



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA
EDUCACIÓN
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE POSTGRADO MAGISTER EN EDUCACIÓN

TÍTULO:

PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL SOBRE LA
TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES
EDUCATIVAS ESPECIALES MÚLTIPLES, EN UN CONTEXTO EDUCATIVO DE
EDUCACIÓN ESPECIAL: REGIÓN DE VALPARAÍSO.

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN EDUCACION DIFERENCIAL
CON MENCION EN NECESIDADES EDUCATIVAS MÚLTIPLES.

AUTOR: LILIA MONSERRAT GONZÁLEZ FIGUEROA

PROFESOR PATROCINANTE: LUÍS EDUARDO VARGAS CÁCERES

SANTIAGO DE CHILE, SEPTIEMBRE DE 2020.

Autorizado para Sibumce Digital

Año 2020, Autor: Lilia González Figueroa

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta tesis a:

Todos los que me dieron

su apoyo incondicional

para seguir adelante,

familia y amigos.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todos los docentes que guiaron este camino, entregando sus conocimientos, experiencia y recordándome siempre que todo es posible con nuestros estudiantes.

Lilia Monserrat González Figueroa

TABLA DE CONTENIDOS

Resúmen.....	viii
Abstract.....	ix
Introducción.....	1
Capítulo I. Antecedentes Del Problema.....	4
Preguntas De Investigación.....	15
Objetivos De Investigación.....	16
Capítulo II. Marco Teórico.....	17
Marco Conceptual.....	17
1. Percepción y sus Enfoques Teóricos.	17
1. a. Percepción según la Teoría Gestalt.....	20
1. b. Percepción Social.....	21
1. c. Elementos que componen la percepción.....	23
1. c. i. Conocimiento: El proceso metacognitivo de la experiencia.....	23
1. c. I. a. Conocimiento Previo.....	25
1. c. I. b. Conocimiento Teórico.....	26
1. c. I. c. Conocimiento Empírico.....	27
1. c. II. Experiencia como parte de conocimiento.....	29
1. c. III. Expectativas.....	30
1. c. IV. Motivación.....	32
2. Docentes	33
2. a. Rol Docente.	34
2. b. Práctica Docente dentro en el aula.....	35
2. c. Expectativas académicas del docente en relación a sus estudiantes.....	37
2. d. Experiencia profesional.....	38
2. e. Desarrollo Profesional, basado en la docencia.....	38
2. f. Educación diferencial.....	41
3. Transición a la vida adulta	44
3. a. Conceptualización.....	44
3. b. Transición a la vida adulta en discapacidad.....	45

3. c. Enfoque Ecológico Funcional.....	52
3. d. Autonomía.....	54
3. d. I. Autonomía y discapacidad.....	55
3. e. Necesidades Educativas Especiales Múltiples.....	57
Marco Referencial.....	60
Capítulo III. Marco Metodológico.....	64
Enfoque.....	64
Población de estudio.....	65
Unidad de Análisis.....	65
Factores de Estudio.....	66
Instrumentos de Investigación.....	66
Criterios de Rigor Científico.....	67
Recogida de Información.....	69
Procesamiento de la Información.....	69
Elementos a triangular.....	70
Capítulo IV. Análisis y resultados.....	71
Análisis Cuantitativo.....	71
Cracterización de los principiantes.....	71
Primer Factor de Estudio: Conocimiento de los docentes.....	73
Segundo Factor de Estudio: Experiencia Profesional Docente.....	79
Tercer Factor de Estudio: Expectativas Docentes.....	87
Análisis Descriptivo.....	94
Capítulo V. Conclusiones.....	101
Anexos.....	107
Carta Gantt.....	107
Resumen Carta Gantt.....	108
Guion Temático Encuesta.....	109
Guion Temático Escala Likert.....	113
Encuesa.....	116
Escala Likert.....	119
Consentimiento Informado.....	121

Carta de Solicitud, Validacion a juicios de expertos	123
Referencia bibliográfica.....	125

RESUMEN

La transición como proceso para los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples, no debiera perderse de vista en ninguno de los niveles de su educación, lo cual es determinante en el desarrollo multidimensional, debido a la gran influencia que ejercen los diferentes procesos en el incremento de su desarrollo autónomo, para la participación, interacción y desempeñar roles socialmente valorados y para legitimar sus derechos en una sociedad cada vez más compleja y cambiante.

Debido a la importancia de este proceso y del rol que cumple el docente para el desarrollo de habilidades, es que este estudio describe las percepciones evidenciadas de los y las docentes sobre la transición hacia una vida de estudiantes con estas características, en un contexto educativo de Educación Especial, en Viña del Mar.

Dentro de los elementos relevantes que componen la percepción y para esta investigación se tomaron en cuenta: el conocimiento tanto teórico como práctico, las experiencias vividas en su labor profesional, y las expectativas que posean los docentes sobre sus estudiantes.

La presente investigación se enmarca bajo un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, se encuestó a los docentes y posteriormente se analizaron los resultados según los factores de estudio, dando respuesta a los objetivos planteados.

Finalmente se concluye que los docentes poseen conocimientos generales con respecto a la temática, además de tener buenas expectativas en relación al trabajo realizado con sus estudiantes en el trabajo de la transición a la vida adulta, y así mismo se relacionan con altas expectativas en los logros obtenidos.

Palabras Clave: Percepción, docentes, transición a la vida adulta, necesidades educativas especiales múltiples

ABSTRACT

Transition as a process for students that show multiple special educational needs, should not be out of sight in any level of their education, which is determinant in the multidimensional development, due to the big influence that the different processes have in the increase of their autonomous development, to participation, interaction, to play socially valued roles and to validate their rights in a society that becomes every day, more complex and inconstant

Because of the importance of this process, and the teachers role in the skills development, this investigation describes perceptions made evident by the teachers, about the transition towards students life, having these characteristics in a special education context, in the city of Viña del Mar.

Some of the important elements of perception, that were considered for this investigation: theoretical as much as practical knowledge, experiences lived during the professional work, and expectations that teachers may have over their students.

This investigation is framed under a quantitative approach, a descriptive type. The participant teachers were surveyed, and afterwards the results were analysed, according to the main factors of the investigation, in order to answer the set objectives.

As a final conclusion, it was observed that teachers have general knowledge of the subject, besides having good expectations from their students performance, in the transition to an adult life, therefore they relate with high expectations from the goals to be obtained.

Key words: Perception, teachers, transition to an adults life, multiple special educational needs

INTRODUCCIÓN

El término de Transición comenzó a utilizarse a mediados de los '80 en los Estados Unidos, para referirse a la problemática de los jóvenes con necesidades educativas especiales, particularmente para aquellos que presentaban retos múltiples, próximos a finalizar el proceso educativo general y que requerían nuevos servicios que respondieran a las necesidades, pero ahora de la vida adulta (Guevara, 2011). Estos servicios tenían un propósito claro, es decir, optimizar y maximizar las competencias del adolescente o adulto joven, para que puedan ocupar un rol activo en su comunidad, a través de una actividad productiva en la que puedan desempeñarse lo más independiente posible (Guevara, 2011).

En la mayoría de los casos este proceso de transición se ve como algo inaccesible, sin embargo, los profesionales dentro del área de la educación de personas con Discapacidad Múltiple, deben tomar conciencia de iniciar el trabajo desde el aula, para proyectarlo hacia la vida adulta, y a preparar lo más tempranamente posible dicho proceso, de esta forma, entregar a los estudiantes que se encuentran en la culminación de sus estudios la oportunidad de proporcionarles estrategias y herramientas que les permitan fijarse metas, aprender a tomar decisiones certeras para lograr así, una correcta autodefensa y autovalencia (Guevara, 2011).

La transición a la vida adulta a nivel educativo, en torno a la educación especial en Chile, fue presentada por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC), a través de la “Guía de Transición a la vida Adulta” (MINEDUC, 2013), con el fin de mejorar la calidad de la respuesta educativa que en el día de hoy entregan los establecimientos a sus estudiantes, la cual ofrece orientaciones para una evaluación, diseño e implementación de los procesos educativos, disponiendo conocimientos y herramientas técnico pedagógicas necesarias para los estudiantes con estas características (MINEDUC, 2013). Cabe señalar, que dicho instrumento no es una exigencia a nivel curricular para trabajar con los estudiantes, porque al ser una herramienta relativamente nueva para la Educación Especial, no se sabe si es posible o se usa e implementa en la totalidad de las escuelas especiales.

Las diferentes leyes y decretos que rigen en Chile y se relacionan con el estudio, ya sea la Ley de la Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social, la Ley General de Educación

y diferentes decretos por los que se rige la Educación Especial, además del Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad del 2006, el cual fue ratificado por el Estado Chileno en el año 2008. Todos estos documentos tienen en común que establecen normas para las personas que están en situación de discapacidad puedan acceder a la vida política, educacional, económica, cultural y social; sin embargo, desde el nivel educativo, existe una falta de regulación o fiscalización en lo que se refiere al rol del educador en torno al proceso de tránsito a la vida adulta en las escuelas especiales, desde la elaboración de un plan, hasta las estrategias para el trabajo con los estudiantes en dicho proceso.

Debido a lo expuesto, es que la presente investigación pretendió describir las percepciones de los docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con Necesidades educativas especiales múltiples, en un contexto educativo de la Región de Valparaíso. La finalidad de esta investigación fue determinar conocimientos teóricos y empíricos que poseen los docentes sobre la temática, describir las experiencias ante los logros y dificultades en el proceso de transición a la vida adulta en estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples, y por último establecer las expectativas académicas de los docentes en relación a la autonomía en esta población.

En el marco teórico del estudio, se desarrollaron temas referidos a: Percepciones, y en subtemas: percepciones sociales, el concepto de percepción según la teoría Gestalt y los elementos que componen la percepción escogidos para esta investigación: conocimiento, experiencia como parte del conocimiento y expectativas. Además en un segundo pilar de información: Docente, su rol, práctica, expectativas y educación diferencial. Y para finalizar, en el tercer ámbito: Transición a la vida adulta, su conceptualización y necesidades educativas especiales múltiples.

La investigación se enmarcó dentro de una metodología cuantitativa, con un tipo de investigación descriptiva, la cual pretendió que participaran educadores diferenciales que trabajan en una escuela especial de Viña del Mar y atienden a estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples.

Para la recogida de la información pertinente en el estudio, fue mediante la técnica de recolección de datos la encuesta y una escala de Likert, destinado a cada uno de los docentes,

para así poder analizar información diversa y relevante desde las distintas perspectivas y experiencias.

En el Capítulo I, la Formulación del Problema, en donde se expuso y contrastaron investigaciones, leyes y antecedentes desde el área de educación especial, necesidades educativas múltiples y transición a la vida adulta para comprender la problemática estudiada y la significancia, además, se dan a conocer los objetivos de la investigación.

En el Capítulo II, se desarrolló el Marco Teórico, en donde se desglosaron los conceptos de percepción, docentes y educación diferencial, con subcategorías con diferentes autores y perspectivas, con el fin de dar sustento teórico a la investigación. También se desarrolló el marco referencial en el cual se evidencian estudios e investigaciones relacionadas con el tema, tanto en Chile, como en el extranjero.

En el Capítulo III, se describe la metodología y tipo de estudio a utilizar, la población escogida, los instrumentos, los cuales fueron una encuesta y escala Likert, los cuales se validaron ante expertos, técnicas de recolección de datos, criterios de rigor y factores de estudio los cuales fueron clave para el análisis y dar respuesta a los objetivos.

En el Capítulo IV, se realizó el análisis de resultados obtenidos, desde ahí se ordenaron según factor de estudio, para realizar el análisis inicialmente cuantitativo en base a gráficos circulares, y posteriormente se realizó el análisis descriptivo, realizando la triangulación con los factores de estudio, lo teórico y los datos obtenidos.

Por último, en el Capítulo V, se realizó las conclusiones, donde se buscó dar respuesta a los objetivos planteados según los resultados, además, se realizaron sugerencias y proyecciones para próximos estudios en base a esta investigación.

CAPÍTULO I

FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Desde Norteamérica, son provenientes los principales antecedentes en el tema de la transición a la vida adulta, en donde probablemente se desarrolla una mayor variabilidad de programas e iniciativas sobre dicho proceso, en jóvenes con Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) (Martínez, 2003). En la década de los 60', el gobierno Estadounidense crea convenios entre las escuelas especiales y los servicios para adultos con discapacidad dado que ambos trabajan a elementos fundamentales: desarrollo del área social y profesional como partes del currículum escolar, experiencias de trabajo en contextos reales como parte de la propuesta escolar y acuerdos entre escuela y servicios de adultos para gestionar estos programas. En el marco de una oferta específica, principalmente para estudiantes con discapacidad intelectual, y al margen de otros procesos globales de educación, inclusión, empleo, ciudadanía, entre otros, los cuales ya se han puesto en bases de lo que pueden ser los programas de transición a la vida adulta actualmente. Otras aportaciones de esta iniciativa son programas funcionales, equipos locales de transición, con la creación de Planes de Transición Individual y nuevos programas de adultos como es el empleo con apoyo (Martínez, 2003).

El concepto de transición, Martínez (2003), la define como el puente entre la escuela y el empleo, aunque actualmente y según avanzan los estudios, se van incluyendo otras dimensiones de vida adulta, planteándose un conjunto organizado de actuaciones para mejorar y conseguir mayores resultados que, en el ámbito de empleo, vivienda o participación, alcanzan los jóvenes con discapacidad.

Para los estudiantes que presentan NEE, la transición como proceso no debe perderse de vista en ninguno de los niveles de educación, puesto que será concluyente en el desarrollo multidimensional de las personas, debido a la gran influencia que ejercen los procesos de enseñanza y aprendizaje para el cumplimiento de su desempeño autónomo, en la capacidad para participar, interactuar, desempeñar roles socialmente valorados y para legitimar sus derechos en una sociedad cada vez más compleja y cambiante (MINEDUC, 2009). La educación para la transición pertinente y oportuna, debe ser trabajada desde los primeros años de vida, mediante la planificación futura, dando respuesta a las necesidades de aprendizaje y

apoyos que irán surgiendo en el continuo proceso del desarrollo humano, encontrando medidas de acción que ayuden y faciliten al estudiante a avanzar hacia el mejor futuro posible, además, debe ser trabajado extensamente durante toda la trayectoria educativa, asegurando el dominio para otras etapas posteriores, con el objetivo de ir fortaleciendo al máximo las habilidades y capacidades de cada estudiante, de esta manera favorecer al mayor éxito posible en las distintas situaciones, actividades y dinámicas tanto sociales como personales (MINEDUC, 2009).

Es importante aclarar el término de transición en el ámbito de lo educativo y en particular en la modalidad de educación especial, el cual Quintana (2012) lo define como, un marcador de carácter progresivo, participativo, dinámico y cambiante, que tiene como característica base la trayectoria transcendental de cada estudiante en todas áreas de desarrollo, que van sustentando y conformando su historia de vida en correspondencia con el grupo humano al cual pertenece.

En Chile, desde hace varios años ya, se comienza a incorporar en las diferentes políticas públicas acciones para promover la inclusión y ofrecer distintos apoyos para personas con discapacidad, como lo es la Ley N.º 20.422, publicada en el 2010 y modificada última vez en el 2018, la cual establece normas acerca de la igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, con el objetivo de alcanzar su plena inclusión social, participar plenamente en la vida educacional, social, laboral, cultural, política y económica, donde el Estado creará programas, servicios e instancias para responder al derecho de igualdad de oportunidades a todas las personas, mejorando su calidad de vida, a través de programas que apuntan al fortalecimiento de su desarrollo personal, la autodeterminación, relaciones interpersonales, la inclusión social y ejercer sus derechos (Diario Oficial, 2010). En su Párrafo 2º, establece que los estudiantes que presenten alguna discapacidad se les deberá garantizar el acceso a establecimientos educativos públicos y privados, ya sea del sistema de educación regular o especial según corresponda. En ellos se les entregarán los servicios y recursos especializados con el fin de resguardar, de acuerdo a la normativa, un aprendizaje de calidad, cumpliendo el principio de igualdad de oportunidades para todo los educandos. A nivel curricular, se realizarán diferentes adecuaciones según la necesidad de apoyo de cada estudiante, ya sea realizar cambios de infraestructura, proporcionar profesionales especializados, y entregar recursos adicionales necesarios, en todos los niveles educativos,

prebásico, básico y media. Asimismo, el MINEDUC, establece mecanismos de ofertas formativas especiales para el desarrollo de las necesidades específicas de los estudiantes con el fin de facilitar el ingreso escolar o a la formación laboral de las personas que, debido a su discapacidad, no hayan iniciado o concluido su escolaridad obligatoria. Por consiguiente, en el Párrafo 3, indica que el Estado a través de distintos organismos competentes, aplicará las medidas de acción para promover la inserción de prácticas laborales, de tecnologías accesibles, programas de acceso al empleo para personas con discapacidad y difundir los instrumentos jurídicos y recomendaciones sobre cómo debiese estar enfocado el empleo de las personas con discapacidad.

Dentro de las estrategias que el Estado, en el Servicio Nacional de la Discapacidad (en adelante SENADIS) ha creado, La Estrategia de Desarrollo Local Inclusivo (en adelante EDLI), que es una oferta multiprogramática, la cual, tiene como objetivo organizar un proceso de inclusión social progresivo de las personas con discapacidad, sus familias y organizaciones en los territorios. Trabaja a partir de una perspectiva integral, por medio de la coordinación intersectorial, apoyo y cooperación técnica. Su principal objetivo es impulsar estrategias inclusivas para Personas en Situación de Discapacidad (en adelante PeSD) en los ámbitos tránsito a la vida independiente, intermediación laboral, rehabilitación con objetivos comunitarios y fortalecimiento en el área de discapacidad municipal (SENADIS, 2016).

Unos de sus programas, Tránsito a la Vida Independiente, comenzó su ejecución sólo el año 2016, el cual buscó dirigir las gestiones hacia el desarrollo de la autonomía, la vida independiente, toma de decisiones y la autodeterminación de las personas en situación de discapacidad y dependencia, creando espacios para la inclusión laboral, social y participación dentro de la comunidad local (SENADIS, 2016).

Otra de las iniciativas para responder a una parte de la Ley 20.422, fue la guía de transición a la vida adulta, que en Chile, fue presentada por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, en el año 2013, con el fin de mejorar la calidad de la respuesta educativa que actualmente entregan los establecimientos a los estudiantes. A través del material 'Guía de Educación para la transición', las cuales son orientaciones técnico pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la transición hacia una vida activa de estudiantes que presentan NEEM, esta guía está orientada para el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica, y ofrece orientaciones para un trabajo completo e

integral, desde una evaluación, diseño, hasta la implementación de los procesos educativos, brindando conocimientos y herramientas técnico pedagógicas necesarias para los estudiantes con estas características, las cuales pueden ser modificables según el contexto y necesidad de apoyo de cada estudiante, entregándoles el acceso al aprendizaje, a la participación y al desempeño de roles socialmente valorados como vía efectiva para legitimar su derecho a experimentar una transición exitosa hacia la vida adulta activa (MINEDUC, 2009). Orienta cómo elaborar un plan de trabajo para la transición, en el cual, se evidencian varias etapas de concreción, partiendo desde el propio Proyecto Educativo Institucional hasta lograr su máxima expresión de individualización en el Plan de Transición con capacidad para ajustarse y responder oportunamente a los retos que nos plantea cada estudiante, considerando por cierto, las interacciones, que se producen continuamente entre factores personales y el entorno, ambiente y cultura (Quintana y Barrera, 2013).

Cabe señalar, que dicha guía constituye un instrumento técnico orientador a nivel educacional de gran relevancia para el proceso de los estudiantes para su vida adulta, sin embargo no es una exigencia a nivel curricular para trabajar con los estudiantes, por lo demás, al ser una herramienta relativamente nueva para la educación especial, se desconoce el uso, evaluación e implementación por parte de los docentes en escuelas especiales, tampoco existen evidencias de los resultados a partir del uso de estas estrategias en la adultez, o bien un seguimiento de los jóvenes egresados de los establecimientos o incluso si es que se utilizan otras estrategias para el proceso de transición a la vida adulta, para que sea posible tanto la independencia y autodeterminación, como la inserción laboral y social en PeSD.

Los programas o servicios que se encuentran en nuestro país para las personas con discapacidad son creados para que puedan acceder a derechos sobre igualdad de oportunidades e inclusión social. Existen estudios sobre la discapacidad y dependencia, realizados en Chile, el año 2017, en los cuales se refieren a la situación de dependencia y asistencia personal que esta población recibe, entendiendo que la discapacidad se origina en la interacción de la condición de salud de la persona con su ambiente y que la dependencia genera una especificación de la situación de discapacidad (habitualmente severa), relacionada a un tipo particular de apoyo. Basado en una caracterización y el análisis de las personas en situación de discapacidad con dependencia funcional en Chile, esto de acuerdo a la información del II Estudio Nacional de la Discapacidad (en adelante IIENDISC). Por otro lado, se buscó

profundizar con mayor detalle en las necesidades de asistencia, particularidades del apoyo entregado a las PeSD y dependencia, describiendo quiénes son responsables de las labores de cuidado y asistencia personal (Arce *et al.*, 2017).

El estudio tuvo como resultado que el 8% de la población adulta se encuentra en situación de dependencia y discapacidad funcional. Además, el 40% de las PeSD se encuentran en situación de dependencia, y la mayoría se concentra en las personas con discapacidad severa. Esto da cuenta de la situación agravada en la que viven las PeSD de discapacidad severa y su necesidad de cuidadores o dispositivos de ayuda para poder desarrollar sus actividades de la vida diaria. Por otro lado, se evidencia en el estudio, que la discapacidad y la dependencia tiene mayor prevalencia en los hogares de ingresos menores, poniéndolos en una situación aún más desventajada; el cuidador generalmente responde a un sistema informal no remunerado, a cargo de la red familiar o cercana a la persona, y en la gran mayoría son mujeres, y en la gran mayoría de los casos el cuidador es quien hace la toma de decisiones en las diferentes áreas de la vida de la PeSD (Arce *et al.*, 2017).

Otro estudio, sobre discapacidad y el trabajo, realizado el 2017 por SENADIS, en contexto para la nueva Ley N° 21.015 de Inclusión Laboral en Chile, es un análisis descriptivo y exploratorio que busca contextualizar a las personas en situación de discapacidad que se verán afectada por la nueva Ley de Inclusión Laboral, respecto al mundo del trabajo y los determinantes para acceder a éste. Se evidencia en el estudio de que las PeSD están mayoritariamente fuera del mercado laboral, contextualiza además cómo les dificulta todo este proceso, estando en desventaja desde el punto de vista del acceso, necesitando en ocasiones rampas o pasamanos o baños accesibles; los factores ambientales, discriminación por distinta índole, bajos ingresos, con un valor promedio de trescientos cuatro mil pesos, los cuales dependen del nivel de educación completado. Esto debido a que las PeSD acceden menos a los estudios superiores o no los completan, y por último el grado de discapacidad. De forma similar, como grupo minoritario, las mujeres con ocupación laboral es de un 37,2%, frente a un 53,1% en el caso de los varones, dichas cifras se evidencian no sólo en el género, sino además en la severidad de la discapacidad, dentro del mercado laboral se les ve sujetas a diversas discriminaciones y brecha salarial. Por otro lado, el estudio señala que la edad de ocupación es de los 33 a 44 años en promedio, y las personas que no están trabajando, señalan en un gran porcentaje que se debe a que están enfermos o tienen alguna discapacidad. No

obstante, a pesar de las grandes dificultades de todo índole que se evidencian en el estudio, se evidencia que la gran mayoría de las PeSD que están trabajando, tienen contrato indefinido, no evalúan como difícil la labor que realizan dentro del trabajo, así mismo, reportan de no necesitar ayudas técnicas para desempeñar su función y que en su lugar de trabajo les facilitan las actividades que deben hacer en éste (SENADIS, 2017).

Sin embargo, el estudio da cuenta de la vulnerabilidad de los trabajadores en situación de discapacidad, tanto en el acceso al trabajo, como remuneraciones y una gran desventaja en términos de acceso y continuación de estudios, aún cuando existen leyes que entreguen herramientas y faciliten el acceso a la inclusión laboral (SENADIS, 2017).

Incluso con Leyes, programas y estrategias para trabajar en Chile este proceso de la transición a la vida adulta desde edades tempranas, y hacer válido el derecho de oportunidades e inclusión social, estudios demuestran que aún existen falencias a las cuales se enfrentan las PeSD sobre las reales oportunidades tanto a nivel educacional, social y laboral. Egresan desde una institución educacional donde van guiados con un docente, y luego se enfrentan a la vida laboral siendo un proceso difícil visto que deben enfrentarse generalmente solos al mundo, o sin saber dónde buscar ayuda. Diferentes aristas, desde grado de discapacidad, las habilidades que poseen, dificultades sociales, faltas de recursos, cantidad de años de estudios, acceso a información, entre otras, son elementos que dificultan en gran medida la posibilidad de llevar el proceso de transición a la vida adulta de mejor manera.

A nivel de educación, según la Ley General de Educación (en adelante LGE), N.º 20.370 (2009), y con respecto a lo anterior, establece en su Artículo N.º 2 que la educación es el proceso de aprendizaje continuo que se desarrolla en las diferentes etapas de la vida de las personas y que tiene como objetivo conseguir su desarrollo intelectual, afectivo, moral, ético, espiritual, físico y artístico, a través de la transmisión de valores, destrezas y conocimientos. Se basa en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la paz y de la diversidad multicultural, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma solidaria, responsable, democrática, tolerante y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Diario Oficial, 2009).

Además, la en dicha ley (2009), en su Artículo N.º 3, indica que los principios vigentes en la educación sean de calidad, como lo son la educación permanente, la libertad de

enseñanza y el derecho a la educación, con el fin de que todos los estudiantes, tengan las mismas oportunidades de recibir una educación, con especial atención a aquellos grupos que requieran un apoyo especial, promoviendo el respeto a la diversidad ya sea en los procesos educativos de cada uno, diversidad cultural, religiosa, entre otras.

Desde otra perspectiva, uno de los decretos que es importante mencionar, es el Decreto N.º87 (1990), el cual aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental, y es el decreto que aún rige a las escuelas especiales en Chile en los talleres laborales. En su Artículo N.º1, se indican los objetivos generales que se deben trabajar en todos los niveles, y los que son importante mencionar en esta investigación, son los objetivos generales del nivel laboral, los cuales pretenden desarrollar capacidades y destrezas guiadas hacia un oficio, colaborando la adquisición de aprendizajes que faciliten la vida del trabajo, aportando la formación laboral para un trabajo semicalificado en forma independiente, cooperativa o supervisada.

Por otro lado, en su Artículo N.º10, el decreto señala que el establecimiento que desee, puede proporcionar a sus estudiantes aprendizajes orientados a la vida del trabajo a través del nivel laboral, con anterioridad enviando una solicitud a presentar a la Secretaria Regional Ministerial de Educación, indicando en ella los recursos humanos y materiales con que se cuenta y las especialidades o tareas que desee impartir. Indica además, que el nivel laboral, podrá impartirse también en algún Centro de Capacitación Laboral. De la misma forma, indica que durante la permanencia en los talleres de nivel laboral, los estudiantes podrán realizar periodos de práctica supervisada, actividad que deberá estar consignada en el proyecto educativo del establecimiento, y que los límites de edad son desde los 16 a los 24 años cronológicos.

Dentro de este marco y sin perder de vista los actores principales de esta investigación: los docentes y su labor dentro del aula, es importante también tener en cuenta lo que dictan las Leyes chilenas sobre de las funciones, roles y el desempeño profesional de los docentes en el marco de trabajo de las necesidades educativas especiales.

En la misma línea, se evidencia que la LGE (2009), indica en su artículo N.º10, los deberes y derechos del docente. Dentro de los derechos que poseen: es trabajar en un ambiente de respeto mutuo y tolerancia, a que respeten su integridad psicológica, moral y física, y a proponer iniciativas que estimen útiles para la mejora tanto de la unidad educativa como de

sus estudiantes. Por su parte, en cuanto a los deberes, son practicar su función docente de manera competente y comprometido, guiar a sus estudiantes vocacionalmente cuando corresponda, actualizar sus conocimientos, investigar, evaluarse, exponer y enseñar contenido curriculares acordes a cada nivel educativo, según las bases curriculares y los planes y programas de estudio; por otro lado, respetar tanto las normas del establecimiento en que trabaja, como los derechos de los estudiantes, y tener un trato respetuoso y sin discriminación con todos los miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, su Artículo N.º 23 (2009), indica que la Educación Especial, debe desarrollar su labor de manera transversal en los distintos niveles, administrando un conjunto de servicios, ya sea de recursos humanos y técnicos, conocimiento específico y especializado, y apoyos para atender las NEE que puedan presentar algunos estudiantes a lo largo de su escolaridad, ya sea por algún déficit, o bien por alguna dificultad específica de aprendizaje.

Por otro parte, el Decreto N.º170 (2009), el cual fija normas para establecer los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. A nivel de funciones que deben tener los docentes, sólo indica que los educadores diferenciales son los encargados de realizar la evaluación y diagnóstico de los estudiantes que presenten estas características, y durante el proceso, deberán entrevistar a las familias para conocer el contexto donde viven, realizar una planificación acorde a las capacidades y necesidades, y reevaluar periódicamente el proceso de enseñanza aprendizaje llevando un registro de sus avances.

A su vez, el Decreto N.º83/2015, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, desde el punto de vista del rol del docente, indica que los docentes dentro de sus aulas deben entregar los servicios, estrategias, conocimiento especializados y recursos o ayudas para atender las NEE que presenten sus estudiantes, con el objetivo de dar respuesta a las necesidades específicas de aprendizaje, garantizando la igualdad en el derecho de la educación.

Desde otra mirada, el Ministerio de Educación, en el año 2003, creó en conjunto con la participación del Colegio de Profesores y la Asociación Chilena de Municipalidades, El Marco de la Buena Enseñanza (en adelante MBE), documento el cual pretende determinar las responsabilidades que el docente debe tener ya sea en la sala de clases, teniendo una

interrelación empática con sus estudiantes, en la comunidad educativa y con la administración del establecimiento. Considera que para alcanzar una buena enseñanza, los docentes se implican como personas en la tarea, con todos sus valores y sus capacidades. El MBE, busca representar todas las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su práctica diaria, que asume dentro del aula, en la escuela y su comunidad, que favorecen significativamente al éxito de un profesor con sus estudiantes (MINEDUC, 2008).

Dentro del MBE (2008), existen cuatro dominios que hacen alusión a un aspecto diferente para la enseñanza, siguiendo el ciclo total del desarrollo educativo, desde la planificación y preparación de la enseñanza, la creación de ambientes favorables para el aprendizaje, la enseñanza propiamente tal, hasta la evaluación y la reflexión sobre la propia labor docente, importante para retroalimentar y enriquecer dicho proceso.

Ahora bien, cabe destacar, que este documento, no es una exigencia desde el Ministerio, sino que sólo una guía para promover la reflexión y el autoanálisis pedagógico para los docentes, en el cual se podrá resaltar como elemento fundamental para este estudio que permitió buscar desde ahí, las percepciones de los docentes desde su trabajo en el aula, con sus experiencias, expectativas y conocimientos acerca del proceso.

Como se evidencia en la revisión de leyes, decretos y documentos por los cuales se rigen tanto las escuelas de educación regular, las escuelas especiales, la labor docente y la ley de inclusión, existe una falta de regulación en relación al trabajo del tránsito a la vida adulta en las escuelas, por lo que no es una exigencia aún. Si bien existen programas y orientaciones tanto a nivel educacional como social, no es un requisito que se debe trabajar en todos los niveles de educación especial, no está dentro del currículum en la educación especial, de educación general, ni por parte del trabajo obligatorio que deben realizar los docentes, aún cuando todos aluden a que se deben dar los espacios, apoyos, estrategias, recursos, etc., para lograr la inclusión tanto a nivel educacional como social. Por lo que actualmente dificulta evaluar a aquellos adultos que ya han egresado del proceso escolar y conocer si han recibido los apoyos pertinentes para proceso de transición a la vida adulta acorde a sus necesidades, habilidades y contexto. Por otro lado en el MBE, es posible dilucidar que dentro de esta guía para el docente, sí existen elementos que enmarcan la retroalimentación y reflexión pedagógica en torno al trabajo docente, siendo el único documento para trabajar con ello, en

marco de nuestro estudio podremos conocer las percepciones que los docentes tienen sobre su propio trabajo con respecto a la transición hacia una vida de estudiantes que presentan NEEM.

Las tareas pendientes en materia de inclusión social e igualdad de oportunidades en personas en situación de discapacidad, son amplias, por lo que es legítimo preguntarse cuáles son las percepciones de los docentes sobre la transición a la vida adulta en estudiantes que presentan NEEM, y desde ahí poder dilucidar el rol que cumple el docente, comparar las diferencias y semejanzas que tienen respecto al tema, y para eso servirá además preguntarse si en las escuelas especiales se trabaja desde edades tempranas en base a las orientaciones técnico pedagógicas, leyes, decretos y orientaciones entregadas por el Ministerio en su quehacer diario para favorecer la transición hacia una vida adulta desde el aula, para una futura inclusión tanto laboral como social, teniendo en cuenta que será un aprendizaje significativo si es trabajado desde tempranas edades, de manera colaborativa y en conjunto con la familia.

Los derechos de las personas, de inclusión social y laboral e igualdad de oportunidades, siguen siendo un tema que se debe continuar trabajando en Chile, poniendo énfasis desde las etapas tempranas para que en un futuro pueda ser llevada a cabo dicha transición con habilidades sociales, laborales y de independencia como corresponde.

La motivación para realizar este estudio, fue abordar una temática poco explorada, en donde existe una escasez de datos que entreguen información acerca de las percepciones que tienen los docentes que trabajan con estudiantes con necesidades educativas múltiples, sobre a la transición a la vida adulta en un contexto educativo y qué contrastes se evidencian en las diferentes respuestas con respecto al tema. Por tal motivo surgió la siguiente interrogante: ¿Cuáles son las percepciones de los docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples? con el fin de identificar las percepciones y a través de ellas, orientar sobre la transición a la vida adulta, el trabajo de los docentes, identificar sus conocimientos tanto teóricos como empíricos, conocer sus experiencias y expectativas con sus estudiantes, con el objetivo de poder contribuir al análisis de sus necesidades en la materia, apoyando a los docentes de la Institución Educativa investigada, mediante recomendaciones pertinentes que les permita la reflexión sobre la importancia del trabajo de la transición a la vida adulta de manera transversal desde edades tempranas. Así mismo, se pretende que en el futuro, los resultados de esta investigación permitan entregar una pauta para generar nuevas líneas de investigación y/o intervención en esta población

teniendo con anterioridad una mirada general, que a través de un trabajo en conjunto con docentes, familia y comunidad se logre una real inclusión social, laboral e igualdad de oportunidades para esta población de estudiantes egresados.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.

¿Cuáles son las percepciones de las y los docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples?

Preguntas Específicas:

- ¿Qué conocimientos teóricos y empíricos vivenciales poseen las y los docentes en relación al proceso transición a la vida adulta?
- ¿Cuáles son las experiencias que han tenido las y los docentes frente a los logros y dificultades en relación al trabajo que realizan dentro del proceso de transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM?
- En relación al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, ¿qué expectativas académicas tienen los y las docentes?

OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

OBJETIVO GENERAL

Describir las percepciones de las y los docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con Necesidades educativas especiales múltiples.

Objetivos Específicos:

1. Determinar los conocimientos teóricos y empíricos que poseen las y los docentes en relación al proceso de transición a la vida adulta.
2. Describir las experiencias de las y los docentes ante la dificultad y los logros, en relación al trabajo que realizan en el proceso de la transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM.
3. Establecer las expectativas académicas de las y los docentes en relación al desarrollo de la autonomía en estudiantes con NEEM.

CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO

Marco Conceptual

1. Percepción y sus Enfoques Teóricos.

La percepción, según Carterette y Friedman (1982), citado por Arias (2006), indica que es una parte fundamental de la conciencia, es la parte que consta de hechos intratables y, por tanto, compone la realidad como es experimentada. Esta función de la percepción se basa en la actividad de receptores que son afectados por procesos derivados del mundo físico. La percepción puede entonces explicarse como la consecuencia del procesamiento de información que consta de estimulaciones a receptores en circunstancias que en cada caso se deben parcialmente a la propia actividad del sujeto (Arias, 2006).

Entonces, la percepción consiste en que la información captada por los sentidos es procesada por el sistema nervioso central que realiza una recuperación de la forma y contenido de la información, generándose un conocimiento subjetivo de carácter interpretativo. Un ejemplo del dominio que tienen estos componentes en la percepción son las ilusiones de percepción y las múltiples aclaraciones que un mismo hecho concibe entre diferentes sujetos (Rodríguez, 2012). Esta definición se relaciona con el tema de investigación debido a que se observarán las percepciones de un mismo tema, transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM, y cómo estas son diferentes entre los docentes y según las diferentes realidades de cada uno, la experiencia y expectativas de cada uno.

La percepción, según Barthey (1982), citado por Arias (2006), no se utiliza sólo en la psicología, sino que también es una palabra cuyos otros significados son corriente en el lenguaje común. Indica Barthey (1982) que, según el diccionario 1. 'La percepción es cualquier acto o proceso de conocimiento de objetos, hechos o verdades, ya sea mediante la experiencia sensorial o por el pensamiento; es una conciencia de los objetos, un conocimiento' 2. 'La referencia que una sensación hace a un objeto externo'. 3. 'Un conocimiento inmediato o intuitivo, o juicio; un discernimiento análogo a la percepción sensorial con respecto a su inmediatez y al sentimiento de certidumbre que lo acompaña, frecuentemente implica una observación agradable o una discriminación sutil'(Arias, 2006, p. 10-11).

La percepción vislumbra fundamentalmente dos procesos primero, la remodelación o elección del enorme caudal de información que nos llegan del exterior, reduciendo su complejidad y proporcionando su almacenamiento y recuperación en la memoria, segundo, un intento de ir más allá de la información recibida, con el fin de predecir hechos futuros y de ese modo, prevenir o reducir la sorpresa (Arias, 2006).

Por otro lado, Rodríguez (2012), sustenta que la percepción no es una recepción pasiva del mundo interno o externo por parte del sujeto desde los sentidos, sino más bien es un proceso de evolución interna de esos datos donde se le otorga significado y organización. Este proceso está determinado por el objeto de la percepción, antecedentes, proximidad y su novedad. También está afectado por el contexto situacional y los factores internos del perceptor, como las experiencias vividas y conceptos previos, expectativas, estado emocional, intereses, motivación, personalidad, estilos cognitivos, valores, cultura, entre otros (Rodríguez, 2012).

En el proceso de la percepción, según Vargas (1994), se ponen en juego la relación ideológica y cultural que transcriben y exhiben la realidad, y que son aplicados a las diferentes experiencias frecuentes para ser ordenadas y luego modificadas.

Uno de los elementos importantes que definen a la percepción, según Vargas (1994), es el observar las experiencias cotidianas, el cual lo define como un procedimiento significativo involucrado en la percepción, dado que permite recordar experiencias y conocimientos previamente conseguidos a lo largo de toda la vida con los cuales se comparan las nuevas experiencias, lo que permite identificarlas y aprenderlas para relacionarse con el contexto. De esta forma, se construyen y reproducen modelos culturales e ideológicos, a través del reconocimiento de las características de los objetos que ayudan a exponer la realidad con una cierta lógica de entre distintas posibilidades, se aprende desde la infancia y depende de la construcción colectiva y del plano de significación es que se obtiene la experiencia y de donde ésta llega a cobrar sentido, así lo explica Vargas (1994). De acuerdo con los referentes del conjunto cultural lo percibido es identificado y seleccionado, sea novedoso o no, acomodándolo a los referentes que dan sentido a la experiencia, permitiendo la acomodación y el manejo del entorno, haciéndola entendible (Vargas, 1994).

A su vez Vargas (1994), señala que es biocultural la percepción porque, por un lado, depende de las sensaciones y estímulos físicos involucrados y, por otro lado, de la

organización y selección de dichas sensaciones y estímulos. Desde la infancia se aprende pautas culturales e ideológicas específicas moldeadas, para interpretar y adquirir significado de las experiencias sensoriales. Esta organización está orientada a satisfacer necesidades tanto individuales como grupales de los seres humanos, esto a través de la indagación de estímulos necesarios, y de la eliminación de aquellos estímulos desagradables con el objetivo de alcanzar la supervivencia y convivencia social, por medio del pensamiento simbólico, el cual se conforma a la base de estructuras culturales, sociales, ideológicas e históricas, esto orienta la manera de cómo los grupos sociales se adueñan del entorno (Vargas, 1994).

Para Corbella (1994), citado por Calixto (2010), en las percepciones intervienen numerosas características con las cuales el sujeto se encuentra conviviendo en su cotidianidad, es decir no se encuentran aisladas, las percibe por medio de los sentidos, lo que otros no alcanzan a distinguir. La percepción no se puede separar de la personalidad, por lo que es normal escuchar o ver lo que de forma emocional lo que deseamos o para lo que estamos preparados, dado que el perceptor interpretará su vivencia dependiendo de las circunstancias vividas o ya experimentadas, entonces, el autor señala que, a partir de la percepción y la información del medio ambiente, el sujeto la extrae de forma automática e inconsciente.

Por otro lado, para Pidgeon (1998), citado por (Calixto 2010), la percepción determina la conducta, las decisiones, los juicios y conduce a acciones con resultados reales.

Al ser un proceso cambiante, la percepción facilita la reformulación tanto de las estructuras perceptuales como de las experiencias; la plasticidad de la cultura ofrece a estas estructuras la oportunidad de ser replanteadas si así lo requieren las circunstancias contextuales. Al respecto, Merleau-Ponty, citado por Vargas (1994), ha señalado que la percepción es un contiuo constructo de significados en el tiempo y espacio, y no un complemento de eventos a experiencias anteriores. Por lo tanto, la percepción debe ser comprendida como correspondiente a la situación histórico-social debido a que posee ubicación temporal y espacial, obedece de las circunstancias variantes y de la obtención de experiencias novedosas que incorporen otros elementos a las estructuras perceptuales previas, adecuándolas y modificándolas a las condiciones (Vargas, 1994).

Existen también varios factores que se relacionan con la percepción de las personas hacia otras, planteados por Morales y Clbs. (1999) citados por Arias (2006), los cuales intervienen en el perceptor acerca de él mismo, como lo son: las metas y objetivos que uno

tenga, las motivaciones, visto que en oportunidades se observa en los demás lo que uno quiere ver, las expectativas sobre las personas con las que se interactúa, influirá directamente en cómo se procesará la información recibida y el tipo de información que se busca, la familiaridad, el estado anímico y la experiencia; debido a que cuanto más se conoce a una persona, más exactas y complejas son las sensaciones e impresiones que se tenga de ella; es decir, el estímulo que exista, dado que cuando más grande es el valor, el significado emotivo que entrega el estímulo se percibirá mucho más de lo que es (Arias, 2006).

1. a. Percepción según la Teoría Gestalt.

Desde la teoría Gestalt, la percepción es un proceso encargado de generar un estado de lucidez y claridad consciente, puesto que permite el desempeño de coherencia y mayor grado de racionalidad posible con el mundo que lo rodea, todo esto a través de la extracción y selección de la información relevante que se adquiere del exterior. La Gestalt plantea que la percepción es un proceso inicial de la actividad mental, y no como un derivado cerebral de estados sensoriales, y debido a este planteamiento hubo una revolución copernicana en la psicología. Su teoría, arraigada en la tradición filosófica de Kant, señala que debido a realizar una abstracción personal del exterior o de situaciones relevantes, la percepción es considerada como un estado subjetivo (Oviedo, 2004).

La percepción, según la Gestalt, es la encargada de modular y regular la sensorialidad, en vez de estar sometida a la información proveniente de los órganos sensoriales. El hecho de recoger de forma indiscriminada datos de la realidad, implicaría una persistente confusión en el sujeto, quien tendría que esmerarse sobre el gran número de estímulos que proporciona el permanente contacto con el contexto. La Gestalt, definió la percepción como una predisposición al orden mental. Inicialmente, la percepción establece la entrada de información; y en segundo lugar, confirma que la información acumulada del ambiente permita la construcción de abstracciones ya sea en categorías, juicios, significados, etc. (Oviedo, 2004).

En términos generales, según Oviedo (2004), la percepción tiene como labor agrupar la información próxima dentro de unidades simples las cuales le permitirán a la conciencia obtener un entendimiento de objeto y con ello mejorar su comprensión abstracta. Es entendida como un continuo acto de conceptualización. Los acontecimientos del mundo externo son

ordenados a través de juicios jerárquicos los cuales se preocupan de encontrar una característica en común que represente de la mejor manera posible a los objetos.

Pero el paso más determinante, según Sambrin (1986), es el de observar que una misma parte tiene características diferentes si se toma personalmente o si se incluye en un todo y que, como resultado, una misma parte introducida en dos totalidades diferentes puede adoptar propiedades diferentes (Sambrin, 1986). Evidentemente, esta última afirmación es la que más representa al planteo gestaltista, con ello se termina la inversión sobre los puntos de vista anteriores. No parte desde abajo la forma de relacionarse con la experiencia, del análisis que divide, sino que se considera entidades globales, las cuales tiene una estructura intrínseca particular: el mismo término Gestalt quiere indicar necesariamente esta idea de unidad que tiene una forma suya propia (Sambrin, 1986).

1. b. Percepción Social.

El estudio de la Percepción Social, fue una de las grandes tendencias de investigación a las que dio origen la introducción de los principios de la Escuela de la Gestalt en Psicología Social durante los años 50' (Cabrera, 2009). De esta forma, el estudio de la Percepción Social por parte de los psicólogos sociales enmarcados bajo esta orientación, descansó sobre la hipótesis de que las leyes que los psicólogos de la Gestalt habían expresado para explicar la percepción de los objetos físicos eran aplicables de la misma forma a la percepción del comportamiento social y de las personas (Cabrera, 2009).

Inicialmente el término 'Percepción Social' se utilizó para señalar la predominancia de los factores culturales y sociales en la percepción; la forma en que el medio social interviene los procesos perceptuales. Luego, el campo se expandió e introdujo los elementos de percepción de los otros, como el reconocimiento de las emociones, la formación de impresiones, la percepción que el individuo tiene de su medio social y físico, y más actualmente, el mecanismo de la atribución (Arias, 2006).

En este sentido, la percepción social está compuesta de un conjunto creencias, informaciones, actitudes y opiniones al propósito de un objeto dado, desde esta perspectiva, tiene como objetivo aproximar a la forma, cómo los individuos crean concepciones acerca de la interculturización, a partir de los fenómenos y acontecimientos que influyeron su pensamiento frente a distintas temáticas. (Cárdenas, 2012). En cada sujeto es distinto a las

demás personas, dado que recrea y posee conocimientos y experiencias distintas a cada ser humano, lo cual lleva a formular ideas y conceptos desde su propia experiencia relacionados con su grupo social, esto supone a que cada ser humano tenga una manera de abstraer la realidad que lo rodea de forma distinta, liberando un sin fin de concepciones, formas de actuar y actitudes, aunque los individuos sean originarios del mismo contexto histórico, su interpretación será distinta para cada uno, esta representación es la que se denomina como percepción (Cárdenas, 2012).

Cabrera (2009), indica que Fritz Heider (1958), fue una de las contribuciones más trascendentales al desarrollo de esta línea de investigación, cuyo propósito general fue examinar cómo perciben las relaciones interpersonales las personas. Siguiendo los principios de la Gestalt, Heider (1958) postula que de forma organizada percibe su medio la persona, como un todo coherente y estructurado. No obstante, la diferencia principal entre la percepción de objetos físicos y la percepción de personas, es que a estas se les percibe como causa y consecuencia de sus propias acciones. Por lo tanto, la causalidad es una manera de organización cognitiva que se origina cuando se percibe en el medio social, combinado por las personas y sus acciones. La persona y sus acciones componen una unidad perceptiva, en donde la primera es la causa y las segundas son el efecto. Una de las primordiales aportaciones de Heider (1958), es el haber insistido que la persona, al distinguir el medio social, va más allá de las informaciones conductuales y pretende descubrir relaciones que puedan ayudar a aclarar los acontecimientos cambiantes. Según Heider, la manera en que percibimos el mundo social es el retrato de una psicología ingenua, que nos guía en nuestras relaciones con los demás, permitiéndonos pronosticar las acciones de otras personas e intervenir en las mismas. Para Heider (1958) y, en general, para los psicólogos de la Gestalt, el ser humano se encuentra motivado por la necesidad de ordenar y dar sentido al mundo externo físico y social en su contexto en el cual se encuentra inmerso. De ahí la predisposición de la persona a buscar los motivos de las propias acciones y del comportamiento del resto (Cabrera, 2009).

La percepción social, entonces, es el estudio del dominio social sobre la percepción. Hay que tener en cuenta que las mismas características pueden ocasionar impresiones desiguales, debido a que interactúan entre sí de forma dinámica (Cabrera, 2009).

Según, Morales & Cols. (2016), en el caso de la percepción de personas, aparecen distintos componentes que actúan en la percepción, como las expectativas sobre el sujeto con que se va a interactuar, las metas, la experiencia previa, las motivaciones y la familiaridad.

Existen diferentes efectos que modifican la percepción social, según el valor del estímulo, se produce el énfasis perceptivo, es decir, cuando el valor de un estímulo es mayor, este se distingue mayor de lo que es, o el efecto halo, que quiere decir que cuando una persona es vista positivamente en alguno de sus atributos, tenderá a verse de manera positiva en otros de sus rasgos. Según el significado emotivo de cada estímulo, podría provocarse la defensa perceptiva que ocurre ante estímulos amenazadores, o bien, la perspicacia perceptiva ante estímulos que podría prometer algún beneficio o satisfacer alguna necesidad. Además, ocurre el estereotipo, el cual lo definen como la asignación de atributos en función de la equivalencia general; el prejuicio, el cual es la manera particular de establecer juicios sobre cosas o personas alejadas de la percepción social habitual; y por último la proyección, que es el efecto de las emociones personales al evaluar situaciones o personas, también son efectos que alteran la percepción (Morales & Cols., 2016).

1. c. Elementos que componen la percepción

1. c. I. Conocimiento: El proceso metacognitivo de la experiencia.

Son muchas las definiciones que existen sobre el conocimiento. Aún cuando es una función que se realiza día a día, no existe acuerdo en lo que respecta a lo que efectivamente ocurre cuando se conoce algo nuevo. La Real Academia de la Lengua Española define conocer como el proceso de investigar por el entrenamiento de las habilidades intelectuales la naturaleza, características y relaciones de las cosas, según esta definición, se puede confirmar por lo tanto que conocer es enfrentar la realidad (Martínez y Ríos, 2006).

Utilizando el pensamiento de Piaget (1986), citado por Rendón (2005), el conocimiento es construido por el sujeto primeramente en la asimilación, integración y reorganización de sistemas que le facilitan interpretar el mundo y relacionarse con él. Dichos esquemas son una permanente de operaciones susceptibles de concretarse en situaciones semejantes, no necesariamente puntuales, que le proporcionan corregir problemas y vincularse con su entorno, pero cuando sucede un acontecimiento nuevo no se pueden aplicar los esquemas disponibles, por lo que se debe establecer un nuevo esquema combinando o

modificando esquemas previos (Rendón, 2005). De esta forma, el conocimiento es construir y re-construir ideas, formar y re-formar juicios, crear y re-crear sentidos, fundamentar y re-fundamentar discursos, producir y re-producir teorías, elaborar y re-elaborar visiones del mundo (Rendón, 2005).

Ahora bien, para que se produzca el conocimiento es fundamental desarrollar no sólo la estructuración e interpretación de símbolos, sino que también, otra serie de actividades más complejas, que Terricabras (1999), citado por Rendón (2005), las señala como no sólo la decodificación de símbolos, sino la observación y la memorización, que da la posibilidad reconocer los elementos que constituyen parte de algo de lo que se está conociendo y sus relaciones como partes de un todo; la síntesis en la cual se reúnen nuevamente en un todo aquello que se dividió y descubrir las vinculaciones del todo con las partes; tener una perspectiva lógica que permita descubrir la interconexión de la información nueva con otras informaciones y conocimientos del sujeto conocedor; producir inferencias de distintos patrones como inferencias inductivas, deductivas, hermenéuticas y abductivas; utilizar las nuevas ideas y perspectivas del mundo alcanzadas; valorar todo el proceso e incorporar el constructo cognoscitivo conseguido. Asimismo es necesario recalcar que para efectuar los pasos antes señalados es necesario utilizar no sólo las capacidades intelectuales puras, sino también utilizar la creatividad, la imaginación y la fantasía (Rendón, 2005).

Para que se facilite el proceso de conocer, Martínez y Ríos (2006), señalan que es preciso que exista una relación en la cual coexisten diferentes elementos, el sujeto que conoce, el objeto de conocimiento, la acción propia de conocer y la consecuencia obtenida que no es más que la información adquirida sobre el objeto. Dicho de otro modo, el sujeto se instala en contacto con el objeto y se adquiere una información sobre el mismo y al corroborar que existe relación o adecuación entre el objeto y la idea interna correspondiente, es entonces cuando se dice que se está en adquisición de un conocimiento (Martínez y Ríos, 2006).

Aún cuando existen diferentes descripciones y aristas según distintos paradigmas con relación al Conocimiento, estas definiciones se atañen a la investigación, pues aluden el conocimiento a través de: la experiencia, de procesos metacognitivos y del objeto de conocimiento, los cuales tienen como resultado un nuevo conocimiento, el cual no es fijo, sino más bien variable constantemente con la interacción de la realidad.

1. c. I. a Conocimiento Previo.

Los conocimientos previos para Méndez (2007), son aquellos que el sujeto domina sobre el contenido por aprender, como resultado de sus experiencias anteriores, y construye una especie de primera relación sobre el cual realiza su repaso de los conocimientos nuevos. Para Ausubel (1983) citado por Méndez (2007), este elemento es categórico en el resultado de un aprendizaje relevante, pues este aprendizaje solo se obtiene si se ocasiona un vínculo del conocimiento nuevo con algún elemento ya existente en la estructura cognitiva de del sujeto aprendiz. Además, añade Ausubel (1983), que la obtención de información nueva obedece en alto grado de las ideas relacionadas que ya se encuentran en la estructura cognitiva y el aprendizaje significativo de los seres humanos ocurre transversalmente desde una interacción de la nueva información con las ideas relacionadas que ya existen en la estructura cognitiva.

Así mismo, Mota y Valles (2015), citando a López (2009), menciona algunas características en común que tienen los conocimientos previos, sin distinción del área que se presente, entre las que están:

- Para cada individuo, son construcciones propias, de forma en que cada persona los va construyendo sobre sus experiencias mientras se relaciona e interactúa con el medio, ya sea personas, objetos o situaciones.
- Le permite al sujeto a través de esta interacción con el contexto en donde se desarrolla, interpretar sentimientos, deseos o intenciones de las personas que lo rodean.
- Los saberes previos, no en todas las ocasiones, poseen un rigor científico, es decir, que si un sujeto posee un cierto conocimiento previo en un área, no necesariamente significa que ese concepto sea institucionalmente aceptado, por lo que generalmente, estos conocimientos son duraderos y resistentes al cambio, también tienen un carácter implícito (p.5-6).

Del mismo modo, López (2009), citado por Mota y Valles (2015), señala también el nacimiento de los conocimientos previos, uniendo esa génesis en tres niveles: las concepciones espontáneas, definiéndola como la construcción que realiza el sujeto para exponer y representar a fenómenos cotidianos de la vida. El siguiente nivel, están las

concepciones transmitidas culturalmente, que se construyen a partir de creencias que son traspasadas en el contexto sociocultural de cada sujeto. Y en el último nivel, las concepciones analógicas, en la cual el individuo crea una semejanza para algunas ideas que no ha vivido socialmente, pero que puede ser acomodada por ideas preestablecidas que considera parecidas o adaptables al fenómeno conocido con el fin de entregarle un significado familiar (Mota y Valles, 2015).

1. c. I. b. Conocimiento teórico

Para Ruíz (2010), el conocimiento teórico, es una concepción desde el cual se puede aclarar científicamente el contexto social, basado por las relaciones materiales que establecen los sujetos entre sí en su proceso material de vida, que son consecuencia de un desarrollo de pensamiento, los cuales generan conceptos abstractos progresivamente más simples, inicialmente no tienen ningún referente empírico de inmediato, por lo que se debe partir en el proceso de conocimiento teórico, para que tenga mayor sustento.

Desde la perspectiva de conocimiento teórico del docente, Chen (2009), citado en Rodríguez y Alamilla (2019), lo define como un cúmulo de saberes que pueden ser aprendidos a través de la asistencia de ponencias, como seminarios o cursos, o bien a través de la lectura, estos saberes pueden ser conocimientos sobre alguna materia, currículum, contenido pedagógico o sobre teorías educativas y psicológicas; sin embargo esta teoría no siempre declara lo que acontece en la práctica, y no es usada siempre como base de la práctica educativa, así mismo la práctica no siempre se basa en la teoría.

En otros términos, Coll (2010), indica que el conocimiento teórico puede influenciar sobre el conocimiento práctico, en la medida que ambos coincidan en su función mediadora de la práctica; y de manera recíproca, el conocimiento empírico puede influenciar en el conocimiento teórico cuando se dé también esta coincidencia.

Por otro lado, Clarà y Mauri (2010), indican que la dificultad de la articulación entre el conocimiento teórico y práctico o empírico, es una utopía común en la literatura educativa y psicológica, visto que el principal desafío de esta unión, es la dudosa relación existente entre lo que se conoce en la teoría y lo que realmente se hace en la práctica diaria. En el área de la educación, esta dificultad es identificada ampliamente desde diferentes puntos de vista teóricos, como lo es desde la psicología, que señala un distanciamiento entre los mundos de

elaboración teórica y la práctica educativa, así mismo la falta de conexiones e influencia entre ambos conocimientos (Clarà, y Mauri, 2010).

Por su parte, Pozo (2006), citado en Clarà y Mauri (2010), indica desde la perspectiva del cambio conceptual, pone de relieve la diversa rapidez en que avanzan los conocimientos teóricos y prácticos en el área educativa, así mismo, la escasa consecuencia que se ha evidenciado en los avances teóricos dentro de las aulas. Por otro lado, Imbernón (2004), citado en Clarà y Mauri (2010), indica que existen contradicciones entre el diseño instruccional y el discurso educativo; y por último y en relación con lo anterior, Pérez et al., (2004) citado en Clarà y Mauri (2010), menciona la escasa repercusión que existe en las propuestas formativas orientadas a los docentes en su práctica profesional; por lo que debido a la problemática evidenciada, es que existe una necesidad en avanzar en la conceptualización de la relación entre el conocimiento teórico y la práctica educativa (Clarà y Mauri, 2010).

1. c. I. c. Conocimiento Empírico.

La característica principal de esta perspectiva de conocimiento, se fundamenta en la experiencia, y pertenece directamente al requerimiento social que depende de una necesidad práctica, la cual va evolucionando en el tiempo, tanto de manera interna como externa en el propio fenómeno; de la misma forma, el conocimiento siempre nace a partir los trabajos prácticos, desde lo concreto, por lo que la persona suele a vincular las consecuencias conseguidos directamente la práctica (González, 2011).

El conocimiento empírico, según Hargreaves (1996), citado en Sánchez, Solano & Mosquera (2013), es un conocimiento personal que se origina de las acciones, eventualidades y experiencias que poseen un contenido afecto o con significancia emocional para el sujeto con un sentido experiencial, pues está fijo al cambio. Dichos saberes, unidos al desarrollo profesional y la experiencia personal de cada individuo, poseen elementos comunes cuando incorporan los principios culturales de los profesores, como elementos básicos de actitud, creencias, valores y metodología, pautas de relación e interacción entre los individuos y el conocimiento, que son compartidos por los docentes que deben enfrentar las limitaciones y exigencias similares en el transcurso de varios años (Sánchez, et al., 2013).

Por otro lado, según Clandinin (1986), citado en Sánchez, et al. (2013), el conocimiento empírico es un tipo de conocimiento a través de la experiencia, cargado de valor,

con propósito y dirigido hacia la práctica; este conocimiento es individual, con una intención, que está sujeta a cambios, el cual implica una mirada dialéctica entre la teoría y la práctica. Dicho conocimiento, se genera en la misma práctica de la enseñanza y es utilizado por el docente para planear la acción y desarrollarla afrontando las diferentes dificultades que aparezcan en el proceso; este conocimiento se forma y se forja sobre las situaciones experimentadas, a partir de un conocimiento construido y reconstruido a partir de las experiencias vividas del profesor, con sus propias historias, las cuales narra y revive a través de procesos de reflexión. Todo esto encamina a que el conocimiento empírico no sea el propósito independiente del profesor, sino que es el conjunto de todas sus propias experiencias, por lo que así mismo es un conocimiento que no se puede dissociar del individuo conocedor, el cual depende de su biografía e historia personal (Sánchez, Solano & Mosquera, 2013).

En esta perspectiva, Schön (1987), citado en Jiménez, Cerrón y Bautista (1990), indica que el conocimiento empírico de un docente, está reflejado en la destreza para maniobrar la dificultad y singularidad dentro de la sala, y solucionar los problemas que ahí se presenten, este tipo de conocimiento se obtiene por un proceso de reflexión durante la acción y posterior a ella, esto produce que sea propio de cada docente, estará sustentado por la experiencia y la práctica personal, el cual no es un conocimiento acabado, sino más bien es algo que no se alcanza como una meta externa y estable, siendo dinámico porque está en permanente construcción, sujeto a continuas reelaboraciones y acondicionamientos del propio contexto y el docente. Esta práctica según Schön (1992), es una aplicación instrumental de técnicas a partir de un conocimiento formal, en donde se aplican modelos, reglas y estándares provenientes del mundo teórico, el cual es riguroso e informan el accionar profesional docente (Jiménez, Cerrón y Bautista, 1990).

Así mismo, Rodríguez y Alamilla (2019), indican que a diferencia de otras áreas de trabajo profesional, en donde la teoría es la base indiscutible para la actividad que desarrollan quienes ejercen la práctica, en el área de educación, la teoría y la práctica no siempre han ido de la mano. Añaden además, que una buena práctica, es aquella que se adhiere a la teoría que ha sido aceptada y reconocida directamente por el grupo que la ejercen, por otro lado, la práctica que se aleja de esta teoría, es posible que corra el riesgo de no ser reconocida, y quizás sancionada (Rodríguez y Alamilla, 2019).

1. c. II. Experiencia como parte de conocimiento.

El término experiencia, según Aguilar (2002), refiere desde los hechos, donde administra la experiencia sensorial y la razón teórica, a otro complejo ámbito, que engloba valoraciones últimas, que no son teóricamente racionales pero que no habría que prejuzgar que no son racionales de otra forma; deseos, expectativas, sentimientos y opciones. Estos componentes están especialmente bajo sospecha de ilógica, pero no está dicho que sean universalmente irracionales. El vivir humano está enlazado de los elementos mencionados; más que nuestros conocimientos, son ellos lo que configura nuestros comportamientos, actitudes y creencias (Aguilar, 2002).

La experiencia puede ser de tipo intrínseco o extrínseco, según lo indica Aguilar (2002). La experiencia extrínseca se describe a las cosas dadas sensiblemente, de naturaleza cualitativa o cuantitativa, que relacionamos con la percepción que poseemos de ellas. Las experiencias de tipo intrínsecas se refiere a la vivencia de ciertas situaciones. No se trata particularmente de una visión o intuición, porque los eventos y el yo como el sujeto del que surgen no son distinguidos en una consideración directa, sino sólo se tornan conscientes a partir del pensamiento de un yo espiritual en todos sus actos. A esta conciencia espiritual, que es la condición de posibilidad de todo acto de conocimiento, se le suele llamar “experiencia trascendental” (Aguilar, 2002).

Aguilar (2002), señala además, que la experiencia de las cosas está sujeta a la intuición o percepción sensible, es decir al modo en que perduran grabadas las cosas en el acto intelectual por el entendimiento sensible que se tiene de ellas.

La experiencia con otras experiencias múltiples se desarrollan mejor, que con otras consideraciones teóricas. La experiencia es llevada por la vida misma a la escuela universal de esta, continuamente transporta al ser humano irremediamente a potentes logros y fracasos, dolores y tristezas, alegrías, y lo transforma así en personas experimentadas. En conflicto con las situaciones que se le van apareciendo, cada persona experimenta qué es y qué puede ofrecer la vida, en general qué hay detrás del ser humano, de sí mismo en cuanto ser humano y de los demás (Aguilar, 2002).

Amengual (2007), señala citando a Kant (1871), que la experiencia aparece como el resultado, como el producto de una actividad cognoscitiva, en la que necesariamente media un cúmulo de circunstancias interpuestas por la subjetividad humana. Por lo que, Kant (1871),

admite un conocimiento práctico y en una primera aproximación de la experiencia, no obstante explica que aunque todo nuestro conocimiento adquirido con la experiencia comienza, no por eso proviene todo él de la experiencia, de este modo la experiencia es el paso inicial del conocimiento, sin embargo no todo el conocimiento procede de la experiencia. Además, Kant, confirma que es el primer resultado proveniente de nuestro intelecto al confeccionar éste la materia bruta de las impresiones sensibles, y dichas experiencias son una percepción conocida (Amengual, 2007).

Desde otra perspectiva, Lozada, et al. (2017), señala que las experiencias se relacionan con las actitudes, motivaciones, expectativas, patrones del comportamiento y limitaciones, esto se refiere a las diversas interacciones que ha vivido el sujeto, es decir, lo que siente respecto a una experiencia y las acciones que se esperan para que pueda ser llevado a cabo. Además, estas experiencias y señales que poseen los sujetos de ellas, son una combinación de diferentes factores, como interacciones, emociones, entre otros. Entra en juego también, la percepción, es decir lo que el sujeto piensa sobre una experiencia en específica y cómo se siente al respecto (Lozada, et al., 2017).

En este sentido, Lozada, et al. (2017), señala que es trascendental vincular la experiencia con las emociones, debido que estas dan sentido, y que al excluirlas, la experiencia escasearía de unidad, puesto que en esencia ayudan a comprender si la experiencia es agradable o desagradable, por lo que ratificará qué tan satisfactoria o no deseada es la experiencia.

1. c. III. Expectativas.

Las expectativas, Naranjo (2009), las define como las creencias sobre la eventualidad de que un acto irá continuo de un efecto determinado. Asimismo, cita a García (2008), Trechera (2005) y Valdés (2005) que señalan el modelo o la teoría de las expectativas trabajada por Vroom (1964), quien estima que los sujetos se animan para esforzarse por lograr un alto cumplimiento y realizar las cosas para alcanzar un objetivo si creen en su valor, si están confiadas de que lo que realizarán ayudará a lograrlas, y si saben que una vez que consigan su meta obtendrán una recompensa, de tal forma que el trabajo realizado ha valido la pena. En este sentido, Naranjo (2009), citando a García (2008) explica:

La teoría de Vroom, señala que la motivación de las personas para hacer algo estará determinada por el valor que asignen al resultado de su esfuerzo (ya sea positivo o negativo), multiplicado por la confianza que tienen de que sus esfuerzos contribuirán materialmente a la consecución de la meta (p. 11).

La teoría de las expectativas de Vroom (1964) citado por Naranjo (2009), expone que el desempeño en la realización de tareas o el cumplimiento de objetivos está definido esencialmente por el esfuerzo aplicado. Además, participa la capacidad de la persona, su habilidad para realizar el trabajo, su percepción de lo que es la tarea requerida y sus conocimientos en el tema. El cumplimiento facilita lograr recompensas intrínsecas, tales como autorrealización o la sensación de logro, y recompensas extrínsecas, como el reconocimiento social. Considera, Valdés (2005) citado por Naranjo (2009), que es trascendental la percepción que el sujeto posea en relación de la experiencia que realiza o pretende realizar, según el tipo de recompensa que ambicione.

Las expectativas, según Gutiérrez y Sfeir (2001), están simbolizadas por la convicción que tiene el sujeto de que el esfuerzo entregado en su labor causará el efecto anhelado. Estas dependen en gran parte de la percepción que posea el sujeto de sí mismo, si él considera que posee las habilidades necesarias para el propósito deseado, le concederá al mismo una expectativa alta; en el caso contrario le determinará una baja expectativa.

El esfuerzo de elaborar las expectativas, para Gutiérrez y Sfeir (2001), es una apreciación del sujeto de la probabilidad, que el sacrificio y trabajo le pueda permitir una realización favorable. Esta creencia o estimación está fundada además, en la percepción y confianza que una persona tenga en sus propias habilidades para lograr desarrollar capacidades y destrezas nuevas. Estos componentes son posteriores resultados de la crianza, de sostener y desarrollar experiencias que un sujeto ha tenido y que le posibilita sentirse confiado y apto ya sea en circunstancias concretas como personales. En cuanto a la realización de las expectativas de resultados se refiere a la percepción que tiene un sujeto de la probabilidad que la ejecución le consienta una consecuencia específica (Gutiérrez y Sfeir, 2001).

1. c. IV. Motivación

La motivación para Naranjo (2009), es un aspecto de gran importancia en las diferentes áreas de la vida, entre ellas en lo formativo y a nivel laboral, por cuanto ordena las acciones y se adapta así en un componente central que transporta lo que el sujeto ejecuta y hacia qué objetivos se destina. De acuerdo con Santrock (2002) citado por Naranjo (2009), la motivación es el conjunto de argumentos por las que los sujetos se comportan de las maneras en que lo hacen. Un comportamiento motivado es conducente, enérgico y continuo en el tiempo (p. 432).

La motivación, según Ajello (2003) citado en Naranjo (2009), señala que debe ser comprendida como la explicación que respalda el desarrollo de aquellas actividades que son significativas para el sujeto y en las que esta toma parte. En el área educativa, la motivación debe ser observada como la disposición positiva para adquirir el aprendizaje y continuar haciéndolo de una manera independiente.

Trechera (2005), citado en Naranjo (2009), indica que, el término motivación, etimológicamente, proviene del latín motus, que corresponde a aquello que moviliza al sujeto para efectuar una tarea o una actividad. De esta forma, se puede definir la motivación como el proceso por el cual el sujeto se propone una meta, utiliza los componentes adecuados y conserva una conducta determinada, con el objetivo de alcanzar una intención o meta. Según Bisquerra (2000), citado por Naranjo (2009): “La motivación es un constructo teórico-hipotético que otorga un proceso complejo la cual es el origen la conducta. En la motivación influyen múltiples variables (biológicas y adquiridas) que intervienen en la activación, direccionalidad, intensidad y coordinación del comportamiento encaminado a lograr determinadas metas” (p. 165).

Por otro lado, Herrera, Ramírez, Roa y Herrera (2004), citados en Naranjo (2009), señalan que la motivación es una de las claves evidentes más importantes de la conducta humana en cuanto al motivo del comportamiento. Es decir, la motivación representa lo que inicialmente constituye que el sujeto inicie una acción (activación), se ordene hacia un objetivo (dirección) y tolere y persista en conseguirlo (mantenimiento).

Estos autores, luego de seleccionar las opiniones de muchos otros, manifiestan la siguiente definición de motivación: es un proceso, el cual muestra, un inicio, una dirección, una intensidad y la perseverancia de la conducta dirigida hacia el resultado de una meta,

mediado por sus propias percepciones que se posee de sí mismo y de las acciones o circunstancia por las que se tiene que enfrentar, definición que se atañe a esta investigación.

2. Docente:

El Docente, dentro del aula, es el que guía la clase, es el líder que acompaña a los estudiantes en los diferentes procesos pedagógicos a lo largo de los años, teniendo gran dominio en el desarrollo escolar, tanto de habilidades como de conocimientos en sus estudiantes (Educarchile, 2014).

Dentro de las tareas que realiza el Docente (Ardiles, 2014), él debe ser, a través de la relación que posee con sus estudiantes, en un líder democrático y un guía generoso del aprendizaje, además construir un clima apropiado en el aprendizaje, cooperador y óptimo para desarrollar diferentes canales de comunicación. Debe crear la integración de niños y niñas en el grupo de clase y en el clima escolar, causando así, el conocimiento mutuo. Para ello, debe estar consciente y atento de los intereses y de las diferentes necesidades que presenten los estudiantes, con el fin de incrementar al máximo su desarrollo, y tomar medidas pertinentes en caso de dificultades (Méndez, 2013).

El rol dentro del aula, que cumple el Docente, es primordial, tanto por el proceso formativo de los estudiantes, como en la calidad de los contenidos y destrezas que entrega, su trabajo es de manera articulada, entre los estudiantes y sus familias, lo cual hace aún más relevante su labor cotidiano dentro del aula (Educarchile, 2014).

El docente es sujeto de conocimiento, quien tiene en sus manos la posibilidad de promover procedimientos enfocados en un producto o procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con las necesidades educativas de su entorno (Hernández, 2012). Cada docente tiene razones de peso para abordar su práctica desde variadas perspectivas, en ocasiones, de manera consciente y en otras no tanto. Como cualquier sujeto social carga a su espalda con la historia, cultura, ideología, formación académica y experiencias (Hernández, 2012).

Es interesante de comprender el papel del profesor, el cual Daroch (2010), lo define como a través de la historia de la educación para rescatar la susceptibilidad que tendrían los docentes al cambio permanente a partir de los momentos sociales vividos, se puede inferir de esta manera que el rol y la imagen del profesor se encuentran intervenidas por los momentos sociales o transformaciones que se realicen a nivel social. Estas imágenes ideales o ideológicas

del docente responden a una determinada visión sobre su papel y del papel de la escuela en la comunidad (Daroch, 2010).

2. a. Rol Docente.

El rol docente tiene relación con el desarrollo de la profesión de preferencia en el aula, según indica Pineda (2011), en el día a día, en la acción pedagógica, en las metodologías utilizadas en sus prácticas pedagógicas. También es posible discutir el ejercicio docente con relación a la experiencia, que puede ser temporal, mediana o extensa debido a los años de ejercicio en la escuela (Pineda, 2011). Trayectoria que reúne éxitos y fracasos, hitos que marcan un proceso evolutivo de cambios en la manera de trabajar, de incorporar las nuevas tecnologías o también mantenerse en el tiempo con las mismas estrategias que han sido exitosas en el pasado, pero que evitan al mismo tiempo integrar la innovación (Pineda 2011). Otra arista de la profesión docente y su ejercicio tiene que ver con la planificación de su trabajo en aula, las metodologías para llevar a cabo su labor, las acciones y junto a esto, el trabajo con otros docentes. Un tercer elemento según Pineda (2011), como ejercicio de la profesión docente es el perfeccionamiento o la formación que ha desarrollado en su vida profesional, ya sea por iniciativa propia o por políticas desde el Estado o por determinación del empleador o sostenedor para el cual trabaja. Este aspecto del perfeccionamiento sumado a las acciones de planificación, permiten perfilar lo que hoy se conoce como el rol profesional (Pineda, 2011).

Tres enfoques que definen según Retuert (2017), el rol docente: enfoque clásico centrado en el contenido, donde el docente es principalmente el comunicador del saber, que presenta contenidos en manera expositiva y a través de demostraciones realizadas por él; enfoque está centrado en las habilidades intelectuales, donde el alumno es protagonista y el profesor es quien guía y orienta el proceso de aprendizaje, proporcionando las condiciones necesarias para que este se logre, a la vez, el profesor diseña la enseñanza sobre la base de situaciones desconcertantes, sin una solución obvia, de manera que estimule la acción del alumno; y el enfoque, centrado en conocimientos y habilidades, como: contenidos culturales, destrezas, habilidades, actitudes y valores (Retuert, 2017). Desde esta última perspectiva, el profesor se responsabiliza de tener un rol como mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones del estudiante, a la vez, coopera en los aprendizajes y, finalmente, tiene un

rol de investigador de los procesos del aula, en cuanto va reconstruyendo gradualmente su acción educativa para obtener aprendizajes significativos de sus estudiantes (Retuert, 2017).

Por otra parte, Retuert (2017), indica que hay quienes indican poseer un cargo más enfocado a educar a sus estudiantes para la vida, proporcionándoles a temprana edad las responsabilidades y necesidades propias de una persona adulta, que debe trabajar, autosustentarse y responder ante un grupo familiar. Para algunos docentes es tan importante esto que incluso en un momento de la clase puede primar por sobre el aprendizaje de contenidos de una asignatura. Otra agrupación de significados en torno al rol, tiene que ver con el rol de ser educadores de valores, los cuales están principalmente relacionados con la vida laboral (Retuert, 2017).

Se ha dicho bastante en la literatura sobre el rol que tienen los docentes en el proceso educativo. Los análisis, según Fernández (2015), tienen en común la relación entre la posición que ocupan las y los docentes con las condiciones que ofrecen y exigen los sistemas de educación. Muchos de ellos concuerdan además, en establecer etapas en donde prevalecen ciertos principios que definen el rol docente. En otras palabras, que las concepciones sobre rol docente están relacionadas con el ambiente social en el que se desenvuelven (Fernández, 2015).

2. b. Práctica Docente dentro en el aula.

Sin duda uno de los lugares donde empieza la práctica docente es en las instituciones, las cuales constituyen espacios donde se llevan a cabo y se configuran dichas prácticas (García, Loredó y Carranza, 2008); estos contextos son formadores de docentes, debido a que modelan sus maneras de pensar, percibir y actuar, así lo indica De Lella, (1999), citado en García et al. (2008) el impacto de esta influencia modeladora puede analizar en el hecho de que el ejercicio docentes dentro de una institución establecida, presentan regularidades y continuación a través del tiempo (García et al., 2008).

La práctica docente de acuerdo con De Lella (1999) citado en García et al., (2008), se concibe como la labor que el docente realiza en el aula, principalmente descrita al proceso de enseñar, y se diferencia de la práctica institucional global y la práctica social del docente.

Para comprender a cabalidad este concepto de práctica docente, es importante considerar lo que señala Doyle (1986) citado por García et al., (2008), la cual la define cómo

la enseñanza que sucede dentro del aula es multidimensional por los distintos eventos simultáneos que en ella acontecen. Indica además que, la enseñanza se determina también por su rapidez, dado que los acontecimientos ocurren con una velocidad extrema y en muchas ocasiones son difíciles de entender, de controlar y de dirigir. Finalmente, es espontáneo, pues ocurren eventos que sin estar previstos, dan un vuelco a la clase que sale de lo estimado, lo que resulta favorable en algunas ocasiones. En suma, Doyle (1986) resalta la complejidad del análisis de la práctica docente del profesor, que básicamente hace referencia al quehacer de éste en el aula (García et al., 2008).

Otra mirada de la práctica docente, según Muñoz, Villagra y Sepúlveda (2016) es que tiene como característica ser social, objetiva e intencional, debido a que de ella participan los significados, percepciones y acciones de las personas involucradas en el proceso educativo (alumnos, docentes, padres, autoridades, entre otros). Además intervienen los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos, que en virtud del proyecto educativo de cada centro limitan el rol del profesor (Muñoz et al., 2016).

La relación educativa con los estudiantes es una relación fundamental como lo señala Muñoz et al. (2016), en la cual se establecen vínculos con otras personas: los demás maestros, las autoridades escolares, los padres de familia y la comunidad escolar. Se desarrolla inserto de un contexto cultural, social, económico y político que interviene en su labor, estipulando demandas y desafíos. El desempeño del docente, Rojas (2012), citado por Muñoz et al., (2016) indica que está situado en el punto medio entre el sistema educacional actual y los grupos sociales particulares que debe atender.

Así mismo, Reyes y León (2016), en Becerril (2005), señala que la práctica docente es una recapitulación en la cual se exhiben los conocimientos alcanzados sobre la actividad de un proceso con un propósito, de la relación entre procesos o de una conexión interna de técnicas universales, es decir: la actividad de enseñar, enseñar y aprender, la idea universal que se tiene de la enseñanza y de quién enseña. Aquí se puede hablar de sujetos que poseen distintos conocimientos y formas de actuar que emplean para enseñar, pero que también aprenden a medida que enseñan (Reyes y León, 2016).

2. c. Expectativas académicas del docente, en relación a sus estudiantes.

Muchos de los valores a partir de los cuales se valoran a las personas se producen en la familia; sin embargo, en la escuela se formaliza el empleo estigmatizante de las acciones categóricas (Mares, Martínez y Rojo, 2009). El docente como personaje central de la enseñanza escolarizada, Mares et al., (2009) indica que sin reconocerlo, en su práctica educativa usual puede predisponer que sus estudiantes finalicen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del aula.

Estudios como los de Brophy (1998); Ferreiro (2002); LeRoux (2001); Rist (1970) y Spitz (1999), citados por Mares et al., (2009) indican que enfocados en estudiar las expectativas de los docentes en relación con factores como: raza, estrato socioeconómico de los alumnos, su rendimiento académico, pertenencia a grupos étnicos, minoritarios, marginados, y originados en la interacción docente – estudiante, concretamente en la comunicación que los docentes divulgan a sus estudiantes en el interior de las aulas, han evidenciado que las expectativas del maestro sobre de sus estudiantes y el tipo de interacción que mantiene con ellos está en base al rendimiento escolar, los niveles de escasez y motivación por la escuela de los estudiantes, así como de las representaciones sociales que tienen los docentes de sus estudiantes (Mares et al., 2009).

En este sentido Mares et al., (2009) señala, que las expectativas de los docentes sobre sus estudiantes son consecuencia de la percepción que tienen de ellos, logran convertirse en un cumplimiento del pronóstico de su rendimiento académico y disciplina escolar; por lo cual se comprende que una expectativa da lugar a una conducta coherente con ésta (Mares et al., 2009). Por ejemplo, ser desobediente, como comportamiento distinto al resto de los estudiantes, recibe de este medio dicha etiqueta, según Ortega (2004) citado por Mares et al., (2009), la cual activa un concreto estereotipo de conducta y las expectativas consecuencias de ello, trasmitiéndose al así nombrado a través de la interacción, de tal modo que al estudiante comúnmente no tiene otra alternativa más que permanecer en el camino señalado para él.

Por lo que Mares et al., (2009), señala además que un juicio sobre el estudiante predispone la conducta consecutiva del docente, dando lugar a que aquel se acomode y termine asumiendo un rol congruente con tal apreciación, lo cual no sólo involucra que lo perciban en la manera como es caracterizado sino, además, que él cumpla esa definición para consigo mismo (Mares et al., 2009).

2. d. Experiencia profesional.

La experiencia laboral o también llamada profesional, Da Luz (2015), cita a Meyer y Schwager (2007) quienes la definen como un criterio de selección que representa a los conocimientos que una persona obtiene a lo largo del tiempo. Se vincula estrechamente con la cantidad de años de ejercicio laboral de un sujeto y se asume que cuantos más años de labor tiene, mayor será la experiencia en dicho empleo. Del mismo modo, Da Luz (2015) cita a Alba (1996), quien indica:

La experiencia laboral permite al individuo formarse en el mundo del trabajo en un sentido amplio, adquiriendo destrezas en las tareas de la producción, disciplina en el cumplimiento de las obligaciones laborales, espíritu de cooperación para el trabajo en equipo, etc. (Da Luz, 2015. p. 11).

Desde otra perspectiva, Tobar y García (2016), indican que en la experiencia profesional, generalmente se comenten equivocaciones, lo cual es inevitable que suceda, sin embargo esto podría convertirse en una oportunidad para el aprendizaje, pero dependerá de las representaciones que entregue el grupo de interacción para que sea así, tomando en cuenta el contexto como elemento fundamental, ya que en ocasiones, es complejo detectar uno mismo los errores, por lo que se necesita de otros para que puedan señalarlo. Estos errores pueden ser convertidos en ‘horrores’, y dependerá si son llevados al extremo, es decir si la persona que los ejecuta no se entera de ellos, o bien no admite la responsabilidad de asumir las sus consecuencias (Tovar y García, 2016).

2. e. Desarrollo Profesional, basado en la docencia.

Dentro del campo de formación docente, se han empleado diferentes terminologías como sinónimos de desarrollo profesional docente. Por un lado están las definiciones cercanas al concepto de formación como: formación permanente, formación continua, perfeccionamiento del profesorado, formación en servicio, etc. Y por otro lado están aquellas que constituyen el término de desarrollo: desarrollo profesional, desarrollo de profesores, desarrollo personal, crecimiento profesional, etc. (Eirín, 2009).

Según Imbernón (1991), citado por Eirín (2009), indica que el desarrollo profesional, es todo aquello que tiene que ver con la transformación en la vida profesional del profesorado

y no exclusivamente a los nuevos aprendizajes que necesita el profesorado, ya sean personales como aquellos aprendizajes relacionados a las instituciones educativas como: desarrollo profesional colectivo. La formación es una parte del proceso de ese perfeccionamiento profesional. La formación se legitima cuando favorece a ese desarrollo profesional de los docentes como proceso dinámico de profesionalización del profesorado, en el que las contradicciones, las preguntas, la falta de estabilidad y el desacuerdo llegan a constituirse en elementos de la profesión docente y, por tanto, favorecen al desarrollo profesional (Eirín, 2009).

Cabe mencionar, que cada acontecimiento personal, cada historia de vida de todo docente, contiene componentes unidos de cada categoría, y que contribuyen, o no, a su desarrollo profesional (Eirín, 2009). De la misma manera, es importante definir el desarrollo profesional como multidimensional, como una interacción dinámica entre las diferentes etapas del docente en las que contienen sus experiencias biográficas, factores contextuales, carrera profesional y fases de aprendizaje a lo largo de la vida (Eirín, 2009).

El desarrollo profesional en un sentido amplio se relaciona con el desarrollo de una persona en su ámbito profesional. Más específicamente, el desarrollo profesional de los profesores, en palabras de Glatthorn (1995), citado por Eirín (2009), se refiere al crecimiento profesional que consigue un docente como consecuencia de su ejercicio y el examen sistemático de su quehacer como profesor. Incluye entre sus componentes experiencias formales, como la asistencia a actividades de formación específicamente preparadas, congresos, reuniones profesionales, etc., e informales como lecturas de publicaciones profesionales, aprendizajes no planificados y vivencias. Debe tenerse en cuenta el contenido de estas experiencias, el ambiente en que se originan, así como los componentes facilitadores y desagradables del mismo.

Como lo describe, Villegas, R. (2003), citado por Eirín (2009), señala como características del desarrollo profesional el hecho de que esté basado más en un modelo constructivista que en un modelo transmisor de conocimiento, lo que involucra la consideración de los profesores como principiantes activos implicados en la preparación, análisis y reflexión sobre su tarea docente. Lo supone como un proceso en el transcurso del tiempo, reconociendo el hecho de que los profesores aprenden con a lo largo de sus años en

experiencia. Por lo tanto, el seguimiento del proceso por el que se relacionan nuevas experiencias con los conocimientos ya alcanzados por los docentes, se presentan como un catalizador necesario del proceso de transformación. También estima trascendente la consideración del ambiente en el que tiene lugar el proceso, así las mejores experiencias de desarrollo profesional tienen que ver con los contextos concretos de las instituciones educativas y se relacionan con las actividades cotidianas de los docentes, convirtiendo las escuelas en comunidades de aprendizaje continuo (Eirín, 2009).

La formación permanente del docente, como lo explica Carmago, et al. (2004), debe entenderse como un proceso de actualización que le facilita realizar su práctica pedagógica y profesional de una manera significativa, oportuno y adecuada a los ambientes sociales en que se inscribe y a las poblaciones que atiende. Es así como dicha formación se manifiesta articulada a la labor misma de la práctica pedagógica y a formas de entenderse e inscribirla en los ambientes sociales donde se ejecuta. Y en esta misma forma se cree al docente como un profesional competente para reconstruir el conocimiento pedagógico, a partir de la experiencia a que se desafía cotidianamente.

La profesionalización puede entenderse de dos maneras, según Carmago, et al. (2004), la primera como mejoramiento de las condiciones de trabajo del maestro y la segunda como desarrollo de su habilidad profesional, o sea, lograr las capacidades y competencias necesarias para el desarrollo de una buena docencia.

El desarrollo docente, para Castellanos (2010), lo divide en dos etapas las cuales son:

- Formación Inicial: Es la primera instancia de preparación para la actividad, en ella se trabajan los dominios básicos que otorgan la acreditación para la práctica profesional docente, facultando el desarrollo de competencias propias del ejercicio profesional en los distintos niveles del sistema educativo.
- Formación Permanente. Es entendida como un proceso permanente que sistematiza e incorpora las acciones pedagógicas de carácter formal e informal que ayudan al sujeto a alcanzar la madurez intelectual a lo largo de su vida.

Asimismo, Imbernón (1994), citado por Castellanos (2010), plantea cinco principios en que se debe respaldar la formación docente:

- Aprender permanentemente de forma coordinada, participativa.

- Vincular los conocimientos concebidos de la socialización vulgar con nuevas informaciones, para rebatir o aceptar los conocimientos sobre el ambiente.
- Aprender a partir de la reflexión personal y en conjunto, en la resolución de situaciones problemáticas de la práctica.
- Aprender en un contexto formativo de colaboración y de interacción social.

Ser un profesional de la educación hoy en día, según Eirín (2009), significa incrementar un compromiso de vida la investigación de la práctica. Más allá del desarrollo de rutinas profesionales, cotidianas y anheladas en todas las profesiones, los docentes requieren comprometerse en las otras clases de reflexión necesarias para aprender y transformar. De entre las razones para propiciar las oportunidades de aprendizaje y desarrollo profesional, es importante señalar la responsabilidad de los profesores con su trabajo aumenta a su vez el compromiso de los alumnos. Así, los profesores con motivación por la labor docente trabajan más para desarrollar el aprendizaje significativo a sus estudiantes, principalmente para los que tienen más dificultades o falta de motivación. Esta motivación se ve aumentado por la autopercepción de los docentes como educadores con profundos propósitos, que a su vez se retroalimenta por unas buenas oportunidades de desarrollo profesional permanente (Eirín, 2009).

2. f. Educación Diferencial.

Para entrar al rol del educador diferencial, se retomará desde los inicios de la carrera. La Educación Especial, según Godoy, Meza & Salazar (2004), indican que desde sus orígenes ha estado estrechamente enlazada con las ciencias de la psicología y la medicina. Desde estas representaciones se originó el estudio y descripción de los déficits, estableciendo extensas y específicas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el objetivo en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica (modelo biomédico) y años posteriores, basado en el enfoque psicológico, de acomodar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. Estos enfoques basados en una concepción determinista del desarrollo, tuvieron su mayor auge entre los años 40 y 60, tiempo en el cual se delimita y proyecta una modalidad de atención de carácter segregador, el cual

consistió inicialmente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (Godoy et al, 2004).

En este sentido, Garanto, (1984), citado por Godoy (2004) define la Educación Especial, como la atención educativa necesaria que otorga a todas aquellas personas que por condiciones sociales, familiares, genéticas, orgánicas y psicológicas son pensados sujetos excepcionales bien en una esfera concreta de su persona o en varias de ellas conjuntamente (Godoy, 2004).

En los años 60, con el inicio del principio de Normalización y por otro lado con la emergencia y fortalecimiento del concepto de Necesidades Educativas Especiales, en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de comprender la Educación Especial (Godoy, 2004).

Warnock (1978) en su informe, detalla la idea de que los objetivos de la educación son uniformes para todos los niños y niñas, sea cual sea las necesidades que posean, por lo que la educación queda como un permanente de apoyos para dar respuestas a las numerosas necesidades educativas especiales de los estudiantes, para alcanzar los objetivos planteados (Godoy, 2004). A partir de estas evidencias que de forma progresiva, empieza a dar un giro este modelo educativo, que no sólo se trataba de obtener los progresos en el desarrollo de la persona con respecto de su discapacidad, sino que también y principalmente se proyectaba un conjunto de apoyos y recursos para que se llevase a cabo en el sistema educativo regular, entregando respuesta a un apropiado y favorecedor desarrollo de capacidades globalizado en todas las áreas de trabajo (Godoy, 2004).

Fue una concepción más amplia el cambio de perspectiva, el cual Godoy (2004), indica que la educación especial, se asocia con la acción educativa de individuos de todas las edades y en ámbitos tanto formales como informales. Y esta perspectiva, ayudó reflexionar esta nueva educación, como una realidad aislada de la educación general, comprendiendo la educación especial como el ponerse a disposición del estudiante compensando sus necesidades educativas especiales, enfatizando su papel en el estudio y análisis de los procesos de enseñanza – aprendizaje de esta población (Godoy, 2004).

De esta manera, Manghi, et al. (2012), indica que la carrera asume el desafío de la formación de docentes en toda la complicación de su escenario actual: el cambio paradigmático de la educación en general y la educación diferencial en específico, el

significado e instaurar de las políticas públicas en el área, así como del contexto educativo en el cual ejerce profesionalmente. A través de un nuevo perfil profesional, la carrera busca preparar una personalidad renovada del profesor de Educación Diferencial para que, en este nuevo contexto, pueda favorecer al cambio social necesario para una Educación Inclusiva (Manghi, 2012).

El enfoque de la Educación Especial, manifestado hasta el momento, obliga necesariamente a reflexionar y definir un nuevo rol y perfil de los docentes de Educación Especial. Esta reflexión es una tarea fundamental por las consecuencias que posee, tanto en el área del desempeño y desarrollo profesional de los docentes, como en la formación que es necesario brindarles para que logren afrontar las nuevas demandas y retos (CNEED, 2004).

Las principales funciones, que considera la CNEED (2004), que habrían de desempeñar los docentes de Educación Especial son las siguientes:

- Atención de las necesidades educativas especiales que presenten los estudiantes a lo largo de toda su trayectoria escolar, ya sea si están insertos en una escuela especial como en algunos establecimientos u otras modalidades de la educación regular.
- Participar en los procesos o instancias de decidir a nivel educativo para organizar las circunstancias que den respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los estudiantes. A través un trabajo cooperativo y colaborativo entre los docentes de educación regular y los de especial en las adaptaciones del currículo, en la identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales y en los cambios de aquellos aspectos del contexto y práctica educativa que restringen las oportunidades de aprendizaje y participación de los estudiantes.
- Desarrollar capacidades o programas dispuestos a los menores de seis años tanto para advertir dificultades próximas como para atender anticipadamente aquellas que ya hayan aparecido.
- Trabajar con la familia y la comunidad para desarrollar la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, potenciando ejercicios de información y formación para fomentar su adecuada participación.

Para el Decreto N.º170/2009, el cual es el reglamento de la Ley N.º 20201 fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de

la subvención para educación especial y cómo debe llevarse a cabo este proceso, indica en el Título II, en el Artículo 15, que los educadores diferenciales, son los especialistas capaces para realizar la Evaluación y Diagnóstico de los estudiantes que posean estas características, y durante el proceso, además deberán considerar el contexto donde viven, realizar una planificación en relación a las capacidades y necesidades, entrevistarse con las familias y reevaluar frecuentemente el proceso de enseñanza aprendizaje llevando un registro de sus avances (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009).

3. Transición a la vida Adulta.

3. a. Conceptualización

El enfoque de las transiciones a la vida adulta, según Dávila y Ghiardo (2005), la define como la juventud constituye una etapa intermedia que es paso y, a la vez, espera entre dos condiciones: entre la niñez y la adultez, el antes y el después, se encuentra la juventud, que es todo lo que advierte el pasaje de una a otra. Ser joven es, ir abandonando, de ser niño sin aún llegar a ser adulto, exponerse a la experiencia de lo impreciso, a la tensión por el desarreglo que ocurre cuando se termina de ser lo que se era antes, cuando se transforma la identidad entre cuerpo, mente y condición social (Dávila y Ghiardo, 2005).

La transición es un proceso colmado de cambios, en la que Dávila y Ghiardo, (2005), la describen como algo que se desarrolla, que está en rumbo, que se desenvuelve, y si algo determina la juventud como etapa de la vida es la continuación de transformaciones registrados en el cuerpo de un sujeto. Mientras se es joven, ocurren sucesos que marcan de por vida: se hacen independientes, trabajan, muchos se convierten en padres o madres; cambios estos que, en su ciclo, su orden y sus tiempos conforman múltiples formas de ‘convertirse en adulto’, diferentes organizaciones de transición (Dávila y Ghiardo, 2005).

El concepto de transición, por otra parte según Sepúlveda (2013), hace referencia a experiencias específicas en ciertas circunstancias de la vida, que constituyen o representan cambios reconocidos y reconocibles en la experiencia de las personas y que demarca las formas de participación, la configuración de status y los roles que admiten los sujetos al interior de un determinado orden social (Sepúlveda, 2013). Desde la perspectiva de esta tradición de estudios, el autor indica, que los procesos de transición están permanentemente

relacionados con trayectorias que los vuelven distintos tanto en su manera como en su significado; de igual forma, en estos recorridos, algunos acontecimientos son particularmente determinante como catalizadores de la transformación; estos eventos son definidos por Elder (1994) citado por Sepúlveda (2013), como instantes trascendentales, que cambian el rumbo del curso de la vida, y que marcan diferencias en la experiencia personal y grupal al interior de una misma comunidad (Sepúlveda, 2013).

3. b. Transición a la vida adulta en discapacidad.

El término de Transición empezó a usarse a mediados de los '80 en los Estados Unidos para referirse a la problemática de los jóvenes con necesidades educativas especiales, particularmente a aquellos que presentaban retos múltiples, que estuvieran pronto a terminar el proceso educativo y que necesitaban nuevos servicios que dieran respuestas a las necesidades de la vida adulta (Guevara, 2011).

Para Pallisera (2014), constituye un proceso orientado a obtener objetivos relacionados con la participación en actividades formativas más allá de la educación obligatoria, la inclusión laboral, el inicio de la emancipación de la familia, la implicación y participación activa en otros contextos de la comunidad, y la oportunidad de experimentar relaciones sociales y personales satisfactorias. Estas trayectorias personales llevan a conseguir estos fines que se trabajan primordialmente en base a la articulación de apoyos que se brindan en servicios escolares y postescolares (Pallisera, 2014).

La transición, desde esta perspectiva, va más allá del tránsito de la escuela al trabajo; compone un proceso más complejo que ocurre desde la adolescencia hacia la emancipación, a la vida adulta y que, como señala Casal (1996) citado por Pallisera (2013), incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en ambientes no formales e informales, prácticas prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social (Pallisera, 2013).

Estas opciones debían tener un objetivo categórico, perfeccionar y maximizar las capacidades del adolescente o adulto joven, que le posibiliten ocupar un rol activo en su comunidad, a través de una actividad productiva (Pallisera, 2013).

De la misma manera, MINEDUC (2013), señala que este proceso debe ser un tipo de educación para la transición pertinente, y que debe iniciar desde los primeros años de vida, a través de la planificación futura, con el fin de predecir aprendizajes, ayudas y apoyos a lo largo del proceso, respondiendo a las necesidades de cada estudiante. En este sentido, es importante implementar y encontrar medidas de acción que faciliten al estudiante a conseguir el mejor futuro viable. Por lo anterior, es que el plan de transición es un proceso dinámico, el cual debe ser realizado desde el inicio de la educación parvularia, y se debe implementar prologado en toda la trayectoria educativa, vislumbrando la continuidad que existe entre varias habilidades que se deben enseñar y aprender desde las edades tempranas, con el fin de asegurar el desarrollo en las etapas consecutivas, maximizando el potencial de cada estudiante y de esa manera contribuir a que experimente con el mayor éxito posible en diferentes actividades, situaciones dinámicas sociales e individuales (MINEDUC, 2013).

En la mayoría de los casos este proceso de transición se ve como algo alejado, Guevara (2011), indica que como profesionales dentro del área de la educación de las personas con Discapacidad Múltiple y Sordoceguera, se debe de tomar conocimiento de empezar a organizar y a trabajar lo más anticipadamente posible, para que de esta manera poder proporcionar a los estudiantes en sus últimos años de educación la oportunidad de reflexionar sobre sus necesidades como individuos con necesidades especiales, ponerse objetivos y aprender a defenderse por ellos mismos (Guevara, 2011).

Es por esto, que Riaño (2014), indica que los planteamientos actuales, están orientados a que los estudiantes con necesidades educativas especiales, reciban un apoyo extra, no tanto en conocimientos curriculares descontextualizados o inespecíficos, sino más bien desde una formación orientada en las habilidades de enseñanza ligada a la comprensión de textos, potenciar la comunicación oral y expresión escrita, habilidades del cálculo, sociales, emociones y aprendizajes de contextos significativos, todo ello enfocado al desarrollo de sus habilidades personales, sociales y laborales (Riaño, 2014).

Estudios realizados en distintos contextos y en diferentes años por otros autores entre el 2006 y el 2014, según Pallisera (2014), ponen de manifiesto que actualmente la transición a la vida adulta sigue siendo uno de los procesos más complejos a los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad intelectual.

En el proceso de transición, sobresale la necesidad de implantar y efectuar sistemas de apoyo a los jóvenes con discapacidad intelectual con el fin de conducirlos a desarrollar orientaciones que tomen en consideración los otros roles que desempeñan las personas adultas en la sociedad (Pallisera, 2014). Es fundamental tener en consideración que los procesos de tránsito se desarrollan en una red de unidades institucionales o servicios concretos, por lo que la comprensión en profundidad de la relación entre estos dispositivos se conforma como un elemento necesario para poder iniciar acciones que incidan en la consecución de la transición a la edad adulta y vida activa de las personas con discapacidad (Pallisera, 2014).

Según un estudio efectuado sobre los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España, una investigación a partir de experiencias de profesionales y personas con discapacidad, tuvo como resultado distintas aristas que cabe señalar: primero, la continuación de los apoyos que se ofrecen a los jóvenes con discapacidad en el transcurso del proceso de tránsito sea seguro en articulación para un mejor trabajo, segundo, el ajuste de los servicios o unidades, y la relación entre estos. También, se plantea el tema de la formación que reciben los jóvenes como preparación para la transición a su vida adulta durante su etapa escolar y el logro de los objetivos relacionados a ella: participación comunitaria, inclusión laboral y social, etc. Finalmente, refieren un tema clave en los procesos de tránsito: la participación de los jóvenes y sus familias en el proceso (Pallisera, 2014).

En el mismo estudio, Pallisera (2014), indica que debe existir una coordinación entre las distintas unidades involucradas en el proceso de transición, tanto en el período escolar como al egresar, el cual es un componente clave para garantizar que los jóvenes puedan construir trayectorias de transición que les accedan conseguir los fines relacionados con la vida adulta. En este sentido, es primordial la existencia de un buen liderazgo para promover la transición (Pallisera, 2014). También se reconoce el papel importante que desempeña el contexto de cercanía en todo el proceso y especialmente en ciertas etapas del mismo, por ejemplo, para facilitar las prácticas laborales en procesos de formación profesional o inclusión laboral, teniendo mayor cercanía a diferentes experiencias laborales según sus capacidades (Pallisera, 2014).

Dentro de las líneas de trabajo que concluye este análisis de Pallisera (2014), indica que es necesaria la activación del papel de los equipos de trabajo multidisciplinarios dentro

de las aulas para los procesos de coordinación que deban instalar en la organización del tránsito a la vida adulta de jóvenes con discapacidad. Tener en cuenta además los conocimientos que disponen los docentes y equipo profesional de la región y su oferta educativa y formativa, así como también su práctica en los procesos de asesoramiento educativo, lo cual lo coloca un papel principal en el proceso de tránsito y articular colaborativamente la actuación de los distintos involucrados en el territorio (Pallisera, 2014).

Según la OCDE (2002) citado por Bermejo, Fajardo, Ruiz y Castro (2006), las dificultades a los que se enfrentan los estudiantes con discapacidad, sus familias y los profesionales con la transición de la escuela al trabajo, en los ámbitos educativos y laborales, son: Reducir o advertir el gran número de deserción escolar y jóvenes estancados; aumentar el acceso a la educación y formación de calidad; proporcionar las titulaciones acerca de las capacidades de los jóvenes que les permitan enfrentarse debidamente a la vida adulta y laboral; y coordinar y desarrollar la relación entre los sectores educativo y laboral (Bermejo et al., 2006).

El proceso de transición a la vida adulta, merece dos líneas de investigación, según Pallisera, Fullana, Martín y Vilà (2013), la primera se basa en la dimensión laboral en la cual se encuentran los trabajos que aportan información acerca del desarrollo de los procesos de inclusión laboral en las empresas comunes y los elementos simplificadores de la integración laboral. Y la segunda, el papel que ejerce la escuela para proporcionar el proceso de inclusión social y laboral de personas con discapacidad. El contexto educativo y concretamente la educación secundaria para Pallisera et al., (2013), juega un papel fundamental en los procesos de transición de los jóvenes con discapacidad, tal como reconocen diferentes estudios realizados en el ámbito internacional (Pallisera et al., 2013).

Desde otra mirada, Martínez (1999), señala que al hablar de planificar la transición escuela – trabajo, es hablar al mismo tiempo de proyectar un proceso que, cuando menos, va a tener un tiempo de ocho años, que va desde los 14 a los 22 años aproximadamente, y en muchos casos, serán más. Se habla igualmente de establecer aspectos que no sólo tienen relación con la escuela, sino con servicios relacionados con el empleo, la vivienda, el tiempo libre, entre otros; en definitiva, de un proceso extenso y complicado, en el que quedan muchas cosas por hacer (Martínez, 1999).

Martínez (1999), además simplifica los principales componentes que caracterizan un

proceso de transición a la vida adulta adecuado en tres aspectos:

- Una formación de calidad en los últimos años de escolarización. La escuela es la base de los programas de transición y las oportunidades educativas que ofrezca deben asegurar al alumnado una correcta formación para la vida adulta.
- Una adecuada coordinación y colaboración entre los diferentes servicios, programas y agentes que participan en este momento. La transición es, fundamentalmente, un esfuerzo compartido. Sin colaboración, sin cooperación, resulta enormemente difícil organizar procesos de transición de éxito.
- Una variedad de soportes y servicios en la edad adulta, tales como servicios y posibilidades para desarrollar un grado de autonomía personal. (Martínez, 1999, p. 98- 99).

Desde otra perspectiva, y acerca de lo señalado por Quintana (2012), la transición es un proceso progresivo y permanente, proceso que no es lineal o posee una matriz, sino que es dinámico y se articula de diferentes procesos que son el resultado de interacciones complejas, que es producida por factores personales, contextuales, ambientales, cultural, el cual acontece continua y longitudinalmente desde el inicio del nacimiento hasta la muerte, en toda área, contexto y tiempo delimitado socialmente.

Así mismo, desde esta perspectiva, Quintana (2012), para un mejor entendimiento, define la transición desde tres atributos que son inherentes: proceso, área y sistema.

Como Proceso, señala que es connatural al desarrollo humano, es único entre cada persona y exclusivo. Se caracteriza por ser un proceso gradual, movilizado, continuo, interactivo, que va desde el nacimiento hasta la muerte. Este proceso implica cambios constantes que van desde de la inmadurez a la madurez, de la dependencia a la independencia, del entorno familiar a la comunidad, de la casa al establecimiento educacional y de ahí al trabajo, a la formación de una familia, crianza de hijos, etc. (Quintana, 2012, p. 6). Por otro lado, deja en descubierto los procesos de adaptación continua frente a las diversas exigencias que aparecen continuamente en los diferentes ámbitos como social, escolar, familiar, vocacional y laboral. Eventos que transformarán y limitarán la historia personal, en base a los factores ambientales, de cultura y tiempos que delimitan ese particular trazado socializador (Quintana 2012).

Por otro lado como Área: para dar lugar a la toma continua de decisiones individuales que definen y orientan los proyectos a futuro de la vida, con la permanente necesidad de participar en comunidad, interactuar, aprender a aprender, desempeñar roles valorados, ejercer la autodeterminación. En este sentido, el desarrollo de la autoconciencia, es sin lugar a dudas el antecedente fundamental para la decisión efectiva, así como también para la toma de decisiones autodeterminadas e informadas (Quintana 2012).

Por último, como Sistema: y aquí se entrelazan los diferentes sistemas que puedan existir para entregar una mejor calidad de vida a las personas, posibilitando la igualdad de derechos (Quintana 2012).

Dentro de las áreas a trabajar en la TVA, MINEDUC (2013), señala como propuesta a cuatro que se relacionan, y de las cuales se debiesen organizar los objetivos de aprendizaje de manera individual para cada estudiante. Dentro de las áreas que proponen las cuales son: educación, vida en comunidad, actividades de la vida diaria y ayudas y servicios especializados. Esta última se trabaja de manera transversal, durante todo el transcurso educativo y vida de la persona, en donde se deben evaluar y determinar constantemente las necesidades específicas que aparezcan en el proceso, con el fin de asegurar el acceso efectivo a múltiples oportunidades, las cuales favorecerán su transición triunfante hacia la vida activa. Esto provocará cambios positivos en diferentes áreas como: funcionalidad, participación, desempeño y autonomía personal en las otras áreas propuestas y otras (MINEDUC, 2013)

Las áreas mencionadas, contienen sub ámbitos a trabajar, los cuales son:

Área Educación:

1. Conocimiento de sí mismo / misma. Auto-imagen, auto-concepto, auto-ayuda, etc.
2. Psicomotricidad.
3. Comunicación e interacciones sociales. En relación a la comunicación (receptiva – expresiva), destacar que se hace alusión a diferentes sistemas o códigos, de modo que se pueda determinar cuál o cuáles se acomodan de mejor manera a la diversidad funcional del estudiante.
4. Toma de decisiones informadas y ejercicio de la autodeterminación.
5. Seguridad personal.
6. Salud integral y sexualidad (salud sexual y reproductiva).

7. Protección y Defensa.
8. Ocio y Tiempo Libre.
9. Orientación Vocacional, Laboral y Profesional.

Área Vida en Comunidad

1. Accesibilidad: Orientación y Movilidad en contextos socio-comunitarios y laborales.
2. Uso eficiente y responsable de los recursos comunitarios. Ej.: calles, plazas, parques, recintos, espacios públicos en general.
3. Uso eficiente y responsable de la Red de Servicios Comunitarios: Comercio, servicios de salud, belleza corporal y otros de carácter excepcional, servicios de educación, servicios de transporte y de telecomunicaciones, servicios financieros.
4. Proyecto residencial (acceso a una vivienda).

Área Actividades de la Vida Diaria.

1. Familia y hogar. Incluye la iniciación de interacciones extra-familiares.
2. Alimentación.
3. Vestido y calzado.
4. Higiene y presentación personal.
5. Uso de dispositivos y equipos en el hogar.
6. Orden e higiene ambiental.
7. Lavado, secado y planchado de la ropa.
8. Preservación y preparación de alimentos.
9. Mantenciones y reparaciones básicas. (MINEDUC, 2013, p. 39- 40).

Por su parte, Quintana (2012), menciona una propuesta progresiva de aprendizajes vitales, en los cuales trabaja contenidos y habilidades conceptuales, sociales y procedimentales para ser trabajadas en profundidad y adecuada según cada persona y su desarrollo socio-adaptativo. Dentro de las áreas descritas están: Habilidades funcionales clave, Vida en el hogar, Habilidades personales cognitivas y emocionales de interacción social, Vida

en comunidad, Tiempo libre, Orientación y formación para el trabajo y Trabajo y empleo. Estas áreas tienen como objetivo responder oportuna y pertinentemente a las necesidades actuales y futuras de los estudiantes, en el proceso de transición hacia la vida adulta (Quintana 2012).

3. c. Enfoque Ecológico Funcional.

Es un modelo el cual Donoso (2012), indica que se basa sobre las necesidades actuales y próximas del estudiante con discapacidad, teniendo como base las habilidades o capacidades que se le enseñarán, las cuales son apropiadas según la edad, realizando las adecuaciones y modificaciones pertinentes al currículum nacional con la meta de desarrollar la participación en diferentes actividades de la vida de los estudiantes.

Otro de los componentes del enfoque ecológico funcional, que añade Cormedi (2001) es que las adaptaciones que se deben realizar deben considerar el ambiente donde vive el estudiante, además, es trascendental información conseguida por el estudiante y la familia, el trabajo que se realiza con los estudiantes es personalizado, según sus necesidades, capacidades y características, tiene como objetivo este enfoque, que el estudiante pueda transferir y generalizar el aprendizaje en otros contextos y con diferentes personas, prioriza la secuencia de habilidades a desarrollar en el estudiante según necesidad, así mismo las actividades de manera significativa y funcional. Por otro lado, llevar a cabo este trabajo requiere mayor tiempo para su elaboración, planificación y disponibilidad para poder realizarlo, así mismo, no existe una regla o guía de lo que se debe enseñar primero o después (Cormedi, 2001).

Para poder trabajar desde este enfoque, Cormedi (2001), elaboró etapas para la elaboración de un currículum funcional ecológico:

1. Identificación de las habilidades e intereses del alumno;
2. Identificación de las necesidades del alumno;
3. Priorizar las necesidades;
4. Planeamiento de las metas que atiendan a las necesidades;
5. Ejecución de las actividades;
6. Proveer la instrucción;
7. Realización de las modificaciones necesarias ambientales, materiales y etc.;
8. Evaluación de los progresos;

9. Identificación, una vez más, de las habilidades e intereses del alumno... y todo el proceso vuelve a empezar. (p.39)

Por otro lado, MINEDUC (2009), señala que el enfoque ecológico se basa en las habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta los ambientes naturales de cada uno, y en la determinación de los apoyos que ellos necesiten para obtener un desarrollo autónomo que favorezca su participación en contextos escolares y comunitarios. Se debe poner atención por completo la historia personal del estudiante y las relaciones que se establezcan en su contexto familiar y cultural, tomando en consideración que el hogar es el punto de inicio para la interacción y participación, fundándose ahí las primeras relaciones. Desde este enfoque, la función de los establecimientos educacionales, es crear instancias de aprendizaje que les posibilite a los estudiantes potenciar habilidades funcionales y académicas básicas para comunicarse, relacionarse, alcanzar un manejo individual adecuado en actividades de la vida diaria en aseo, vestido y alimentación, para recrearse, integrarse a nivel laboral y/o vida comunitaria. Para lograrlo, es necesario que los establecimientos reparen los contextos en los que el estudiante participa, con el fin de diseñar experiencias de aprendizaje que potencien su participación en la vida familia, escolar y comunitaria (MINEDUC, 2009).

El hincapié de este enfoque está en dos conceptos: ecológico y funcional. Por un lado lo ecológico, está orientado a que el trabajo con el estudiante debe ser realizado en los ambientes conocidos reales en donde se realizan las actividades de manera espontánea, para que ocurran aprendizajes significativos, dándole así importancia a la comunidad y los entornos cercanos que influyen en las interacciones sociales y la comunicación. Por otro lado, lo funcional, se apoya de la idea de que todos los estudiantes pueden aprender, sin importar el grado de discapacidad que posean, además se basa en ocasionar necesariamente actividades o habilidades que posean un sentido práctico, es decir, aquello que está aprendiendo el estudiante aporte para el resultado de un objetivo más complejo, y que sea en función a las prioridades e intereses tanto del estudiante como de la familia, otorgándole respuesta a un desafío real del estudiante. Se debe tomar en cuenta además, la edad cronológica de los estudiantes, con actividades que posean significado (MINEDUC, 2009).

3. d. Autonomía.

Del punto de vista literal, autonomía, tiene como significado auto-legislación, lo cual, implica que la aprobación de una norma obedece de que sus individuos escojan hacerla válida. Entonces, si una norma es válida sólo a causa de la decisión de los sujetos, se podría decir que no podría ser vinculante para ellos ni tampoco, ser válida en un sentido normativo Sieckmann, (2008).

Así mismo, indica Sieckmann, (2008), que la autonomía existe cuando alguien está en la situación de tomar una decisión normativa que no está establecida en cuanto a su consecuencia, sino asociado por sus argumentos normativos. En este sentido, la autonomía como capacidad necesita que un sujeto sea capaz de decidir autónomamente, es decir, que sea responsable de que debe indicar prioridades entre los propósitos o argumentos normativos opuestos, y que tenga la capacidad de sopesar estos argumentos de manera correcta. Por otro lado, ningún sujeto autónomo está sometido a las opiniones normativas de los demás sujetos, y todos tienen el mismo estatus o situación; este derecho de no ser enjuiciado por otros, produce dudas sobre de que puedan instaurar normas asociadas por medio de la argumentación autónoma (Sieckmann, 2008).

Desde otra perspectiva, Álvarez, (1999), define el concepto de autonomía desde la concepción kantiana, el cual tiene dos líneas que la definen, una de ellas involucra la independencia con respecto a los factores exteriores a la voluntad del sujeto, en este sentido de la autonomía potencia el planteamiento de decidir libremente en la estructuración del plan de vida personal. Además, esa habilidad de elección debe ser trabajada a través de la razón, el sujeto autónomo se autodetermina de manera razonada mediante su habilidad práctica.

Los factores de los cuales depende la autonomía, según Álvarez (2015), son condiciones tanto internas, como externas del individuo. Entre los factores internos, se destaca la racionalidad, habilidad que permite evaluar, establecer, considerar y por último, establecer prioridades en orden, que simultáneamente dará respuesta a modelos que relevan la destreza emocional y moral del individuo. Otro factor es la independencia, la cual la define como la capacidad del sujeto para alejarse de influencias, restricciones externas, preferencias y deseos que no son suyos propiamente tal, y que para que sean consideradas propias, el sujeto debe haberlas deseado y elegido para sí; en esta perspectiva, la independencia es la capacidad para decidir por sí mismo y no dejar las decisiones importantes en otros. Además, la independencia

considera factores externos como: el contexto y las relaciones personales, los cuales refuerzan la capacidad cognitiva, conductual y emocional del individuo (Álvarez 2015).

Para Querejeta (2003), la autonomía es la habilidad para dirigir sus dependencias, siendo un proceso personal, el cual tiene como objetivo la satisfacción del sujeto. Proceso que no se puede medir, organizar o normar bajo una regla por igual, puesto que es variable; además en varias ocasiones se basa en actividades o comportamientos que no se pueden observar, debido a que su cuantificación y existencia es atribuible a la propia evaluación del sujeto. Añade además, que el grado de dependencia que tenga el sujeto, es un factor previo para conocer o determinar el nivel de autonomía que posea, por lo que se debe observar la interacción entre las características personales, limitaciones en distintas actividades y el contexto real en el que se desenvuelve, así poder analizar el grado de decisión, de organización y de gestión; siendo así un proceso interactivo entre varios factores que se entrecruzan. Asimismo, Querejeta (2003), apunta en que la autonomía tiene una graduación que está en función a que si la persona es capaz de decidir, supervisar y poder realizar realmente la actividad.

3. d. I. Autonomía y Discapacidad.

El nivel de autonomía en las personas con discapacidad y como resultado de sus necesidades de apoyo en el cuidado, son la consecuencia de la correlación entre sus características individuales, grados de discapacidad que dificulten las actividades, la organización en el hogar donde habitan, el nivel educativo que posea y los ingresos dispuestos para los diferentes servicios de apoyo y ayuda, las relaciones de asistencia, cuidado y transferencia de habilidades que establece tanto en la familia, como en la comunidad (NU. CEPAL, 2013)

Desde esta perspectiva, se hace evidente la real importancia del cuidado de las personas con discapacidad para un buen bienestar, tomando en cuenta la calidad del apoyo y estímulo para desarrollar su autonomía e independencia. Se debe trabajar en todas las áreas, ya sea física, mental, sensorial, financiera, tecnológica, culturales y políticas de su contexto familiar y social, puesto que aunque la discapacidad sea un factor personal, repercute en toda la comunidad (NU. CEPAL, 2013).

Desde un enfoque ambiental de la OMS, NU. CEPAL (2013), añade que la autonomía funcional, es la habilidad de llevar a la práctica actividades relaciones con la vida diaria, actividades que son imprescindibles para obtener el bienestar mediante la interacción apropiada en las áreas biológica, psicológica y social, permitiendo al sujeto vivir en comunidad con el apoyo necesario de otras personas, según lo requiera y con el apoyo de la tecnología.

En este sentido, NU. CEPAL (2013), establece el modelo de la autonomía funcional, el cual coloca como base el apoyo y la asistencia de calidad para respaldar el derecho de ejercer la autonomía persona. Además menciona que las consecuencias de la enfermedad o discapacidad se estiman como una interacción completa entre alteraciones de salud y los factores externos, por otro lado, los individuos con discapacidad deben tener tratamientos personalizados y relaciones sociales, con el fin de que exista una superación la cual necesitará tanto de cambios individuales como del contexto (NU. CEPAL, 2013),

Por otro lado, Martínez (2013), indica que para que una persona actúe con autonomía, requiere de tres elementos fundamentales: un contexto que cree suficientes oportunidades para que las personas con discapacidad puedan desarrollar habilidades necesarias para sentirse como agentes causales de su propia acción; desarrollar capacidades de autorregulación con el fin que la persona con discapacidad pueda generar por sí sola una automonitorización, autoevaluación y autoreforzo de su acción sobre el contexto; y por último motivar y favorecer a las personas con discapacidad para que desarrollen mayores niveles de autoconocimiento y autoconciencia (Martínez, 2013).

Martínez, (2013), plantea un modelo para comprender la autonomía como un proceso complejo multidimensional, con el fin de plantear nuevos modelos de intervención.

Modelo de la autonomía			
Una misma autonomía tres realidades relacionadas			
Definición:	Dirigida a:	Bajo la premisa:	Concretándose en las diferentes áreas donde estos procesos tiene lugar:
"Capacidad inherente al individuo que le permite actuar sobre el mundo viéndose como agente causal de su propia actividad".	Adaptación del individuo a un contexto de actuación	Necesidad de un contexto donde a través de la acción del sujeto se lleven a cabo procesos de: Autoevaluación, auto monitorización y auto refuerzo con el fin de alcanzar mayores niveles de autoconciencia y autoconocimiento	Adaptación al contexto: <i>Vida en el hogar y autocuidado:</i> por actividades de la vida en el hogar y autocuidado entendemos mejorar las habilidades para que la persona realice tareas como, preparar comidas, lavar, vestirse, usar el aseo, etc. <i>Vida social y de la comunidad:</i> este aspecto hace referencia a la habilidad de la persona para participar en actividades de ocio, interrelacionarse con las personas y hacerse participe de los diferentes recursos ofertados por la comunidad. <i>Empleo:</i> supone favorecer las habilidades y recursos para la inserción de la persona en el mundo laboral <i>Salud y seguridad:</i> capacitar a la persona para mantener unos estados óptimos de salud y bienestar emocional, además de desarrollar las habilidades para que la persona se mueva por el entorno de un modo seguro. <i>Educación:</i> supone el desarrollo de habilidades que permiten el desarrollo intelectual y académico de la persona, además de la participación de esta en las diferentes actividades de formación
	Autodeterminación		Autodeterminación <i>Promoviendo la acción como agente causal de las diversas realidades</i> <i>Educación:</i> dirigida a la formación de actitudes cívicas de reconocimiento de derechos y de fomentar las habilidades para que el individuo sea capaz de dirigir su propia vida. <i>Autogobierno:</i> fomentar la capacidad de la persona para realizar elecciones, tomar decisiones y ejercer su actividad en el contexto en torno a sus preferencias, también se incluyen cuestiones como las habilidades para que la persona autogestione y automonitoree su actividad.
	Ejercicio de derechos		Ejercicio de derechos.

Martínez, R. (2013). Cuadro 2. Modelo global de la autonomía en la discapacidad planteado en este trabajo de investigación. [Tabla]. Recuperado en: <https://docplayer.es/62101744-Autonomia-autodeterminacion-y-discapacidad.html>

3. e. Necesidades Educativas Especiales Múltiples.

No existe una sola definición que cubra todas las condiciones asociadas con las discapacidades múltiples. Los profesionales en ocasiones utilizan frases como discapacidades severas y discapacidades múltiples, como una condición única para especificar a aquellos estudiantes que necesiten de un apoyo extraordinario intensivo para disminuir sus déficit (Godoy et al., 2010).

En el caso de las discapacidades múltiples, los déficits en general ocurren en combinación. Sin embargo, algunos de estos estudiantes tienen una inteligencia promedio o por sobre el promedio y es debido a sus limitaciones físicas y de comunicación que podrían esconderla (Godoy et al., 2010). Discapacidades múltiples significa presentar dificultades concomitantes (discapacidad intelectual – discapacidad motora o como discapacidad intelectual – discapacidad auditiva), cuya combinación ocasiona necesidades educativas tan graves que no se pueden acomodar en los programas de educación especial creados a solo una discapacidad. Algunos educadores e investigadores utilizan el término discapacidades severas y múltiples. Sin embargo se considera pertinente incluir la categoría ‘severas’ bajo la

categoría de ‘múltiples’ porque la definición de múltiples incluye la severidad (Godoy et al., 2010).

Otro de los términos utilizados en educación especial, es Necesidades Educativas Especiales Múltiples (NEEM), son aquellos que requieren de apoyos intensivos y permanentes en cualquier contexto, a causa de que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que originadas de su condición de salud, sino también por las excesivas barreras educativas, sociales y culturales que dificultan aún más sus oportunidades de socialización, comunicación y participación (Quintana y Barrera, 2013).

Los estudiantes con NEEM, según Salas (2017), citando a Horn y Kang (2012), indica que necesitan de apoyos generalizados en todas las áreas de su vida diaria. Normalmente, se advierten alteraciones neurológicas, discapacidad intelectual grave, trastornos conductuales severos, retraso generalizado en su desarrollo psicomotor alteraciones motoras y sensoriales, dependencia en la vida cotidiana y dificultad para establecer relaciones sociales (Salas, 2017). Por lo tanto, la enseñanza de los niños/as con estas características demanda de medios especiales en el aula, en la escuela y una capacitación de calidad de los profesionales de la educación que los/as atienden (Salas, 2017).

Para Guevara (2011), el concepto de Discapacidad Múltiple lo define como la población que presenta dos o más discapacidades asociadas, de orden mental, físico, sensorial, emocional o de conducta social, las cuales perjudican significativamente el nivel de desarrollo, las posibilidades funcionales, de aprendizaje, la comunicación, la interacción social, por lo que necesitan para su atención de apoyos generalizados y permanentes (Guevara, 2011).

Presentan una combinación de limitaciones estas personas, Donoso (2012) indica que, debido a estas limitaciones no logran manipular los servicios para personas con una única limitación tal como visual, motriz, cognitivo, auditivo u otro. Estas personas tienen extremos problemas en relación a la educación, a la vida laboral, a la vida social, a las actividades culturales e información. Ellas deben ser reconocidas como personas que requieren de métodos específicos de comunicación y de desenvolvimiento en su vida diaria (Donoso, 2012).

Las condiciones más comunes que se pueden observar son las siguientes:

- Preocupaciones sobre de su funcionamiento motriz, auditivo, visual y/u otro.

- Escasa competencia comunicativa formal: Ej. Habla, Lengua de Señas, Escritura, Símbolos.
- Escasa o nula habilidad de comunicación pre-lingüística. Ej. No usa gesto o vocalizaciones, No intenta interactuar físicamente con otros o a través de objetos o actividades deseadas.
- Dificultades en el aprendizaje como resultado de su limitación visual, de la comunicación, auditiva, motriz, u otra.
- Conducta pasiva. Ej. Ignora los intentos del otro por interactuar, escaso interés y de conciencia del medio, permite ser manipulado en una actividad pero manifiesta escasa o nula comprensión de la misma.
- Táctiles defensivos: no quieren tocar o ser tocados.
- Muestran conductas estereotipadas (Donoso, 2012, p. 44).

Marco Referencial.

Estudios Internacionales.

En un estudio realizado en España, por Bermejo et al., (2006), en el cual analizaron la opinión del profesorado de primaria y de Educación sobre el tránsito a la vida laboral, de estudiantes con discapacidad que han participado en programas de integración y han cumplido la etapa escolar encontrándose en edad laboral, han obtenido como resultados que un 50% de los docentes creen que no se ha preparado lo suficientemente a los estudiantes para su integración en el mundo laboral, y además creen que uno de sus puntos más débiles es el mismo sistema educativo. Además, se evidenció que se necesita mayor coordinación entre los profesores de primaria y secundaria para una incorporación al mundo laboral. Sin embargo, pese a estas dificultades, los mismos profesores entregan algunas soluciones: preparar a los estudiantes con un año de anticipación antes de terminar su formación obligatoria, por otro lado, que los estudiantes de educación primaria, se conozcan a sí mismo para lograr habilidades de planificación y solución de conflictos, y además de orientar estrategias de búsqueda de empleo que les permita ser más eficiente y tener mayores posibilidades de éxito (Bermejo et al. 2006).

Fullana, et al. (2015), en su estudio realizado en España, mencionan que la transición a la vida adulta es un proceso multidimensional el cual incluye el inicio de la vida laboral, la participación social en la comunidad y la independencia de la familia, en la cual los jóvenes con discapacidad intelectual (DI), presentan dificultades en su proceso de transición. El principal objetivo de la investigación fue presentar un programa de transición a la vida adulta para estos jóvenes, que egresan de una institución escolar. En los resultados de la investigación, se evidenció la necesidad de trabajar con los adultos, aquellas habilidades relacionadas con la autonomía, el cuidado personal, el conocimiento del entorno y habilidades sociales. Las tutorías y orientaciones individualizada son los elementos claves para mejorar la motivación en el aprendizaje de los jóvenes, y así mismo en la participación en la toma de decisiones sobre su propio proceso educativo y laboral. Además, en sus resultados, se evidenció que los programas como los que se investigó, no se trabaja de manera adecuada el proceso de transición a la vida adulta en jóvenes con discapacidad, además, que las oportunidades de empleo para estos jóvenes son escasas lo son todavía más las oportunidades

de inserción laboral de unos jóvenes que no están preparados para desarrollar tareas laborales al finalizar su etapa de escolarización (Fullana et al., 2015).

Otro estudio, también realizado en España por Pallisera, Fullana, Martín y Vilá, en el año 2013, sobre la Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual, la opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares, estudio que tuvo el propósito de obtener datos sobre la adecuación de servicios o unidades que trabajan con jóvenes con discapacidad a lo largo de su proceso de transición a la edad adulta y vida activa, tanto en etapa escolar como al egresar. En el estudio, se plantearon dos bases a investigar, uno con profesionales del ámbito educativo, y otro con profesionales que trabajan en servicios escolares, con ejes temáticos los cuales son: visión del proceso de transición, aspectos curriculares y organizativos de los servicios, existencia de itinerarios de apoyo sistematizados, trabajo colaborativo entre profesionales, acciones de orientación con familias, adecuación de las alternativas postescolares, la formación de los profesionales, y coordinación de servicios. El resultado de los análisis permitió contrastar los principales problemas percibidos por los expertos en cada uno de los ámbitos para establecer mejoras en los procesos de tránsito. Dentro de sus conclusiones, se aprecia que los profesionales de ambas instituciones, ven la transición como un proceso global, la adecuación del currículum y la realización de acciones sistemáticas dirigidas a facilitar la transición, y valoran que el centro de educación especial se desarrollan acciones más adecuadas. Por otro lado, se evidenció que no existe un modelo educativo y curricular consensuado para la etapa de transición, pese al avance realizado en los planteamientos inclusivos en los últimos años que respondan a las necesidades educativas de los jóvenes con discapacidad intelectual. Además, se evidenció en los resultados de las opiniones de los profesionales, que no existe un proceso sistematizado que ayude a la toma de decisiones sobre las direcciones a seguir una vez terminada la etapa escolar secundaria obligatoria, y aunque se trabaja en este sentido desde las escuelas especiales, existen grandes dificultades para orientar apropiadamente a los jóvenes y sus familias sobre las diferentes alternativas que puedan resultar más adecuadas según sus habilidades (Pallisera et al., 2013).

Estudios Nacionales

Machuca (2015), en su investigación, menciona que las percepciones de los profesionales en cuanto a las necesidades de apoyo que requieren los jóvenes y adultos

mayores de 18 años que presentan necesidades educativas especiales múltiples, son en las áreas de actividades conductuales, actividades sociales, desarrollo humano, empleo, enseñanza y educación, protección y defensa, salud y seguridad, vida en comunidad y vida en el hogar. Además en su estudio añade que las áreas de apoyo que influyen en la mejora de la calidad de vida de jóvenes y adultos con necesidades múltiples, son desarrollo humano, vida en el hogar, salud y seguridad, actividades conductuales, enseñanza y educación, empleo y actividades sociales, en las cuales deben prestarse servicios orientados a espacios de ocio, redes comunitarias, prestación de servicios de salud entre otros, para así mejorar la calidad de vida de los adultos (Machuca, 2015).

En otro estudio, realizado por Giaconi, Pedrero y San Martín (2017), sobre las percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, en su objetivo principal fue describir y analizar las percepciones sobre discapacidad de los cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad, y se pudo evidenciar en su estudio los significados que atribuyen en torno al concepto de discapacidad, las dificultades relacionadas a la discapacidad y los planeamientos para solucionarlas. Además, indican los cuidadores que la problemática social que visualizan, no sólo afecta propiamente tal a la persona en situación con discapacidad, sino que también a los mismos cuidadores, familias y el entorno. Por otro lado, se evidencia los cuidadores indican que existen dificultades relacionadas con los servicios de apoyo, y se relaciona con el Informe Mundial sobre la Discapacidad, que señala que las PeSD reciben estas atenciones de servicios insuficientes, ya sea en el ámbito de salud, transporte, educación, y que además existen prestaciones insuficientes relacionados con el acceso, diseño recursos y uso de estos servicios. Por último, los participantes manifiestan una serie de planteamientos para mejorar las dificultades, entre ellas la visibilización de la discapacidad, un rol activo de parte de las propias personas en situación de discapacidad y sus cuidadores, y una necesaria responsabilización por parte del Estado (Giaconi et al., 2017).

Un estudio realizado por Castro, et al. (2016), sobre la percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación, el cual tuvo como objetivo principal identificar la percepción que poseen el profesorado y los estudiantes sobre la calidad de vida de los estudiantes con discapacidad de centros de formación laboral, y más en

específico, si existe correlación entre la percepción del profesorado y la percepción del alumnado, dentro de sus resultados, se obtuvo en las percepciones de los profesionales que si una persona con discapacidad es autodeterminada se refieren a que la propia persona con discapacidad sea consciente de su propia autodeterminación, por otro lado, se destaca igualmente la necesidad de que la persona se encuentre incluida en la sociedad y que tenga un clima familiar y social e, incluso, personal, adecuado, y que para mejorar estas dimensiones, debe haber un trabajo coordinado y modificar los modelos de enseñanza y los estilos educativos de las escuelas, los cuales debiesen ser inclusivos y deben estar encaminados hacia un modelo de vida independiente, entre otros. Por último, entre sus conclusiones, es necesario destacar que los docentes debiesen recibir formación sobre cómo atender a las necesidades globales de las personas, basándose en las dimensiones relacionadas con la calidad de vida, y con metodologías que sirvan para lograr una educación inclusiva (Castro te al., 2016).

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

Enfoque:

La Metodología utilizada, fue bajo un enfoque cuantitativo, visto que en esta investigación se buscó dar explicación a un fenómeno, el cual se delimitó en las percepciones de los docentes en relación a la transición a la vida adulta, y se evidenció de manera directa con instrumentos validados y el análisis de hechos reales los cuales describieron de manera objetiva las percepciones. Enfoque en el cual, según Hernández, et al. (2014) lo definen como la necesidad de medir y estimar magnitudes de los fenómenos o problemas de investigación. Debido a que los datos son resultados de mediciones, se interpretan mediante números (cantidades) y se deben analizar con procedimientos estadísticos.

Se enmarcó bajo el paradigma Positivista (Comte, 1844), debido a que se obtuvo desde métodos científicos específicos como la encuesta y la escala de Likert las percepciones de los docentes. Jiménez y Comet (2016) lo definen como todo conocimiento científico que se basa en la experiencia de los sentidos y solo puede avanzar mediante la observación y el experimento, asociado al método científico. Se refiere a una descripción generalizada del fenómeno a estudiar, a través de una metodología deductiva, debido a que reúne datos para comprobar teorías, modelos e hipótesis preestablecidas.

El tipo de investigación es descriptiva, desde esta perspectiva se puede conocer de manera objetiva y clara las percepciones, expectativas, experiencias y conocimientos de los y las docentes, por otro lado permitió determinar el fenómeno en su contexto natural, en un tiempo único y dio la posibilidad de predecir e identificar las relaciones que existentes entre dos o más factores de estudio con el fin de aportar al conocimiento de la realidad de los docentes acerca de la temática investigada. Por lo que Hernández (2006), señala que esta perspectiva busca especificar propiedades, características y los perfiles de diferentes personas, grupos, comunidades, procesos, objetivos o bien, cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Sólo pretende medir y recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos o variables a las que se refieren, que en esta investigación fueron el conocimiento que poseen los docentes sobre el proceso de transición a la vida adulta en estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples, independencia y autonomía,

experiencia profesional, expectativas que posean con sus estudiantes y la metodología de trabajo que utilizan diariamente. Por otro lado, será de tipo descriptivo transversal, porque sólo recolectó datos en un momento y en un tiempo único, y con un enfoque cuantitativo. (Hernández, et al., 2006)

Población de Estudio

- Docentes, educadores diferenciales que trabajen en una escuela con estudiantes que presenten necesidades educativas especiales múltiples, que cuenten desde uno o más años de experiencia laboral trabajando con estudiantes que presenten dichas características, siendo en total 7 docentes.
- El contexto a estudiar: es una escuela especial de Viña del Mar, en la región de Valparaíso, la cual atiende a niños, niñas y jóvenes entre 4 y 26 años.
- Descripción de la Institución: Es una Institución de carácter particular subvencionado, ubicada en Viña del Mar, la cual atiende a niños y jóvenes que presentan daño orgánico cerebral portadores preferentemente de parálisis cerebral y compromiso intelectual, con una matrícula total actual de 52 estudiantes. Su trayectoria es de hace 20 años, y su objetivo principal fue dar respuesta a la población de estudiantes que estaban internos en el Sanatorio Marítimo de Viña del Mar. La escuela se distribuye en 7 cursos desde cursos Básico, hasta el Taller Laboral. En ella, trabajan 7 docentes, en conjunto de las asistentes del aula y el equipo multidisciplinario.

Unidades de Análisis

Docentes educadores diferenciales, hombres o mujeres, que trabajen en los niveles pre básicos, básicos y laboral de la institución antes descrita, con uno o más años de experiencia trabajando con estudiantes que presenten necesidades educativas múltiples, que sean educadores diferenciales con mención en discapacidad intelectual.

Factores de Estudio.

Los factores de estudio en la presente investigación son aquellos elementos que componen la percepción, los que entregarán información determinante para describir las percepciones de los docentes. Los cuales para esta investigación son:

- **Conocimiento:** Conocimiento que debe ser en el área de transición a la vida adulta y autonomía e independencia en estudiantes con necesidades educativas múltiples. Se entiende por conocimientos aquellos que son adquiridos desde lo formal, hasta lo autoaprendido, conocimiento desde la práctica construido con la base de asimilación, integración y reorganización de diferentes teorías, constructos, y adecuados y recreados con su propia experiencia o bien por estudios formales o autodidácticos, los cuales son llevados a su práctica docente.
- **Experiencia:** La experiencia de situaciones que hayan vivido en su labor como docente, debido a este factor, que permite evocar conocimientos, expectativas desde lo que ya es conocido, y se adquieren nuevas herramientas para afrontar nuevos desafíos, desde buenas o malas experiencias pasadas.
- **Expectativas:** Las expectativas se entienden como las creencias que posean los y las docentes con sus estudiantes, sobre un determinado resultado en su futuro. Tiene relevancia en esta investigación, debido a que este elemento movilizará a los y las docentes (o no), a trabajar en un buen futuro con sus estudiantes, puesto que podrían esforzarse por lograr un alto desempeño en lograr aquella meta que se han propuesto con ellos, específicamente en el ámbito de la autonomía.

Instrumentos de Investigación.

Las estrategias para la recogida de información seleccionada en el presente estudio, fueron dos instrumentos una encuesta y una escala Likert, las cuales están enmarcadas dentro del marco teórico de la investigación, con preguntas dirigidas hacia tres categorías: el conocimiento, experiencia y expectativas docentes respecto a su trabajo con la transición a la vida adulta de estudiantes con NEEM, las cuales darán respuestas a los objetivos propuestos.

En cuanto a la encuesta, consta de 25 preguntas de alternativas, desde la pregunta 1 a la 7 abarca conocimientos de los y las docentes, desde la 8 a la 18 experiencia, y desde la 18

a la 25 se relaciona a las expectativas. Mientras que la escala Likert posee 16 preguntas de las cuales de la 1 a la 4 son preguntas de conocimiento, de la 5 a la 9 de experiencia docente, y de la 10 a la 16 de sus expectativas. La totalidad de preguntas miden el conocimiento, opinión y experiencia de cada docente. Ambos instrumentos están adscritos bajo los factores de estudio.

En concordancia con el tipo de investigación indicada anteriormente, se aplicó como método de recolección: la encuesta que Hernández (2006), lo define como un conjunto de preguntas en relación a una o más variables o factores de estudio a medir, las cuales deben ser congruentes con el planteamiento del problema. Otro instrumento a utilizar fue la Escala Likert, método que consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se evalúa la reacción de los participantes (Salvo, *et al.*, 2009).

Ambos instrumentos fueron validados, revisados y adecuados según las sugerencias realizadas por 4 expertos en educación especial, docentes de universidades, que trabajan tanto en el área de escuela especial, y docentes universitarios expertos en metodología en Chile, todos con estudios de postgrado de Magister en el área de educación especial, para su posterior utilización en la investigación, y se conjugaron para obtener la comprensión de las percepciones de los y las docentes. Para esto se les envió los instrumentos y una pauta de evaluación y sugerencias para que ellos pudieran completarlo según el análisis realizado.

Criterios de Rigor Científico

Con el propósito de otorgar legitimidad al presente estudio, se hizo necesario plantear aquellos criterios de veracidad que permitirán a la comunidad científica utilizar los datos propuestos en esta investigación para futuras acciones relacionadas con este tema. El rigor es un concepto transversal en el desarrollo de un proyecto de investigación y permite valorar la aplicación escrupulosa y científica de los métodos de investigación, y de las técnicas de análisis para la obtención y el procesamiento de los datos (Noreña et al., 2012).

La fiabilidad de la presente investigación se ve reflejada en la elaboración de ambos instrumentos de la recogida de información los cuales fueron revisados y corregidos por un juicio de expertos, que permitieron contrastar los descubrimientos e interpretaciones de los docentes, y por último en las transcripciones que fueron textuales de los instrumentos

aplicados, de tal forma que se establecerá de manera fiel y veraz las percepciones de los docentes (Noreña et al., 2012).

En cuanto a la dependencia, en este estudio se consideró evitar indicar creencias y opiniones para que no afecten a la coherencia y sistematización de las interpretaciones de los datos obtenidos, además no establecer conclusiones antes de que los datos sean analizados en detalle, por otro lado se observaron todos los datos como importantes (Noreña et al., 2012).

La confirmabilidad, se consiguió a través de la neutralidad y objetividad de los resultados obtenidos de los docentes, la información se obtuvo a través de una encuesta y escala de Likert aplicados a docentes, los cuales tendrán registro con el fin de concluir adecuadamente los diferentes hallazgos y poder cumplir con dicho criterio (Noreña et al., 2012).

Por último la transferibilidad, se obtendrá en que la presente investigación podrá ser aplicada en otro contexto educativo para poder realizar comparaciones y diferencias y una medición de los datos, a partir de pautas o criterios similares en otros contextos, dando la posibilidad de aplicar este estudio con otras modificaciones (Noreña et al., 2012).

Para lograr esto, bajo normas éticas, inicialmente se realizó una entrevista con el Director de la escuela, el cual permitió que la investigación fuese llevada a cabo, posterior a eso, se le entregó un consentimiento informado a cada docente, el cual indica la premisa de la investigación, objetivos generales y específicos, procedimientos, confidencialidad y voluntariedad de los y las docentes para participar en el estudio.

Asimismo, se atendieron todas las dudas y consultas que surgieron en la aplicación de los instrumentos de medición. El documento fue firmado por los docentes para consentir su participación en la presente investigación. Cabe destacar que los instrumentos utilizados, no causan ningún tipo de daño o perjuicio hacia los participantes de esta investigación.

Recogida de Información

Para la recogida de información, inicialmente se realizó la selección del establecimiento educativo, el cual fue seleccionado bajo el criterio de años de trayectoria como escuela que trabaja con estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples en la Región. Es por esto que se escogió la Escuela Especial San Juan de Dios de Viña del Mar.

Posterior a esto, se realizó el contacto con el contexto educativo, solicitando una entrevista al Director para exponer la solicitud de que se pueda realizar la investigación en su Institución, dándole a conocer la motivación del por qué se escogió dicho lugar, los objetivos de la investigación, y los procesos de recogida de información a través de la encuesta y la escala Likert a los cuales se someterán los docentes. Además, el Director, entregó información relevante para el estudio como características generales de la Institución, de su equipo de trabajo y del trabajo con los estudiantes. Se le informó por último que a partir de agosto del 2019 se comenzará a aplicar los instrumentos.

Luego de la aprobación y del Consentimiento Informado del Director, a su vez, se le hizo entrega a los y las docentes un consentimiento informado, explicando la investigación y lo que deben realizar para su participación voluntaria.

Seguido, se estableció con el Director, una fecha para asistir al establecimiento para entregar las encuestas a los y las docentes y aplicar la escala Likert de manera individual, en caso de que existan dudas.

Se inició el proceso de aplicación en la fecha coordinada con el Director, y de manera individual se entregan las encuestas a los docentes en un sobre para que puedan sellar sus respuestas, y se le da plazo de 2 días para completarlas. Posterior a esto, de manera individual se aplica la escala Likert a los 7 docentes y se responden las dudas que aparecen.

Se vuelve en dos días a la Escuela para obtener las respuestas de las encuestas de los docentes.

Finalmente se da inicio al proceso de vacío y análisis de la información obtenida desde la encuesta y de la escala Likert, en concordancia a los objetivos de investigación y los factores de estudio, para la posterior construcción de conclusiones que respondan a las preguntas de investigación.

Procesamiento de la información

La información obtenida por los instrumentos serán tabulados en una matriz de análisis por respuesta recopilada según la matriz de cada instrumento, el cual permitió el posterior análisis tanto cuantitativo como descriptivo respectivo a cada factor de estudio y los objetivos establecidos. Se utilizó en ellos, en el análisis cuantitativo, porcentajes y gráficos circulares para revisarlos y luego realizar el análisis y compararlo con lo que dice la teoría al respecto.

En ambos instrumentos se analizaron de la misma forma. Inicialmente se extrajo la información, luego agrupó según las respuestas y se traspasó a porcentaje cada resultado, posterior a eso se clasificaron según factor de estudio para poder realizar el análisis y comparar con la teoría estudiada.

Elementos a Triangular

Se relacionan los objetivos con cada uno de los factores de estudio, el primer objetivo sobre conocer los conocimientos teóricos y empíricos de los docentes sobre el proceso de transición a la vida adulta, se relacionará con el factor de estudio ‘Conocimiento’, en donde se realizará un análisis de los conocimientos que poseen los docentes, ya sea a través de su experiencia, con la metodología de trabajo que utilizan, si han participado en capacitaciones o bien si existen otros conocimientos de diferentes elementos del proceso de Transición a la vida adulta. Además se relacionará el objetivo N.º 2 que busca examinar las experiencia de los docentes ante la dificultad y los logros en relación al trabajo que realizan en el proceso de la TVA en estudiantes con NEEM, y se relacionará con el factor de estudio ‘experiencia profesional’ que hayan tenido como docente, la experiencia con estudiantes con estas características. Y por último, se relacionará el 3º objetivo de analizar las expectativas de los docentes, acerca de la autonomía en estudiantes con NEEM, con el último factor de estudio ‘expectativas académicas’, posterior a eso se analizarán estas expectativas, relacionadas con la experiencia que tengan, la cercanía con la familia, las facilidades que se le disponen para trabajar en la escuela, los conocimientos que tengan sobre el tema y la disposición para obtener mayores conocimientos si es que no lo saben. Además, se cruzará la información obtenida con la teoría estudiada para obtener las conclusiones del estudio.

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Inicialmente se analizará de manera cuantitativa, obteniendo porcentajes de los resultados obtenidos, será expuesto por medio de gráficos circulares; estableciendo así la unidad de análisis sobre: los conocimientos que poseen sobre el tema, las estrategias utilizadas para trabajar la TVA, el trabajo con la familia, creencias de sus estudiantes si es que podrán optar a un trabajo, entre otras. Posteriormente se realiza el análisis descriptivo de los resultados obtenidos comparándolo con la teoría estudiada.

Análisis Cuantitativo.

A continuación se presentarán las respuestas graficadas de las encuestas realizadas a los y las docentes pertenecientes al caso de estudio, siendo agrupadas en gráficos circulares. Primero la caracterización y posterior a eso a cada factor de estudio correspondiente. Se encontrarán cuantificados y graficados los datos recogidos a partir de la encuesta y escala Likert.

Caracterización de los participantes.



Gráfico 1: La unidad de análisis está compuesta por 7, de los cuales 1 es hombre y corresponde al 14%, y 6 son mujeres que corresponde al 86%.

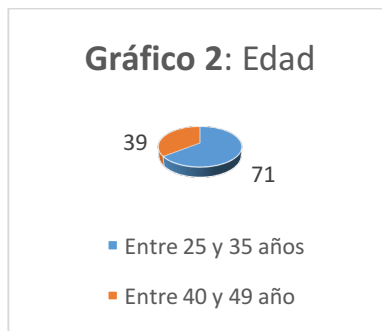


Gráfico 2: Con respecto a las edades, 5 de ellos tienen entre 25 y 29 años, que corresponden al 71%, y 2 de ellos entre 40 y 49 años, que corresponden al 39%.

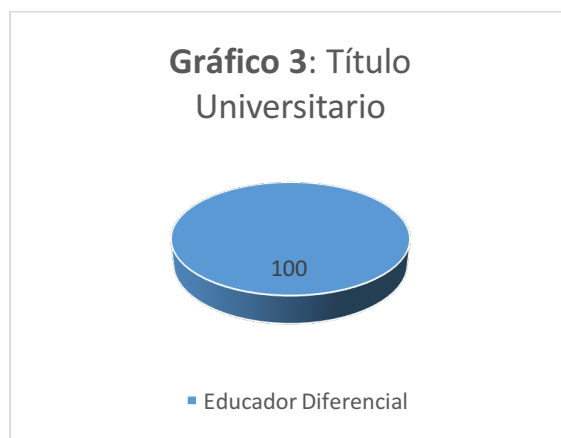


Gráfico 3: En cuanto al título universitario, 7 unidades de análisis indicaron que obtuvieron título universitario corresponde a Educador Diferencial, el cual corresponde al 100%.



Gráfico 4: En cuanto a los años de docencia en el Establecimiento, se evidenció que 2 docentes actualmente poseen 1 año de ejercicio docente, el cual corresponde al 29%, mientras que 4 poseen entre 2 a 5 años de docencia, el cual corresponde a un 57%, y sólo 1 docente posee entre 6 a 10 años de experiencia, el cual corresponde al 14%.

Primer Factor de Estudio: Conocimiento de los docentes.

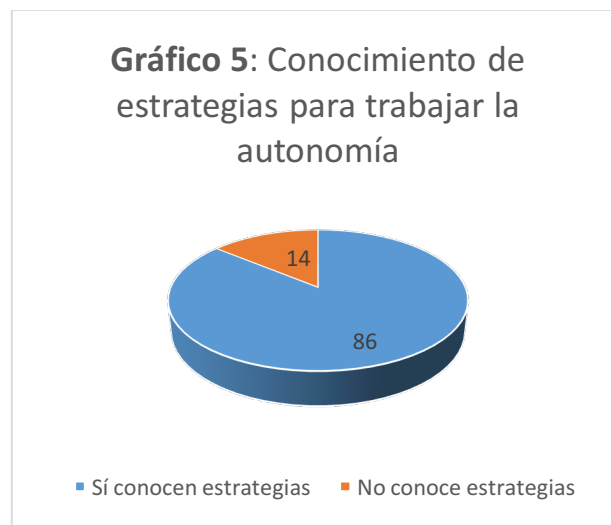


Gráfico 5: En cuanto a los conocimientos que posee los docentes cómo trabajar la autonomía en sus estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples, 6 de ellos indicaron que sí conocen estrategias, el cual corresponde al 86%, mientras sólo 1 señala que no conoce estrategias, correspondiendo al 14%.

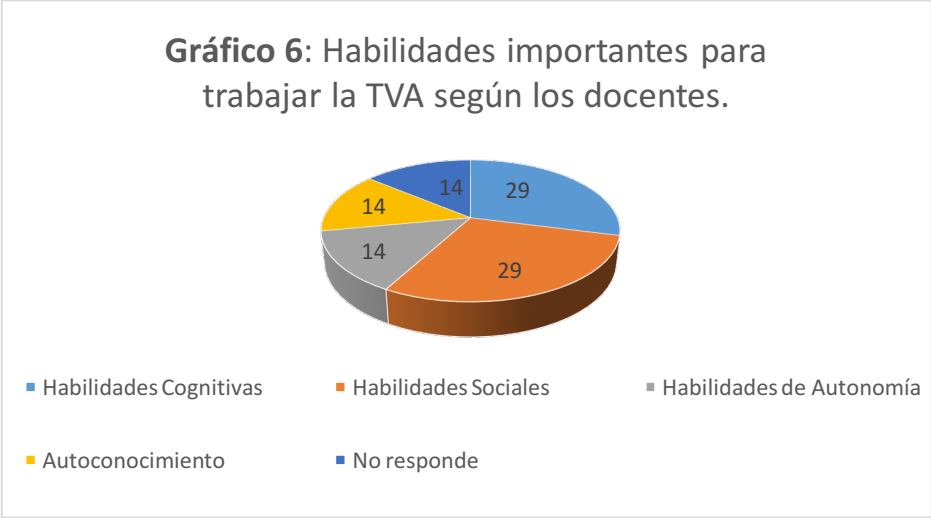


Gráfico 6: Dentro de las áreas relevantes que consideran los docentes para trabajar la TVA con sus estudiantes, sólo 2 unidades de análisis, con un 29% indica que las habilidades cognitivas, otro 29% cree que son las habilidades sociales son las más importantes a trabajar, y sólo una unidad, perteneciente al 14% señala que la autonomía, y otra indica que debe ser el autoconocimiento al momento de trabajar la TVA con sus estudiantes. Una unidad de análisis no responde.

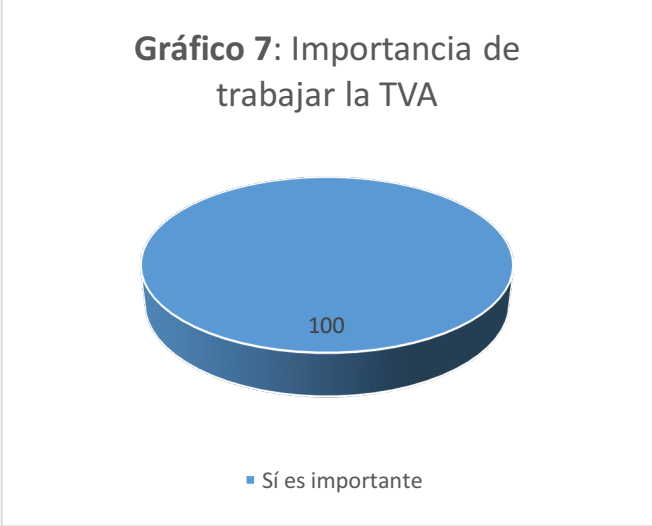


Gráfico 7: En cuanto a la importancia para trabajar la TVA en sus estudiantes según la percepción de los docentes, el 100% de la unidad de análisis indica que sí es relevante realizarlo.

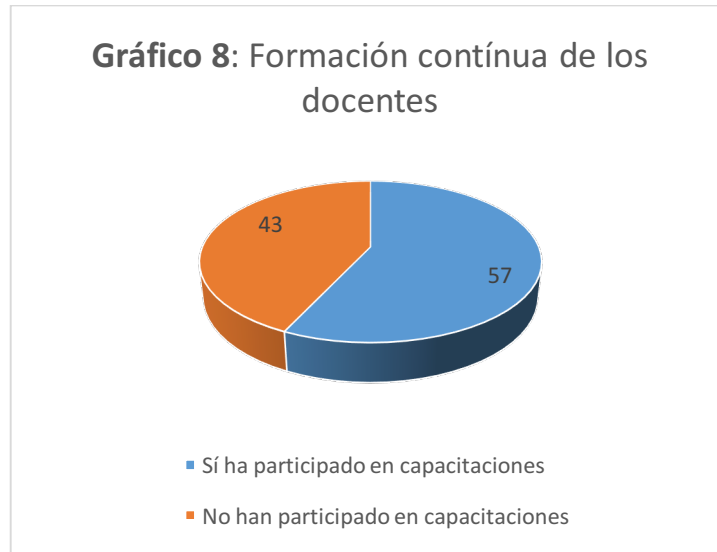


Gráfico 8: En lo que respecta a su formación, 4 unidades de análisis, el cual corresponde al 57%, indica que sí ha participado en capacitaciones que le han aportado en su conocimiento en relación al proceso de TVA; por otro lado 3 de ellos, pertenecientes al 43% señalan que no han tenido formación al respecto.

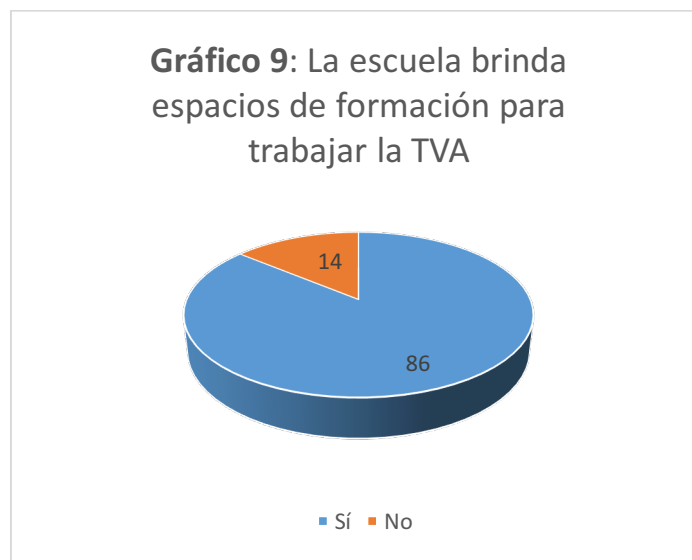


Gráfico 9: En cuanto a si la escuela le ha brindado espacios de formación a los docentes para trabajar la TVA, 6 unidades de análisis, los cuales corresponden al 86%, indica que sí ha tenido por parte de la unidad educativa, espacios de formación para obtener mayor información sobre la TVA con sus estudiantes, mientras que sólo 1 docente, perteneciente al 14%, señala que no.



Gráfico 10: En relación a lo anterior, el 100% de la unidad de análisis, señalan que es necesario realizar capacitaciones a las y los docentes para trabajar la TVA con sus estudiantes.

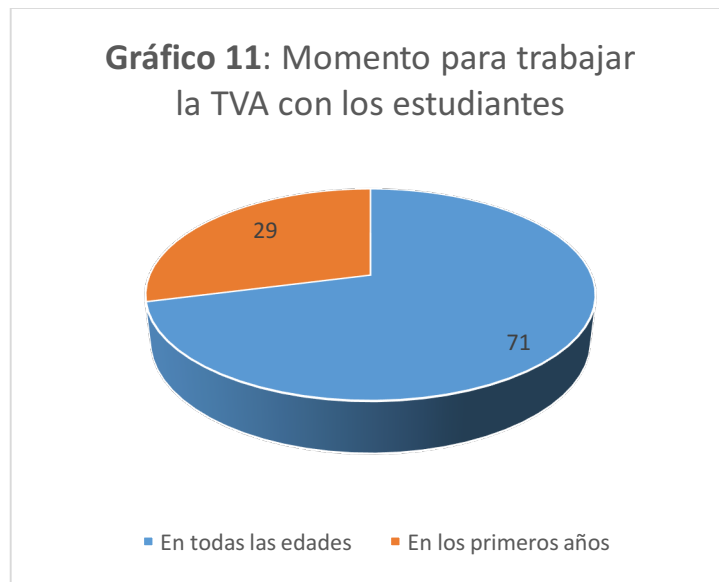


Gráfico 11: En cuanto al momento educativo en que se debe trabajar la TVA, según los docentes, 5 unidades de análisis, el cual corresponde al 71%, indica que debe ser trabajado en todas las edades y niveles educativos, por otro lado, sólo 2, pertenecientes al 29%, señalan que debe trabajar en los primeros años de escolaridad.

Gráfico 12: El docente posee capacitaciones o información actualizada

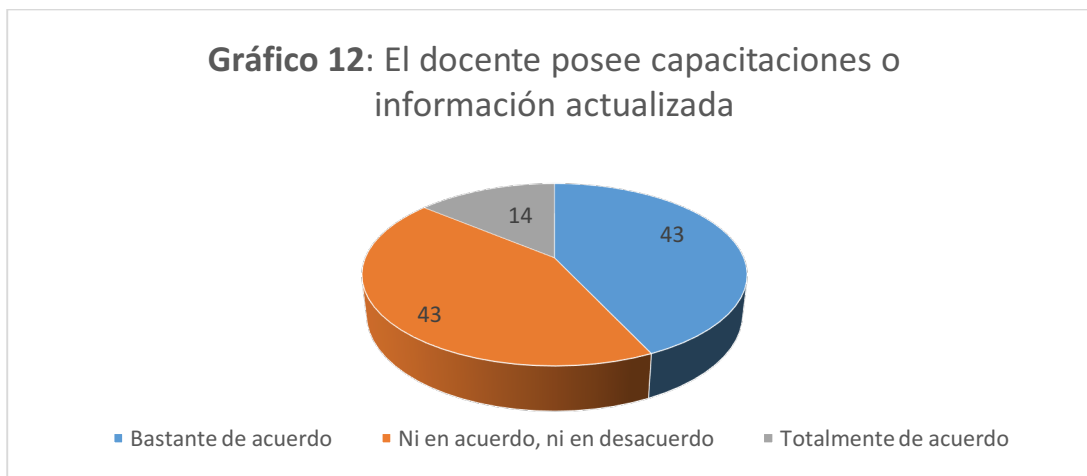


Gráfico 12: En cuanto al conocimiento, sobre a si los docentes poseen capacitaciones o información actualizada sobre cómo trabajar la TVA en estudiantes con NEEM, 3 unidades de análisis, correspondientes al 43%, indican estar bastante de acuerdo con que posee capacitaciones; otros 3, pertenecientes al 43% indican estar ni en acuerdo, ni en desacuerdo; y sólo una unidad de análisis, correspondiente al 14%, indica estar totalmente de acuerdo con poseer información actualizada en cómo trabajar la TVA con sus estudiantes.

Gráfico 13: Percepción de docentes sobre la existencia de un protocolo común para trabajar la TVA

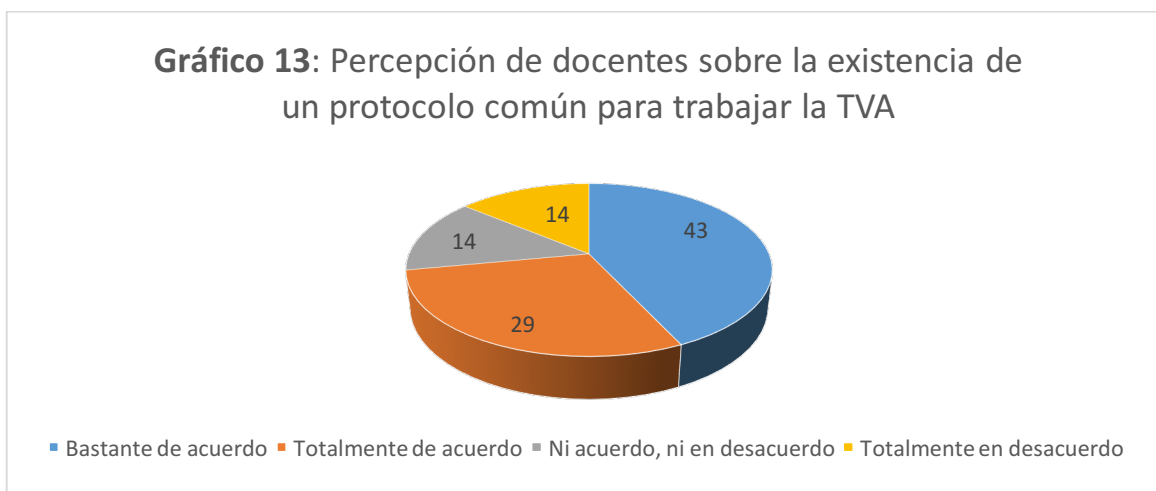


Gráfico 13: En relación a la existencia de un protocolo común para trabajar la TVA con sus estudiantes, 3 unidades de análisis, correspondientes al 43%, indican estar bastante de acuerdo; mientras que 2, correspondientes al 29%, indica estar totalmente de acuerdo; sólo una unidad de análisis indica estar ni acuerdo, ni en desacuerdo, y también un docente indica estar totalmente en desacuerdo, ambos correspondientes con un 14%.

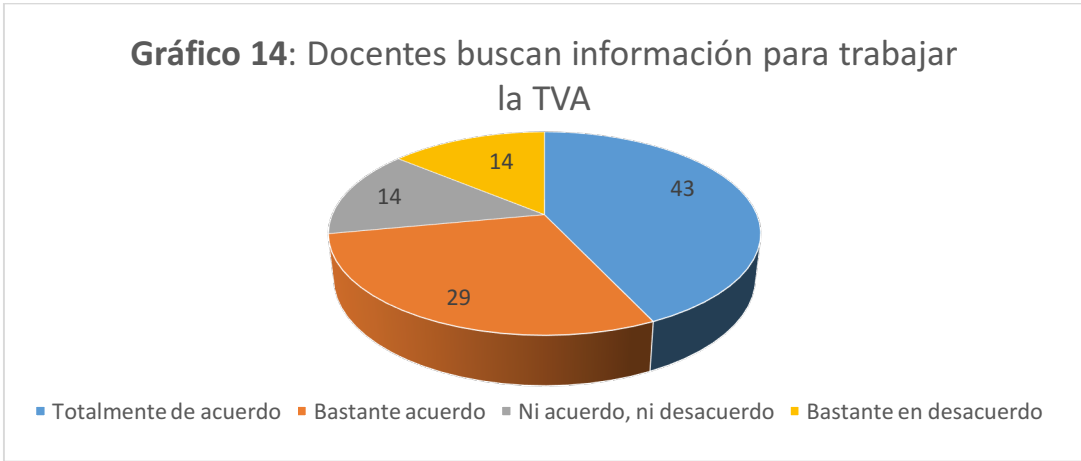


Gráfico 14: En cuanto a la búsqueda de información que realizan los docentes para trabajar la TVA con sus estudiantes, 3 de ellos correspondientes al 43%, indica que está totalmente de acuerdo; mientras que 2 de ellos, pertenecientes al 29%, señala que está bastante acuerdo; sólo una unidad de análisis indica estar ni acuerdo, ni desacuerdo, y también otra unidad de análisis señala estar bastante en desacuerdo, ambos correspondientes con un 14%.

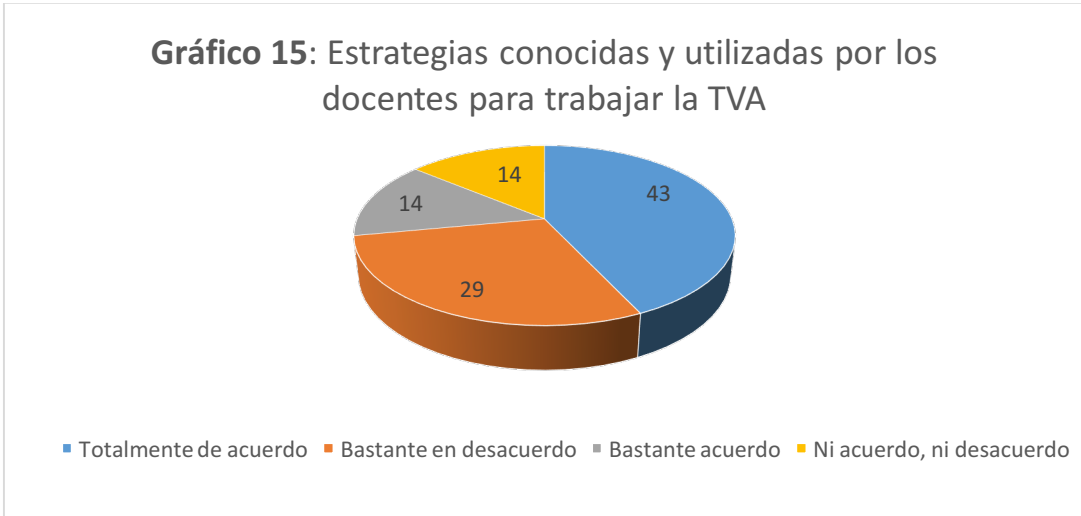


Gráfico 15: En cuando las diferentes estrategias conocidas y utilizadas por los docentes para trabajar la TVA con sus estudiantes, 3 de ellos, correspondientes al 43%, indican estar totalmente de acuerdo; mientras que 2 de ellos, pertenecientes al 29%, señalan estar bastante en desacuerdo; sólo 1 unidad de análisis indica estar bastante acuerdo y otra unidad de análisis indica estar ni acuerdo, ni desacuerdo, ambos correspondientes con un 14%.

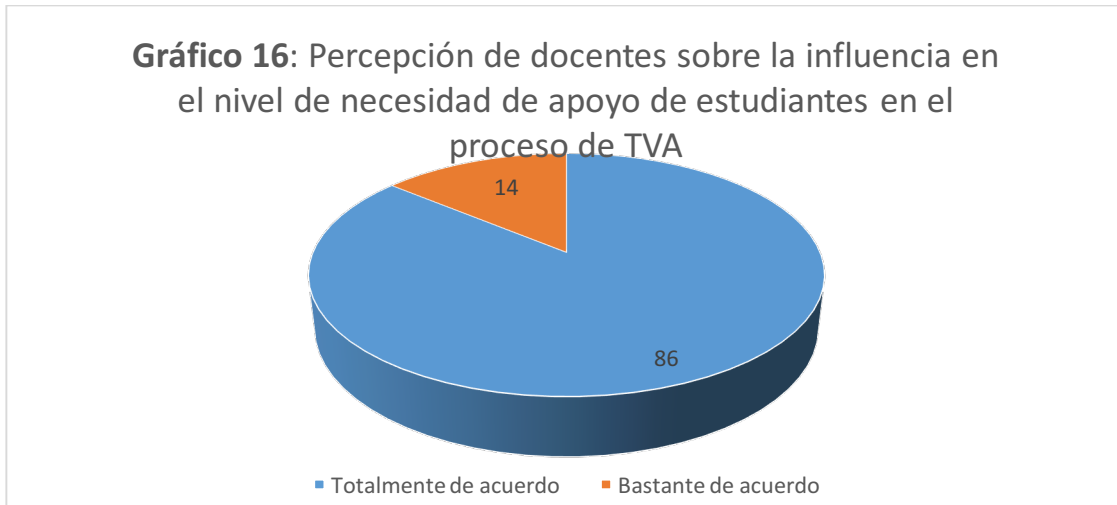


Gráfico 16: En cuanto a la percepción que poseen los docentes, sobre si influye el nivel de necesidad de apoyo de los estudiantes en el proceso de TVA, 6 unidades de análisis, correspondientes al 86%, señalaron estar totalmente de acuerdo; mientras que sólo 1, perteneciente al 14%, indica estar bastante acuerdo.

Segundo Factor de Estudio: Experiencia Profesional Docente

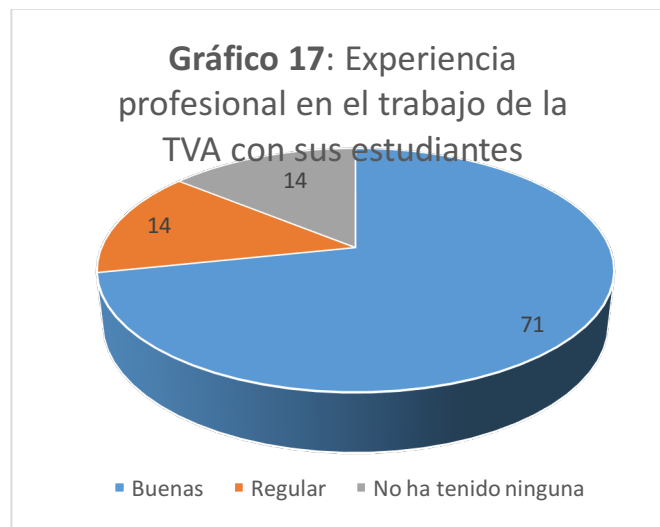


Gráfico 17: En cuanto a la experiencia profesional, 5 unidades de análisis, el cual corresponde al 71%, indican que han tenido una buena experiencia profesional respecto al trabajo de la TVA con sus estudiantes, mientras que sólo 1 indica que su experiencia ha sido regular y 1 unidad de análisis señala que no ha tenido ninguna experiencia, ambos resultados corresponden al 14%.

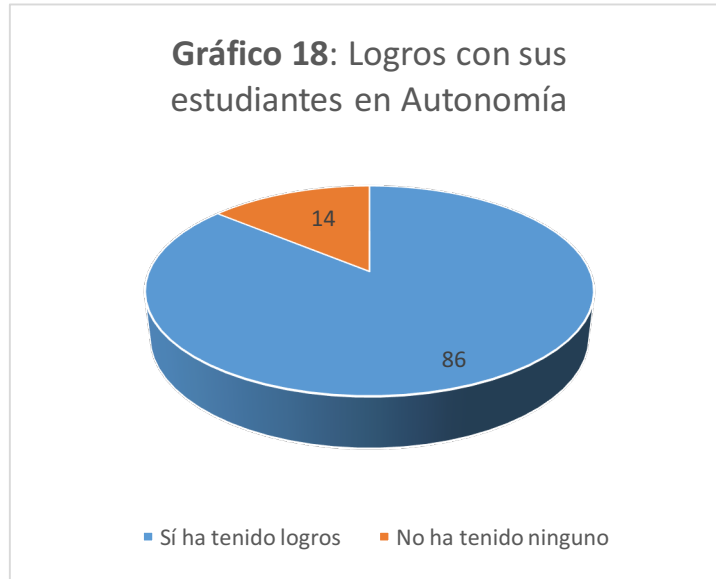


Gráfico 18: En cuanto a los logros que han tenido los docentes con sus estudiantes en autonomía, bajo el paradigma de la TVA, 6 de ellos, el cual corresponde al 86% de la unidad de análisis, indica que sí ha tenido logros, mientras sólo 1 unidad de análisis perteneciente al 14%, señalan no haber tenido ningún logro con sus estudiantes.

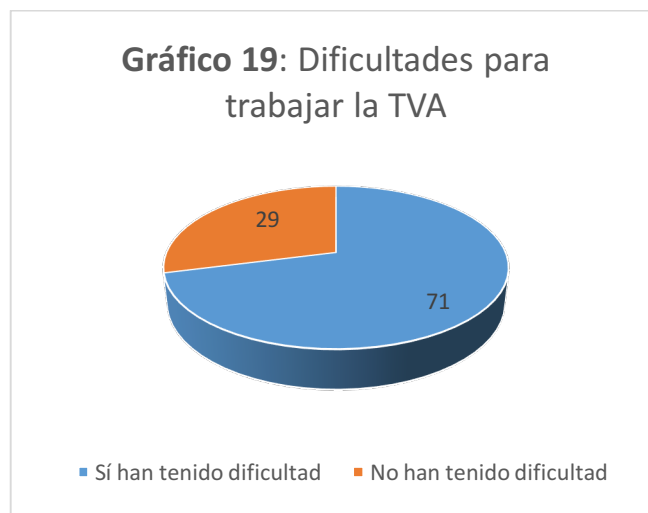


Gráfico 19: En lo que respecta a las dificultades que ha tenido el docente para trabajar la TVA con sus estudiantes, 5 de ellos, correspondientes al 71%, indica que sí ha tenido dificultades, mientras que sólo 2 unidades de análisis, pertenecientes al 29%, señalan no haber tenido alguna dificultad en dicho trabajo.

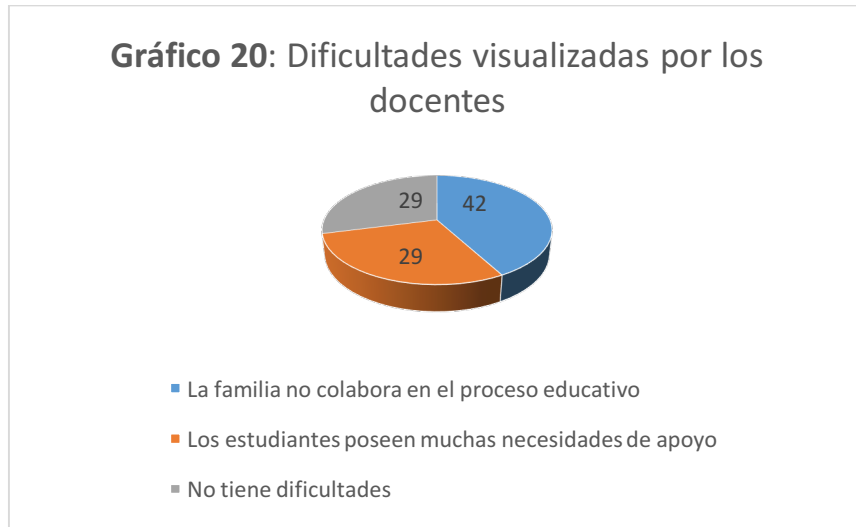


Gráfico 20: Dentro de las dificultades señaladas por los docentes para trabajar la TVA con sus estudiantes, 3 de ellos, correspondientes al 42% indica que su mayor dificultad es que la familia no colabora en el proceso educativo, ni formativo del estudiante; mientras que 2 unidades de análisis, correspondientes al 29% indican que su mayor dificultad está en que los estudiantes poseen muchas necesidades de apoyo; y finalmente 2 unidades de análisis, pertenecientes al 29%, señalan no tener dificultades.

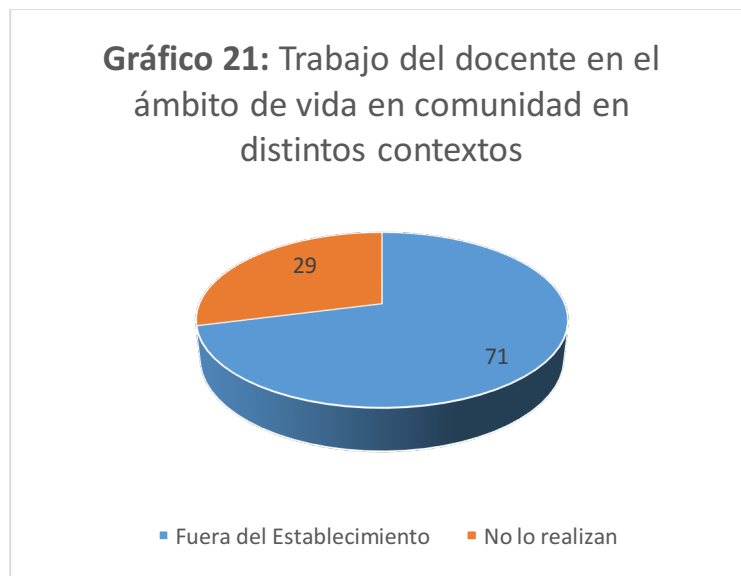


Gráfico 21: En cuanto al trabajo del docente, 5 unidades de análisis, correspondientes al 71%, indican que trabajan con sus estudiantes el ámbito de vida en la comunidad en distintos contextos tanto dentro como fuera del establecimiento, mientras que sólo 2 de ellos, pertenecientes al 29%, señalan que no lo realizan.

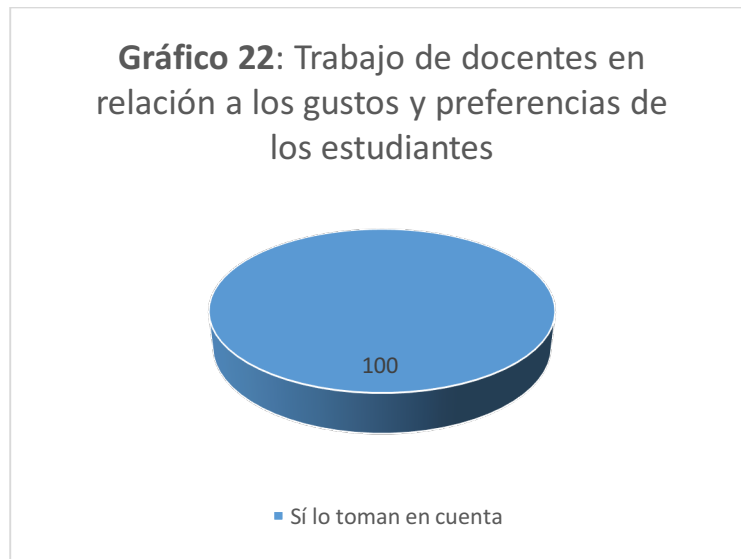


Gráfico 22: Continuando con el trabajo del docente, el 100% de la unidad de análisis, indican que trabajan en base a los gustos y preferencias de los estudiantes para la obtención de logros.

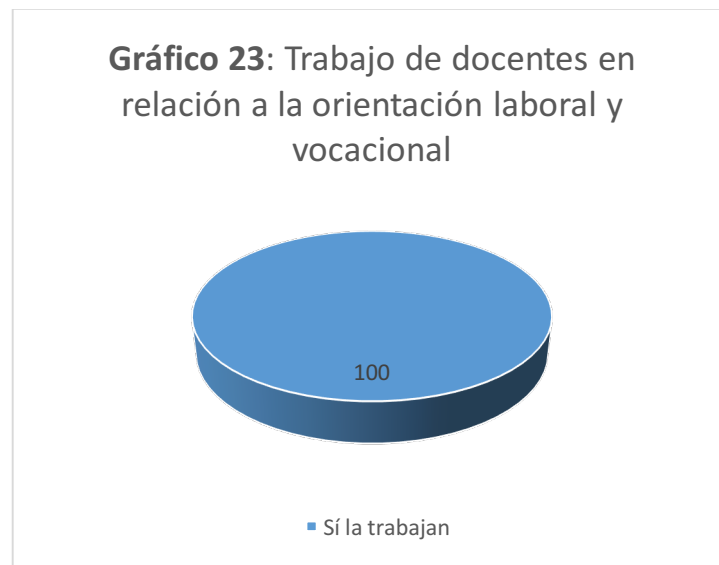


Gráfico 23: Por otro lado, el 100% de la unidad de análisis, indican que trabajan con sus estudiantes la orientación laboral y vocacional, desde las habilidades más sencillas en los cursos prebásicos y básicos.

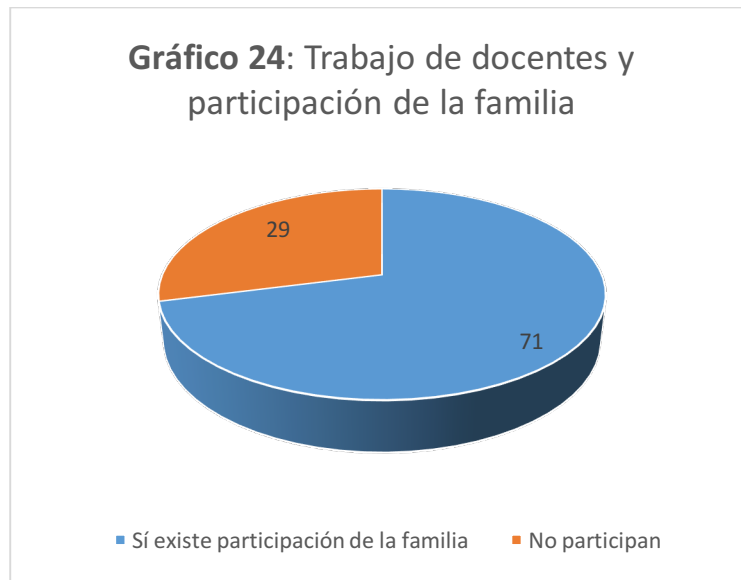


Gráfico 24: En cuanto al plan de trabajo individual que realizan los docentes para trabajar los procesos de la TVA, 5 de ellos, que corresponden al 71%, indican que la familia sí participa en el proceso de elaboración de los estudiantes, mientras que 2 unidades de análisis, pertenecientes al 29%, señalan que la familia no se hace presente para la elaboración del plan de trabajo.

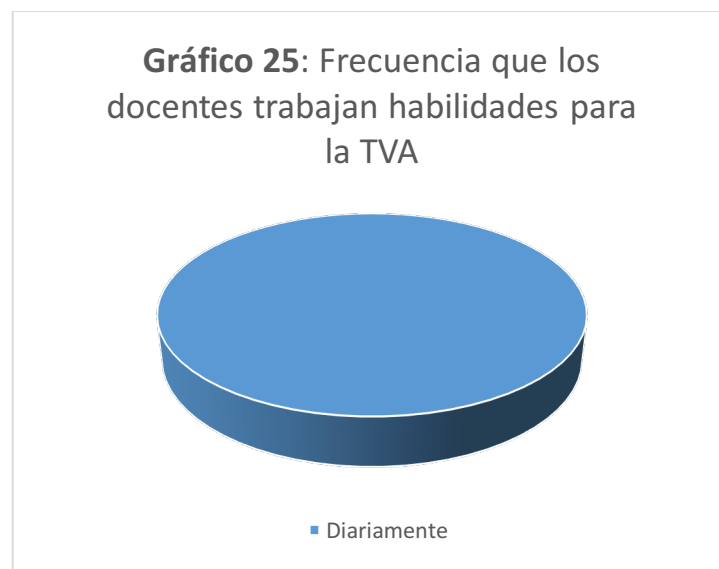


Gráfico 25: En cuanto a la frecuencia que los docentes trabajan habilidades para la TVA en el aula con sus estudiantes, el 100% de la unidad de análisis, indicó que trabaja diariamente con ellos.



Gráfico 26: En relación al tiempo de trabajo, 5 unidades de análisis, que corresponden al 71%, indican que sí tienen tiempo para trabajar con sus estudiantes, para planificar, coordinar con la familia y realizar el trabajo en el aula; mientras sólo 2, perteneciente a un 29%, señala que no tienen el tiempo suficiente.



Gráfico 27: En cuanto a la información a la familia, el 100% de la unidad de análisis, indican que sí informan y retroalimentan a las familias de los avances y dificultades que aparecen durante el proceso con los estudiantes.



Gráfico 28: Acerca de la experiencia, sobre si los docentes trabajan de manera transversal la TVA, en diferentes asignaturas y niveles con sus estudiantes, el 100% de la unidad de análisis, señaló que está totalmente de acuerdo.

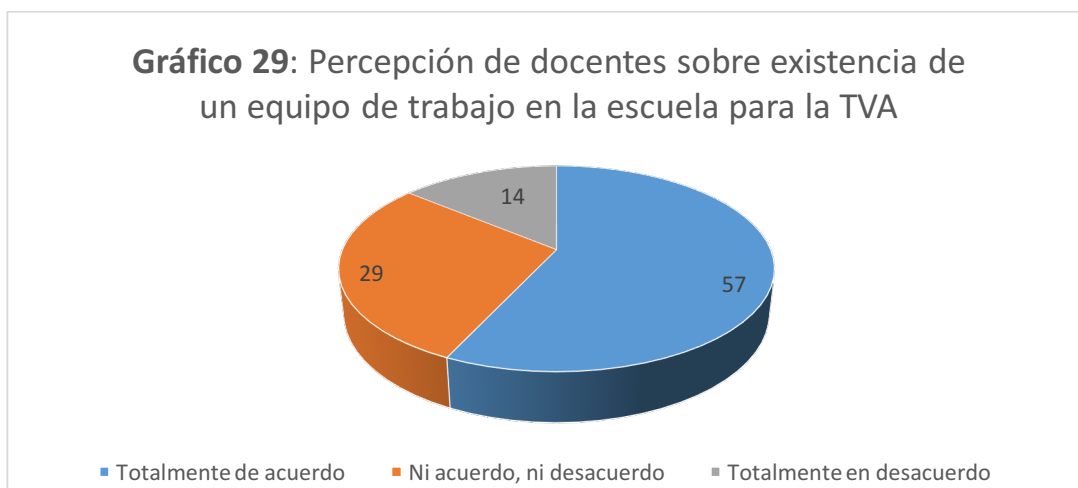


Gráfico 29: Con respecto a si existe un equipo de trabajo en la escuela para obtener una TVA continua entre cursos y profesionales, 4 unidades de análisis, correspondientes al 57%, indicaron estar totalmente de acuerdo; mientras que 2 de ellos, pertenecientes al 29%, señalaron estar ni acuerdo, ni desacuerdo, y sólo una unidad de análisis, correspondiente al 14%, indicó estar totalmente en desacuerdo con la existencia de un equipo de trabajo en la escuela para el proceso.

Gráfico 30: Percepción de los docentes sobre si se sienten preparados en trabajar habilidades para la TVA

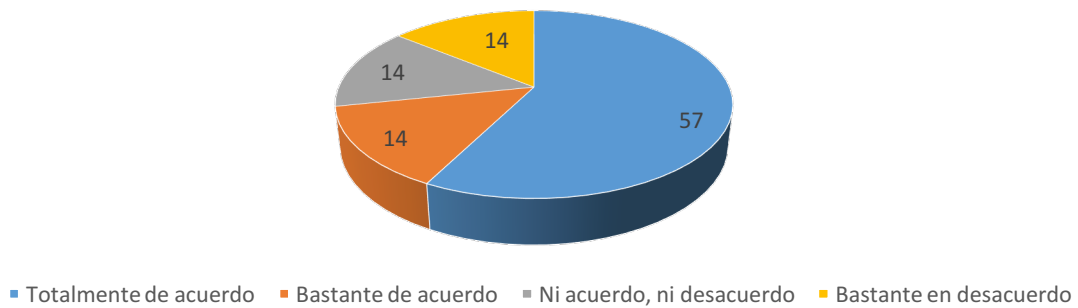


Gráfico 30: En cuanto a si los docentes se sienten preparados para trabajar habilidades para la TVA con sus estudiantes, 4 unidades de análisis, correspondientes al 57%, indicaron estar totalmente de acuerdo, mientras que uno señaló estar bastante de acuerdo, uno también indicó estar ni acuerdo, ni desacuerdo y otro indicó estar bastante en desacuerdo, cada uno correspondientes con un 14%.

Gráfico 31: Percepción de docentes sobre si la familia se interesa en el futuro de sus hijos

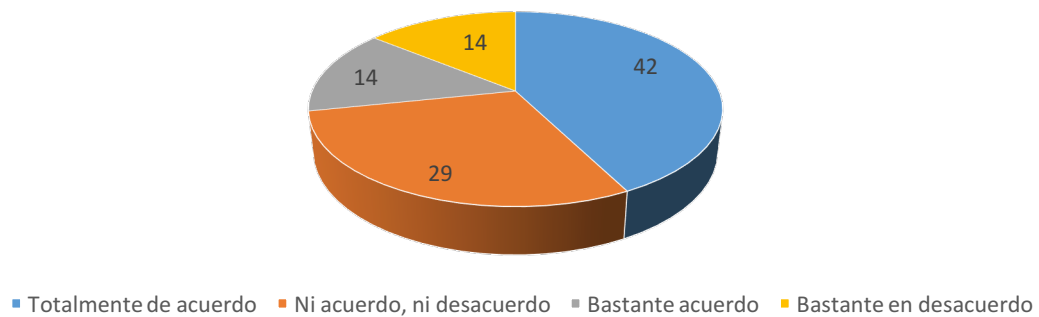


Gráfico 31: En cuanto a la percepción de los docentes sobre si la familia se interesa en el futuro de sus hijos, 3 unidades de análisis, correspondientes al 42%, indicaron estar totalmente de acuerdo, mientras que 2, correspondientes al 29%, señalaron estar ni acuerdo, ni desacuerdo, y sólo una unidad de análisis indicó estar bastante acuerdo, y otra señaló estar bastante en desacuerdo, cada uno correspondiente con un 14%.

Gráfico 32: Percepción del docente sobre incluir a la familia en el trabajo realizado

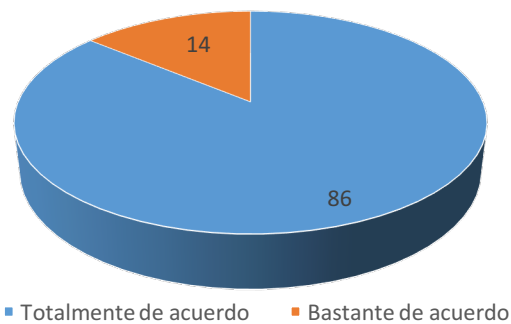


Gráfico 32: En cuanto a incluir a la familia en el trabajo realizado por el docente, 6 unidades de análisis que corresponden al 86% indicaron estar totalmente de acuerdo; mientras que sólo 1, perteneciente al 14%, indicó estar bastante de acuerdo.

Tercer Factor de Estudio: Expectativas Docentes.

Gráfico 33: Expectativas de los docentes

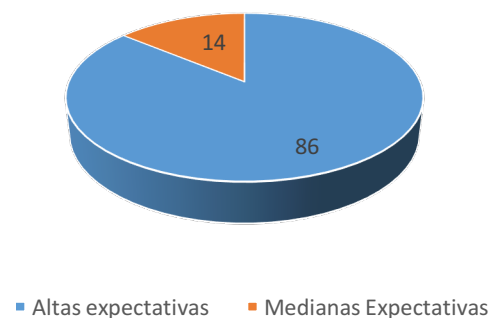


Gráfico 33: En relación a las expectativas docentes, 6 unidades de análisis, el cual corresponde al 86%, indica que tiene altas expectativas en lo que se refiere a la autonomía de sus estudiantes; mientras que sólo 1, perteneciente al 14%, señala que sus expectativas son medianas.



Gráfico 34: En cuanto a las expectativas que tienen los docentes y la familia, 5 unidades de análisis, el cual corresponde al 71%, indica que sus expectativas se relacionan con las que tiene la familia; mientras que sólo 2 de ellos, perteneciente al 29%, señala que no existe relación entre sus expectativas y las de la familia del estudiante.

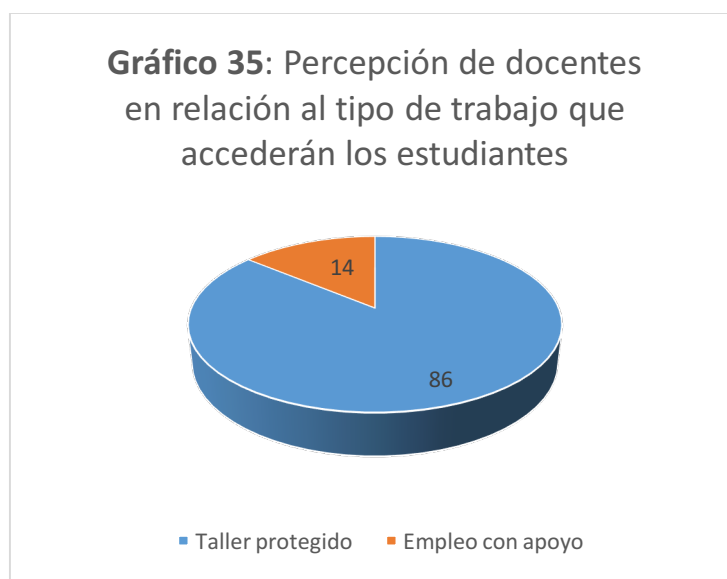


Gráfico 35: Respecto a la percepción que tienen los docentes sobre el tipo de trabajo que podrán acceder sus estudiantes, 6 unidades de análisis, el cual corresponde al 86%, indica que podrán acceder a un taller protegido; mientras que sólo 1, el cual corresponde al 14%, señala que sus estudiantes podrán acceder a empleo con apoyo.

Gráfico 36: Percepción de docentes sobre posibles causas de no tener acceso a un trabajo sus estudiantes

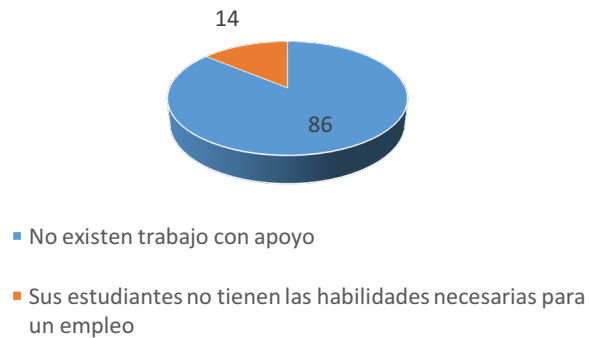


Gráfico 36: En cuanto a las posibles causas de que los estudiantes no puedan acceder a un trabajo, 6 unidades de análisis, el cual corresponde al 86%, indican que no será posible porque no existen trabajos con apoyos a los que sus estudiantes con NEEM puedan acceder; mientras que sólo 1 de ellos, perteneciente al 14%, señala que no podrán acceder debido a que sus estudiantes, aún no tienen las habilidades necesarias para un empleo.

Gráfico 37: Percepción de los docentes sobre el futuro laboral de sus estudiantes

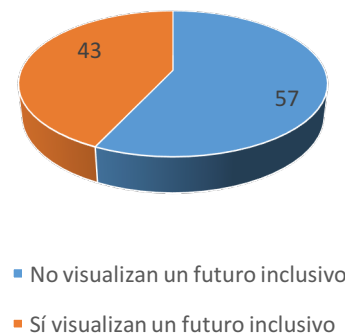


Gráfico 37: En cuanto a la visualización a futuro laboral que poseen los docentes sobre sus estudiantes, 4 unidades de análisis, que corresponde al 57%, indica que no visualizan un futuro inclusivo en el área laboral en sus estudiantes; mientras que 3 de ellos, pertenecientes a un 43% señala que sí visualizan un futuro incluso para sus estudiantes.



Gráfico 38: En relación a la visualización a futuro social que poseen los docentes sobre sus estudiantes, el 100% de la unidad de análisis, indica que sí visualizan un futuro inclusivo en el área social.



Gráfico 39: En cuanto a las expectativas de los docentes y el trabajo diario, el 100% de la unidad de análisis, señala que sus expectativas se ven reflejadas en el trabajo que realizan diario con sus estudiantes.

Gráfico 40: Percepción de docentes en cuanto a que si lo principal en el proceso de aprendizaje es la autonomía

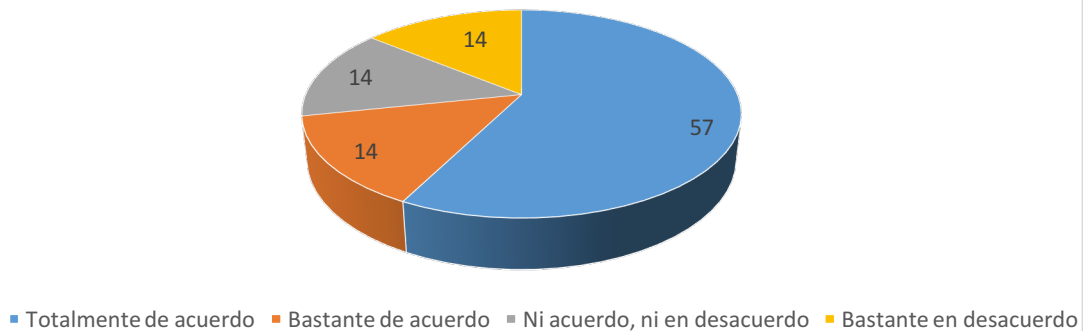


Gráfico 40: Acerca de la percepción que poseen los docentes en cuando a que si lo principal en el proceso de aprendizaje de los estudiantes con NEEM es la autonomía, 4 unidades de análisis, correspondientes al 57%, indicaron estar totalmente de acuerdo, mientras que 1 indica estar bastante acuerdo, otro indica estar ni acuerdo, ni en desacuerdo, y otro señala estar bastante en desacuerdo, cada uno correspondientes con un 14%.

Gráfico 41: Percepción de docentes sobre si los logros de los estudiantes dependen del docente

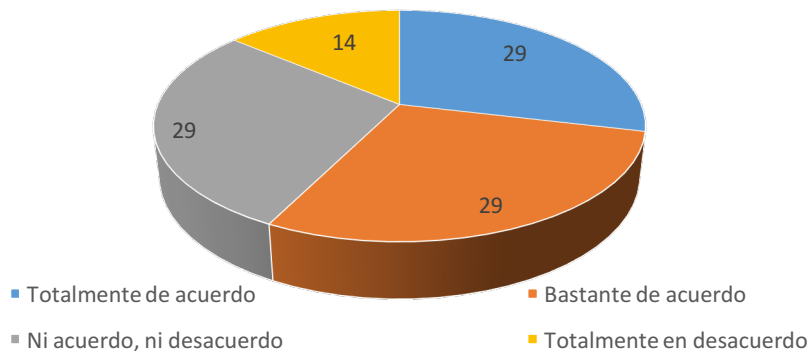


Gráfico 41: En cuanto a la percepción que poseen los docentes sobre si gran parte de los logros obtenidos por los estudiantes sobre la autonomía, depende del docente, estuvieron divididas las respuestas en 2 unidades de análisis indican estar totalmente de acuerdo, mientras que otros 2 están bastante de acuerdo, y otros 2 ni acuerdo, ni desacuerdo, cada grupo, corresponde con un 29%; mientras que solo 1 perteneciente al 14%, indica estar totalmente en desacuerdo.

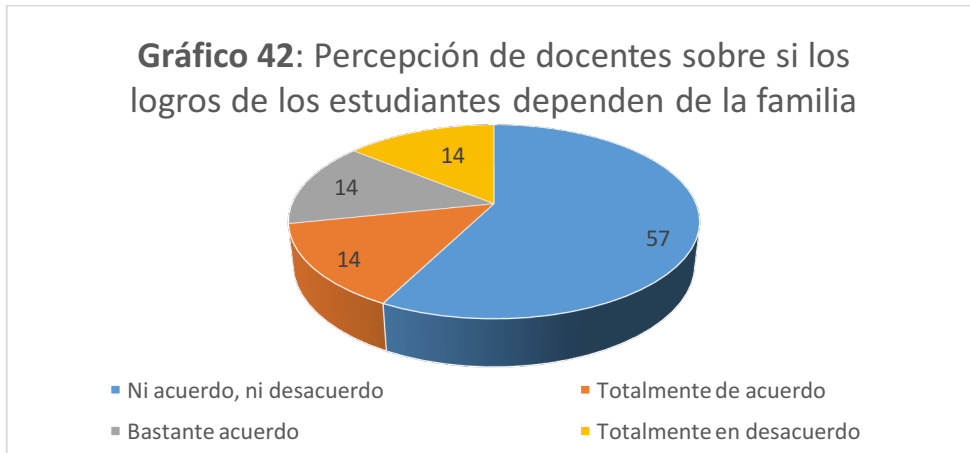


Gráfico 42: En cuanto a la percepción que poseen los docentes sobre si gran parte de los logros obtenidos por los estudiantes acerca de la autonomía, depende de la familia, 4 unidades de análisis, correspondientes al 57%, indican estar ni acuerdo, ni desacuerdo; mientras que las demás unidades de análisis tuvieron respuestas divididas; uno de ellos indicó estar totalmente de acuerdo, otro indicó estar bastante acuerdo, y otra unidad de análisis indicó estar totalmente en desacuerdo, cada uno correspondientes con un 14%.

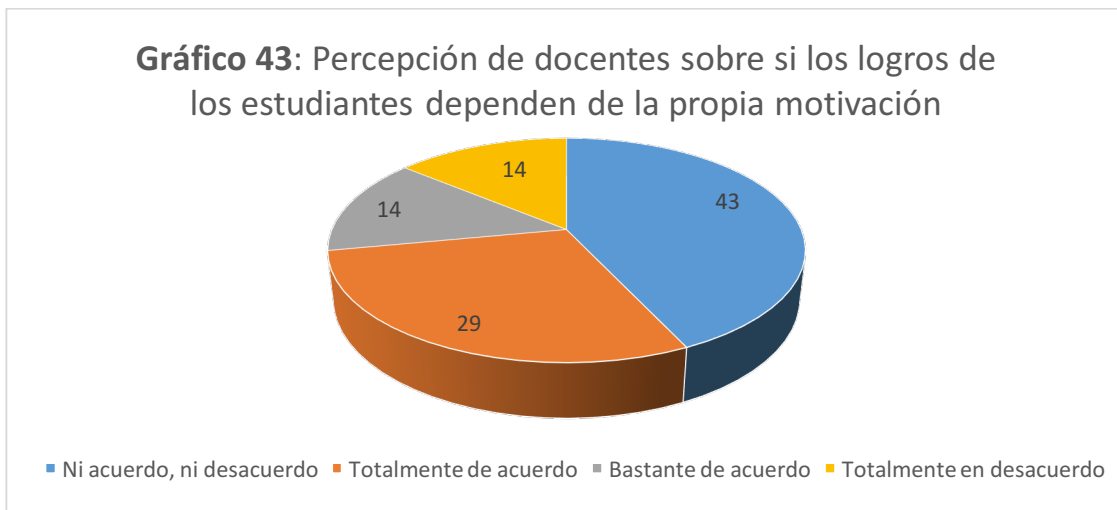


Gráfico 43: En cuanto a la percepción que poseen los docentes sobre si gran parte de los logros obtenidos por los estudiantes en relación a la autonomía, depende de la propia motivación, 3 unidades de análisis, correspondientes al 43%, indicaron estar ni acuerdo, ni desacuerdo; mientras que 2 de ellos pertenecientes al 29% señalaron estar totalmente de acuerdo; uno de ellos indicó estar bastante de acuerdo, y otro totalmente en desacuerdo; ambos pertenecientes al 14%.

Gráfico 44: Percepción de docentes sobre si los logros de los estudiantes dependen del trabajo que se realiza tanto en la escuela como dentro de la familia

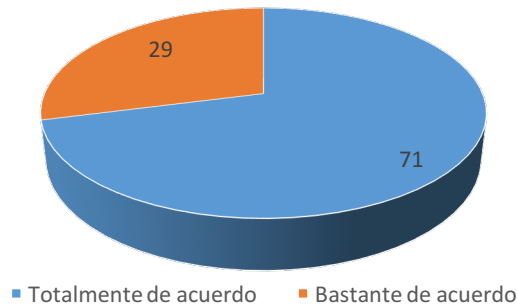


Gráfico 44: En cuanto a la percepción que poseen los docentes sobre si gran parte de los logros obtenidos por los estudiantes con respecto a la autonomía, depende del trabajo que se realiza tanto en la escuela como dentro de la familia, 5 unidades de análisis correspondientes al 71%, indicaron estar totalmente de acuerdo; mientras que sólo 2 con un 29%, señalaron estar bastante de acuerdo.

Gráfico 45: Percepción de docentes sobre la existencia de campo laboral dentro de la comuna para sus estudiantes

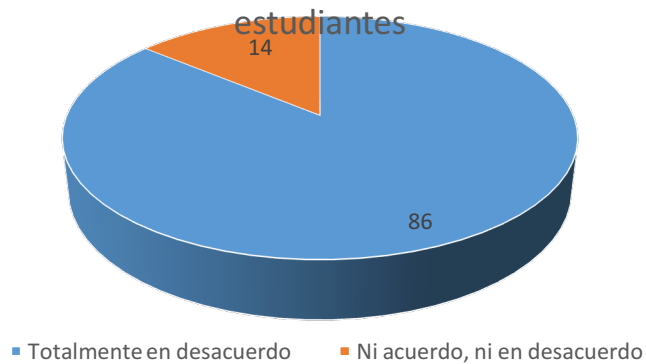


Gráfico 45: En relación a la percepción que poseen los docentes sobre si existe campo laboral dentro de la comuna para que sus estudiantes puedan acceder a ellos, 6 de ellos, correspondientes al 86%, señala que está totalmente en desacuerdo; mientras que solo una unidad de análisis, correspondiente al 14%, indica estar ni acuerdo, ni en desacuerdo.

Análisis Descriptivo:

Según lo analizado con respecto al primer factor de estudio: conocimiento que poseen los docentes, se evidenció que un porcentaje alto de ellos, un 86%, indica que sí conoce estrategias para trabajar la autonomía. Dentro de las estrategias señaladas los docentes mencionaron: *‘estrategias de modelaje, imitación, imágenes, experiencia directa’*, *‘secuenciar tareas en pequeños pasos’*, *‘trabajar habilidades previas como atención y comunicación’*, *‘trabajar desde sus gustos y preferencias’* y *‘trabajo con la familia’*.

Ratificando estos conocimientos teóricos en relación con la teoría, según Martínez y Ríos (2006), acuñan el conocimiento, como aquellas habilidades intelectuales que sirven para enfrentar la realidad. Aquellos conocimientos teóricos de cómo trabajar la TVA en sus estudiantes, son el resultado de un conocimiento que es construido por el docente inicialmente en la asimilación, integración y reorganización de sistemas que le posibilitan interpretar el mundo y relacionarse con él (Randón, 2005), y que como consecuencia, los docentes han podido obtener como resultado logros significativos con sus estudiantes en diferentes áreas.

Por otro lado, se deja en manifiesto que un 43% de los docentes poseen capacitaciones, conocimiento actualizado y de estrategias que le han aportado en su labor pedagógica para trabajar el proceso de transición a la vida adulta con sus estudiantes y obtención de logros. Así mismo, el 43% de los docentes realizan búsqueda de información para trabajar la TVA cuando lo requieren. Además, el 100% cree que sí es necesario realizar capacitaciones o cursos para trabajar la TVA con sus estudiantes, incluso aún cuando un 86% de la unidad de análisis indica que la escuela sí le brinda espacios de formación sobre al tema.

En este sentido, se evidencia cómo los docentes van construyendo y re-construyendo su conocimiento a través de diferentes estrategias (Rendón, 2005). Y esto confirma lo que señala el autor Chen (2009), citado en Rodríguez y Alamilla (2019), que el conocimiento de los docentes, son un cúmulo de saberes que pueden ser aprendidos a través de la asistencia de ponencias, como seminarios o cursos, o bien a través de la lectura, estos saberes pueden ser conocimientos sobre alguna materia, currículum, contenido pedagógico o sobre teorías educativas y psicológicas. Acerca de lo que señalan los docentes, de la necesidad participar en capacitaciones de cómo trabajar la TVA con sus estudiantes, se evidencia que presentan una motivación para poder dar respuesta a aquellos vacíos teóricos para ejecutar la práctica

con sus estudiantes, lo cual según Naranjo (2009), define esta motivación como la disposición positiva para adquirir el aprendizaje y continuar haciéndolo de una manera independiente, con el fin de una mayor obtención de logros en la labor docente.

Por otro lado, en cuanto a conocimientos teóricos generales de los docentes sobre la TVA, dentro de las áreas que se deben trabajar con los estudiantes, se evidenció de acuerdo a los casos estudiados que ellos consideran las habilidades cognitivas, sociales, autonomía y autoconocimiento como aquellas más relevantes al momento de trabajar la TVA, habilidades que son necesarias y como base para el proceso, tal como lo señala MINEDUC (2013), en cuanto a la propuesta en la Guía de transición para la vida adulta, en las áreas: de educación, en donde se desarrollan las habilidades cognitivas y de autoconocimiento, y siguientes áreas: vida en comunidad y actividades de la vida diaria, en las cuales se desarrollan habilidades de autonomía y habilidades sociales. Con el fin de asegurar el acceso efectivo a múltiples oportunidades, las cuales favorecerán su transición triunfante hacia la vida activa. Esto provocará cambios positivos en diferentes áreas como: funcionalidad, participación, desempeño y autonomía personal, entre otras (MINEDUC, 2013).

Así mismo, el 100% de los docentes, considera importante realizar el trabajo de TVA con sus estudiantes, y según lo evidenciado los docentes indican que lo es debido a que *‘brinda mayores oportunidades de participación en la sociedad’*, *‘desarrolla la autonomía en los estudiantes, evita el deterioro cognitivo en etapas tempranas’*, *‘abarca áreas relevantes para sus necesidades’* y *‘mejora la calidad de vida los estudiantes’*, esto se confirma con lo que dice Pallisera (2014), que el proceso de TVA constituye un proceso encaminado a conseguir objetivos relacionados con la participación en actividades formativas más allá de la educación obligatoria, la inclusión laboral, el comienzo de la emancipación de la familia, la implicación y participación activa en diferentes espacios de la comunidad, y la posibilidad de experimentar relaciones sociales y personales placenteras. Estas trayectorias individuales llevan a lograr estos fines que se trabajan fundamentalmente en base a la articulación de apoyos que se ofrecen en servicios escolares y postescolares (Pallisera, 2014).

Pese a lo anterior, sólo el 71% de la unidad de análisis, indica que se debe trabajar el proceso de la TVA en todas las edades y niveles educativos, lo cual se ratifica con lo que señala Guevara (2011), que se debe de tomar conciencia de empezar a preparar y a trabajar lo más tempranamente posible, para que de esta forma se facilite a los estudiantes en sus últimos

años de educación la oportunidad de reflexionar sobre sus necesidades como individuos con necesidades especiales, ponerse objetivos y aprender a defenderse por ellos mismos (Guevara, 2011).

Además, se evidencia que un 86% de los docentes, señala que sí influye el nivel de necesidad de apoyo de los estudiantes en el proceso de TVA para la obtención de logros, y se respalda con lo que señala NU. CEPAL (2013), el resultado de este proceso, son la consecuencia de la correlación entre sus características individuales, de sus necesidades de apoyo en el cuidado, grados de discapacidad que dificultan las actividades, la organización en el hogar donde habitan, el nivel educativo que posea y los ingresos dispuestos para los diferentes servicios de apoyo y ayuda, las relaciones de asistencia, cuidado y transferencia de habilidades que establece tanto en la familia, como en la comunidad.

Y por último, en lo que respecta a algún protocolo en común para trabajar la TVA con los estudiantes, existen divergencias evidentes en las respuestas de los docentes, por lo que no queda claro si la escuela posee o no un protocolo.

En cuanto a los resultados según el segundo facto de estudio: experiencia docente, se evidencia que el 71% ha tenido buenas experiencias sobre el trabajo de la TVA con sus estudiantes. Además, se evidencia que aún cuando sólo un 57% de los docentes no poseen capacitaciones y conocimientos actualizados, existe un 57% de docentes que sí se sienten preparados para trabajar la TVA con sus estudiantes.

En este sentido, se respalda con lo que señala Lozada, et al. (2017), que las experiencias se relacionan con las actitudes, motivaciones, expectativas, patrones del comportamiento y limitaciones, esto se refiere a las diversas interacciones que posee el docente, es decir, lo que siente en lo que respecta a una experiencia y las acciones que se esperan para que pueda ser llevado a cabo. Además, estas experiencias y señales que poseen los sujetos de ellas, son una combinación de diferentes factores, como interacciones, emociones, entre otros. Entra en juego también, la percepción, es decir lo que el sujeto piensa sobre una experiencia en específica y cómo se siente al respecto (Lozada, et al., 2017).

Por otro lado, se declara que un 86% de los docentes, sí ha tenido logros en la autonomía con sus estudiantes, y mencionan logros en '*alimentación, comunicación, autonomía, actividades de la vida diaria, autoconocimiento e independencia*', que bajo la perspectiva que señala MINEDUC (2013), estarían esos avances dentro de la propuesta en las

áreas relevantes a trabajar en la TVA, en: educación, vida en comunidad y actividades de la vida diaria.

A su vez, se evidencia que los docentes trabajan diferentes áreas, en diferentes contextos y situaciones significativas que componen el proceso de la TVA, También, el 100% de ellos sí trabaja en base a los gustos y preferencia de sus estudiantes, en concordancia con lo señalado por el MINEDUC (2009), en el enfoque ecológico funcional, señala que se debe trabajar en base a sus habilidades, estilos y ritmos de aprendizaje de los estudiantes, tomando en cuenta los contextos naturales de cada uno, y en la determinación de los apoyos que ellos necesiten para obtener un funcionamiento autónomo que beneficie su participación en contextos escolares y comunitarios comunes.

Además, se evidencia que en todos los niveles se trabajan habilidades y competencias para la orientación laboral y vocacional, así mismo, que trabajan de manera transversal la TVA en diferentes asignaturas y que este trabajo es sistemático y diario para desarrollar diversas habilidades de la TVA en sus estudiantes. Acerca de lo mismo, se declara que el 71% trabaja en contextos variados para realizar actividades con significado, como la vida en la comunidad. En este sentido, corresponde con lo que señala Cormedi (2001), que en este proceso es relevante considerar el contexto donde vive el estudiante, además, es de real importancia información obtenida por el estudiante y la familia, cabe señalar que el trabajo que se realiza con los estudiantes es individualizado, según sus necesidades, capacidades y características, lo que tiene como objetivo este enfoque, que el estudiante pueda transferir y generalizar el aprendizaje en diferentes contextos y con diferentes personas (Cormedi, 2001).

En cuanto a las dificultades para trabajar la TVA, el 71% de los docentes señalaron que sí han tenido dificultades en su labor para la obtención de logros, y que se relacionan según lo mencionado con que los estudiantes poseen muchas necesidades de apoyo y por otro lado que la familia no colabora en el proceso educativo o formativo, además mencionan que se *‘debe definir de manera más acuciosa las prioridades de las habilidades a potenciar’*.

Con respecto a la experiencia y trabajo del docente con la familia, pese a lo anterior en relación a la familia, un alto porcentaje de docentes, un 86%, intenta incluir a la familia en el trabajo realizado. Además, se evidencia que un 71% de los docentes realiza en conjunto el plan de trabajo individual de los estudiantes, como lo avala MINEDUC (2013), que se debe considerar por completo la historia individual del estudiante y las relaciones que se

establezcan en su contexto familiar y cultural, tomando en consideración que el hogar es el punto de inicio para la interacción y participación, fundándose ahí las primeras relaciones. MINEDUC (2009).

Así también, el total de la unidad de análisis señala que le informan y retroalimentan a las familias de los avances y dificultades que aparecen durante el proceso con los estudiantes, a través de '*reuniones y entrevistas periódicas*'. Sólo un 53% de los docentes visualizan que la familia sí se interesa realmente en el futuro de sus hijos, siendo esto último un tema clave en los procesos de tránsito: la participación de los jóvenes y sus familias en el proceso (Pallisera, 2014). Así mismo, la importancia de trabajar con la familia, los docentes encuestados evidencian la relevancia de la participación en el proceso, debido a que es la base para potenciar la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, desarrollando acciones de información y formación para favorecer su adecuada participación (CNEED, 2004).

Sin embargo, pese a las dificultades mencionadas por los docentes, se evidencia que se hacen cargo de esas dificultades, intentando trabajar con la familia, y esto se respalda con lo que señala Schön (1987), citado en Jiménez, et al. (1990), indica que la experiencia de un docente, está reflejada en la destreza para maniobrar la dificultad y singularidad dentro de la sala, y solucionar los problemas que ahí se presenten, este tipo de conocimiento se obtiene por un proceso de reflexión durante la acción y posterior a ella, esto produce que sea propio de cada docente, estará sustentado por la experiencia y la práctica personal, el cual no es un conocimiento acabado, sino más bien es algo que no se alcanza como una meta externa y estable, siendo dinámico porque está en permanente construcción, sujeto a continuas reelaboraciones y acondicionamientos del propio contexto y el docente (Jiménez, et al., 1990).

Por último en cuanto a si existe un equipo de trabajo en la escuela para obtener una TVA continua entre cursos y profesionales, el 57% indica que sí existe, lo cual es relevante y beneficioso para el proceso de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, y se ratifica en lo que señala Pallisera (2014), que es necesaria la activación del papel de los equipos de trabajo multidisciplinarios dentro de las aulas para que los procesos de coordinación se establezcan en la organización del tránsito a la vida adulta de jóvenes con discapacidad, lo cual lo coloca un papel esencial poder articular colaborativamente la actuación de los distintos implicados en el territorio (Pallisera, 2014).

En relación a los resultados según el último factor de estudio: las expectativas docentes, el total de la unidad de análisis, indicó que sus expectativas se ven reflejadas en el trabajo que realizan diario con sus estudiantes; mientras que un 86% de docentes, menciona poseer altas expectativas en lo que respecta a la autonomía de sus estudiantes. En este sentido, las expectativas que posean los docentes dependerán en gran parte de la percepción que posean de sí mismo, si ellos consideran que poseen la habilidad necesaria para el propósito, le concederá al mismo una expectativa alta (Gutiérrez y Sfeir, 2001).

Así mismo, un 71% de los encuestados, menciona que sus expectativas sí se relacionan con las que posee la familia. De esta forma, se respalda lo que indica Naranjo (2009), que estima que las personas se motivan a esforzarse por lograr un alto desempeño y realizar las cosas para alcanzar un objetivo si creen en su valor, si están confiadas de que lo que realizarán colaborará a lograrlas, como es el caso de poder desarrollar habilidades de autonomía y un mejor futuro para sus estudiantes, acerca de lo que la familia también desea, y más aún si la familia se potencia dicho trabajo. Además, si saben que una vez que consigan su meta obtendrán una recompensa, de tal forma que el sacrificio realizado haya valido la pena (Naranjo, 2009).

Respecto a las expectativas futuras de los docentes en relación a lo laboral, se evidenció, que un 86% de la unidad de análisis menciona que sus estudiantes no podrían acceder a un trabajo porque no existen empleos con los apoyos necesarios para que puedan desarrollarse, ni campo laboral dentro de la comuna para sus estudiantes; así mismo un 86% señala que sus estudiantes sólo podrán acceder a un taller laboral protegido si es que existiese. En referencia a esto, se evidencia que un 57% no visualiza un futuro inclusivo en el área laboral para sus estudiantes, sin embargo el total de la unidad de análisis sí visualizan a sus estudiantes a futuro incluidos en el área social. Desde este punto de vista, Pallisera (2014), pone de manifiesto que actualmente la transición a la vida adulta sigue siendo uno de los procesos más difíciles a los que se enfrentan los jóvenes con discapacidad intelectual, puesto que incluye la formación escolar y sus trayectorias, la formación en contextos no formales e informales, experiencias prelaborales, la transición profesional plena y los procesos de autonomía familiar y social (Pallisera, 2013).

Por último, en relación a la obtención de logros en autonomía, se evidenció que un 71% docentes menciona que estos logros dependen del trabajo que se realiza tanto en la

escuela como dentro de la familia, que no depende sólo del docente, o sólo de la familia, ni menos de la motivación propia del estudiante, sino que un trabajo conjunto.

En este sentido, se relaciona con lo que señala NU. CEPAL (2013), que el nivel de autonomía en las personas con discapacidad y como resultado de sus necesidades de apoyo en el cuidado, son la consecuencia de la correlación entre la organización en su contexto, el nivel educativo que posea, los diferentes servicios de apoyo y ayuda, las relaciones de asistencia, cuidado y transferencia de habilidades que establece tanto en la familia, como en la comunidad, entre otros factores (NU. CEPAL, 2013).

Se observa que aún cuando los docentes poseen diferentes dificultades en su labor para desarrollar habilidades necesarias para la transición a la vida adulta, poseen altas expectativas con sus estudiantes y además se sienten preparados para desarrollar estas habilidades. Esto se ratifica lo que señala Gutiérrez y Sfeir (2001), que las expectativas dependerán de la percepción y confianza que una persona tenga en sus propias habilidades para lograr desarrollar capacidades y destrezas nuevas. Estos componentes son posteriores resultados de la crianza, de sostener y desarrollar experiencias que un sujeto ha tenido y que le posibilita sentirse confiado y apto ya sea en circunstancias específicas como personales (Gutiérrez y Sfeir, 2001).

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES

A lo largo del presente estudio, se pretendió describir las percepciones de las y los docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples, teniendo en consideración elementos como los conocimientos teóricos y empíricos que poseían sobre la temática, las experiencias que hayan tenido ante la dificultad y logros en relación a su labor durante el proceso de TVA y las expectativas académicas en lo que respecta al desarrollo de la autonomía en sus estudiantes.

A partir de esto, de la revisión bibliográfica y de estudios relacionados, se declara la problemática que aún cuando existen leyes, decretos y programas en Chile para que la inclusión sea de calidad y llevada cabo en diferentes áreas, se evidenció que existe una falta de regulación en cuanto al trabajo del tránsito a la vida adulta en las escuelas, por lo que no es una exigencia aún. Si bien existen programas y orientaciones tanto a nivel educacional como social, no es un requisito que se debe trabajar en todos los niveles de educación especial, y que si bien está dentro del currículum nacional en los objetivos transversales y en su subsector educativo de orientación, se desconoce la importancia que se le da al trabajo que realizan los docentes en esta área y desarrollo de estas habilidades, aún cuando estudios y leyes aluden a su importancia en trabajarla, a entregar los espacios, apoyos, estrategias, recursos, etc., para lograr la inclusión tanto a nivel educacional como social.

Luego de analizar y describir los resultados obtenidos, se presenta a continuación una serie de conclusiones, teniendo como base las tres categorías de estudio, las cuales dieron respuesta a los objetivos propuestos en el proceso investigativo: conocimiento, experiencia y expectativas.

Primer Objetivo de investigación: Determinar los conocimientos teóricos y empíricos que poseen las y los docentes en cuanto al proceso de transición a la vida adulta.

Se concluye que ellos sí poseen conocimientos generales en relación a TVA, de cómo trabajarla y qué elementos relevantes considerar dentro de su labor, como: estrategias para la obtención de logros como: modelaje, imitación, utilización de imágenes para la comunicación y comprensión, experiencia directa, análisis de tareas; trabajar e incluir a la familia para la obtención de logros; considerar los gustos, preferencias y habilidades de sus estudiantes al

momento de planificar; realizar actividades significativas y con sentido; trabajar en el contexto natural y conocido para los estudiantes; que debe ser trabajada desde edades tempranas y de manera continua, transversal y sistemática durante toda la trayectoria escolar; y además, que dentro de las habilidades relevantes a trabajar con sus estudiantes como base para el trabajo en la TVA, son: habilidades cognitivas, sociales, autonomía y autoconocimiento, siendo estas contrastadas con la teoría, y coinciden con que son la base para un provocar cambios positivos en diferentes áreas como: funcionalidad, participación, desempeño y autonomía personal, entre otras (MINEDUC, 2013).

En relación al conocimiento más formal, se evidencia que una parte de los y las docentes sí posee conocimientos adquiridos actualizados, sin embargo la totalidad de ellos, declaran la necesidad y motivación de realizar perfeccionamientos acerca de la temática abordada, para poder atender de mejor manera las necesidades y proyecciones de sus estudiantes.

En lo que respecta al segundo objetivo de investigación: Describir las experiencias de las y los docentes ante la dificultad y los logros, en lo que respecta al trabajo que realizan en el proceso de la transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM.

Se evidencia que los docentes, en general, sí poseen buenas experiencias en cuanto al trabajo de la TVA con sus estudiantes, experiencias que se vislumbran en los logros obtenidos en diferentes áreas de trabajo, como en: comunicación, actividades de la vida diaria, autoconocimiento, autonomía, e independencia. Dentro de lo mismo, se evidencia que los y las docentes poseen experiencias con las familias, integrándolas en el trabajo educativo, dándole importancia a la participación de ellos en el proceso, en razón de que la familia es la base para potenciar la atención de las necesidades educativas especiales de los estudiantes, desarrollando acciones de información y formación para favorecer su adecuada participación (CNEED, 2004).

Sin embargo, en relación a lo anterior, según lo declarado por los y las docentes, los estudiantes poseen muchas necesidades de apoyo y la familia no colabora siempre en el proceso educativo o formativo de sus hijos, siendo esto una dificultad declarada para la obtención de logros en el proceso educativo para trabajar la TVA, pese a esto, los y las docentes se muestran motivados por continuar el trabajo tanto con la familia, para la obtención de logros en diferentes áreas de trabajo, evidenciándose en las expectativas que poseen hacia

sus estudiantes, haciéndose clara la destreza de los y las docentes para maniobrar la dificultad y singularidad dentro de la sala y con sus estudiantes, y solucionando los problemas que ahí se presenten (Jiménez, et al., 1990).

Por último, en relación a las experiencias, se evidencia un equipo de trabajo en la escuela para obtener una TVA continua entre cursos y profesionales, lo cual beneficia a los estudiantes, puesto que existe un trabajo coordinado, articulado y colaborativo con los distintos profesionales bajo una misma meta.

En cuanto al tercer objetivo de investigación: Establecer las expectativas académicas de las y los docentes en relación al desarrollo de la autonomía en estudiantes con NEEM.

Se evidencia que los y las docentes, poseen altas expectativas con sus estudiantes acerca de la autonomía, y que estas expectativas se relacionan con las que posee la familia, siendo esto un factor facilitador en el trabajo diario, dado que la familia es el principal círculo de interacción y participación. Además, estas expectativas se relacionan a los capaces y seguros que se sienten los y las docentes en cuanto a sus conocimientos y habilidades para trabajar la TVA con sus estudiantes, y además, a la motivación que poseen por perfeccionarse más aún en la temática, para abordar de mejor manera las necesidades, dificultades y situaciones que aparezcan en el camino.

Se evidencia además, que si bien los y las docentes poseen altas expectativas al respecto del logro de sus estudiantes y que estas expectativas se ven reflejadas en el trabajo que realizan diario, mencionan que sus estudiantes no podrían acceder a un trabajo visto que no existen empleos con los apoyos necesarios para que puedan acceder, ni campo laboral dentro de la comuna, por lo que sólo podrán acceder a un taller laboral protegido si es que existiese. De la misma manera, los y las docentes sólo visualizan a sus estudiantes a futuro incluidos en el área social, siendo esta, una de las áreas con mayores logros mencionados por los y las docentes.

Con respecto a lo anterior y pese a las altas expectativas de los docentes, un tema que escapa de su labor, de su expertiz o bien de su motivación, es la inclusión laboral, en razón de que actualmente se evidencia una disparidad en la participación laboral y la ocupación laboral que se correlaciona negativamente con la severidad en la discapacidad (SENADIS 2017).

Por último, en cuanto al objetivo general de esta investigación: Describir las percepciones de las y los docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con Necesidades educativas especiales múltiples.

Se cumple el objetivo general a través de la determinación de los conocimientos que poseen sobre el tema de manera general, de cómo trabajar, qué elementos son importantes desarrollar en sus estudiantes y qué consideraciones deben tener en el proceso. Por otro lado, analizando sus experiencias, en su labor docente, con las familias, con la obtención de logros que han alcanzado con sus estudiantes, llevando a la práctica aquellos conocimientos teóricos. Y por último, determinando sus expectativas académicas, las cuales son consecuentes con su conocimiento, experiencias, motivaciones y con su trabajo diario tanto en el aula como con la familia.

Sin duda, es un tema que debe ser abordado de mejor manera a nivel Nacional, pudiendo dar la posibilidad de acceso a todas las personas en situación de discapacidad, más aún las que poseen mayor necesidad de apoyo, entregándole recursos humanos que guíen el trabajo, apoyos en la comunicación; en el traslado hacia el trabajo; insumos tecnológicos para un mejor desempeño en la labor; en el acceso como rampas, mobiliario a su medida; y orientación en trámites o funciones administrativas; con el objetivo de que puedan desenvolverse como cualquier trabajador, y que al igual que en la educación, sea de libre acceso, que puedan tener la oportunidad de recibir una remuneración de calidad, sin tener que pagar una mensualidad por parte de su familia por ello, y como objetivo final, poder garantizar una plena transición a la vida adulta en esta población.

Dentro de las limitaciones encontradas en la presente investigación, se relaciona con la limitación de la información obtenida, es decir, que en el caso de los conocimientos que poseen los y las docentes, se desconoce cómo adquirieron dicho conocimiento, si a través de la práctica, años de experiencia o bien desde lo más formal, en cursos o capacitaciones. En un próximo estudio de investigación, se podría realizar un estudio más exhaustivo en precisar cuáles son los conocimientos teóricos en detalle, en cuanto a la metodología utilizada por los docentes, autores que conocen, áreas de desarrollo que trabajan con sus estudiantes, qué elementos del currículum nacional toman en consideración para el trabajo de la TVA, qué habilidades priorizan trabajar, bajo qué enfoque o paradigma desempeñan su quehacer docente, entre otros.

Por otro lado, otra limitación fue el tiempo acotado para reunir información, razón por la cual no se logró generar un estudio cualitativo que aumente y sea más preciso en la información y conocimiento respecto a la temática abordada.

Se propone a los espacios educativos, generar mayores espacios formales de perfeccionamiento para los profesionales que trabajan ahí, en los cuales se pueda comprender la importancia y cómo trabajar el proceso de transición a la vida adulta, desde edades tempranas, desde las diferentes áreas de trabajo (fonoaudiología, terapia ocupacional, kinesiología, psicología), con el objetivo de plantear un plan formal de estrategias y/o herramientas necesarias para el desarrollo de habilidades con sus estudiantes. Para de esta manera favorecer su quehacer docente no de manera individual, sino más bien, desde un equipo multidisciplinario.

Además, se espera que a partir de los resultados encontrados surjan nuevas investigaciones que aborden la misma temática desde estudios de campo, incluyendo también una metodología cualitativa, puesto que en Chile se desconoce si existe estudio desde lo subjetivo y vivencial, que puede otorgar información nueva que aporte a la elaboración de proyectos y planes de acción para una inclusión real en estudiantes con estas características.

Por otro lado, se sugiere desde el nivel de formación, a las universidades que imparten la carrera de educación diferencial, poder integrar en sus mallas curriculares cursos que entreguen metodología y conocimientos sobre la transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM, con el objetivo de que al salir egresados, los profesionales posean una visión más amplia en relación a su trabajo para darle sentido hacia un futuro inclusivo con sus próximos estudiantes.

Por último, se considera relevante sugerir al Ministerio de Educación, que trabajar el proceso de transición a la vida adulta en las escuelas especiales, sea una exigencia para las Instituciones educativas, que todos los profesionales a cargo estén en conocimiento de cómo trabajarla, qué estrategias utilizar, qué habilidades son necesarias desarrollar con sus estudiantes y planificar en conjunto con el equipo multidisciplinario y las familias un plan futuro real, con el fin de obtener mayores logros en inclusión a nivel país, de que los estudiantes al egresar de la escuela, accedan a un trabajo con apoyo, taller protegido o bien una labor remunerada, que sea acorde a sus necesidades, capacidades y características propias, generando cambios sociales para los estudiantes, asegurando así real calidad en la educación.

ANEXOS

Carta Gantt

SECUENCIA DE ACTIVIDADES	OBJETIVOS	METAS	FECHAS
Selección de Institución Educativa	Determinar el contexto educativo a estudiar según los objetivos de investigación.	Elección de Escuela Especial	10/07/2018
Primer contacto con la realidad educativa seleccionada	Se envía mail para coordinar entrevista con el Director	Coordinar entrevista	06/08/2018
Entrevista con Director	Informar sobre la investigación, objetivos y motivación	Aceptación del Director sobre la propuesta	20/08/2018
Entrega del consentimiento informado a los docentes	Informar sobre la investigación a realizar y de la autorización a docentes.	Obtener el consentimiento y autorización de docentes	08/2019
Entrega de encuestas y sobres a docentes	Entregar a docentes las encuestas.	Recaudar información necesaria.	08/2019
Aplicación de escala Likert	Aplicar escala Likert a cada miembro de la unidad de análisis.	Recaudar información necesaria	08/2019
Ordenamiento de la información recaudada.	Llevar a cabo proceso de jerarquización de la información.	Organizar la información en concordancia a los objetivos y factores de estudios de la investigación.	09/2019
Interpretación de la información Recaudada.	Analizar información recaudada.	Análisis cuantitativo de la información obtenida.	09/2019
Análisis descriptivo y conclusiones.	Responder a objetivos de la investigación, y triangulación de datos según factores de estudio.	Creación de las conclusiones y sugerencias de la investigación.	08/2020

Resumen Carta Gantt

2018								
JULIO				AGOSTO				
1	2	3	4	1	2	3	4	ACTIVIDADES
	x							Selección de la escuela Especial.
				x				Primer Contacto con la escuela
						x		Reunión con Director
2019								
AGOSTO				SEPTIEMBRE				
1	2	3	4	1	2	3	4	ACTIVIDADES
x								Entrega del consentimiento informado a docentes
	x							Entrega de encuestas a docentes
	x							Aplicación Escala Likert
				x				Orden de información obtenida
					x			Interpretación de la información
2020								
AGOSTO				SEPTIEMBRE				
1	2	3	4	1	2	3	4	ACTIVIDADES
x	x							Análisis descriptivo y conclusiones.

GUIÓN TEMÁTICO:

Tesis:

Percepción de docentes de educación diferencial sobre la Transición a la Vida Adulta de estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples, en un contexto educativo de educación especial: Región de Valparaíso.

Para obtener las percepciones, desde los conocimientos, experiencias y expectativas de los docentes en relación a la transición a la vida adulta en estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples.

Objetivo General

Describir las percepciones de docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con Necesidades educativas especiales múltiples.

ENCUESTA

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	PREGUNTAS ESPECÍFICAS	FACTORES DE ESTUDIO	SUBCATEGORÍAS
Determinar los conocimientos teóricos y empíricos que poseen los docentes en relación al proceso transición a la vida adulta.	¿Qué conocimientos teóricos y empíricos que poseen los docentes en relación al proceso transición a la vida adulta?	Conocimientos	Conocimientos teóricos Conocimientos empíricos Metodología de trabajo
Describir las experiencias de los docentes ante la dificultad y los logros, en relación al trabajo que realizan en el proceso de la transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM.	¿cuáles son las experiencias que han tenido los docentes frente a los logros y dificultades en relación al trabajo que realiza en el proceso de transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM?	Experiencias	Experiencia Experiencia profesional

Establecer las expectativas académicas de los docentes en relación a la autonomía en estudiantes con NEEM.	¿qué expectativas académicas poseen los docentes en relación a la autonomía de sus estudiantes con estas características?	Expectativas	Expectativas académicas.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	--------------------------

Factor es de estudio	Preguntas	Observaciones
Conocimientos	1. Utilizo diferentes estrategias para trabajar la autonomía con mis estudiantes a) Sí b) No	
	2. Ordene los siguientes elementos que se deben trabajar en la TVA según su criterio: a) Autonomía b) Actividades de la vida diaria c) Autocuidado, vida en el hogar d) Habilidades cognitivas e) Habilidades sociales f) Vida en comunidad g) Tiempo libre h) Orientación y formación para el trabajo i) Salud integral y sexualidad j) Seguridad personal k) Autodeterminación l) Autoconocimiento.	
	3. He participado en capacitaciones que han aportado en mi conocimiento en relación al proceso de TVA a) Sí b) No	
	4. Si es que he tomado capacitaciones/cursos, los he llevado a cabo en mi labor docente. a) Sí b) No	
	5. El proceso de TVA, se debe trabajar en: a) Los primeros años, b) La niñez (entre los 6 y 10 años) c) La adolescencia (entre los 11 y 17 años) d) La juventud (entre los 18 y 26 años) e) Todas las edades	

	<p>6. Realizo adecuaciones curriculares para trabajar la TVA.</p> <p>a) No</p> <p>b) Sí. Describa una _____</p>	
	<p>7. Hago uso de la comunidad para trabajar alguna de las áreas de TVA.</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>	
	<p>8. Busco información de cómo trabajar algo que no sé, o no entiendo bien.</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>	
Experiencia	<p>9. Mi experiencia profesional en relación al trabajo de la TVA con estudiantes con NEEM ha sido:</p> <p>a) Buena</p> <p>b) Mala</p> <p>c) Regular</p> <p>d) No he tenido ninguna experiencia.</p>	
	<p>10. He visto logros en el área de independencia mis estudiantes</p> <p>a) Sí ¿podría indica alguno _____?</p> <p>b) No</p>	
	<p>11. He tenido dificultades en trabajar la TVA con mis estudiantes.</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>	
	<p>12. Si la pregunta anterior contestó sí, responda la siguiente. La mayor dificultad en trabajar la TVA con mis estudiantes es:</p> <p>a) No sé cómo trabajarla</p> <p>b) Mis estudiantes tienen muchas necesidades de apoyo</p> <p>c) No existen espacios en la escuela, ni tiempos para trabajarla.</p> <p>d) La familia no colabora con el proceso educativo, ni formativo.</p> <p>e) No la trabajo porque coloco énfasis en otros procesos educativos.</p> <p>f) Otra _____</p>	
	<p>13. Enseño a mis estudiantes cómo utilizar su tiempo libre.</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>	
	<p>14. He podido replicar estrategias que han sido exitosas con otros estudiantes o compartirlas con otros colegas.</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p> <p>c) No he tenido estrategias exitosas</p>	
	<p>15. Trabajo con mis estudiantes el área de vida en comunidad en diferentes contextos comunitarios.</p> <p>a) Sí</p> <p>b) No</p>	

	<p>16. Trabajo con mis estudiantes, teniendo en cuenta sus gustos y preferencias.</p> <p>a) Sí b) No c) A veces d) No sé cuáles son sus gustos</p>	
	<p>17. Incluyo en mi planificación sus gustos y preferencias.</p> <p>a) Sí b) No c) A veces d) No sé cuáles son sus gustos</p>	
	<p>18. Trabajo con mis estudiantes orientación laboral y vocacional (si estoy en un curso inicial, trabajo habilidades más sencillas).</p> <p>a) Sí b) No</p>	
	<p>19. Incluyo a la familia en el trabajo que realizo.</p> <p>a) Sí b) No c) Me gustaría pero la familia no apoya el proceso d) Otro</p>	
	<p>20. Trabajo en la TVA con mis estudiantes:</p> <p>a) Planificando actividades en distintas áreas que ayuden a su autonomía (social, cognitiva, vocacional) b) No la trabajo c) De vez en cuando en salidas a la comunidad d) Con ayuda de la familia e) Con una planificación futura f) Utilizando sus preferencias y gustos g) Otra</p>	
	<p>21. Informo a la familia los avances o dificultades que aparecen en el proceso</p> <p>a) Sí b) No c) Me gustaría pero la familia no apoya el proceso d) No tengo tiempo para realizarlo</p>	
Expectativa	<p>22. Las expectativas que tengo de mis estudiantes en relación su autonomía:</p> <p>a) Altas b) Bajas c) No tengo.</p>	
	<p>23. Mis expectativas se relacionan a las que tiene la familia:</p> <p>a) Sí b) No c) No conozco las expectativas de la familia.</p>	
	<p>24. Realizo refuerzos positivos a mis estudiantes para aumentar su seguridad y confianza en sí mismo</p> <p>a) Sí b) No</p>	
	<p>25. Tengo objetivos a corto, mediano y largo plazo con mis estudiantes en relación a la autonomía que pueden desarrollar en distintas áreas.</p>	

	<ul style="list-style-type: none"> a) Sí b) No c) Sólo a corto plazo 	
26.	<p>El tipo de trabajo podrían acceder mis estudiantes es</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Empleo con apoyo b) Empleo sin apoyo c) Centro protegido d) Ninguno. 	
27.	<p>Si es que no podrán acceder a algún empleo sería por...</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Aún no tienen las habilidades b) No existen trabajos con apoyos a los que puedan acceder c) Tienen habilidades pero no cuentan con el apoyo de la familia d) Otros (cuales...) 	
28.	<p>Mis expectativas se reflejan en el trabajo que realizo diario con mis estudiantes</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Sí b) No 	

Guión Temático Escala Liket

Objetivos específicos	Preguntas específicas	Factores de estudio	Subcategorías
Determinar los conocimientos teóricos y empíricos que poseen los docentes en relación al proceso transición a la vida adulta.	¿qué conocimientos teóricos y empíricos que poseen los docentes en relación al proceso transición a la vida adulta?	Conocimientos	Conocimientos teóricos Conocimientos empíricos Metodología de trabajo
Describir las experiencias de los docentes ante la dificultad y los logros, en relación al trabajo que realizan en el proceso de la transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM.	¿cuáles son las experiencias que han tenido los docentes frente a los logros y dificultades en relación al trabajo que realiza en el proceso de transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM?	Experiencias	Experiencia Experiencia profesional

Establecer las expectativas académicas de los docentes en relación a la autonomía en estudiantes con NEEM.	¿qué expectativas académicas poseen los docentes en relación a la autonomía de sus estudiantes con estas características?	Expectativas	Expectativas académicas.
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------	--------------------------

Factor es de estudio	Preguntas	Observaciones
Conoci mientos	1. Tengo capacitaciones o información sobre cómo trabajar la transición a la vida adulta (TVA) en estudiantes con NEEM.	
	2. Dentro de la escuela, existe un protocolo común para TVA adulta con nuestros estudiantes.	
	3. Busco información constantemente para trabajar con los estudiantes la TVA.	
	4. Utilizo diferentes estrategias para trabajar la TVA con mis estudiantes.	
Experie ncias	5. Trabajo de manera transversal la TVA.	
	6. Existe un equipo de trabajo en la escuela para obtener un trabajo continuo entre cursos y profesionales.	
	7. Tengo tiempo para poder trabajar la con los estudiantes, desde planificar, coordinar con la familia y el trabajo en el aula.	
	8. La familia se interesa en el futuro de sus hijos.	
	9. La familia participa en el plan individual de los procesos de TVA.	
	10. Existen los recursos necesario en la escuela para poder trabajar la con los estudiantes.	
	11. Debería averiguar más sobre el proceso de TVA para trabajarla con mis estudiantes.	
	12. Los estudiantes participan en las decisiones sobre su futuro social y laboral.	
Expect ativas	13. La TVA, se debe trabajar desde edades tempranas en los cursos más pequeños.	
	14. La TVA, se debe trabajar desde la adolescencia.	
	15. La TVA, se debe trabajar desde la adultez, en los talleres laborales.	
	16. La autonomía en el proceso de aprendizaje de estudiantes con NEEM, es lo principal.	

	17. Influye el grado de afectación de discapacidad en el proceso de TVA.	
	18. Gran parte de los logros obtenidos por el estudiante en relación a la autonomía, dependen del docente.	
	19. Gran parte de los logros obtenidos por el estudiante en relación a la autonomía, dependen de la familia.	
	20. Gran parte de los logros obtenidos por el estudiante en relación a la autonomía, del trabajo que se realiza tanto en la escuela como dentro de la familia.	
	21. Existe campo laboral dentro de la comuna para nuestros estudiantes.	

Encuesta

Estimado(a) Docente solicito a usted responder la siguiente encuesta que tiene por objetivo recoger sus percepciones, conocimientos, experiencias y expectativas en relación al proceso de transición a la vida adulta (TVA) en estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples.

Es de gran importancia que pueda responder de manera individual, sin comentar preguntas y ni respuestas a los demás colegas; debe contestar todas las preguntas y sobre todo ser lo más sincero posible. Cabe señalar que esta encuesta es anónima, por lo que sus respuestas serán confidenciales y sólo tendrán fines académicos investigativos.

Desde ya se agradece su colaboración y sinceridad.

Responda las siguientes preguntas. Para ello, seleccione y marce el círculo la o las alternativas que más lo identifiquen, según corresponda.

I. Sexo

- Femenino
- Masculino

II. Edad

- Entre 25 y 29 años
- Entre 30 y 39 años
- Entre 40 y 49 años
- Más de 50 años

III. ¿Cuántos años lleva en el colegio como docente?

- Menos de 1 año
- 1 año
- Entre 2 y 5 años

- Entre 6 y 10 años
- Entre 11 y 15 años
- Entre 16 y 20 años
- Entre 21 y 25 años
- Más de 25 años

29. Utilizo diferentes estrategias para trabajar la autonomía con mis estudiantes
- Sí
 - No
30. Ordene los elementos que se deben trabajar en la TVA según su criterio y marque los que considere más relevantes a trabajar:
- ___ Autonomía
 - ___ Actividades de la vida diaria
 - ___ Autocuidado, vida en el hogar
 - ___ Habilidades cognitivas
 - ___ Habilidades sociales
 - ___ Vida en comunidad
 - ___ Tiempo libre
 - ___ Orientación y formación para el trabajo
 - ___ Salud integral y sexualidad
 - ___ Seguridad personal
 - ___ Autodeterminación
 - ___ Autoconocimiento.
31. He participado en capacitaciones que han aportado en mi conocimiento en relación al proceso de TVA
- Sí
 - No
32. Si es que he tomado capacitaciones/cursos, los he llevado a cabo en mi labor docente.
- Sí
 - No
33. El proceso de TVA, se debe trabajar en:
- Los primeros años,
 - La niñez (entre los 6 y 10 años)
 - La adolescencia (entre los 11 y 17 años)
 - La juventud (entre los 18 y 26 años)
 - Todas las edades
34. Realizo adecuaciones curriculares para trabajar la TVA.
- No
 - Sí. Describa una _____
35. Hago uso de la comunidad para trabajar alguna de las áreas de TVA.
- Sí

No

36. Busco información de cómo trabajar algo que no sé, o no entiendo bien.

- Sí
 No

37. Mi experiencia profesional en relación al trabajo de la TVA con estudiantes con NEEM ha sido:

- Buena
 Mala
 Regular
 No he tenido ninguna experiencia.

38. He visto logros en el área de independencia mis estudiantes

- Sí ¿podría indicar alguno _____?
 No

39. He tenido dificultades en trabajar la TVA con mis estudiantes.

- Sí
 No

40. Si la pregunta anterior contestó sí, responda la siguiente.

La mayor dificultad en trabajar la TVA con mis estudiantes es:

- No sé cómo trabajarla
 Mis estudiantes tienen muchas necesidades de apoyo
 No existen espacios en la escuela, ni tiempos para trabajarla.
 La familia no colabora con el proceso educativo, ni formativo.
 No la trabajo porque coloco énfasis en otros procesos educativos.
 Otra _____

41. Enseño a mis estudiantes cómo utilizar su tiempo libre.

- Sí
 No

42. He podido replicar estrategias que han sido exitosas con otros estudiantes o compartirlas con otros colegas.

- Sí
 No
 No he tenido estrategias exitosas

43. Trabajo con mis estudiantes el área de vida en comunidad en diferentes contextos comunitarios.

- Sí

- No
44. Trabajo con mis estudiantes, teniendo en cuenta sus gustos y preferencias.
- Sí
 - No
 - A veces
 - No sé cuáles son sus gustos
45. Incluyo en mi planificación sus gustos y preferencias.
- Sí
 - No
 - A veces
 - No sé cuáles son sus gustos
46. Trabajo con mis estudiantes orientación laboral y vocacional (si estoy en un curso inicial, trabajo habilidades más sencillas).
- Sí
 - No
47. Incluyo a la familia en el trabajo que realizo.
- Sí
 - No
 - Me gustaría pero la familia no apoya el proceso
 - Otro _____
48. Trabajo en la TVA con mis estudiantes:
- Planificando actividades en distintas áreas que ayuden a su autonomía (social, cognitiva, vocacional)
 - No la trabajo
 - De vez en cuando en salidas a la comunidad
 - Con ayuda de la familia
 - Con una planificación futura
 - Utilizando sus preferencias y gustos
 - Otra _____
49. Informo a la familia los avances o dificultades que aparecen en el proceso
- Sí
 - No
 - Me gustaría pero la familia no apoya el proceso
 - No tengo tiempo para realizarlo
50. Las expectativas que tengo de mis estudiantes en relación su autonomía:

- Altas
- Bajas
- No tengo.

51. Mis expectativas se relacionan a las que tiene la familia:

- Sí
- No
- No conozco las expectativas de la familia.

52. Realizo refuerzos positivos a mis estudiantes para aumentar su seguridad y confianza en sí mismo

- Sí
- No

53. Tengo objetivos a corto, mediano y largo plazo con mis estudiantes en relación a la autonomía que pueden desarrollar en distintas áreas.

- Sí
- No
- Sólo a corto plazo

54. El tipo de trabajo podrían acceder mis estudiantes es

- Empleo con apoyo
- Empleo sin apoyo
- Centro protegido
- Ninguno.

55. Si es que no podrán acceder a algún empleo sería por...

- Aún no tienen las habilidades
- No existen trabajos con apoyos a los que puedan acceder
- Tienen habilidades pero no cuentan con el apoyo de la familia
- Otros (cuales...)

56. Mis expectativas se reflejan en el trabajo que realizo diario con mis estudiantes

- Sí
- No

Escala Likert.

Instrucciones

1. Procure no dejar ningún ítem sin contestar.
2. No debe comentar tus respuestas con los compañeros.
3. Sea sincero en sus respuestas, servirá para la investigación
5. Para puntuar cada una de las afirmaciones del recuadro debe utilizar siempre el mismo sistema de respuesta:

1 ----- 2 ----- 3 ----- 4 ----- 5

Totalmente en desacuerdo

totalmente de acuerdo

Género: femenino _____ masculino _____

Años de experiencia trabajando con estudiantes con NEEM: entre 2 y 5 _____, entre 5 y 10 _____, entre 10 y 20 _____ más de 20 años _____

Título universitario profesional: _____

Indicador	1	2	3	4	5
1. Tengo capacitaciones o información sobre cómo trabajar la transición a la vida adulta (TVA) en estudiantes con NEEM.					
2. Dentro de la escuela existe un protocolo común para TVA adulta con nuestros estudiantes.					
3. Busco información constantemente para trabajar con los estudiantes la TVA.					
4. Utilizo diferentes estrategias para trabajar la TVA con mis estudiantes.					
5. Trabajo de manera transversal la TVA.					
6. Existe un equipo de trabajo para obtener un trabajo continuo entre cursos y profesionales.					
7. Tengo tiempo para poder trabajar la con los estudiantes, desde planificar, coordinar con la familia y el trabajo en el aula.					
8. La familia se interesa en el futuro de sus hijos.					

9.	La familia participa en el plan individual de los procesos de TVA.					
10.	Existen los recursos necesario en la escuela para poder trabajar la con los estudiantes.					
11.	Debería averiguar más sobre el proceso de TVA para trabajarla con mis estudiantes.					
12.	Los estudiantes participan en las decisiones sobre su futuro social y laboral.					
13.	La TVA, se debe trabajar desde edades tempranas en los cursos más pequeños.					
14.	La TVA, se debe trabajar desde la adolescencia.					
15.	La TVA, se debe trabajar desde la adultez, en los talleres laborales.					
16.	La autonomía en el proceso de aprendizaje de estudiantes con NEEM, es lo principal.					
17.	Influye el grado de afectación de discapacidad en el proceso de TVA.					
18.	Gran parte de los logros obtenidos por el estudiante en relación a la autonomía, dependen del docente.					
19.	Gran parte de los logros obtenidos por el estudiante en relación a la autonomía, dependen de la familia.					
20.	Gran parte de los logros obtenidos por el estudiante en relación a la autonomía, del trabajo que se realiza tanto en la escuela como dentro de la familia.					
21.	Existe campo laboral dentro de la comuna para nuestros estudiantes.					



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **"PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL SOBRE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MÚLTIPLES, EN UN CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: REGIÓN DE VALPARAÍSO"**, a cargo de la investigadora Lilia Monserrat González Figueroa, Estudiante de Magíster en Educación Diferencial con Mención en Necesidades Múltiples de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

El objetivo principal de este trabajo es: Describir las percepciones de docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con Necesidades educativas especiales múltiples, con el fin de aportar elementos a la reflexión sobre las opiniones de los docentes en relación a dicho proceso en poblaciones en situación de discapacidad múltiple y su aplicación al campo de la educación.

Si acepta participar en este estudio requerirá responder una encuesta y una escala Likert, que tiene por objetivo recolectar información acerca de lo que usted piensa, sabe y su experiencia sobre la transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM, la cual consiste en una serie de preguntas cerradas sobre el tema.

Esta se efectuará solamente una vez, de manera individual y el tiempo estipulado para su aplicación es de 30 minutos aproximadamente.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en el guión de entrevista a responder. Los datos recogidos serán analizados

en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la comprensión sobre las percepciones de los docentes en relación al tema indicado.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con la investigadora responsable, Lilia Monserrat González Figueroa, a su correo electrónico gonzalez.lgf23@gmail.com

Si desea efectuar consultas respecto de sus derechos como participante puede contactar a la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación a través de la Dirección de Investigación de la UMCE al teléfono 22412441, o al correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio **"PERCEPCIÓN DE DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL SOBRE LA TRANSICIÓN A LA VIDA ADULTA DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES MÚLTIPLES, EN UN CONTEXTO EDUCATIVO DE EDUCACIÓN ESPECIAL: REGIÓN DE VALPARAÍSO"**

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio

Nombre: _____

Firma

Fecha: _____

Carta de Solicitud

Olmué, Agosto, 2019.

Estimado Docente:

Presente.

Junto con saludarlo, la presente carta es para solicitarle su participación como experto en mi investigación para optar al Título de Magister en Educación Diferencial con Mención Necesidades Educativas Especiales Múltiples, en la Universidad Metropolitana Ciencia de la Educación, con el fin solicitarle revisar desde su expertiz dos Instrumentos de investigación creados con el objetivo de describir las percepciones de los docentes sobre la transición a la vida adulta (en adelante TVA) de estudiantes con Necesidades educativas especiales múltiples (en adelante NEEM), en un contexto de Escuela Especial ubicada en Viña del Mar. Instrumentos que servirán para conocer los conocimientos teóricos y empíricos de los docentes en relación al tema, examinar sus experiencias ante la dificultad y los logros en relación al trabajo en la TVA, y por último servirá además para analizar las expectativas académicas de los docentes en relación a la autonomía en sus estudiantes con NEEM.

Título de la Investigación: Percepción de docentes de educación diferencial sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples, en un contexto educativo de educación especial: Región de Valparaíso.

Objetivo General:

Describir las percepciones de las y los docentes sobre la transición a la vida adulta de estudiantes con Necesidades educativas especiales múltiples.

Objetivos Específicos:

1. Determinar los conocimientos teóricos y empíricos que poseen las y los docentes en relación al proceso transición a la vida adulta.
2. Describir las experiencias de las y los docentes ante la dificultad y los logros, en relación al trabajo que realizan en el proceso de la transición a la vida adulta en estudiantes con NEEM.
3. Establecer las expectativas académicas de las y los docentes en relación al desarrollo de la autonomía en estudiantes con NEEM.

Factores de estudio:

- Conocimiento: Se entiende por conocimientos aquellos que son adquiridos desde lo formal, hasta lo autoaprendido, conocimiento desde la práctica construido con la base de asimilación, integración y reorganización de diferentes teorías, constructos, y adecuados y recreados con su propia experiencia o bien por estudios formales o autodidácticos, los cuales son llevados a su práctica docente. Conocimiento que debe ser en el área de transición a la vida adulta y autonomía e independencia en estudiantes con necesidades educativas múltiples.

- Experiencia: La experiencia de situaciones que hayan vivido en su labor como docente, debido a que este factor, que permite evocar conocimientos, expectativas desde lo que ya es conocido, y se adquieren nuevas herramientas para afrontar nuevos desafíos, desde buenas o malas experiencias pasadas.

- Expectativas: Las expectativas, se entienden como las creencias que posean los docentes con sus estudiantes, sobre un determinado resultado en su futuro. Tiene relevancia en esta investigación, puesto que este elemento movilizará a los docentes (o no), a trabajar en un buen futuro con sus estudiantes, pues podrían esforzarse por lograr un alto desempeño en lograr aquella meta que se han propuesto con ellos, específicamente en el ámbito de la autonomía.

Como experto en el área, solicito su participación en el proceso de validación de ambos instrumentos.

Su participación servirá para analizar las observaciones y sugerencias que usted considere relevante para la aplicación de ambos instrumentos.

Agradezco con anterioridad su colaboración.

Cordialmente le saluda.

Lilia Monserrat González Figueroa.

Tesista de Magíster en Educación Diferencial
con Mención en Necesidades Educativas Múltiples de la
Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación (UMCE)

REFERENCIA BIBIOGRÁFICA

- Aguilar, L. (2002). Experiencia, Reflexión, Sabiduría. *Revista Electrónica Sinéctica*. Instituto Tecnológico y de estudios superiores De Occidente Jalisco, México. (21), 12 – 23.
- Álvarez, S. (1999). La autonomía personal y la perspectiva comunitarista. *Isegoria*. Universidad Autónoma de Madrid. (21), 69 – 99.
- Álvarez, S. (2015). La autonomía personal y la autonomía relacional. *Análisis Filosófico*. Sociedad Argentina de Análisis Filosófico Buenos Aires, Argentina. 35(1), 13 – 26.
- Amengual, G. (2007). El concepto de Experiencia: de Kant a Hegel. Tópicos. *Revista de Filosofía de Santa Fe. Rep. Argentina*. (15), 5 – 30.
- Arce, P., Cerón, G., González, F., Guerrero, M., Pinto, S. (2017) *Discapacidad y Dependencia. Caracterización de la dependencia en las personas en situación de discapacidad a partir del II Estudio Nacional de la Discapacidad*. Departamento de Estudios Servicio Nacional de la Discapacidad
- Ardiles, A. M. (2014). El Profesor Jefe: un guía para los niños. Recuperado el 06 de Noviembre, 2017, en : http://www.rmm.cl/index_sub.php?id_contenido=19583&id_portal=1773&id_seccion=9640: Red de Maestros.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la percepción que tienen las personas. *Revista Horiz. Pedagóg.* 8(1), 9 – 22.
- Bermejo, M.; Fajardo M.; Ruiz M.; Castro, V. (2006). El profesorado ante el tránsito a la vida laboral de los jóvenes con discapacidad. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. España. 3(1), 13 – 21.
- Cabrera, V. (2009), Capítulo II Percepción social, cognición social y cultura subjetiva desarrollo contemporáneo de la psicología social hasta los años 70'. *Catedra: Psicología Social*. 4 – 20.
- Calixto, R. y Herrera L., (2010). Estudio sobre la percepciones y la educación ambiental. *Tiempo de Educar*, 11(22), 227 – 249. Universidad Autónoma del Estado de México. Recuperado el 24 de abril de 2018 de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31121072004>> ISSN 1665-0824

- Cárdenas, B. (2012). *Percepción de los trabajadores sociales, educadores y psicólogos sobre los centros de acogida: casos de España y Alemania*. Universidad de Alicante. España.
- Carmago., M, et al. (2004). Las necesidades de formación permanente del Docente. *Educación y Educadores*. Red de revistas científicas de America Latina, el Caribe, España y Portugal. (7), 79 - 112.
- Castellanos, R., Ríos, M. (2010). La formación docente desde la perspectiva de profesores y directivos. Caso Fe y Alegría. *Revista Iberoamericana de Educación* 52(5), 1 – 11.
- Castro, L.; Casas, J.; Sánchez, S.; Vallejos, V. & Zúñiga, D. (2016), *Percepción de la calidad de vida en personas con discapacidad y su relación con la educación*. *Estudios Pedagógicos*. Universidad Austral de Chile. Valdivia, Chile, 39 –49.
- Clarà, M. & Mauri, T. (2010). El Conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*. 2(33), 131 – 141.
- Clarà, M. & Mauri, T. (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. *Infancia y Aprendizaje*, 2(33), 199 – 207.
- Coll. C, (2010). *La centralidad de la práctica y la dualidad conocimiento teórico / conocimiento práctico*. Universidad de Barcelona. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología. Fundación Infancia y Aprendizaje. 151 – 159.
- Comisión Nacional de Expertos en Educación Diferencial CNEED (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la Educación Especial*. Santiago. Ministerio de Educación de Chile.
- Comte, A. (1844). *Discurso sobre el espíritu positivo. Discurso preliminar del tratado filosófico de astronomía popular*. Clásicos del Pensamiento. Biblioteca Nueva.
- Cormedi (2001). *Developing a Functional Ecological Curriculum for a Program of children and youth who are deafblind in Brazil*. Educational Leadership Program Hilton/Perkins Program.

- Da Luz, V. (2015). *La Experiencia Laboral: ¿Determina para las organizaciones la contratación de jóvenes recién graduados y les acarrea repercusiones?* Universidad de la República. Montevideo-Uruguay.
- Daroch, V. (2010). *Percepción de prestigio y valoración social de la profesión docente.* Universidad de Chile. Santiago.
- Dávila, O. y Ghiardo, F. (2005). Trayectorias, transiciones y condiciones juveniles en Chile. *Nueva sociedad*.114 – 126.
- Decreto 170. (2009). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile.
- Decreto 83. (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. División de Educación General. Unidad de Currículum. Ministerio de Educación.
- Decreto 87. Exento (1990). Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental. Ministerio de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile.
- Donoso, O. (2012). *Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile, Discapacidad Múltiple.* Editorial Académica Española.
- Educarchile, (2014). *Profesor Jefe: el guía de la clase.* 1 – 27. Recuperado el 16 de Agosto del 2019 de https://www.educarchile.cl/sites/default/files/2019-02/ProfesorJefe_1a6basico.pdf
- Eirín, R., García H. y Montero, L. (2009). *Desarrollo profesional y profesionalización docente. Perspectivas y problemas.* Universidad de Santiago de Compostela. *Revista de currículum y formación del profesorado.* 13(2), 1 – 13.
- Fernández, L. (2015). *Concepciones de rol docente y calidad que subyacen a las políticas de formación permanente impulsadas por el CPEIP entre los años 2000 y 2014.* Universidad de Chile. Santiago.
- Fullana, J., Pallisela, M., Martín, R., Puyaltó, C. (2015). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad Intelectual. Evaluación de un programa de formación

- para la mejora de las competencias personales. *Revista de Investigación en Educación*. Universidad de Girona. 13(1), 53 - 68.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. N.º Especial. Facultad de Psicología Universidad Nacional Autónoma de México. 1 – 15.
 - Giaconi, C., Pedrero, Z., & San Martín, P. (2017). La discapacidad: Percepciones de cuidadores de niños, niñas y jóvenes en situación de discapacidad. *Revista Psicoperspectivas*. Chile. 16(1), 55 – 66.
 - Godoy, P., L. Bove M., Barrera D., Donoso ., Millán L., (2010). *Curso de Capacitación Orientaciones y criterios curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples - sordo ciega*. Capítulo I. SDL Impresores. Chile.
 - Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
 - González, E. (2011). Conocimiento empírico y conocimiento activo transformador: algunas de sus relaciones con la gestión del conocimiento. *Revista Cubana de ACIMED*. 22(2), 110 – 120.
 - Guevara, I. (2011). *Guía de discapacidad múltiple y Sordoceguera para personal de educación especial*. México.
 - Gutiérrez, N. y Sfeir, R. (2001). *Teoría de las expectativas de Victor Vroom: su aplicación en trabajadores de una empresa petrolera*. Universidad Católica Andrés Bello. Caracas.
 - Hernández, D. (2012). Estado del arte sobre la concepción de concepciones docentes y su relación con la enseñanza de la escritura en primaria. *Revista Infancias Imágenes*. 11(1), 99 – 106.
 - Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill. Sexta Edición.
 - Hernández, R., R. et al., (2006). *Metodología de la Investigación*. México: Editorial McGraw-Hill. Cuarta Edición.

- Jiménez, S.; Cerrón, C. y Bautista, A. (1990). El desarrollo del conocimiento práctico mediante procesos de investigación - acción. *Revista Interuniversitaria de Formación de profesores*. (9), 43 – 50.
- Jiménez, V. & Comet, E. (2016). Los estudios de casos como enfoque metodológico. *ACADEMO Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*. 3(2), 1 – 11.
- Ley 20.370. (2009). *Establece la Ley General de Educación*. Ministerio de Educación. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ley 20.422. (2010). *Establece Normas Sobre Igualdad De Oportunidades E Inclusión Social De Personas Con Discapacidad*. Ministerio de Planificación. Diario Oficial de la República de Chile.
- Lozada, C., Ortíz, J., Cortés, E. (2017). Control percibido, emociones y experiencias satisfactorias. *Economía Creativa*. Universidad Nacional Autónoma de México (08), 11 – 53.
- Machuca, K. (2015), *Percepción de las necesidades de apoyos de jóvenes y adultos con retos múltiples desde la mirada de profesionales y cuidadores de trato directo: estudio de caso Hogar Pequeño Cottolengo, Quintero*. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Santiago. Chile.
- Manghi, D. Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., Diaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional. *Perspectiva Educaciona*. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. 51(2), 46 – 71.
- Mares, A., Martínez, R., Rojo, H. (2009). Concepto y expectativas del docente respecto de sus alumnos considerados con necesidades educativas especiales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 14(42), 969 – 996
- Martínez, A. y Ríos, F. (2006). Los Conceptos de Conocimiento, Epistemología y Paradigma, como Base Diferencial en la Orientación Metodológica del Trabajo de Grado. *Cinta Moebio*. (25), 111 – 121.
- Martínez, I. (1999). Juventud con discapacidades: Su transición a la vida adulta. *Cuadernos de Pedagogía*. 282(1999), 98 – 100.

- Martínez, I. (2003). Capítulo VI: Discapacidad Psíquica y Respuesta Educativa en E. Secundaria Facilitando Viejos-Nuevos Procesos de Transición a la Vida Adulta. *I Congreso Nacional de Educación y Personas con Discapacidad*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura. 271 – 284.
- Martínez, R. (2013). *Autonomía, Autodeterminación y discapacidad*. Universidad Autónoma de Madrid, España.
- Méndez, J. A. (2013). El Profesor Jefe como Tutor, Orientador, Facilitador, Mediador, Relacionador. *Aportes pedagógicos*. 1 – 6. Recuperado el 19 de Octubre del 2019 en <http://www.aportespedagogicos.cl/wp-content/uploads/2013/06/El-Profesor-Jefe.pdf>
- Méndez, S. (2007). Conocimiento previo y comprensión lectora en un texto de materia teológica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*. Universidad de Costa Rica San Pedro de Montes de Oca. 7(3), 1 – 23.
- Ministerio de Educación de Chile, (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*, CPEIP, Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas, Experimentación. Séptima Edición.
- Ministerio de Educación de Chile, (2009). *Informe Final Proyecto Nacional: Apoyos a la Transición para la Vida Adulta*. Unidad de Educación Especial.
- Ministerio de Educación de Chile, (2009). *Orientaciones y criterios curriculares para educar a estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples - sordo ceguera*. Unidad de Educación Especial - Perkins Internacional - Lavelle Fund for the Blind Inc New York.
- Ministerio de Educación de Chile, (2013). *Orientaciones técnico – pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica*. Unidad de Educación Especial. Chile.
- Morales, D., Rodríguez, J., Sosa, D. y Tadeo, M. (2016). *La percepción social con base a los estereotipos*. Tlalnepantla Estado de México.
- Mota, D. y Valles, R. (2015). Papel de los conocimientos previos en el aprendizaje de la matemática universitaria. *Acta Scientiarum*, Universidade Estadual de Maringá.

Paraná, Brasil. 37(1), 85 – 90.

- Muñoz, J., Villagra, C. y Sepúlveda, S., (2016). Proceso de reflexión docente para mejorar las prácticas de evaluación de aprendizaje en el contexto de la educación para jóvenes y adultos(epja). *FOLIOS - Segunda época*, (44), 77 – 91.
- Naciones Unidas, CEPAL (2013). *Panorama Social de América Latina 2012*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. 193 – 223.
- Naranjo, M. (2009). Motivación: Perspectivas Teóricas y Algunas Consideraciones de su Importancia en el Ámbito Educativo. *Revista Educación*. Universidad de Costa Rica. San Pedro, Montes de Oca. 33(2), 153 – 170.
- Noreña, A., Alcaraz, N., Rojas, J., Rebolledo, D., (2012). Aplicabilidad de los criterios de rigor y éticos en la investigación cualitativa. *Aquichan*. Chía, Colombia. 12(3), 263 – 274.
- Oviedo, G. (2004). La definición del concepto de percepción en psicología con base en la teoría Gestalt. *Revista de Estudios Sociales*. Universidad de los Andes, Colombia. (18), 89 – 96.
- Pallisera, M., Fullana, J., Martín, R., Vilá, M. (2013). Transición a la vida adulta de jóvenes con discapacidad intelectual. La opinión de los profesionales de servicios escolares y postescolares. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*. Asociación Española de Orientación y Psicopedagogía, España, Madrid. 24(2), 100 – 115.
- Pallisera, M., Fullana, J., Vilá, M., Jiménez, P., Castro, M., Puyalto., Martin, R. (2014). Análisis de los apoyos que reciben los jóvenes con discapacidad intelectual en su transición a la vida adulta en España: una investigación a partir de experiencias profesionales y personas con discapacidad. *Revista Española de Discapacidad*. 2(2), 27 – 44.
- Pineda, V. (2011). *¿Qué significados les atribuyen a su rol docente los profesores y las profesoras de enseñanza básica de colegios particulares subvencionados de la comuna de maipú?*. Universidad de Chile. Santiago.
- Querejeta, M. (2003). *Discapacidad / Dependencia. Unificación de criterios de valoración y clasificación*. Gipuzkoa, España. 36 – 38.

- Quintana D. (2012). *Apoyos para la Transición hacia una Vida Adulta Activa: Propuesta Progresiva de Aprendizajes Vitales*. Ediciones PRONOS. 6 – 10.
- Quintana, M., Barrera, D. (2013). *Guía: Educación para la transición. Orientaciones técnico – pedagógicas y de gestión institucional para favorecer la Transición hacia una Vida Adulta Activa de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples en el tramo comprendido entre los 14 y 26 años de edad cronológica*. Santiago: MAVAL LTDA.
- Rendón, M. (2005). Relación entre los conceptos: información, conocimiento y valor. Semejanzas y diferencias. *Brasília*. Universidad Nacional Autónoma de México Ci. Inf. 34(2), 52 – 61.
- Retuert, G. y Castro, P. (2017). Teorías subjetivas de profesores acerca de su rol en la construcción de la convivencia escolar. *Polis: Revista Latinoamericana*, 16(46), 321 - 345. Revisado el 23 abril 2018 en <http://journals.openedition.org/polis/12395>
- Reyes, M. y León, A. (Ed.) (2016). Capítulo 1: Investigación en la práctica docente: una estrategia para la formación de profesionales de la docencia. *Estrategias innovadoras en la formación de profesionales de la educación, escenarios desde las instituciones formadoras*. Autonomous University of Baja California. Editorial EDIPE.
- Riaño, A., Rodríguez, A. García, R., Álvarez, E. (2014). La transición a la vida activa de las personas con discapacidad: expectativas familiares y grado de ajuste al trabajo. *Trabalho e de ciência. Relato de Pesquisa. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília*. 20(2), 283 – 302.
- Rodríguez, F. (2012). *La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en programas de integración escolar de la comuna de Tomé*. Universidad del Bio- Bio. Mención Gestión Curricular, Chile.
- Rodríguez, J. y Alamilla, P. (2019). La complejidad del conocimiento profesional docente y la formación del conocimiento práctico del profesorado. *Actualidades Investigativas en Educación*. 18(2), 1 – 24.

- Ruíz, C. (2010). La articulación de lo abstracto y lo concreto en el proceso de conocimiento teórico. *Éndoxa: Series Filosóficas*. Universidad Complutense de Madrid. (25), 129 – 164.
- Salas, M. (2017). Enfoque ecológico funcional en una escuela especial de discapacidades múltiples. *Revista Perspectiva Educacional*. Formación de Profesores. 56(2), 70 – 91.
- Salvo, L. Melipillán, R y Castro, A. (2009). Confiabilidad, validez y punto de corte para escala de screening de suicidalidad en adolescentes. *Revista Chilena de Neuropsiquiatría*. 47(1), 16 – 23.
- Sambrin, M. (1986). La psicología de la Gestalt. *Historia de la Psicología*. Facultad de Filosofía y letras. Barcelona: Editorial Herder. 1 – 13.
- Sánchez, M., Solano, C., Mosquera, C. (2013). *La naturaleza del conocimiento práctico de los profesores de química: aportes a la formación inicial*. IX Congreso Internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. 3169 – 3173.
- SENADIS, (2016). *Bases Estrategia de Desarrollo Local Inclusivo, EDLI*. Servicio Nacional de la Discapacidad. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile
- SENADIS, (2017). *Discapacidad y trabajo: Contexto para la nueva Ley N° 21.015 de Inclusión Laboral en Chile*. Departamento de Estudios Servicio Nacional de la Discapacidad.
- Sepúlveda, L. (2013). Juventud como transición: Elementos conceptuales y perspectivas de investigación en el tiempo actual. *Ultima Década Proyecto Juventudes*. (39), 11 – 39.
- Sieckmann, J. (2008). El concepto de autonomía. *Cuadernos de Filosofía del Derecho* Universidad de Bamberg. (31), 465 – 484.
- Tovar, B., y García, L. (2016). Elaboración de la experiencia profesional: una propuesta de aprendizaje reflexivo en la formación del psicólogo. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Consejo Nacional para la Enseñanza en Investigación en Psicología A.C. Xalapa, México. 21(2), 113 – 119.
- Vargas, L. (1994). Sobre el concepto de percepción. *Alteridades*. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa Distrito Federal, México. 4(8), 47 – 53.

Autorización.



Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación

Sistema de Bibliotecas UMCE



IDENTIFICACIÓN DE TESIS/INVESTIGACION

Título de la tesis,
memoria o seminario.:

Fecha:

Facultad:

Departamento:

Carrera:

Título y/o grado:

Prof. guía/patrocinante:

AUTORIZACIÓN

Autorizo a través de este documento la reproducción total o parcial de este trabajo de investigación para fines académicos y su alojamiento en el repositorio institucional SIBUMCE del Sistema de Bibliotecas UMCE.

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Nombre/Firma

Santiago de Chile, ____ de _____ de 20____

Imprima mas de una autorización en el caso de que los autores excedan la cantidad de firmas para este documento.

Atribución

CC BY



