

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Noviembre 2007 / Volumen 1- N° 1



Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación



Dirección Editorial:

Cynthia Duk H.

Coordinación Editorial:

Arturo Pinto G.

Comité Editorial:

Cecilia Loren
Ofelia Reveco
Pamela Rodríguez
Rafael Sarmiento
Mauricio Zepeda

Consejo Editorial:

Jaime Bermeosolo (U. Católica de Chile)
Rosa Blanco (OREALC/UNESCO)
Abelardo Castro (U. de Concepción, Chile)
Soledad Cisternas (U. Diego Portales, Chile)
Gerardo Echeita (U. Autónoma de Madrid, España)
Windyz Ferreira (U. Federal de Paraíba, Brasil)
Paulina Godoy L. (MINEDUC, Chile)
Eliseo Guajardo (Secretaría Educación; Estado de Guerrero, México)
Seamus Hegarty (IEA, Inglaterra)
Álvaro Marchesi (OEI, España)
Víctor Molina (U. de Chile)
Javier Murillo (U. Autónoma de Madrid, España)
Mariano Narodowski (Ministerio Educación ciudad de Buenos Aires)
Selma Simonstein (U. Central de Chile)
Rodrigo Vera G. (Fundación HINENI)

Diagramación e Impresión:

Gráfica LOM

Edita:

Escuela de Educación Diferencial
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile

I.S.S.N.: 0718-5480

EDITORIAL

“Avanzando hacia la inclusión”
Cynthia Duk H. 9

ARTÍCULOS

“La equidad y la inclusión social:
 Uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy”
Rosa Blanco G. 13

“Del dicho al hecho hay gran trecho”
Gerardo Echeita S. 29

“Diversidad étnico-cultural y educación intercultural
 cimentada en la interacción de saberes”
Daniel Quilaqueo R. 37

“Identificación y evaluación de estudiantes con
 necesidades educativas especiales en Inglaterra”
Seamus Hegarty 47

“La atención a los alumnos con talentos académicos:
 Propuestas de adaptación curricular”
Maryorie Benavides S. 59

“Dificultades específicas del aprendizaje:
 Una revisión conceptual”.
Jaime Bermeosolo Bertrán 67

“Modelo de gestión curricular de la escuela para
 el logro de aprendizajes significativos de estudiantes con
 NEE transitorias basado en articulaciones efectivas
 desde el lenguaje”. FIE 0000231
Arturo Pinto Guevara; Eduardo Olivera Rivera; Raúl Fuentes Fuentes 85

“Evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes”. Proyecto Fondef D0411313
Cynthia Duk H.; Libe Narvarte 97

EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES

“Formación para la Integración Sociolaboral de Personas con Discapacidad Intelectual bajo el Enfoque de Empleo con Apoyo”
Carolina Chacana; Cristina Orozco 121

RESEÑAS

Educación para la inclusión o educación sin exclusiones
Autor: Echeita Sarrionandia, Gerardo
Publicación: Madrid: Narcea, 2006 135

Cómo mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad:
instrumentos y estrategias de evaluación
Autor: Verdugo Alonso, Miguel Ángel (dir.)
Publicación: Salamanca: Amarú, 2006 135

COLABORADORES DE ESTE NÚMERO 139

NORMAS DE PUBLICACIÓN 141

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

La *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* surge ante la necesidad de contar con un medio que propicie el diálogo académico en torno a los grandes dilemas y retos que plantea la educación inclusiva a los sistemas educativos y a la escuela de hoy. Se trata de una publicación científica de libre acceso y carácter periódico que persigue tres objetivos fundamentales:

1. Generar un espacio de intercambio, debate y reflexión con relación a los desafíos que supone avanzar hacia una educación inclusiva, de calidad para todos, en el ámbito de las políticas, la cultura y las prácticas educativas.
2. Difundir estudios, investigaciones, programas y experiencias innovadoras, que aporten al conocimiento y desarrollo de escuelas que acojan y respondan a la diversidad de necesidades educativas de los estudiantes.
3. Promover propuestas y estrategias que apunten a la mejora de la calidad y equidad de los sistemas educativos, con especial atención en los sectores y grupos más vulnerables.

La Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva tiene una periodicidad bianual y se publica en los meses de mayo y noviembre.

Contempla la publicación de trabajos inéditos o de muy escasa difusión en Latinoamérica que versen sobre los siguientes temas:

- Avances y dificultades que experimenta la inclusión educativa en el plano de la legislación, las políticas, las actitudes y prácticas educativas.
- Reflexiones y revisiones conceptuales asociadas a los principios y fundamentos teóricos de la educación inclusiva y su relación con la calidad y equidad de la educación.
- Análisis de barreras que dificultan el desarrollo del enfoque inclusivo (en los sistemas educativos, escuelas y aulas), así como los procesos de cambio y mejora para la superación de las dificultades.
- Enfoques, programas y resultados vinculados a la educación de población indígena, con necesidades educativas especiales (asociadas o no a discapacidad), de sectores de pobreza, inmigrantes, etc.
- Propuestas y experiencias de respuesta a la diversidad con referencia a adaptaciones curriculares; metodologías y estrategias de aprendizaje; procedimientos e instrumentos de evaluación; medios y materiales educativos.

- Revisiones de la literatura relacionada con la educación inclusiva, la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.
- Evaluación de la eficacia y calidad de los procesos educativos en contextos escolares inclusivos.

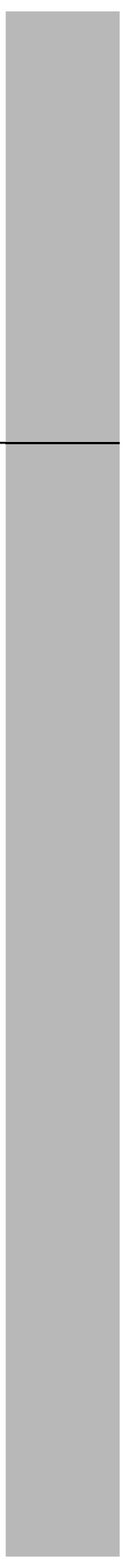
Todos los artículos publicados son sometidos a una estricta doble evaluación ciega por pares. El plazo máximo de recepción de manuscritos es el 1º de septiembre y el 1º de marzo, siendo las fechas de lanzamiento el 15 de noviembre y el 15 de mayo.

(Ver normas de publicación en apartado final)



EDITORIAL

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



EDITORIAL

Avanzando hacia la inclusión

Aumentar los niveles de calidad y equidad de los sistemas educativos, se ha convertido en un objetivo prioritario de las políticas y reformas educacionales impulsadas en los países de Latinoamérica. Un imperativo ético que los responsables de las decisiones educativas, los docentes y la sociedad toda, ya no podemos soslayar, habida cuenta de los altos índices de desigualdad y segmentación que lesionan la cohesión e integración social de nuestros pueblos.

Si aspiramos a la construcción de sociedades más inclusivas, justas y democráticas, la educación debe contribuir de manera decisiva, a reducir y compensar las desigualdades de origen de los alumnos, de modo de asegurar su plena participación, máximo aprendizaje y desarrollo personal.

En la actualidad contamos con evidencias empíricas, de que uno de los factores que inciden en el fracaso escolar, los bajos resultados de aprendizaje y la marginación de muchos alumnos y alumnas, es la incapacidad de la escuela de ajustar la enseñanza a la heterogeneidad de capacidades, situaciones socioeconómicas y culturales que presentan los estudiantes. Hacer realidad el derecho a una educación de calidad para todos, implica necesariamente, que tomemos medidas dirigidas a equiparar las oportunidades de los grupos en situación de mayor vulnerabilidad y desventaja.

El desarrollo de escuelas inclusivas, que acojan a todos y den respuesta a la diversidad del alumnado, comienza a ser valorada como una estrategia potente y válida para la mejora continua de los procesos y resultados educativos. Dentro de estos últimos, se hace cada vez más urgente considerar, no sólo los logros académicos, sino que también los logros en el aprendizaje de valores y actitudes. Aprendizajes indispensables para el desarrollo de una convivencia social, basada en el respeto a las diferencias, los derechos de las personas, la solidaridad y cooperación entre los integrantes de la comunidad escolar.

No cabe duda, que avanzar hacia sistemas educativos más inclusivos, demanda cambios significativos en las representaciones mentales y actitudes de los distintos actores educativos, pero también de voluntad y decisión política para generar las condiciones e impulsar y apoyar de manera sostenida las transformaciones que hay que poner en marcha, en los distintos niveles del sistema (administración educativa, escuela y aula).

En este sentido, son numerosas las condiciones o factores que, a través de la investigación, se han revelado como facilitadores de la inclusión. No obstante, pareciera ser que los pilares fundamentales en los que se sustenta todo proceso de desarrollo institucional en esta dirección son:

- flexibilidad curricular en el más amplio sentido del término
- pedagogía en el aula sensible y responsiva a la diversidad
- recursos y servicios de apoyo oportunos para quienes los requieran
- clima de colaboración orientado al aprendizaje y la participación de todos

Más allá de éstos y otros muchos hallazgos que podríamos compartir, lo que está claro es que, en nuestros países latinoamericanos, hace falta socializar el conocimiento, fomentar la investigación y sistematizar las buenas experiencias en curso. Necesitamos aprender de lo que están haciendo otros y de lo que nos aporta la teoría y la investigación.

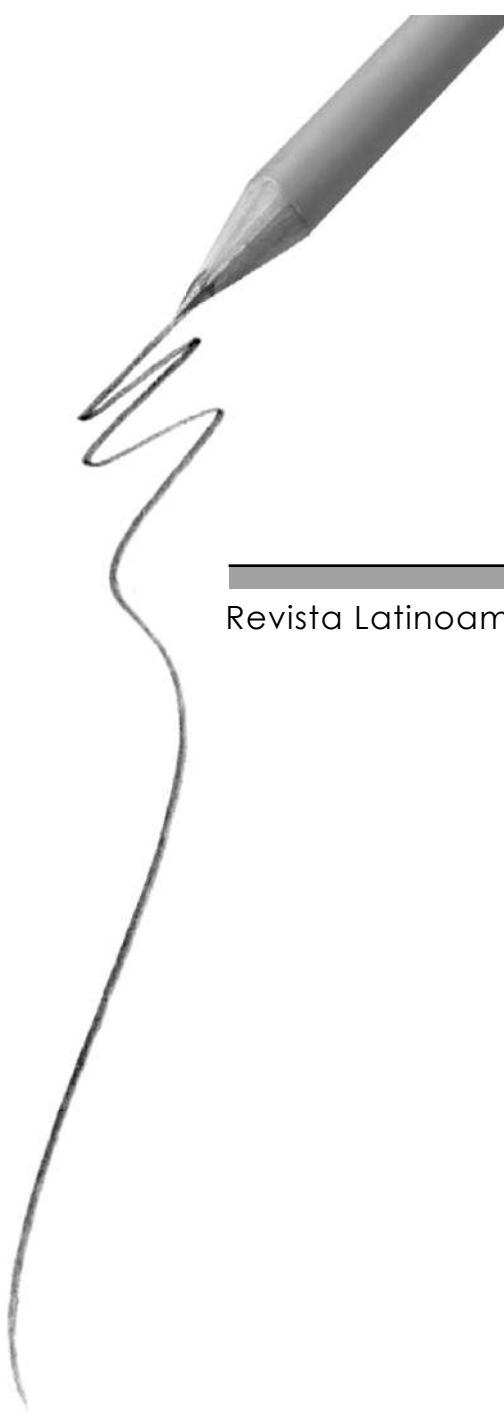
Difundir el conocimiento acumulado en el campo de la educación inclusiva en los países de Latinoamérica es, sin duda, uno de los objetivos principales de esta publicación. No obstante, la mayor motivación para la creación de esta revista, es la posibilidad que nos abre este medio de contar con un espacio de comunicación, que permita a formadores, investigadores, docentes y otros profesionales vinculados a la educación, acercar fronteras para compartir sus reflexiones, experiencias y estudios empíricos.

Aspiramos a que este primer número de la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, sea el inicio de un viaje sin fin, al que se vayan sumando cada vez más actores del mundo de la educación, que guiados por su entusiasmo y compromiso con las generaciones del mañana, contribuyan a hacer de la escuela un medio eficaz para la formación y desarrollo integral de todos los estudiantes, sin discriminaciones de ningún tipo. Simplemente porque la educación es un derecho humano fundamental y no tenemos excusas válidas para excluir a nadie.

En este primer número de la revista hemos intentado lograr una versión equilibrada y al mismo tiempo variada, en términos de los temas abordados en los nueve artículos que incluye. Estos versan sobre políticas y concepciones en torno a la inclusión educativa, la calidad y equidad de la educación, revisiones conceptuales, estudios y proyectos relacionados con la atención a la diversidad y las necesidades educativas especiales.

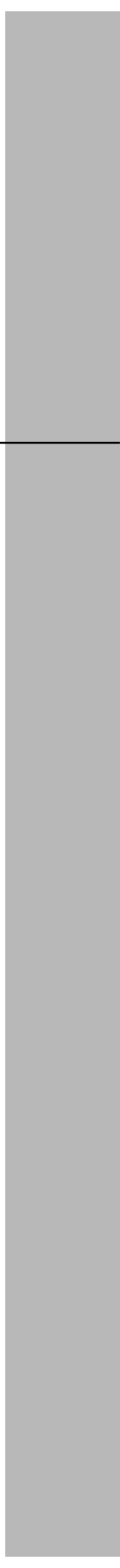
Ahora sólo nos resta esperar la reacción de los lectores y seguir trabajando para sostener este camino recién iniciado, con apoyo de los muchos colaboradores que han creído, al igual que nosotros, en esta idea. El reto mayor a futuro será incrementar cada vez más la calidad de esta publicación y ganarse el reconocimiento del mundo académico y científico, para que se sustente en el tiempo.

Cynthia Duk Homad



ARTÍCULOS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



LA EQUIDAD Y LA INCLUSIÓN SOCIAL: UNO DE LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN Y LA ESCUELA HOY*

EQUITY AND SOCIAL INCLUSION: A CHALLENGE FOR TODAY'S EDUCATIONAL SYSTEM AND SCHOOLS

Rosa Blanco G.

Resumen

La educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social. El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo.

La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades de los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados “diferentes”.

Palabras Claves: Equidad educativa. Inclusión social. Calidad de la educación. Diversidad.

Abstract

Education is currently unable to contribute to overcoming inequalities or reducing the social gap, for which reason it is necessary to make greater efforts to transform it into driver for social equity. The inclusion movement has emerged forcefully in recent years and aims to tackle the high rates of exclusion and discrimination, and the educational inequalities present in the majority of educational systems around the world.

The inclusion perspective demands that we make progress towards a single educational system that is more diversified in order to adequately provide for the needs of different groups and persons, and achieve quality learning and equity for the whole population. This would require closing the current gap that exists between education for all and education for those who for varying reasons are considered “different”.

Key words: Educational equity. Social inclusion. Quality of education. Diversity.

* Publicado en Revista electrónica REICE 2006 - Vol. 4 nº3.

1. ¿POR QUÉ HABLAMOS DE INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN?

América Latina se caracteriza por tener sociedades muy desintegradas y fragmentadas debido a la persistencia de la pobreza y a la gran desigualdad en la distribución de los ingresos, lo cual genera altos índices de exclusión. Como señala Tedesco¹, una de las tendencias más fuertes de la nueva economía, es el aumento de las desigualdades, la segmentación espacial y la fragmentación cultural de la población.

Durante la década de los noventa los países de América Latina iniciaron una serie de reformas educativas orientadas a lograr el acceso universal a la educación básica y al mejoramiento de su calidad y equidad, sin embargo todavía persisten importantes desigualdades educativas. Es urgente el desarrollo de políticas decididas de equidad para que la educación cumpla con una de sus funciones fundamentales: contribuir a superar las desigualdades de origen de los alumnos para avanzar hacia sociedades más justas, equitativas y democráticas.

La mayoría de los países adoptan en sus políticas y leyes los principios de la Declaración de Educación para Todos, pero en la práctica existen distintos factores que excluyen y discriminan a numerosos alumnos del sistema educativo. A pesar del gran avance alcanzado en el acceso a la educación aún no se ha logrado la universalización de la educación primaria, y persisten problemas de equidad en la distribución y calidad de la oferta educativa y en el acceso al conocimiento. En aquellos países en los que se cuenta con datos desagregados, los colectivos más excluidos son precisamente los que más necesitan la educación para superar su situación de desventaja o de vulnerabilidad; niños de zonas rurales aisladas o de extrema pobreza, niños indígenas y desplazados, y niños y niñas con discapacidad.

Las bases de una mayor igualdad se sientan en la primera infancia. Hay suficientes evidencias respecto de los beneficios que tiene la educación en los primeros años de vida para el desarrollo humano, y sus efectos preventivos y de equiparación de oportunidades. En América Latina existe una mayor conciencia sobre la importancia de la educación de la primera infancia que se refleja en un mayor desarrollo de políticas y en el aumento de la cobertura, aunque hay problemas de desigualdad en el acceso que afecta a los niños y niñas de medios socioeconómicos más desfavorecidos, del sector rural, de pueblos originarios o con discapacidad.

En muchos países se ha incluido el tramo de 5 años, incluso el de 4 años en algunos casos, dentro de educación básica obligatoria y se ha incrementado la oferta educativa para los niños de 3 a 5 años. En el año 2000, la tasa neta promedio en la región de matrícula de niños y niñas entre 3 y 5 años era del 48%² y no hay diferencias de acceso en función del género. Este promedio regional no refleja las grandes diferencias que existen entre los países.

Un mayor número de años de estudio es un factor que puede contribuir, aunque no es el único, a superar el círculo vicioso de la pobreza, ya que ofrece mayores posibilidades para acceder al mundo laboral y tiene una influencia positiva en la educación de los hijos. En todos los países ha disminuido

¹ Igualdad de Oportunidades y Política Educativa, en *Políticas educativas y Equidad. Reflexiones del seminario Internacional*, pp. 59-68. Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF y UNESCO. Santiago de Chile, Octubre de 2004.

² Este porcentaje corresponde a los 19 países de América Latina. UNESCO (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003*. Santiago de Chile: UNESCO.

el número de analfabetos absolutos aunque todavía hay 36 millones, de los cuáles el 56% son mujeres³, y hay un alto porcentaje de personas entre 15 y 24 años con primaria incompleta. Es decir hay un alto contingente de personas en América Latina que no cuenta con las competencias mínimas necesarias para insertarse en la sociedad actual del conocimiento y acceder a puestos de trabajo dignos y productivos.

El aumento logrado en el acceso a la educación secundaria, fundamental para asegurar mayores oportunidades de acceso al mundo laboral, también refleja inequidad. La cobertura en este nivel educativo ha sufrido avances en los últimos años pero todavía es baja en la mayoría de los países de la región, y la culminación de los estudios en secundaria muestra más desigualdades entre grupos sociales que la educación primaria.⁴

Si bien aún no se ha logrado el pleno acceso a la educación básica, el mayor desafío en la región de América Latina y el Caribe es superar la desigualdad en la calidad de la oferta educativa y en los logros de aprendizaje. El aumento de la cobertura no ha sido acompañado de medios efectivos que garanticen la permanencia en el sistema escolar y la satisfacción efectiva de las necesidades básicas de aprendizaje de los estudiantes. Aunque han disminuido los índices de repetición y deserción, éstos siguen siendo altos, y afectan en mayor medida a los niños y niñas que viven en situación de vulnerabilidad; zona rural, pueblos originarios y contextos socioeconómicos desfavorecidos. Los recursos que se invierten en el alto contingente de alumnos que repiten cada año, alrededor de 5 mil 700 millones de dólares⁵, podrían constituir un recurso muy valioso para mejorar la calidad de la educación para todos, especialmente si se considera el escaso impacto de la repetición en el nivel de logros de los alumnos y su efecto negativo en la autoestima de éstos.

Los estudios internacionales comparativos sobre logros de aprendizaje también muestran una grave inequidad en la distribución del conocimiento⁶. Estas evaluaciones pusieron de manifiesto que los niveles de aprendizaje de todos los alumnos en lenguaje y matemáticas son en general bajos, pero según los datos de la evaluación realizada por UNESCO⁷ los logros son aun menores en el caso de los alumnos que provienen de las escuelas públicas, ya sean urbanas o rurales.

Desde la década de los noventa se vienen desarrollando estrategias y programas de discriminación positiva para favorecer el acceso y la permanencia de los alumnos y alumnas en situación de vulnerabilidad, sin embargo son aún muchas las personas que, por diferentes causas, se encuentran en situación de desigualdad y que experimentan barreras para su pleno aprendizaje y participación.

³ UNESCO (2004). *Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance*. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO.

⁴ UNESCO-SEP (2005). *Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas*. Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO.

⁵ UNESCO-SEP (2005). *Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas*. Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO.

⁶ OCDE-UNESCO (2003). *Aptitudes básicas para el mundo de mañana. Otros resultados del Proyecto PISA 2000*. Resumen Ejecutivo. París, Francia – Montreal, Canadá: Organización para el Desarrollo Económico e Instituto de Estadísticas de la UNESCO. UIS.

⁷ UNESCO. *Primer Estudio Internacional Comparativo de Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en 13 países de América Latina*. Primer Informe 1997, Segundo Informe 1998, Informe Técnico 2000.

Las desigualdades en función del origen socioeconómico son las más significativas en los países de América Latina, y la pobreza está asociada a otros tipos de desigualdad como vivir en la zona rural o pertenecer a pueblos originarios, lo cual sitúa a un buen porcentaje de la población en una posición de gran vulnerabilidad. Según datos de CEPAL (1998) las personas que provienen de hogares con escasos recursos suelen cursar 8 o menos años de estudio, y en general no superan la condición de obrero u operario, mientras quienes crecen en hogares de mayores recursos suelen cursar 12 o más años de educación y se desempeñan como profesionales, técnicos o directivos. Las nuevas generaciones tienen más niveles de estudio en todos los estratos socioeconómicos, pero esto no se ha traducido en mayor movilidad social; las ocupaciones de mayor productividad exigen mayores niveles de estudio que se concentran en los estratos socioeconómicos más altos (Reimers, 2002).

La zona rural también se encuentra en una situación de desigualdad, mostrando mayores tasas de repetición y deserción que la zona urbana. El promedio regional de personas entre 15 y 24 años que tiene por lo menos 10 años de educación es del 50% en las zonas urbanas mientras que en las zonas rurales el promedio llega aproximadamente al 20%⁸. En el medio rural muchas escuelas no imparten la enseñanza obligatoria completa, son de difícil acceso y en muchos casos cuentan con docentes menos calificados.

Los niños y jóvenes provenientes de pueblos originarios o afro-descendientes también se encuentran en situación de desigualdad educativa y social. Estos colectivos suelen vivir en la zona rural o zonas aisladas, donde como ya se ha visto también hay mayores índices de pobreza, por lo que son objeto de diferentes tipos de discriminación. En los países que cuentan con datos desagregados, los índices de repetición, abandono y analfabetismo son mayores en el caso de los pueblos originarios. En los últimos años ha habido un mayor avance en la educación intercultural y bilingüe, pero este es aún muy insuficiente.

Los niños y niñas con necesidades educativas asociadas a una discapacidad son el colectivo que se encuentra más excluido. En muchos países no existen estadísticas confiables, pero cuando las hay queda de manifiesto que un alto porcentaje de estos alumnos no recibe ningún tipo de educación, especialmente los que tienen discapacidades más severas. Aunque la tendencia de las políticas de los países es promover la integración de estos alumnos en la escuela común, la gran mayoría está escolarizada en centros de educación especial, por lo que también son los más discriminados.

En relación con el género, salvo algunos países, no existen diferencias significativas en el acceso a la educación inicial y básica, pero sí en la permanencia y la finalización de estudios. En los países de América Latina son mayores las tasas de abandono y reprobación de las niñas de zona rural y comunidades indígenas. Por el contrario, en los países del Caribe y algunos latinoamericanos los varones abandonan antes la escuela y tienen un menor nivel de desempeño académico. En cuanto a los niveles de aprendizaje, las diferencias de género son significativas tan sólo en algunos casos. En general, las niñas alcanzan mejores logros en lenguaje y ligeramente menores en matemáticas.⁹

⁸ UNESCO-Ministerio de Educación de Chile (2002). *Alcanzando las metas educativas*. Informe regional del proyecto regional de indicadores educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO.

⁹ UNESCO-SANTIAGO (1998). *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado*. Santiago de Chile: UNESCO-SANTIAGO.

A la desigualdad que sufren los colectivos mencionados, es preciso añadir el debilitamiento de la escuela pública en muchos países de la región como consecuencia de una creciente privatización y la presencia de mecanismos de regulación de mercado en la educación. La desigualdad entre escuelas públicas y privadas, en términos de recursos, docentes cualificados y resultados de aprendizaje tiende a ampliarse en muchos países, especialmente en los más pobres, aumentando la brecha social y reproduciendo la estratificación y fragmentación presentes en nuestras sociedades.

2. ¿ES LO MISMO INTEGRACIÓN QUE INCLUSIÓN? EL MOVIMIENTO DE LA INCLUSIÓN, UN PASO MÁS ALLÁ DE LA INTEGRACIÓN ESCOLAR

El movimiento de la inclusión ha surgido con fuerza en los últimos años para hacer frente a los altos índices de exclusión y discriminación y a las desigualdades educativas presentes en la mayoría de los sistemas educativos del mundo. Tal como se ha visto en el anterior apartado la educación no está siendo capaz de contribuir a superar las desigualdades ni de reducir la brecha social, por lo que es preciso realizar mayores esfuerzos para que realmente se convierta en un motor de mayor equidad social.

Una relatora de Naciones Unidas para el derecho a la educación, Katarina Tomasevsky¹⁰, señala que normalmente los países pasan por tres etapas fundamentales para avanzar hacia el pleno ejercicio del derecho a la educación:

- La primera consiste en conceder el derecho a la educación a todos aquellos que, por diferentes causas, están excluidos (pueblos indígenas, personas con discapacidad, comunidades nómadas, etc.), pero con opciones segregadas en escuelas especiales, o, programas diferenciados para dichos colectivos que se incorporan a la educación.
- La segunda etapa enfrenta el problema de la segregación educativa promoviendo **la integración** en las escuelas para todos. En los procesos de integración los colectivos que se incorporan se tienen que adaptar a la escolarización disponible, independientemente de su lengua materna, su cultura o sus capacidades. El sistema educativo mantiene el “statu quo” y son los alumnos quienes se tienen que adaptar a la escuela y no ésta a los alumnos.
- La tercera etapa exige la adaptación de la enseñanza a la diversidad de necesidades educativas del alumnado, que son fruto de su procedencia social y cultural y de sus características individuales en cuanto a motivaciones, capacidades e intereses. Desde esta perspectiva, ya no son los grupos admitidos quienes se tienen que adaptar a la escolarización y enseñanza disponible, sino que éstas se adaptan a sus necesidades para facilitar su plena participación y aprendizaje. Esta es la aspiración del movimiento de la inclusión.

En muchos países existe cierta confusión con el concepto de inclusión o educación inclusiva, ya que se está utilizando como sinónimo de integración de niños y niñas con discapacidad, u otros con necesidades educativas especiales, a la escuela común. Es decir, se está asimilando el movimiento de inclusión con el de integración cuando se trata de dos enfoques con una visión y foco distintos. Esta confusión tiene como consecuencia que las políticas de inclusión se consideren como una responsabilidad de la educación especial, limitándose el análisis de la totalidad de exclusiones y discriminaciones que se dan al interior de los sistemas educativos, e impidiendo el desarrollo de políticas inclusivas integrales.

¹⁰ Katarina Tomasevski (2002). Contenido y vigencia del derecho a la educación. *Cuadernos pedagógicos*.

En primer lugar, es importante señalar que **el foco de la inclusión es más amplio que el de la integración**. Esta última, en los países de América Latina y en otras partes del mundo, está ligada al colectivo de los alumnos con necesidades educativas especiales, y aspira a hacer efectivo el derecho de estas personas a educarse en las escuelas comunes, como cualquier ciudadano, recibiendo las ayudas necesarias para facilitar su proceso educativo y su autonomía. El movimiento de la inclusión, representa un impulso fundamental para avanzar hacia la educación para todos, porque aspira a hacer efectivo para toda la población el derecho a una educación de calidad, ya que como hemos podido observar hay muchos niños y niñas, además de aquellos con discapacidad, que tienen negado este derecho. **La inclusión está relacionada con el acceso, la participación y logros de todos los alumnos, con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados**¹¹, por diferentes razones. Desde esta perspectiva, la inclusión es una política del ministerio de educación en su conjunto y no de las divisiones de educación especial.

En segundo lugar, el **foco de atención es de naturaleza distinta**. La preocupación de la integración ha estado más en transformar la educación especial, para apoyar los proceso de integración, que cambiar la cultura y práctica de las escuelas comunes para que sean capaces de atender la diversidad del alumnado, y eliminar los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas. Se da la paradoja de que muchas escuelas integran niños y niñas con discapacidad y simultáneamente están expulsando o discriminando a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son verdaderamente inclusivas.

Aunque en muchas escuelas se han producido procesos de cambio como consecuencia de la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales, el movimiento de la integración no ha logrado alterar los sistemas educativos de forma significativa. En general, se ha transferido el modelo de atención propio de la educación especial a las escuelas comunes, centrándose más en la atención individualizada de estos alumnos (programas individuales, estrategias y materiales diferenciados, etc.) que en modificar aquellos factores del contexto educativo y de la enseñanza que limitan la participación y el aprendizaje no sólo de los niños y jóvenes integrados, sino de todo el alumnado.

La situación anteriormente señalada nos muestra la persistencia de una visión individual de las dificultades de aprendizaje, en la que éstas se atribuyen solamente a variables del individuo (sus competencias, su origen social, el capital cultural de su familia, etc.), obviando la gran influencia que tienen los entornos educativo, familiar y social en el desarrollo y aprendizaje de las personas. En el enfoque de la inclusión, por el contrario, se considera que el problema no es el niño sino el sistema educativo y sus escuelas. El progreso de los alumnos no depende sólo de sus características personales sino del tipo de oportunidades y apoyos que se le brindan o no se le brindan, por lo que el mismo alumno puede tener dificultades de aprendizaje y de participación en una escuela y no tenerlas en otra. La escasez de recursos, la rigidez de la enseñanza, la falta de pertinencia de los currículos, la formación de los docentes, la falta de trabajo en equipo o las actitudes discriminatorias son algunos de los factores que limitan el acceso, permanencia y el aprendizaje del alumnado en las escuelas.

Según Tony Boot (2000), las barreras al aprendizaje y la participación aparecen en la interacción entre el alumno y los distintos contextos: las personas, políticas, instituciones, culturas y las circunstancias

¹¹ UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All*. París: UNESCO.

sociales y económicas que afectan sus vidas. En este sentido, las acciones han de estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras físicas, personales e institucionales que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los estudiantes en las actividades educativas.

Superar la situación anteriormente señalada justifica sobradamente la preocupación central de la inclusión: **transformar la cultura, la organización y las prácticas educativas de las escuelas comunes para atender la diversidad** de necesidades educativas de todo el alumnado, que son el resultado de su origen social y cultural y de sus características personales en cuanto a competencias, intereses y motivaciones. En este caso, a diferencia de lo ocurrido con las experiencias de integración, **la enseñanza se adapta a los alumnos y no éstos a la enseñanza**. Desde esta perspectiva la atención de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales se enmarca en el contexto más amplio de la atención a la diversidad, ya que todo el alumnado y no sólo aquellos con alguna discapacidad tienen diferentes capacidades y necesidades educativas. Esto no significa perder de vista que estos alumnos requieren una serie de recursos y ayudas especiales para optimizar su proceso de aprendizaje y desarrollar plenamente sus potencialidades.

3. EL SIGNIFICADO DE LA INCLUSIÓN EN EDUCACIÓN

A continuación se señalan las principales finalidades que persigue la educación inclusiva y que constituyen sus principales señas de identidad. Al respecto, es importante señalar que la inclusión es un proceso que nunca está acabado del todo, ya que constantemente pueden aparecer diferentes barreras que excluyen o discriminan a los alumnos y alumnas, o que limitan su aprendizaje y su pleno desarrollo como personas.

3.1. La Inclusión es una cuestión de derechos

La educación inclusiva aspira a hacer efectivo para todas las personas el derecho a una educación de calidad, que es la base de una sociedad más justa e igualitaria. La educación es un bien común específicamente humano que surge de la necesidad de desarrollarse como tal, por ello todas las personas sin excepción tienen derecho a ella.

El derecho a la educación va mucho más allá del acceso, aunque es un primer paso, ya que exige que ésta sea de calidad y logre que todas las personas desarrollen al máximo sus múltiples talentos y capacidades.

La enorme importancia de la educación también radica en que nos abre las puertas para aprovechar otros beneficios que ofrece la sociedad y hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, lo cual es el fundamento de una sociedad más democrática. El pleno ejercicio del derecho a la educación pasa necesariamente por educar en y para los derechos humanos, proporcionando al alumnado, desde los primeros años de la vida escolar, la oportunidad no sólo de conocer dichos derechos sino de vivenciarlos. Los niños y niñas necesitan oportunidades de comprender cuáles son sus derechos y deberes, cuáles son los límites que imponen a su libertad los derechos y libertades de los demás y cómo sus acciones pueden afectar los derechos de otras personas¹².

¹² Lansdown, Genson (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Serie Innocenti In-

Un aspecto clave de la inclusión es conseguir la plena participación de todas las personas en las diferentes esferas de la vida humana. Actualmente, existe cierto consenso respecto a que la exclusión va más allá de la pobreza, ya que tiene que ver con la dificultad de desarrollarse como persona, la falta de un proyecto de vida, la ausencia de participación en la sociedad y de acceso a sistemas de protección y de bienestar.

Una mayor inclusión social pasa necesariamente, aunque no únicamente, por asegurar la plena participación en la educación, para lo cual los niños y niñas no deben ser objeto de ningún tipo de discriminación por razones de origen social, étnico, religioso u otros¹³. Todas las personas tienen más posibilidades de desarrollarse como tales si tienen la oportunidad de participar junto con los otros en las distintas actividades de la vida humana. Como señala Fernando Savater (2005), la relación con otros seres humanos es fundamental para desarrollar la humanidad. La humanidad es una forma de relación simbólica, y los seres simbólicos estamos destinados a desarrollar nuestras posibilidades en relación con los otros.

En el ámbito educativo la participación tiene varios significados. En primer lugar, alude a la necesidad de que todos los alumnos y alumnas, sea cual sea su condición, se eduquen juntos en la escuela de su comunidad, y participen lo máximo posible del currículo y de las actividades educativas. Desde el punto de vista de la participación, la escolarización en escuelas o grupos especiales, con carácter permanente, debería ser una excepción, y habría que asegurar que el currículo y la enseñanza que se ofrezca equivalga lo más posible a los que se imparten en las escuelas para todos.

Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen la inclusión como un conjunto de procesos orientados a aumentar la participación de los estudiantes en la cultura, los currículos y las comunidades de las escuelas. Para estos autores, la inclusión implica que los centros realicen un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todos¹⁴.

La participación también está relacionada con el derecho de los niños a ser escuchados y a tener en cuenta sus opiniones sobre los diferentes aspectos que afectan sus vidas. En el artículo 12 de la Convención de los Derechos del Niño se establece que los adultos han de proporcionar a los niños las condiciones y estímulos necesarios para que puedan manifestar su opinión sobre todos los asuntos que les conciernen, así como de administrarles informaciones adecuadas a su edad, en base a las que puedan elaborar sus propios puntos de vista.

La participación, finalmente, involucra los procesos democráticos de toma de decisiones en los que están implicados diferentes actores de la comunidad educativa, incluyendo a los alumnos. Para Mel Ainscow (2004), la participación tiene que ver con experiencias compartidas y negociaciones que resultan de la interacción social al interior de una comunidad que tiene un objetivo común.

sight, n° 6. New York: UNICEF.

¹³ Artículo 2 de la Convención de los Derechos del Niño.

¹⁴ Booth T. y Ainscow M. (2004). *Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Versión en castellano. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

3.2. La inclusión en educación es un medio para avanzar hacia una mayor equidad y el desarrollo de sociedades más inclusivas y democráticas

Uno de los factores que genera desigualdad en los sistemas educativos de América Latina es la segregación social y cultural de las escuelas, que reproduce la fragmentación presente en las sociedades y limita el encuentro entre distintos grupos.

Una de las señas de identidad de la educación inclusiva es precisamente el acceso a escuelas más plures que son el fundamento de una sociedad democrática.

La escuela tiene un papel fundamental en evitar que las diferencias de origen de los alumnos se conviertan en desigualdades educativas, y por esa vía de nuevo en desigualdades sociales. Hoy en día la escuela no es ni mucho menos el único espacio para acceder al conocimiento, pero todavía es la única instancia que puede asegurar una distribución equitativa del mismo si se dan ciertas condiciones.

Avanzar hacia una mayor equidad en educación sólo será posible si se asegura el principio de **igualdad de oportunidades**; dando más a quien más lo necesita y proporcionando a cada quien lo que requiere, en función de sus características y necesidades individuales, para estar en igualdad de condiciones de aprovechar las oportunidades educativas. No es suficiente ofrecer oportunidades educativas; hay que crear las condiciones para que todos y todas puedan aprovecharlas.

El principio de equidad significa tratar de forma diferenciada lo que es desigual en su origen para alcanzar una mayor igualdad entre los seres humanos. El horizonte de la igualdad en el ámbito educativo tiene diferentes niveles; la igualdad en el acceso, para lo cual es necesario que haya escuelas disponibles y accesibles para toda la población; la igualdad en la calidad de la oferta educativa, lo cual requiere que todos los alumnos y alumnas tengan acceso a escuelas con similares recursos materiales, humanos y pedagógicos; y la igualdad en los resultados de aprendizaje, es decir que todos los alumnos alcancen los aprendizajes establecidos en la educación básica, sea cual sea su origen social y cultural, desarrollando al mismo tiempo las capacidades y talentos específicos de cada uno.

Hay que tener especial cuidado en que la igualdad de resultados no conlleve la exclusión; un sistema educativo no se podría considerar igualitario si logra similares resultados en el alumnado a costa de excluir a una parte del mismo. Desde la perspectiva de la inclusión tiene que haber un **equilibrio entre aprendizaje y participación**; esto es importante ya que muchas veces las experiencias de integración han dado más importancia a la socialización de los alumnos que a los logros de aprendizaje. Por el contrario, otras veces se segrega a los alumnos de distintas maneras con el único fin de lograr los resultados de aprendizaje esperados.

La educación inclusiva también puede ser una vía esencial para superar la exclusión social que resulta de ciertas actitudes y respuestas ante las diferencias socioeconómicas, culturales, o de género, por nombrar algunas de ellas, y que lamentablemente muchas veces se reproducen al interior de las escuelas.

El principio rector del Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre necesidades especiales (Salamanca, 1994) es que “todas las escuelas deben acoger a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales; niños discapacitados y bien dotados, niños de la calle, de minorías étnicas, lingüísticas o culturales, de zonas desfavorecidas o marginales, lo cual plantea un reto importante para los sistemas escolares. Las escuelas inclusivas representan un marco favorable

para asegurar la igualdad de oportunidades y la completa participación, contribuyen a una educación más personalizada, fomentan la solidaridad entre todos los alumnos y mejoran la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo”.

No cabe duda, que la educación es un instrumento fundamental para superar la exclusión social, pero no es menos cierto que la educación por sí sola no puede compensar las desigualdades sociales ni eliminar las múltiples formas de discriminación presentes en nuestras sociedades. Es necesario desarrollar en paralelo políticas económicas y sociales que aborden los factores que generan desigualdad y exclusión fuera del ámbito educativo. Como muy bien señala Reimers, 2000, las políticas educativas por sí solas no crean las oportunidades para acceder al capital social y cultural necesario. No hacen que los Estados sean más democráticos, aunque preparen a las personas para ello, ni que las sociedades sean más cohesivas o pacíficas, aunque formen en habilidades de acción colectiva y resolución de conflictos, y por sí mismas no igualan la distribución social de recursos, diferentes de los recursos educativos.

3.3. La educación inclusiva aspira a proporcionar una educación de calidad para todos, dando respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado

Una educación no puede ser de calidad si no logra que todos los alumnos, y no sólo parte de ellos, adquieran las competencias necesarias para insertarse activamente en la sociedad y desarrollar su proyecto de vida en relación con los otros. Es decir, no puede haber calidad sin equidad, aunque no faltan aquellos que piensan que una educación inclusiva no es compatible con el logro de buenos resultados por parte todos los alumnos.

La UNESCO en el informe de monitoreo de Educación para Todos del año 2005, establece tres elementos para definir una educación de calidad¹⁵: el respeto de los derechos de las personas; la equidad en el acceso, procesos y resultados; y la pertinencia de la educación. Dado que los dos primeros aspectos ya han sido desarrollados anteriormente vamos a detenernos en la pertinencia. Esta hace referencia a una educación que promueve aprendizajes que son significativos para todos y no sólo para aquellos que pertenecen a las clases sociales y culturales dominantes, o, para quienes tienen un determinado nivel de competencia (el supuesto alumno medio). Una educación pertinente es aquella que tiene al alumno como centro, adecuando la enseñanza a sus características y necesidades, partiendo de lo que “es”, “sabe” y “siente”, lo cual está mediatizado por su contexto sociocultural, y promoviendo el desarrollo de sus distintas capacidades, potencialidades e intereses. “Si los alumnos no perciben la pertinencia del contenido en relación consigo mismos y con su contexto, se desmotivarán y el aprendizaje se resentirá en la práctica”¹⁶.

¹⁵ UNESCO (2005). *El imperativo de la calidad*. Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. París: UNESCO.

¹⁶ Halfdan Farstad (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. *47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra, 8-11 septiembre 2004.

Lo anteriormente expresado nos remite a la idea de que una educación es de calidad si da respuesta a la diversidad del alumnado, es decir si se ajustan la enseñanza y las ayudas pedagógicas a la situación y características de cada uno, y si se les proporcionan los recursos necesarios para progresar en su aprendizaje. Muchos alumnos experimentan dificultades de aprendizaje y de participación en las escuelas, como consecuencia de la rigidez y homogeneidad de la respuesta educativa. Esta uniformidad explica en gran medida los altos índices de repetición y deserción, que afectan mayormente a las poblaciones cuyo capital cultural es diferente al predominante en las escuelas.

Los grupos sociales más desfavorecidos, los pueblos originarios o los hijos de emigrantes, entre otros, tienen normas, valores, creencias y comportamientos distintos que en general no forman parte de la cultura de las escuelas, lo cual influye de manera importante en el menor progreso de estos alumnos y en el abandono de la escuela. Como expresan Marchesi y Martín (1998), los alumnos que pertenecen a grupos sociales y culturales con menor vinculación a la cultura escolar pueden generar menos expectativas en los profesores y tener menor autoestima y seguridad en las actividades escolares. La percepción de estos alumnos de que se espera poco de ellos refuerza su sensación inicial de que son poco competentes para las tareas escolares.

La ampliación de la educación obligatoria en un buen número de países de América Latina y el gran aumento logrado en la cobertura han tenido como consecuencia que una mayor diversidad de alumnos acceda a la educación, especialmente en la enseñanza secundaria. Sin embargo, a pesar de la evidente diversidad presente en las escuelas y en las aulas, la mayoría de los sistemas educativos se caracteriza por proporcionar respuestas homogéneas a necesidades, situaciones y contextos muy distintos.

La educación inclusiva implica una transformación radical en los paradigmas educativos vigentes pasando desde un enfoque basado en la homogeneidad a **una visión de la educación común basada en la heterogeneidad**. Las diferencias son una condición intrínseca a la naturaleza humana, como especie todos tenemos ciertas características que nos asemejan y otras que nos diferencian, de tal forma que no hay dos personas idénticas, sin embargo, existe una tendencia a considerar la diferencia como aquello que se distancia o desvía de la “mayoría”, de lo “normal” o “frecuente”, es decir, desde criterios normativos¹⁷. La valoración negativa de las diferencias y los prejuicios lleva a la exclusión y la discriminación.

La larga tradición de considerar las diferencias desde criterios normativos ha conducido a la creación de programas o modalidades educativas diferenciadas para aquellos que, por diferentes razones, se alejan de dicha norma. En América Latina se vienen desarrollando múltiples programas orientados a diferentes colectivos (niños de la calle, pueblos originarios, género, etc.) que normalmente no están articulados entre sí ni forman parte de una política integral sobre inclusión, lo que limita sus resultados e impactos.

La diversidad en el ámbito educativo nos remite al hecho de que cada alumno tiene sus propias necesidades educativas y se enfrenta de distinta manera a las experiencias de aprendizaje. Todos los niños y niñas son distintos en cuanto a capacidades, estilo y ritmo de aprendizaje, motivaciones e intereses, y estas diferencias están a su vez mediatizadas por contexto sociocultural y familiar, haciendo que los

¹⁷ Comisión de expertos. Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Ministerio de Educación de Chile, 2004.

procesos de aprendizaje sean únicos e irrepetibles en cada caso. Desde la inclusión se considera que **la diversidad está dentro de “lo normal”** y el énfasis está en desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para optimizar el desarrollo personal y social, y como un medio para enriquecer los procesos educativos.

La educación inclusiva y la atención a la diversidad demandan una mayor competencia profesional de los docentes, un trabajo en equipo, y proyectos educativos más amplios y flexibles que se puedan adaptar a las distintas necesidades del alumnado. Requiere una mayor diversificación de la oferta educativa que asegure que todos logren las competencias básicas, establecidas en el currículum escolar, a través de distintas alternativas, equivalentes en calidad, en cuanto a las situaciones de aprendizaje, horarios, materiales y estrategias de enseñanza, por citar algunos aspectos. Exige también el desarrollo de un currículum que sea pertinente para todos los niños y niñas, y un clima escolar en el que se acoja y valore a todos por igual, brindando más apoyo a quien más lo necesite. En definitiva, el desafío de la inclusión es avanzar hacia una educación para todos, con todos y para cada uno.

3.3. La educación inclusiva es un medio fundamental para “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos”

La educación no sólo tiene la finalidad de socializar a los individuos a través de la apropiación de los contenidos de la cultura en la que están inmersos, sino que también ha de contribuir a la individuación de cada sujeto en la sociedad con su propia identidad, favoreciendo la autonomía, el autogobierno y la construcción del propio proyecto de vida. Aprender a ser, que es uno de los cuatro pilares de la educación establecidos en el Informe de la Comisión Delors¹⁸, es fundamental para conocerse y valorarse a sí mismo y construir la propia identidad, para actuar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal en las distintas situaciones de la vida.

Aprender a ser demanda hacer efectivo **el derecho a la propia identidad, respetando a cada uno como es**. Este derecho supone un conjunto de atributos, de cualidades, tanto de carácter biológico como los referidos a la personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Atributos que facilitan decir que cada uno es el que es y no otro¹⁹.

Desde la educación se ha de promover de forma intencional la aceptación y valoración de las diferencias de cualquier tipo para “aprender a vivir juntos”, lo que implica la comprensión y valoración del otro, “como un otro válido y legítimo”, la percepción de las formas de interdependencia, respetando los valores del pluralismo, la comprensión mutua y la paz.

La educación en la diversidad es un medio fundamental para el desarrollo de nuevas formas de convivencia basadas en el pluralismo, el entendimiento mutuo y las relaciones democráticas. La percepción y la vivencia de la diversidad nos permite, además, construir y reafirmar la propia identidad y

¹⁸ UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.

¹⁹ Comisión de expertos. *Nueva perspectiva y visión de la educación especial*. Ministerio de Educación de Chile, 2004.

distinguirnos de los otros. El ser humano se realiza plenamente como miembro de una comunidad y una cultura, pero también en el respeto a su individualidad, por lo que otro aspecto fundamental de la educación ha de ser “aprender a ser”²⁰.

Es preciso avanzar hacia escuelas más inclusivas que eduquen en la diversidad y favorezcan el desarrollo de actitudes de solidaridad y cooperación y el respeto y valoración de las diferencias, lo cual facilitará el desarrollo de una cultura de paz y de sociedades más justas, inclusivas y solidarias.

4. ¿CUÁL ES EL ROL DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN EL ENFOQUE DE LA INCLUSIÓN?

La perspectiva de la inclusión demanda avanzar hacia un único sistema educativo que sea más diversificado para atender de forma adecuada las necesidades de los distintos colectivos y personas, con el fin de lograr, por distintas vías equivalentes en calidad, aprendizajes equiparables para toda la población. Esto supone superar la actual separación entre la educación para todos y la educación para aquellos que por diferentes razones son considerados “diferentes”. Así lo expresaron los ministros de educación de la región en el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe:

“Es urgente proporcionar diferentes opciones, caminos y modalidades, equivalentes en calidad, para atender la diversidad de necesidades de las personas y de los contextos en los que tienen lugar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La diversificación de la oferta educativa debe acompañarse de mecanismos y estrategias que contribuyan a fortalecer la demanda por una educación de calidad de aquellas personas que se encuentran en situación de mayor vulnerabilidad”²¹.

Los grandes fines de la educación y los aprendizajes establecidos en el currículum escolar han de ser el referente fundamental para la educación de todos y cada uno de los alumnos y alumnas, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades, y la educación debe proporcionar a cada uno las ayudas y recursos que necesite para aprender y desarrollarse plenamente como persona. Algunos alumnos van a requerir más ayudas y/o ayudas distintas para atender sus necesidades educativas, que como ya se ha señalado son fruto de su origen social y cultural y de sus características personales.

Desde la perspectiva señalada, la educación especial debería atender aquellas necesidades educativas que requieren sus conocimientos, técnicas y recursos humanos especializados, sea quien sea que las presente. En muchos países existe un buen porcentaje de alumnos que requieren los recursos y ayudas que puede proporcionar la educación especial y, por el hecho de no estar etiquetados como alumnos con necesidades educativas especiales, no las reciben, con lo cual se está vulnerando su derecho a recibir una educación de calidad. Muchos de ellos, al no recibir oportunamente los apoyos necesarios, tienen dificultades de aprendizaje, se van desfasando cada vez más de su grupo de edad, y muchas veces terminan abandonando la escuela.

²⁰ UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México, UNESCO.

²¹ Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). Primera Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (2002-2027), La Habana Cuba, 14 a 16 de noviembre de 2002.

El progresivo avance de la inclusión hará que los límites entre la “educación común” y la “educación especial” sean cada vez menos nítidos y precisos y que el rol de las escuelas especiales cambie substancialmente. La tendencia mundial es que estas escuelas se conviertan en centros de recursos a la comunidad y a las escuelas comunes y que tan sólo escolaricen alumnos gravemente afectados.

5. EL ROL DE LOS DOCENTES EN EL DESARROLLO DE ESCUELAS INCLUSIVAS²²

La atención a la diversidad es sin duda uno de los desafíos más importantes que enfrentan las escuelas y los docentes hoy en día. Si queremos que los docentes sean inclusivos y capaces de educar en y para la diversidad es imprescindible que tengan la oportunidad de vivenciar estos aspectos, lo cual requiere cambios profundos en su propia formación. En primer lugar, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad y formar docentes representativos de las distintas diferencias presentes en las escuelas. En segundo lugar, se les debería preparar para enseñar en diferentes contextos y realidades, y, en tercer lugar, todos los profesores, sea cual sea el nivel educativo en el que se desempeñen, deberían tener unos conocimientos teóricos y prácticos sobre las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales, estrategias de atención a diversidad en aula, la adaptación del currículum, y la evaluación diferenciada, por señalar algunos aspectos.

La atención a la diversidad requiere un trabajo colaborativo entre los y las docentes de la escuela, en el que cada cual aporte sus conocimientos y perspectiva responsabilizándose de la educación de todo el alumnado. No obstante, por muy buena actitud y capacidad que tengan los docentes, éstos necesitan apoyo para dar respuesta a la diversidad del alumnado, por lo cual es necesario contar también con otros profesionales que puedan colaborar con los docentes para atender ciertas necesidades educativas de los alumnos, especialmente aquellas derivadas de las distintas discapacidades. Para ello es preciso avanzar en la creación de centros de recursos comunitarios que incluyan diferentes perfiles profesionales con funciones complementarias, ya que el apoyo de los profesionales que provienen de la educación especial no es suficiente para atender plenamente la diversidad del alumnado.

Estos profesionales de apoyo deberían colaborar, nunca sustituir, con los docentes en el análisis de los procesos educativos, identificando y promoviendo los cambios necesarios para optimizar el aprendizaje y la participación de todos los alumnos y alumnas. De esta forma se beneficiará el conjunto de la escuela y se reducirá la aparición de dificultades de aprendizaje que tienen su origen en una enseñanza inadecuada. Para lograr el entendimiento y trabajo conjunto con los docentes, sería sumamente deseable que la formación de carácter especializado se realice “a posteriori” de la formación general, e incluso después de tener cierta experiencia de trabajo en el aula.

Como señala César Coll (1996) la actividad de los profesionales que apoyen a las escuelas tiene que ver con la manera en como aprenden y se desarrollan las personas, con las dificultades y problemas que encuentran cuando llevan a cabo nuevos aprendizajes y con las intervenciones dirigidas a ayudarles para que superen dichas dificultades y aprendan mejor. Es decir, han de colaborar con los docentes

²² Parte de este apartado se ha extraído de Blanco, R. (2005). *Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas*. En *Protagonismo Docente en el Cambio Educativo*. *Revista PRELAC*, 1, pp. 174-177.

en el análisis, la planificación, el desarrollo y la modificación de los procesos educativos. Desde esta perspectiva, según este autor, su formación debería incluir al menos cuatro grandes núcleos:

- Formación básica sobre los procesos educativos: currículum, organización escolar, estrategias de enseñanza y aprendizaje, organización del aula, etc.
- Formación en los procesos psicológicos básicos que subyacen al aprendizaje y en las bases sociales y culturales que influyen en los procesos educativos.
- Formación sobre aspectos específicos para abordar las diferencias en educación y las dificultades de aprendizaje y de participación que puedan experimentar los alumnos y alumnas.
- Formación sobre las estrategias y herramientas necesarias para la propia labor de asesoramiento a las escuelas

En cuanto a la formación continua, dado que la educación inclusiva implica un cambio profundo de la cultura y el funcionamiento de las instituciones educativas, la modalidad de formación centrada en la escuela como totalidad puede ser una estrategia muy válida para transformar las actitudes y prácticas educativas, y lograr que los docentes tengan un proyecto educativo inclusivo compartido. Hay además suficiente evidencia respecto a que la formación de docentes aislados no consigue que se produzcan cambios vivos en la cultura de las escuelas.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2004). El desarrollo de sistemas educativos inclusivos: ¿cuáles son las palancas de cambio? Documento preparado para la revista *Journal of Educational Change*, octubre de 2004.
- Booth, T. (2000). Progreso en la educación inclusiva. Estudio Temático para la evaluación de educación para todos. París: UNESCO.
- Booth, T. y Ainscow, M (2004). Índice de Inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*, 48, pp 55 -72. UNESCO/OREALC.
- Blanco, R. (2000). La Educación Inclusiva en América Latina. Ponencia presentada en el *Foro Mundial de Educación para Todos*, Dakar, Senegal.
- Blanco, R. y Cussato, S. (2004). Desigualdades educativas en América Latina: todos somos responsables. En *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado/Banco Interamericano de desarrollo.
- Blanco, R. (2005). Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. *Revista PRELAC*, 1, pp. 174-177.
- Coll, C. (1996). Psicopedagogía: Confluencia disciplinar y espacio profesional. En Monereo, C. y Solé, I. (coords). *El asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista*. Psicología y Educación. Madrid: Alianza Editorial.
- Halfdan, F. (2004). Las competencias para la vida y sus repercusiones en la educación. Una Educación de calidad para todos los jóvenes: desafíos, tendencias y prioridades. *47ª reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO*, Ginebra, 8-11 septiembre 2004.
- Lansdown, G. (2001). *Promoting children's participation in democratic decision-making*. Serie Innocenti Insight, n° 6. New York: UNICEF.
- Marchesi, A. y Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ministerio de Educación de Chile (2004). *Nueva perspectiva y visión de la educación especial: Informe de la Comisión de expertos*. Santiago de Chile: MINEDUC.

- Peña, C. (2005). Igualdad educativa y sociedad democrática. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional*, pp. 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- Reimers, F. (2002). La lucha por la igualdad de oportunidades en América Latina como proceso político. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXII(1), pp. 9-70.
- Savater, F. (2006) *Fabricar humanidad en los Sentidos de la Educación*. *Revista PRELAC*, 2, pp. 26-30.
- Tedesco, J.C. (2004) Igualdad de oportunidades y política educativa. En *Políticas educativas y calidad. Reflexiones del Seminario Internacional*, pp 21-31. Santiago de Chile: Fundación Ford, Universidad Alberto Hurtado, UNICEF, UNESCO.
- UNESCO (1994). Declaración y Marco de Acción de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad, Salamanca.
- UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO
- UNESCO/OREALC y Ministerio de Educación de Chile (2003). Informe del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (1998). Primer Estudio Internacional Comparativo sobre Lenguaje, Matemática y Factores Asociados en Tercero y Cuarto Grado. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO/OREALC (2001). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO (2004). Educación para Todos en América Latina: Un objetivo a nuestro alcance. Informe Regional de Monitoreo de Educación para Todos 2003. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.
- UNESCO-SEP (2005). Panorama educativo 2005: Progresando hacia las metas. Informe Preliminar del Proyecto Regional de Indicadores Educativos de la Cumbre de las Américas. Santiago de Chile: UNESCO-SEP.
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusion: Ensuring Acces to education for All. París: UNESCO.

“DEL DICHO AL HECHO HAY GRAN TRECHO”

“EASIER SAID THAN DONE”

Gerardo Echeita Sarrionandia

Resumen:

Este artículo aporta reflexiones sobre algunas causas que explican la distancia entre nuestros valores e intenciones declaradas hacia la inclusión educativa y social de los más vulnerables y las políticas y prácticas educativas que deberían sustentarla. Desde una mirada psicosocial aborda el análisis de las concepciones que persisten en torno a la educación especial y las creencias que de ellas derivan, aún fuertemente ancladas en la mente de muchos profesores, especialistas y administradores educativos, de cuya reestructuración depende achicar el trecho entre lo declarado y lo que ocurre en la práctica de tantas aulas y centros educativos. La modificación de dichas creencias y representaciones implícitas, mediante un proceso de explicitación progresiva y de reorganización de las mismas en teorías más potentes y coherentes con nuestros valores declarados, se plantea como un asunto de vital importancia para conseguir cambios y mejoras en la dirección deseada. Esto es, para avanzar hacia una educación más inclusiva y de mayor calidad, que asegure iguales oportunidades para todos los estudiantes.

Palabras claves: Inclusión educativa y social. Concepciones y actitudes. Educación Especial. Emociones.

Abstract

This article reflects upon some of the causes that explain the breach between our espoused values and intentions and the educational and social inclusion of the most vulnerable as well as the politics and practices that should sustain it. Enduring concepts on special education are analysed from a psychosocial perspective together with their underlying beliefs. These concepts, still strongly anchored in the minds of many teachers, specialists and educational administrative personnel, need to be reconstructed in order to narrow the gap between what is espoused and what actually happens in practice in many classrooms and educational centres. This article proposes the modification of these beliefs and implicit representations through a progressive process of making them explicit and then reorganizing them in powerful theories more coherent with espoused values. This is recommended as an issue of vital importance for achieving change and improvement in the desired direction. That is, to create a more inclusive and better quality education system aimed at ensuring equal opportunities for all students.

Key words: Educational and social inclusion. Concepts and attitudes. Special Education. Emotions.

Ha sido el profesor Pozo (2006) quien recientemente nos ha recordado, con mucha razón, que en educación tiene especial vigencia aquel viejo adagio según el cual *del dicho al hecho hay mucho trecho*. Con ello ha querido hacernos pensar en el hecho de que buena parte de los modelos de cambio conceptual, incluidos la mayoría de los modelos de formación docente, inicial y permanente (de cuya eficacia depende en gran medida el progreso hacia la meta de una educación que promueva la inclusión social del alumnado más vulnerable), siguen confiando en el poder de la palabra, del conocimiento explícito y predicado, como el motor del cambio en la comprensión y en la acción. Sin embargo, los datos de la investigación en numerosos ámbitos (Pozo, Scheuer, Pérez Echevarría, Mateos, Martín y De la Cruz, 2006), nos muestran que cambiar lo que se dice –el conocimiento explícito– no suele bastar para cambiar lo que se hace –los modelos implícitos en la acción–.

Tanto su trabajo investigador, como el de otros en el campo de la psicología cognitiva en estas últimas décadas, ha mostrado de modo convincente que esa supremacía de lo teórico sobre lo práctico, de lo explícito o formal sobre lo implícito o intuitivo, aunque pudiera ser deseable en algunos ámbitos, está muy alejada del funcionamiento cognitivo habitual, *natural*, de la mente humana, donde más bien tiende a suceder lo contrario: los procesos y las representaciones implícitas suelen tener primacía o prioridad funcional con respecto a los procesos y representaciones explícitas, es decir suelen funcionar de manera más eficaz, rápida y con menor costo cognitivo, por lo que no resulta fácil que se abandonen al adquirir conocimientos explícitos o formales contrarios. Lograr, como nos enseña el profesor Pozo (2006), la primacía o el control del conocimiento explícito sobre esas creencias implícitas –*actuar de acuerdo a nuestras ideas y valores, en lugar de acabar pensando según nuestras acciones*–, es más una conquista cognitiva y cultural, un logro del aprendizaje y la instrucción, que el modo defectivo o natural de funcionar de la mente humana (Pozo, 2003), por lo que no podemos darlo por supuesto, sino que es preciso diseñar deliberada o intencionalmente escenarios y situaciones sociales que lo favorezcan. Esa sería, precisamente, una de las funciones de la formación inicial y permanente del profesorado.

Para progresar, por lo tanto, en los modos de responder a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, en el contexto de una enseñanza atenta a la diversidad del alumnado y conforme a los principios de una educación que promueva su inclusión social, no basta con apelar a la ética y los valores en los que dicha concepción descansa (Vlachau, 2004, Booth, 2006), o a los potenciales efectos beneficiosos que ello reportaría al conjunto de la sociedad (Echeita, 2006a), ni con presentar al profesorado nuevas concepciones al respecto –más avanzadas o progresistas–, como han hecho, por otra parte, un significativo número de “Declaraciones Internacionales” en los últimos quince años¹, sino que también y *necesariamente* –aunque sea insuficiente por sí mismo– hay que modificar las creencias implícitas profundamente arraigadas al respecto, mediante un proceso de explicitación progresiva de esas representaciones inicialmente implícitas y de reorganización de las mismas en teorías más potentes y coherentes con nuestros valores declarados. A este respecto el papel de las estrategias

¹ La Declaración de Jomtien-Dakar sobre Educación para Todos EpT (1990/2000), Las Normas Uniformes para la Equiparación de Oportunidades de las Personas con Discapacidad (UN, 1993), La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales (UNESCO, 1994), La Declaración de Madrid sobre no discriminación de las personas con discapacidad (UE, 2002), La Declaración de Montreal sobre Discapacidad Intelectual (OPS/OMS2004), o la más reciente y todavía en proceso, Declaración de la Convención Internacional para proteger los derechos y la dignidad de las personas con discapacidad (UN, 2006).

de formación permanente del profesorado resulta decisivo y no estaría de más una visión crítica sobre la eficacia de las que más habitualmente usamos, incluidas las grandes conferencias como la que nos acoge. En cualquier caso, el análisis de las concepciones dominantes en la “educación especial” debe ayudarnos a reconocer esas creencias implícitas tan fuertemente ancladas en la mente de profesores, especialistas y administradores educativos, de cuya reestructuración depende achicar el trecho entre lo declarado y lo que seguramente ocurre en tantas aulas y centros educativos.

Si analizáramos esas concepciones dominantes desde un enfoque dramático (Goffman, 1981) –esto es, con conceptos tales como “actores”, “textos de estos actores”, “escenarios”, etc.–, podríamos decir con Ainscow (2001), que nuestras concepciones y prácticas dominantes, bien podrían resumirse de la siguiente forma:

Tabla 1.
Ideas básicas que resumen la perspectiva esencialista en la educación especial.

| Los actores piensan que..... | El escenario resultante se configura como.... |
|---|---|
| Se puede y debe identificar a los alumnos que son diferentes de la mayoría. | Se llevan a cabo prácticas de diagnóstico y evaluación para diferenciar a aquellos alumnos que necesitan ayudas especiales de los que no las necesitan, porque ello repercutirá positivamente, tanto en su educación como en la de aquellos que se terminan considerando como “normales”. |
| Sólo este pequeño grupo de alumnos requiere ayuda especial. | La educación especial tiende a organizarse en un esquema de “todo o nada”. Los alumnos que son considerados “especiales” tienen toda la ayuda especial que cada sistema educativo puede prestarles. El resto del alumnado permanece en los centros ordinarios sin ningún sistema complementario de ayuda y si lo hay es mínimo. |
| Los problemas de estos alumnos son el resultado de sus deficiencias o limitaciones personales. | Si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, <u>porque él</u> tiene algo “mal”, algún déficit o limitación que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una “importación” del llamado <u>modelo clínico o médico</u> ; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado. |
| Las ayudas especiales que precisan los alumnos especiales se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas. | Las ayudas especiales se concentran en “escuelas especiales” o “clases especiales/diferenciales”, desde donde es posible ejercer una <u>discriminación positiva</u> , en la medida que se considera que se rentabilizan especialistas y recursos especiales. La educación de este alumnado debe ser responsabilidad de un profesorado también “especial”, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo. |
| Una vez que un grupo es definido como especial, el resto de la población escolar puede considerarse “normal”. | Separados los alumnos especiales, se considera que el resto de los alumnos “normales” no van a precisar ninguna ayuda especial y, en consonancia, no se presta ninguna ayuda extra al profesorado y a los centros que trabajan con alumnos “normales”. |

Las consecuencias de estas concepciones (que como sabemos por los estudiosos del tema, suelen dispararse de manera casi *automática*), que están *encarnadas*, esto es, que tienen un componente emocional muy fuerte y que resultan “*prácticas*” –de hecho nos han servido para organizar la “educación especial” durante muchos años–, estriban en que al hacernos mirar hacia el alumno con discapacidad o con otras dificultades, al “*iluminar la escena solamente sobre ellos*”, como si fueran los principales protagonistas de la obra, y en ese sentido al resaltar que son sus limitaciones personales la causante fundamental que explicaría sus dificultades para participar en la organización y en el currículo de la enseñanza regular, lo que verdaderamente se hace no es sino excluir de la consideración otros factores externos al alumno, *dejar en la penumbra del escenario* los factores escolares que configuran nuestros modelos de enseñanza tradicional, que por ello no se someten a crítica, lo que contribuye a que en esencia permanezcan inalterados. No parece exagerado señalar que termina ocurriendo lo que también observamos en otras esferas de la vida social: que las “víctimas” de un sistema incapaz de adaptarse suficientemente a la diversidad de alumnos que aprenden, terminan apareciendo como las “culpables” de su situación, teniendo que asumir, además, que su exclusión escolar se realiza “por su bien”.

Con muchos otros mantengo que, seguramente, esta *concepción esencialista* (esto es, que *es algo intrínseco* a las personas con discapacidad el que sea difícil su escolarización fuera de los contextos especializados, al igual que muchos consideran que “por esencia” el hombre es superior a la mujer, o que la cultura occidental es mejor que otras), ha configurado y sigue configurando el pensamiento y la acción de un buen número de personas que trabajan en el sistema educativo, bien sea en el ámbito de la enseñanza regular como en el mundo de la “educación especial”, aunque en muchos casos sobre ellas se haya sobrepuesto en los últimos años *un decir*, un saber explícito y formalizado (pero no suficientemente interiorizado), que se correspondería con un deseo de modernización y progreso de la educación especial, del que cabe resaltar que, en cualquier caso, se ha producido con tantas *luces* como *sombras* (Echeita y Verdugo, 2004).

Por estas y otras razones defiendo que es necesario, retomando el análisis que hicieron en su día Andrews et al. (2001), que apostemos por un cambio radical de perspectiva (una *reconceptualización sustancial* decían ellos), tanto de concepciones, como de estrategias de mejora y, por supuesto, de prácticas educativas, si queremos que se produzca un salto cualitativo (y no una simple *mejora incremental*) en lo tocante a la calidad educativa de todos los alumnos y en particular de aquellos más vulnerables a los procesos de exclusión educativa y social como son los que hoy consideramos con “necesidades educativas especiales”. Esta reconceptualización sustancial atañe, por lo tanto, al *¿sin?sentido* y a la reconsideración crítica de la *educación especial* como disciplina y ámbito profesional independiente,

Pero lo que también sabemos es que estas concepciones dominantes son muy difíciles de cambiar y que, seguramente, nunca las abandonamos del todo. La explicación de esta pertinaz resistencia al cambio estará probablemente muy relacionada con el hecho de que como especie somos más “darwinistas sociales” de lo que estamos dispuestos a reconocer (“*el mundo está hecho para los más capaces*”), aunque defendemos la igualdad en la diversidad; mantenemos en el fondo una visión reduccionista y estática de la inteligencia (“*lo que importa son los conocimientos*”), (“*Donde natura non da, Salamanca non presta*”), aunque reconocemos la existencia de “inteligencias múltiples”, y parece que nos cuesta bastante abandonar la “natural” propensión a pensar que la mejor forma de enseñar a la diversidad del alumnado es buscando agrupamientos homogéneos (“*los niños con los niños, las niñas con*

las niñas, los listos con los listos...), aunque los estudios y las investigaciones nos hablen del positivo efecto de la comprensividad para el aprendizaje de conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Pero también es crucial entender que estas concepciones profundas se mantienen cuasi intactas, aunque en ocasiones barnizadas con “*decires*” modernos, porque en esencia, los contextos escolares en los que se originaron cuando se expandió la educación escolar obligatoria (mediados de los años 50 del siglo pasado), a la mayoría de la población escolar, no se han modificado sustancialmente y si no, inviten a sus abuelos a pasearse por esa escuela en la que están pensando y observen si le perciben muy extraño, o no, ante lo que seguramente verá:

- un profesor/a por aula (en ocasiones con un número alto de alumnos)
- la organización escolar basada en grupos de edad,
- la fragmentación del currículo en materias, las más de las veces al servicio de sí mismas
- contenidos y objetivos de la enseñanza que sólo dan importancia a las competencias intelectuales
- la sobredimensión de la evaluación acreditativa, en detrimento de la también necesaria función pedagógica y formativa
- los recursos de siempre (pizarrón, libros de textos y ahora algunas computadoras)
- la práctica habitual de ceder a los “especialistas” la responsabilidad en la educación de los alumnos con dificultades, etc.

Es por esta razón por la que creo necesario resaltar que no habrá progresos significativos –en términos de calidad y de verdadera INCLUSIÓN– en la educación de los alumnos más vulnerables, si no hay voluntad de poner en marcha procesos de INNOVACIÓN EDUCATIVA PROFUNDOS que con decisión y creatividad se vuelquen en cambiar de arriba abajo esa gramática escolar al uso y se atrevan a adentrarse en el incierto pero estimulante terreno de *otra educación escolar* para ese *otro mundo posible* que algunos anhelamos. Mi convencimiento como el de otros: Ainscow (2001); Booth y Ainscow (2002); Echeita (2004; 2006a), es que no nos faltan ni experiencias donde encontrar estímulo para nuestra creatividad, ni conocimientos para iniciar los procesos de cambio y mejora escolar que hay que poner en marcha: Stoll y Fink (1999); Murillo y Muñoz Repiso (2002), aunque sí bastante voluntad y determinación personal y política para que nuestras acciones sean coherentes con nuestros principios morales (Booth, 2006).

Hablando de cambios y mejora, quisiera hacer referencia a que en los últimos años se ha resaltado particularmente el papel catalizador que en tales procesos tienen *las emociones*, positivas y negativas, que necesariamente experimentan o “deben experimentar”, los actores en juego: alumnos, familiares, profesorado, administradores, etc. Por ejemplo, para ayudar al cambio de concepciones es necesario generar algún tipo de “*sorpresa*” (Gentile, 2001), que permita desencadenar el proceso de reflexión individual y grupal que lleve al profesorado a hacer explícitas sus concepciones rutinarias y a promover, en su caso, cambios en las mismas conforme a principios y criterios más coherentes con sus valores declarados. Detrás de todo ello están los beneficios que reporta para los lugareños “*la mirada del forastero*”². Un *forastero* que a veces está en la clase de al lado tratando de enseñar como nosotros, que

² “La costumbre te vuelve el mundo opaco; los sitios en los que vives habitualmente no los ves. La mirada del forastero es muy beneficiosa” (Antonio Muñoz Molina Babelía, El País, 28/02/04, p. 3).

le tenemos sentado en nuestras aulas o que bien puede ser ese investigador, a modo de “*amigo crítico*”, que está dispuesto a colaborar con el profesorado en esa tarea.

Además de la *sorpres*a, también juegan un papel destacado “*la pena y la rabia*”, porque como nos comenta Ballard (2003), ocurre algo importante cuando uno se identifica con una persona “herida”; la emoción que ello puede generar a través de la empatía –incluida la pena y la rabia que genera la injusticia y el sufrimiento ajeno–, hace más factible que la gente *plante cara* a políticas opresivas y dañinas. A este respecto una estrategia bien accesible para tener acceso a tales emociones es la de preguntar/escuchar directamente a los alumnos en riesgo de marginalización, (Ballard 1999); Messiou, 2006; Vlachou, Didaskalou & Argyrakouli, 2006, o a sus familias (ANSHDA, 2005; Mendo, 2005). Es sorprendente la capacidad de los estudiantes “vulnerables” para reflexionar sobre sus propias experiencias y para aportarnos información valiosa con capacidad para iluminar tanto las fortalezas como las debilidades en los asuntos educativos que les afectan (calidad educativa, provisión de recursos, apoyos, etc.), y quienes trabajamos en este ámbito deberíamos estar bien prevenidos de nuestra usual tendencia a subestimar esta capacidad, y lo que es peor, a sobreestimar nuestras propias opiniones al respecto (Vlachou et al., 2006).

La resistencia a la frustración es otra de las emociones que precisamos controlar en los procesos de cambio, porque en no pocas ocasiones, como nos ha enseñado el profesor Booth (2006), maniatados por enfoques de gestión burocráticos de los centros y de la vida institucional, muchos de nuestros intentos de cambio guiados por nuestros principios declarados consiguen pocos resultados. Pero a este respecto no conviene olvidar que:

“Cuando se ven frustrados nuestros esfuerzos por realizar cambios de acuerdo con nuestros valores, *la acción con principios* es nuestra propia recompensa y, de esa forma, la laboriosa tarea de poner en relación los valores de la inclusión con las acciones, mantiene vivo un recurso para actuar de forma diferente” (Booth, 2006 p. 217).

Pero, sin duda alguna, también necesitamos emociones positivas para el cambio, empezando por la *esperanza*, una emoción imprescindible ante la evidente *causa perdida* (sic), que supone la inclusión educativa y que:

“No consiste en una simple visión ingenua y luminosa de la vida, sino en la capacidad de no entrar en pánico en situaciones graves y de encontrar modos y recursos para abordar problemas difíciles” (Fullan, 2001 p. 302).

Y la mejor forma de nutrir esa esperanza, de encontrar modos y recursos para hacer frente a la complejidad de la inclusión educativa, es establecer amplias y sólidas “redes de colaboración, interdependencia, ayuda y apoyo mutuo” en el interior de los centros y entre éstos y su comunidad educativa y local (Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran y Miquel, 2004). Sin ese respaldo y sin la capacidad que genera la cooperación y la sinergia de muchos, entonces sí que será inviable hablar de “educación inclusiva”.

Finalmente, he de advertir que no disfruto con la crítica que pone el acento en lo que falta. Tenemos sobradas razones para reconocer con justicia y satisfacción los importantísimos logros que en materia de educación del alumnado al que consideramos con necesidades especiales se han conseguido en los últimos veinte años en muchos países, lo que supone que detrás ha habido profesores, profesionales,

administraciones, alumnos y familias que han hecho un trabajo digno de reconocimiento y aprecio, en condiciones, la mayoría de las veces, poco o nada favorables.

Sin embargo, la tentación de sucumbir a una cierta complacencia es una de las principales barreras a superar en estos momentos, en los que, por otra parte, están pendientes de alcanzar los logros más difíciles: la verdadera calidad de la enseñanza que se imparte en todas las etapas educativas –también en las postobligatorias y en la Universidad– lo que conlleva, entre otras consideraciones, a una mayor y más cuidada preocupación por el bienestar social y emocional de este alumnado (López, 2005; Echeita, 2006b)-, o todo lo relativo a la preparación y coordinación interagencias (educación, salud, servicios sociales, empleo) (Daniels, 2005), para garantizar no sólo una educación de calidad sino también, a la larga, una vida de calidad (Verdugo y Jordán de Urries, 2006), lo que pasa entre otros procesos urgentes por instaurar verdaderos y eficientes programas de transición a la vida adulta y laboral. Me identifiqué, en definitiva, con las palabras del escritor Félix de Azúa (2006) quien recientemente decía lo siguiente en una entrevista:

“Algunas personas me han dicho que sólo critico, que sólo destaco lo que hay de negativo, pero no se dan cuenta de que quienes procedemos así somos los más optimistas. Los pesimistas son aquellos que se pasan el día diciendo lo bien que lo hace el poder, pues, según ellos, eso es lo que hay que hacer, pues de lo contrario esto se hunde,.... En resumen, los críticos somos los que mantenemos la esperanza de que esto puede cambiar. Los otros ya no confían en nada”.

REFERENCIAS

- Andrews, J.E.; Carnine, D.; Couthino, M.; Edgarg, E.; Fornes, S.; Fuchs, L.; Jordan, D.; Kauffman, J.; Patton, J.; Paul, J.; Rossell, J.; Rueda, R.; Schiller, E.; Skrtic, T. & Wang, J. (2001). Salvant les diferències al volant de l'Educació Especial *Suports*, 5 (1), 68-73.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- ANSHDA (2005). *Testimonios de madres con hijos hiperactivos*. Madrid: J de J Editores.
- Ballard, K. (Ed.) (1999). *Inclusive Education: International voices on disability and justice*. Londres: Falmer Press.
- Ballard, K. (2003). The analysis of context: some thoughts on teacher education, culture, collaboration and inequality. En T.Booth, K. Nes & M. Stromstad (Eds.), *Developing inclusive teacher education* (pp. 59-77). Londres: Routledge Falmer.
- Booth (2006). Manteniendo el futuro con vida; convirtiendo los valores de la inclusión en acciones. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 211-217). Salamanca: Amarú.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusión. Developing leaning and participation in schools* (2ªed). Manchester: CSIE [trad. de A.L. López, D. Durán, G. Echeita, C. Giné, E. Miquel & M. Sandoval. *Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva*. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva consorcio.educacion.inclusiva@uam.es. 2002].
- Daniels, H. (2005). The formation of interagency teams: A study of innovatory learning. Conferencia en las *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación*, organizadas por la Fundación Infancia y Aprendizaje y la Universidad de Alcalá de Henares, septiembre 2005.
- Echeita, G. (2004). ¿Por qué Jorge no puede ir al mismo colegio que su hermano? Un análisis de algunas barreras que dificultan el avance hacia una escuela para todos y con todos. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 12(2), <http://ice.deusto.es/rinace/vol2n2/Echeita.pdf>

- Echeita, G. (2006a). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones* Madrid: Morata.
- Echeita, G. (2006b). Ojos que no ven corazón que no siente. Cuando los procesos de exclusión escolar se vuelven invisibles. En M.A. Verdugo & F.B. Jordán de Urries (Coords.), *Rompiendo inercias. Claves para avanzar. VI Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad* (pp. 219-229). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. & Verdugo, M.A. (Eds) (2004). *La Declaración de Salamanca sobre Necesidades Educativas Especiales diez años después. Valoración y prospectiva*. Salamanca: Publicaciones INICO.
- Echeita, Ainscow, Martín, Soler, Alonso, Rodríguez, Parrilla, Font, Duran & Miquel (2004). Escuelas inclusivas, *Cuadernos de Pedagogía*, 331, 49-80.
- Fullan, M. (2001). Emoción y esperanza: conceptos constructivos para tiempos complejos. En A. Hargreaves (Coord.), *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* (pp. 296-317). Madrid: Amorrortu.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Filadelfia. University of Pensilvania Press.
- Gentili, P. (2001). Un zapato perdido. *Cuadernos de Pedagogía*, 308, 24-30.
- Hargreaves, A. (Ed.) (2001). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador* Madrid: Amorrortu.
- López, F.; Carpintero, E.; Del Campo, A.; Soriano Rubio, S. & Lázaro, S. (2006). Desarrollo personal y social. *Cuadernos de Pedagogía*, 356, 54-79.
- Ministerio de Educación (2005) *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Mendo, A. (2005). *Nadie tan feliz: nuestra vida con Javier*. Madrid: Ediciones Temas de Hoy.
- Messiou, K. (2006) Conversations with children: making sense of marginalization in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (1), 39-54.
- Murillo, J. & Muñoz Repiso, M. (2002). *La mejora en la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro/MEC.
- Pozo, J.I. (2003). *Adquisición de conocimiento* Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2006). Culturas de aprendizaje para la sociedad del conocimiento. En J.I. Pozo, N.
- Scheuer, M.P. Pérez Echevarría, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Pozo, J.I.; Scheuer, N.; Pérez Echevarría, M.P.; Mateos, M.; Martín, E. & De la Cruz, M. (Eds.), (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos*. Barcelona: Graó.
- Stoll, L. & Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir eficacia y mejora*. Barcelona Octaedro
- Tyack, D. & Tobin, V. (1994). The 'grammar' of schooling: why has it been so hard to change? *American Educational Reserarch Journal*, 31(3), 453-480.
- Vlachou, A. (2004). Education and inclusive policy-making: implications for research and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 8(1), 3-21.
- Vlachaou, A.; Didaskalou, E. & Argyrakouli, E. (2006) Preferentes of studens with general learning difficulties for different services delivery models. *European Journal of Special Needs Education*, 21 (2), 201-216.

DIVERSIDAD ÉTNICO-CULTURAL Y EDUCACIÓN INTERCULTURAL CIMENTADA EN LA INTERACCIÓN DE SABERES

ETHNIC CULTURAL DIVERSITY AND INTERCULTURAL EDUCATION FOUNDED ON THE INTERACTION OF KNOWLEDGE

Daniel Quilaqueo Rapimán

Resumen

En este artículo se analiza la interacción entre saberes indígenas y saberes pedagógicos en la formación de profesores de educación intercultural. Los saberes indígenas están insertos tanto en prácticas y técnicas de trabajo como también en actividades sociales cuya eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan. Por otro lado, la ciencia depende de criterios experimentales o formales, donde no existe saber sin una práctica discursiva definida que conforma hipótesis científicas, teorías y leyes. En tanto, lo intercultural implica una apertura a establecer relaciones con el Otro. La interculturalidad es una innovación que propone una *lectura diferente del mundo*. La formación de profesores, en este caso, se lleva a cabo bajo la forma de encuentro de culturas de sociedades diferentes, entre formadores y estudiantes que pertenecen a las culturas occidental y mapuche.

Palabras Claves: Saberes indígenas, formación de profesores, interculturalidad.

Abstract

This article analyses the interaction between indigenous and pedagogical knowledge in the training of teachers of intercultural education. Indigenous knowledge is inserted in practical and work techniques as well as in social activities whose efficiency depends on the relationships established between the people that participate. On the other hand, science depends on experimental or formal criterion, where knowledge does not exist without a defined discursive practice constituting scientific hypothesis, theories and laws. Intercultural knowledge, meanwhile, implies being open to establish a relationship with the Other. Interculturalism is an innovation that proposes a *different interpretation of the world*. In this case, the training of teachers takes place when cultures from different societies meet, in this case, teachers and students that belong to the western culture and the Mapuche culture.

Key Words: Indigenous knowledge. Teacher training. Interculturalism.

INTRODUCCIÓN

En este artículo se expone la particularidad que se revela en la interacción de *saberes y conocimientos educativos mapuches* con saberes pedagógicos en la formación de profesores de educación intercultural¹. Aquí, se considera la permanencia de rasgos de dominación frente a las sociedades indígenas. Esta situación se refleja en el tipo de relaciones interétnicas e interculturales entre indígenas y no indígenas del medio escolar; lo que se observa principalmente en el discurso implícito de los no indígenas (Quilaqueo y Merino, 2003). Ello dificulta, de alguna manera, la configuración de una educación para la diversidad étnica cultural del país. Educación que debería considerar necesariamente la cualidad de los saberes indígenas y los saberes pedagógicos.

La formación de profesores de educación intercultural a la que aquí se alude corresponde a la preparación de pedagogos que van a trabajar en un contexto mapuche. Ésta, se lleva a cabo bajo la forma de encuentro y diálogo entre personas de sociedades que tienen raíces histórico-culturales diferentes. Las intervenciones, tanto de los formadores como de los estudiantes que pertenecen a la cultura occidental y mapuche, favorecen el diálogo y el intercambio entre portadores de saberes distintos con el objeto de construir saberes profesionales en la educación².

La sociedad chilena está conformada por grupos indígenas y no indígenas que tienen particularidades culturales propias, que se identifican entre sí de acuerdo con su forma de pensar, vivir, sentir, ver y evaluar la naturaleza de los saberes y conocimientos. Sin embargo, por medio de la historia, se ha presentado a las sociedades indígenas *como una cultura inferior* mediante estereotipos y prejuicios heredados de la ideología racialista del conquistador español (Merino y Quilaqueo, 2003).

En el proceso formativo del estudiante de educación intercultural, se considera esta característica de la sociedad chilena bajo dos aspectos. Primero, como objeto de estudio en las asignaturas del plan curricular y enfoque de desarrollo del proceso de formación y, segundo, como obstáculo frente al desarrollo de este enfoque educativo (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). Las orientaciones del currículum se fundamentan en los saberes que se han construido por medio del enfoque pedagógico de educación intercultural, en nuevas concepciones de la formación inicial docente en el marco de la educación chilena y en referencias internacionales. Por consiguiente, surge la siguiente interrogante: ¿de qué manera el proceso para la formación de profesores de educación intercultural permite la incorporación de saberes mapuches e indígenas y cuáles son las justificaciones de este tipo de acción? Para responder esta pregunta, es necesario examinar la particularidad de los saberes y conocimientos indígenas, los saberes pedagógicos y la interacción entre estos dos tipos de saberes.

¹ Se considera la formación de profesores de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco.

² El propósito del plan de formación apunta a la valoración sociocultural de los pueblos indígenas por medio de tres competencias generales. En primer lugar, saber actuar en contextos interétnicos y multiculturales con el fin de concebir la acción educativa en función de la valorización de los pueblos indígenas y de sus culturas, particularmente del pueblo mapuche. En segundo lugar, ser agentes de socialización de los niños en colaboración con la familia mapuche en el proceso de enculturación. Por último, apoyar a los niños para que tengan acceso a otras culturas y puedan, así, mejorar las prácticas educativas alienantes que aún se observan en la sociedad chilena.

CUALIDAD DE LOS SABERES INDÍGENAS Y SABERES PEDAGÓGICOS

En primer lugar, es necesario definir qué es un saber. Para ello, parece adecuada la concepción de saber sobre educación elaborada por Savater (1997). Este autor concibe el saber como “la habilidad de aprender...” [y concluye que] “cualquier plan de enseñanza bien diseñado ha de considerar prioritario este saber que nunca acaba y que posibilita todos los demás, cerrados y abiertos [es decir estrictamente funcional o complejo], sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia que nunca se da por satisfecha” (Savater, 1997, p. 49). Esta concepción de saber abre las puertas al saber innovar en el contexto actual de la globalización. Así, esta amplia definición, más humana, del concepto de saber, entrega un fundamento para explorar el conocimiento que se tiene de los saberes indígenas, por una parte, y de los saberes del patrimonio cultural occidental, por otra.

En el plano de la interacción entre el modelo del saber pedagógico y el del saber tradicional indígena en la formación de profesores, el principal obstáculo es la característica más analítica del modelo occidental, en tanto el saber tradicional indígena se considera más comprensivo. Esta situación se produce en el contexto del *paradigma actual* de una educación cada vez más especializada que quiere responder al contexto de vida social y económica del siglo XXI, que tiende hacia una uniformización de las normas según los modelos de los países económicamente desarrollados y que reserva, por este hecho, poco espacio para las expresiones culturales y sociales de los pueblos indígenas. Entonces, ¿cuál es la cualidad de los saberes indígenas? Friedberg (1999) denomina los saberes y conocimientos indígenas *saberes populares*. Estos saberes están constituidos por un corpus de conocimientos sobre la naturaleza con respecto a las concepciones que cada sociedad tiene del mundo y del rol que cumplen las personas. Por ejemplo, lo que se refiere a la naturaleza de dichos conocimientos, que abarca “desde la observación de las vías de migración de los animales, el movimiento del sol y de los vientos hasta la observación de las condiciones de germinación de las plantas, se mezcla con las prácticas sociales ritualizadas que garantizan su eficacia”. Situados en el tiempo y en el espacio, “los saberes populares se mantienen en las prácticas técnicas y también sociales y su eficacia depende de las relaciones entre las personas que participan (Friedberg, 1999, p. 9). No se trata de saberes estáticos, sino de saberes que se construyen según las modificaciones del contexto. En relación con lo anterior Kusch sostiene que: “el saber no es el de una realidad construida por objetos, sino llena de movimientos o aconteceres” (Kusch 1977, p. 31).

Autores como Wolfe y otros (1992), Hamelin (1996), Friedberg (1999), Kusch, (1977) y Quilaqueo (1994 y 2005), reconocen la existencia de varios sistemas de conocimientos indígenas enraizados principalmente en la comprensión, reconocidos generalmente como relatos o narraciones. De acuerdo con el estudio de estos autores se entiende que el conocimiento indígena es holístico, subjetivo y experiencial. No obstante, sus características particulares no son reconocidas completamente en el medio escolar, puesto que se cuestiona la ausencia de método a pesar del hecho de considerar el conocimiento indígena como igual desde el plano ético. Sin embargo, desde la perspectiva indígena se observa que en el discurso sobre saberes y conocimientos propios, se articula una visión coincidente de su realidad social construida de objetos y hechos socio-históricos. Al mismo tiempo, se advierte que recurren a saberes y conocimientos respecto de la historia de la formación de los saberes ancestrales, haciendo uso de la lengua vernácula, para comprender y explicar los sistemas de conocimientos que utilizan, o al menos algunos de sus aspectos principales.

En relación a las ciencias es necesario tener presente también, la percepción de algunos autores con respecto al tema de Occidente y su cultura. Para Geertz (1996), por ejemplo, en un tiempo no muy lejano, el concepto de cultura se perfilaba firme y definido, ya que Occidente estaba bastante más seguro de sí mismo respecto de lo que era y lo que no era. Para Simard (1988), en cambio, el origen de los problemas de interacción entre miembros de una cultura occidental con una cultura indígena, es Occidente, particularmente en aspectos como: ‘su’ ciencia objetiva, ‘su’ literatura de la *incertitude*, ‘sus’ supuestos valores universales. Sin embargo, no se puede atribuir sólo a Occidente la responsabilidad del conjunto de los cambios que desestabilizan y provocan la desintegración de la integridad de las culturas indígenas. La cultura occidental es, ante todo, un marco para examinar, defender o criticar toda especie de valor, idea, convicción o norma de conducta.

Ahora bien, ¿cuál es la cualidad del patrimonio científico? Foucault (1997) plantea que para que pueda existir un discurso que responda a criterios experimentales o formales de científicidad, el saber debe definirse como “aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva, específicamente como el campo que está constituido por diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico” (Foucault, 1997, p. 306). Según este autor, no existe saber sin una práctica discursiva definida. Estos saberes se basan en un conjunto de postulados reduccionistas, objetivos y positivos que fundamentan y garantizan la validez. El saber propio de los diversos campos de estudio, como por ejemplo, el de las ciencias de la educación, forman parte de esta categoría. ¿Qué ocurre, entonces, con la interacción entre la ciencia y los saberes indígenas?

Para este propósito, Lyotard (1994) describe que lo científico no es todo el saber, ya que siempre ha estado en *excedencia*, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber que, para simplificar, este autor lo denomina *saber narrativo*. Al compararlos, se puede comprender que la existencia de uno no es más necesaria que la del otro. Tanto la ciencia como el saber narrativo tienen enunciados y reglas propias, ya que según Lyotard (1994, p. 55) “no se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa. Por tanto, los criterios pertinentes no son los mismos en uno que en el otro”. Así, los *saberes narrativos indígenas*, orientados hacia la comprensión de la vida y de las relaciones humanas, se caracterizan por una forma de conocimiento tradicional organizado según una relación directa hombre-sociedad y hombre-naturaleza, que predominan principalmente en la familia y en la comunidad. La ciencia, por su parte, consiste en la elaboración de hipótesis y de teorías en el marco de una práctica discursiva.

Sin embargo, en el plano de las prácticas educativas de socialización y la adaptación a un medio particular llevan a los individuos o los grupos a desarrollar un modo de conocimiento dominante. Con todo, esto no ha impedido que miembros de un grupo indígena sean altamente funcionales con ambos modos de conocimiento. Esto se puede constatar, actualmente, en la mayoría de los miembros de los pueblos indígenas que poseen competencias en ambos tipos de saberes. Además, al constatar las barreras que existen entre las culturas indígenas y la cultura occidental, se observa que en el medio social indígena las experiencias de la infancia y las prácticas educativas propias predisponen a desarrollar un estilo cognitivo más inductivo que deductivo. En tanto, el carácter más analítico-deductivo de la cultura occidental es dominante en el medio escolar y el medio laboral.

La característica que se presenta en la interacción entre miembros de las comunidades indígenas con miembros de la sociedad occidental es la coexistencia de los dos estilos de conocimiento. Esto se puede

evidenciar, por ejemplo, entre los mapuches: la cultura y conocimiento propio predomina en la familia y en la comunidad, mientras que el conocimiento occidental impera en la escuela y en el trabajo. Entonces, se puede hipotetizar que el conocimiento analítico puede inhibir o suprimir el conocimiento indígena. En tal caso, se puede indagar si es posible, a diferencia de la hipótesis anterior, que ambos estilos de conocimiento se potencien y sean benéficos para el individuo. Al respecto, se puede señalar que en el caso, el saber tradicional, basado en la relación hombre-sociedad, hombre-naturaleza y hombre-fuerzas espirituales, lleva un corpus de conocimiento que se mantiene en la memoria social como una lógica de conocimiento propio que se ha desarrollado a través de la expresión oral (Quilaqueo, 2005).

CONOCIMIENTOS INDÍGENAS Y FORMACIÓN DOCENTE

En el trabajo docente, como parte del proceso de la formación de profesores de educación intercultural, se consideran tanto los saberes teóricos y científicos como los saberes y conocimientos respecto de la visión del mundo indígena. La tradicional relación jerárquica de formación propia de la educación formal es concebida en el sentido del proceso didáctico sugerido por Lyotard (1994). Según este autor, el proceso didáctico presupone que el estudiante no posee los conocimientos del profesor, pero que puede acceder a estos conocimientos y llegar a ser un experto como su profesor. Para Lyotard (op. cit.), el estudiante es introducido en la dialéctica de los investigadores, es decir, en el juego de la formación de las ciencias. Esto supone que el profesor o el experto le hagan saber lo que no sabe y trata de saber. En este orden de ideas, el experto-formador se introduce en la realidad cognitiva de los estudiantes, es decir, respecto a la manera de imaginar las situaciones problemáticas y su modo de actuar. En consecuencia, el estudiante que se ha formado mediante este proyecto de educación intercultural en el contexto mapuche debería ser capaz de abordar las situaciones problemáticas del medio escolar y actuar en relación con la naturaleza fundamental del saber que se define como la facultad de aprender a partir de una relación experto-formador-alumno y una práctica discursiva para una comprensión común.

No obstante, la práctica formativa de los educadores interculturales que considera la construcción de conocimiento indígena es una interacción compleja que, para describirla y comprenderla mejor es necesario responder a lo siguiente: ¿cómo resolver este dilema de la jerarquía o la dicotomía de las culturas y de los saberes? Hasta aquí, la evolución del cuestionamiento y el proceso de formación conducen a preguntarse también, ¿cuáles son los elementos de intercambio intercultural entre los saberes y conocimientos indígenas y los saberes en educación que contribuyen en la formación de saberes profesionales?, y ¿cuál es la naturaleza de la relación intercultural?

Con respecto a la segunda pregunta, la relación bicultural-intercultural se desprende del reconocimiento de los pueblos indígenas en el plano político y jurídico. En el plano jurídico chileno, la Ley Indígena N° 19253 de 1993, señala que el Estado “desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe...” y en el plano internacional, el Convenio 169, Art. 27 y 29, parte VI de la OIT plantea la necesidad de poner fin a la asimilación de los grupos indígenas a través de la escolarización tradicional. En las disposiciones legales, tanto a nivel nacional como internacional, se observa una evolución en las relaciones jerárquicas de formación mediante el acercamiento entre la institución escolar y las comunidades indígenas. La adaptación de los profesores de origen mapuche, formados según un plan curricular intercultural, constituye un ejemplo de relación bicultural-intercultural puesto que ellos cumplen con las exigencias de la institución escolar y la forma de relacionarse con la comunidad.

De acuerdo a lo expuesto más arriba, la forma de relacionarse del profesor con el medio escolar y la comunidad indígena es una relación bicultural generadora de interculturalidad. En este contexto, las relaciones entre los miembros de la sociedad mapuche, y los miembros de otras sociedades pueden llegar a ser interculturales cuando la *concepción binaria* de la cultura considera una tercera vía que tiene en cuenta el contexto global de la coexistencia entre la tradición y modernidad. Esta vía supone la presencia de zonas de fusión principalmente en el plano de las actitudes y de los comportamientos. En este sentido, ¿podemos hablar de intercambio intercultural en la formación entre profesores y alumnos mapuches?, ¿existe una zona que pueda delimitarse como intercultural?

Los esbozos de respuesta a estas interrogantes, para el caso de los profesores de Pedagogía Básica Intercultural en un Contexto Mapuche, están dados por el conocimiento de los saberes educativos mapuches y, del mismo modo, el conocimiento de la sociedad y cultura occidental chilena. Ellos conocen, por ejemplo, el proceso de construcción de saberes bajo una perspectiva de reidentificación y reculturación de los escolares de origen mapuche y en la enculturación mapuche para los alumnos de origen no mapuche (Quilaqueo, Quintriqueo, Catriquir y Llanquino, 2004; Quilaqueo et al., 2005). Además, en el programa de formación de profesores de educación intercultural, el enfoque y las modalidades educativas que permiten incorporar saberes y conocimientos mapuches son aquellas que tradicionalmente se desarrollan mediante las asignaturas que ofrece una carrera de pedagogía. Es decir, mediante la realización de la clase magistral, semimagistral y talleres, con el fin de transmitir los conocimientos con respecto a las asignaturas que tienen una base común para todos los estudiantes de pedagogía. El contenido es el del patrimonio científico reconocido como pertinente para la formación de profesores. En las asignaturas con contenidos indígenas, por el contrario, se incorpora el saber educativo mapuche por medio de la lengua y de la cultura mapuche (Quilaqueo et al., 2005).

El contenido del saber educativo mapuche es seleccionado, en gran medida, por el profesor, según el modelo tradicional de la universidad. No obstante, la tarea de diálogo entre ambas culturas la debe realizar el estudiante, principalmente por medio de su práctica docente en escuelas situadas en comunidades mapuches y de la misma manera, a través de su relación con miembros de esas comunidades que participan en el proceso de formación³. Este proceso se complementa con la participación de estudiantes no mapuches que se especializan en educación intercultural. Aquí se observa una forma de cohabitación entre estudiantes no mapuches y estudiantes mapuches con una opción de formación explícitamente abierta a la cultura del Otro. Si bien, la propuesta es avanzar cada vez más en la colaboración y los intercambios interculturales se presentan obstáculos inherentes al contexto educacional sociohistórico, político y económico del país.

Con respecto al *espacio interactivo* de construcción de saberes y conocimientos, las comunidades mapuches, en este caso, le atribuyen a la escuela una finalidad donde subyace la búsqueda de procesos educativos orientado por dos grandes propósitos: primero, el mejoramiento de la calidad de la educación escolar y, segundo, el fortalecimiento de los procesos de identificación mapuche-chileno y chileno-mapuche. Sin embargo, la vía que consiste en dicotomizar o en oponer los saberes que resultan corre el riesgo de dividir la realidad sociocultural y de cristalizar una relación simbólica opuesta. Esto

³ Se trata de cuatro personas mapuches de comunidades cercanas a la ciudad de Temuco que colaboran en la enseñanza de la cultura y lengua mapunzugun.

podría tener efectos contrarios en la medida que inhiba el proceso de formación y de construcción de la identidad profesional docente. En efecto, ¿no se debería buscar una pista de conceptualización que represente la construcción de los saberes profesionales docentes en una perspectiva de interacción de saberes portadores de una dinámica plural y de perspectivas diversas y múltiples? A partir de la premisa que la educación sea el vehículo de la cultura y el profesor el mediador cultural, las clarificaciones aportadas especialmente por Simard (1988) a propósito de la cultura y por Hamelin (1996) a propósito de lo intercultural, ofrecen una base apropiada para responder a la pregunta.

De acuerdo a los autores citados, se puede hacer la distinción entre cultura, las culturas particulares y la cultura en general. La cultura en general es todo lo que tiene relación a la actividad social simbólica, expresiva, creativa de sentido, de valores y de normas, de conciencia o de sensibilidad. Las culturas particulares, en tanto, son los diversos registros de significaciones, de pertenencia y de identificación que esta interacción socio-simbólica engendra concretamente, en tiempos y lugares determinados, y que modelan de alguna manera, profundamente o globalmente la personalidad y las actitudes de los participantes (Simard, 1988). Así, la cultura es un campo comunicacional que organiza un conjunto de actitudes cuyas significaciones son exteriorizadas en los códigos de conducta o de expresión, pero al mismo tiempo son interiorizadas en la memoria social de un grupo en los intercambios simbólicos. Estos intercambios identifican a cada miembro creando límites de reconocimiento y de exclusión.

Con relación a lo anterior, la interculturalidad puede favorecer la apertura al establecimiento de relaciones con el Otro, pues “la interculturalidad reenvía a un pluralismo de valores por una parte, y a las relaciones de interdependencia entre esos valores, o entre los sistemas y los individuos que los llevan, por otra parte” (Patriciu 1999, p. 215). El pluralismo y las relaciones de interdependencia caracterizan, de alguna manera, las relaciones entre personas provenientes de culturas originarias particulares. Al abordar la pregunta de las relaciones entre *autóctonos* y *no autóctonos*, Hamelin (1996) profundiza en el primer sentido. Entonces, la interculturalidad se concibe como una innovación que propone otra filosofía y una lectura diferente del mundo. Esta manera de ver la interculturalidad demuestra la tendencia asociativa de la naturaleza humana y comprende una declaración, un programa como una práctica y una aplicación. De esta manera, la interculturalidad puede conducir a relaciones humanas respetuosas.

En el caso de la formación de profesores de educación intercultural, se puede señalar y hacer una jerarquía entre las diferentes formas de vida colectiva y reconocer que la cultura occidental que impregna la formación profesional es una cultura particular, al mismo título que las otras, que se presenta como dominante y sirve de modelo de referencia o, en los términos de Simard (1988), de matriz de civilización.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y PEDAGOGÍA INTERCULTURAL

Históricamente, no se han considerado los conocimientos propios del patrimonio sociocultural de los pueblos indígenas en los contenidos del currículo escolar. No obstante, la educación y la pedagogía intercultural (Ver Abdallah-Preteuille, 1992) constituyen, a la vez, un medio utilizado en la formación de profesores de educación intercultural para desempeñarse en el contexto de comunidades mapuches de Chile. La educación intercultural, en este caso, implica una inclinación a favor de la diversidad de las expresiones de la vida humana y la *cultura propia* (Quilaqueo, 2005). A propósito de esto, la

educación intercultural descansa sobre un concepto humanista basado sobre un capital de dinamismo de la diversidad. Este capital está destinado a ayudar a los estudiantes a elegir lo mejor posible, de los diversos modelos y oportunidades que ofrecen las diversas culturas. En efecto, la educación intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la heterogeneidad de las referencias, valores, perspectivas y prácticas que deben explicitarlas para aprender y construir un nuevo saber.

En el caso de la formación como profesores de educación intercultural de estudiantes de origen mapuche y no mapuche, los formadores universitarios y las personas de comunidades que apoyan a los estudiantes, en la universidad, en tanto recurso cultural y en lenguaje mapuzugun entran en acción en un contexto bicultural con una actividad de formación (Da Silveira, Maheux, Simard, & Quilaqueo, 2002). Cada uno de estos actores, siendo portador de sus propios logros, es el producto de una cultura de formación original. Por ejemplo, el apoyo de personas mapuches proveniente de comunidades, como pilar de la formación, son portadores de una cultura tradicional y una identidad cultural que los estudiantes confrontan en su formación. Su lengua mapuzugun es oral y sus raíces extraen del contexto de supervivencia que caracterizaba su modo de vida anterior a la reducción⁴. En tanto, el formador universitario ocupa una función y juega un rol profesional donde la lengua escrita y la acumulación de los saberes son más valorizadas y preponderantes.

Los procesos de construcción de saberes docentes operan de esta manera en este contexto. Entonces, ¿cuáles serían las modalidades pedagógicas interculturales pertinentes a este contexto de diversidad de las perspectivas activas e interactivas de las culturas originales dominantes y dominadas? Esta perspectiva enfoca la naturaleza interactiva del proceso de conocimiento en tanto fenómeno absolutamente humano y social que compromete al individuo portador de saberes, en tanto actor, interactuando con otros actores en un contexto cultural dado, homogéneo o heterogéneo.

CONCLUSIONES

La misión y propósito de la formación en educación intercultural, referida en este trabajo, es la construcción intercultural de conocimientos a partir de la explicitación de los saberes y conocimientos indígenas en el medio escolar. El fin es atenuar todo sentimiento y actitud discriminatoria frente a los miembros de los pueblos indígenas. Esta actitud implica un desafío de la educación chilena para una mayor convivencia intercultural, particularmente en las regiones del país que poseen grupos indígenas, y que al mismo tiempo, representan una diversidad étnica cultural originaria. Además, este es un reto de escolarización para las sociedades indígenas y no indígenas, pues implica construir un espacio de diálogo a partir de la naturaleza de los saberes indígenas y occidentales en el currículum escolar.

La formación de profesores de educación intercultural cuyo objetivo laboral es un contexto indígena se debería sustentar en el reconocimiento de la diversidad cultural y en un modelo intercultural que privilegia estrategias de trabajo que consideran la complejidad de diversas situaciones de la actividad humana. En esta etapa del estudio, los conceptos de cooperación y de diálogo en el ámbito de la educación son estructurantes.

⁴ La Reducción fue una organización sociopolítica que el Estado chileno creó luego de conquistar el territorio ocupado por los mapuches. Actualmente, las familias descendientes de los asignatarios de las reducciones, ocupan lotes de tierra adjudicados según la Ley Indígena N° 19.252 de 1993.

La primera pregunta planteada, sobre la incorporación de saberes en la formación de profesores de educación intercultural, se ha desarrollado para esbozar otras preguntas: ¿cómo resolver este dilema de la jerarquía o la dicotomía de las culturas y de los saberes? ¿Cuáles son los elementos de intercambios interculturales entre los saberes y conocimientos indígenas y los saberes en educación con fines de la construcción de saberes profesionales? ¿Cuál es la naturaleza de la relación intercultural?

Finalmente, la interacción entre los saberes indígenas y de las ciencias en la formación de profesores de educación intercultural, conlleva una forma particular de relación del profesor con el medio escolar y la comunidad indígena. Esta es una relación bicultural generadora de interculturalidad. Las relaciones entre los miembros de las sociedades indígenas y no indígenas supone la presencia de zonas de fusión principalmente en el plano de los valores. Esto implica una interdependencia de las relaciones estudiantes-formadores-miembros de sociedades indígenas en las experiencias de formación.

REFERENCIAS

- Abdallah-Preteille, M. (1992). *Vers une pédagogie interculturelle*. París: Anthropos.
- Da Silveira, Y; Maheux, G.; Simard, D. & Quilaqueo, D. (2002). Construction de savoirs professionnels et échanges interculturels en contexte de formation des enseignant-e-s inuit et mapunche. *Collectif interculturel. La revue de l'institut de Recherche et de Formation Interculturelles de Québec*, vol V, n. 2, p. 167-185.
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.
- Friedberg, C. (1999). Les savoirs populaires sur la nature, *Sciences humaines*, París, n. 24, mars/avril, p. 8-11.
- Geertz, C. (1996). *Tras los hechos. Dos países, cuatro décadas y un antropólogo*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Hamelin, L. (1996). Le paradigme de l'interculturel appliqué aux relations avec les Autochtones, *Géographie et Culture*, n. 18, p. 123.
- Kusch, R. (1977). *El pensamiento indígena y popular en América*. Buenos Aires: Hachette.
- Liotard, J.-F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Merino, M. & Quilaqueo, D. Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racialist ideology of the Spanish conqueror. *American Indian Culture and Research Journal*. UCLA, American Indian Studies Center, vol. 27, n. 4, p. 105-116.
- Patriciu, S. (1999). Le Québec et l'interculturel: réflexion sur un complexe mouvant. *Collectif interculturel*, Québec, vol. IV, n. 1, p. 215- 232.
- Quilaqueo, D. (1994). Participation Traditionnelle et Participation Provoquée. Les nouvelles communautés mapuche de deux provinces d'Argentine: Neuquén et Río Negro. *Mondes en Développement, de l'Institut de Mathématiques Appliquées ISMEA*, tome 22, n. 86, p. 17-26.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de Diversidad Sociocultural Mapuche. *Cuadernos Interculturales*, Universidad de Valparaíso, año 3, n. 4, p. 37-50, Enero-Junio.
- Quilaqueo, D. & Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto*, Universidad de Extremadura, n. 23, p. 119-135.
- Quilaqueo D., Quintriqueo S., Catriquir D. & Llanquino G. (2004) Kimeltuwün mew amukey ta zugu: Una didáctica para abordar conocimientos mapuches en el proceso de formación inicial en educación intercultural. En *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Temuco: Grupo de investigación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Ministerio de Educación. p. 53-148.

- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. & Cárdenas, P. (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco/Santiago: Frasis Editores.
- Savater, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Simard, J. J. (1988). A révolution pluraliste : une mutation du rapport de l'homme au monde, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.
- Wolfe, J.; Bechard, C.; Cizek, P. & Cole, D. (1992). *Indigenous and Western Knowledge and Resources Management System*. First Nations Series, University School of Rural Planning and Development, University of Guelph.

IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN INGLATERRA

IDENTIFICATION AND EVALUATION OF STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLAND

Seamus Hegarty

Resumen

Este documento describe el sistema utilizado en la actualidad en Inglaterra para identificar y evaluar alumnos con necesidades educativas especiales. (En el resto del Reino Unido se implementan enfoques bastante parecidos pero los instrumentos legales y regulatorios son distintos, así como existen variaciones en el lenguaje usado y algunos detalles prácticos). Los documentos clave de referencia son el Code of Practice (DfES, 2001a) o Manual de Buenas Prácticas promulgado por el Departamento de Educación y Competencias (Department for Education and Skills) en 2001 y el SEN* Toolkit (DfES, 2001b), o caja de herramientas para necesidades educativas especiales, asociado con el anterior manual.

Este trabajo empieza definiendo tres conceptos asociados, es decir, las necesidades educativas especiales, las dificultades de aprendizaje y la entrega de educación especial. Luego, establece los principios fundamentales que constituyen la base de la práctica de identificar y evaluar, y enumera sus factores clave de éxito. La sección principal del artículo describe el mecanismo que existe para identificar y evaluar a alumnos con necesidades educativas especiales y brindarles el apoyo que requieren. La última sección hace referencia al tema del financiamiento y los procedimientos mediante los cuales los recursos son asignados a las escuelas para facilitar la entrega de educación especial.

Palabras claves: Necesidades educativas especiales. Dificultades del aprendizaje. Manual de buenas prácticas.

Abstract

This document describes the system currently used in England to identify and evaluate students with special educational needs. (Although similar perspectives are implemented in the rest of the United Kingdom the legal and regulatory instruments are different and there are variations in language and some practical details). The key reference documents are the Code of Practice (DfES, 2001a) or Good Practice Guide enacted by the Department for Education and Skills in 2001 and the SEN* Toolkit (DfES, 2001b), or the tool kit for special educational needs related to the above mentioned guide.

This article begins by defining three related concepts; special educational needs, learning difficulties and the provision of special needs education. It then establishes the fundamental principles that constitute the basis for identifying and evaluating, and lists their key success factors. The main section of this article describes the current mechanism used to identify and evaluate students with special educational needs in order to provide the support they require. The last section refers to financing issues and the procedures used to assign resources to schools in order to facilitate the provision of special needs education.

Key words: Special educational needs. Identification and evaluation. Good Practice Guide.

DEFINICIONES

Los niños tienen *necesidades educativas especiales* si presentan una *dificultad de aprendizaje* que requiere de la *provisión de educación especial*.

Un niño tiene una *dificultad de aprendizaje* si:

- a) presenta dificultades substancialmente mayores para aprender que la mayoría de los alumnos de la misma edad; o
- b) presenta una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que generalmente se proporcionan a los alumnos de la misma edad en escuelas dentro de la zona que rige la autoridad local;
- c) tiene la edad de escolaridad obligatoria y encaja en las definiciones (a) o (b) o lo haría si no se le entregara educación especial.

La entrega de educación especial es aquella que es adicional o de alguna manera distinta a la educación generalmente ofrecida a alumnos de la misma edad en las escuelas locales.

PRINCIPIOS FUNDAMENTALES

Existen varios principios que se deben aplicar a todos los casos de entrega de educación especial:

- Las necesidades de un niño con necesidades educativas especiales deben ser satisfechas.
- Las necesidades educativas especiales de los niños normalmente se satisfacen en las escuelas regulares.
- Las opiniones del niño o joven deben ser conocidas y consideradas.
- Los apoderados desempeñan la función clave de apoyar la educación de su hijo/a.
- A los niños con necesidades educativas especiales se les debe ofrecer acceso completo a un currículum escolar amplio, equilibrado y relevante, incluido un currículum adecuado para la etapa elemental y el currículum nacional.

Todos los servicios de educación especial, así como cualquier sistema de evaluación subyacente, deben encarnar estos principios. El manual de práctica (Code of Practice) proporciona una serie de factores clave para el éxito que generan indicadores para medir con qué grado de éxito estos principios se expresan en la práctica. De hecho, éstos definen las buenas prácticas en cuanto a identificar y satisfacer necesidades educativas especiales. Los factores de éxito son:

- Los recursos de la escuela se utilizan de tal forma que se asegura que las necesidades de todos los niños se satisfacen.
- Las necesidades educativas especiales de cualquier niño se identifican tempranamente.
- Las escuelas aprovechan las mejores prácticas cuando elaboran sus intervenciones.
- Se consideran los deseos del niño, tomando en cuenta su edad y capacidad de comprensión.
- Los profesionales y los apoderados trabajan como una alianza.
- Los profesionales toman en cuenta las opiniones de los apoderados respecto de sus hijos.
- Las intervenciones para cada niño se revisan en forma regular.
- Existe una estrecha cooperación entre todas las partes además de un enfoque multidisciplinario para resolver los temas.
- Las evaluaciones se efectúan dentro de los plazos predeterminados.

IDENTIFICACIÓN Y EVALUACIÓN EN LA PRÁCTICA

Existe un enfoque común para identificar y evaluar a niños y jóvenes con necesidades educativas especiales en todos los grupos etarios. Se requieren ciertas diferenciaciones según la edad y la etapa de escolaridad, pero la estructura principal y los principios orientadores son los mismos en cada momento.

El centro de educación preescolar es responsable de identificar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales y de brindarles los servicios adecuados. Esto lo hace mediante una estructura graduada de intervenciones conocidas como School Action (Acción escolar) y School Action Plus (Acción escolar extra). (En la etapa de educación preescolar, estos dos programas de intervención son conocidos como Acción preescolar y Acción preescolar extra). Para un número reducido de casos de niños con dificultades muy profundas, la autoridad local debe efectuar una *evaluación de necesidades educativas especiales reglamentaria* y luego debe considerar si debe o no emitir una **declaración de necesidades educativas especiales**. Este es un documento legal que describe las necesidades educativas especiales del niño y los pasos, incluida la gestión de recursos, que serán necesarios para satisfacerlos. Una vez emitida una declaración, la escuela y la autoridad local comparten la responsabilidad de la educación del niño.

EDUCACIÓN PREESCOLAR

En Inglaterra, existen varios tipos de establecimientos que ofrecen educación preescolar para niños de edades entre 3 y 5 años, y la mayoría de los niños, aunque no todos, reciben un servicio en esta etapa antes de comenzar la escuela. Este servicio debe estructurarse en torno a las Metas de educación preescolar, las cuales están agrupadas en seis áreas de aprendizaje: desarrollo personal, social y emocional, comunicación, lenguaje y lectura, desarrollo matemático, conocimiento y comprensión del mundo, desarrollo físico, desarrollo creativo.

Las Metas establecen lo que la mayoría de los niños habrán logrado en cada área antes de ingresar a la escuela. (En esencia, son los resultados esperados de un enfoque planificado de educación preescolar que integra el juego y el aprendizaje). Estas Metas proporcionan una estructura para identificar a aquellos niños que podrían presentar necesidades educativas especiales. Si un niño no progresa de manera adecuada con relación a una o más metas, se deben implementar varias acciones. A sabiendas que los niños progresan a distintos ritmos se utiliza una escala graduada que toma en cuenta toda la información disponible.

El punto de partida es el juicio del profesional de educación preescolar que señala que el niño no está progresando. Si permanecen las dificultades del niño a pesar de ser expuesto a experiencias de educación preescolar adecuadas, se toma una decisión para determinar si el niño tiene necesidades educativas especiales. Más específicamente, esta decisión se toma si el niño:

- progresa poco o no progresa aun cuando la enseñanza está especialmente enfocada a mejorar el área débil del niño.
- sigue trabajando en niveles substancialmente inferiores a aquellos esperados para niños de una edad similar.
- presenta dificultades emocionales y/o conductuales continuas, las cuales no se mejoran con las técnicas de manejo conductual habitualmente utilizadas en el ámbito.

- tiene problemas sensoriales o físicos y continúa progresando poco o nada a pesar del uso de asistencia y equipos personales.
- tiene dificultades de comunicación y/o de interacción, y requiere intervenciones individuales específicas para acceder al aprendizaje.

El resultado de esta decisión es una intervención conocida como Early Years Action (Acción de años tempranos). Esta acción se define como una serie de intervenciones que son *adicionales a o distintas de* aquellas que se proporcionan como parte de las usuales provisiones y enfoques del currículum. Estas intervenciones se centran en coordinar programas personalizados para maximizar el progreso y aprendizaje del niño, y adoptan distintas formas según las necesidades específicas del niño. Los recursos que se requieren también varían según las necesidades y podrían incluir algunos o todos de los siguientes: tiempo adulto adicional; materiales distintos de aprendizaje o equipos especiales; capacitación para personal en técnicas especiales; apoyo individual o grupal; y acceso a servicios externos para recibir recomendaciones ocasionales.

Todas las intervenciones acordadas deben ser registradas en un Plan individual de educación (Individual Education Plan - IEP). Este plan debe incluir información acerca de las metas a corto plazo para el niño, los enfoques pedagógicos y los servicios a ofrecerse, y los procedimientos para revisar el Plan IEP. (Los planes deben ser revisados periódicamente, al menos tres veces al año y modificados como se estime necesario). Las buenas prácticas sugieren que los planes deben ser relativamente acotados y deben centrarse en no más de tres o cuatro metas clave.

Un aspecto clave del programa Early Years Action (Acción de años tempranos) es que toda la información disponible debe ser solicitada al personal, los apoderados y, cuando sea apropiado, a profesionales externos para reunirla e incluirla en el Plan IEP. Los padres constituyen una fuente primordial de información y se deben hacer todos los esfuerzos para fomentar su participación.

Una característica particular de la práctica en Inglaterra es la existencia de coordinadores de necesidades educativas especiales (SENCO, por sus siglas en inglés). Este es un miembro del personal que actúa como el punto de referencia clave en todo tipo de materia relacionada con las necesidades educativas especiales tanto en el ámbito de la educación preescolar o la escuela y respecto de organizaciones externas. El SENCO desempeña una función especial debido a que apoya a los profesionales cuando éstos toman la decisión de declarar que un niño tiene necesidades educativas especiales. También ayudan a asegurar que se recabe toda la información que se requiere y que los planes IEP se elaboren adecuadamente y se revisen periódicamente.

Las intervenciones realizadas bajo el programa Early Years Action (Acción de años tempranos) son dirigidas y encabezadas desde la escuela misma. Para algunos niños, esto no será suficiente debido a que no hay progreso o que persisten dificultades significativas. Se puede realizar una intervención más intensa implementando el programa Early Years Action Plus (Acción de años tempranos extra). Este programa de intervención se diferencia en que incluye la participación de servicios de apoyo externos que pueden ayudar: haciendo recomendaciones acerca de nuevas metas y planes IEP, haciendo recomendaciones acerca del uso de enfoques o materiales nuevos o especializados, ofreciendo evaluaciones más especializadas, apoyando actividades específicas en algunos casos.

La decisión de solicitar el apoyo de servicios externos proviene del SENCO y sus colegas, en consulta con los apoderados, en una reunión efectuada para revisar el Plan IEP del niño. Esta decisión debe tomarse si el niño: continúa presentando un progreso lento en áreas específicas durante un periodo prolongado, sigue desempeñándose en un nivel substancialmente inferior al nivel que se espera de niños de una edad similar, presenta dificultades emocionales y conductuales que interfieren significativamente con el aprendizaje del niño o la del grupo, aun cuando se ha implementado un programa de manejo conductual, presenta necesidades sensoriales o físicas, y requiere equipos adicionales u otro tipo de apoyo de un servicio especializado, presenta dificultades continuas en cuanto a la comunicación o la interacción que impiden el desarrollo de relaciones sociales y generan barreras significativas al aprendizaje.

Si se involucran los servicios externos, iniciarán su trabajo examinando los antecedentes del niño para determinar cuáles son las acciones que se han realizado hasta la fecha. Luego, observarán al niño en su entorno educativo, siempre y cuando sea apropiado y viable, para poder hacer recomendaciones acerca de nuevas metas para el Plan IEP del niño y otras acciones apropiadas.

EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

La identificación y evaluación de alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela básica o media sigue más o menos las mismas líneas descritas para la educación preescolar, es decir, un enfoque graduado con un fuerte énfasis en el aprendizaje del alumno y en cómo responden al apoyo dirigido. Por cierto, existen diferencias, dos de las cuales son de gran importancia. Primero, es probable que las necesidades educativas especiales del alumno hayan sido identificadas previamente, por lo cual ya habrá información disponible para orientar al personal en el nuevo entorno educativo. (Es importante advertir, no obstante, que algunos niños comenzarán su educación básica y media con necesidades educativas especiales no identificadas. Además, las situaciones de aprendizaje de los niños cambian a través del tiempo y es posible que aparezcan nuevas dificultades, especialmente durante periodos de transición de una escuela a otra). Segundo, el currículo nacional y sus evaluaciones definen el entorno de aprendizaje del alumnado y constituyen una serie de demandas en expansión que podrían generar dificultades en algunos alumnos.

Se espera que todas las escuelas evalúen el actual nivel de desempeño de cada alumno al ingresar éste a la escuela. El objetivo es asegurar que construyan sobre la plataforma de aprendizaje y experiencia obtenida anteriormente. Deben recibir y utilizar cabalmente la información recabada con anterioridad (en el establecimiento de educación preescolar o la escuela básica). Cuando un alumno ya ha sido identificado como un niño con necesidades educativas especiales todos los registros pertinentes, incluido el Plan IEP, deben estar disponibles.

En estos casos, el manual de práctica (Code of Practice) exige que la escuela use la información disponible acerca de la experiencia educacional previa del alumno como el punto de partida para diseñar un currículo adecuado, que identifique y se centre en las destrezas del alumno y resalte aquellas áreas que requieren acción temprana para apoyar al niño en el aula. Que use tanto las oportunidades informales como la evaluación formal para permitir que los alumnos muestren lo que saben, comprenden y pueden hacer, así como para identificar sus áreas de dificultades de aprendizaje. Que asegure que la observación y evaluación continuas proporcionen retroalimentación regular a los profesores y apode-

rados del niño acerca de los logros y experiencias del mismo, y que los resultados de esta evaluación formen la base para la planificación de los próximos pasos del proceso de aprendizaje del alumno. Que involucre a los apoderados en el desarrollo y la implementación de un programa de aprendizaje combinado en casa y en la escuela. Que involucre al alumno en la planificación y en acordar las metas para satisfacer sus necesidades en la enseñanza media.

Al igual que en el ámbito de la educación preescolar, los programas de intervención School Action (Acción escolar) y School Action Plus (Acción escolar extra) se implementan cuando existe evidencia de las dificultades persistentes que enfrenta el alumno. En cuanto a School Action, los factores que impulsan su implementación son los mismos que se describen para el programa Early Years Action pero se complementan con referencias específicas a las dificultades en el desarrollo de destrezas en el ámbito de la lectura o matemática. Al igual que el programa de intervención School Action Plus (Acción escolar extra), los factores que lo impulsan incluyen evidencia de que el alumno sigue presentando dificultades en el desarrollo de destrezas de lectoescritura y matemática y sigue trabajando con niveles del currículum nacional significativamente inferior a los que se espera de alumnos de una edad similar.

EVALUACIÓN REGLAMENTARIA DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.

Las necesidades educativas especiales de la gran mayoría de los alumnos debe ser satisfecha eficazmente en escuelas regulares mediante la activación de los programas School Action (Acción escolar) y School Action Plus (Acción escolar extra), y sus equivalentes en la educación preescolar. En un número muy reducido de casos, la autoridad local se verá obligada a realizar una evaluación reglamentaria de necesidades educativas especiales para luego sopesar si es o no necesario emitir una declaración.

Normalmente, la autoridad local se entera sobre la posible necesidad de realizar una evaluación reglamentaria mediante una petición efectuada por la escuela del niño o el establecimiento de educación preescolar. Los apoderados también pueden solicitar a la autoridad local que lleve a cabo una evaluación reglamentaria. Otras entidades, como salud o servicios sociales, también pueden solicitar una evaluación (por lo general, esto ocurre en el caso de niños menores de cinco años con necesidades complejas). La autoridad local debe cumplir con la solicitud salvo que haya efectuado una evaluación reglamentaria en los últimos seis meses o, al analizar la evidencia que se ha presentado, estime que la evaluación no es necesaria. En el caso de una negativa, los apoderados tienen el derecho de apelar a un organismo independiente, conocido como el Tribunal de necesidades educativas especiales (Tribunal SEN).

Cuando se solicita una evaluación reglamentaria, la escuela debe explicar claramente las razones que impulsan la solicitud y debe adjuntar la siguiente información: las opiniones de los apoderados del niño tal como se han registrado con anterioridad, las opiniones del niño, copias del Plan IEP, evidencia del progreso del niño en el tiempo, copias de recomendaciones (en caso de que hayan sido efectuadas) provenientes de organismos de salud y servicios sociales, evidencia de la participación y opinión de especialistas, externos pertinentes, evidencia del grado en el que la escuela ha seguido las recomendaciones proporcionadas por fuentes externas.

Al decidir si debiera efectuar una evaluación reglamentaria, la pregunta clave que la autoridad local debe plantearse es si existe o no evidencia concluyente que señale que aunque la escuela haya implementado acciones bien sopesadas para satisfacer las dificultades de aprendizaje del niño, estas dificultades persisten y podrían requerir la entrega de servicios de educación especial que no podrían ser proporcionados usando los recursos de los cuales habitualmente disponen las escuelas del sector. Para responder esta pregunta, es necesario analizar un amplio rango de evidencias. La autoridad local debe considerar la evaluación de las necesidades del alumno que ha efectuado la escuela, así como el aporte de otros profesionales como psicólogos educacionales, y las acciones que ha implementado la escuela para satisfacer aquellas necesidades. También tendrá que reunir evidencia del desempeño y rendimiento del alumno, tomando en cuenta cualquier factor que podría impactar el aprendizaje o progreso del niño.

En cada momento, el eje del procedimiento debe ser el niño como individuo y sus circunstancias en particular. El modelo no supone que existen categorías específicas de necesidades educativas especiales en las cuales los niños pueden ser convenientemente clasificados pero sí reconoce que el progreso de cada sujeto debe percibirse a la luz de sus discapacidades o dificultades de aprendizaje. Es importante, por lo tanto, evaluar las necesidades de los niños con relación a cuatro áreas amplias; comunicación e interacción; cognición y aprendizaje; conducta, desarrollo social y emocional; y el ámbito sensorial y/o el físico. Estas no deben ser percibidas como categorías tradicionales de minusvalía o discapacidad sino como áreas de funcionamiento que, individualmente o combinadas, proporcionan un marco para el aprendizaje y progreso del niño. En consecuencia, es preciso buscar evidencia con relación a cada una de estas áreas, tal como sea necesario, y el manual de práctica (Code of Practice) entrega recomendaciones específicas respecto de los indicadores de progreso y posibles barreras en cada área.

Si tras considerar la evidencia, la autoridad local decide que no es necesario efectuar una evaluación reglamentaria, está obligada a explicar en forma escrita a los apoderados y la escuela las razones por las cuales ha tomado esa decisión. El documento también debe señalar qué tipo de servicio es propicio para satisfacer las necesidades del niño adecuadamente. Tal como se menciona arriba, los apoderados pueden acudir al Tribunal SEN para apelar una decisión de no efectuar la evaluación reglamentaria.

Si la autoridad local decide que efectuará la evaluación reglamentaria, tendrá que poner en marcha una serie de procedimientos formales. Inmediatamente debe empezar a reunir un conjunto íntegro de recomendaciones relacionadas con aspectos educacionales, médicos, psicológicos y otros factores que parecieran responder a las necesidades actuales y futuras de aprendizaje y desarrollo del alumno. Estas recomendaciones deben estar orientadas a la acción y deben señalar la provisión que se considera adecuada para las necesidades del alumno. Todas las recomendaciones deben entregarse dentro de seis semanas. Es obligatorio informar a los apoderados que tienen el derecho de acudir con su hijo/a a todas las entrevistas, pruebas u otras instancias de evaluación que se lleven a cabo.

Específicamente, la autoridad local debe conseguir en forma escrita: El consejo de los padres. Consejo educacional. Consejo médico. Consejo psicológico. Consejo de los servicios sociales. Cualquier otro consejo que se estime importante.

Si al parecer el niño presenta dificultades sensoriales, la autoridad local debe obtener el consejo educacional de un profesor cualificado para enseñar a niños con problemas visuales o auditivos. La autoridad

local también debe intentar conseguir las opiniones y aspiraciones del niño o joven involucrado. Existen pautas rigurosas acerca de cómo consultar a niños que presenten dificultades para expresarse o comprender las opciones que están disponibles.

El proceso, desde el comienzo hasta el final, está regido por limitaciones de tiempo específicas. El objetivo de estos plazos es lograr un equilibrio entre movilizarse con rapidez para poder satisfacer las necesidades del niño de la manera más adecuada posible, y asegurar que cualquier acción emprendida se base en un conjunto exhaustivo de recomendaciones pertinentes.

Como resultado de este proceso, se toma la decisión de emitir o no una declaración de necesidades educativas especiales formalmente. Si la decisión es no emitirla (esto declara, de hecho, que las necesidades del niño pueden ser satisfechas usando los recursos de la escuela, mediante los programas School Action o School Action Plus), la autoridad local debe notificar la decisión en forma escrita a los apoderados y a la escuela, explicando las razones detrás de la decisión. Una vez más, los apoderados tienen el derecho de apelar ante el Tribunal SEN.

DECLARACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Una declaración de necesidades educativas especiales constituye un documento legal que establece detalladamente las necesidades educativas especiales que un niño presenta y cómo estas necesidades se deben satisfacer. Se emite como consecuencia de una evaluación reglamentaria efectuada cuando la autoridad local decide que la educación especial que se requiere para satisfacer las necesidades del niño no se puede entregar dentro del sistema habitualmente disponible en las escuelas regulares o establecimientos de educación preescolar en el sector. Las declaraciones deben elaborarse en forma escrita observando un formato predeterminado, compuesto de seis partes y un anexo.

Sección 1: Introducción

El nombre del niño, domicilio, fecha de nacimiento, lengua nativa
Nombres y domicilio(s) de madre/padre/apoderado(s)/cuidador del niño

Sección 2: Necesidades educativas especiales

Detalles de cada una de las necesidades educativas especiales del niño identificadas por la autoridad local durante la evaluación reglamentaria y de las recomendaciones recibidas.

Sección 3: Provisión de educación especial

Esta es una descripción del tipo de educación especial que la autoridad local estima necesaria para satisfacer las necesidades del niño, e incluye los objetivos que la provisión de educación especial debería buscar cumplir, la provisión de educación especial que la autoridad local estima adecuada para satisfacer las necesidades y los objetivos establecidos en Sección 2, los planes para monitorear el progreso del cumplimiento de esos objetivos, especialmente en lo que se refiere a formular metas a corto plazo y periódicamente para el progreso del niño.

Sección 4: Derivación

El tipo y nombre de la escuela donde se hará la provisión de educación especial especificada en Sección 3.

Sección 5: Necesidades no educativas

Todas las necesidades no educativas del niño acordadas entre los servicios sociales y de salud u otras entidades y la autoridad local.

Sección 6: Provisión no educativa

Detalles de provisión no educativa relevante que se requiere para satisfacer las necesidades no educativas del niño, tal como se describe en Sección 5.

Anexo:

Todas las recomendaciones escritas obtenidas y consideradas durante el proceso de evaluación reglamentaria, así como opiniones o evidencia proporcionada por los apoderados.

DECLARACIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES – FORMATO PREDETERMINADO

La declaración debe ser escrita usando un lenguaje claro y fácil de entender. Cualquier terminología técnica debe ser explicada en términos que puedan ser fácilmente comprendidos por los apoderados y personas no profesionales involucradas. Los apoderados tienen el derecho de ver el borrador de la declaración y pueden expresar sus opiniones acerca de la descripción de las necesidades educativas especiales de su hijo/a, el tipo de educación especial recomendada o la escuela que propone la declaración. Una vez que se haya acordado la declaración final, debe ser emitida de inmediato y la autoridad local está obligada a coordinar la entrega de la educación especial que la declaración recomienda.

Todas las declaraciones deben ser revisadas al menos una vez al año. Esto asegura que al menos una vez al año los apoderados, el alumno, la escuela, la autoridad local y todos los profesionales involucrados evalúen el progreso logrado y si es necesario implementar cambios. En términos formales, este procedimiento de revisión tiene como objetivos:

- evaluar cuánto ha progresado el niño en lograr los objetivos establecidos en la declaración
- reunir información que la escuela y otros profesionales puedan usar cuando programen el apoyo que prestarán al niño
- analizar el tipo de educación especial que se está entregando en el contexto del currículum nacional y la evaluación relacionada
- considerar si la declaración aún es necesaria o adecuada, para evaluar si debe discontinuarse o, si es necesario, modificarse
- elaborar nuevas metas para el próximo año en el caso que se mantenga la declaración.

Antes de que se efectúe la reunión de revisión de la declaración, el director de la escuela del niño debe solicitar información escrita acerca del progreso del niño a los apoderados y a todos aquellos involucrados en la educación del niño. Todas las sugerencias recibidas deben ser vistas por todos los involucrados antes de la reunión. La reunión debe realizarse en la escuela del niño y el director de la escuela debe dirigirla. Deben asistir a la reunión los apoderados del niño, su profesor, un representante de la autoridad local y cualquier otra persona recomendada por la escuela o autoridad local. En lo posible, el alumno debe participar en el proceso de revisión y debe asistir a toda o parte de la reunión.

El resultado de la reunión es un informe formulado por el director. El documento debe resumir el progreso logrado, especificar las dificultades mencionadas y hacer recomendaciones para el próximo año. El informe se envía a todos los que participaron en la revisión, incluidos los apoderados y profesionales pertinentes. La autoridad local cierra el proceso haciendo una evaluación del informe generado por la reunión de revisión y las recomendaciones preparadas por el director de la escuela. Debe revisar la declaración a la luz de toda la información disponible y decidir si la declaración debe ser modificada o descartada.

FINANCIAMIENTO PARA NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

El financiamiento de la educación varía a través del país debido a la convicción que el debate y consenso local son claves para el desarrollo de una práctica eficaz. Se establecen ciertos principios, no obstante, que deben orientar la asignación de recursos. Las autoridades locales también disponen de orientaciones para considerar cuando coordinan la asignación de recursos para necesidades educativas especiales (DfES, 2006).

En el marco general, las escuelas son responsables de su propio presupuesto. El financiamiento proviene del gobierno mediante las autoridades locales. El monto que cada escuela recibe se determina mediante una fórmula, la cual puede variar de una autoridad local a otra pero que fundamentalmente se basa en el número de alumnos, grupos etarios, indicadores de pobreza y otros factores.

Existe una serie de principios que deberían definir los sistemas para distribuir los recursos destinados a apoyar a aquellos alumnos con necesidades educativas especiales. Esencialmente, deben:

- ser abiertos y transparentes y deben distribuir los recursos de forma equitativa entre las escuelas
- apoyar la inclusión en los establecimientos regulares donde sea posible
- permitir que las necesidades sean satisfechas a la brevedad, y normalmente sin tener que formular una declaración
- apoyar la mejora de estándares y logros, sobre todo en lectoescritura y matemática, y otras destrezas clave, incluido el desarrollo de la independencia
- salvaguardar los derechos de los niños con las necesidades educativas especiales más excepcionales, incluidos aquellos con declaraciones, para asegurar que esté disponible el sistema de educación especial más adecuado
- igualar la asignación de recursos con la responsabilidad de asegurar resultados en términos del progreso de los alumnos, su rendimiento y bienestar.

Tal como se ha mencionado, los sistemas para asignar recursos para las necesidades educativas especiales no están predeterminados pero existe de todos modos un enfoque recomendado. Este implica seis elementos de financiamiento:

Financiamiento básico para todos los alumnos. Debe cubrir el costo de todos los planes de aprendizaje y enseñanza habituales dentro de la escuela, incluidos los costos del tiempo del coordinador SENCO. Debe tomar en cuenta diferencias en el currículum para proporcionar oportunidades adecuadas para la mayoría de los alumnos, y por lo tanto, debe ser suficiente para apoyar a la mayoría de los alumnos en la etapa de evaluación del programa School Action (Acción escolar).

Un factor variable para necesidades educativas adicionales. Esto consiste en un suplemento al presupuesto básico de la escuela que se distribuye a través de toda la escuela, usando una serie de indicadores directos o calculados, para asegurar que aquellas escuelas con mayores cantidades de alumnos de sectores desaventajados reciban comparativamente más recursos. Esto debería permitir una mayor diferenciación en el currículum, equipos y materiales de enseñanza adicionales y apoyo individual para alumnos o en pequeños grupos. En efecto, debería ser suficiente para satisfacer las necesidades de la mayoría de los alumnos en la etapa de evaluación School Action Plus (Acción escolar extra).

Financiamiento colaborativo para alumnos con necesidades complejas. Algunos alumnos requieren aprender con profesionales especializados y posiblemente necesiten recibir la mayor parte de sus clases en pequeños grupos. (Estos alumnos incluyen a aquellos que presentan dificultades visuales y/o auditivas agudas, dificultades de aprendizaje severas, problemas conductuales, o trastornos complejos de comunicación o del espectro autista). Cuando estas necesidades se presentan de manera bastante previsible, las autoridades locales pueden beneficiarse al establecer acuerdos con algunas escuelas del sector o grupos de escuelas para proporcionar servicios y apoyo especializados y al asignar de manera recurrente los recursos que se requieren.

Servicios de apoyo para alumnos con necesidades complejas. El personal que trabaja con alumnos con necesidades educativas especiales severas o complejas, sobre todo cuando son pocos, requiere acceso a servicios especializados de apoyo. Estos servicios se necesitan para el desarrollo profesional de este personal y apoyo en el caso de alumnos con necesidades particularmente complejas.

Escuelas especiales. Las escuelas especiales deben ser financiadas según el número de alumnos, factores relacionados con el currículum y los servicios proporcionados fuera de la escuela. Los sistemas de financiamiento deben ser transparentes y en lo posible, deben apoyar la inclusión.

Contingencia. Situaciones inesperadas podrían surgir durante el año presupuestario y, en cuanto estas podrían tener implicaciones presupuestarias, las autoridades locales deben retener fondos para desembolsos necesarios.

REFERENCIAS

SEN: Special education needs, es decir, necesidades educativas especiales.

DfES (2001a). *Special Educational Needs Code of Practice*. London: Department for Education and Skills.

DfES (2001b). *SEN Toolkit*. London: Department for Education and Skills.

1.DfES (2006). *The Distribution of Resources to Support Inclusion* (online). Available: <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=5964>

LA ATENCIÓN A LOS ALUMNOS CON TALENTOS ACADÉMICOS: PROPUESTAS DE ADAPTACIÓN CURRICULAR.

PROVISION FOR STUDENTS WITH ACADEMIC TALENTS: PROPOSALS FOR ADAPTING THE CURRICULUM

Maryorie Benavides S.

Resumen

En este documento se analizan las posibilidades que ofrece el marco curricular de la educación básica, para la adecuada respuesta educativa a los niños y niñas que poseen talentos académicos. Los métodos para identificar las necesidades educativas particulares de estos alumnos, con especial atención en los talentos específicos; la descripción de las adaptaciones curriculares que pueden resultar pertinentes dadas sus características, de forma de potenciar el desarrollo integral de estos alumnos, sin desatender sus particulares talentos, y el rol del docente en esta labor, son los temas que se abordan en este artículo. Este trabajo fue elaborado en el marco del Estudio realizado por Fundación Hineni, por encargo del Ministerio de Educación sobre Criterios y Orientaciones de Adaptación Curricular en la Educación Básica.

Palabras Claves: Talento Académico. Ritmo de aprendizaje. Flexibilidad Curricular.

Abstract

This document analyses the possibilities that the primary school curriculum framework offers for providing an adequate educational response to children with academic talents. The article explores the methods available for identifying the specific educational needs of these students, specially as regards specific talents; it describes the adaptations of the curriculum that could be relevant to these particular characteristics and that could promote the integral development of these students without neglecting their talents, and the role of the teacher in this setting. The study is based on research carried out by the Hineni Foundation, and was requested by the Ministry of Education and its Criteria and Guidelines for Curriculum Adaptations in Primary Education program.

Key words: Academic talent, learning speed. Flexibility of curriculum.

MARCO CURRICULAR NACIONAL

El marco curricular reconoce y promueve la consideración de la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje en los procesos de enseñanza, lo cual resulta pertinente para el caso de los alumnos con talento, quienes tienen ritmos más rápidos y estilos de aprendizaje que requieren menos tiempo que sus compañeros de aula, para alcanzar los objetivos propuestos. Así, el decreto 232 de la Educación Básica, en el apartado 11 señala:

“centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de un alumnado heterogéneo.”

Por otra parte, pone de relieve la importancia de lograr el máximo desarrollo de todas las potencialidades, así como la necesidad de que desde la práctica pedagógica se consideren y potencien las capacidades sobresalientes que algunos alumnos pueden presentar. Ello queda claramente reflejado en el principio que orienta la formulación de los objetivos fundamentales transversales: *“la educación chilena busca estimular el desarrollo pleno de todas las personas, promover su encuentro respetando su diversidad...”*. Como se ha señalado, los talentos específicos que determinados alumnos pueden poseer, son una manifestación más de la diversidad de capacidades que caracterizan las aulas y que hay que tener en cuenta a la hora de planificar y llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

También el decreto 40 de 1996, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Enseñanza Básica, señala que:

“las autoridades y administradores de la educación ensayan fórmulas innovadoras de diseño curricular, convencidos que 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 tienen lugar”.

Esta afirmación pone en evidencia el reconocimiento por parte del Ministerio de Educación de la relevancia de la flexibilidad en la actividad docente para atender las características y necesidades propias de cada comunidad educativa, entendiéndose que esta flexibilidad es también aplicable a las medidas especiales que requiere la educación de los alumnos con talento.

Un aspecto importante que se debe tener en cuenta al llevar a cabo toda planeación curricular, es la presencia en las aulas de alumnos que demuestran poseer altas capacidades, a los que se les suele llamar talentosos o dotados. Estos niños son aquellos que en virtud de sus habilidades sobresalientes en una o varias áreas, son capaces de obtener un alto rendimiento y presentan dos características que les diferencian de sus compañeros: aprenden más rápidamente y logran una mayor profundización y extensión en el aprendizaje.

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 demostrado en sus esquemas cotidianos de desarrollo. La labor de los maestros y asesores pedagógicos es primordial para la detección de estos niños con talento potencial.

LAS NECESIDADES EDUCATIVAS INDIVIDUALES DE LOS ESTUDIANTES CON ALTAS CAPACIDADES O TALENTOS ESPECÍFICOS

La identificación de las necesidades educativas 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 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 cuales deben desafiar su interés y curiosidad por aprender.

La evaluación inicial para identificar a los alumnos 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 (Blanco et al., 2004).

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 (SCRBSS) 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 (Renzulli, 1999).
- 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 cuestionarios.

Las pruebas objetivas determinan cuantitativa y cualitativamente el nivel de competencia 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 (Raven et al., 1996).

- 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.

ADAPTACIONES CURRICULARES

La presencia de alumnos talentosos en el sistema educativo crea ciertas necesidades de adecuaciones específicas del currículum en cada centro. El desarrollo de estas adaptaciones curriculares es un proceso compartido de toma de decisiones que afecta al proyecto educativo institucional, así como a los planes de estudio del curso de referencia y las programaciones de aula, y a su puesta en práctica. Estas adecuaciones son modificaciones que se realizan en uno o más elementos de la programación curricular para atender a las diferencias individuales de los educandos con el propósito de no estancar su capacidad y ritmo de aprendizaje. Esto implica cambios en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación.

- a) Adaptación de objetivos. El profesor debe priorizar algunos objetivos afectivos que capaciten al alumno para desarrollar tanto un concepto positivo de sí mismo, como la comprensión y aceptación de capacidades y limitaciones; fomentar determinados valores (tales como el respeto a los demás, la aceptación de diferencias y la confianza); acrecentar la socialización. Estos están relacionados con el crecimiento y la autoafirmación personal a los que se refieren los objetivos fundamentales transversales de la Educación General Básica del decreto 232 del MINEDUC. Es recomendable la introducción de objetivos complementarios y alternativos que puedan ser alcanzados por estos alumnos. Respecto a los objetivos planteados para el resto de la clase, lo que debe variarse es el grado en el que se pueden desarrollar las capacidades de los alumnos talentosos para cada uno de ellos. Deben incorporarse objetivos que permitan la integración y participación de los alumnos talentosos en el ámbito educativo y social.
- b) Adaptación de contenidos. Se ha de considerar la introducción de contenidos optativos y diferentes a aquellos que trabaja el resto de los alumnos del grupo para compensar el rápido ritmo de aprendizaje de los alumnos talentosos. Debe procurarse que los contenidos tengan conexión con otras áreas de conocimiento para que de esta forma el alumno comprenda que éstos no son sólo información aislada sino que hacen parte de un todo. La eliminación de aquellos contenidos que el alumno ya domina permite mantener su atención e interés; esto debe ir acompañado de la ampliación de la cantidad de contenidos, esto es, debe darse una ampliación vertical. Asimismo, la ampliación de contenidos debe estar orientada a una mayor profundidad y extensión, dándose de esta manera una ampliación horizontal.
- c) Adaptación metodológica. Debe incrementarse la utilización de métodos y procedimientos alternativos que faciliten los procesos de aprendizaje. Las exposiciones individuales y grupales en clase, así como la organización de exposiciones temáticas son ideales para responder a las expectativas de los niños talentosos.

El fomento de actividades que desarrollen la iniciativa e incrementen el ritmo de enseñanza es significativo para que se alcancen muchos de los objetivos complementarios y alternativos que se hayan incorporado en la adaptación de objetivos. Organizar las propuestas de trabajo en el aula de tal manera que los alumnos puedan estar realizando actividades diferentes según sus niveles y ritmos de aprendizaje facilita la gestión de la clase, así como la integración de los alumnos al permitir que los más destacados actúen como monitores de apoyo a otros alumnos. También se pueden organizar grupos de trabajo sobre distintos temas en función de los intereses y capacidades de los alumnos.

Es importante planificar actividades de libre elección por parte de los alumnos, las cuales les permitirán profundizar en temas de su interés. Plantear preguntas o tareas donde las respuestas sean de carácter abierto, donde no haya respuestas únicas permite fomentar la reflexión y el debate a través de la argumentación lógica y coherente, permitiendo al alumno con talento expresar sus ideas y maneras de ver la realidad.

Es necesario que a los alumnos talentosos se les proporcionen claves para abordar problemas cada vez más complejos. La utilización de juegos de lógica y estrategia, así como actividades que impliquen más el uso del razonamiento que la repetición mecánica de estrategias, facilita alcanzar los logros propuestos en estos aspectos.

Una de las adaptaciones metodológicas importantes y a la vez delicada es la que tiene que ver con los horarios y tiempos de trabajo; deben ser flexibles porque estos alumnos, a diferencia de los demás, disfrutan trabajando durante periodos largos en una misma tarea, si esto les supone un desafío y es de su interés.

Los alumnos talentosos presentan manifestaciones de gran creatividad, por lo que debe procurarse desarrollar actividades que les permitan no sólo conservar sino desarrollar sus capacidades creativas. En tal sentido, los juegos de ingenio y los trabajos que impliquen la elaboración de cuadros sinópticos o de esquemas que permitan la modulación de situaciones cotidianas son tareas apropiadas para ello.

Las distintas estrategias metodológicas que se utilicen deben estar encaminadas a estimular el razonamiento, la reflexión y el descubrimiento, ofreciendo para esto situaciones que les permitan explorar y deducir las reglas, principios, normas o desarrollos que subyacen detrás de determinados hechos o situaciones. Algunas de las actividades que se pueden planear para tal efecto son visitas al museo, a la biblioteca, al jardín botánico, al zoológico, al planetario, por ejemplo a partir de fotografías y paseos urbanos identificar secuencias o patrones matemáticos y geométricos en el mobiliario o los edificios.

Los docentes pueden aprovechar las ventajas que ofrecen las nuevas tecnologías de la información y comunicación, para ofrecer a los alumnos talentosos la posibilidad de explorar a través de Internet más allá de su entorno natural. Sirviéndose de esta herramienta, los maestros pueden motivar a esos alumnos para que aporten a la clase información adicional a los contenidos trabajados en el aula (Benavides, 2001).

- d) Adaptación de la evaluación. Los alumnos talentosos comprenden con mayor rapidez los contenidos por lo que en el proceso de evaluación se ha de prestar gran atención al uso adecuado de los conocimientos por parte de estos alumnos. Actividades tales como efectuar búsquedas

de información en la biblioteca, interpretar esquemas o mapas permiten determinar el nivel de asimilación y provecho alcanzado por el alumno.

Las tareas encaminadas a evaluar alumnos talentosos deben estar diseñadas para que durante su realización aparezcan diferentes grados de dificultad y permitan diferentes tipos de respuesta por los alumnos; esto último se refiere al uso de diversos sistemas de representaciones (gráficas, verbales, simbólicas o icónicas), variados desarrollos, y especialmente la posibilidad de argumentar.

En determinadas circunstancias es propicio que el alumno talentoso participe de modo progresivo en su proceso de evaluación para ayudarlo a desarrollar el pensamiento crítico y capacitarle en procesos de autoevaluación y desarrollo de habilidades metacognitivas, pudiendo ser al mismo tiempo un buen ejemplo para sus compañeros.

Las estrategias diseñadas para apoyar a estos alumnos y estimular sus capacidades, se orientan a ofrecer una educación bajo una estructura curricular común y condiciones de igualdad, pero proporcionando dentro de dicho marco respuestas diferenciadas acorde a los requerimientos y características particulares de estos alumnos.

Otras opciones para el estímulo e integración de los alumnos talentosos, dependiendo del establecimiento educacional, del número de alumnos y el tipo de talentos que éstos presentan, es el diseño y ejecución, fuera del horario escolar, de programas educativos tanto individuales como en pequeños grupos, que favorezcan el desarrollo integral de estos alumnos. Algunos programas pueden ser:

- a) Olimpiadas y competencias temáticas. Estas actividades pueden ser matemáticas, literarias, musicales o de artes plásticas.
- b) Cursos y talleres de verano. Son ideales para fomentar la integración social, la creatividad e incrementar los conocimientos sobre temas específicos y de interés para los alumnos.
- c) Práctica del juego de ajedrez. Este juego permite el desarrollo de habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión, el análisis, la creatividad, la memoria, la comprensión espacial y geométrica. Inculca valores como el respeto, la aceptación de normas y el reconocimiento de errores.
- d) Ferias escolares. Estas pueden ser ferias científicas donde los alumnos elaboren pequeños proyectos relacionados con la ciencia, como pueden ser herbarios, terrarios, relojes de sol, etc.

LOS PROFESORES Y LOS ALUMNOS TALENTOSOS

El adoptar en el establecimiento educacional una serie de actuaciones curriculares para la atención a las necesidades educativas del alumno talentoso, es fundamental para que éste desarrolle al máximo sus capacidades e intereses, pero no es suficiente si no se cuenta con profesores que conozcan estas necesidades y cuenten con una preparación mínima para abordarlas de manera satisfactoria.

Algunos de los aspectos que deben caracterizar al profesor que enseña a niños talentosos son: a) Poseer un buen nivel de formación, b) Tener la capacidad de ver las situaciones desde el punto de vista del alumno, c) Gozar de madurez y experiencia en la enseñanza, d) Estar en disposición de escuchar y aceptar las opiniones de sus alumnos, e) Ser organizado, ordenado y sistemático en su actividad diaria y f) Tener entusiasmo y ser estimulante e imaginativo en sus clases.

Los profesores deberían recibir algún tipo de capacitación sobre la identificación y características de los alumnos talentosos. En muchos casos es necesario que ellos recurran a la asesoría e intervención de otros profesionales que colaboren a dar respuestas a las necesidades de este tipo de alumnos. Este apoyo debe ser colaborativo, aportando sus conocimientos, su experiencia y puntos de vista alternativos (Castro, 2004).

CONCLUSIONES

Si bien el marco curricular nacional no explicita medidas especiales para la atención de los niños y niñas con altas capacidades dentro del sistema educativo, da cabida a la implementación de acciones para establecer adaptaciones curriculares que permitan brindar a los alumnos con talento académico una formación acorde con sus necesidades educativas, así como las diversas estrategias metodológicas que faciliten su aprendizaje y desarrollo.

El paso fundamental para poder plantear adecuaciones curriculares en un establecimiento educacional es la identificación oportuna de los alumnos con talento. Para ello, es importante la participación activa de los diversos agentes educativos, profesores, padres, compañeros, psicólogos, así como disponer de los instrumentos estandarizados más adecuados.

Las adaptaciones curriculares para los alumnos con talento académico dentro del sistema educativo deben implicar tareas docentes relacionadas con variaciones de objetivos y contenidos, adecuaciones metodológicas y evaluativas, de forma que se adapten a las necesidades individuales de aprendizaje de estos estudiantes y logren desarrollar todo su potencial en beneficio propio y de la sociedad.

Por todo ello es necesario identificar a aquellos alumnos con talento, de modo de estimular y fomentar en ellos el desarrollo de esa especial capacidad. Finalmente no olvidemos a todos aquellos niños cuyo talento académico a veces pasa inadvertido por nuestras aulas, pero que está allí latente a la espera de un profesor dispuesto a reconocer sus altas capacidades y potenciarlas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Benavides, M. (2001). *The use of technology in a program for mathematically gifted children*. En Proceeding of The 14 th Biennial Conference of the World Council for Gifted and Talented Children. Barcelona.
- Benavides, M. y Villarraga, M. y Martínez, P. (2004). Hacia la definición de talento. En Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. y Blanco R.(Eds.). *La educación de niños con talentos académicos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Benavides, M.; Ríos, C. y Marshall M.V. (2004). Estado de la atención al niño con talento en Chile. En Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. y Blanco R. (Eds.). *La educación de niños con talentos académicos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO. Pp. 105-114.
- Blanco, M. (2001). *Guía para la identificación y seguimiento de alumnos superdotados*. Valencia: Cisspraxis.
- Blanco, R.; Ríos, C. y Benavides, M. (2004). Respuesta educativa para los niños con talento. En Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. y Blanco R. (Eds.) . *La educación de niños con talentos académicos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO. Pp. 49-60.
- Castro, E. (2004). Perspectivas futuras de la educación de niños con talento. En M. Benavides, A. Maz, E. Castro, y R. Blanco (Eds.), *La educación de niños con talento en Iberoamérica* (pp.171-185). Santiago de Chile: UNESCO.

- Colangelo, N. y Davis, G. (Eds.) (1997). *Handbook of Gifted Education* (Segunda Edición). Boston: Allyn and Bacon.
- Feldhusen, J.F. (1995). Identificación y desarrollo del talento en la educación (TIDE). *Ideacción*, Mayo, 12-19.
- Freeman, J. (Dir.) (1988). *Los niños superdotados. Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Bilbao: Santillana.
- Gagné, F. (1993). Constructs and models pertaining to exceptional human abilities. En K. A. Heller, F. J. Monks & A. H. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 63-85). Oxford: Pergamon Press.
- Maz, A. y Gutiérrez, P. (2004). Educación y Diversidad. En Benavides, M.; Maz, A.; Castro, E. y Blanco R. (Eds.). *La educación de niños con talentos académicos en Iberoamérica*. Santiago de Chile: UNESCO. Pp. 15-24.
- MINEDUC (1998). Decreto N° 220. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- MINEDUC (2002). Decreto N°232 actualizado. Santiago de Chile. Diario Oficial de la República de Chile.
- Raven, J.C.; Court, J.H. y Raven, J. (1996). *Test de matrices progresivas. Escalas coloreada, general y avanzada*. Buenos Aires: Paidós.
- Renzulli, J. (1999). Examen de las aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de los estudiantes superdotados y talentosos. *Ideacción*, 15, 31-35.
- Vantassel-Baska, J. (1993). Theory and research on curriculum development for the gifted. K. Heller, F. Monks y A. Passow (Eds.), *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 365-386). Oxford: Pergamon Press.

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DEL APRENDIZAJE: UNA REVISIÓN CONCEPTUAL.

SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES: A CONCEPTUAL REVIEW

Jaime Bermeosolo Bertrán

Resumen

Este artículo examina varias definiciones de **dificultad específica del aprendizaje** (en Chile, Trastornos Específicos de Aprendizaje, TEA) y las áreas académicas implicadas, en el contexto de las necesidades educativas especiales, contrastando el concepto con nociones más generales, como “problemas en el aprendizaje” o “dificultades en el aprendizaje”. Las últimas décadas, investigadores y profesionales en el área han discutido acaloradamente sobre la definición apropiada y los consiguientes criterios diagnósticos: históricamente las dificultades específicas del aprendizaje han existido como un trastorno difícil de definir. La **respuesta a la intervención** (RTI) ha sido propuesta como un modelo alternativo para tomar decisiones acerca de su presencia o ausencia. Modelos alternativos más tradicionales, basados en la discrepancia aptitud-rendimiento o diferencias intraindividuales, han demostrado no ser válidos en varios aspectos. Un elemento clave del approach RTI es la entrega de una intervención temprana, cuando los estudiantes experimentan las primeras dificultades académicas, con el propósito de mejorar el logro de **todos los alumnos**, incluidos los que pueden presentar una dificultad específica del aprendizaje.

Palabras clave: Trastornos específicos de aprendizaje. Dificultades de aprendizaje. Necesidades Educativas Especiales. Diagnóstico e Intervención educativa.

Abstract

This article examines several definitions of specific learning difficulties and the academic areas involved—in the context of special educational needs—contrasting the concept with more general notions such as “learning problems” or “learning difficulties”. Over the past few decades, researchers and professionals from the field have held heated debates over the adequate definition and the resulting diagnostic criteria: Historically, specific learning difficulties, as a disorder, has been difficult to define. The **response to intervention** (RTI) model has been proposed as an alternative to making decisions as regards its presence or absence. More traditional alternative models based on the aptitude-performance discrepancy or intra-individual differences have been invalidated as regards several aspects. One key element of the RTI focus is the provision of early intervention, when the students present their first academic difficulties. The aim of this is to improve the achievements of all students, including those that could be showing a specific learning need.

Key words: Specific learning disorders. Learning difficulties. Special Educational Needs. Educational diagnosis and intervention

CONCEPTOS INTRODUCTORIOS

Las dificultades o problemas en el aprendizaje representan una porción significativa de lo que se traduce en NEE en el sistema escolar: un subconjunto menor de dichas dificultades o problemas -las dificultades específicas del aprendizaje- reúne rasgos identificatorios característicos que justifican se le reconozca como una condición particular. No es una cuestión irrelevante ya que, en tanto NEE, obligan a respuestas especiales, por ejemplo de naturaleza curricular, de parte del sistema.

Es el caso de advertir que el área de las dificultades específicas del aprendizaje -en inglés, specific learning disabilities SLD y, más frecuentemente LD- no ha dejado de presentar problemas en su delimitación, existiendo aún cuestiones en las que no se ha logrado total consenso. Incluso, algunos han pretendido eliminar el constructo, por ejemplo, haciéndolo sinónimo de ‘retraso evolutivo’ o, simplemente, de ‘bajo rendimiento’ (Dombrowski et al. 2004). En Chile no faltan quienes han opinado que ‘la dislexia no existe’. Es cierto que se ha cometido el error de diagnosticar como disléxicos (es decir, con una SLD en el procesamiento de la lengua escrita) a niños que presentan efectivamente problemas en el aprendizaje de la lectura, de variada naturaleza y etiología, pero que no reúnen síntomas básicos que caracterizan una dislexia. Shaywitz (2003) ha llegado a afirmar que “el diagnóstico de la dislexia es tan preciso y fundamentado científicamente casi como cualquier diagnóstico en medicina” (citado en Mather and Gregg, 2006).

En este trabajo nos ocuparemos de esta compleja cuestión: revisaremos diferentes definiciones de SLD, las áreas que suelen verse afectadas, y entregaremos criterios que contribuyan a su mejor identificación.

Adoptamos para este trabajo la denominación **dificultades específicas del aprendizaje**, si bien en el país se ha popularizado más entre los especialistas la etiqueta “trastornos específicos del aprendizaje” (TEA) o también, “discapacidades específicas del aprendizaje”, que conllevan una connotación semántica de mayor severidad (y hasta cierto fatalismo). Como no existe en español el término “discapacidad” (que algunos, sin embargo, utilizan), a lo largo de los años se han propuesto diferentes traducciones. “Dificultad” para la RAE significa “inconveniente, oposición o contrariedad que impide conseguir, ejecutar o entender bien algo y pronto”. El prefijo “dis-”, en este mismo diccionario de la lengua, equivale a “dificultad” o “anomalía”.

Junto a la derogación por parte del MINEDUC del Decreto 88 de 1990, que modificaba y reactualizaba los planes y programas para trastornos específicos de aprendizaje (TEA) promulgados en el Decreto 143 de 1980, con la entrada en vigencia del Decreto 291 a partir del año escolar 2000 -destinado a reglamentar el funcionamiento de los “grupos diferenciales” en los establecimientos educacionales del país- se deja de hacer referencia explícita a los trastornos específicos del aprendizaje (para cuyo “tratamiento” fueron creados tales grupos).

Dentro del nuevo paradigma que inspira a la educación especial (no centrado ya en el “déficit”), junto con reconocer la “importancia fundamental y el aporte técnico” del educador especial, el Decreto 291 focaliza su labor -tanto en el aula de recursos como en el aula regular- en la atención de alumnos y alumnas “con necesidades educativas especiales no asociadas a una discapacidad, que presentan problemas de aprendizaje y/o de adaptación escolar, ya sean de carácter transitorio o permanente”. De esta manera se extiende de manera oficial la acción del educador especial desde el trabajo con los

niños con TEA (estadísticamente muy pocos) a los niños con problemas de aprendizaje y /o adaptación escolar (estadísticamente muchos). La delimitación de estos conceptos ocupa una porción importante del presente trabajo.

La forma abreviada “dificultades de aprendizaje”, en español, puede inducir a confusión ya que, si bien se utiliza frecuentemente como equivalente a dificultades específicas del aprendizaje (*learning disabilities*), a partir del Informe Warnock en el Reino Unido, algunos la han hecho prácticamente equivalente a “necesidades educativas especiales”. Una de las recomendaciones derivadas de dicho informe es utilizar el término dificultades de aprendizaje (*learning difficulties*) para referirse ‘a los niños que necesitan alguna prestación especial’.

Recuérdese que la categoría diagnóstica *learning disabilities* fue propuesta por Samuel Kirk (canalizando las presiones de un importante grupo de padres y apoderados) en Estados Unidos a comienzos de los 60 del siglo pasado. De carácter más bien pedagógica que etiológica, pretendía englobar una serie de categorías y etiquetas vigentes en ese país (dislexia, hándicap perceptual, torpeza motriz, daño cerebral mínimo, disfunción neurológica, afasia evolutiva, etc.) que aludían a niños que, por no presentar discapacidades más severas ya contempladas en la educación especial, no contaban con el apoyo requerido ni una legislación que los favoreciera.

Mather y Gregg (2006) explican que “a lo largo de los años, los profesionales de diferentes disciplinas implicadas con el campo de las dificultades específicas del aprendizaje (TEA ó SLD) han debatido y luchado por llegar a acuerdo sobre una apropiada definición conceptual y los consiguientes criterios diagnósticos operacionales para tales condiciones”. Los autores mencionan diferentes teorías y marcos de trabajo propuestos para ayudar a los profesionales a utilizar la información derivada de los procedimientos de evaluación, a fin de llevar a cabo un tratamiento efectivo. Teorías tales como la perceptivo-motriz, la psiconeurológica, la psicolingüística, la neuropsicológica, la fonológica y ortográfica -para cada una de las cuales citan a destacados representantes- “han contribuido a una mejor comprensión de las dimensiones cognitivas y lingüísticas que constituyen la esencia de las LD”.

Por de pronto, el concepto se ha sobre-extendido en su aplicación, diagnosticándose con “dificultades específicas de aprendizaje” o “TEA”, a niños que, si bien presentan problemas o dificultades en un área definida (por, ejemplo, la lectura o la matemática), no reúnen ciertos rasgos peculiares, con una determinada etiología intrínseca de carácter biológico (a lo que se alude en las definiciones como ‘disfunción neurológica’ o ‘presumible disfunción neurológica’). Una dislexia es una LD (o SLD), constituyendo una dificultad significativa en el aprendizaje de la lectura con un decisivo condicionante biológico, pero no cualquier problema en el aprendizaje de la lectura es una dislexia.

No todo lector deficiente, en consecuencia, tiene dislexia: hay muchos factores (aparte de eventuales disfunciones cerebrales) que inciden en el aprendizaje y comprensión lectora: motivación, intereses, destrezas verbales, estilo cognitivo, locus de control, experiencias y aprendizajes previos, estado emocional, norma lingüística, indemnidad o alteración sensorial, CI, etc.

La figura 1 pretende ilustrar las relaciones entre estos conceptos, haciendo notar que las “*learning disabilities*” (dificultades específicas del aprendizaje o “TEA”) son por definición de etiología intrínseca al sujeto, lo que no ocurre necesariamente con otros problemas o dificultades del aprendizaje. Se hace notar, además, que los TEA (SLD) pueden entenderse como un subtipo particular de problemas o difi-

cultades en el aprendizaje. Los círculos concéntricos en el subconjunto SLD, por otra parte, pretenden ilustrar que en las **dificultades específicas del aprendizaje** hay manifestaciones más severas y otras moderadas o leves (como ocurre también con las dificultades del aprendizaje en general).

De acuerdo a lo anterior, cuando se habla de problemas o dificultades en el aprendizaje se está utilizando una denominación genérica que puede aludir a cualquier obstáculo, retardo o desajuste (que podría ser sólo transitorio) que enfrenta el niño en su aprendizaje -en especial, aunque no exclusivamente- académico.

En algunos casos, estos problemas obedecen a factores exteriores al aprendiz, ajenos a él. Se habla, así, de etiología extrínseca. Por ejemplo, las fallas metodológicas en la enseñanza de la matemática que afectan su adecuada asimilación por parte del niño. Puede también ocurrir que su desempeño se vea obstaculizado por insuficiente asistencia a clases, ya que vive en una zona rural muy alejada de la escuela.

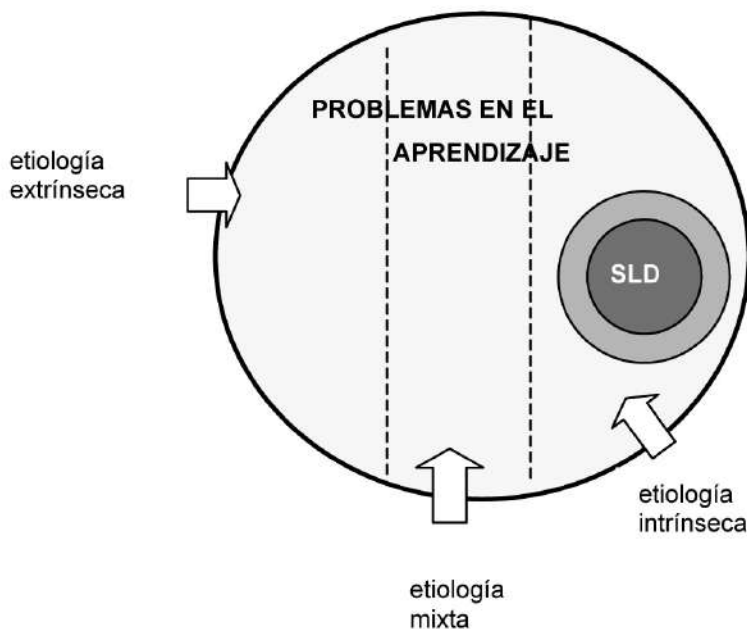


Fig. 1. Relaciones entre problemas o dificultades en el aprendizaje (learning problems) y SLD (dificultades específicas del aprendizaje o TEA). Los TEA o SLD son, por definición, de etiología intrínseca al sujeto. (Tratándose de una 'metáfora gráfica', las proporciones en el dibujo deben ignorarse).

Hablamos de etiología intrínseca cuando la causa del problema se relaciona fundamentalmente con características del propio aprendiz. Una capacidad intelectual que se aleja ostensiblemente del rango promedio (en uno u otro sentido), un trastorno por déficit atencional, deficiencias auditivas y visuales, alteraciones emocionales, determinados estilos cognitivos..., cuando obstaculizan o no permiten adecuados logros académicos o de adaptación conductual/social. En algunos casos, condiciones de este tipo no afectarán decisivamente el aprendizaje académico, pero sí la adaptación escolar. En otros, tanto el aprendizaje como la adaptación.

Es decir, hay problemas o dificultades en el aprendizaje, de etiología intrínseca, que es necesario no confundir con las LD que también son de etiología intrínseca.

Dentro de las causas intrínsecas, está lo que se ha conceptualizado como disfunción neurológica o “disfunción del SNC”, que se estima está a la base de una “learning disability”. Se atribuyen así las dificultades específicas del aprendizaje a factores biológicos, que inciden en un procesamiento de la información defectuoso en una o más áreas específicas del desempeño académico. Esto ha sido ampliamente avalado por la investigación científica. En algunas definiciones, sin embargo, se prefiere hablar de “alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos” que subyacen al desempeño insuficiente. La expresión, muy criticada inicialmente, hoy en día se ha visto confirmada por la investigación, por ejemplo, en lo que concierne a memoria operativa o de trabajo. (A modo de ejemplo, Gathercole S., Alloway T., Willis C. & Adams A.M., 2006).

No siempre resulta fácil delimitar claramente causas extrínsecas o intrínsecas. De hecho, pueden potenciarse unas con otras. En muchos casos, se justifica hablar así de etiología mixta cuando, con algún grado de certeza, las dificultades pueden atribuirse a la conjugación de factores externos e internos. Por ejemplo, el rendimiento escolar obstaculizado por una variedad de lengua específica de un sector social menos privilegiado. Al no dominar el niño la norma lingüística estándar -que es clave para la promoción y el éxito personal y social, y que es la que utiliza el profesor y aparece en los textos de estudio- “se queda atrás”. Es muy posible que su manera de comunicarse sea muy rica objetivamente, dentro de su contexto y de los códigos de su propia cultura, pero es diferente de la utilizada en el medio escolar. No es improbable que se vea criticado y, acaso, humillado, por su manera de hablar y de expresarse, con lo que difícilmente logrará “sintonizar” con las exigencias y actividades del aula.

Una metodología inadecuada en la enseñanza de la matemática, puede llevar a los niños a desarrollar sentimientos de fracaso, inseguridad en sus reales posibilidades y desmotivación: se potencian entre sí, de este modo, causas extrínsecas e intrínsecas.

Es el caso de advertir que en el debate acerca de porqué algunos niños presentan serias dificultades en el aprendizaje y posterior dominio de la lectura, algunos expertos se han inclinado decisivamente por las explicaciones extrínsecas; otros, por las intrínsecas.

Todo lo anterior, que sabe a “enfoque clínico”, centrado en el déficit, es preciso tenerlo presente al momento de determinar qué tipo de necesidades educativas (algunas de ellas especiales) será preciso satisfacer dentro del sistema. A este respecto, afirman Darling-Hammond y Bransford (2005):

“Para enseñar efectivamente a estudiantes con necesidades especiales, los maestros deben comprender la naturaleza de las diferentes deficiencias, que fluctúan desde dificultades en el aprendizaje leves a moderadas -por ejemplo, dislexia, discalculia, afasia evolutiva, o problemas perceptuales- hasta otras cuestiones tales como retrasos madurativos, retardo mental, deterioros de la audición, deterioros de la visión, autismo, alteraciones emocionales y de comportamiento, trastornos del habla y del lenguaje, alteraciones físicas (movilidad), trastornos emocionales, trastorno por déficit atencional-hiperactividad (ADHD)”.

El hecho de adoptar un enfoque fundamentalmente curricular para responder a las necesidades especiales, no significa que el educador deba ignorar los diferentes déficit, ya que se traducen en necesidades de diferente naturaleza y nivel de complejidad. Lo decisivo es que procurará satisfacer tales nece-

sidades a través de medidas fundamentalmente curriculares y mejorando las condiciones reinantes en el aula, a fin de que el niño se encamine a alcanzar los objetivos que son comunes a todos. Esto exigirá muchas veces la colaboración de otros especialistas.

DEFINICIÓN DE LD Y ÁREAS AFECTADAS

En el influyente análisis efectuado por Hammill (1990) hace más de una década, de una docena de conocidas definiciones de **learning disabilities** (TEA) -partiendo por la de Kirk de 1962, el creador de la noción- en que las comparaba en nueve aspectos conceptualmente relevantes que permitían discriminar entre ellas, sólo 4, a su juicio, eran “profesionalmente viables”, siendo las más citadas en los tratados actualizados sobre la materia:

- la oficial o **federal** (P.L. 94-142)
- la del **ICLD** (Interagency Committee on Learning Disabilities)
- la del **NJCLD** (National Joint Committee on Learning Disabilities)
- la de la **LDA** (Learning Disabilities Association of America)

Las iniciativas en favor de los niños con dicha condición en USA se tradujeron en los años 70 en la inserción de una disposición especial dentro de la legislación relativa a los niños con discapacidades en general (U.S. Public Law 94-142), determinando la asignación de recursos dentro del sistema estatal para el diagnóstico y tratamiento. Ello obligó a la redacción de una definición oficial, la que fue propuesta por la U.S. Office of Education, que se hacía necesaria para determinar la “elegibilidad” de los sujetos que se verían beneficiados en el sistema, y que es conocida también como la definición “federal”.

La normativa que se aprobó más tarde (IDEA 1990: Individuals with Disabilities Education Act, y más recientemente, IDEA 2004 ó IDEIA: Individuals with Disabilities Education Improvement Act), nuevas versiones de la legislación de los setenta, se rige básicamente por esa misma definición de “learning disabilities”:

Dificultades específicas del aprendizaje, SLD, significa una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos implicados en la comprensión o en el uso del lenguaje hablado o escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta habilidad para escuchar, pensar, hablar, leer, escribir, representar ortográficamente, o efectuar cálculos matemáticos.

El término incluye condiciones tales como hándicaps perceptuales, lesión cerebral, disfunción cerebral mínima, dislexia, y afasia evolutiva.

El término no incluye niños que presentan problemas en el aprendizaje que son primariamente el resultado de deficiencias visuales, auditivas o motoras, o retraso mental, o perturbaciones emocionales o de desventajas ambientales, culturales o económicas.

El primer párrafo enumera las áreas más significativas dentro del currículo escolar que pueden verse afectadas por una LD. El segundo enumera las condiciones diagnósticas que, vigentes en diferentes Estados, ahora se incluyen bajo la denominación de SLD.

A pesar de los desacuerdos entre los especialistas en lo relativo a la cláusula de exclusión (el tercer párrafo), ya que una LD puede co-ocurrir, estrictamente hablando, con algunas de esas condiciones, en la legislación IDEA 2004 (o IDEIA) se reitera su importancia, a fin de evitar diagnósticos equivocados

o sobrediagnósticos por apresuramiento.

Se precisa, por ejemplo, que la falta de apropiada instrucción en lectura “no puede concluir en un diagnóstico de LD”. Tampoco se reúnen los requisitos de elegibilidad para LD (y el tratamiento consiguiente en educación especial) cuando el factor determinante es “diversidad en el background racial, cultural o lingüístico del estudiante”.

El “descarte” de esas condiciones limitantes del progreso académico, a través de medidas curriculares de calidad e intensivas, desde temprano, marcan la manera como actualmente se están diagnosticando las learning disabilities.

Queda claro que esas condiciones limitantes deben ser enfrentadas en el aula regular. Tales factores pueden ocasionar ‘problemas en el aprendizaje’, pero las ‘dificultades específicas del aprendizaje’ obedecen a otra causa.

La definición de L.D. del **NJCLD** es la que parece haber logrado el mayor consenso entre los especialistas, ya que, entre otros méritos, subsana algunas de la críticas que se le han hecho a la definición oficial.

‘Learning disabilities’ es un término genérico que alude a un heterogéneo grupo de alteraciones que se manifiestan en significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento, o las habilidades matemáticas.

Tales alteraciones son intrínsecas al individuo, se presume obedecen a disfunción del SNC, y pueden darse a lo largo de toda la vida.

Los problemas en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, pueden darse junto con trastornos del aprendizaje, pero no constituyen de por sí un trastorno del aprendizaje.

Si bien los trastornos del aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones limitantes (por ejemplo, alteraciones sensoriales, retardo mental, perturbación emocional severa) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), no son el resultado de dichas condiciones o influencias.

Esta definición, entre otras cosas, estuvo destinada a reforzar la idea de que las LD pueden darse a toda edad (no se habla aquí de “niños” con trastornos del aprendizaje); a eliminar la controvertida frase de “los procesos psicológicos básicos” (ver definición federal) que mediarían entre la disfunción del SNC y las áreas específicas afectadas, que provocó muchas trabas en su operacionalización (y que con los progresos en psicología cognitiva actualmente ha cobrado mayor sentido), y a aclarar que la “cláusula de exclusión” no debe ignorar la posible **co-existencia** de las dificultades específicas del aprendizaje **con otras condiciones limitantes**. Una persona puede presentar una LD y, al mismo tiempo, alguna de las condiciones expresadas en las cláusulas de exclusión.

Coincide con ella (de hecho, se basó en ella) la de otra importante agrupación de instituciones -en especial del área de la salud- el **ICLD**, aunque la modificó en algunos aspectos. La **fig. 2** contrasta ambas definiciones.

En la revisión de 1987, en la Conferencia Nacional celebrada en Maryland, el I.C.L.D. incluye entre los trastornos del aprendizaje las dificultades significativas en la adquisición y el uso de las **habilidades sociales**. Obsérvese que el NJCLD señala explícitamente al respecto: “Los problemas en con-

ductas autorregulatorias, percepción social, e interacción social, pueden darse junto con trastornos del aprendizaje, pero no constituyen de por sí un trastorno del aprendizaje.” (Kavanagh & Truss, 1988)

En el último párrafo, que alude a condiciones limitantes que pueden co-ocurrir con los trastornos del aprendizaje, el ICLD incluye el trastorno por déficit atencional y explicita que todas estas condiciones (es decir, las alteraciones sensoriales, el retardo mental, las perturbaciones sociales y emocionales, instrucción insuficiente, etc), pueden causar problemas en el aprendizaje. Aclara, sin embargo, que las learning disabilities no son el resultado de tales condiciones.

En todas las definiciones expuestas, como ya de adelantó, el primer párrafo hace referencia a las áreas involucradas, con especial mención al lenguaje oral y escrito, y las modalidades en que se presentan. Es interesante destacar que los déficit en lengua oral, por lo general bajo la etiqueta de “TEL” (trastornos específicos del desarrollo del lenguaje) son tratados preferentemente en Chile por fonoaudiólogos y profesores especialistas en audición y lenguaje, en tanto que los educadores especialistas en TEA y/o psicopedagogos se concentran en las dificultades de aprendizaje de la lectura, escritura y matemática.

| N.J.C.I.D. | I.C.I.D. |
|--|---|
| <p>‘Learning disabilities’ es un término genérico que alude a un heterogéneo grupo de alteraciones que se manifiestan en significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento, o las habilidades matemáticas.</p> <p>Tales alteraciones son intrínsecas al individuo, se presume obedecen a disfunción del SNC y pueden darse a lo largo de toda la vida.</p> <p>Los problemas en conductas autorregulatorias, percepción social e interacción social, pueden darse junto con trastornos del aprendizaje, pero no constituyen de por sí un trastorno del aprendizaje.</p> <p>Si bien las ‘learning disabilities’ pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones limitantes (ej., alteraciones sensoriales, retardo mental, perturbación emocional severa) o con influencias extrínsecas (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), ellas no son el resultado de dichas condiciones o influencias.</p> | <p>‘Learning disabilities’ es un término genérico que alude a un heterogéneo grupo de alteraciones que se manifiestan en significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, la escritura, el razonamiento, las habilidades matemáticas, o habilidades sociales.</p> <p>Tales alteraciones son intrínsecas al individuo, se presume obedecen a disfunción del SNC.</p> <p>Si bien las ‘learning disabilities’ pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones limitantes (ej., alteraciones sensoriales, retardo mental, perturbación social o emocional), con influencias socio-ambientales (tales como diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada, factores psicógenos), y especialmente trastorno por déficit atencional -todos los cuales pueden causar problemas en el aprendizaje- una ‘learning disability’ no es el resultado de dichas condiciones o influencias.</p> |

Fig. 2. Comparación entre las definiciones de LD de dos influyentes agrupaciones de instituciones. Obsérvese el desacuerdo en el status asignado a los déficit en habilidades sociales.

El Journal of Learning Disabilities dedicó un número especial en 1997 a la co-ocurrencia de LD con otras condiciones que, de por sí, pueden causar problemas en el aprendizaje. Rosenberg (1997) explicaba en la presentación de dicha edición que el área de las LD “se ve frecuentemente asediada por profundos debates y desacuerdos acerca de las definiciones, criterios diagnósticos, prácticas evaluativas, y/o procedimientos de intervención”. Los mayores esfuerzos han estado dirigidos a distinguir los trastornos del aprendizaje de otros trastornos o condiciones adversas, con lo que los programas de tratamiento no se han focalizado a los estudiantes que, en gran número, presentan problemas concomitantes. “Tales esfuerzos de exclusión corren el riesgo de promover una visión parcial o unidimensional de la compleja interacción de factores que influyen en el desempeño académico y social de los alumnos”.

Es importante hacer ver esta realidad. De hecho, en Chile, a los educadores especiales siempre les resultó complejo decidir qué niños podrían ser enviados a los grupos diferenciales (destinados a los niños con TEA) ya que, entre otras cosas, no era fácil encontrar niños con dificultades específicas del aprendizaje no asociadas a alguna de las condiciones explicitadas en las cláusulas de exclusión.

Cuando Hammill publicó en el J. of Learning Disabilities su análisis de las definiciones más conocidas, optando por la del NJCLD, por ser “la más precisa y aceptable”, afirmaba con optimismo en las conclusiones:

“El consenso que se está logrando en la definición de los trastornos del aprendizaje llega en un momento oportuno: Muchos profesionales y otros interesados en poner término a los servicios para las personas con dificultades específicas del aprendizaje hacen referencia a la falta de acuerdo, en lo relativo a la definición, como una justificación”....

...“La definición del N.J.C.L.D. proporciona un ‘paraguas definicional viable’ bajo el cual todos podemos refugiarnos. Puede servirnos muy bien en los lluviosos días que se avecinan”.

Esto tiene que ver también con la serie de críticas de que era objeto la educación especial en general, en transición a un nuevo paradigma.

Los “días lluviosos que se avecinan” anunciados por Hammill se han hecho realidad muchas veces. En el Reading Today de agosto/septiembre del 96, el presidente electo de la IRA, la Asociación Internacional de Lectura (Pikulski, 1996) aclaraba la postura de la institución, cuestionando la definición propuesta por el NJCLD. De hecho, este comité había solicitado a la IRA -que forma parte de él- apoyara un documento de operacionalización de la definición, estimando que...ya no se hacía necesaria otra.

La IRA se negó a avalar la propuesta, a causa de serias reservas en lo relativo a qué es un trastorno del aprendizaje. Algunas de las preocupaciones y críticas que se expresan en el artículo son las siguientes:

- Demasiados niños están siendo catalogados como "niños con trastornos del aprendizaje" a causa de la vaguedad de la definición y , por ello, no están recibiendo el tipo de instrucción que requieren para superar sus dificultades. En este momento en USA, la cifra alcanza a los 2.400.000 niños, número que duplica el de hace diez años. 80 a 85% de ellos presentan como característica primaria serios problemas en lectura.
- La definición existente debería enfatizar lo relativo a prevención, ya que la mayoría de los problemas en lectura se solucionarían si los niños recibieran un apoyo instruccional temprano e intensivo.

- En lo concerniente a la afirmación de que “tales alteraciones son intrínsecas al individuo, y presumiblemente obedecen a disfunción del SNC”, tal presunción es injustificada y potencialmente destructiva. Sin negar que ello pueda raramente ocurrir, asumir que el problema obedece a un sistema nervioso defectuoso, claramente implica cierto pesimismo en la capacidad de la persona para superar su dificultad. Si no hay una 'clara evidencia' de la alteración del SNC, habría que presumir que la persona tiene un SN que funciona bien y, en consecuencia, ser optimistas en sus posibilidades de superación.
- Como educadores, afirman los integrantes de la IRA, “preferimos presumir que donde haya dificultades en el aprendizaje, ello obedece a que aún no hemos identificado las técnicas instruccionales o el montaje necesario para favorecer un aprendizaje exitoso”.
- Además, es objetable la clara implicación en la definición de que las “diferencias culturales” constituyen una fuerza extrínseca, paralela a la “instrucción insuficiente o inapropiada”, que influyen negativamente en el aprendizaje, aunque tales diferencias culturales no sean vistas como una causa de los trastornos del aprendizaje. En contraste, es preferible ver positivamente la diversidad cultural y lingüística. “El mundo es más rico e interesante a causa de la diversidad”. Aparte de la responsabilidad de profesores y escuelas de respetar la diversidad cultural y lingüística, se puede capitalizar ésta como un recurso y fortaleza para el aprendizaje y no verla como un obstáculo.
- El NJCLD no ha logrado realmente operacionalizar la definición del término “trastornos del aprendizaje”, en especial en lo relativo a la disfunción del SNC, respecto a lo cual se debiera contar con criterios y procedimientos claros para avalar la presunción. La definición debiera ser de corte netamente educacional, que es “nuestro campo profesional”, lo que no quita que algún día la neurología esté en condiciones de distinguir entre “trastornos” y “dificultades” del aprendizaje.
- En síntesis, la mejor manera de simplificar la definición, sería algo así, propone la IRA:

“El término learning disability se refiere a significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, escritura, etc., **las que persisten a pesar de instrucción apropiada e intensa** (incluyendo instrucción uno-a-uno) en el área de la dificultad, siendo desconocida la causa.”

Lo básico es -afirma Hammill- que “uno debe tener una idea clara de qué son los trastornos del aprendizaje, antes de poder identificarlos en las personas”.

ENFOQUES EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS LD

La legislación más reciente, The Individuals with Disabilities Education Improvement Act ó IDEA'04, acoge prácticamente todas las críticas anteriores, haciendo modificaciones sustanciales en la determinación de elegibilidad para SLD.

Hasta ese momento, el criterio más utilizado para verificar si un niño presentaba dificultades específicas de aprendizaje y requería tratamiento especializado era demostrando -con la aplicación de procedimientos psicométricos y el uso de determinadas fórmulas- que se observaba en él una discrepancia severa entre su habilidad intelectual general y los logros, ya sea en expresión oral, comprensión del lenguaje, expresión escrita, habilidades lectoras básicas, cálculo matemático o razonamiento mate-

mático. A este enfoque se le conoce como el “modelo de discrepancia” (“the discrepancy model” o aptitude-achievement discrepancy”).

Las LD son vistas como un bajo desempeño que resulta “inesperado” en alguna de esas áreas. El approach más típico para la identificación implica la búsqueda de variabilidad intraindividual como marcador para la “inesperabilidad”, junto a la exclusión de otras causas de bajo rendimiento que “se espera” pueden producirlo: las señaladas en la cláusula de exclusión (Fletcher, Morris y Lyon, 2003. Véase también Aaron, 1997).

Obsérvese que este enfoque se rige por la “cláusula de exclusión” y no da pie para la eventual co-ocurrencia de LD con otras condiciones limitantes. Un niño, por otra parte, en que no se observa dicha discrepancia, no reúne las condiciones de elegibilidad para LD. Como explica Joshi (2003), “los lectores deficientes cuyo puntaje en lectura y CI están a la par, son identificados como sujetos que no presentan LD”.

Durante estos últimos años este enfoque ha demostrado una serie de insuficiencias y ha sido objeto de numerosos reparos. Explican Francis, Fletcher y otros (2005), para citar a algunos de sus críticos, que los procedimientos para la identificación de niños que presentarían LD, basados solamente en puntajes de tests individuales -sin relación con criterios comportamentales específicos- llevan a decisiones inválidas. Lo mismo ocurre con el approach que identifica LD con bajo rendimiento. Citan a este respecto los datos del Connecticut Longitudinal Study, en el que 39% de los niños identificados con LD en tercer grado, de acuerdo a este criterio, cambiaron de ubicación con la medición llevada a cabo en 5º grado. Estos resultados, comentan los autores, muestran que la práctica de subdividir una distribución normal con puntos de corte arbitrarios lleva a inestabilidad en la pertenencia al grupo.

Un estudio llevado a cabo en Canadá (Klassen, 2003) examina las definiciones de LD utilizadas en las investigaciones publicadas en cuatro importantes revistas especializadas en el período 1989-2000, destacando los cambios o tendencias en definiciones y teorías. Además, analiza las definiciones vigentes (2000/2001) utilizadas por los diez ministerios de educación provinciales y los cambios propuestos, contrastándolos con los cambios en la investigación empírica. Se encontró escaso consenso en la definición de LD en 36 artículos publicados basados en investigaciones, haciéndose muy difícil la comparación de los hallazgos. Ocho artículos entregaban una crítica teórica del constructo LD y siete de ellos criticaban el rol del CI en las definiciones. En las provincias están en uso diversas definiciones operacionales: en ocho de las diez se utiliza alguna forma del método ‘tradicional’ de discrepancia CI / logro. Un giro en las prácticas de identificación se aprecia en la Review of Special Education, en British Columbia, gracias a la influencia de autores como Siegel (1989) y Stanovich (1991): dentro de esta aproximación, se estima como suficiente para identificar estudiantes con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura, un desempeño significativamente bajo en el reconocimiento de palabras, en decodificación de pseudopalabras y en comprensión de lectura. Estos son criterios ‘comportamentales’ o rasgos definitorios que pueden ocurrir tanto en sujetos en que se da la discrepancia aptitud / logro, como en aquellos en que no se da.

En USA, para determinar actualmente si un niño presenta una dificultad específica de aprendizaje, las agencias educacionales locales (LEA), sin obligar ya a establecer la ‘discrepancia’ (de hecho, hay niños con TEA que no la evidencian) recomiendan utilizar el procedimiento denominado “response to intervention”, RTI, que ha sido asumido en IDEIA 2004. La noción como tal, estrictamente hablando,

no es nueva en educación, ya que ha estado siempre a la base del proceso enseñanza-aprendizaje y ha sido un componente esencial de la calidad de la educación: en otras palabras, la instrucción (es decir, las estrategias, la metodología, las intervenciones, el currículo...) ¿llevan a un incremento en el aprendizaje y a un adecuado progreso? (NJCLD, August 2005).

Aquellos niños de los que se sospecha podrían presentar un TEA, si responden a una intervención de calidad, basada en hallazgos científicamente probados, antes de ser enviados a educación especial, dejarán de ser considerados como alumnos en riesgo de presentar LD. Aquí se aplica la definición de LD de la IRA que citamos anteriormente: “El término LD se refiere a significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, escritura, etc., las que persisten a pesar de instrucción apropiada e intensa (incluyendo instrucción uno-a-uno) en el área de la dificultad, siendo desconocida la causa.”

EL ENFOQUE “RESPUESTA A LA INTERVENCIÓN” EN LA IDENTIFICACIÓN DE LAS LD

En este apartado nos centraremos en el nuevo enfoque, el cual, como recién ha comenzado a implementarse, se ha expresado en los diferentes Estados en variados “modelos”, con muchas dudas aún sobre cómo conciliar IDEA 2004 con las prácticas vigentes. Si bien la legislación ha estipulado que los cambios deben comenzar “lo más pronto posible”, no se ha sugerido un calendario fijo. Todo parece indicar que la ejecución exitosa de RTI será un proceso largo. Ello supone, entre otros cometidos, preparación del personal, asistencia técnica, proyectos de demostración de modelos, diseminación de la información, cambios de actitudes, etc.

Explica Lou Danielson, Director de Investigación para la Práctica, U.S. Office of Special Education Programs, que hay que desarrollar maneras alternativas para identificar a los sujetos con SLD, aparte de la evaluación de logros, historia y observación del niño:

“La respuesta a una intervención de calidad es el método más prometedor de identificación alternativa, ya que puede, tanto promover prácticas más efectivas en la escuelas, como cerrar la brecha existente entre identificación y tratamiento. Cualquier esfuerzo por potenciar la respuesta a la intervención debería estar basado en modelos de solución de problemas, en los que se utiliza el monitoreo del progreso para calibrar la intensidad de la intervención, según la respuesta del estudiante. Los modelos de solución de problemas han probado ser efectivos en los ambientes escolares y en investigación”.

Se trata de una estrategia de pre-identificación, que evita el diagnóstico prematuro de LD (IRA/ G.Washington Univ. Memorandum (December 2004). El rápido crecimiento de las minorías y la gran cantidad de ELL (english language learners) ha llevado a una identificación desproporcionada de niños para la educación especial, catalogados como alumnos con LD. El nuevo procedimiento consiste en determinar si el niño responde a una intervención científica, basada en la investigación, como parte de los procesos evaluativos.

Un elemento clave de un enfoque RTI es realizar la primera intervención apenas los estudiantes experimentan las primeras dificultades académicas, con el propósito de mejorar el logro de todos los alumnos, incluido el de aquéllos que podrían presentar una LD.

Aparte de los servicios preventivos y remediales que este enfoque puede proporcionar a los estudiantes en riesgo, resulta prometedor por su contribución con datos para una mejor identificación de las LD. De este modo, un alumno que evidencia (1) un rendimiento significativamente bajo y (2) una insuficiente RTI, puede ser considerado en riesgo de presentar LD y, en consecuencia, posible candidato a la educación especial y servicios relacionados. El supuesto detrás de este paradigma -al que denominan algunos “de doble discrepancia” (Fuchs, Fuchs & Speece, 2002)- es que, cuando se le proporciona instrucción de calidad y servicios remediales a un estudiante sin LD, éste demostrará un progreso satisfactorio (NJCLD, August 2005).

El meollo del enfoque RTI es focalizarse en proporcionar la **instrucción más efectiva**, promoviendo la **intervención más temprana posible** a los alumnos que están comenzando a experimentar dificultades en el aprendizaje de la lectura. Se da por sentado que esto evitará que algunos estudiantes sean identificados prematuramente como sujetos con LD (TEA), al iniciarse la intervención no bien empiezan a causar preocupación.

El modelo no está concebido para utilizarse como tratamiento de casos aislados: debe implicar a todo el sistema, a toda la escuela comprensivamente. La nueva legislación precisa: “...**casi 30 años de investigación y de experiencias han demostrado que la educación de niños con dificultades resulta mucho más efectiva proporcionando incentivos para metodologías que abarcan a toda la escuela**” (IRA/G. Washington Univ. Memorandum, December 2004). La legislación autoriza hasta un 15% de los fondos de IDEA para que sean destinados a proporcionar servicios a los estudiantes antes de ser identificados con una LD.

El Special Education Research Center es el encargado de supervisar la aplicación de las exigencias de la legislación IDEA 04, de garantizar la mejora de los servicios, incluyendo el empeño en optimizar los logros académicos y funcionales, y los resultados educativos de todos los estudiantes con ‘disabilities’. Ello incluye:

- el examen de las necesidades especiales a nivel pre-escolar
- la identificación de servicios relacionados, con una base científica, y de intervenciones que promuevan la participación y el progreso en el currículo de la educación general y en todos los escenarios de la educación general
- examinar en qué medida ocurren tanto sobre-identificación, como sub-identificación de niños con ‘disabilities’
- la mejora de las habilidades lectoras y de alfabetización de los niños con ‘disabilities’

Las reformas que suponen la aplicación de un modelo RTI también dependen de profesores altamente calificados (HQ teachers). La legislación trae numerosas referencias al desarrollo profesional de los profesores, tanto educadores especiales, como regulares. Se enfatiza la **formación en intervención temprana** (tanto en preservice, como en inservice training), y la **colaboración** entre ambos maestros. La formación y la retención de HQ teachers es un desafío adicional para el modelo RTI.

En términos de las prácticas evaluativas, una prueba diagnóstica aplicada por el profesor o el especialista con propósitos instruccionales no puede considerarse una evaluación para elegibilidad para educación especial. Una evaluación con este propósito exige una variedad de herramientas evaluativas y de estrategias para recopilar información relevante funcional, evolutiva y académica, incluyendo la información proporcionada por el apoderado, quien debe participar en la decisión acerca de si el niño presenta alguna ‘disability’.

Para asegurarse en contra de diagnósticos equivocados o una sobre-representación de minorías o de población ELL, la recopilación de información para el diagnóstico y los materiales evaluativos para examinar al niño deben ser elegidos y administrados de manera que no resulten discriminatorios desde una perspectiva racial o cultural. Deben ser administrados de manera profesional por personal competente y se debería utilizar el lenguaje y el modo que con mayor probabilidad entreguen una información precisa sobre lo que el niño sabe y puede hacer académica, evolutiva y funcionalmente (IRA/G. Washington Univ. Memorandum, December 2004).

Es interesante destacar que la legislación IDEA 04 contempla disposiciones en la Parte C para la atención de niños pequeños con ‘disabilities’, desde el nacimiento a los 2 años, con referencia al apoyo a las familias y los servicios de intervención temprana. La Parte B está dedicada a la educación especial y servicios relacionados para niños y jóvenes desde los 3 a los 21 años.

La aplicación de RTI típicamente es vista en el contexto de un modelo multi-escalonado o un marco de trabajo que define un continuo de programas y servicios para los estudiantes con dificultades académicas. Aunque no existe una aproximación o modelo que tenga una aceptación universal, las posibles variaciones pueden conceptualizarse como elaboraciones o modificaciones del siguiente modelo de tres niveles o escalones (NJCLD, August 2005):

1. **Escalón 1:** A todos los estudiantes **en la educación general** se les proporciona un apoyo instruccional y comportamental de alta calidad:
 - el personal del establecimiento lleva a cabo un tamizaje universal de las habilidades en lecto-escritura, habilidades académicas y conducta
 - los profesores implementan una variedad de estrategias de aprendizaje con fundamento en la investigación
 - se utilizan una evaluación continua basada curricularmente y un monitoreo constante del progreso, a fin de orientar una instrucción de alta calidad
 - los alumnos reciben instrucción diferenciada basada en los datos obtenidos en las evaluaciones permanentes

2. **Escalón 2:** A los estudiantes cuyo rendimiento y ritmo de progreso van por detrás de sus pares en su clase, escuela o distrito, se les aplican medidas preventivas o trabajo remedial más especializado, en el marco de la educación general:
 - se aplican mediciones basadas curricularmente para identificar qué estudiantes continúan necesitando apoyo, y en qué tipos de habilidades específicas
 - se utiliza un procedimiento de solución de problemas colaborativo para diseñar e implementar apoyo instruccional a los estudiantes -que puede consistir en un protocolo estándar- o estrategias e intervenciones más individualizadas
 - los estudiantes identificados reciben una instrucción más intensa, científica, basada en la investigación, ajustada a sus necesidades individuales
 - se monitorea frecuentemente el progreso de los alumnos, a fin de determinar la efectividad de la intervención y las modificaciones requeridas

- se lleva a cabo una evaluación sistemática para determinar la fidelidad o integridad con que la instrucción e intervenciones están siendo implementadas
- los padres son informados e incluidos en la planificación y el monitoreo del progreso de sus hijos en las intervenciones especializadas del Escalón 2
- los educadores generales reciben apoyo (entrenamiento, consultoría, servicios directos a los estudiantes...) -de acuerdo a sus necesidades- de otros educadores calificados en implementar las intervenciones y en el monitoreo del progreso de los alumnos

3. Escalón 3: Un equipo multidisciplinario lleva a cabo una evaluación comprehensiva para determinar la elegibilidad para la educación especial y servicios relacionados:

- los padres son informados de sus derechos a un debido procedimiento y se obtiene el consentimiento para la evaluación comprehensiva necesaria a fin de determinar si el estudiante tiene una ‘disability’ y es elegible para la educación especial y servicios relacionados
- la evaluación utiliza múltiples fuentes de recopilación de información, que puede incluir datos de mediciones estandarizadas y referidas a norma, observaciones realizadas por los padres, estudiantes y profesores, así como los antecedentes obtenidos en los ‘escalones’ 1 y 2
- se proporciona instrucción especializada, intensiva y sistemática, y se recogen datos adicionales de RTI, de acuerdo a las necesidades, en consonancia con las normativas y el cronograma de la educación especial
- se aplican las medidas de protección relativas a la evaluación y determinaciones de elegibilidad, según los requerimientos de la normativa de IDEA 2004.

El completo informe preparado por el NJCLD (agosto 2005), que lleva por título *Responsiveness to intervention and learning disabilities*, del cual hemos citado algunos elementos, dedica apartados especiales a la participación de los padres, a las decisiones básicas relativas a la implementación -así como inquietudes y preocupaciones-, a los recursos, a las investigaciones que avalan el nuevo enfoque, y, finalmente, a los nuevos roles y competencias para los profesionales de la educación.

El enfoque presenta unas claras ventajas, que también se describen en detalle en el documento. Aquí las resumimos:

1. identificación más temprana y confiable de los estudiantes, por medio de un approach de solución de problemas, más que por una fórmula de discrepancia habilidad / rendimiento. Cuando se utiliza una fórmula psicométrica para establecer el criterio de discrepancia, resulta difícil identificar a los niños con LD hasta, por lo menos, el tercer grado
2. reducción en el número de estudiantes referidos a la educación especial y servicios relacionados
3. reducción en la sobre-identificación de estudiantes de minorías
4. entrega de datos más relevantes instruccionalmente que con los métodos tradicionales de identificación, lo que orientará mejor al equipo a desarrollar el IEP (*individualized education program*) si es el caso, con un determinado niño

La IRA, reconociendo los indudables méritos de la nueva legislación IDEA 2004, hace ver una serie de inquietudes que no aparecen claramente respondidas y que obligan a una puesta en marcha no exenta de dificultades (IRA/G.Washington, December 2004).

En síntesis, según la legislación vigente (<http://idea.ed.gov/>), se determina que un niño tiene una SLD (TEA) si:

1. No progresa adecuadamente en relación a su edad o no alcanza los estándares aprobados en el Estado para su curso o nivel en una de las siguientes áreas, si se le han proporcionado las experiencias de aprendizaje y la instrucción apropiada para su edad o de acuerdo a los estándares aprobados en el Estado para su curso o nivel:
 - expresión oral
 - comprensión oral
 - expresión escrita
 - destrezas básicas lectoras
 - habilidades de fluidez lectora
 - comprensión lectora
 - cálculo matemático
 - solución de problemas matemáticos
2. Cuando se usa un procedimiento basado en la respuesta del niño a una intervención científica, de base en la investigación; o el niño evidencia un patrón de fortalezas y debilidades en ejecución, logro, o ambos, en relación a su edad, a los estándares aprobados por el Estado para su curso o nivel, a su desarrollo intelectual, que son estimados por el equipo competente como relevantes para la identificación de una SLD, utilizando las evaluaciones apropiadas,
3. Y que no son primariamente resultado de:
 - una discapacidad visual, auditiva o motora
 - retardo mental
 - trastorno emocional
 - factores culturales
 - desventaja ambiental o económica, o
 - limitado dominio del inglés.

Esta nueva legislación está incidiendo directamente en lo que ocurre en el aula regular en la que se está promoviendo la “instrucción diferenciada” para atender adecuadamente a la diversidad. En lo que concierne al rol del profesor, la LDA, en su boletín oficial, hace ver que los educadores especiales raramente tenían la oportunidad de enseñar a grandes grupos de estudiantes y, por su parte, el educador de aula regular, preparado para enseñar las materias de clase a todo un curso, raramente tenía oportunidad para la enseñanza individualizada. Como resultado de las legislaciones actuales, “a los educadores regulares se les está pidiendo ahora diseñar materiales y actividades que puedan satisfacer

las necesidades de todos los estudiantes desde un comienzo, más que hacer modificaciones frente a hechos consumados. La instrucción diferenciada está siendo el modelo que ayudará a los educadores a cambiar la manera en que enseñan”.

La **instrucción diferenciada** (que incluye grupos de discusión, pequeños grupos de trabajo colaborativo, contratos individuales, círculos literarios, proyectos de equipos tecnológicos...) debe entregar a todos los alumnos desafíos e incentivos para aplicarse de nuevas maneras motivadamente, dando a todos la oportunidad de comprometerse en las actividades de la clase, haciéndolos más solidarios y menos competitivos. Además, “ayuda a prevenir el bajo rendimiento entre los estudiantes, ofreciéndoles más alternativas en la manera en que procesan la información y en los tipos de actividades y materiales que pueden utilizar a fin de demostrar lo que comprenden”. Este tipo de instrucción satisface las necesidades individuales de aprendizaje y acomoda la instrucción a las habilidades y experiencias de cada alumno de la clase. Los estudiantes tienen que poder elegir cómo involucrarse en las actividades de la clase para tener éxito. Tienen que encantarse e interesarse en los tópicos discutidos para participar y obtener logros académicos. Por otra parte, al conectarse las actividades curriculares de la clase con lo que sucede fuera de ella, el aprendizaje se hace significativo.

La Learning Disabilities Association of America, LDA, aclara, finalmente, qué tienen que saber los padres al respecto:

“Ya que los padres conocen a sus niños mejor que nadie, es muy conveniente que charlen con los profesores acerca de los contenidos curriculares, expectativas académicas, y las fortalezas, problemas, intereses y experiencias escolares anteriores de sus hijos. Los padres tienen que conocer el tipo de clase a la que asisten. Pueden colaborar visitando la sala de sus hijos, discutiendo con ellos en la casa las actividades que se llevan a cabo, revisando las tareas y ayudándolos a generar ideas que reflejen su cultura, sus intereses y experiencias”.

REFERENCIAS.

- Aaron P.G. (1997). The impending demise of the discrepancy formula. *Review of Educational Research*, 67, 461-502.
- Danielson L. (2006). Response to intervention. Presentación en PowerPoint. (U. Central de Chile) Antecedentes en <http://idea.ed.gov>
- Darling-Hammond L. y Bransford J. (eds) (2005). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. John Wiley & Sons, The Jossey-Bass Education Series, San Francisco USA.
- Dombrowski S., Kamphaus R. & Reynolds C. (2004). After the demise of the discrepancy: proposed learning disabilities diagnostic criteria. *Professional Psychology: Research and Practice*. Vol. 37, 99-106.
- Fletcher J., Denton C. & Francis, D. (2005). Validity of alternative approaches for the identification of L.D.: operationalizing unexpected underachievement. *J. of Learning Disabilities*, 36 (6), 545-552.
- Fletcher J.; Morris, R. & Lyon G.R. (2003). Classification and definition of learning disabilities: an integrative perspective. En L. Swanson, K. Harris & S. Graham (Eds.) *Handbook of Learning Disabilities*.
- Francis D., Fletcher J., Stuebing K., Lyon G., Shaywitz B. & Shaywitz S. (2005). Psychometric approaches to the identification of L.D.: IQ and achievement scores are not sufficient. *J. of Learning Disabilities*, 38 (2), 98-108.
- Fuchs L.; Fuchs D. & Speece, D. (2002). Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 25, 33-45.

- Fuchs D.; Mock D.; Morgan P. & Young C. (2003). Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence and implications for the learning disabilities construct. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18 (3), 157-171.
- Gathercole S., Alloway T., Willis C. & Adams A.M. (2006). Working memory in children with reading disabilities. *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol.93, 3, 265-281.
- Hammill D. (1990). On defining learning disabilities: an emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 23, N 2, 74-84.
- IRA / G.Washington Univ. Memorandum (December 2004). Response to intervention in the Individuals With Disabilities Education Act 2004.
- Joshi, R.M. (2003). Misconceptions about the assessment and diagnosis of reading disability. *Reading Psychology* 24, Issue 3-4, 247-266.
- Kavanagh, J.F. & Truss, T.J. (1988). *Learning disabilities : Proceedings on the national conference*. Pennsylvania. Maple Press, York.
- Klassen, R. (2003). The changing landscape of learning disabilities in Canada: definitions and practice from 1989-2000. *School Psychology International*, 23, 2, 199-219.
- Lewis S. & Bates K. (2005). How to implement differentiated instruction? *Journal of Staff Development*, 26 (4), 26-31.
- Mather N. & Gregg N. (2006). Specific learning disabilities: clarifying, not eliminating, a construct. *Professional Psychology: Research and Practice*. Vol. 35, 364-372.
- NJCLD (August 2005). Responsiveness to intervention and learning disabilities. A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities representing twelve national and international organizations.
- Pikulski J. (August / September, 1996). "IRA Board questions definition of learning disabilities". *Reading Today*, Vol. 14, N 1.
- Rosenberg G. (1997). "Learning disabilities occurring concomitantly with other disability and exceptional conditions: introduction to the special series". *Journal of Learning Disabilities*. Vol.30, N 3, 242-244.
- Siegel L. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 8, 469-478.
- Stanovich K. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: has intelligence led us astray?. *Reading Research Quarterly*, 26, 1-29.
- Shaywitz S. (2003). "Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level". Knopf, N.York.
- Smutny J. (2003). Differentiated instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 506, 7-47.
- Van Garderen D. & Whittaker C. (2006). Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 12-20.

MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR DE LA ESCUELA PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE ESTUDIANTES CON NEE TRANSITORIAS BASADO EN ARTICULACIONES EFECTIVAS DESDE EL LENGUAJE. FIE 0000231.

MODEL FOR CURRICULAR MANAGEMENT OF SCHOOLS –BASED ON EFFECTIVE LANGUAGE ARTICULATIONS– AIMED AT HELPING STUDENTS WITH TRANSITORY SEN ACHIEVE IMPORTANT LEARNING OBJECTIVES FIE 0000231.

Arturo Pinto Guevara - Eduardo Olivera Rivera
Raúl Fuentes Fuentes.

Resumen

El propósito de este Proyecto es analizar comprensivamente el proceso educacional de los estudiantes con NEE transitorias de 1° a 5° Básico, buscando una respuesta desde el sistema que permita armonizar, sincronizar y articular los niveles con calidad. El foco de análisis son las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, teniendo como referencia el currículo, las ideas de adaptación y diversificación. El lenguaje en sus dimensiones específicas verbales y lingüísticas se constituiría en el eje dinamizador que articule un modelo de aprendizajes para estudiantes con NEE.

Palabras Claves: Necesidades educativas especiales. Currículo Escolar. Habilidades Lingüísticas.

Abstract

The aim of this project is to carry out a comprehensive analysis of the educational process of students with transitory Special Educational Needs (SEN) from 1st to 5th year primary education, in order to identify a method within the system itself that will harmonize, synchronize and articulate levels with quality. The focus of the analysis is on educational and learning strategies, and the framework is based on the curriculum and concepts of adaptability and diversification. Language –specifically verbal and linguistic expressions– will constitute the main driving force for the creation of a learning model for students with SEN.

Key words: Special Educational Needs. School curriculum. Linguistic abilities.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación, con la convocatoria a postular al Primer Concurso FONIDE, Fondo de Investigación Educativa, ha iniciado la construcción gradual de una política de investigación y desarrollo educativo (I+DE) para el país, de manera de constituir una institucionalidad que oriente la construcción de una agenda de prioridades de investigación de base educativa y que promueva la investigación de calidad en temas relevantes para la política educacional y para las prácticas de enseñanza y gestión escolar.

En dicho contexto, el Ministerio de Educación, con el Decreto Supremo de Educación N° 25, de 2006, ha creado el Fondo de Investigación Educativa, con la Participación de Expertos, con el propósito de fomentar y apoyar la labor de investigación en educación en el ámbito nacional, dando cabida a distintos organismos productores de conocimiento y a un amplio espectro de temáticas educacionales.

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca dentro de los proyectos de investigación que resultaron seleccionados en el 1^{er} Concurso convocado por el mencionado organismo.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A través del tiempo se han configurado diferentes aproximaciones y explicaciones referidas al desarrollo educacional de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas aproximaciones han oscilado de preferencia en contextos diferentes a paralelos a los de la escuela y muy distantes de la acción curricular. Los nuevos acercamientos deben dejar de lado los énfasis que consideran el hacer desde el déficit, y centrarse en respuestas de calidad que tengan como centro la acción educativa curricular en el contexto escolar. Las NEE aluden a aquellos estudiantes que presentan requerimientos extraordinarios y especializados de apoyo para acceder al currículo escolar y progresar en su aprendizaje, y que de no proporcionárseles verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Si bien en las escuelas existen muchos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, no todos requieren de apoyo especializado.

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) se refiere al estudiante que “requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes.” (Art. 1, Decreto 217/2000). Las NEE transitorias aluden a los estudiantes que requieren de una ayuda y/o apoyo en un momento determinado de su proceso de escolarización. Se considera como transitoria a una gama amplia, trastorno emocional, fobias, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, drogadicción, trastornos específicos del lenguaje, trastornos específicos del aprendizaje, aprendizaje lento, déficit atencional, hiperactividad, trastornos conductuales, privación socio-económica y cultural. Como NEE permanentes se considera a aquellos estudiantes que padecen de algún tipo de discapacidad física y/o cognitiva de carácter irreversible, por lo cual requieren de ayudas y/o apoyos durante todo su proceso de escolarización. En esta dimensión se consideran la discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora, visceral, multidéficit, psíquica, graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación.

Una respuesta de calidad para alumnos con NEE transitorias estima, en nuestro contexto, a lo menos dos factores que a menudo en la práctica educativa se confunden. Uno de ellos está constituido por la idea de adaptación entendida como la referencia al currículo, pero en términos concretos lo que se hace es un esfuerzo en una serie de actividades que en algún grado minimizan el nivel de los contenidos, presentan sobreinsistencia en desarrollo de factores considerados bases para el aprendizaje pero no para los desafíos comprensivos de lo curricular, sin perspectiva del antes y después del proceso curricular, estiman consideraciones evaluativas que confunden a los mismos educadores y no son entendidas por los padres. Estas situaciones recurrentes derivan por lo general en que los programas de estudios no son adaptados en la potencialidad de sus componentes, tampoco consideran un “diagnóstico de lo escolar” que permita caracterizar al alumno con NEE independientes del carácter, grado, historia personal, contexto de referencia de sus experiencias familiares o sociales inmediatas.

La segunda idea es la relacionada con el concepto de diversificación del currículo, esta situación supone una reorganización significativa para la gestión de los aprendizajes, implica plena comprensión amplia del currículo y el potencial que este en sí contiene, en otras palabras hacerlo pertinente. Además para hacer posible el progreso de los estudiantes con NEE se requiere de manera definida la existencia de una evaluación profunda de lo escolar que debiera indicar de los aspectos curriculares sus subyacentes centrales (Ej. tipos de memoria requerida para poder hacer integrativas las distintas actividades del currículo, estructuras del lenguaje adecuadas a los determinantes léxicos de las actividades y su complejidad programática, estimar en los apoyos las articulaciones tanto verticales como horizontales de los aspectos comprensivos tanto de los programas en sí, como de los sectores y subsectores, etc.) De manera amplia se estima que la diversificación curricular es una alternativa a las discapacidad profunda; en este estudio se considera este factor con un potencial dinamizador del abordaje a las NEE transitorias.

Un aspecto complejo del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas transitorias en la escuela es la gestión de los aprendizajes tendiente a sortear los llamados momentos críticos que viven los alumnos en el paso de un nivel a otro de “mayor complejidad”; no se evalúan de manera permanente las capacidades y su dinámica, los potenciales y motivaciones, los apoyos directos e indirectos y no se adecuan los procedimientos metodológicas que permitan de manera situada superar sus dificultades y desarrollar aprendizajes de calidad.

Cuando se alude a los momentos críticos nos referimos al tránsito de los alumnos de la enseñanza Pre escolar a la Educación General Básica; del paso del NB2 al 5° grado; de la enseñanza básica a la media, o de la media a la universitaria. Se reconoce que los alumnos en general y de manera particular los NEE, en estos “quiebres”, se ven afectados por cambios en aspectos socioafectivos, cognitivos y adaptativos de diferente naturaleza, y que, en el caso de los más vulnerables, se ve seriamente comprometido su éxito escolar. Dentro de las variadas explicaciones, se señala de manera particular que los alumnos que inician su escolaridad básica y que no logran desenvolverse de manera adecuada o con éxito, presentan inmadurez en las funciones cognitivas que garantizan la evolución positiva de los aprendizajes en la escuela. Los argumentos para justificar lo antes señalado son de diferente índole y casi todos señalan como responsables a carencias propias de los estudiantes, sus alteraciones, desniveles que afectan la dimensión cognitiva, entornos socioculturales en desventaja, etc. Esta postura corresponde al modelo identificado como de déficits; este proyecto asume por el contrario una propuesta curricular educativa.

El Proyecto se centra en analizar comprensivamente y de manera profunda el proceso educacional de los estudiantes con NEE transitorias, desde 1° a 5° Básico. Se busca una respuesta desde el sistema que permita armonizar y articular los niveles y que dé cuenta del cómo sincronizar un proceso de calidad. El foco del análisis son las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes y las de aprendizaje de los estudiantes, teniendo como referencia el currículo escolar y los implícitos de las ideas de adaptación y diversificación. El lenguaje en sus dimensiones específicas verbales y lingüísticas se constituiría en el eje dinamizador de la articulación de aprendizajes para los estudiantes con NEE. Este proceso orientará el diseño de un modelo de gestión de aprendizajes.

Los investigadores han identificado en una serie de trabajos anteriores estrategias que han probado ser efectivas y que bajo condiciones correctas los docentes pueden utilizarlas y favorecer logros de sus estudiantes.

La investigación actual sobre la problemática de las dificultades en los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar ha estado orientada, de manera importante, por derivaciones obtenidas en macro procesos relativas a los componentes del sujeto y sus construcciones intelectuales. No obstante, la literatura reciente identifica como factor central de la construcción de conocimiento en la escuela, el trabajo sistemático de los docentes en el contexto de sus estrategias de enseñanza, y los aspectos didácticos de las disciplinas específicas que están en juego (Shulman, 2001). Por ello, las investigaciones y estudios centrados en focos micro de la enseñanza han vuelto a constituirse en lo primordial para el desarrollo de las políticas educativas, conforme a los hallazgos posibilitados por la investigación (Pinto, 2002).

De hecho, en la literatura especializada se comienza a observar la presencia de investigaciones centradas en micro procesos del comportamiento de los estudiantes y de manera particular en los estudiantes con necesidades educativas especiales (de orden cognitivo amplio y metacognitivo), en relación a los procedimientos de enseñanza de los educadores y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, y con el propósito de comprender, conocer y mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de los diferentes niveles del sistema educativo, se han estado llevando a cabo en Chile estos últimos años variadas iniciativas: investigaciones, congresos, invitaciones a expertos extranjeros, pasantías, financiamiento de actividades, etc. La discusión sobre las competencias profesionales asociadas a las estrategias de enseñanza de los docentes (Avalos, 2002) constituye un foco importante de las políticas a nivel internacional: la cuestión es cómo responder a la demanda de que la calidad de los aprendizajes debe configurarse en situaciones de aula con docentes preparados y sensibilizados para hacer frente a los desafíos que implica un sistema inclusivo.

Lo anterior ha permitido estudiar y explicar la dinámica de una gran cantidad de variables que intervienen en las acciones educativas, en los aprendizajes, y en las percepciones de los actores involucrados directa e indirectamente, todo ello con el propósito de enfrentar los desafíos que está planteando el siglo XXI y donde la evaluación de la calidad de los aprendizajes dan signos de una movilidad discreta. El Ministerio de Educación y numerosos sectores de nuestra sociedad han señalado reiteradamente que el problema de la “calidad y equidad de la educación constituye el eje “de la política” que el país debe asumir (Cox, 2003).

Las regiones y comunas de diferentes lugares del país, con las cuales el equipo investigador mantiene contacto a través de proyectos de investigación, no han estado ajenas a estas inquietudes y propósitos.

A modo de ejemplo, se pueden citar los Planes Educativos Comunales de Talca y San Felipe 2003 al 2006, informes que son el fruto de exhaustivos estudios, con un diagnóstico preliminar cuantitativo y cualitativo realizado por equipos técnicos. Estos documentos subrayan las debilidades encontradas en lo técnico-pedagógico y hacen referencia explícita a la insuficiencia de los aprendizajes en los estudiantes y, de manera particular, destacan el importante porcentaje de niños en riesgo social, o con severas dificultades en el aprendizaje entre un 10 a 15%. También se hace mención en tales informes a la carencia de definición de algunas funciones, por ejemplo, las que deben cumplir las Unidades Técnico-Pedagógicas, y de los roles de sus integrantes en las Unidades Educativas; del bajo perfil conceptual de los actores sobre la comprensión de núcleos claves y procesos medulares del aprendizaje de sus estudiantes; de las funciones de los profesores jefes, de los profesores de asignaturas, de los educadores diferenciales o psicopedagogos como agentes de apoyo al trabajo en el aula, en cuanto a la dinámica de los procesos de aprendizaje comprendida desde lo curricular.

Además, se ha hecho notar la dificultad en la modificación de prácticas de desarrollo de los procesos de aprendizaje; de una cultura escolar en la cual no se da un trabajo de apoyo a los estudiantes que considere su estilo de aprendizaje, niveles y estrategias en diferentes momentos de su escolaridad, especialmente con aquellos con riesgo escolar o necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes (Bermeosolo, 2002, 2005).

Se hace necesario, a este respecto, contar con los perfiles diferenciadores de los estudiantes comprendidos en unidades cursos no estándar sino altamente heterogéneas, caracterizar su edad e intereses, madurez, logros, exigencias escolares, exigencias de los contextos, niveles cognitivos y requerimientos desde el aprendizaje y el hacer metodológico del docente. Todo ello, de tal forma de hacer efectivas las estrategias de enseñanza y el rol que debieran jugar los distintos profesionales de la educación que interactúan con los alumnos en esos puntos críticos de su desarrollo escolar. El caso de la articulación kinder - primer año básico, por ejemplo, ha sido reconocido desde muchos años a esta parte como uno de los desafíos importantes en la escolaridad temprana. Los estudios sobre enseñanza eficaz, escuelas y maestros eficientes, revelan una serie de características y realizaciones que dicen relación con una dinámica que puede generarse en las unidades educacionales en coordinación fluida con los diversos profesionales, estamentos, y actores gravitantes del desarrollo escolar, y que coherentemente enfrenten con éxito los desafíos que implican generar una respuesta de calidad a los estudiantes con NEE.

Un liderazgo educacional decidido por parte de los directivos -comprometidos con los objetivos de la institución-, altas expectativas de que todos los estudiantes pueden rendir, la evaluación con propósitos de seguimiento sistemático del rendimiento de cada alumno, un alto nivel de compromiso con los estudiantes con NEE, suficiente tiempo dedicado a la mediación de los aprendizajes, la retroalimentación constante e inmediata a los estudiantes, el desarrollo y enseñanza explícita de adecuadas estrategias de aprendizaje, centraje del proceso en los factores relevantes graduados y articulados como los del lenguaje y metacognición, control ejecutivo temprano de la información (Muñoz R. 2004), son todas tareas y rasgos distintivos que ha descrito la literatura (Bermeosolo, 2005), y que pueden organizarse y fomentarse a través de la acción cooperativa de profesionales que, al interior de las unidades educativas, quieran conocer de manera dinámica y efectiva los requerimientos que están en la base del aprendizaje, en especial, el de los niños con necesidades educativas especiales.

En el contexto de este marco, el proyecto que aquí se presenta pretende constituir una propuesta de conocimiento profundo del aprendizaje y la enseñanza de estudiantes con NEE, derivando en insumos explicativos que generen alternativas de solución de una parte de los problemas educacionales, desde una dimensión de microprocesos o factores específicos asociados al lenguaje que vive el alumno en el paso de 1° hasta 5° básico.

Existen evidencias, a modo de ejemplo, en los estudiantes con NEE que en sus habilidades lectoras [Vellutino (2006), Pinto (2000), Coloma y Pavez (2002)], presentan de manera sostenida deficiencias, entre otras, en la comprensión de instrucciones, y que requieren especial apoyo en la organización de sus discursos relacionados con descripciones, argumentaciones, exposiciones y narraciones.

En el caso que nos ocupa, en el que se centra el presente proyecto, el desafío de los profesores ya no es dictar clase y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizajes, desarrollando apoyos y mediando el paso de nivel en nivel (Muñoz R. 2004). Es decir, que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a pensar, que aprendan a autoevaluarse sobre la marcha del proceso. Esto nos dice que la función evaluativa varía al modificarse la perspectiva de la enseñanza. El foco central de interés de esta investigación está en las estrategias de enseñanza de los docentes y el tipo de actividades didácticas y pedagógicas que, en tanto procesos efectivos, posibiliten aprendizajes de calidad para estudiantes con NEE transitorias. Es decir, se asumen como un tópico fundamental de la construcción de conocimiento en la escuela, no sólo las capacidades de los estudiantes, sino cómo estas capacidades se potencian, gracias a estrategias de enseñanza articuladas en torno al desarrollo de aprendizajes dentro del currículo que tienen y requieren continuidad y sistematización en el tiempo, superando los obstáculos que generan los puntos de quiebre.

La literatura especializada muestra los problemas y tensiones para el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes con NEE en un sistema escolar organizado en niveles y con una configuración curricular muy particular: fragmentación del conocimiento asociado a niveles etarios de los estudiantes.

Pues bien, en este contexto, la discusión destaca la importancia de las capacidades de los docentes que, en el marco de su profesionalización específica, se deben concentrar cada vez más en la configuración de espacios de aprendizajes óptimos y cognitivamente pertinentes para los estudiantes, posibilitados por estrategias de enseñanza efectivas que en los primeros años descansan de manera importante en los procesamientos específicos de tareas del lenguaje, fonológicas, fonémicas, comprensivas verbales, memoria verbal, resolución de problemas, entre otras. Más aún, actualmente la discusión ya no sólo radica en la potencialidad de las estrategias de enseñanza, sino en el tipo de articulaciones pedagógicas que el docente es capaz de desarrollar para la construcción de los 'andamiajes' del conocimiento de los estudiantes. Si consideramos la necesidad de aproximarnos a tales articulaciones, podemos sostener desde la dimensión más didáctica que un docente actúa con buen desempeño toda vez que en situaciones de enseñanza presenta enlaces entre los conceptos, entre conceptos y procedimientos, entre procedimientos y ámbitos de contextualización, y todo ello con la solidez del dominio de las estructuras cognitivas y afectivas de los estudiantes con NEE.

Si una estrategia se configura sólidamente en un escenario de enseñanza, ello obedece a la presencia de articulaciones tanto epistemológicas, como entre los conocimientos y el mundo social y afectivo de los estudiantes. Del mismo modo, al desarrollar tales enlaces didácticos en clases en los ámbitos

disciplinarios, es posible trabajar en el fortalecimiento de capacidades predictivas en el desempeño futuro de los estudiantes en la matriz de conocimientos pertinente. Algunos de los factores predictivos establecidos en la literatura en relación a lenguaje, a modo de ej. entre Kinder y 2° Básico, dicen relación con:

Nivel Preescolar: conciencia fonológica, reconocimiento de figuras geométricas, de letras y escritura temprana, diferenciación entre dibujo y escritura.

1° Básico: conciencia fonémica, metaconocimiento fonológico, aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos, nivel de lectura inicial, segmentación fonémica de palabras, desarrollo comprensivo verbal, relación entre notación de cantidad y otras relaciones numéricas.

2° Básico: comprensión de textos, resolución de problemas sencillos, estrategias mediacionales sólidamente abordadas en el tiempo. Es decir, el núcleo de las estrategias estaría referido a la capacidad de establecer articulaciones efectivas entre estos factores predictivos con una dinámica sistemática y de continuidad y seguimiento entre los distintos niveles de enseñanza.

Todo lo anterior, nos lleva al gran debate actual sobre la importancia de la naturaleza de los contenidos y de las estrategias didácticas que, generando vínculos efectivos, posibiliten el desarrollo de nuevos aprendizajes permitiendo niveles de acceso al currículo nacional a un número considerable de estudiantes que quedan al margen y configuren los sustratos básicos para los nuevos conocimientos tanto iniciales como distantes dentro del desarrollo escolar de los estudiantes con NEE transitorias. Es en este punto de una visión estratégica donde los factores específicos referidos al desarrollo del lenguaje juegan como proyectivos de calidad para el conjunto de la experiencia curricular del estudiante.

La política nacional actual respecto de los estudiantes con NEE está empeñada en crear las condiciones de enseñanza mediante las cuales todos tengan las oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades. Lo anterior demandando la acción de educarse junto a otros de la misma 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.

Uno de los puntos no discutidos es que esta acción se constituye en 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. El punto crítico es de qué manera puede hacerse efectivo el tránsito desde las determinantes del currículo, este estudio tiene como propósito caracterizar el proceso y marcha curricular de los estudiantes con TEA, TEL y Déficit atencional y concentracional (NEE transitorias, estas tres representan un porcentaje significativo de las NEE que afecta a un porcentaje cercano al 10% de la matrícula). Como ejemplo y desagregando las cifras en la actualidad de 98.000 alumnos con necesidades educativas especiales 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 diferenciales.

El éxito en el aprendizaje de los estudiantes con NEE, es de gran relevancia y el hecho de explorar y de contar con diferentes opciones y modelos que permitan alcanzar los aprendizajes esperados, fijar indicadores de logros y contenidos acordes a las características y necesidades específicas de estos es-

tudiantes es vital para el sistema educativo chileno en tanto pueda permitir orientaciones técnicas, fijar disposiciones legales para flexibilizar los criterios de evaluación, promoción y certificación, a modo de ejemplo.

Un modelo que permita gestionar de manera amplia procesos de “diversificación” del marco curricular a partir de factores que, seleccionando ciertos aprendizajes, sirvan de base (articuladores cognitivos), para algunas áreas o sector de aprendizaje, teniendo el potencial de influir en otras áreas que hagan posibles y pertinentes los procesos comprensivos del currículum para los estudiantes. Además que posibilite la identificación de criterios de evaluación para estimar educativamente las necesidades educativas especiales, en términos de sus apoyos y orientaciones necesarios para la marcha curricular.

Objetivo General: Generar un modelo de enseñanza aprendizaje de calidad para alumnos con NEE transitorias que les permita el progreso educacional en el contexto escolar teniendo como eje articulador factores subyacentes del sector lenguaje y comunicación.

Objetivos Específicos: Caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías y construcción de conocimiento de los estudiantes con NEE. Determinar el grado de calidad y efectividad de la organización, implementación y evaluación de las propuestas curriculares de establecimientos urbanos y rurales de la VII Región. Describir las formas de enseñanza exitosa en estudiantes con NEE transitorias de la región. Conocer la dinámica de recursos humanos, materiales y metodológicos que apoyen el desarrollo de un modelo de gestión curricular para estudiantes con NEE transitorias.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de dar validez y utilidad a los resultados de la presente investigación se elaborarán diversos instrumentos de recogida de información que responden a requerimientos de énfasis desde la metodología de investigación cualitativa. Se espera conocer tanto los factores generales y algunos más específicos del hacer práctico de los docentes que trabajan con estudiantes con NEE transitorias.

Se pretende caracterizar y precisar la relación entre el trabajo docente y la potencialidad que brinda el currículo para desarrollar aprendizajes de calidad. Junto al análisis de contenido de documentación de diferente nivel (programas de apoyo, medios y recursos metodológicos, etc.) se estimarán dos referentes: A) el análisis de las acciones prácticas de los docentes, la documentación que los apoya, los contenidos de referencia del currículo y sus expresiones didácticas. B) el análisis de las interacciones generadas en el proceso educativo entre estudiantes y docentes. La información se obtendrá del trabajo en terreno a través de observaciones, focos de grupos, entrevistas, cuestionarios y evaluaciones efectuadas a los estudiantes con NEE transitorias.

La combinación desde algunos aspectos referidos a una exploración cuantitativa y una caracterización cualitativa va a ser la clave para intentar aproximarse de forma más exacta al fenómeno en estudio. La dimensión cuantitativa a nivel de las técnicas tiene como objetivo conocer la presencia de indicadores de gestión del trabajo curricular de los docentes y antecedentes de los estudiantes, mientras que la perspectiva cualitativa persigue aproximarse a las categorías de análisis que permitan una aproximación real al trabajo cotidiano, identificar los factores que relacionan con las experiencias exitosas y la determinación de los componentes del currículo que puedan potenciar y articular el trabajo en el tiempo de los estudiantes con NEE. Interesa en este punto conocer el modo de proceder en la selección

de las acciones educativas en la interrelación del estudiante con el docente.

Identificados los contextos en los cuales se va a centrar la observación, lo siguiente es definir qué es lo que se pretende observar, es decir, cuál va a ser la unidad o las unidades de análisis centrales.

En este punto hemos identificado dos unidades de análisis posibles, que derivan de las características y objetivos de la investigación: El hacer desde las prácticas de los educadores y los elementos claves del mismo currículo que permitan una mirada desde su potencial y que articulen el proceso de apoyo brindado a los estudiantes. Identificadas las unidades de análisis, será posible distinguir los referentes que guiarán la observación y los análisis. Los datos recogidos se presentarán de forma muy sencilla para que puedan ser sistematizados y analizados, y de esta forma además se podrá construir un soporte permanente de información que pueda ser consultado en cualquier momento del proceso investigador.

Para la recogida de información sobre el terreno, y en base a la revisión documental previamente realizada, el esquema metodológico ha planteado una hipótesis general:

El patrón de trabajo curricular con los estudiantes con NEE transitorias considera aspectos irrelevantes que impiden su progresión y desarrollo en el sistema escolar.

Hipótesis más específicas que están relacionadas con los docentes y la práctica educativa en sí misma:

Las prácticas habituales del profesorado impiden la identificación de factores del currículo que actúen como verdaderos impulsores de la articulación de aprendizajes de calidad en las diferentes NEE transitorias.

La interacción profesorado-estudiante no recoge las caracterizaciones de las NEE y sus demandas de apoyo para que los estudiantes puedan progresar en el currículo.

Persisten obstáculos derivados de un modelo de interacción clínico integrativo que distorsionan los acercamientos y acciones derivadas desde el currículo escolar.

Para ello, el esquema metodológico prevé una aproximación a un conjunto de situaciones derivadas de las unidades de análisis que hacen referencia a espacios escolares pautados (aulas) como a espacios no pautados (transferencia de lo curricular al contexto por ejemplo). Las unidades de análisis identificadas son las siguientes: Percepciones y actitudes del profesorado. Percepciones y actitudes de los estudiantes. Interacción entre el profesorado y los estudiantes. Interacción entre los propios estudiantes. Estas mismas unidades de análisis serán desagregadas en una serie de variables operativas que van a permitir un acercamiento concreto a la realidad del proceso educativo de los estudiantes con NEE.

La territorialidad amplia es la VII Región, pues se constituye en una suerte de síntesis de una complejidad urbano-rural, diversidad de establecimientos, etc. Que se explicita en un entorno cultural y demográfico: centros escolares urbanos, centros escolares periurbanos, centros escolares rurales. Régimen relacionado a los sostenedores y gestión del centro: escuelas municipales y escuelas subvencionadas. Nivel de atención educativa: la EGB.

Técnicas a emplear: Entrevistas en profundidad con las que se obtendrá una aproximación al discurso individual de un conjunto de docentes. Con guión de referencia previamente definido, que permita

profundizar en las opiniones y consideraciones del profesorado acerca de la inclusión, currículo nacional y de la superación de estereotipos a lo largo del proceso educativo de los estudiantes con NEE. Grupos focales: instrumento complementario no sólo respecto al resto de intervenciones cualitativas sino también respecto a los sujetos protagonistas de la práctica educativa: estudiante como “receptor” de la propuesta curricular y el profesorado como agente de las adaptaciones y flexibilizaciones. Se espera que este procedimiento se constituya en un elemento de descripción y reflexión respecto a la problemática tratada, a fin de disponer de un diagnóstico sobre la existencia o inexistencia de las relaciones de la práctica con los aspectos del currículo en las propuestas de apoyo a los estudiantes con NEE. La observación sistemática, el propósito particular de este procedimiento es dar con las claves tanto en espacio pautado (PEI, Evaluaciones, Propuestas de trabajo curricular) como no pautado (apoyos solicitados por los estudiantes, modalidades de trabajo, comunicación verbal, ejemplificación utilizada etc.). Evaluaciones referidas al perfil de las NEE de los estudiantes y niveles de desarrollo pedagógicos respecto de la integración y apropiación de lo curricular (Ver anexo B).

En síntesis las acciones metodológicas están inspiradas desde una perspectiva interpretativa que se caracterizará por procesos de recolección de información a evaluar, develando las relaciones encubiertas para levantar las categorías en función de los ejes y dimensiones expresadas en los objetivos específicos. La perspectiva asumida para tal propósito tiene un carácter inductivo-generativo y de análisis de contenido en el que la información existente y a rescatar se tensionará con los lineamientos estructurales que sirvieron para su soporte. Además, se intentará precisar y llegar a los conceptos que tienen como referencia las diferentes acciones. Se espera derivar de las distintas fuentes y datos juicios evaluativos para orientar futuros procesos (modelo) y tomas de decisiones en cada uno de los ámbitos involucrados.

REFERENCIAS:

- Aguilera, A. (2003). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arancibia, V. (1990). *Teorías del aprendizaje. Revisión de las corrientes actuales*. Santiago de Chile: CIDE.
- Avalos, B. (2002). *Formación docente: la historia reciente*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Bermejo, V. (1990). *El niño y la aritmética*. Paidós Educador. Barcelona.
- Bermeosolo, J. (2000). *Metacognición y estrategias de aprendizaje e instrucción. Apoyo a la docencia*. Facultad de Educación. Santiago de Chile: PUC.
- Bermeosolo, J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos: mecanismos psicológicos del aprendizaje*. Ediciones U. Católica. Santiago de Chile. (En prensa).
- Bermeosolo, J. y Pinto, A. (1997). *Integración de niños de grupo diferencial a su aula a través de estrategias conjuntas entre profesor diferencial y profesor de aula*. En *Dificultades del aprendizaje. Avances en psicopedagogía*. Santiago de Chile: PUC.
- Bravo, L. Pinto, A. (1998). *Batería de evaluación de los trastornos del aprendizaje*. Ediciones PUC.
- Carrillo Marisol (1999). *El desarrollo de la conciencia fonológica y su relación con la adquisición de la lectura*. Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.
- Coloma y Pavez (2002). “Comprensión de discursos descriptivos y narrativos en niños con problemas en comprensión lectora”. *Rev. Fonoaudiología*. Chile.

- Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Edwards, V. y otros (1995). *El liceo por dentro*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Flores O. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Ed. McGraw Hill. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Geary, D. (2003). Evolution and development of folk knowledge: implications for children's learning. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (3), 287-308.
- Geary, D. et al. (2002). Brain and cognitive evolution: forms of modularity and functions of mind. *Psychological Bulletin*, 128, 667-698.
- Gibbs, S. (2004). The skills in reading shown by young children with permanent and moderate hearing impairment. *Educational Research*, 46, (1).
- Jiménez, J. (1992). "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar". *Infancia y Aprendizaje* 57, 49-66.
- Leonard, C. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 24 (3), 158-176.
- Llinares, S. (2001). *El sentido numérico y la representación de los números naturales*. Editorial Ciudad.
- Montanero, M. (1998). *La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la ESO*. España: Universidad de Extremadura.
- Muñoz, J. (2004). *Enseñanza – aprendizaje en estructuras metacognitivas en niños de educación infantil*. Burgos. Universidad de Burgos. España.
- Olson K. (2002). "FFW language to reading effects on acquired dyslexia" MGH. Institute of health professions. Boston. Massachusetts.
- Orrantía, J.(2003). "El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva". *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 451-468.
- Ortiz, M. y Jiménez, J. (2001). "Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores". *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 215-231.
- Pavez, M. y Coloma, C. (2002). *Procedimientos para evaluar el discurso*. PREDI. Chile: PUC.
- Pinto, A. (2000). *Tratamiento de las dislexias de diferentes niveles socioeconómicos fundado en un programa fonémico verbal. Seguimiento*. Concepción: Universidad de Concepción Chile.
- Pinto, A. (2003). "Generación de programas desde una perspectiva psicopedagógica para el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de los docentes del sector lenguaje y comunicación de 1°EM". *Actas III Encuentro Internacional Educación especial y Psicopedagogía*. Talca, octubre 2003. Cap. 5.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Resnick y Klopfer (1997). *Currículum y cognición*. Ed. Aiqué. Buenos Aires. Argentina.
- Riveros, M. y col. (1994). *Desarrollo del pensamiento metacognitivo: una tarea para los educadores*. Santiago de Chile: Proyecto Fondecyt 1930683.
- Scagliotti, J. y Pinto, A. (1997). *Dificultades del aprendizaje. Avances en psicopedagogía*. Santiago de Chile: PUC Chile.
- Schwebel, M. (1983). *Investigación acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación. Informe sobre el estado actual de la cuestión*. París: Rutgers University. Unesco.
- Solé, I. y Colomina, R. (1999). *Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja*. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.
- Soprano, A. (2001). *La 'hora de juego' lingüística*. Argentina: Lumiere.
- Steffe, L. P. (2000). *Children's counting types: Philosophy, theory, and application*, Nueva York, Praeger Publisher.

- Vellutino, F. y otros (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 88.
- Vellutino F. et als. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities. Evidence for role of kindergarten and first grade interventions. *Journal of learning disabilities*. Vol. 39 n° 2 pages 157-169.
- Vlachos, F. y Bonoti, F. (2004). Handedness and writing performance. *Perceptual and Motor Skills* 98, 815-824.

EVALUAR LA CALIDAD DE LA RESPUESTA DE LA ESCUELA A LA DIVERSIDAD DE NECESIDADES EDUCATIVAS DE LOS ESTUDIANTES

Proyecto FONDEF D04I1313

EVALUATING THE QUALITY OF SCHOOLS' RESPONSES TO STUDENTS' DIVERSITY

FONDEF Project D04I1313

Cynthia Duk H. - Libe Narvarte G.

Resumen

En la primera parte de este trabajo se presenta de manera general el Proyecto FONDEF D04I1313, el cual se encuentra en ejecución. Este consiste en la construcción de un modelo para evaluar la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de estudiantes, con énfasis en aquellos que presentan necesidades educativas especiales. La segunda parte, aporta un análisis exhaustivo del concepto de calidad en educación y la calidad de la educación desde una mirada centrada en la escuela, revisión realizada en el marco del mismo proyecto, en tanto la calidad constituye un eje central del modelo de evaluación que se está desarrollando.

Muchos países están invirtiendo importantes esfuerzos y recursos para incentivar procesos de mejora continuos en las escuelas, que impacten en los resultados de aprendizaje de los estudiantes e incrementen los niveles de calidad y equidad de la educación. La dificultad de llegar a consenso respecto de qué es una escuela exitosa o eficaz, lleva a preguntarse sobre el concepto de calidad y de equidad, sobre cuáles son buenos resultados educativos y cómo identificarlos y evaluarlos, cuestiones que están en el centro del debate nacional en educación.

El enfoque adoptado en el **modelo de evaluación *Inclusiva***, considera como factores claves de calidad la inclusión y la respuesta a diversidad del alumnado, adoptando un concepto de calidad que incorpora la atención preferente a los grupos de alumnos más vulnerables, sea por tener algún tipo de necesidad educativa especial o, por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. Desde esta perspectiva, se parte de la premisa que no hay una educación de calidad sin equidad, ni equidad sin calidad.

Palabras Claves: Evaluación. Mejora de la Escuela. Calidad y Equidad. Diversidad y Necesidades Especiales.

Abstract

The first part of this study was presented as the basis for FONDEF Project D04I1313, which is currently being executed. It consists of the construction of a model for evaluating the quality of schools' responses to student diversity, paying special attention to those that have special educational needs. The second part provides a thorough analysis of the concept of quality in education and the quality of education from a perspective focused on the school establishment. A review of quality constitutes the nucleus of the evaluation model being developed.

Various countries are currently carrying out major initiatives and investing important resources aimed at incentivating processes of continued improvement in schools in order to enhance the students' learning results and increase the levels of quality and equity in education. The difficulties of reaching a consensus about what is a successful and efficient school, and the ensuing concepts of quality and equity; what are good educational results and how to identify and evaluate them, are issues that are currently at the heart of the debate on education in Chile.

The focus adopted in the **inclusive evaluation model**, considers inclusion and a response to students' diversity as key factors for quality. It adopts a concept of quality that incorporates a preferential provision for more vulnerable groups of students, be it because they have some type of special educational need, or due to their unfavourable social or cultural situations. This perspective is based on the premise that there is no quality education without equity and no equity without quality.

Key words: Evaluation. School improvement. Quality and equity. Diversity and special needs. Introducción

INTRODUCCIÓN

La educación es considerada hoy un bien social de la mayor relevancia para el desarrollo de las personas y las naciones, al grado de ser reconocida universalmente como un derecho fundamental e inalienable del ser humano. Actualmente se sabe que la cantidad y la calidad de la educación recibida, determinan el grado de bienestar que obtienen las personas y el nivel de progreso que la sociedad en su conjunto alcanza. La distribución de las riquezas económicas y culturales, y la participación social y política de las personas depende hoy más que nunca de la calidad de la educación que reciban.

Las familias demandan una educación de calidad para sus integrantes más jóvenes, que les permitan incorporarse luego con éxito en la sociedad adulta. Ahí donde la escasez de recursos materiales y financieros es una característica que se hereda de una generación a otra, una educación de buena calidad muchas veces es vista como la única alternativa para romper el círculo de la pobreza.

Por su lado, las clases políticas y las instituciones públicas de los más diversos países del mundo se han propuesto hacer de la educación un medio para equiparar las desigualdades sociales, posibilitar el crecimiento económico y darle cohesión a la sociedad.

La responsabilidad asumida por el Estado en la generación de la oferta educacional, ha conducido en Chile a la universalización de la enseñanza básica, y recientemente la obligatoriedad de la enseñanza se ha extendido a la educación media. Sin embargo, el ejercicio del derecho a la educación por parte de las personas ha resultado ser desigual e inequitativo. El sistema escolar muchas veces discrimina, segrega y excluye a numerosos niños, niñas, jóvenes y adultos, ante la imposibilidad de responder a sus diversas características y necesidades educativas. Más aún, la calidad de la educación que reciben los grupos más vulnerables, es decir quienes más necesidades tienen en función de sus diferencias de origen, por lo general es de menor calidad.

Esta situación ha inspirado políticas públicas orientadas a elevar la calidad de la oferta educativa y reducir inequidades y las desigualdades educativas. Algunos ejemplos de tales esfuerzos son los programas de mejoramiento de la infraestructura escolar, el apoyo pedagógico a los establecimientos con bajos resultados o la integración de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales a los establecimientos comunes. Sin embargo, el impacto de las transformaciones producidas por las distintas iniciativas que conforman la reforma educacional no ha podido estimarse adecuadamente, principalmente por no existir los instrumentos necesarios para conocer y evaluar las respuestas educativas que ofrecen los establecimientos a las necesidades particulares de sus estudiantes.

ANTECEDENTES DEL PROYECTO FONDEF

En este marco, el año 2005 Fundación HINENI en asociación con UNESCO, el Ministerio de Educación, la Universidad Católica de Villarrica, la Universidad Central y la empresa Sistemas Computacionales S y J., se adjudicó el Proyecto FONDEF: “Construcción de un Instrumento para Evaluar la Calidad de la Respuesta Educativa a los Alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales”, proyecto que se encuentra actualmente en ejecución.

Este proyecto contempla la **construcción de un modelo de evaluación de la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad de necesidades de los estudiantes**, con particular énfasis en aquellos

que requieren de especial atención y recursos adicionales para participar y aprender. El principal propósito que se desea alcanzar es aportar información relevante a las escuelas que les permita tomar decisiones de mejora con relación a la calidad y equidad de educación que ofrecen a sus estudiantes.

Como parte de los resultados del trabajo de investigación que se está llevando a cabo, el año 2008 se contará con un paquete tecnológico para la evaluación de la calidad de la respuesta educativa a la diversidad. Éste incluirá un modelo de análisis con indicadores validados y un conjunto de instrumentos y procedimientos de recogida de información, mediante procesos de evaluación externa con validación interna, sustentados en una plataforma informática de punta.

Además, considera una serie de dispositivos, tales como: informe institucional, materiales de apoyo y guía para la mejora, que ayuden a las escuelas a definir sus prioridades de cambio y, en consecuencia, sus propios planes de acción dentro de un proceso de mejoramiento continuo, a partir de los resultados de la evaluación en las tres áreas de análisis establecidas en el **Modelo Inclusiva**: Cultura escolar inclusiva; Gestión centrada en el aprendizaje y la colaboración; Prácticas educativas que responden a la diversidad.

Otro de los productos asociados al proyecto, consiste en el diseño y ejecución de un Programa de Formación de Evaluadores/asesores para la implementación efectiva de los procesos evaluativos y de apoyo a las escuelas con miras a avanzar hacia escuelas más inclusivas, que incrementen los niveles de participación y aprendizaje de todos los estudiantes. De esta forma, se contará con una base de evaluadores/asesores, del **Modelo Inclusiva**, quienes serán los responsables exclusivos de la promoción y de los servicios de evaluación en el sistema educacional del país.

Por último, el proyecto pretende alcanzar una fase precomercial de los productos/servicios, generando líneas de negocio con presencia en la zona norte, centro y sur del país, a través de la Universidad Católica de Villarrica, Universidad Central y Fundación HINENI.

En definitiva, el presente proyecto permitirá a las escuelas:

- Fortalecer sus capacidades para atender la diversidad del alumnado
- Contar con información relevante para las decisiones de mejora de los procesos educativos
- Revisar y minimizar las actitudes y prácticas que generan discriminación y exclusión

A los responsables de las políticas educativas:

- Contar con información relevante para el fortalecimiento de las políticas de inclusión y equidad
- Conocer la calidad de la respuesta de la escuela a alumnos con necesidades educativas especiales
- Focalizar y utilizar de manera más eficiente los recursos adicionales para la atención de las necesidades educativas especiales

Calidad de la educación

Como se ha señalado, uno de los ejes centrales del modelo de evaluación **Inclusiva** es la calidad de la respuesta de la escuela a la diversidad. A continuación se desarrolla una revisión exhaustiva del concepto de calidad desde distintos enfoques teóricos y perspectivas ideológicas.

1. Concepto de calidad

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española se entiende por calidad la “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor” y es sinónimo de “buena calidad” y “superioridad o excelencia”.

Cuando se introduce el término “calidad” en el buscador Google, las primeras páginas en aparecer están relacionadas con sistemas de gestión empresarial y sistemas de acreditación y certificación de la calidad. En este contexto, la palabra calidad se vincula a menudo con productos o servicios y ha pasado de ser un adjetivo (producto de calidad) a ser el concepto central de la cultura que rige los principios de gestión de las organizaciones.

En efecto, la evolución del concepto de calidad en este ámbito ha variado a lo largo de la historia. En las etapas más recientes, a partir de la segunda mitad del Siglo XX, el concepto calidad ha aparecido vinculado a las nociones de control de calidad, aseguramiento de la calidad y calidad total.

- El **control de calidad** tiene que ver con técnicas de inspección en producción para evitar la salida de bienes defectuosos.
- El **aseguramiento de la calidad** consiste en sistemas de procedimientos y organización para evitar que se produzcan bienes defectuosos; se pasa por lo tanto de técnicas de inspección a procedimientos organizacionales, a sistemas de calidad que incorporan la prevención y sirven para anticipar errores. Un ejemplo de sistemas de aseguramiento de la calidad son las primeras normas ISO, las cuales tuvieron por objetivo estandarizar los sistemas de calidad, constituir a nivel internacional un marco normativo de gestión y control de la calidad.
- No obstante, evoluciones más recientes muestran que no basta con que las mejoras se reduzcan al control de procesos, y se ha llegado al concepto de **calidad total**. El concepto de calidad total tiene implícita la noción de mejora continua orientada en la organización e involucramiento de todos sus miembros, y busca satisfacer tanto al cliente interno como externo.

En este marco, han surgido numerosas normas, modelos, sistemas de certificación y acreditación, la mayoría de los modelos de calidad más utilizados hoy en día siguen el enfoque de “calidad total” (EFQM, Norma ISO 9000 etc.)

El concepto de calidad es a menudo relacionado con visiones provenientes del mundo de la producción y gestión empresarial, y es a veces mirado con recelo desde algunos sectores del ámbito de la educación. En algunos espacios se habla de calidad como “concepto seductor” tras el cual “puede esconderse el peligro de desmantelar el sistema público de enseñanza, dejando el servicio educativo al arbitrio de la libre competencia” (Cano et al., 2002). Opiniones como esta a menudo son alimentadas por algunas tendencias que incluso en el ámbito de la educación ven la calidad como un asunto básicamente técnico. Esta visión es lo que Inés Aguerrondo menciona como “la ideología (curricular) de la eficiencia social (vinculada a la corriente de “tecnología educativa”) que entiende calidad de la educación como eficiencia y la eficiencia como rendimiento escolar” (Cano et al., 2002).

En el ámbito de la educación el concepto de calidad es también social e históricamente determinado, y se constituye también en patrón de control de la eficiencia del servicio para orientar las decisiones y procesos (Aguerrondo, 1993). La calidad y la evaluación son conceptos que se retroalimentan mutuamente para generar propuestas de mejora; pero estas propuestas no necesariamente pasan por usar modelos

como el EFQM (Murillo en Cano, et al.). Según Raymond Bolam no se deben transferir mecánicamente las reglas del mercado a la escuela, sin que ello implique rechazar de antemano experiencias de gestión de empresas que pueden servir de inspiración a las escuelas. En este sentido, hay autores que sugieren que la cultura escolar ha de hacer de filtro de cualquiera de estas “transferencias” (Alvariño et al., 2006).

Muchos autores defienden criterios de la lógica pedagógica frente a los criterios de la lógica económica para aproximarse al concepto de calidad en la educación. En este sentido, la mayoría de los autores destacan que:

- a. **El concepto de calidad en educación es histórico**, es decir, varía según el momento y el espacio, así como de un colectivo a otro.
- b. **El concepto de calidad es ideológico y político**, impregnado de valores que implican visiones ideológicas; no puede considerarse meramente una cuestión técnica.
- c. **La construcción del término calidad es multidimensional**, y depende de muchos factores.

a El concepto de calidad en educación es histórico

Según Marchesi y Martín (1998) la preocupación por la calidad en educación emerge y se consolida en el contexto de los años noventa, debido a varios factores:

- Culmina la extensión de la educación a todos los sectores sociales en los países más desarrollados y por ello los esfuerzos se orientaron a la mejora del sistema.
- Las mayores demandas a la educación conducen a una mayor preocupación por su funcionamiento.
- La internacionalización de la economía y competencia entre países resalta la importancia de la formación como factor de desarrollo y progreso.
- Las dificultades económicas conducen a asociar calidad con mejor gestión de recursos.
- Las evaluaciones y comparaciones internacionales, centradas en resultados académicos, incrementan la preocupación de la opinión pública en los países con resultados bajo la media.
- La evidencia del abandono escolar, problemas de minorías étnicas y culturales, pobres resultados educativos de los alumnos provenientes de sectores desfavorecidos, lleva a reclamar una mayor calidad educativa para la solución de estos problemas.

Asimismo, bajo el concepto de calidad coexisten motivaciones, estrategias y finalidades diferentes. En el Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo 2005, cuyo énfasis es la calidad educativa, se mencionan diversas definiciones del concepto de calidad de la educación según diversas corrientes educativas. En este sentido, menciona las diferentes aproximaciones al concepto de calidad de la educación según lo que llama en el documento enfoques humanistas, conductistas, críticos, autóctonos y de educación para adultos:

1. En la corriente humanista los educandos ocupan una posición central en la construcción de significados. En este sentido, se estima que los programas educativos deben tener en cuenta las circunstancias y necesidades individuales de los alumnos. El constructivismo social da un paso más, y enfatiza que el aprendizaje no es resultado de una intervención individual sino que es un proceso de práctica social.
2. El enfoque conductista va en dirección opuesta a la humanista y se basa en la manipulación del comportamiento por medio de estímulos específicos. El enfoque conductista promueve la

adopción de planes de estudios normalizados basados en objetivos prescritos y determinados independientemente del educando.

3. Los enfoques críticos, como los planteamientos de la “nueva sociología de la educación”, los “desescolarizadores” o enfoques provenientes de corrientes posmodernistas y feministas, ponen en duda que una educación universal conduzca automáticamente al desarrollo del potencial de los educandos, debido a las desigualdades que se dan en el acceso a la educación y a los resultados educativos. En este sentido los enfoques críticos asocian calidad al cambio social, al estímulo del análisis crítico y a una participación activa de los educandos en su aprendizaje.
4. Los enfoques autóctonos de educación, como los de Gandhi y Nyerere, pusieron en entredicho la educación de los colonizadores y enfatizaron la importancia de la pertinencia de la educación respecto a las circunstancias socioculturales del país y del educando. Los enfoques autóctonos sostienen que el contenido, los métodos pedagógicos y las evaluaciones han de ser elaborados en el plano local.
5. En los enfoques de educación de adultos se da especial importancia a la experiencia y la reflexión crítica, la posibilidad de aprovechar la experiencia y aprendizaje adquiridos para la acción y el cambio social.

Benno Sander, de la Agencia Interamericana para la cooperación y el Desarrollo afirma que la gestión de la educación tiene su propio cuerpo de conocimientos y prácticas sociales históricamente construidas. Al respecto, distingue cinco etapas, correspondientes a cinco enfoques conceptuales y analíticos diferentes: el enfoque jurídico durante el periodo colonial, enfoque tecnocrático del movimiento a inicios del siglo XX, el enfoque conductista de la escuela psicológica de los años 30, el enfoque desarrollista de la posguerra y el enfoque sociológico de autores latinoamericanos (Sander, 2006).

Según Sander, los modelos históricos de gestión escolar se han definido en términos de administración para la eficiencia económica, eficacia pedagógica, efectividad política y relevancia cultural. Sin embargo, el autor afirma que todos estos modelos deben respetar como condición previa los valores éticos establecidos en conjunto por la ciudadanía. En este sentido, Sander critica la administración tecnoburocrática de orientación positivista y funcionalista, a la que opone la teoría crítica de la educación y gestión educativa. Por ello, el autor afirma que es necesario rescatar la especificidad de la educación y de la calidad de la educación. Según Sander, la educación es una instancia de construcción y distribución de conocimiento socialmente válido y culturalmente relevante para la ciudadanía. En este sentido la calidad de la educación se puede valorar a partir de la articulación dialéctica entre las dimensiones siguientes: términos políticos y académicos; individuales y colectivos; libertad subjetiva y personal; equidad social y bien común (Sander, 2006).

b. El concepto de calidad es ideológico y político

Las ideologías de la educación hacen referencia al conjunto de creencias y valores que sostienen una determinada visión sobre las funciones de la educación y sus relaciones con el conjunto de la sociedad. Estas ideologías educativas están vinculadas a diferentes concepciones sobre la sociedad, sobre aquello que constituye el progreso, el bienestar de los ciudadanos y ciudadanas, el papel de los servicios públicos y privados, así como los sistemas de gestión y control sobre ellos, etc. Marchesi y Martín (1998) afirman que el concepto de calidad educativa está vinculado a visiones en torno a la función del servicio público y privado en educación, la elección del centro escolar, la evaluación del

centro y de los alumnos, la información que se proporciona a la sociedad, la provisión y gestión de los recursos, el grado de descentralización del currículo, la participación de la comunidad educativa en las definiciones, el desarrollo profesional de los docentes; elementos todos ellos asociados a cuatro grandes vectores en torno a los cuales se definen las ideologías sobre la calidad de la educación: eficiencia, equidad, variedad y elección (Marchesi y Martín, 1998).

Marchesi diferencia tres ideologías principales de la educación: la liberal, la igualitarista y la pluralista (Marchesi y Martín 1998).

- La **ideología liberal** se sustenta en tres principios fundamentales: la competencia entre centros es buena y favorece una mejor oferta educativa; los padres deben recibir información sobre la eficiencia de los centros educativos basada principalmente en el rendimiento de los alumnos; el elemento fundamental de mejora de la calidad educativa es asegurar la libertad de elección de centro.
- La **ideología igualitarista** parte de la base que la educación obligatoria debe ser común a todos los alumnos para así asegurar la igualdad de oportunidades de todos, y para ello es necesario planificar y regular el sistema educativo a través de la intervención de los servicios públicos. Esta visión enfatiza la equidad y las funciones sociales de la educación obligatoria.
- La **ideología pluralista** se asimila a la igualitarista en la creencia de que es un bien público que debe asegurarse a todos los alumnos a través de la oferta pública, pero se distingue de su tendencia a la homogeneidad e incorpora a los centros una serie de características que contribuyen a la calidad de su funcionamiento: autonomía, variedad de proyectos y de oferta educativa, evaluación, información, organización y reconocimiento de las posibilidades de elección de centro por parte de los padres.

Cada una de estas miradas tiene una serie de consecuencias. Así, en el modelo liberal el criterio utilizado para determinar la calidad de los centros son los resultados académicos de los alumnos. Esto implica que los centros se centrarán en lograr las mejores notas posibles por parte de los alumnos, lo cual, además de relegar otras finalidades fundamentales de la educación y olvidar la diversidad de ritmos de aprendizaje de los alumnos, puede también implicar la exclusión por parte de los centros de aquellos alumnos que pudieran llegar a bajar el promedio de nota del centro. Asimismo, cabe destacar que la elección de centro ha sido muy cuestionada, ya que hay estudios que muestran que son más bien los centros los que refuerzan sus posibilidades de elección de alumnos, y no al revés.

Por otro lado, la ideología igualitarista en su afán por reforzar igualdad de los centros en la práctica, recelan a veces de la descentralización, proyectos educativos propios de los centros o la libertad de elección de centros. En este sentido, si bien defiende un modelo de calidad que sea para todos los alumnos, tiene dificultades para integrar aspectos considerados motores de calidad, como son la autonomía de los centros, el compromiso de la comunidad educativa en la elaboración de un proyecto de centro, participación de los padres para elegir voluntariamente los centros o el valor de la información de evaluaciones internas y externas.

La ideología pluralista intenta buscar un equilibrio entre las demandas de mayor calidad, igualdad, variedad, eficacia y libertad. Para ello, aboga por que los centros definan rasgos específicos junto con iniciativas que eviten consecuencias no deseadas. Marchesi y Martín lo resumen de la siguiente manera:

| Características de la ideología pluralista | |
|---|--|
| Rasgos | Énfasis |
| 1. Descentralización administrativa. | 1. Formativa básica contextualizada. |
| 2. Autonomía y variedad de la oferta. Proyectos propios. | 2. Compensación a los centros y a los alumnos. |
| 3. Organización y gestión. | 3. Participación. Flexibilidad. |
| 4. Desarrollo profesional de los profesores. | 4. Colaboración |
| 5. Evaluación interna y externa. | 5. Evaluación del valor añadido en procesos y resultados. |
| 6. Información a la comunidad educativa. | 6. Información por los centros a la comunidad. |
| 7. Integración de los alumnos con necesidades educativas especiales. | 7. Compromiso de todos los centros de una zona |
| 8. Elección de centro limitada. Son los alumnos los que eligen el centro. | 8. Criterios de admisión generales y objetivos, con prioridad a la zona de residencia. |

Fuente: Marchesi, A.; Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*, Alianza Editorial: Madrid, p. 38.

c. La construcción del término calidad es multidimensional

Inés Aguerrondo distingue dos grandes dimensiones como principios vertebradores de la calidad de la educación para orientar decisiones para la transformación de la educación y poder “medirla” de alguna manera:

- Definiciones exógenas al sistema educativo: definiciones político-ideológicas expresadas como fines y objetivos de la educación.
- Demandas específicas de la sociedad que surgen de las interrelaciones del sistema educativo con los sistemas político, cultural y económico.

Según Aguerrondo los principios vertebradores básicos se expresan en las definiciones político-ideológicas; pero hay opciones técnico-pedagógicas que a su vez modelan cómo se organiza el sistema educativo; éstas son las que expresan el compromiso concreto del aparato escolar para responder a las demandas de la sociedad.

Inés Aguerrondo agrupa las opciones técnico-pedagógicas en tres áreas:

- Eje epistemológico: definición del conocimiento, áreas disciplinarias y contenido.
- Eje pedagógico: características del sujeto de enseñanza, teoría del aprendizaje, rol docente, cómo se estructura la propuesta didáctica.
- Eje de la organización: estructura académica, la institución escolar, la conducción y supervisión del gobierno (Aguerrondo, 1993).

En este sentido, explicitar el concepto de calidad de la educación puede servir para:

- Tomar decisiones que se orienten a mejorar la calidad de un sistema educativo concreto.
- Realizar evaluaciones sobre una situación concreta que permita tomar decisiones para reorientar y ajustar procesos.
- Mejorar la calidad de un sistema concreto.

Para lograr orientar la acción, eso sí, no basta la mirada del investigador para “comprender la realidad”; es necesario tener una mirada evaluativa y buscar incidir en la realidad, modificarla.

Lilia Toranzos (1996) menciona tres dimensiones vinculadas a la calidad de la educación: eficacia, relevancia y procesos:

- Eficacia corresponde a que los alumnos realmente aprendan lo que se supone que deben aprender, aquello que está establecido en los planes y programas curriculares, al cabo de determinados ciclos y niveles. La dimensión de eficacia enfatiza los resultados de aprendizaje efectivamente alcanzados por la acción educativa.
- Relevancia se refiere a que los contenidos respondan adecuadamente a lo que el individuo necesita para desarrollarse como persona (intelectual, afectiva, moral y físicamente) y para desempeñarse en los distintos ámbitos de la sociedad (el político, el económico, el social). Esta dimensión se relaciona con los fines atribuidos a la acción educativa y su realización en los diseños y contenidos curriculares.
- La dimensión de procesos está vinculada a un adecuado contexto físico para el aprendizaje, un cuerpo docente convenientemente preparado, buenos materiales de estudio y de trabajo, estrategias didácticas adecuadas, etc.

Toranzos, partiendo de la base de que es necesario no sólo que los niños asistan a clase, sino que incorporen los conocimientos necesarios para desempeñarse y participar en la sociedad, menciona la necesidad de establecer un sistema que, tras establecer la definición de cuáles son los conocimientos y capacidades cognitivas básicas que todo alumno debe desarrollar al cabo de ciertos ciclos de formación, tenga como eje la producción de información sobre el grado en que dichos aprendizajes han sido logrados. En este sentido, la autora considera la evaluación como instrumento estratégico para la retroalimentación de los sistemas educativos.

Los aspectos de la calidad definidos por la UNESCO se inspiran en las ideas básicas de la Convención sobre los Derechos del Niño. El Artículo 29 de la Convención sobre los Derechos del Niño, en su párrafo 1, establece que:

1. Los Estados Partes convienen en que la educación del niño deberá estar encaminada a:

- a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades;
- b) Inculcar al niño el respeto de los derechos humanos y las libertades de los principios consagrados en la Carta de las Naciones Unidas;
- c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya;
- d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena;
- e) Inculcar al niño el respeto del medio ambiente natural.

La definición actual de calidad de la educación de la UNESCO atiende a tres principios: pertinencia, equidad en el acceso y los resultados, y necesidad de respetar los derechos de las personas; el principio de los derechos es de especial relevancia. Rosa Blanco (2006) aborda cada una de las dimensiones de calidad de la educación propuestas, y añade la dimensión de relevancia: estas dimensiones en conjunto definirían una educación de calidad.

- Respecto al **enfoque de derechos**, se indica que si bien la educación prepara para ejercer los derechos civiles, políticos, sociales y culturales, es necesario a su vez el reconocimiento y ejercicio de derechos como el derecho a la participación y a la no discriminación para hacer efectiva una educación de calidad.
- **Relevancia y pertinencia** son dos aspectos estrechamente vinculados entre sí. La educación es relevante cuando contribuye al desarrollo integral de las personas y les proporciona las competencias necesarias para participar plenamente en las diferentes áreas de la vida humana, afrontar las exigencias y desafíos de la sociedad y desarrollar un proyecto de vida. La pertinencia implica que la educación es significativa para personas de distintos estratos sociales, culturas, capacidades o motivaciones. En este sentido, la calidad de la educación está vinculada tanto a los aprendizajes que contempla como a la posibilidad de dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas del alumnado y a los contextos en los que se desarrolla.
Ambas dimensiones tienen que ver con los sentidos de la educación hoy en día, para lo que se proponen los cuatro pilares de aprendizaje de la UNESCO: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser (Delors, 1996).
- La **equidad** es un factor fundamental de una educación de calidad: para UNESCO no hay calidad sin equidad. La educación de calidad implica asegurar la igualdad de oportunidades educativas en acceso, procesos y resultados, así como acceso a las tecnologías de información y comunicación.

Asimismo, se pone especial énfasis en la inclusión como enfoque para una educación de calidad para todos.

En consonancia con esta definición, la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO Santiago, está desarrollando un sistema de monitoreo de la calidad de la evaluación, dentro del marco de las metas de Educación Para Todos (EPT) y el Proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC). El modelo de análisis del mismo actualmente en desarrollo identifica cinco dimensiones de la calidad de la educación: pertinencia, relevancia, eficacia, eficiencia y equidad.

- La **pertinencia** es definida como la capacidad de ajuste de la oferta de los servicios de los sistemas educativos a las condiciones particulares de las personas y colectividades en sus correspondientes contextos culturalmente constituidos.
- La **relevancia** es entendida como el ajuste de la oferta de servicios por parte de los sistemas educativos a las necesidades del mundo actual tanto en términos de las competencias para la vida social, como del desarrollo individual, a efectos de actuar en el mundo como un sujeto libre y responsable.
- La **eficacia** se refiere a la capacidad de los sistemas educativos a efectos de lograr cumplir con sus objetivos y obligaciones y desempeñar sus funciones.

- La **eficiencia** es definida en relación al financiamiento destinado a la educación, la responsabilidad en el uso de éste y los modelos de recursos e institucional.
- La **equidad** se define como la capacidad del sistema educativo de asegurar universalmente el principio de igualdad de oportunidades con relación al derecho a la educación independientemente de las condiciones preexistentes.
(OREALC/UNESCO Santiago 2007^a y 2007b)

Cabe distinguir entre las propuestas sobre calidad de la educación enfocada a los sistemas educativos (ámbito propio de la formulación y definición de políticas públicas) y la calidad desde una mirada más micro, centrada en las instituciones educativas (en particular las escuelas). Si bien ambos ámbitos están indudablemente conectados, y debieran representar un continuum coherente, es posible mirar a cada uno de manera específica.

2. Calidad de la educación desde una mirada centrada en la escuela

Hay numerosas investigaciones vinculadas a la calidad en educación desde una mirada centrada en la escuela, una mirada particularmente relevante a efectos de este estudio, ya que este proyecto se centra en la respuesta educativa de la escuela a las necesidades de los alumnos con NEE.

a. Estudios de eficacia escolar

Una de las corrientes en auge en este sentido es la de los estudios de eficacia escolar. El movimiento de eficacia escolar es un movimiento teórico práctico que nació en el mundo anglosajón. El movimiento de eficacia escolar pretende indagar en las causas que hacen que unas escuelas tengan mejores resultados que otras, poniendo énfasis en el estudio de los elementos que contribuyen a que los centros alcancen sus objetivos. Por ello, la eficacia escolar se vincula a procesos de cambio en las escuelas (Murillo, 2003).

Los estudios de eficacia escolar nacen en parte como la búsqueda de evidencias de la importancia de la escuela en los logros de los alumnos, como reacción al determinismo aparente reflejado por los informes de Coleman et al. (1966) y Jencks et al. (1972) en los que llegaban a la conclusión de que la influencia de la escuela en los resultados de los alumnos era básicamente nula (Fernández y González, 2006).

Por ello, los estudios de eficacia escolar se han encargado de dos grandes temas: cuánto influye la escuela en el rendimiento de los alumnos y qué es lo que genera las diferencias entre escuelas, o qué es lo que hace que unas escuelas tengan mayor influencia sobre el rendimiento de los estudiantes que otras (Murillo, 2003). En este sentido, los estudios de eficacia escolar han aportado evidencias sobre la importancia y la diferencia entre centros en relación al rendimiento de los alumnos, es decir, las escuelas pueden mejorar (y a veces empeorar) el rendimiento predecible de los alumnos a partir de sus condiciones socioculturales. La investigación sobre eficacia es además especialmente relevante para justificar la inclusión de indicadores de evaluación de centros (Fernández y González, 2006).

Javier Murillo afirma que, según las definiciones más recientes, una escuela eficaz sería *aquella que promueve de forma duradera el desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos más allá de lo que sería previsible teniendo en cuenta su rendimiento inicial y su situación social, cultural y*

económica (Murillo, 2003c). Según esta definición, el concepto de eficacia escolar se alinea con tres conceptos clave:

- Principio de **equidad**, ya que una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos.
- La idea de **valor añadido**, es decir, lo que la escuela aporta al rendimiento de sus alumnos más allá de su situación socioeconómica.
- El **desarrollo integral** de los alumnos.

En cuanto a los factores del centro y aula asociados con el desempeño de los alumnos, se cuenta con una gran cantidad de trabajos y perspectivas a nivel internacional. Según Murillo, de todos los estudios se puede afirmar que hay acuerdo en diez factores (Murillo, 2003 c, p. 75):

1. Metas compartidas, consenso, trabajo en equipo
2. Liderazgo educativo
3. Orientación hacia el aprendizaje
4. Clima escolar y de aula
5. Altas expectativas
6. Calidad del currículo
7. Organización del aula
8. Seguimiento de los alumnos/evaluación frecuente
9. Aprendizaje organizativo/desarrollo profesional
10. Participación e implicación de la comunidad educativa

En América Latina a veces la corriente de eficacia escolar ha sido difundida mediante la utilización de resultados ajenos a su realidad. Asimismo, en ocasiones se han utilizado aquellos datos que servían para justificar cierto tipo de políticas e intervenciones, y también se ha mezclado con resultados provenientes de los estudios de productividad educativa, más ocupados de la “eficiencia escolar” (optimización de recursos) que de la eficacia escolar (factores de la escuela, aula, y contexto que favorecen que la escuela consiga sus objetivos educativos). Esta confusión ha llevado a que algunos sectores del ámbito educativo de la región rechacen el término de eficacia escolar (Murillo, 2003).

Sergio Martinic y Marcela Pardo han identificado una serie de investigaciones que han supuesto una contribución al conocimiento sobre la eficacia escolar en Chile. Estos estudios son los siguientes:

- Himmel, E. *et al.* (1984). *Análisis de la influencia de factores alterables del proceso educativo sobre la efectividad escolar*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Zárate, G. (1992). *Experiencias educacionales exitosas. Un análisis a base de testimonios*. Documento de trabajo N° 175. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Concha, C. (1996). *Escuelas efectivas en Chile. Estudio de 32 escuelas exitosas en logros académicos y de alta vulnerabilidad*. Tesis de Magíster en Educación con Mención en Administración Educacional. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V.; Bralic, S. y Strasser, K. (en prensa). *Diseño, implementación y evaluación de un modelo de desarrollo de efectividad escolar*. Proyecto Fondecyt N° 19980590. Santiago de Chile.

Este conjunto de estudios, a diferencia de lo que ocurre en Estados Unidos o Inglaterra, no pueden denominarse “movimiento de eficacia” ya que no se articulan entre sí a modo de línea de estudios cohe-

rente, los estudios no han retomado aportes ni han elaborado propuestas a partir de las deficiencias de estudios anteriores; y por otro lado tampoco han tenido efectos prácticos, es decir, no han trascendido el ámbito académico (Martinic y Pardo, 2003). No obstante, estas investigaciones junto con otras relacionadas¹, arrojan resultados sobre los factores que favorecen que una escuela sea eficaz, que Martinic y Pardo agrupan en tres áreas:

1. Gestión de la escuela

- a. Sentido de misión
- b. Existencia de normas
- c. Estructura organizacional y sistema administrativo
 - i. Retroalimentación de la actividad académica
 - ii. Planificación de las actividades del curso por parte de cada profesor
 - iii. Responsabilidad por el desarrollo y resultados del propio curso
 - iv. Revisión y selección de contenidos curriculares
 - v. Identificación de necesidades extraacadémicas de los alumnos
 - vi. Capitalización de capacidades profesionales de los profesores
 - vii. Estabilidad del profesor
- d. Clima escolar

2. Rol del director

- a. Orientación hacia aspectos académicos sobre administrativos
- b. Liderazgo, capacidad de promover y mantener iniciativas de mejoramiento
- c. Expectativas respecto a las posibilidades académicas de los alumnos
- d. Formación sobre las materias educativas y académicas

3. Características pedagógicas del profesor

- a. Expectativas del profesor respecto a las posibilidades académicas de los alumnos
- b. Metodología en las clases
 - i. Estructuración de ambientes de aprendizaje
 - ii. Relación con los alumnos en la sala

¹ Martinic y Pardo identifican también un conjunto de trabajos que complementan el aporte de los estudios sobre eficacia escolar, agrupados en tres líneas de estudio:
- Características de las escuelas asociadas al logro educativo.
- Características de los profesores asociadas al logro educativo.
- Conjunto de factores asociados al logro educativo.
Martinic, S. y Pardo, M. en Murillo 2003d

- iii. Uso de recursos de enseñanza-aprendizaje
 - iv. Uso del tiempo
 - v. Uso de refuerzos positivos
- c. Inserción en la vida escolar, influencia en las diversas áreas del quehacer de la escuela

En este contexto, una pregunta pertinente, además de si las escuelas marcan alguna diferencia o por qué algunas escuelas y clases son más efectivas que otras, es si una escuela efectiva tiene un impacto positivo en todos sus alumnos (Stoll, en Ainscow, 1991). Si bien ya se ha dado respuesta a esta pregunta, al decir que el concepto de escuela eficaz contiene el principio de **equidad**, ya que una escuela sería eficaz sólo si favorece el desarrollo de todos y cada uno de sus alumnos, es interesante destacar la coincidencia entre elementos destacados por los estudios de eficacia escolar y aquellos señalados por estudios para el desarrollo de escuelas inclusivas.

Mel Ainscow en un trabajo realizado en 1991, antes incluso de que se realizara la Conferencia de Salamanca, la cual supuso un impulso importante a nivel internacional a favor de la inclusión, enfatiza que los estudios de eficacia escolar ha servido para mejorar la calidad de la educación de todos los estudiantes, así como que a la hora de evaluar la eficacia escolar se debiera atender a si la escuela atiende las necesidades de todos los estudiantes (Ainscow, 1991). Destaca también cómo el conocimiento adquirido a través de investigaciones de eficacia escolar se puede utilizar para desarrollar formas de enseñanza beneficiosas para todo el alumnado.

En este documento Ainscow compara una serie de rasgos destacados por Edmonds en relación a las escuelas efectivas, con una serie de rasgos levantados por investigaciones sobre proyectos para desarrollar atención a las necesidades educativas en escuelas regulares. Las coincidencias son interesantes:

| Edmonds, sobre escuelas efectivas | Ainscow y Munccey, sobre la atención a las NEE en escuelas regulares |
|--|---|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Liderazgo y atención del director a la calidad de la instrucción. 2. Un foco profundo y ampliamente entendido en la instrucción. 3. Un clima ordenado y seguro conducente a la enseñanza y el aprendizaje. 4. Actitudes de los profesores que conllevan la expectativa de que todos los estudiantes pueden obtener un mínimo de dominio. 5. El uso de medidas para el logro de los estudiantes sobre la base de evaluaciones programáticas. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Liderazgo efectivo de un profesor jefe comprometido con responder a las necesidades de todos los estudiantes. 2. Confianza del equipo de que pueden afrontar las necesidades individuales de los estudiantes. 3. Optimismo en que todos los estudiantes pueden tener éxito 4. Medidas para el apoyo de miembros individuales del equipo. 5. Compromiso para proveer experiencias curriculares amplias y equilibradas a todos los niños y niñas. 6. Procedimientos sistemáticos para monitorear y revisar el progreso. |

Fuente: Ainscow, M. (ed) (1991). *Effective Schools for all*, David Fulton Publishers Ltd: London.

| Síntesis de Porter y Brophy sobre rasgos de la enseñanza efectiva | Investigación de Ainscow y Muncey sobre la atención a las NEE en escuelas regulares |
|--|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Son profesionales que tienen claro su papel instructivo. 2. Conocen el contenido de su trabajo y las estrategias para enseñarlo. 3. Comunican a los estudiantes lo que se espera de ellos y por qué. 4. Hacen un uso experto de los materiales instructivos existentes para dedicar mayor tiempo a prácticas que enriquecen y clarifican el contenido. Conocen a sus alumnos, adaptando la instrucción a sus necesidades y anticipando “ideas falsas o errores” en su conocimiento previo. 5. Enseñan a los estudiantes estrategias metacognitivas y les dan oportunidades para dominarlas. 6. Tratan objetivos cognitivos más y menos elevados. 7. Monitorean la comprensión de los estudiantes mediante una retroalimentación regular y apropiada. 8. Relacionan e integran los conocimientos de su área con otras áreas curriculares. 9. Aceptan la responsabilidad de los resultados de los estudiantes. 10. Son reflexivos sobre su práctica. | <ol style="list-style-type: none"> 1. Enfatizan la importancia del significado. 2. Establecen tareas que son realistas y desafiantes. 3. Se aseguran de que hay progresión en el trabajo de los niños. 4. Proveen una variedad de experiencias de aprendizaje. 5. Ofrecen a los estudiantes oportunidades de elección. 6. Tienen altas expectativas. 7. Crean un clima positivo. 8. Proveen un enfoque consistente. 9. Reconocen los esfuerzos y logros de los alumnos. 10. Organizan los recursos para facilitar el aprendizaje. 11. Animam a los estudiantes a trabajar de manera cooperativa. 12. Monitorean el progreso y proveen una retroalimentación regular. |

Fuente: Ainscow, M. (ed) (1991). *Effective Schools for all*, David Fulton Publishers Ltd: London.

Lo mismo hace Ainscow (1991) con las investigaciones y literatura acerca de la “enseñanza efectiva”, y lo compara con los datos obtenidos en la antes mencionada investigación sobre proyectos para desarrollar atención a las necesidades educativas en escuelas regulares. Los resultados son los siguientes:

En este sentido, los estudios desde hace más de una década ya parecen indicar que los docentes que responden a las necesidades educativas especiales de los alumnos en gran medida están usando estrategias que benefician a todos los alumnos, en definitiva, que los buenos docentes son aquellos que son capaces de dar respuesta a la diversidad del alumnado (Ainscow, 1991).

b. Escuelas efectivas en sectores de pobreza

Entre los trabajos orientados a identificar el conjunto de factores asociados al logro educativo destacan en Chile en los últimos años dos trabajos:

1) Universidad Alberto Hurtado, OREALC/UNESCO, UNICEF (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza.* Santiago, UNESCO

El punto de partida para este libro fue el Seminario “Escuelas exitosas en pobreza: Una tarea imposible”, que tuvo lugar en Santiago de Chile a iniciativa del Banco Interamericano de Desarrollo, con la colaboración de la Escuela de Educación de la Universidad Alberto Hurtado y el apoyo de la Oficina Regional de UNESCO para la Educación y la Oficina del área Argentina, Chile y Uruguay de UNICEF.

Este libro describe el caso de algunas escuelas que en condiciones de pobreza han obtenido buenos resultados educativos, tanto académicos como de integración y participación local. Las experiencias recogidas pertenecen a Argentina, Bolivia, Colombia, Chile, México, Uruguay y Paraguay, países que viven reformas educativas de segunda generación, cuyo foco central se ha situado en la promoción de aprendizajes y ciudadanía.

Este trabajo busca demostrar que es posible educar con calidad aun bajo condiciones socioeconómicas desfavorables. Sin embargo, también subraya la importancia de la vigilancia crítica, el análisis de las dificultades y el manejo de la complejidad. Es un esfuerzo por sistematizar y crear conocimiento a partir de experiencias que se encuentran en marcha, y así abrir pistas para seguir en la dirección de una educación de calidad y más justa para todos. En este sentido, los relatores del seminario destacan los siguientes elementos como posibles pistas a seguir:

Javier Corvalán destaca:

1. Recuperación de la centralidad de la misión escolar, es decir, centrar la dinámica escolar en torno al aprendizaje de los niños.
2. El factor normativo, expresado en la figura central del director. Las experiencias muestran directores(as) que instalan una normativa clara y a partir de ella ejercen sus funciones y relaciones con los demás actores.
3. Importancia del valor subjetivo, de las “Utopías colectivas” que conectan a los actores de la comunidad escolar con los discursos macro (por ejemplo la reforma educativa) y sirven para desencadenar la acción colectiva.
4. Necesidad de establecer distinciones respecto a las escuelas analizadas, y a qué se refieren los conceptos de “escuela exitosa”, “escuela efectiva” y “buena escuela” mencionados en el seminario. Según Corvalán, “escuela exitosa” tiene relación con el output o resultados. La noción de escuela efectiva parece integrar, al menos parcialmente, tanto resultados como procesos. “Buena escuela” parece asimilable a “escuela pertinente”, que incluye tanto los procesos como los resultados, pero no desde una lógica de estandarización, sino de acuerdo con la diversidad de los niños y sus familias.
5. No a la causalidad fácil: la caja negra sigue siendo negra; es decir, los estudios presentados no permiten establecer variables ni el grado en que cada una explica el resultado final

Gustavo Cuadra, menciona:

1. La dificultad para establecer qué es una escuela exitosa, lo que lleva a preguntarse sobre el concepto de calidad, equidad y qué son buenos resultados educativos. Los casos expuestos coinciden en que en una escuela exitosa deben existir aprendizajes suficientes y relevantes en todos los niños; fuerte énfasis en el desarrollo personal (autoestima); y formación de ciudadanía. Sin embargo esto también abre nuevas preguntas, como de qué tipo de ciudadanía estamos hablando.
2. Todas las escuelas han estado insertas en contextos favorables de reforma educativa. Por otro lado, se habla de la implementación de sistemas de medición que permiten contar con información confiable, disponible y periódica. Al respecto se menciona el mal uso de los resultados de estas mediciones, al establecerse rankings y hacer un mal uso político.
3. La escuela es la unidad esencial de intervención para el cambio educativo. En este sentido, la escuela es vista en términos sistémicos, como organización de aprendizaje, como escuelas que aprenden. Para lograrlo se mencionan estrategias distintas tales como:
 - i. Una mirada crítica de la organización escolar, contar con buenos diagnósticos, una buena autoevaluación
 - ii. Establecer un proyecto propio con objetivos y metas claras, y centrado en resultados
 - iii. Disponer de un sistema de monitoreo y seguimiento permanente
 - iv. Liderazgo compartido, fuerte cooperación y trabajo en equipo
 - v. Apoyo externo
 - vi. Trabajo con la comunidad, creación de capital social a través de la construcción de redes
4. Centralidad del trabajo en el aula; “salones de clase efectivos”, que implica, entre otras cosas,
 - i. Altas expectativas en todos: directores con profesores, profesores entre sí, profesores con sus alumnos
 - ii. Efectividad del docente: prácticas pedagógicas dinámicas, alto dominio de las materias que imparte, capacidad de atender a la diversidad, capacidad para manejar distintos recursos didácticos
 - iii. Planificación de las clases
 - iv. Intercambio de experiencias entre profesores

Asimismo, cabe mencionar los rasgos destacados por Dagmar Raczynski, en base a una síntesis elaborada por Gonzalo Muñoz sobre los resultados centrales del estudio. Se destaca que nunca un factor aislado logra buenos resultados de modo permanente, siempre es un conjunto de factores alineados a lo largo de la unidad educativa desde el nivel directivo hasta el aula y el alumno el que marca la diferencia. Según Raczynski las “claves de efectividad” que aparecen en estas experiencias no son muy diferentes a las que señala la literatura en la temática:

1. Coherencia entre el discurso y la práctica
2. Expectativas altas y exigentes, que no creen en el determinismo social ni económico
3. Liderazgo directivo y técnico, donde el punto de partida y de llegada es el aprendizaje de los alumnos

4. Reglas claras y manejo explícito de la disciplina
5. Prácticas pedagógicas en el aula, uso de una amplia gama de metodologías, que se entienden como medios al servicio del aprendizaje de los alumnos
6. Alianza entre escuela y familia.

2) UNICEF (2004) *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF

Este trabajo es resultado de un estudio cualitativo en profundidad que se realizó en 14 escuelas básicas con concentración de alumnos con bajo nivel socioeconómico, con resultados educativos excepcionales, comparables a los de los mejores colegios pagados. La investigación se centró en identificar los factores que intervenían en esos buenos resultados, es decir, aquellos factores que hacían de estas escuelas “escuelas efectivas”.

A continuación se sintetizan algunas de las claves detrás de estos buenos resultados de aprendizaje según este estudio (UNICEF, 2004):

1. Características de la gestión institucional y pedagógica.
 - a. Cultura escolar positiva, compuesta de tres ejes principales: un fuerte capital simbólico, sentido identitario y ética del trabajo.
 - b. Objetivos superiores, claros y concretos.
 - c. Buenos líderes institucionales y pedagógicos.
 - d. No dejan nada al azar, pero al mismo tiempo entregan autonomía a los profesores.
 - e. Ponen énfasis en lograr el aprendizaje de todos, manejan la diversidad de los alumnos y los diferentes ritmos en que éstos aprenden.
 - f. Hay reglas claras y un manejo explícito de la disciplina.
 - g. Se buscan y aprovechan bien los recursos humanos.
 - h. Se aprovechan y gestionan el apoyo externo y los recursos materiales con que se cuenta.
 - i. El sostenedor posibilita un trabajo efectivo.
 - j. Se desarrollan acciones hacia padres y apoderados.

2. La enseñanza y las prácticas en el aula

- a. Orientación hacia aprendizajes relevantes.
- b. Adquisición de aprendizajes significativos.
- c. Alta estructuración y anticipación de la situación de aprendizaje.
- d. Atención a la diversidad, diversas metodologías y recursos.
- e. Constante supervisión y retroalimentación de los alumnos.

- f. Uso intensivo del tiempo, ritmo sostenido.
- g. Alto sentido del rigor y prácticas consistentes.
- h. Buena relación profesor - alumno.
- i. Materiales didácticos con sentido formativo.

En síntesis, estas escuelas llevan a cabo una gestión institucional basada en lo pedagógico, donde el alumno y sus necesidades concretas están en la base del proceso de aprendizaje en el aula, lo que es incentivado y apoyado por la unidad educativa.

3. Comentario final. Calidad y diversidad

La literatura deja en evidencia que la realidad en muchas escuelas es que los alumnos son progresivamente más heterogéneos. La respuesta a esa diversidad es quizás uno de los retos más importantes que enfrentan en la actualidad las escuelas.

Tal y como indican Marchesi y Martín (1998), todos los enfoques de calidad de la enseñanza aceptan la necesidad de que el sistema educativo asegure la mejor educación posible para todos los alumnos. Algunas de las miradas, para ello, toman en cuenta la importancia del nivel socioeconómico previo de los alumnos a la hora de evaluar los resultados obtenidos. Sin embargo, es necesario adoptar un concepto de calidad que incorpore la atención preferente a los grupos de alumnos más vulnerables, sea por tener algún tipo de discapacidad física, psíquica o social o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorables. En este sentido hay que subrayar que no hay una educación de calidad sin equidad.

Asimismo, no hay equidad sin calidad. *“Proveer la oportunidad de recibir educación sin asumir la responsabilidad de los resultados educativos simplemente perpetúa la inequidad de una manera más sutil. Para esta concepción es fundamental el principio de que los estándares de los resultados educativos deben ser defendidos para cada niño y niña”* (Wang, en Ainscow, 1991).

Mejorar la educación implica necesariamente mejorar los resultados educativos de todos los alumnos. En este sentido, *la equidad es el camino a la excelencia* (Skrtic, en Ainscow, 1991). En definitiva, el estado del conocimiento parece indicar que:

“podemos, donde quiera y cuando quiera queelijamos, enseñar con éxito a todos los niños y niñas cuya educación nos interese... El que lo hagamos o no finalmente depende de cómo nos sintamos sobre el hecho de que no lo hayamos hecho hasta el momento” (Edmonds, en Ainscow 1991).

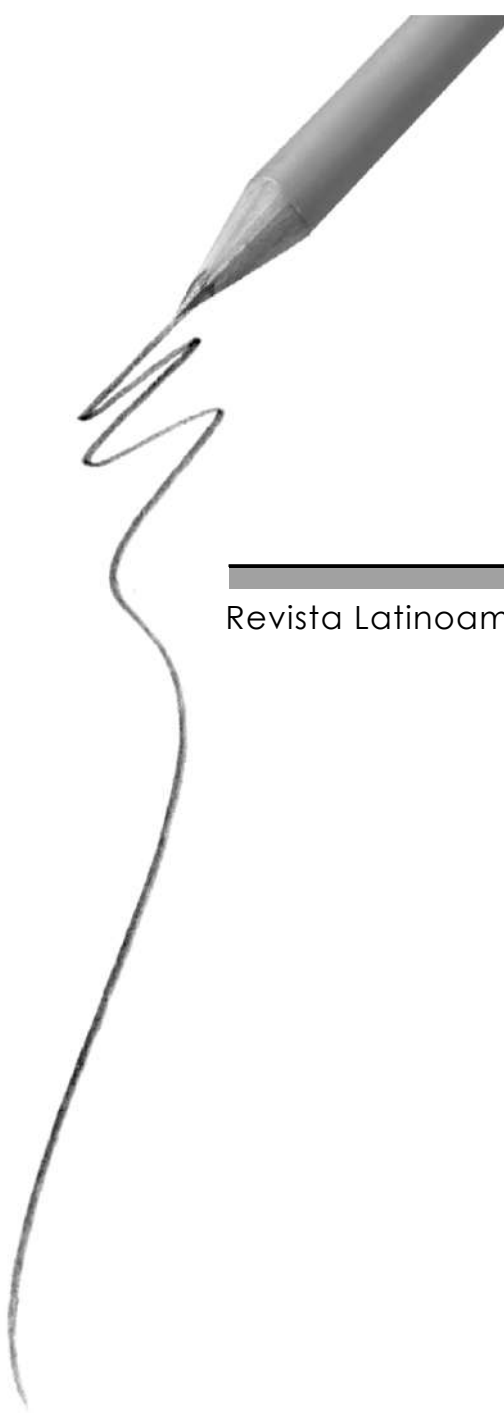
Finalmente, es importante destacar que la atención a la diversidad en los últimos años, ha comenzado a ser reconocida por diversos autores, como un factor asociado a una educación de calidad y, por tanto, requiere que se considere dentro de los criterios o indicadores de calidad.

4. Referencias:

- Acebal, A. (2005). Aspectos a ser tenidos en cuenta en un plano de evaluación de la calidad educativa a nivel nacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en febrero, 10, 2006 en <http://www.rioei.org/deloslectores/827acebal.PDF>.

- Aguerrondo, Inés (1993). *La Calidad de la Educación: Ejes para su definición y evaluación*. Consultado en febrero, 15, 2006 en <http://www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm>
- Ainscow, M. (ed.) (1991). *Effective Schools For All*, Londres: David Fulton Publishers.
- Alvarino, C.; Arsola, S.; Brunner, J.; Recart, M.; Vizcarra, R. (2000). *Gestión Escolar: un Estado del Arte de la Literatura*. Consultado en Enero, 26, 2006 en <http://www.mec.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/alvarino/alvarino.pdf>
- Arrupe, O. (2003). La calidad educativa en el nivel de concreción. Un aporte desde otra mirada y otro lugar. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en febrero, 20, 2006 en <http://www.rieoei.org/deloslectores/537Arrupe.PDF>.
- Asociación Canaria para la Calidad (2006). *Concepto de Calidad*. Consultado en febrero, 16, 2006 en <http://www.quality-qacc.org/descargas/conceptocalidad.pdf>.
- Benno, S. (2006). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Consultado en febrero, 19, 2006 en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>.
- Blanco, R. (2006). *Innovación educativa y calidad de la educación. Módulo I del Curso Taller sobre investigación y sistematización de innovaciones educativas 2005-2006*. Santiago: UNESCO.
- Candela, A. (1999). Prácticas Discursivas en el Aula. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en marzo, 04, 2006 en <http://www.comie.org.mx/rmie/num8/8invest3.pdf>.
- Cano, E.; Chavarría, X.; Gimeno, X.; Teixido, J. (2002). *La calidad de la educación: los peligros de un discurso seductor*. Catalunya: VIII jornadas sobre Dirección Escolar del Forum de Catalunya.
- Delors, J. (Coord.) (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana. Ediciones UNESCO.
- Estévez, B. (2001). Gerencia y Organización Escolar: Herramientas que Construyen la Eficacia Educativa. *Revista Espacio Abierto*. Consultado en febrero, 11, 2006 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/122/12210403.pdf>.
- Fernández, M.; González, A. (2006). Desarrollo y Situación Actual de los Estudios de Eficacia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Consultado en enero, 22, 2006 en http://www.uv.es/relieve/v3n1/relievev3n1_3.htm.
- González, C. *Conceptos generales de calidad total*. Consultado en febrero, 08, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos11/conge/conge.shtml>.
- González, J. (2004). La participación del profesorado en el control y gestión de los colegios de educación primaria. *Revista Complutense de Educación*. Consultado en marzo, 06, 2006 en <http://www.ucm.es/BUCEM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0404220453A.PDF>.
- Gutiérrez, G. (2002). La Búsqueda de la Calidad y de la Equidad en los Sistemas Educativos en la Región Latinoamericana. Un Análisis de Información. *Reduc*. Consultado en enero, 17, 2006 en <http://www.reduce.cl>.
- Infocalidad (2006). *Glosario de Conceptos Clave*. Consultado en febrero, 14, 2006 en http://www.infocalidad.net/gest_calidad_def/definicion.asp
- Marchesi, A., Martín, E. (1998) *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial, Madrid
- Martínez, M.; Romero, M. (1999). Calidad de la Educación e Integración de las Nuevas Tecnologías. *Revista Comunicar*. Consultado en febrero, 03, 2006 en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/158/15801330.pdf>.
- Maureira, O. (2004). El liderazgo factor de eficacia escolar, hacia un modelo causal. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado en marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/maureira.pdf>.
- Mecklenburg, P. (2005). *La Gestión de la Calidad Educativa. Una mirada desde la Escuela*. Consultado en marzo, 07, 2006 en <http://www.mecklenburg.cl/textos/escefectiva.pdf>.
- Messina, G.; Sánchez, L. (2006). Evaluación de la calidad de la educación. Bibliografía de consulta. *Revista Iberoamericana de Educación*. Consultado en febrero, 21, 2006 en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a05.htm>.

- Murillo, J. (2003a). Una Panorámica de la investigación Iberoamericana sobre Eficacia Escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado en marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/renace/reice/vol1n1/murillo.pdf>
- Murillo, J. (2003b). *El movimiento de investigación de Eficacia Escolar*. Consultado en marzo, 07, 2006 en <http://www.preal.org/GTEE/pdf/murillo2.pdf>.
- Murillo, J. (2003c). El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Consultado en marzo, 06, 2006 en <http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/vol1n2/Murillo.pdf>.
- Murillo, J. (coordinador) (2003d). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión internacional sobre el estado del arte*. Convenio Andrés Bello; Centro de Investigación y Documentación Educativa: Colombia.
- Murillo, J. (2004). Un marco comprensivo de Mejora de la Eficacia Escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consultado en marzo, 06, 2006 en <http://www.comie.org.mx/revista/Pdfs/Carpeta21/21investTem2.pdf>
- Navarro, C.; Vargas, G.; Contreras, S.; Benavente, J. (2004). Evaluación de los factores que influyen en el grado de satisfacción de los apoderados en una institución educacional. *Revista Theoria*. Consultado en marzo, 06, 2006 en <http://omega.fdo-may.ubiobio.cl/th/v/v13/4.pdf>.
- Noriega, J. (2003). *Calidad Educativa*. Consultado en febrero, 04, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos24/calidad-educativa/calidad-educativa.shtml>.
- Ortiz, A. (2005). *¿Cómo lograr la calidad de la educación?* Consultado en enero, 27, 2006 en <http://www.monografias.com/trabajos26/calidad-de-educacion/calidad-de-educacion.shtml>.
- Sánchez, E.; Pesquero, E. (2000). La participación educativa: ¿cuestión de números o de calidad? *Revista Complutense de Educación*. Consultado en marzo, 06, 2006 en <http://www.ucm.es/BUCM/revistas/edu/11302496/articulos/RCED0000120139A.PDF>.
- Sander, Benno. (2006). Nuevas tendencias en la gestión educativa: democracia y calidad. Consultado en febrero, 19, 2006 en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20123-125/sand.htm>.
- SIRI; OREALC/UNESCO (2005). *Estructura y Sentido del Índice de Calidad de los Sistemas Educativos de los Países de la Región*. Santiago.
- Toranzos, L. (1996). *El problema de la calidad en el primer plano de la agenda educativa*. Consultado en enero, 19, 2006 en <http://www.ince.mec.es/cumbre/d1-02.htm>.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO (2005). *Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo*. Santiago: UNESCO.
- UNESCO/OREALC (2007 a) *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)* OREALC/UNESCO Santiago. Chile. Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_base_educacion_calidad_para_todos_asunto_derechos_humanos_ept_prelec_espanol.pdf
- UNESCO/OREALC (2007 b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la Educación de Calidad para Todos. Informe Regional de Revisión y Evaluación del Progreso de América Latina y el Caribe hacia la Educación para Todos en el marco del Proyecto Regional de Educación (EPT/PRELAC)* Orealc/UNESCO Santiago. Chile. Disponible en http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/documento_monitoreo_situacion_educativa_america_latina_caribe_ept_prelec_espanol.pdf
- UNICEF (2004). *Escuelas efectivas en sectores de pobreza: ¿quién dijo que no se puede?* Santiago: UNICEF.
- Universidad Alberto Hurtado, OREALC/UNESCO, UNICEF (2004). *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*. Santiago: UNESCO.



EXPERIENCIA Y REFLEXIONES

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Formación para la Integración Sociolaboral de Personas con Discapacidad Intelectual bajo el Enfoque de Empleo con Apoyo.

Training for Social and Work Integration of Persons with Intellectual Disabilities using the Working with Support Model

Carolina Chacana Yordá - Cristina Orozco Canelo

Resumen:

Las Nuevas Políticas de la Educación especial en Chile, nos ofrecen la oportunidad de resignificar el Rol de las Escuelas Especiales y de los Centros de Capacitación Laboral, desde la mirada inquisitiva de la realidad actual, en contraste con la idea de la integración de las personas con discapacidad Intelectual y el fortalecimiento de la calidad del proceso educativo que se desarrolla en las escuelas especiales.

El siguiente artículo no pretende otra cosa que permitirnos una reflexión en función de datos que aporta el Mineduc, de nuestra experiencia en las escuelas especiales y nuestra participación en el Programa de Integración Socio-Laboral para Personas con Discapacidad Intelectual de la Universidad Central sostenido en el Empleo con Apoyo como una tecnología Viable.

Palabras claves: Integración educativa y sociolaboral. Empleo con Apoyo (EcA). Discapacidad Intelectual (DI). Educación Especial

Abstract

The aim of this project is to carry out a comprehensive analysis of the educational process of students with transitory Special Educational Needs (SEN) from 1st to 5th year primary education, in order to identify a method within the system itself that will harmonize, synchronize and articulate levels with quality. The focus of the analysis is on educational and learning strategies, and the framework is based on the curriculum and concepts of adaptability and diversification. Language –specifically verbal and linguistic expressions– will constitute the main driving force for the creation of a learning model for students with SEN.

Key words: Special Educational Needs. School curriculum. Linguistic abilities.

“El recurso máspreciado de una sociedad es el recurso humano. La optimización en el empleo de este recurso podrá mejorar la calidad de vida en una comunidad. Pero, no por ello nos debemos limitar a diseñar estrategias de alta selección de individuos para que aquellos más capaces logren su pleno desarrollo. Más bien pensemos en distribuir de tal modo las tareas para que las minorías y los grupos marginados tengan acceso al mundo del trabajo”¹.

ESTADO DEL ARTE

Desde el año 1990 el decreto exento N° 87 que aprueba planes y programas de estudio para personas con Deficiencia Mental establece como Objetivo General del Nivel Laboral, el *“Desarrollar habilidades y destrezas orientadas hacia el aprendizaje de un oficio o parte de él a jóvenes que tengan una edad cronológica entre 16- 24 años”*, determinando que al *“egreso del nivel laboral, el alumno obtendrá una certificación otorgada por el propio establecimiento que acredita la capacitación alcanzada en un oficio o tarea determinada”*.

Tradicionalmente las Escuelas Especiales han diseñado e implementado Talleres Laborales que apuntan a resolver necesidades de la Escuela y de los procesos de enseñanza, más que a responder a las necesidades concretas de aprendizaje, intereses y expectativas de los estudiantes. Junto a las Escuelas Especiales o paralelas a ellas, los Centros de Capacitación Laboral (CCL) han tomado la iniciativa de formar Talleres Laborales con la intención de responder a las demandas establecidas en el decreto 87/90 para la Capacitación Laboral; así los jóvenes comienzan después de los 15 años un proceso de preparación para la vida laboral, que finaliza a la edad de 24 años, el cual presenta escasas probabilidades de inserción laboral futura en puestos de trabajo convencionales, ya que la formación y capacitación entregada no contempla el mercado laboral, ni tampoco los intereses y competencias del estudiantado:

“La estrategia de formación que predomina, es la referida a talleres conformados al interior del establecimiento y dirigidos por docentes o por profesionales del rubro” (MINEDUC 2006).

El énfasis de esta formación, está dado por la capacitación en un determinado oficio o parte de él, es decir, la formación es de carácter monovalente y se lleva a cabo en ambientes segregados y simulados de desempeño laboral.

Instancias de la educación especial en formación laboral y sus efectos.

Para capacitar a personas con Discapacidad Intelectual (DI), actualmente en Chile, encontramos los siguientes tipos de instituciones:

- **Escuelas de Educación Especial:** De acuerdo a los planes y programas de la educación diferencial, está contemplada un área de educación Vocacional, además del área Manual Artística. En ambas se entregan diferentes actividades destinadas a desarrollar habilidades e intereses de tipo manual y vocacional.
- **Talleres Protegidos:** Están destinados a jóvenes que por el grado de su discapacidad intelectual no podrán incorporarse independientemente a la vida laboral en la línea productiva industrial; debido a esto necesitan de supervisión y asesoramiento permanente.

¹ Revista de Educación y Cultura N 47, artículo 23, La tarea (Alejandro Rodríguez García).

- **Centros de Capacitación Laboral:** Son centros que reciben a jóvenes con discapacidad intelectual de rangos limítrofe inferior, leves y moderados. Tiene como objetivo capacitar laboralmente al aprendiz y después del tiempo que sea necesario, colocarlos laboralmente en el campo ocupacional ofrecido por el área industrial o de servicios.

Tradicionalmente se ha pensado que las personas con discapacidad intelectual tienen mayores posibilidades laborales en trabajos rutinarios, agrícolas y/o artesanales; sin embargo, muchos investigadores han llegado a la conclusión que la rutina produce conductas desadaptativas en las personas con discapacidad intelectual, a lo que debemos agregar que los trabajos se van haciendo cada vez más complejos por los avances tecnológicos. Los trabajos artesanales a su vez, sufren la competencia de los trabajos en series, lo que exige a los artesanos una mayor invención y creatividad artística, factores que se observan muy disminuidos en personas con discapacidad intelectual. Por último el mercado laboral más que oficios, ofrece puestos de trabajo a nivel de especialización, lo que implica transferencia de destrezas genéricas y específicas. Esto nos hace reflexionar hasta dónde es bueno enseñar oficios a los estudiantes de los Niveles Laborales, si en la realidad el campo laboral nos ofrece puestos de trabajo, que incluso hacen que después las operaciones laborales sean diferentes a las iniciales. Además, la bolsa ocupacional se caracteriza por la inestabilidad y evolución en los puestos de trabajo, lo que exige gran capacidad de adaptación al cambio.

Reflexionando, podríamos pensar que si entregamos un oficio determinado a un joven con discapacidad intelectual, sensorial, física y/o motora, y lo colocamos en una industria y esta por razones de mercado cerrara, estaríamos condenando a este joven a convertirse en un cesante.

Estas reflexiones nos hacen llegar a la conclusión que en la capacitación laboral se deben entrenar hábitos, destrezas, cumplimiento de horario, responsabilidades laborales, rol de trabajador, es decir, habilidades polivalentes, condiciones que permitirán al joven con discapacidad ser fácilmente adaptable al cambio laboral. Es decir, enfrentar con mayores posibilidades de éxito su colocación laboral.

Considerando los avances tecnológicos y científicos del mundo actual se hace necesario incorporar a todas las personas al proceso productivo. Entre ellos evidentemente, están incluidos los que presentan limitaciones o discapacidades, sean estas de tipo motor, sensorial y/o intelectual. Para nuestros propósitos y enfocados en la Inserción Laboral, consideraremos la nueva concepción de la Asociación Americana de Retardo Mental (AARM) del año 2002, que define retardo mental como: *“Una discapacidad caracterizada 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 R. y cols., 2002).

En nuestro país estudios realizados por el INE-FONADIS (2004) señalan que las personas con discapacidad intelectual son aquellas con menos posibilidades de ser consideradas en la fuerza laboral en igualdad de condiciones, que otros segmentos de la misma población; con mayor razón son menos consideradas dentro de la población total, por lo tanto constituyen uno de los grupos más vulnerables del país, reflejo de factores sociales, políticos, económicos y educacionales.

PERSPECTIVA ACTUAL DE LAS POLÍTICAS DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN CHILE

Respondiendo a esto, las Nuevas de Políticas de educación especial del año 2005 en sus principios fundamentales sostiene que:

“los actores principales de esta política, que son los alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales, puedan acceder, progresar y egresar del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la vida familiar, social, laboral y cultural de la sociedad” (Política Nacional de Educación Especial, MINEDUC 2005).

Uno de los principios hace referencia a: *La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo*. Haciendo énfasis en el efectivo derecho de ingreso a la educación en condiciones de igualdad de oportunidades, a la participación sin discriminación y a la garantía de su progreso en el sistema educativo, se hace necesario generar las condiciones necesarias en todo el sistema educativo, de modo que logren las competencias para su participación plena en la sociedad.

“La integración escolar se ha transformado en un movimiento fundamental de promoción y respeto a los derechos de las niñas, niñas y jóvenes con discapacidad a participar junto con los demás y en igualdad de condiciones, del currículo establecido para todos los alumnos. En nuestro país, este proceso de integración ha sido principalmente liderado por las familias y las asociaciones de y para personas con discapacidad”. (Política Nacional de Educación Especial MINEDUC 2005).

El Mineduc, con su Departamento de Educación Especial, ha implementado una serie de investigaciones relacionadas con el estado del arte, de la preparación laboral de los jóvenes que están insertos en talleres laborales de escuelas especiales y centros de capacitación laboral.

De acuerdo a los estudios realizados por el Mineduc en el año 2006 de las escuelas regulares, escuelas especiales o centros de capacitación laboral que contemplan estrategias de formación laboral, se señala que:

- “De un total de 223 establecimientos participantes en el estudio, 38 de ellos (17,04%) no desarrolla programas de formación laboral.
- Lo que significa que del total (223), 185 desarrollan estrategias orientadas a la preparación para el trabajo.
- Un 23,32% utilizan contextos laborales reales sólo al término del proceso. Predominio de simulaciones. Énfasis en la formación de competencias laborales (carácter monovalente).
- A diferencia del punto anterior, un 7,17% utilizan contextos laborales reales durante todo el proceso. Énfasis en la formación de competencias laborales polivalentes.
- Sólo el 4,04% busca equilibrar el aprendizaje de competencias laborales polivalentes con la formación de habilidades sociales genéricas. Utilización permanente de contextos socio-comunitarios y laborales reales”.

A través de estos datos podemos inferir que el sistema educativo diseñado y pensado para ellos, no está respondiendo plenamente a lo esperado; el porcentaje mayor de egresados tiene dificultades importantes al momento de integrarse en la dinámica socio-laboral y comunitaria, lo que restringe su participación y desempeño como uno más de la sociedad, afectando su vida personal y familiar.

Se determina además que los factores influyentes en este resultado, generalmente pasan porque la oferta educativa de las escuelas y centros de capacitación, por una parte, no obedecen ni reflejan los intereses de los estudiantes, y por otra, no son coherentes con las necesidades del mercado de trabajo de las distintas comunidades.

En relación a las estrategias utilizadas, de simulación de los aprendizajes en ambientes muy distintos a lo real (las que suelen convertirse en un fin), no cumplen con lo esperado, es decir, *“potenciar las capacidades de las personas para que puedan acceder, participar, convivir y desempeñar roles socialmente valorados en sus comunidades”*, y van limitando a los estudiantes en su desenvolvimiento social, laboral y comunitario. Además no podemos olvidar que con la rapidez de los cambios tecnológicos y la diversidad de especializaciones, cada vez más, es menester que los estudiantes estén preparados para un ambiente que intencione la capacidad de hacer transferencia de los aprendizajes específicos y de las destrezas genéricas que conllevan a un futuro de inserción laboral.

Como ya se ha planteado, la Educación Especial en Chile, a través de su nueva política nacional, considera como ejes principales de trabajo: *la integración e inclusión* en todo ámbito, educacional, social y cultural para las personas con DI; por esta razón se deben dar pasos seguros hacia la generación de cambios en el sistema educacional que posibiliten una real formación hacia la vida socio-laboral y comunitaria. Una de estas formas considera un nuevo enfoque que ha sido exitoso en otros países del mundo, llamado Empleo con apoyo, como una tecnología viable definida como: *“El empleo con apoyo (EcA) se centra en el trabajo, no en prepararse para él, poseer las habilidades necesarias antes de empezar, o cumplir los criterios de recursos humanos antes de entrar en el competitivo mundo laboral. La persona simplemente debe desear trabajar”* (Wehman & Kregel, 1998, pg. 153).

MODELO DE EMPLEO CON APOYO

Dentro del enfoque de empleo con apoyo, encontramos distintos modelos de formación e inserción laboral: colocaciones individuales, situaciones de aprendizajes, enclave y pequeñas empresas, todos los cuales están diseñados para preparar, insertar y mantener a las personas con discapacidad en puestos de trabajo convencionales, enriqueciendo y fortaleciendo los conocimientos y competencias necesarias para la ejecución de la tarea laboral.

El modelo de empleo con apoyo se enmarca dentro de los modelos no tradicionales y nace en Estados Unidos durante los años 80, como una alternativa a la respuesta que ofrecían los talleres tradicionales protegidos. Consiste en un proceso destinado a identificar estrategias que permitan dar el apoyo continuo necesario a personas que quizás no logren una independencia total en sus lugares de trabajo, pero que sin duda podrán obtener buenos resultados con apoyos y/o supervisiones continuas. Actualmente se define como *“el empleo integrado en la comunidad dentro de empresas normalizadas, para personas con discapacidad que tradicionalmente no han tenido posibilidad de acceso al mercado laboral, mediante la provisión de los apoyos necesarios dentro y fuera del lugar de trabajo, a lo largo de su vida laboral, y en condiciones de empleo lo más similares posibles en trabajo y sueldo a las de otro trabajador sin discapacidad en un puesto equiparable dentro de la misma empresa”* (Verdugo y Jordán de Urries, 2001).

En este sentido Verdugo y Jenaro (1993) han señalado que algunas de las características de este modelo son las siguientes:

- *Integración.* Oportunidad que se ofrece a las personas con discapacidad de trabajar junto a iguales sin discapacidad. La integración ha de realizarse a todos los niveles.
- *Salarios y beneficios.* En relación directa con la categoría profesional desempeñada y el trabajo efectuado.
- *Emplazamiento en el lugar de trabajo como paso previo al entrenamiento. Rechazo cero.* La gravedad de la discapacidad no debe ser criterio de selección.
- *Apoyo flexible.* Determinado individualmente y a través de una amplia gama de servicios.
- *Apoyo a lo largo de la vida.* Mientras sea necesario en la vida laboral del trabajador para que mantenga su empleo.

Dentro del enfoque de empleo con apoyo, se encuentran los siguientes modelos descritos por P. Wehman y MS Moon en 1988:

- Colocaciones individuales
- Enclave
- Situaciones de aprendizaje
- Pequeñas empresas o microempresas

Colocaciones individuales: Descrita como la contratación por un empresario para ejecutar las funciones de un trabajo específico dentro de la planta de su empresa. El Modelo de Colocaciones Individuales es muy similar al de programas de empleo competitivo, que se fundamenta en el éxito o fracaso dentro del empleo tradicional; la diferencia fundamental entre este modelo y el anterior radica en que el Modelo de Colocaciones Individuales no incluye un programa de preparación vocacional previa, sino que la persona es colocada en su trabajo directamente y todo el entrenamiento ocurre en el trabajo mismo. Entre todos los modelos de Empleo con Apoyo este es reconocido como óptimo, dado que es el que mejor refleja los postulados de integración y la naturaleza individualizada del proceso.

Las fortalezas potenciales de las colocaciones individuales son: Integración, programación individualizada, disminución del personal de apoyo.

Las limitaciones potenciales de las colocaciones individuales son: Elevado costo de servicio inicial.

Enclave: Provee empleo a un grupo de individuos dentro de una empresa regular. El grupo desempeña una función de trabajo específica. Este modelo permite, además, que un instructor de la Agencia de Servicios o profesor de la escuela, pueda permanecer constantemente en el lugar de trabajo. Como equipo de trabajo, un Enclave puede ser un recurso de producción de gran fortaleza. El equipo de trabajadores puede ser empleado tanto por la empresa como la Agencia de Servicios o la escuela diferencial. El Rol de la Agencia de Colocaciones o la Escuela Especial es desarrollar el Enclave, en conjunto con las empresas, proveer el entrenamiento inicial y supervisión continua, contratar a los trabajadores con discapacidad que participan en el Enclave.

Fortalezas Potenciales: Apoyo de sus pares, supervisión continua, puede acomodar trabajadores con mayores necesidades de apoyo, flexibilidad de participación.

Limitaciones Potenciales: Estigmatización, integración limitada, costo permanente en recursos de personal.

Situaciones de Aprendizaje: En este modelo, una persona sirve como aprendiz o ayudante de un técnico, que trabaja independiente o en sociedad con otro individuo, en oficios como: carpintería, plomería, mecánica, etc. Una característica particular de este enfoque es que la persona típicamente trabaja para uno o dos técnicos y los apoya en la ejecución de su oficio. Este modelo puede ser implementado utilizando recursos financieros de distintas entidades e instituciones a través de su programa de Contratos de Aprendizaje.

Fortalezas Potenciales: Integración, facilita una relación personal profunda con el técnico, posibilidad de asistencia financiera.

Limitaciones Potenciales: Costo inicial elevado, pérdida del apoyo de sus pares.

Pequeñas empresas o microempresas: Este modelo tiene lugar cuando la agencia de colocaciones o la escuela especial crean y desarrollan pequeñas empresas que producen bienes o servicios para la comunidad. Estas empresas pueden contratar no sólo trabajadores con discapacidad, sino que además están abiertas a trabajadores sin discapacidad. Un modelo específico de Pequeña empresa es el Equipo de Trabajo Móvil, donde un especialista de la Agencia o de la Escuela da apoyo al conjunto de trabajadores, ya sea en la ejecución de la tarea, como también en el traslado del grupo.

Fortalezas Potenciales: Provee acceso a empleos en áreas que habitualmente no dan opciones a personas con discapacidad, potencial de buen excedente monetario, innovativo, gran posibilidad de éxito en comunidades con pocas oportunidades de trabajo o comunidades rurales.

Limitaciones Potenciales: Riesgo en el negocio, integración limitada, limita alternativas de colocación cuando una Agencia se compromete con el proceso.

Cada uno de estos modelos presenta características específicas, sin embargo, una característica común es que todos ellos proponen un apoyo continuo a las personas con discapacidad intelectual, facilitando el aprendizaje y la mantención en los puestos de trabajo, lo que permite responder al “*efectivo derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo*”, tal como lo plantea el objetivo general de las actual política de educación especial del MINEDUC.

EXPERIENCIA DE FORMACIÓN E INTEGRACIÓN SOCIOLABORAL EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

La escuela de Educación Diferencial de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Central de Chile, en el marco de un convenio de colaboración con la Fundación HINENI han puesto en marcha un programa universitario de Formación e Integración Sociolaboral para jóvenes con Discapacidad Intelectual en base al modelo de empleo con apoyo.

El programa nace de la inquietud de padres y profesionales de la Fundación HINENI, para dar continuidad de enseñanza a jóvenes egresados de 4° año de Enseñanza Media, provenientes de proyectos de Integración de Colegios de la Región Metropolitana y para aquellos jóvenes que realizaron su educación en las Escuelas Especiales o en los Centros de capacitación Laboral.

Este Programa resulta muy atractivo y se correlaciona fuertemente con la mirada que respalda a los proyectos de integración desarrollados durante los últimos años en el sistema educacional chileno.

El Programa de Formación e Integración Socio-Laboral se inició en agosto del año 2006 con la participación de seis estudiantes; en marzo del año 2007 se incorporaron nueve integrantes más al programa, formando un total de 15 alumnos. Los jóvenes participan activamente en las diferentes instancias y espacios que ofrece la universidad.

Los estudiantes del Programa:

- Son alumnos regulares de la Universidad.
- Pueden optar al beneficio de la tarjeta estudiantil nacional.
- Son beneficiarios del Seguro Escolar.
- Participan de manera sistemática en las actividades y/o talleres extra programáticos.
- Participan de experiencias de aprendizaje, junto a otros estudiantes en asignaturas de otras carreras de la Facultad.

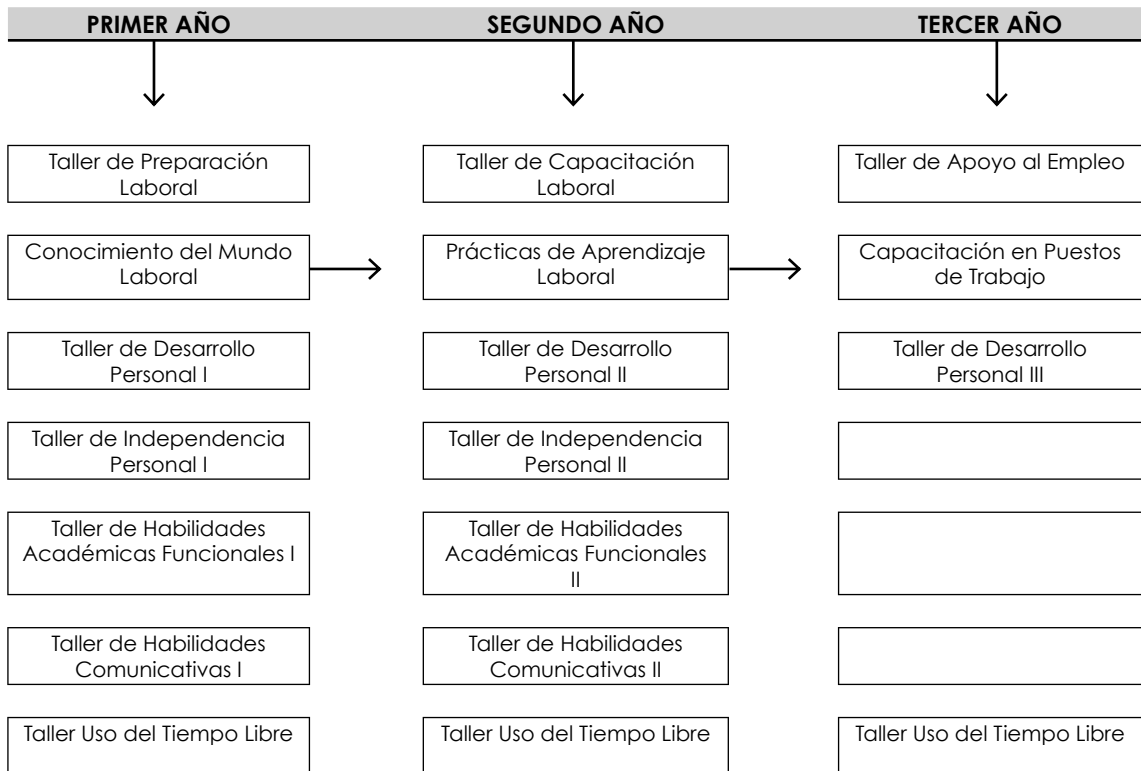
BREVE DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA DE FORMACIÓN SOCIOLABORAL DE LA UNIVERSIDAD CENTRAL

En términos generales, el programa, consiste en un servicio de formación y apoyo para posibilitar una adecuada transición de los jóvenes con discapacidad intelectual desde la escuela al mundo laboral y social adulto, con el objetivo de lograr una vida independiente y responsable, enmarcada en los principios de inclusión y valoración de la diversidad que orientan el quehacer académico y que constituyen los pilares fundamentales del proyecto formativo de la Escuela de Educación Diferencial.

A través de este Programa de tres años de duración, se abren nuevos espacios de formación para la vida y el trabajo, siguiendo un plan de estudios estructurado en tres líneas curriculares:

- Habilidades académico-funcionales.
- Desarrollo personal y social.
- Orientación vocacional y formación laboral.

Malla Curricular



De esta forma se busca desarrollar en los jóvenes una serie de habilidades y destrezas para desenvolverse adecuadamente y de forma integrada en el mundo social y laboral, mediante un proceso progresivo de participación y aprendizaje directo en el mundo del trabajo, en el que se intenciona la puesta en práctica y/o transferencia de las habilidades y destrezas alcanzadas, así como el aprendizaje de conocimientos y habilidades propias de un oficio en particular.

1- Durante el primer año de formación los jóvenes visitan diferentes empresas conociendo los distintos puestos de trabajo y las tareas asociadas a ellos. Es decir, los jóvenes vivencian en terreno aquellas actividades propias de un trabajador y así pueden realizar un análisis de las tareas implicadas en los puestos de trabajo, además de reforzar las habilidades académicas funcionales y sociales.

2- En el segundo año de formación, los jóvenes realizan un entrenamiento laboral bajo los modelos de aprendizaje y colocaciones individuales. En esta etapa los estudiantes transitan por diferentes puestos de trabajo, entrenando y poniendo en práctica sus habilidades y destrezas socio-laborales.

3- En el tercer y último año, los estudiantes ingresan a la etapa de formación de empleo con apoyo propiamente tal, comenzando así su proceso de adaptación y capacitación en el puesto de trabajo escogido según sus intereses y habilidades. Reciben apoyo del preparador laboral y de los profesionales a cargo del proceso de aprendizaje del oficio, así como también para el proceso de integración a la empresa.

Considerando que un trabajador debe desarrollar competencias relacionadas con su “ser social” se contempla dentro de la malla curricular este aspecto como parte fundamental en la formación para la vida del trabajo y el logro de una mayor autonomía, es así que el ocio y el uso del tiempo libre adquieren especial relevancia en el proceso formativo. Con este propósito se ofrece a los estudiantes actividades y experiencias que los incentivan a conocer y utilizar los servicios que la sociedad ofrece. Por tanto son ellos los encargados de planificar actividades recreativas, culturales, lúdicas y de esparcimiento en general, de manera que operacionalicen las habilidades sociales y los elementos que aparecen como transversales en su formación, cubriendo además las necesidades de uso del tiempo libre y también aquellas de afecto y por ende de contención emocional que pueden encontrar a través de lazos afectivos entre amigos y compañeros.

En síntesis, el proceso de formación promueve el desarrollo de habilidades, destrezas y conocimientos que se requieren para ejecutar alguna tarea, la que se aprende en la situación misma de trabajo, en un ambiente integrado, con deberes y derechos, asociados a responsabilidades compartidas entre los estudiantes, la empresa y los profesionales a cargo del programa, siendo parte de estos últimos atender las necesidades que la persona con discapacidad presente.

EL APOYO DE LAS FAMILIAS, UN FACTOR CLAVE.

El programa es desarrollado por un equipo interdisciplinario compuesto por: Psicólogo, Terapeuta Ocupacional, Profesores Especialistas, Fonoaudiólogo, Colocador Laboral, Monitores, Asistente Técnico.

En este programa se incluyen a las familias de los estudiantes, como parte fundamental del proceso de formación y transición hacia la vida laboral. Las familias de los alumnos de alguna forma necesitan una preparación para este paso, por lo que reciben apoyo de los profesionales y se gestionan para ellos seminarios, reuniones grupales y personalizadas de acuerdo a sus particularidades. Los padres gradualmente y en función de los cambios que experimentan sus hijos, cambios referidos a: independencia, autodeterminación, necesidades de oportunidades de participación en actividades sociales y recreativas, que surgen como consecuencia de la vida universitaria y la interacción con otros jóvenes de su edad, han ido depositando confianza en el programa y han logrado cada vez más una apertura hacia conversar y reflexionar sobre los diferentes cambios que se van produciendo desde los roles de padre, madre, hijo, estudiante y pareja.

Sin duda estos procesos, han creado incertidumbre en las familias, ya que éstos implican una mayor autonomía e independencia de sus hijos, puesto que ellos van adquiriendo una mayor participación en el proceso de toma de decisiones, planificación de su propio tiempo vs. sus intereses.

En este sentido, es de vital importancia para el éxito del programa que tanto el equipo profesional como los estudiantes cuenten con el apoyo, compromiso y confianza por parte de la familia, aspecto que es necesario trabajar en forma constante durante todo el proceso de formación.

Voces de padres y estudiantes

“Hemos visitado empresas para conocer cómo se trabaja, también nos han enseñando a expresarnos mejor y, en fin, distintas competencias que permitirán que nos valoren más en el mundo laboral”

“Tenemos sueños y queremos ahora tener las herramientas para trabajar y ganar nuestro propio dinero”

...La experiencia de convivir y compartir, en estos meses, ha sido fructífera. En algunos casos, ha llegado a provocar incertidumbre ante los cambios producidos en los jóvenes...

... Los jóvenes del Programa ven en ello una oportunidad para lograr lo que anhelan profundamente...

La sensibilización de la comunidad universitaria, donde se inserta nuestro Programa, ha sido de manera paulatina e invisible. Los estudiantes han participado de forma activa en los diferentes escenarios del quehacer universitario: semana de los novatos, paseo de inicio de año, talleres extra-programáticos, actividades culturales, etc. Los mismos jóvenes del programa han sido los principales agentes de esta sensibilización, ya que se han hecho cargo de que los demás modifiquen sus actitudes, sus prejuicios, sus temores, desde la aceptación del otro como un legítimo.

Sabiendo que esta iniciativa es un gran desafío, cuya cobertura y magnitud no podemos dimensionar, la Escuela de Educación Diferencial y la Coordinación del Programa Laboral con su equipo de profesionales, sostiene que el principal factor es la flexibilidad y constante reinención de metodologías y estrategias, teniendo siempre como meta la plena integración de las personas con Discapacidad Intelectual.

Concluyendo queremos dejar planteada la siguiente pregunta:

¿Cómo dar respuesta efectiva, desde los principios de igualdad e inclusión, a las propuestas de las políticas de educación especial en los ambientes educativos nacionales?

“El principio de heterocronía lleva a reconocer a la persona con necesidades especiales, como alguien que está en proceso de estructuración; por tanto el papel del docente no es el de “fabricante” de personas, sino el de potenciador de procesos” (Zazzo 1971).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

F.B. JORDÁN DE URRIES y M.A. VERDUGO ALONSO. 2003. El empleo con Apoyo en España, análisis de variables que determinan la obtención y mejora de resultados en el desarrollo de servicios, Universidad de Salamanca, España.

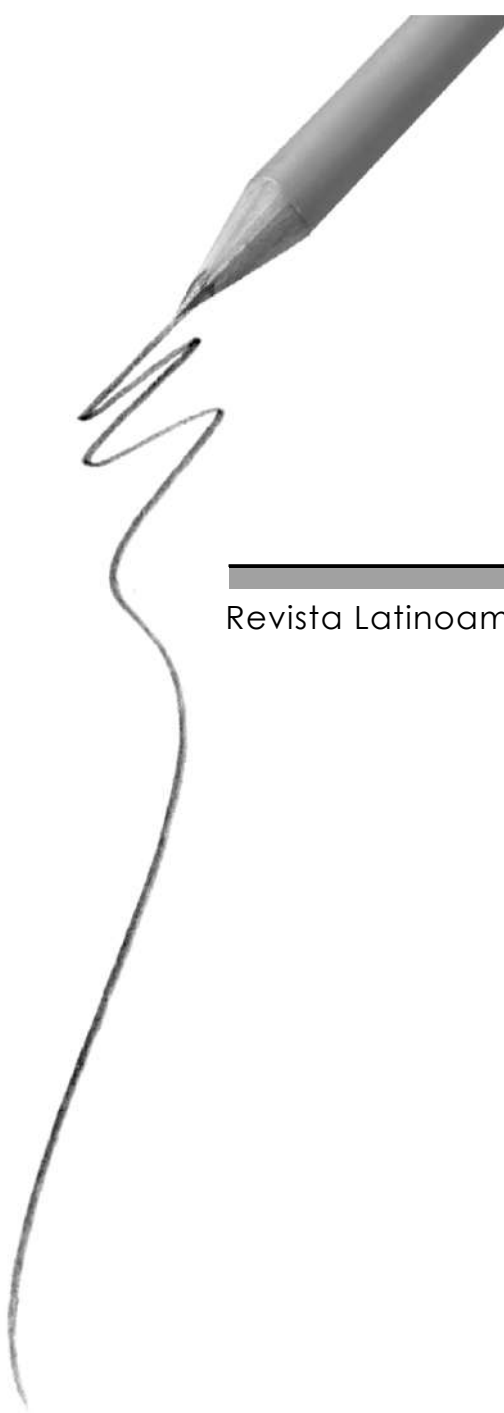
FONADIS-INE, 2004. Primer estudio Nacional de la Discapacidad en Chile. Endisc-Cif. Chile, Gobierno de Chile.

MARCHESI, A. y MARTÍN E. 1998. Calidad de la enseñanza en tiempos de Cambio. Alianza editorial. Madrid, España.

MINEDUC, 2002. Situación de la formación laboral en Educación Especial www.mineduc.cl

MINEDUC, 2003. Estudio muestral sobre la calidad del proceso de Integración educativa. Chile.

- MINEDUC, 2005. Nuestro compromiso con la diversidad – Política Nacional de educación especial. Edición Mineduc. Chile.
- MINEDUC, 2006. Documento para la discusión de tres marcos referenciales que contribuyan a elaborar las bases curriculares y de gestión de la formación para la vida y el trabajo dirigidos a jóvenes que presentan discapacidad intelectual. Chile.
- NIETO DE LOS RÍOS O., 1996. Prácticas de preparación vocacional de estudiantes con discapacidad mental.
- OMS, 2001. Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud (CIF). Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Secretaría General de Asuntos Sociales. Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). España.
- P. WEHMAN, M.S. MOON, 1998. Vocational Rehabilitation and supported employment. Baltimore, Traducción Oscar Nieto de los Ríos.
- REPÚBLICA DE CHILE, 1994. LEY 19.284 sobre la Integración Social Plena de las Personas con Discapacidad.
- UNESCO, 2000. Marco de Acción del Foro Mundial de Educación para Todos. París.
- ZAZZO R., 1971, Los débiles mentales. En Manoni y otros, La Infancia del Subnormal Barcelona, Nova Terra España.



RESEÑAS

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



Educación para la inclusión o educación sin exclusiones

Autores :Echeita Sarrionandía, Gerardo
Publicación: Madrid: Narcea, 2006

Resumen:

La exclusión social es un proceso que afecta a millones de personas en todo el mundo, tanto en países en desarrollo como en nuestras prósperas sociedades occidentales.

Una obra básica para entender las concepciones que durante mucho tiempo -y todavía hoy- han mantenido las prácticas de una educación escolar poco capaz de atender a la diversidad del alumnado y, por lo tanto, excluyente y de baja calidad para muchos alumnos y alumnas y para ayudar a los lectores a comprender, por otra parte, aquellos principios y prácticas educativas que pueden conducirnos paso a paso, hacia ese horizonte siempre en movimiento de una educación de calidad para todos, sin eufemismos ni exclusiones, hacia una educación más inclusiva.

Como mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad: instrumentos y estrategias de evaluación

Verdugo Alonso, Miguel Ángel
Publicación: Salamanca: Amarú, 2006

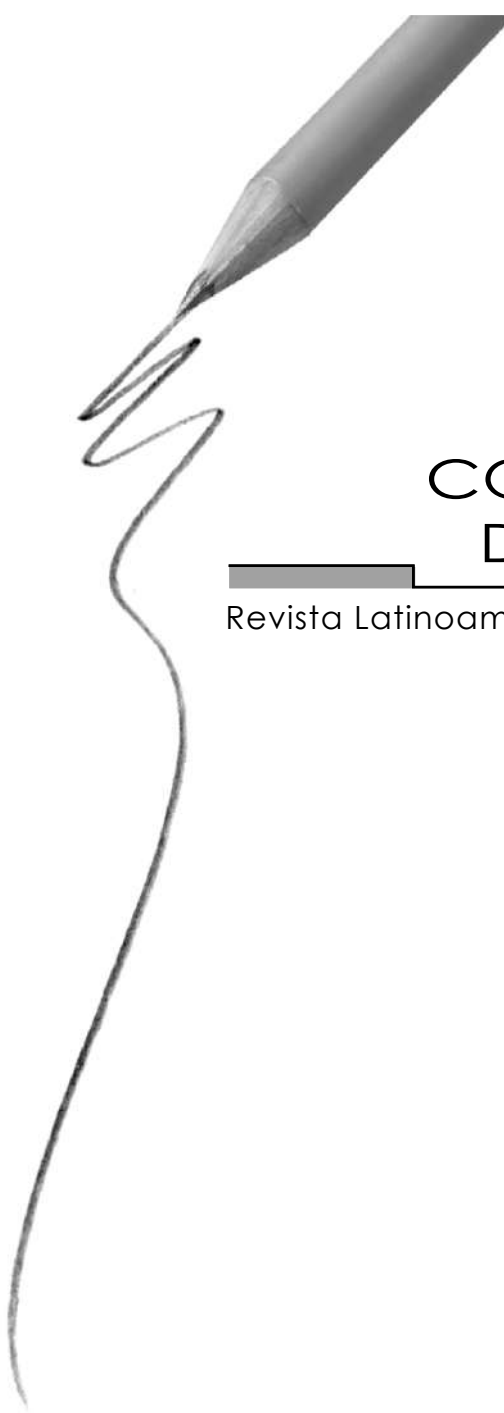
Resumen:

Calidad de vida se ha convertido en el concepto internacionalmente más identificado con el movimiento de avance, innovación y cambio en las prácticas profesionales y en los servicios, que sirve para materializar y definir el paradigma de apoyos centrado en la persona con discapacidad, a la vez que permite promover actuaciones a nivel de la organización y del sistema social.

El concepto de calidad de vida en las últimas décadas ha evolucionado desde las perspectivas filosóficas y sociológicas iniciales hacia una concreción mayor relacionada con las prácticas profesionales en los servicios sociales, la salud y la educación. La investigación ha avanzado en la comprensión del concepto desde la perspectiva unidimensional hacia modelos multidimensionales centrados en la persona y su comportamiento. El camino seguido ha permitido concretar primero las áreas o dimensiones importantes del concepto, para después profundizar en los indicadores más relevantes. Junto a la evolución conceptual uno de los retos actuales es el desarrollo de distintas estrategias de evaluación que permitan multiplicar las aplicaciones del concepto en distintas realidades.

Las publicaciones sobre calidad de vida recogen desarrollos avanzados del concepto y sus dimensiones e indicadores, una buena síntesis de los cuales se puede apreciar en el libro de Schalock y Verdugo de 2003, pero se necesitan elementos prácticos que ayuden a las organizaciones y a los profesionales a organizar las actividades de evaluación e intervención que permitan encauzar múltiples experiencias de aplicación del concepto.

Una de las principales líneas de investigación del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca es la que se centra en promover desarrollos teóricos y aplicados en el campo de la calidad de vida para las personas con discapacidad. En ella participan muchos profesores e investigadores de la Universidad de Salamanca junto a colegas de otras universidades españolas, iberoamericanas, europeas y norteamericanas. Este libro va dirigido a mostrar los avances hechos en los últimos años por los investigadores del INICO. Los autores son mayoritariamente profesores, investigadores y becarios, que muestran sus avances, resultados o la marcha de sus investigaciones con la intención de difundir los conocimientos y tecnología desarrollados para que puedan beneficiarse las personas con discapacidad y sus familias por medio de las actividades de otros investigadores, profesionales y organizaciones.



COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva



COLABORADORES DE ESTE NÚMERO

JAIME BERMEOSOLO BERTRÁN

Psicólogo Universidad Católica de Chile.

Magíster en Educación y Dip. Educ. Psychology University of London.

Asesor Proyecto MINEDUC de "Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales".

MARYORIE BENAVIDES SIMON

Licenciada en Educación Media, Magíster en Enseñanza de las Ciencias con Mención en Didáctica de la Matemática Universidad Católica de Chile.

Doctora (c) en Didáctica de la Matemática Universidad de Granada.

Co-autora: "La Educación de Niños con Talentos Académicos en Iberoamérica". UNESCO (2004).

ROSA BLANCO GUIJARRO

Licenciada en Filosofía y Ciencias de la Educación, experta en Educación Especial. Especialista Regional en las áreas de educación inclusiva, currículum y educación infantil.

Directora interina de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.

CAROLINA CHACANA YORDÁ

Licenciada en Educación. Profesora de Educación Especial Universidad de Ciencias e Informática. Coordinadora del Programa de Integración Socio-Laboral para Personas con Discapacidad Intelectual de la Universidad Central de Chile.

CYNTHIA DUK HOMAD

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Especial. Universidad de Chile.

Magíster en Integración de Personas con Discapacidad. Universidad de Salamanca.

Directora del Proyecto FONDEF (D04i1313) "Construcción de un instrumento para evaluar la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común".

GERARDO ECHEITA SARRIONANDIA

Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, Doctor en psicología. Profesor Titular del Departamento Interfacultativo de Psicología Evolutiva y de la Educación en las Facultades de Psicología y Formación de Profesorado de la Universidad Autónoma de Madrid.

RAÚL FUENTES FUENTES

Magíster en Educación y (c) Doctor en Educación Universidad de Concepción
Docente e Investigador Facultad de Educación Universidad Católica del Maule.
Investigador Secundario Proyecto FONIDE 000231.

SEAMUS HEGARTY

Presidente de la Asociación Internacional para la Evaluación de Logros Educativos (IEA) entidad encargada del TIMSS.

Investigador por 30 años de la Fundación Nacional de Investigación Educativa del Reino Unido.
Editor fundador de "European Journal of Special Education Needs"

LIBE NARVARTE G.

Licenciada en Ciencias Políticas, consultora OREALC/UNESCO, coinvestigadora del Proyecto FONDEF "Construcción de un instrumento para evaluar la calidad de la respuesta educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela común".

EDUARDO OLIVERA RIVERA

Magíster en Educación y Evaluación Universidad de Playa Ancha.

Doctor en Educación Universidad de Valladolid.

Docente e Investigador de la Universidad Católica del Maule. Director de Docencia. Investigador Secundario Proyecto FONIDE 000231.

CRISTINA OROZCO CANELO

Licenciada en Educación y Profesora de Educación Especial. Universidad de Chile.

Magíster en Educación Universidad de Chile.

Coordinadora Académica Carrera de Educación Diferencial en la Universidad de Ciencias e Informática.

ARTURO RUBÉN PINTO GUEVARA

Magíster en Educación Especial y Diferencial, Universidad Católica de Chile.

Doctor Ciencias de la Educación. U. de Concepción, Universidad de Estocolmo-Suecia.

Docente e Investigador de la Universidad Católica del Maule. Director del Proyecto FONIDE 000231 "Modelo de gestión curricular de la escuela para el logro de aprendizajes significativos de estudiantes con NEE-T basado en articulaciones efectivas desde el lenguaje".

DANIEL RAPIMAN QUILAQUEO

Psicólogo Universidad de la Sorbonne. Francia.

Magíster en Desarrollo Regional Univ. Academia Humanismo Cristiano.

Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.

Normas de publicación en la Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva

Los artículos que se envíen a la Revista deberán reunir las siguientes condiciones:

- Se publicarán artículos de investigación científica, referencias de proyectos de investigación, reseña de libros tanto en idioma español o inglés que observen las normas APA de edición, entre otras texto del artículo, reseñas, bibliografía.
- Enviar en tres ejemplares papel y archivo digital. Materiales que no serán devueltos de no ser editados.
- Los artículos y referencias investigativas deben ser inéditos. No deben estar en proceso de publicación en otros medios.
- Debe adjuntarse carta de cesión de derechos a la revista firmada por el autor.
- El formato general de la publicación debe contener los siguientes referentes: tamaño carta, letra Times New Roman 12, espacio y medio, margen 3 y no superar las 25 páginas.
- Identificación de autores, correo electrónico, institución, referentes de financiamiento de la investigación.
- Resumen tanto en español como en inglés, entre 100 a 200 palabras.
- Se debe incluir los descriptores o palabras claves.
- El proceso de corrección de los artículos aceptados por el Comité Editorial será informado al autor para sus correcciones, aceptada la versión definitiva adjuntará última versión digital.
- El proceso de arbitraje (anónimo) contempla la evaluación de dos jueces.
- El editor se reserva el derecho de incluir el artículo en un número regular o monográfico de edición.
- Los autores son responsables del contenido científico y los puntos de vista expresados.
- El autor o autores recibirán un ejemplar de la revista y 5 separatas del artículo.
- El editor de la revista queda facultado para publicar en la versión electrónica de la revista el artículo aceptado, cuestión que se comunicará al autor señalando información de ubicación.

Los trabajos deben ser enviados a Editor de la **Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, Escuela de Educación Diferencial de la Facultad de Educación, Universidad Central de Chile. Santa Isabel 1278, Santiago Chile. Fono (56-2) 5826770 5826720, cduk@ucentral.cl**

