la actividad física se puede realizar normalmente.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Definición :

Al hablar de sordera, gran parte de la sociedad se hace una idea equivocada; muchos piensan que la sordera no tiene matices, es decir, muchos no tienen conocimiento de la existencia de diferentes grados de sordera que, lógicamente, tienen a su vez, diferentes repercusiones en el desarrollo o adquisición del lenguaje y en la comunicación.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS):

- Se denomina terminológicamente como sordo a aquella "persona cuya audición residual imposibilita la comprensión de la palabra por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditivas".
- Se establece el término hipoacúsico para "aquellas personas cuya audición residual hace difícil pero no imposible, la comprensión de la palabra por vía auditiva exclusivamente, con o sin ayuda de prótesis auditivas, teniendo formación básica del lenguaje interior "

Las lesiones auditivas, leves, graves o totales, que provocan la pérdida de audición, pueden clasificarse atendiendo a diversos criterios (momento de la adquisición, localización topográfica, causa y grado de intensidad), siendo esta última clasificación la que se relaciona de forma más directa con el diagnóstico que presentan los alumnos al ingresar al sistema educacional :

Leve: Este tipo de pérdida puede hacer más difícil la comunicación, especialmente en ambientes ruidosos, pero no impiden un desarrollo lingüístico normal, es decir, no produce alteraciones significativas en la adquisición y desarrollo del lenguaje. El grado de pérdida se encuentra entre los umbrales de 20 y 40 decibeles

Moderada: La pérdida auditiva se sitúa entre 40 y 70 decibeles. El niño tendrá problemas para la adquisición del lenguaje, por lo que es necesaria la adaptación de una prótesis, así como la intervención pedagógica. Pero ha de tenerse en cuenta que, por lo general, podrán adquirir el lenguaje por vía auditiva.

Severa: La pérdida auditiva se sitúa entre 70 y 90 decibeles. Esta pérdida supone importantes problemas para la comunicación hablada y para la adquisición del lenguaje oral. La voz no se oye, a no ser que ésta sea emitida a intensidades muy elevadas. Las personas con este grado de sordera necesitan el apoyo de la lectura labial, y para ellas, es muy importante el uso de audífono y el apoyo psicopedagógico para el desarrollo del lenguaje.

Profunda: La pérdida auditiva supera los 90 decibeles. Esta pérdida provoca alteraciones importantes en el desarrollo global del niño; afecta a las funciones de alerta y orientación, a la estructuración espacio-temporal y al desarrollo intelectual y del niño. Será imprescindible el uso de audífonos o implante coclear, una enseñanza intencional y sistemática del lenguaje.

Cofosis: supone la pérdida total de la audición. En este caso, la ausencia de restos auditivos se sitúa por encima de los 120 decibeles, aunque en muchas ocasiones una pérdida superior a los 100 decibeles. Implica una auténtica cofosis funcional. Sin embargo, la pérdida total de audición es poco frecuente.

DISCAPACIDAD VISUAL

Definición

La ceguera se define como la pérdida de la visión, debida a daños producidos en los ojos o en la parte del sistema nervioso encargada de procesar la información visual, a causa de traumatismos, enfermedades, desnutrición o defectos congénitos.

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), la ceguera es aquella visión menor de 20/400 ó 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. Se considera que existe ceguera legal cuando la visión es menor de 20/200 ó 0.1 en el mejor ojo y con la mejor Corrección posible.

La baja visión, en cambio, es una visión insuficiente, aun con los mejores lentes Correctivos, para realizar una tarea deseada. Desde el punto de vista funcional, pueden considerarse como personas con baja visión a aquellas que poseen un resto visual suficiente para ver la luz, orientarse por ella y emplearla con propósitos funcionales. Ambos conceptos ponen un marcado énfasis en la agudeza visual.

En este punto, es importante considerar también la diferencia entre los conceptos de “agudeza” y “campo visual”. La agudeza visual está referida a la distancia a la que el niño es capaz de ver los objetos, figuras o letras. El campo visual, en cambio, es la amplitud que abarca la visión, la cual es disminuida por algunas enfermedades que van produciendo una visión tubular (en forma de tubo) como es el caso de la “Retinosis Pigmentaria”.

Por esto, en términos funcionales, resulta de gran importancia para el docente saber cuánto y cómo ve el niño o niña que está integrado en su sala de clases, ya que sobre la base de estos parámetros podrá detectar tanto sus “necesidades educativas especiales” como las adaptaciones a realizar en su contexto educativo particular.

Podemos encontrar entonces, una amplia gama o espectro de grados de visión, oscilando entre la ceguera total (ausencia total de luz y colores), discriminación de la luz, distinción de algunos o todos los colores, discriminación de bultos, formas, dibujos e incluso letras de tamaño ampliado o macrotipo. Este resto o remanente visual por pequeño que sea, puede resultar de gran utilidad para el niño, pues en términos prácticos, le permitirá, por ejemplo orientarse por las luces al caminar, distinguir los peldaños de la escalera o evitar el choque con muebles, postes u otros obstáculos.

Es importante señalar también que en el caso del niño con discapacidad visual es fundamental el aprendizaje de competencias que impliquen conductas sociales tales como el lenguaje corporal (gestos, postura corporal, la ausencia de movimientos estereotipados), así como la estimulación y desarrollo de sus sentidos, principalmente el tacto y el oído, los cuales jugarán un rol trascendental en su independencia, integración y desarrollo integral.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Definición:

En la actualidad la discapacidad intelectual se entiende desde un enfoque multidimensional en el cuál se reconoce que su origen y manifestaciones están dados por una multiplicidad de factores, que son el resultado de la interacción entre la persona con capacidad intelectual limitada y su entorno.

A este respecto, la Asociación Americana de Retraso Mental plantea que la discapacidad intelectual se caracteriza por “limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y la conducta adaptativa, tal como se ha manifestado en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Esta discapacidad comienza antes de los 18 años” (Luckasson y cols.), 2002, p. 8).

De la definición anterior se desprende un modo de concebir a la persona con discapacidad intelectual que considera cinco dimensiones (Capacidades intelectuales; Conducta adaptativa; Participación, interacciones y roles sociales; Salud y contexto) que abarcan todos los aspectos del individuo y del mundo en el que vive. Dimensiones que además, permiten identificar el tipo de ayuda que estos alumnos/as requieren para aprender y progresar en su desarrollo.

Cabe destacar la característica de **relatividad** que encierra el concepto de discapacidad intelectual dada su naturaleza interactiva. De allí, que cada persona con discapacidad intelectual, es un individuo con características que les son propias y cuyas necesidades varían en función del origen y las condiciones del déficit que presentan, en directa relación con las condiciones del medio en que se desenvuelve.

El reconocimiento de que la discapacidad intelectual no es un rasgo absoluto del individuo, sino una expresión de la interacción entre la persona y su entorno, ha dejado atrás la concepción predeterminista que la situaba como una condición estática e inmutable que definía a la totalidad de la persona. Hoy se acepta que entre las personas con discapacidad intelectual, hay una amplia gama de capacidades, dificultades y necesidades de apoyo, que generalmente están asociadas al grado en que ésta se manifieste en estrecha relación con el contexto.

Ello determina que ésta pueda modificarse como resultado de las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que se le brinde a la persona en los entornos significativos y que, por tanto, la familia y la escuela pasan a ser contextos que requieren ser apoyados y enriquecidos para asegurar que ello ocurra.

Características generales de la discapacidad intelectual:

A continuación se describen algunos rasgos que pueden presentar los alumnos con discapacidad intelectual. Es preciso clarificar que se trata de caracterizaciones globales que requieren perfilarse caso a caso, desde las particularidades de cada alumno/a. Asimismo, la mayor o menor presencia de estas características depende de la gravedad y estructura misma del déficit intelectual que presente el estudiante.

- La discapacidad intelectual se manifiesta principalmente en limitaciones generalizadas de las capacidades o aptitudes referidas a los procesos básicos de pensamiento, de conocimiento y/o de aprendizaje.
- En general se aprecia mayor lentitud en la adquisición de habilidades cognitivas y en algunos casos ciertos procesos cognitivos de orden superior no llegan a consolidarse en su totalidad. Hay una disminución del pensamiento abstracto, esto es, presentan dificultad para operar con objetos simbólicos. A su vez, hay dificultad para operar mentalmente con informaciones de manera simultánea. Se advierte un nivel inferior de eficiencia en las tareas requiriendo un tiempo mayor que el promedio de niños de su edad para alcanzar ciertos aprendizajes. Las dificultades más relevantes parecieran vincularse a la resolución de problemas y la dificultad para generalizar, transferir y aplicar estrategias ya aprendidas a situaciones y problemas nuevos.
- Considerando que su desarrollo es más lento, los procesos cognitivos básicos aparecen disminuidos en comparación con niños de su edad cronológica. Presentan menor tiempo de atención y concentración y aparece disminuida su capacidad perceptiva y de memoria de corto y largo plazo.
- Es común encontrar una demora en la adquisición del lenguaje y del desarrollo motor y, en muchos casos, presentan dificultad en su capacidad expresiva en el nivel verbal y corporal.

Con relación a las áreas de adaptación aludidas en la definición, hay que tener en cuenta que la mayor parte de las dificultades asociadas, se manifiestan como falta de autonomía e independencia, sin embargo este aspecto es particularmente sensible a las condiciones familiares y escolares, de manera que la mayor parte de los niños que presentan discapacidad intelectual, aparentan en este aspecto un menor desarrollo que su real potencial.

Lo anterior, pone de relieve que es en el aspecto cognitivo donde se aprecian las mayores necesidades educativas especiales de los alumnos/as con discapacidad intelectual, y que estas varían en función del grado de dificultad que las exigencias y contenidos curriculares representen para estos alumnos.

En resumen, las dificultades más frecuentes que afectan el proceso de aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual son:

- Comprender y retener información progresivamente más compleja y abstracta, es decir en los procesos de simbolización.
- Recuperar información y utilizarla adecuadamente en distintas situaciones y aplicar estrategias para la resolución de problemas.
- Elaborar representaciones que trasciendan el contexto inmediato.
- Organizar la información, tomar decisiones y planificar la acción.
- Comprender y relacionar sucesos y fenómenos del mundo que les rodea, así como respecto de sí mismo.

- En el desarrollo de las funciones superiores del lenguaje y la comunicación, tanto en el nivel oral como escrito.
- Responder adecuadamente a las exigencias de los diferentes contextos en los que se desenvuelve, en especial si éstos no operan con reglas sistemáticas y permanentes, estableciendo con claridad y en forma concreta las consecuencias de las acciones.

IX ANEXO GLOSARIO

DISCAPACIDAD MOTORA

Adaptaciones de mobiliario:

Mesa con escotadura y rebordes: Mesa adaptada a silla convencionales o sillas de ruedas, con cubierta amplia, de superficie lavable, con escotadura (rebaje a la altura del tronco del usuario, que cumple la función de sostener y mantener el cuerpo en buena posición). Es regulable en altura y en ángulo de inclinación de la cubierta. Con pequeñas ruedas que facilite el traslado y con frenos para evitar que se deslice durante el uso y con un pequeño reborde, que rodea el contorno de la mesa y sobresale para evitar que los objetos caigan de la mesa.

Silla adaptada con abductor: el abductor en términos anatómicos, es un separador, por lo que el abductor usado en la silla, es un dispositivo que se fija al asiento en la parte anterior y central de éste, que cumple la función de mantener las piernas separadas y evita que el usuario se deslice en el asiento hacia delante y pueda caer de la silla.

Ayudas técnicas: Son utensilios, dispositivos, aparatos o adaptaciones, productos de la tecnología, para suplir las limitaciones funcionales de las personas con discapacidad.

Bastones: Soporte generalmente de metal (aluminio), con puño y contera o tope de goma, que sirve de apoyo o auxilio para caminar. Es una ayuda técnica que facilita la movilidad de las personas con deficiencia física. Pueden tener regulación para la altura.

Cateterismo o sondeo: técnica de extracción de orina a través de una sonda que se introduce por el meato urinario hasta la vejiga. Se usa en personas que no tienen control de esfínter vesical producto de lesión medular.

Correas de sujeción: Sistema de correas que ajusta la postura y sujeta al usuario a la silla, evitando posibles caídas y manteniéndolo en postura adecuada.

- **Pélvica:** Sujeción a través de correas a la altura de la pelvis, se usa para usuarios que tiene adecuado control de tronco.
- **Torácica:** Sujeción a través de correas a la altura del tórax, se usa para usuarios que tiene deficiente control de tronco.

Menú de opciones: alternativas de respuestas escritas, que puede mostrar una persona que carece de lenguaje oral, señalando aquella que necesita comunicar, señalando con la mano, la mirada, con un puntero (cefálico, manual, de luz, bucal).

Muletas: soporte similar a los bastones, generalmente de madera, con contera o tope de goma antideslizante, con apoyo axilar y con un travesaño para apoyar la mano.

Órtesis: implemento ortopédico que ayuda a mejorar la función de un segmento del cuerpo.

Prótesis: implemento ortopédico que reemplaza una parte anatómica ausente.

Pantalla táctil: pantalla sensible al tacto, que se coloca sobre el monitor y permite el acceso al PC, a través de un toque con el dedo o con el puntero cefálico sobre el vidrio, para seleccionar, mostrar, mover objetos y abrir menús, haciendo posible realizar las funciones de desplazamiento del cursor, seleccionar, etc.

Puntero cefálico o licornio: Es un arnés con una varilla o puntero ubicado en la parte frontal, que se coloca en la cabeza del usuario, acolchado y ajustable al diámetro y tamaño de ella. La varilla es regulable en largo y ángulo. Esta ayuda técnica es empleada por personas que no pueden usar sus manos.

Puntero bucal: Es una adaptación confeccionada en plástico que se ajusta a la cavidad bucal y a la mordida del usuario, de la cual se prolonga un puntero que facilita el acceso al teclado, para aquellas personas que presentan dificultad para usar sus manos.

Puntero de luz o señalizador luminoso: Implemento utilizado para señalar con un haz de luz sobre un tablero de lenguaje, que permita señalar la opción que desea usar

Puntero manual: Es una adaptación confeccionada en plástico que se ajusta a la mano del usuario, de la cual se prolonga un puntero que facilita el acceso al teclado, para aquellas personas que presentan dificultad para aislar sus dedos para presionar las teclas.

Rejilla para teclado: Es una cubierta confeccionada en acrílico transparente, que se superpone al teclado y tiene orificio que corresponden a cada una de las teclas. El uso de este implemento ofrece al usuario una superficie de apoyo para sus manos, mientras utiliza el teclado y evita que presione en forma involuntaria teclas adyacentes.

Sistema Bliss: lenguaje escrito ideado por el ingeniero químico austriaco K. Blitz, con la intención que se convirtiese en un lenguaje universal. Utiliza formas geométricas simples (cuadrados, triángulos, círculos y semi círculos) que corresponden en número aproximadamente a las letras del alfabeto. Estas formas básicas sirven para construir los símbolos.

Sistema de comunicación alternativo: Sustituyen la capacidad de comunicación oral.

Sistema de comunicación aumentativo: Se emplean para apoyar o potenciar la recuperación o aprovechamiento de la comunicación oral.

Sialorrea: excesiva salivación por problemas de deglución y cierre bucal, lo que permite que la saliva escurra fuera de la cavidad bucal.

DISCAPACIDAD VISUAL

CLASIFICACIÓN DE ACUERDO A SU FUNCIÓN

INSTRUMENTOS PARA LA LECTOESCRITURA:

Regleta y punzón: La regleta es una especie de regla, confeccionada en metal o plástico que contiene una serie de líneas o filas de pequeños rectángulos (cajetines o celdillas), todos iguales que permiten de forma fácil y rápida la escritura braille. La regleta es el instrumento más portátil y más utilizado por los niños en la escuela.

Máquina Perkins: Esta máquina permite la escritura por medio de seis teclas que representan a cada uno de los puntos braille.

Impresoras braille: Desde hace sólo algunos años, ha llegado a nuestro país una serie de impresoras que a través de diversos programas computacionales son capaces de imprimir en pocos minutos los textos que los alumnos necesitan, existiendo tanto algunas que imprimen sólo por una cara de la hoja como por ambas caras (interpunto). Éstas se encuentran en algunas escuelas para ciegos o en algunas instituciones relacionadas con la discapacidad visual. Lamentablemente, debido a su alto costo muy pocos niños pueden acceder a una de ellas.

Max: Este instrumento facilita significativamente la lectura de los niños con baja visión al ser un magnificador de caracteres. Este pequeño instrumento, similar a un mouse de computador se conecta a un televisor y al pasar por el texto impreso va mostrando en la pantalla del televisor en caracteres ampliados lo que en él aparece. Este instrumento permite al usuario regular el tamaño de los caracteres de acuerdo a sus propias necesidades

INSTRUMENTOS DE CÁLCULO:

Ábaco: El ábaco es un instrumento de origen oriental compuesto por una serie de ejes distribuidos en forma vertical. En cada uno de estos ejes hay cinco cuentas, las cuales al ser ubicadas en una determinada posición adquieren valor numérico. El ábaco permite al niño ciego desarrollar fácilmente todas las operaciones aritméticas que necesite.

Calculadora parlante: Esta calculadora como su nombre lo indica va verbalizando cada uno de los dígitos y signos que se utilizan en la operación aritmética, así como el resultado obtenido.

HERRAMIENTAS INFORMÁTICAS:

Jaws: Éste es un programa lector de pantalla que se encarga de verbalizar todo lo que en ella va apareciendo, a medida que el usuario necesita saberlo. Permite escribir y leer textos, navegar en Internet, mantener chat y correo electrónico y trabajar en hojas de cálculo entre otras actividades.

Open Book: Este software permite escanear textos impresos, verbalizando la información así como todas las opciones que ofrece. También es muy útil para los usuarios con baja visión, ya que posibilita cambiar el tamaño y tipo de letra, el color del cursor y otros atributos.

INSTRUMENTOS PARA ORIENTACIÓN Y MOVILIDAD: CLASIFICACIÓN DE LOS CONCEPTOS POR ORDEN ALFABÉTICO

Ábaco: Instrumento de origen oriental compuesto por una serie de ejes distribuidos en forma vertical. En cada uno de estos ejes hay cinco cuentas, las cuales al ser ubicadas en una determinada posición adquieren valor numérico. El ábaco permite al niño ciego desarrollar fácilmente todas las operaciones aritméticas que necesite.

Bastón guía: Ayuda técnica que permite a la persona ciega detectar obstáculos y desniveles del terreno en el que se desplaza. Se caracteriza por ser plegable, liviano y portátil, atributos que contribuyen a la comodidad del usuario.

Calculadora parlante: Calculadora que verbaliza cada uno de los dígitos y signos que se utilizan en la operación aritmética, así como el resultado obtenido.

Jaws: Programa lector de pantalla que se encarga de verbalizar todo lo que en ella va apareciendo, a medida que el usuario necesita saberlo. Permite escribir y leer textos, navegar en Internet, mantener chat y correo electrónico y trabajar en hojas de cálculo entre otras actividades.

Máquina Perkins: Instrumento que permite la escritura por medio de seis teclas que representan a cada uno de los puntos braille.

Max: Instrumento que facilita significativamente la lectura de los niños con baja visión al ser un magnificador de caracteres. Este pequeño instrumento, similar a un mouse de computador se conecta a un televisor y al pasar por el texto impreso va mostrando en la pantalla del televisor en caracteres ampliados lo que en él aparece. Este instrumento permite al usuario regular el tamaño de los caracteres de acuerdo a sus propias necesidades

Open Book: Software que permite escanear textos impresos, verbalizando la información así como todas las opciones que ofrece. También es muy útil para los usuarios con baja

visión, ya que posibilita cambiar el tamaño y tipo de letra, el color del cursor y otros atributos.

Regleta: especie de regla, confeccionada en metal o plástico que contiene una serie de líneas o filas de pequeños rectángulos (cajetines o celdillas), todos iguales que permiten de forma fácil y rápida la escritura braille. La regleta es el instrumento más portátil y más utilizado por los niños en la escuela.

DISCAPACIDAD AUDITIVA

Alfabeto dactilológico: es la representación manual del alfabeto en el espacio y se utiliza cuando no existe una seña para el elemento o pensamiento que se desea expresar, para los datos personales (nombre, apellidos) o cuando necesitan conocer la escritura correcta de alguna palabra.

Ayudas técnicas: Elementos pensados y diseñados para facilitar las actividades de la vida diaria de las personas con discapacidad.

Bicultural: Se refiere a personas que participan, por lo menos parcialmente, en la vida de dos culturas de manera regular y que saben adaptar, parcial o totalmente, su comportamiento, sus actitudes y su lenguaje a un medio cultural dado.

Bilingüe: Es el conocimiento y el uso regular de dos o más lenguas. En este caso la lengua de señas chilena que utiliza la comunidad de sordos y la lengua oral, usada por la mayoría oyente.- Esta última adquirida en su modalidad escrita y, si es posible, hablada.-

Bimodal: Consiste básicamente en el uso de signos manuales tomados de la LSCh y presentados simultáneamente con la expresión oral; de ahí Bimodal, o doble modo de expresar los conceptos.

Closed caption: Es un sistema opcional que se encuentra en la señal de televisión y permite acceder a los contenidos que entrega la señal de audio en forma escrita simultánea, apareciendo la traducción en la parte inferior de la pantalla

Comunicación alternativa: Se denomina comunicación alternativa a cualquier forma de comunicación distinta del habla y empleada por una persona en contextos de comunicación cara a cara. El uso de signos manuales y gráficos, el sistema Morse, la escritura, etc., son formas alternativas de comunicación para una persona que carece de la habilidad de hablar.

Comunidad de sordos: Es el colectivo de personas que participan de una cultura, valores e identidad común, fraguada en torno a la lengua de señas y a una concepción del mundo eminentemente visual. La comunidad sorda está integrada por personas sordas y oyentes que participan de estas señas de identidad.

Lectura labio facial (LLF): Acción que permite interpretar un mensaje a través del movimiento de la boca y rostro.

Lengua de señas chilena (LSCh): Es la lengua natural de las personas sordas y se caracteriza por : Su naturaleza visual-gestual, no es universal, es ágrafa (no se puede

escribir) y contiene todos los niveles lingüísticos de una lengua (fonológico, morfosintáctico y léxico). Por lo tanto la Lengua de Señas es una lengua legítima como las demás lenguas y permite :

- Intercambios comunicativos de calidad en el ambiente escolar, proporcionando el acceso a numerosas experiencias.
- Incorporar conocimientos del mundo que le rodea.
- Acceder al currículo escolar y a los conocimientos de manera similar a los oyentes.

Palabra complementada: Es un sistema que hace posible percibir el habla completamente a través de la vista mediante el uso simultáneo de la lectura labial y una serie limitada de complementos manuales.

Recuadro de lengua de señas: Es un sistema que permite mostrar en un costado de la pantalla del televisor, a una persona interpretando en LSCh, la información entregada oralmente.

X. BIBLIOGRAFÍA

- Aranda, R (2002). Educación Especial. Áreas curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales. Editorial Prentice Hall. Madrid. España
- Barudy, J. Y Dantagnan, M. (2005). Los buenos tratos a la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia, cap.3 Gedisa Editorial. Barcelona España
- Barrera, J; Varela, V., (1991). Déficit lingüísticos en niños escolares de 9 a 18 años de edad. Investigación presentada en Encuentro Interregional de Centros de Diagnósticos del MINEDUC. San Francisco de Mostazal.
- Barrera, J; Catalán, A., (1999). Conceptualizaciones acerca del lenguaje oral y el aprendizaje de la lectura. Revista Chilena de Fonoaudiología, Año 1 N° 2, pp 53-63.
- Benavides, M; Maz, A; Castro, E y Blanco, R. (2004) La educación de niños con talento en Iberoamérica. Oficina regional de educación de UNESCO para América Latina y El Caribe.
- Blanco, M. (1995) "Enfermedades invalidantes de la infancia". Sociedad Pro Ayuda del Niño Lisiado. Santiago
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos". Boletín Proyecto Principal de Educación América y el Caribe N° 48. UNESCO/OREALC. Santiago de Chile.
- Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena (1995). Los Desafíos de la Educación Chilena Frente al Siglo XXI, Editorial Universitaria, Santiago.
- Comisión de expertos 2004 Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Ministerio de Educación de Chile
- Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local - CEAS Ltda. (2003) Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa. Mineduc 2003.
- "Diccionario Enciclopédico de Educación Especial (1985). Santillana, S.A. 1985. Madrid. España.
- Espinosa, A., Gimeno, A., Martínez, R., Ordoño, E., Ortega, J., Relaño, P., (1995). Iguales pero Diferentes. Un modelo de Integración en el tiempo libre. Editorial popular, S.A..
- Foro Mundial sobre la Educación. MARCO DE ACCIÓN DE DAKAR (2000). La educación para todos: cumplir con nuestros compromisos colectivos. Revista Iberoamericana de Educación - Número 22. OEI - Ediciones

- Fundación Hineni 2005. Guía Didáctica Adaptaciones Curriculares. Primer Nivel de Educación Básica NB1.
- Gallardo, J., Salvador, M., (1994). Discapacidad Motórica. Aspectos Psicoevolutivos y Educativos. Ediciones Aljibe, S.L. Málaga.
- Genovard Roselló, C y Castelló Tarrida, A (1990) El límite superior: aspectos psicopedagógicos de la excepcionalidad intelectual. Madrid: Pirámide.
- Gil Flores. J. "Análisis de Datos Cualitativos. Aplicación a la Investigación Educativa"
- Gine, C. (1996). La Evaluación Psicopedagógica: un modelo interactivo y centrado en el currículum. Centro de Documentación Fundación HINENI
- Godoy, M; Meza, M. y Salazar, A (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. MINEDUC.
- Hernández, G (1999) La capacidad sobresaliente. Una necesidad educativo especial en todos los sujetos. Revista de educación / nueva época núm. 11/ octubre-diciembre.
- HINENI, UNESCO y UNICEF (2003). Cada Escuela es un Mundo, Un Mundo de Diversidad. Ed., OREALC/UNESCO Santiago.
- Lucchini, G (2002). Niños con Necesidades Educativas Especiales. Como enfrentar el trabajo en el aula. Ediciones Universidad Católica de Chile. Santiago.
- Ministerio de Educación y Fondo Nacional para la Discapacidad (2003). Integración Educativa en la Enseñanza Media. Apoyos Técnico Pedagógicos. Santiago
- OMS (1980) Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías.
- Puyuelo, M., (2002) *Evaluación del Lenguaje*, cap. 2 Editorial Masson. Barcelona 2002 España
- Reimers, F (2000) Educación, Desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. Revista Iberoamericana de Educación - Número 23.
- Rosa, A., y Ochaita, E. Comp. Psicología de la ceguera. Alianza Editorial
- Sanhueza, J. (2003). Niños con Necesidades Educativas Especiales. Fundación Educacional Arauco.
- Taylor. S y Bogdan "Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación". Ed. Paidós. 1996. Barcelona. España.
- Willard / Spackman, (1998). Ed. Panamericana, Octava Edición.

- www.fonadis.cl
- www.interedvisual.es
- www.manolo.net