



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“Proceso de desnaturalización del objeto en niños con discapacidad visual en etapa preescolar”

Memoria para optar al título de licenciatura y pedagogía en Educación Diferencial, mención problemas de la visión.

AUTORAS:

Kiara Mirleni Aedo Sepúlveda.

Fernanda Soledad Álvarez Rojo.

Kimberly Francisca Bañados Gallegos.

Isidora Valentina Parodi Aros.

PROFESORA GUÍA:

Profesora Oriana Elizabeth Donoso Araya.

Magister en Educación, “Mención Curriculum”

Santiago de Chile Abril, 2021



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

“Proceso de desnaturalización del objeto en niños con discapacidad visual en etapa preescolar”

Memoria para optar al título de licenciatura y pedagogía en Educación Diferencial, mención problemas de la visión.

AUTORAS:

Kiara Mirleni Aedo Sepúlveda.

Fernanda Soledad Álvarez Rojo.

Kimberly Francisca Bañados Gallegos.

Isidora Valentina Parodi Aros.

PROFESORA GUÍA:

Profesora Oriana Elizabeth Donoso Araya.

Magister en Educación, “Mención Curriculum”

Santiago de Chile Abril, 2021

Autorizado para

Sibumce Digital

Autorización

2021, Kiara Aedo, Fernanda Álvarez, Kimberly Bañados, Isidora Parodi.

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.

Dedicatoria

Dedico esta tesis a: Gracias a mis padres por ser los principales promotores de mis sueños, gracias a ellos por cada día confiar y creer en mí, anhelando siempre lo mejor para mi vida. Agradezco a mi pareja por acompañarme durante estos años de carrera y por estar dispuesto a acompañarme muchas de las largas y agotadoras noches de estudio, en las que en su compañía todo resultaba mucho mejor. Finalmente agradezco a Dios por la vida de mi hijo, ya que su llegada a mitad de mi proceso me entregó mi principal motivación para seguir este camino y mejorar día a día, le agradezco profundamente ser el mejor compañero que podría tener en mi camino.

A todos los que estuvieron día a día, de manera intermitente o solo estuvieron de paso, gracias.

Kiara Aedo Sepúlveda.

Dedico esta tesis a: Agradezco a mis amigos/as por aguantarme en mis momentos difíciles, apoyándome, ayudándome y escuchando cada uno de mis problemas intentando aconsejarme y apoyarme.

Agradezco a mi familia por la compañía, contención y amor en los días donde más lo necesité, por llevarme o buscarme cada vez que lo pedí priorizando mi seguridad personal.

Sobre todo, quiero agradecer a mi mamá, la cual fue mi principal sustento en esta etapa, acompañándome día a día con motivación y aguanté cada vez que se lo pedí, por aceptar todas mis mañas sin reprochar mis ideales, por creer en mí más que yo misma y ser mi principal apoyo económico. Te amo mamá.

Agradezco a cada persona que fue parte de mi proceso educativo durante todos los años, tanto escolares como universitarios, ya que de cada uno aprendí valores y principios.

Fernanda Álvarez Rojo.

Dedico esta tesis a: Quiero agradecer a mi mamá por siempre contenerme emocionalmente en todos los momentos difíciles que viví a lo largo de mi carrera, por creer en mí y darme alas para surgir. Agradezco a mi papá por cuidarme en este camino y hacer todos los materiales que necesite con sus manos. Agradezco a ambos por ayudarme económicamente durante todos mis estudios, sacrificando tiempo y esfuerzo de sus vidas. Agradezco a mi hermano por ser el motor de mi vida e inspiración para mejorar cada día. Agradezco a mi pareja por siempre motivarme y creer en mí hasta el final. Agradezco a mis amigas de la universidad por hacer mi día a día más feliz.

Kimberly Bañados Gallegos.

Dedico esta tesis a: Quiero agradecer a mi familia en general por acompañarme en cada momento de mi vida: A mi mamá y mi papá por darme apoyo y entregarme todas las comodidades para que pueda estudiar sin preocuparme por nada más, por dejarme en libertad siempre de escoger lo que me gusta y entregarme siempre lo mejor, por acompañarme a la universidad cuando no podía hacerlo sola y levantarse temprano para que pueda continuar con mis estudios, a mi hermana Constanza por ir a dejarme cada vez que lo necesite, postular a la universidad y acompañarme con una sonrisa y un tu puedes, cada vez que pensé que no lo lograría.

A mi gatita negra por acompañarme hasta tarde cuando realizaba los trabajos y darme amor siempre que lo necesitaba.

A mis amigas de la universidad por darme apoyo siempre que lo necesite, acompañarme en los buenos y malos momentos que pase en este proceso y por siempre regalarme una sonrisa, alegrándome los días. A Dylan por acompañarme siempre, y darme tranquilidad en cada momento y confiar en mí siempre.

Isidora Parodi Aros.

Dedicamos esta tesis a nuestra amistad, a nuestro cariño, compañía, trabajo y esfuerzo.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos con mucho afecto por ser una parte relevante de nuestros estudios al departamento de educación diferencial, quienes nos entregaron las herramientas necesarias para nuestra formación, específicamente a las docentes pertenecientes a la especialidad, problemas de visión por su constante apoyo, comprensión y guía. Específicamente a las docentes: Caroline Contreras, Felicia González, Lucia Millán, Loreto Muñoz, Rosa Eugenia Peña, Claudia Rodríguez, Catalina Román, Erika Valenzuela, Loreto Villegas y la docente Oriana Donoso quien guio nuestro proceso de investigación

También agradecer al equipo de docentes de formación pedagógica quienes nos entregaron una mirada complementaria a nuestra forma de comprender la educación, aportando valores y saberes específicos necesarios para el proceso de aprendizaje.

A las docentes de educación diferencial que participaron de manera activa en la presente investigación, entregando sus conocimientos mediante el instrumento de recopilación de datos, expuesto en la presente memoria.

Finalmente agradecemos a todos los establecimientos y funcionarios que nos recibieron durante todos estos años en proceso de práctica y práctica profesional, donde nos sentimos acogidas y adquiriremos las experiencias necesarias para escoger el tema de investigación.

Con mucho afecto:

Kiara Aedo Sepúlveda, Fernanda Álvarez Rojo, Kimberly Bañados Gallegos e Isidora Parodi Aros.

I. Tabla de contenido

Introducción	1
Capítulo I. Planteamiento del Problema	4
I.I Presentación del Problema	4
I.II Fundamentación del Problema	5
I.III Pregunta de Investigación	7
Preguntas generadoras.	7
Capítulo II. Objetivos Generales.....	8
II.I Objetivo General	8
II.II Objetivos Específicos.....	8
Capítulo III. Marco Referencial.....	9
III.I Discapacidad.....	9
Discapacidad visual.	9
Decreto 170.....	9
Definiciones y clasificaciones.	10
Discapacidad en Chile.....	10
III.II Educación	12
Importancia de la educación.	13
III.III Educación en Chile	16
Educación Parvularia.	18

Educación básica.	18
Educación especial.	18
Educación media.	19
Educación técnica.....	19
Educación universitaria.	19
Igualdad de oportunidades en Educación.....	20
III.V Inclusión	21
Desafíos de inclusión.....	21
Discusión.	22
Aspectos de Importancia en la Educación inclusiva.....	23
Inclusión desde el hogar.....	23
¿Cómo lograr la inclusión?.....	24
Estrategias en la promoción de la inclusión.....	25
III.V Educación Inclusiva	25
Historia de la educación inclusiva.	27
Problemas para estudiantes y familias.	29
Desafío docente.	29
III. VI Educación inclusiva en Chile	32
III. VII Aprendizaje	34
Factores que intervienen en el aprendizaje.....	35

Teorías de aprendizaje	36
Conductismo.	36
Gestalismo.....	37
Cognitivismo.....	37
Constructivismo.....	38
III. VIII Estrategias de Enseñanza	39
III. IX Métodos alternativos de enseñanza	43
Pedagogía Waldorf.....	43
Pedagogía Montessori.....	45
III. X Paradigma Pedagógico	45
Paradigma Ecológico.	45
III.XI Educación del niño ciego en la desnaturalización del objeto	46
Desarrollo de la imagen corporal.....	46
Discapacidad sensorial.	47
III. XII El progreso no verbal del niño hacia el mundo simbólico.	48
Enfoque basado en el movimiento Van Dijk.	48
Nutrición.....	49
Resonancia.	49
Movimiento coactivo.	50
Referencia no representativa.....	50

Imitación diferida	50
Gestos naturales.....	51
Libro Calendario.	52
Capítulo IV. Diseño Metodológico.....	55
IV.I Tipo de investigación	55
Paradigma investigativo.	55
Nivel de investigación.	56
Escenario investigativo.....	56
IV.II Recolección de información.....	57
Sujeto de estudio.	57
Definición de la muestra.	58
Técnica e instrumento de recogida de información.	58
Instrumento de recogida de información.	59
Tipo de análisis.	60
IV.III Triangulación.....	60
Categorías.....	61
Conocimiento de estrategias utilizadas en el contexto de enseñanza.	61
Metodología de estrategias e implementación de estrategias.....	61
Proceso y evaluación y Resultado de aplicación de estrategias.	61
V. I Grupo focal.....	62

Preguntas.	62
Guion grupo Focal.	64
V. II Categorización y análisis general de la información	64
Análisis de respuesta.....	64
V. III Conclusiones	76
V. IV Conclusiones por objetivos de investigación.....	78
Objetivo General.	78
Objetivos Específicos.....	79
V.V Sugerencias.....	80
V. VI Presentación de resultados y discusión.....	81
Análisis por pregunta de investigación.	81
Pregunta de Investigación.....	81
Preguntas generadoras.	81
Bibliografía	83
Anexos.....	86

II. Tabla de contenido: Gráficos

Grafico N°1	65
Grafico N°2	67
Grafico N°3	69
Grafico N°4	71
Grafico N°	73
Grafico N°6	75

Resumen

La presente investigación se sustenta bajo el enfoque de los docentes de Educación Diferencial durante el proceso de desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual, asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar, periodo en que se construye el proceso de transición a la imagen mental de un objeto. Describiendo las estrategias en el desarrollo cognitivo en infantes ciegos en relación a la representación de las imágenes mentales y los procesos para llegar a esta.

Investigación de carácter fenomenológico, el cual se sustenta en la descripción y análisis de las respuestas entregadas por las educadoras diferenciales partícipes de la presente memoria, el instrumento de recopilación de datos escogido es un grupo focal en conjunto con revisión de bibliografía acorde a la problemática presentada, los resultados obtenidos son analizados de manera cualitativa representada en gráficas la concordancia de las respuestas de sus participantes. Para finalmente presentar una conclusión que resuelva el objetivo general planteado: Describir estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición del concepto a través de la enseñanza de la desnaturalización de un objeto a estudiantes con discapacidad Visual en etapa preescolar de la Región Metropolitana.

Abstract

The present research is based on the approach of Differential Education teachers during the process of denaturalization of the object to students with visual disabilities, associated or not with another disability in the preschool stage, period in which the process of transition to the mental image of an object is constructed. Describing the strategies in cognitive development in blind infants in relation to the representation of mental images and the processes to reach it.

Phenomenological research, which is based on the description and analysis of the responses provided by the differential educators participating in the present report, the data collection tool chosen is a joint focal group with literature review according to the problem presented, The obtained results are analyzed in a qualitative way, represented in graphs the

Braille representation of the text above.

Palabras Clave

Palabras clave: Educación especial, Preescolar, Discapacidad visual y desnaturalización.

Key Words: *Special Education, preschool education, visual disability and denaturation of an object.*

Braille: Braille representation of the text above.

Introducción

La educación de los niños que presentan discapacidad visual, ha sido un desafío para cada uno de los actores involucrados en ello. Lo que ha suscitado a valiosas investigaciones que han permitido que hoy en día la familia y los docentes, puedan efectuar un trabajo más centralizado en las necesidades de aquellos estudiantes que presentan discapacidad visual.

Como docentes, conocemos la necesidad de realizar pasos intencionados, dotados de estrategias y técnicas orientadas a perfeccionar el quehacer pedagógico, puesto que de esta forma se determina el éxito con el cual los alumnos adquieren procedimientos y actitudes significativas, y duraderas en su aprendizaje.

Esta investigación, deriva de la fuerte necesidad que un infante ciego congénito presenta para conocer el mundo que lo rodea, puesto que requiere que un mediador activo intervenga, realizando un trabajo de desnaturalización de los objetos, con el cual logre conceptualizar su entorno, y obtener un lenguaje comprensivo óptimo. Lo que en un futuro facilitará la asimilación de los contenidos y objetivos del currículum, que es la formación integral del estudiante.

Para esta investigación hemos considerado esencial abordar no solamente la educación de los niños ciegos, puesto que la misma necesidad y en mayor grado es requerida en aquellos que además de presentar una limitación visual, poseen otra discapacidad, que eleva de manera sustancial las dificultades para comprender el entorno que los rodea.

En Chile, según el Fondo Nacional de Discapacidad (FONADIS, 2005) un 12,9% de los chilenos presenta alguna discapacidad, donde un 11,9% de ellos presentan discapacidad múltiple.

Cuando se habla de niños con retos múltiples, nos referimos a aquellos menores que además de presentar una dificultad inicial, como una parálisis cerebral, presentan otras discapacidades de tipo sensorial, comunicacional, intelectual, entre muchas otras,

componiendo un espectro muy diverso. Es por esto, que representa un real desafío para los profesionales involucrados en la educación especial, la comprensión y clasificación de sus comportamientos, repercutiendo la dificultad en el diagnóstico e intervención de los estudiantes con retos múltiples.

Con esta razón es que nos aventuramos en la presente indagación a identificar aquellos elementos que pueden ser de gran utilidad en la intervención de estudiantes en condición de ceguera con o sin discapacidad asociada, en un aspecto tan trascendental como lo es la desnaturalización del objeto, teniendo como principal foco en aquellos pertenecientes a la etapa educativa inicial, considerando que durante este periodo los niños poseen una plasticidad mayor, lo que favorece considerablemente el avance real en la educación de aquellos estudiantes.

La tesis de grado presenta los siguientes capítulos que resumen lo siguiente:

En el **capítulo I** se comienza identificando el problema planteado de manera sencilla, continuando con la formulación del problema con el apoyo de diferentes preguntas que nos llevan a solucionar y determinar el problema.

En el **capítulo II**, titulado Marco teórico se detalla un análisis bibliográfico de las principales investigaciones y aportes a la educación inclusiva, con un énfasis mayoritario en la discapacidad visual. Lo cual se adjunta a una contextualización de las leyes y decretos que funcionan hoy en día en nuestro país, con la finalidad de que el lector entienda cómo se trabaja en la educación especial y el enfoque metodológico que se mueven las principales instituciones educativas.

En el **capítulo III**, encontramos el marco metodológico donde registra de forma sistemática aquellos aportes entregados por parte de los docentes especialistas de diferentes instituciones educativas. De esta forma se complementa aquello identificado por los principales aportes a la educación especial, junto a la experiencia de quienes trabajan y ejercen metodologías día a día con los estudiantes, a través de los métodos tales como: análisis y síntesis, inducción y deducción, dialécticos, entrevistas, guía de observación y estadística descriptiva.

El análisis e interpretación a los resultados lo encontramos en el **capítulo IV** donde se hará una recopilación de datos donde se expresan los resultados del grupo focal, realizado con educadoras diferenciales, al término de este capítulo se hace una aceptación de la hipótesis planteada en el primer capítulo.

Capítulo I. Planteamiento del Problema

I.I Presentación del Problema

El desarrollo cognitivo es un proceso dinámico, que se evidencia en la asimilación de conceptos que se originan de las relaciones físicas entre sí y el sujeto (personas u objetos), acomodación personal a tales características y por último la manifestación en la conducta que evidencia el dominio de tales conceptos.

El término concepto consiste en una representación mental, imagen o idea de lo que algo debe ser, formándose a través de dos procesos: proceso de abstracción: implica la capacidad para percibir y observar similitudes a partir de una variabilidad de objetos, asignando una palabra o etiqueta a la idea de una similitud abstraída; y proceso de generalización: el cual implica aplicar similitudes abstraídas ante una nueva exposición del concepto en cuestión.

Ante la importancia de lo mencionado para un desarrollo cognitivo óptimo la exploración sensorial de los objetos juega un rol fundamental puesto que es en lo que se basa el mundo abstracto. En consecuencia, la gran variedad de experiencias perceptivas determina que tan óptimo se desarrolle intelectualmente el infante.

En el caso de los niños ciegos, la representación de las imágenes mentales se dará de manera diferente, ya que en primera instancia no tienen la coordinación visual para establecer una relación con el objeto y son privados de una fuente valiosa para la recogida de información sensorial, lo cual dificulta de generar imágenes mentales y abstractas. Mientras que un niño sin discapacidad puede alcanzar y quitar objetos antes de los cuatro meses y medio, en caso de los niños ciego presenta un desfase debido a que pierde la función de convertir el mundo exterior en una serie de acciones estimulantes, de manera que, si no está en contacto con un objeto, este “no existe”, por lo que el infante no generará respuesta si previamente no ha tenido contacto con él.

En la presente investigación, se pretende dar respuesta a la necesidad apremiante de estrategias y metodologías que sean acorde al infante que encontrará el profesional en el aula en la década actual. De modo que el lector, pueda tener una línea clara para trabajar con el niño que presente discapacidad visual, otorgando al estudiante las herramientas más eficientes para permitirle una transición adecuada a la etapa de operaciones formales, por medio de la desnaturalización de objetos concretos. La heurística o conocimiento que pasa el niño ciego para producir su imagen mental es un proceso necesario el cual se va parcelando a través de etapas con una estructura definida, las que no pueden ser ignoradas por el docente en su búsqueda de ensamblar un nuevo conocimiento en el estudiante. Debido a que su identificación oportuna y adecuada, permitirá que el estudiante logre la representación mental del mismo.

Esta pesquisa de tipo fenomenológico que se desarrollará en el área de la pedagogía buscará develar estrategias y metodologías didácticas utilizadas por profesionales con experticia en la enseñanza de estudiantes con ceguera con o sin discapacidad asociada, la cual será fundamentada en las siguientes bibliografías: “Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y plurideficientes” (Van Dijk 1967), “Libro Calendario” Autor: Robbie Blaha y “Sordoceguera y necesidades educativas Múltiples en Chile” Oriana Donoso Araya.

I.II Fundamentación del Problema

La capacidad de una persona para crear imágenes mentales de un objeto reconociendo e identificando similitudes entre uno y otro, está dada principalmente por un proceso mayoritariamente visual. Para desarrollar un proceso óptimo a nivel cognitivo se requiere de un desarrollo psicomotor temprano e integración motora desde temprana edad, siendo la exploración sensorial un elemento esencial para la formación de su mundo abstracto.

Según Zweibelson y Barg (1967) el periodo pre-operacional de los niños comienza a ser evidente a través de la capacidad de imitación sin un modelo presente, en la utilización de símbolos en el juego, en la exteriorización de las imágenes mentales mediante el dibujo y

en la posibilidad de comunicarse con los demás «representando» la realidad mediante el lenguaje. Para Vigotsky y Bruner la función simbólica no surge de las acciones aisladas que el niño realiza con los objetos, sino de las interacciones conjuntas del bebé y el adulto en relación con dichos objetos, ambos concluyen que la función simbólica nace y se desarrolla en la interacción social.

En el caso de un niño con discapacidad visual, la recopilación de información sensorial puede verse afectada, por lo que la evolución de su desarrollo cognitivo podría ser más lento y desigual en comparación al resto de los niños. Otros aspectos que influyen derivan del desarrollo psicológico presentes en las limitaciones en la entrada sensorial y el proceso perceptivo táctil, las limitaciones del conocimiento del mundo que los rodea y su interacción constante con un ambiente estimulante adecuado. Esta falta de información sensorial puede afectar la forma en que el niño ciego presente las competencias necesarias para crear representaciones mentales de imágenes, objetos o el mundo que los rodea.

En base a lo mencionado anteriormente se considera de gran relevancia realizar una descripción de las diversas estrategias educativas para que un niño con discapacidad visual logre integrar y procesar mediante su percepción sensorial, la desnaturalización de un objeto. De esta forma, crear imágenes mentales de su entorno natural y social, potenciando la autonomía e independencia en su vida. Lo que resulta indispensable y decisivo, ya que es precisamente en este periodo en que las percepciones del niño comienzan a aventurarse en la exploración. Es por esto que la investigación tiene como fin describir estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición del concepto a través de la enseñanza de la desnaturalización de un objeto a estudiantes con discapacidad visual en etapa preescolar.

En la actualidad no existe un documento que reúna antecedentes metódicos y prácticos, lo que resulta ser sustancial para conocer las estrategias de enseñanza en el proceso de desnaturalización, considerando que este corresponde a un proceso que se verá proyectado a lo largo de la vida del niño y cuya obtención representa un desafío real para el niño que no posee su visión, más aún si posee una discapacidad asociada.

A raíz de la presente investigación se logrará describir mediante fuentes bibliográficas y conocimientos de educadoras diferenciales el proceso de enseñanza de desnaturalización del objeto en niños con discapacidad visual en etapa preescolar.

“Enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su producción o su construcción. Quien enseña aprende al enseñar y quien enseña aprende a aprender” (Paulo Freire, 1968).

I.III Pregunta de Investigación

¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes de educación diferencial durante el proceso de desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar en la región Metropolitana?

Preguntas generadoras.

¿Cuál/es son las estrategias que conocen los docentes para la adquisición conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana?

¿Qué factores consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana?

¿Cómo evalúan los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la Región metropolitana?

Capítulo II. Objetivos Generales

II.I Objetivo General

Describir estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición del concepto a través de la enseñanza de la desnaturalización de un objeto a estudiantes con discapacidad Visual en etapa preescolar de la región Metropolitana.

II.II Objetivos Específicos

1. Conocer las estrategias didácticas que son utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana.

2. Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana.

3. Identificar cómo evalúan los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana.

Capítulo III. Marco Referencial

III.I Discapacidad

Discapacidad visual.

¿Qué es la discapacidad visual? La discapacidad visual se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que desenvuelve la persona. (MINEDUC, 2007)

Decreto 170.

Según el decreto 170 la Discapacidad Visual es una alteración de la senso-percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías. Este déficit se presenta en personas que poseen un remanente visual de 0.33 o menos en su medición central y se manifiesta a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual que es fundamental para el logro de un desarrollo integral armónico y la adaptación al medio ambiente.

Ceguera total: la visión es menor o igual a 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. Condición que no resulta ser funcional para la vida cotidiana, por lo tanto, su desempeño se basa en el uso del resto de los sentidos.

Baja visión: Disminución de la visión que se presenta de diferentes modos, sin embargo, la capacidad visual resulta funcional para la vida cotidiana, ya que aun cuando la dificulta, no imposibilita la realización de acciones que implican el uso de la percepción visual mediante la utilización de ayudas ópticas.

Ceguera legal: Son definiciones que se utilizan para delimitar «legalmente» la situación visual y calificar la discapacidad, básicamente con la finalidad de otorgar ayudas económicas, servicios educativos especiales, pensiones, etc. No debe confundirse «ceguera legal» con «ceguera total». Solo contemplan parámetros clínicos, y la mayoría de los países occidentales ha adoptado como límites de la ceguera legal una agudeza visual de 20/200 (0,1) en el mejor ojo y con la corrección correspondiente, o un Capítulo 2. Discapacidad visual e incidencia en la autonomía 87 campo visual inferior a 20 grados. No obstante, algunos la sitúan por debajo de estos parámetros. (ONCE, 2011)

Definiciones y clasificaciones.

Agudeza visual: es el poder de resolución o potencia visual para distinguir detalles y formas de los objetos, a corta y larga distancia. Se mide por el objeto más pequeño que el ojo puede distinguir, e influyen: el tamaño real del objeto, la distancia desde este al ojo, y su iluminación y contraste con el fondo. La agudeza visual evalúa el funcionamiento de la zona central de la retina.

Campo visual: el conjunto de lo que el ojo puede abarcar con un solo golpe de vista se denomina campo visual. Faye (1984) lo define como: «zona monocular desde los 60° en dirección nasal, hasta los 180° en dirección temporal que es visible sin mover el ojo». El campo visual presenta dos zonas diferenciadas: la central y la periférica. La primera corresponde a los 30° desde la fijación y proporciona información de las formas, los detalles y los objetos, así como de la posición de estos. La parte periférica abarca el resto del campo y se utiliza preferentemente para analizar las relaciones espaciales y favorecer los desplazamientos.

Discapacidad en Chile.

Actualmente no existen cifras exactas de personas con discapacidad en el territorio nacional, en el CENSO del año 2017 no se incluyeron preguntas relacionadas con discapacidad, por lo tanto los últimos datos sobre discapacidad se pueden extraer del segundo estudio nacional de la discapacidad (ENDISC) realizado el año 2015, el cual está enfocado en la vida integral de una persona con discapacidad, este estudio determinó que 16,7% de la

población se encuentra en situación de discapacidad, revelado en cifras exactas como 2.836.818 personas. La realización de este estudio está considerada dentro de las funciones del servicio nacional de discapacidad (SENADIS), el cual contempla realizar estudios sobre discapacidad o solicitar a otras instancias que lo realicen.

Existen diferentes encuestas que han develado datos importantes sobre la discapacidad, sin embargo no incluyen los antecedentes necesarios para abarcar todos los aspectos relevantes para conocer las condiciones de vida de las personas, ante esta inquietud se ejecutó el primer ENDISC el año 2004, donde se dio paso, gracias a este estudio a la producción de diferentes políticas públicas, y considerar la discapacidad como un tema importante a impartir en la política. A pesar de crear nuevas estadísticas, esta encuesta no recopiló todos los datos necesarios, principalmente porque requería de cambios en el marco conceptual y metodológico, ya que la situación actual país había cambiado durante los últimos diez años desde la primera encuesta, por lo tanto se decidió hacer la segunda ENDISC, donde se tiene como objetivo general determinar la prevalencia y caracterizar la discapacidad a nivel nacional, identificando las principales brechas de acceso a las personas en situación de discapacidad en Chile y, a partir de ello, evaluar los resultados en la aplicación de la normativa nacional e internacional y en las políticas, planes y programas existentes en la materia”. (SENADIS, 2015)

Mediante esta encuesta se puede extraer diferente información, comenzando con los paradigmas internacionales enfocado en los modelos bio-psico-social y social de discapacidad, mediante los enfoques de estos modelos se visualiza a la discapacidad como una barrera física y social que se interpone para que la persona pueda interactuar socialmente en su entorno. discapacidad e inclusión. El objetivo es visualizar la realidad de las personas con discapacidad en Chile con el fin de visualizar el cumplimiento de la ley 20.422 orientada a los derechos de las personas con discapacidad e inclusión.

A través de esta encuesta se pudo extraer el porcentaje de niños , niñas y adolescentes desde los 2 a 17 años , que se encuentran en situación de discapacidad el cual comprende un 5,8% de esta población, de los cuales los hombres lideran el porcentaje respecto a las mujeres, ubicados principalmente en sectores urbanos, la discapacidad con más porcentaje

dentro de la población infanto juvenil se encuentra en dificultades intelectuales la cual abarca un 21,5%, luego dificultad del habla con un 15,6%, siguiendo con dificultad de movilidad 9,6%, psiquiátrica 3,6% , ceguera 2,8% y finalmente sordera o dificultad para oír con un 2,2 % de la población.

Mediante los datos extraídos es pertinente enfocarse en la población con discapacidad visual asociada o no a otras discapacidades. El foco de este estudio será solo en personas que presentan alguna situación de discapacidad visual. A nivel mundial aproximadamente 285 millones de personas presentan una discapacidad visual, de las cuales 39 millones son ciegas y 246 millones presentan baja visión (Organización Mundial de la Salud, 2014).

En Chile las personas con discapacidad visual representan el 11,9% de la población (Ministerio de Desarrollo Social, 2016). De acuerdo a lo anterior se puede inferir que las personas que presentan discapacidad visual representan un porcentaje no menor en la población, sin embargo, debemos destacar que la información disponible y los datos para dicha población es muy reducida, si bien la sociedad ha implementado nuevas estrategias para mejorar la accesibilidad de las personas en situación de discapacidad y fomentar su participación, inclusión social y calidad de vida sin importar su condición, estos implementos van enfocados hacia personas con discapacidad física, dejando de lado a una población que presenta gran porcentaje de discapacidad en nuestro país y en el mundo que son las personas en situación de discapacidad visual (Boudeguer, Prett y Squella, 2010).

III.II Educación

El término "educación" se originó a partir de la palabra latina "educar", que significa "plantear". (Gillmore, 2017) El uso del término "educación" no debe limitarse al proceso de impartir conocimientos a los alumnos en algunas asignaturas específicas. Es un proceso saludable de desarrollo de una persona capacitándose en hábitos y actitudes que lo encaminan al éxito y la capacidad de enfrentar la vida futura con confianza. Según Platón, la educación es un proceso que pretende desarrollar toda la belleza y perfección de la que un joven es capaz, tanto en el cuerpo como en el alma. En resumen, Platón dio a entender que es un

proceso de desarrollo de una mente sana y un cuerpo sano. La educación tiene como objetivo desarrollar todas las facultades del ser humano, especialmente la mente, para apreciar la contemplación de la bondad, la verdad y la belleza supremas, que contribuyen a la felicidad perfecta.

Importancia de la educación.

La educación es muy importante porque es una vía que facilita el proceso de transmisión cultural. (Roses, 2016) Todas las sociedades acreditan su existencia a la cultura. La educación permite que la cultura de una sociedad se transmita a los jóvenes, para que la cultura se vaya impregnando en las nuevas generaciones. Cada nueva generación tiene que ser educada en las formas del grupo para promover la existencia de las tradiciones. La educación satisface las necesidades de cada sociedad, ya que cada sociedad tiene sus formas específicas de hacer las cosas. Un buen ejemplo son las comunidades africanas, ya que gran parte de su cultura no ha sido influenciada por la educación moderna. Las comunidades tienen una etapa de iniciación en la adolescencia para graduar a las personas hasta la edad adulta. Durante este período, a los iniciados se les enseñan todos los caminos y secretos de la comunidad.

Una gran parte de las habilidades de una persona se adquieren a través del proceso de educación. La socialización es un aspecto importante de la vida humana, por lo tanto, debe promoverse positivamente para que sea beneficiosa para la sociedad. La mayoría de los gobiernos han invertido en educación porque se dan cuenta de la importancia de la socialización. La educación forma un proceso continuo en el que se imponen formas definidas de percepción, actuación y sentimiento en un joven para que se ajuste a la sociedad. El proceso de educación permite a los jóvenes desarrollar habilidades de socialización que no pueden adquirir espontáneamente. Facilita la transmisión de las normas de un grupo para que las personas puedan conducirse de manera aprobada. Ellos son capaces de saber cosas que son incorrectas y correctas.

El aprendizaje es un proceso continuo que comienza en el nacimiento y termina en la muerte. Ningún ser humano puede alcanzar la perfección total en él. No tiene sentido que las

personas puedan considerar que han adquirido todo lo relacionado con una sociedad o grupo, y que no queda nada por estudiar. Los seres humanos pertenecen a diferentes grupos en diferentes etapas de sus vidas. Mientras están en estos grupos, tienen que aprender nuevas reglas y patrones para gobernar su comportamiento.

Las personas no juegan los mismos roles a lo largo de su trayectoria. La educación les ayuda a encajar en las diferentes circunstancias con las que se enfrentan en su cotidianidad. La vida humana comienza con la infancia; Llegan a la adolescencia y luego a la edad adulta, se casan, tienen hijos, se desarrollan en la etapa media de su vida se jubilan y finalmente envejecen y mueren. Los diferentes roles vienen con distintos patrones de comportamiento, que deben ser aprendidos. Esto implica que, a lo largo de la vida de un ser humano, las personas se involucran en el proceso educativo, el cual ayuda a desarrollar habilidades que son importantes para las diferentes etapas de la existencia del ser humano.

La adquisición de conocimiento es también un proceso continuo. El conocimiento comprende una gran esfera de conceptos limitados e ilimitados. Nadie puede dominar todos los conceptos o agotarlos. Cuanto más uno trata de saber algo, más se vuelve misterioso. Las entidades humanas, por lo tanto, se esfuerzan por adquirir todo el conocimiento posible sobre el universo; aunque, este es un proceso limitado que se ve obstaculizado por las complejidades que se puedan presentar. La educación facilita el esfuerzo continuo para adquirir conocimiento.

El campo de la educación ha creado muchas oportunidades de trabajo en el mundo. Los gobiernos presupuestan enormes sumas de dinero para ser utilizados en el sector de la educación para realizar investigaciones y emplear docentes. El proceso de investigación ha abierto diferentes oportunidades que anteriormente no existían. Las industrias y los inventos que hay en el mundo son el resultado de la educación. Las industrias brindan muchas oportunidades de empleo a las personas. El sector educativo también ha empleado a millones de personas para trabajar como docentes, profesores, investigadores, entre otros. La educación proporciona una fuente de ingresos para aquellos que están empleados en el sector de la educación y los estudiantes que están siendo enseñados. La educación empodera a los jóvenes con el conocimiento que es esencial para diversos campos.

Uno llega a comprenderse a sí mismo plenamente como ser humano a través del proceso de educación. El entrenamiento de la mente humana les ayuda a ver las cosas de manera diferente en comparación con los animales no humanos. Uno es, por lo tanto, transformado a ser principalmente un animal con la capacidad de razonar.

El proceso de educación empodera a los seres humanos para lograr desarrollar su máximo potencial de manera de interactuar en todas las dimensiones posibles con su entorno. La educación le permite al hombre vivir una vida integrada, es decir, una vida con significado. Una vida que no solo implique tener necesidades materiales, sino también comprender la importancia de esta. Comprendiendo de esta forma la importancia de la vida en otros ámbitos como social, emocional y espiritual.

La gente comprende la importancia de todo lo que está en el universo, por lo tanto, se relaciona con ellos de una manera pacífica. La educación ha permitido a las personas comprender que todos los seres humanos son similares, independientemente de las diferencias de color, culturales y geográficas. Anteriormente, las personas habían estado involucradas en batallas de superioridad, con algunas razas sintiéndose superiores y otras sintiéndose inferiores. El proceso de educación, sin embargo, faculta a los seres humanos para comprender que un color es simplemente una diferencia de superficie, por lo tanto, no necesita ser utilizado para discriminar a las personas. Además, los seres humanos pueden coexistir pacíficamente con otros animales y el medio ambiente. El hombre ha aprendido la importancia de preservar el medio ambiente, por lo tanto, asegurándose de que viva una vida pacífica y saludable.

Un ser educado sabe las cosas que debería hacer y las cosas que no debería hacer. No tienen que depender de las instrucciones de otras personas para que participen en diversas actividades. El conocimiento obtenido del proceso educativo faculta a una persona a actuar con autoridad sin la necesidad de consultar continuamente a otras personas. Uno tiene libertad intelectual para participar en diferentes actividades como lo desee.

La educación ayuda a las personas a desarrollar relaciones sociales positivas, desarrollarse en diferentes etapas de la vida adquirir conocimientos y vivir una vida buena y

pacífica. La educación también capacita a las personas con habilidades que les permitan obtener empleo, empoderándose económicamente. Por lo tanto, es relevante que todas las personas tengan acceso a la educación.

III.III Educación en Chile

La tasa de alfabetización de Chile es del 96%, la más alta en América Latina por delante de Argentina o Brasil, y también ligeramente superior a la de países más desarrollados como Portugal. (Serrano, S. 2013)

A partir de 1965, la educación era obligatoria entre los 6 y los 13 años. Sin embargo, en 2003, se aprobó una nueva ley que hacía obligatoria la escuela hasta los 18 años. En el año 2013 aumentan de 12 a 13 años la educación obligatoria sumando un año de educación parvularia. Dado que el ciclo en la educación parvularia es el nivel en la educación más importante en los primeros años de niños y niñas, para su desarrollo futuro. Como indica MINEDUC, La primera infancia constituye la base de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales de las personas, en la que influyen de forma importante las experiencias durante la infancia temprana, las que serían fundamentales en las oportunidades futuras de aprendizaje, salud física y mental. Es por ello que la estimulación, cuidado y educación que pueda otorgarse en esta etapa debe ser de alta calidad.

El Estado es responsable de la escolarización, y la educación pública implica una subvención por cada estudiante De esta manera, la educación está garantizada para todos, pero los padres pueden elegir qué escuela se adapta mejor a sus hijos.

La educación parvulario se realiza a través de las salas cunas y jardines infantiles de administración municipal, particular subvencionada, particular, de JUNJI o de la Fundación Nacional de Atención al Menor La educación parvularia está dividida en los siguientes niveles: (MINEDUC,2014)

- Sala cuna: 84 días hasta 2 años
- Medio: desde 2 hasta 4 años. Se divide en los niveles medio menor y mayor.

- Transición: desde 4 hasta 6 años. Se divide en primer nivel de transición (pre-kínder, 4 a 5 años) y segundo nivel de transición (kínder, 5 a 6 años)

La escuela básica se divide en dos ciclos y cada ciclo se divide en cuatro años. Las escuelas públicas son administradas por el municipio mientras que las escuelas privadas pueden recibir o no ayuda del gobierno.

La educación media (media) dura cuatro años y los estudiantes pueden elegir el camino que les gustaría seguir: científico-humanista (regular), técnico-profesional (profesional) o artístico. Los estudiantes chilenos también pueden ir a un Liceo en el que reciben una educación técnica y están preparados para la *Prueba de Selección Universitaria* (PSU), la prueba que tienen que pasar para ingresar a la universidad hasta el año 2020, actualmente *Prueba de Transición Universitaria* (PTU).

Casi el 100% de los niños entre 6 y 14 años están matriculados en educación básica y casi el 88% continúa hasta la media. (Serrano, S. 2013)

III.IV Sistema Educativo.

Educación Parvularia.

En Chile la educación preescolar se instala a mediados del siglo XIX como establecimientos privados y a comienzos de 1900 surgen por parte del Estado. En Chile el Estado proporciona educación parvularia de forma gratuita e integral a los niños y niñas, en el cual se promueve y propone favorecer de forma sistemática un aprendizaje de calidad para todos los párvulos, mediante diversos organismos e instituciones, complementando la educación que les entrega la familia. La educación parvularia abarca desde la sala cuna hasta el nivel de transición mayor (kínder), por lo que los jardines y colegios pueden impartir este nivel.

Educación básica.

En Chile, la educación se divide en educación preescolar, básica, media y universitaria. Las 3 primeras fases son obligatorias y el estado cubre hasta el 90% de los costos. Estos se pagan directamente a la escuela en cuestión, la cual es administrada por el municipio y se base en la asistencia individual de los alumnos.

Educación especial.

El sistema educativo chileno busca equiparar oportunidades educativas y entregar aprendizajes de calidad a niños, niñas, jóvenes y adultos con necesidades específicas de apoyo educativo, para su acceso, participación y progreso en el currículum nacional. Para ello, dispone de un conjunto de recursos humanos, técnicos y pedagógicos, entre otros, a través de los Programas de Integración Escolar (PIE) de los establecimientos de educación regular, de las escuelas especiales, y de las escuelas y aulas hospitalarias. A esta modalidad de enseñanza se denomina educación especial.

En la actualidad más de 7.000 establecimientos educacionales imparten apoyos especializados a más de 500.000 estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) de carácter transitorio y permanente, asociadas o no a discapacidad. (MINEDUC, S.F)

Educación media.

Después de este período, los alumnos adolescentes proceden directamente a la escuela media Enseñanza Media, a la que asisten hasta los 18 años. Los grados 9 y 10 están estandarizados. Sin embargo, desde el grado 11 (Tercero Medio) los estudiantes pueden optar por centrarse más en las ciencias o las humanidades. En este caso, las matemáticas / física / biología / química o literatura / filosofía / historia respectivamente reciben mayor atención.

Especialmente en las áreas más vulnerables, los estudiantes también pueden recibir capacitación en temas prácticos como electricidad / mecánica o ensamble de metales. Se espera que de ese modo puedan obtener mejores trabajos después de la escuela, y tal vez incluso autofinanciarse a través de la universidad más tarde.

Educación técnica.

Alternativamente, los estudiantes pueden preferir asistir una escuela media técnica en su lugar. Después de los mismos dos años iniciales de educación, pueden optar por recibir capacitación industrial, comercial, técnica o mixta. Esto los equipa para un trabajo de por vida.

Educación universitaria.

Hay 25 universidades estatales y más de 50 privadas en Chile. El criterio de ingreso para todos sigue siendo el mismo, y administrado por un Consejo de Rectores. Los requisitos de acceso pueden variar según la universidad y carrera, siendo actualmente la PTU (ex PSU) la prueba estandarizada para el ingreso. De igual manera el rendimiento escolar de un estudiante se fusiona con el resultado para obtener una clasificación final.

Igualdad de oportunidades en Educación.

La igualdad de oportunidades consiste en ser justo en la forma en que trata con todos. Tratar a todos de la misma manera no es suficiente. Sangster (2017) define lo justo que es cuando el maestro satisface las necesidades de cada individuo en la medida de lo posible.

Es importante que las escuelas estén en visión de mejora constante. Hayes (2014) se cree que la gestión de mejoras se entiende mejor como un objetivo, una aspiración o incluso una filosofía, más que como un conjunto de técnicas que se pueden aplicar a una situación a fin de generar calidad. Es importante que una escuela aspire a ser de calidad con todos los integrantes de su comunidad, ya sea con los niños, maestros u otros miembros del personal.

Es importante recordar que una actitud positiva hacia la calidad tiene un impacto en el proceso de desarrollo de estrategias de enseñanza eficaces (Halliwell, 2013).

La creciente importancia de la equidad educativa se basa en la premisa de que el nivel de educación de una persona se relaciona directamente con la calidad de vida futura. Por lo tanto, un sistema académico que practica equidad educativa es una base sólida de una sociedad que es justa y próspera. Sin embargo, la desigualdad en la educación es un desafío que se debe evitar y se puede dividir en desigualdad debido a la posición socioeconómica, la raza, el género o la discapacidad. La equidad educativa también se basa en el contexto histórico de la ubicación, las personas y la estructura. La historia determina el resultado de los individuos dentro del sistema educativo.

Se define la igualdad como: el acceso a los canales de comunicación y las fuentes de información que están disponibles de manera uniforme para todos en un campo de ámbito nivelado y se deriva del concepto de equidad como distribución uniforme, donde todos tienen derecho al mismo nivel de acceso y pueden hacer uso de ellos mismos si así lo desean (Chang, F. 2015). Considerando la definición anterior, si la sociedad brindara igualdad y equidad como un principio básico de convivencia todas las personas tendrían acceso a las mismas oportunidades.

III.V Inclusión

La inclusión ha resultado en mayores habilidades de comunicación, mayor competencia social y mayores habilidades de desarrollo para todos los estudiantes de educación especial que han sido parte del entorno inclusivo (Bennett, DeLuca y Bruns, 1997). Un segundo beneficio de la inclusión es que los estudiantes con discapacidad hacen más amigos en el entorno de educación general e interactúan con sus compañeros estudiantes a un nivel mucho más alto que no está aislado en las clases de educación especial; la inclusión permite que los estudiantes con discapacidad sean una parte activa del cuerpo estudiantil más grande. Cada vez más, este discurso enfatiza los derechos de los estudiantes, así como sus necesidades, y enfatiza la importancia de una educación libre de discriminación y segregación.

Desafíos de inclusión.

Los educadores que critican la inclusión argumentan que ubicar a los estudiantes de educación especial en el aula de educación general puede no ser beneficioso y las colocaciones a tiempo completo en las aulas de educación general evitarían que algunos estudiantes con discapacidad obtengan atención e instrucción intensiva e individualizada. La instrucción en la clase de educación general diluiría la atención especializada que normalmente recibirían en una clase de educación especial. Además, los recursos financieros no están disponibles para que la inclusión sea efectiva (Fox & Ysseldyke, 1997). Los críticos de la inclusión han afirmado que los fondos de educación especial no se asignan a la educación general en una cantidad suficiente como para que la inclusión sea viable en todos los casos. En otras palabras, para que la inclusión funcione, los fondos deben estar disponibles para que la inclusión sea efectiva y viable en el entorno de educación general. Otra crítica a la inclusión fue que los docentes de educación general no poseen la capacitación o las calificaciones requeridas para enseñar efectivamente a los estudiantes con discapacidad (Schumm y Vaughn, 1995). Además, los maestros de educación general no tienen la oportunidad de trabajar o colaborar con docentes de educación especial y de

planificar y coordinar lecciones y estrategias de enseñanza entre profesores de educación general y educación especial.

Discusión.

La inclusión parece haber creado una división ideológica en la educación especial, lo que indica una división sobre la mejor manera de atender a los estudiantes con discapacidad bajo el paradigma de la educación especial y regular. La división ha causado mucho debate en la comunidad educativa, lo que provocó estudios sobre la viabilidad de la integración. En el debate reciente sobre la inclusión, se otorga una prima a la participación plena de todos y el respeto por los derechos de los demás. En cuanto a cada enfoque, la inclusión también tiene su parte de aspectos positivos y negativos. A medida que las escuelas implementan prácticas inclusivas, la investigación debe continuar para determinar cómo la integración afectará el progreso académico y social de todos los estudiantes. Ya sea que la inclusión se convierta en una parte del continuo de educación especial para la ubicación de estudiantes con discapacidad o inicie un sistema escolar unitario.

Los beneficios de la inclusión seguramente superan los costos. Un beneficio importante de la inclusión es que permite la integración social de los estudiantes con discapacidad. Los estudiantes están mucho menos segregados y aislados del resto del estudiantado. Esto es consistente con las metas y objetivos que especifica que todos los estudiantes deben ser tratados por igual; debería haber igual protección e igualdad de servicios. Aunque no siempre es posible, este es un objetivo que debe ser cumplido. La inclusión promueve este objetivo de lograr la integración completa para todos los estudiantes, por lo tanto, da como resultado una mayor cohesión social, sentido de empatía y sentido de diversidad.

La inclusión es crucial porque garantiza la igualdad y la no discriminación por discapacidad y permite que los estudiantes reciban una "educación pública gratuita y apropiada".

Aspectos de Importancia en la Educación inclusiva.

Hay muchas razones para el éxito del proceso de enseñanza. Una de estas es la inclusión. La inclusión es uno de los temas más estudiados en el proceso de enseñanza y aprendizaje en el campo educativo. Se han realizado muchas investigaciones sobre su importancia, su efecto y la forma en que se aplica. El proverbio chino, (irc, 2006) dice: "Díganme y me olvido, enséñenme y lo recuerdo, involúcrenme y aprenda". La convivencia en el aula se basa en la interacción, la cooperación, el trabajo en grupo y la participación. Esto se puede hacer a través de la inclusión, si esta no existe, el proceso de enseñanza no tendrá éxito. Inclusión léxicamente significa el acto de incluir o el estado de ser incluido. Por lo tanto, Hudson (2009) explicó que los profesores exitosos deberían incluir a sus alumnos. La inclusión es sobre la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, siendo incluidos independiente de su edad, sexo, origen étnico, nivel académico, antecedentes, entre otros.

La inclusión exitosa es una necesidad dentro del aula. Cuando los estudiantes se incluyen correctamente, tendrán las mismas posibilidades de lograr, aprender y adquirir nuevas experiencias dentro de su escuela. Pero la exclusión significa parcialidad, falla e inconveniente. Los alumnos deben ser enseñados, evaluados y apoyados por igual. Pero los profesores deberían considerar que algunos alumnos necesitan más apoyo o provisión para tener las mismas posibilidades de éxito. La inclusión necesita planificación y enseñanza inclusiva. Por lo tanto, cada unidad brinda tareas respaldadas para lograr la inclusión dentro de las aulas. Para lograr una alta tasa de inclusión, los docentes no deben poner límites a la participación de los alumnos. En términos generales, la inclusión no solo significa incluir a los alumnos dentro de sus aulas, sino también incluir aulas dentro de sus escuelas. (Hudson 2009)

Inclusión desde el hogar.

Hudson (2009) afirma que la escuela / hogar / estudiante sigue siendo un triángulo importante para que la escuela tenga éxito. También indica que los padres se vuelven menos involucrados en el seguimiento de sus alumnos en las escuelas cuando estos estudiantes crecen. Sin embargo, afirma que la inclusión debe ser incluso cuando los alumnos se

convierten en adultos o en la escuela media. Los padres y estudiantes deberán trabajar juntos para ayudar a crear un entorno adecuado para el rendimiento de la escuela.

En el folleto: pedagogía y práctica: enseñanza y aprendizaje en las escuelas medias. Unidad 4: diseño de la lección para la inclusión, (2004) el investigador explica que los alumnos en aulas inclusivas tendrán las mismas oportunidades para triunfar. Se les enseñará de acuerdo con sus experiencias y necesidades de vida, su progreso y logro serán evaluados. A través del apoyo, todas las barreras que enfrentan serán superadas, ya que algunos alumnos pueden ser tímidos o introvertidos requiriendo que las posibilidades de aprendizaje sean iguales.

¿Cómo lograr la inclusión?

Smith (2006 p.53) menciona que la inclusión puede funcionar muy bien. La evidencia para apoyar este reclamo se puede encontrar en miles de aulas de todo el mundo. No solo la inclusión puede funcionar bien para los dotados y talentosos, tiene que funcionar bien para todo el grupo.

Una escuela educativamente inclusiva es aquella en la que importa la enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de cada joven. Las escuelas más efectivas no dan por sentada la inclusión educativa. Monitorean y evalúan constantemente el progreso que todos los alumnos hacen".

Las escuelas efectivas son escuelas inclusivas. Las escuelas no pueden ser educativamente profesionales a menos que incluyan a todos los estudiantes sea cual sea su nivel, edades, entornos e intereses. Las escuelas más efectivas no dan por sentada la inclusión educativa. Por el contrario, experimentan todos los criterios posibles para lograr la inclusión. Constantemente registran y evalúan el progreso que cada alumno hace dentro de su escuela, cuidan e identifican a los alumnos que se rehúsan a comprometerse o se sientan apartados de lo que la escuela aspira a proporcionar. Toman medidas prácticas activas, en el aula y más allá, para satisfacer las necesidades de los alumnos de manera efectiva y mejorando y fortaleciendo la tolerancia y la comprensión en una sociedad variada. La inclusión se puede lograr incluso cambiando las estrategias dentro de la escuela.

Estrategias en la promoción de la inclusión.

Booth y Ainscow (2002) presentaron tres estrategias para promover la inclusión en los primeros años: crear culturas inclusivas, desarrollar prácticas inclusivas y producir políticas inclusivas. La creación de culturas inclusivas se puede lograr construyendo valores comunitarios. En los primeros años, cada alumno debe sentirse bienvenido y no debe sentir ninguna diferencia con respecto a su hogar. Se debe contactar a los padres y a toda la comunidad para que puedan desempeñar un papel en el sistema de inclusión. El personal de la escuela debería trabajar en eso. La estrategia de inclusión es suprema, por lo que los niños, los padres, la comunidad y el personal escolar cooperan para lograrla.

Los estudiantes pueden ser inclusivos en su escuela a través de formas prácticas, deben realizar muchas actividades dentro de sus escuelas para sentir que son parte integrante de ella. Los alumnos pueden sentirse incluidos formando parte de diversas actividades deportivas, viajes escolares, talleres recreativos, entre otros.

Los desafíos que enfrenta lograr la inclusión:

Peer (2001) habló de la inclusión como la disminución de la desigualdad, mientras que la exclusión como el aumento de la desigualdad. Agregó que hay muchos desafíos para lograr la inclusión en nuestras escuelas, ya que es difícil alcanzar la igualdad mediante la cual cada alumno toma su derecho a tener un nivel aceptable de aprendizaje. Cada alumno tiene diferentes necesidades de aprendizaje, habilidades, intereses y características. Para considerar esta amplia gama de necesidades, el sistema educativo debe diseñarse de acuerdo con estas necesidades. Además de eso, los alumnos con necesidades educativas deben tener acceso a la pedagogía y al plan de estudios.

III.V Educación Inclusiva

La educación es la piedra angular de la ciudadanía responsable en la mayoría de las democracias bien establecidas. La escuela es el lugar que proporciona un entorno

comunitario para niños y jóvenes al ayudarlos a desarrollar su conocimiento, promoviendo la ciudadanía y construyendo relaciones sociales. Por lo tanto, cuando una escuela es inclusiva, las comunidades se vuelven inclusivas también. Educar a los niños no es solo un derecho humano básico, sino un camino para la inclusión social y el cambio.

El impulso reciente hacia la educación inclusiva es más que solo 'necesidades educativas especiales'. Refleja los cambios en el clima social y político en los que un nuevo enfoque caracteriza el pensamiento sobre las diferencias. El objetivo principal de la educación inclusiva es garantizar que todos los estudiantes participen en las aulas con sus compañeros de la misma edad y desarrollen sus capacidades emocionales, sociales, intelectuales y físicas al máximo.

La educación inclusiva es un concepto en desarrollo. Por lo general, se entiende como la educación de niños con discapacidades en las escuelas regulares, pero es una idea mucho más amplia. Se refiere a un sistema educativo que trabaja continuamente para aumentar la participación y eliminar la exclusión de todos los aspectos de la educación de una manera que hace que el estudiante no se sienta diferente de cualquier otro alumno y que garantice el rendimiento académico (Booth, 2002).

La educación inclusiva hace de la escuela un lugar de educación para todos los estudiantes y logra satisfacer mejor las necesidades individuales de cada alumno. Debería ser capaz de guiar a la escuela a buscar formas de educar a todos los niños de la manera más común posible. Las escuelas inclusivas implementan medidas para apoyar a todos los estudiantes a participar plenamente en la vida de la escuela con sus compañeros de su misma edad. Donde existen barreras para la participación total, las escuelas inclusivas pueden cambiar su organización y adaptar las premisas físicas y los elementos dentro de las aulas a las necesidades de cada estudiante.

El principio fundamental de la educación inclusiva es que las escuelas ordinarias deberían proporcionar la educación lo más común posible para todos los jóvenes, adaptándola a las necesidades de cada uno. Consiste en ubicar a los estudiantes con problemas de

aprendizaje en aulas generales e integrar su experiencia de aprendizaje con los alumnos de las clases de educación general (Turnbull et al., 2004).

Además, hay una distinción entre inclusión, donde los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo en el aula de educación general; e integración donde los alumnos con necesidades educativas especiales reciben educación en el aula general y en períodos específicos realizan actividades en el aula de integración.

El modelo de educación inclusiva desafía el modelo de educación especial, principalmente la creencia de que las diferencias en el rendimiento académico o social entre los estudiantes con y sin discapacidad son demasiado difíciles de acomodar en entornos educativos regulares; que las configuraciones especiales son más efectivas que los ambientes de clase regulares para estudiantes con discapacidad.

Los estudiantes que presentan algún tipo de discapacidad y son incluidos en entornos de clases regulares deben enfrentar desafíos al igual que los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Siendo fundamental el trabajo colaborativo entre los docente de aula y los educadores diferenciales.

Historia de la educación inclusiva.

La historia de acomodar las necesidades de diversos alumnos en los entornos educativos contemporáneos es paralela a la evolución de los sistemas sociales y psicológicos (Kaufman, 1999). Smith et al. (1998) resumen esta historia que se ha movido a través de tres fases: segregación, integración e inclusión. Sin embargo, recientemente ha tenido lugar un cambio global en el pensamiento sobre los métodos que las escuelas usan para responder a las necesidades de los estudiantes diversos.

Mientras que Canadá y Estados Unidos presentaron su responsabilidad a las provincias y estados de implementar legislación educativa, la Ley de Educación para Todos los Niños (1975) guio en un modelo más inclusivo de educación especial que apoyó la educación gratuita y apropiada para todos los niños de la manera menos restrictiva y ambiente no discriminatorio. Se diseñaron e implementaron planes educativos individuales escritos

(IEP) para atender las necesidades individuales (Salend, 2001). En Canadá, el apoyo indirecto para una mayor inclusión de alumnos diversos provino de la Carta de Derechos y Libertades de 1982, que desafió la discriminación basada en la discapacidad mental o física. En la década de 1980, la mayoría de las provincias y territorios proporcionaban algún tipo de educación especial a través de una combinación de entornos regulares e individualizados (Dworet y Bennet, 2002).

La educación inclusiva es un tema educativo relevante hoy en día, y hay una variedad de posiciones en educación inclusiva. Uno de los objetivos es ayudar al personal y a los estudiantes a comprender a todos los grupos presentes en las comunidades locales y nacionales. Además, la educación inclusiva a veces se equipara con la transversalización donde los estudiantes con necesidades especiales se colocan en situaciones regulares en el aula.

En los últimos años, los defensores de la educación inclusiva han argumentado que hasta el 40% de los estudiantes con discapacidad intelectual todavía están siendo educados en entornos segregados mientras tienen derecho a la educación inclusiva (Porter, 2004). Una revisión de las políticas educativas actuales en la mayoría de las provincias canadienses muestra que la inclusión de estudiantes con discapacidades en aulas regulares es la política dominante (Hutchinson, 2007), aunque la mayoría de las jurisdicciones mantienen aulas segregadas para aquellos estudiantes que puedan beneficiarse de dichas colocaciones o cuyos padres prefieran tales colocaciones (Ministerio de Educación de Ontario, 2000). Los investigadores y educadores abogan por que todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades, sean educados en aulas regulares que reflejen la diversidad de la sociedad canadiense y sus valores inclusivos (Lupart y Webber, 2002).

En los últimos años, parece haber habido progreso en la medida en que los niños y jóvenes reciben educación en colocaciones de clase regulares versus clases especiales. Sin embargo, aunque la inclusión es aceptada cada vez más como el enfoque preferido para educar a todos los estudiantes, otros enfoques de la educación continúan en muchas áreas del país. Las implementaciones de prácticas inclusivas son inconsistentes de una provincia a otra, de una comunidad a otra y entre sistemas escolares (por ejemplo, inglés, francés, público y

católico). La inconsistencia del enfoque ha resultado en confusión e incertidumbre entre padres y maestros. Además, muchos educadores creen que inclusivo significa traer estudiantes con necesidades especiales a clases "regulares" con niños "normales". El problema con esta perspectiva radica en el hecho de que no hay 'regular' aulas con niños "normales". Todos los niños son únicos, y también lo son sus necesidades y habilidades. Por lo tanto, es absolutamente necesario que los docentes proporcionen a los estudiantes atención individualizada que los ayudará a desarrollarse en áreas particulares y es importante desarrollar con éxito las experiencias de aprendizaje individual de cada estudiante.

La política de educación que prevalece en la mayoría de las jurisdicciones no garantiza el compromiso de los docentes y sus escuelas con la inclusión. En muchas partes del país, la educación inclusiva se considera un 'agregado' al sistema de educación especial existente, y por lo tanto puede no ser una prioridad en absoluto.

Además, las estrategias efectivas no están ampliamente implementadas para fomentar las transiciones de la programación para la primera infancia a la escuela y de la escuela media al empleo u otras opciones post-medias. Muchos estudiantes con necesidades especiales que se gradúan de la escuela media, no tienen un reconocimiento claro de las habilidades adquiridas o de los académicos aprendidos para poder acceder a programas post educación media.

Problemas para estudiantes y familias.

Los padres tienen un rol fundamental como colaboradores de los maestros, especialmente para los alumnos con necesidades educativas. Sin embargo, en algunos casos, se observa una falta de participación sustancial de los padres y los resultados en una peor calidad educativa para el niño.

Desafío docente.

De hecho, la inclusión presenta un enorme desafío para los docentes, ya que trae consigo una mayor ansiedad y una mayor carga de trabajo. Los Planes de Educación

Individual son muy exigentes para muchos maestros y muchos sólo tienen antecedentes limitados en esta área.

Por lo general, hay confusión entre los profesores y asistentes educativos sobre sus respectivos roles y responsabilidades. Los docentes a menudo dejan la principal responsabilidad de educar a los estudiantes con discapacidades a los asistentes de la educación.

Además, también se necesitan apoyos educativos para los maestros sobre la inclusión (p. Ej., Recursos de aprendizaje, ejemplos de planificaciones, horas de trabajo colaborativo, etc.). Sin embargo, la falta de disponibilidad e incluso la inadecuación de tales apoyos ha sido una preocupación.

Para abordar los problemas mencionados anteriormente; docentes, padres e hijos necesitan diversos tipos de apoyo.

Las escuelas necesitan resaltar el aprendizaje comunitario, en conjunto a un compromiso para cumplir con la diversidad de valores y desafíos pedagógicos. Se necesita flexibilidad en el plan de estudios y pruebas periódicas para que los docentes puedan adaptarse a las diferentes necesidades y capacidades de los diversos alumnos en sus clases. Además, los planes educativos individuales deben crecer con el niño y cualquier planificación individualizada debe impulsar la práctica de la enseñanza y servir como una verdadera guía para el docente.

Las estructuras de gobierno deben responder a las relaciones docente-estudiante, entregando los recursos necesarios para un desarrollo óptimo de las clases.

Además, las juntas escolares deberían poder proporcionar a los maestros la asistencia práctica y la capacitación necesaria para equilibrar las expectativas del plan de estudios actual, así como las necesidades individuales de los estudiantes.

Además, los maestros y los padres deben apoyarse más mutuamente. Los padres deben continuar abogando por una educación de calidad y programas inclusivos para sus hijos, y también deben incluir apoyo para los maestros y la escuela dentro de eso.

Por último, el desarrollo de un marco modelo para la inclusión exitosa es esencial, el cual involucra a administradores, maestros, profesores de recursos, asistentes de la educación, padres y apoderados. Además, es necesario contar con el apoyo de mentores entre docentes y compartir ideas y experiencias que beneficien a los profesores y estudiantes a largo plazo. Se requiere desarrollo profesional integrado en el currículo regular de capacitación docente, así como capacitación continua. Además, Jordan y Stanovick (2004) identifican tres constructos centrales para ayudar a que la inclusión funcione en el aula: las creencias de los maestros sobre sus roles y responsabilidades, el sentido de eficacia de los docentes y la creencia colectiva del personal de la escuela hacia las prácticas inclusivas.

Los padres a menudo carecen de información sobre las políticas y el programa ofrecido por los consejos escolares y el gobierno. Por lo tanto, los docentes y los administradores escolares deben alentar la comunicación abierta y los servicios de apoyo a fin de proporcionar información precisa a los padres. Además, los padres definitivamente se beneficiarán del contacto regular con otros padres y agencias de apoyo fuera del sistema escolar.

Para apoyar a los estudiantes con discapacidades, los líderes escolares necesitan crear una comunidad de aceptación y pertenencia que ayude a fomentar actitudes positivas hacia todos los estudiantes. Junto con un ambiente escolar saludable, se necesitan recursos adecuados para garantizar que las necesidades de los estudiantes se cumplan de manera profesional y oportuna. Los profesores pueden ayudar proporcionando entornos de aprendizaje flexibles y de apoyo en el aula. Además, involucrar a los estudiantes en tareas activas y significativas fomentaría la participación propiciando una óptima educación. Las estrategias efectivas que funcionan mejor para los estudiantes con necesidades especiales funcionarán bien para todos los estudiantes, porque cada niño en el aula tiene necesidades de aprendizaje únicas y un enfoque de enseñanza de varios niveles logrará el mayor potencial para todos los estudiantes.

Finalmente, para fomentar un clima general de trabajo en equipo, los docentes deben alentar y facilitar el apoyo mutuo donde los estudiantes puedan ayudarse y aprender de las experiencias de los demás. Esto los ayudará a establecer normas básicas de respeto y hacer esfuerzos para acomodar las necesidades y fortalezas de los estudiantes.

III. VI Educación inclusiva en Chile

La ley general de educación señala en su artículo 2° lo siguiente “La enseñanza formal o regular es aquella que está estructurada y se entrega de manera sistemática y secuencial. Está constituida por niveles y modalidades que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (SUSEO, s.f) En este sentido, se desprende que toda escuela regular y formal se estructura y organiza de la misma manera, con los mismos objetivos de aprendizaje.

El currículum nacional es el encargado de estructurar dicha educación, siendo este la base para todos los programas educativos en el país, independiente del tipo de escuela. Los contenidos y aprendizajes esperados, son los mismos para todos los niños y adolescentes.

La constitución política de 1980 no hace una mención específica en cuanto a la educación especial, lo que sí señala es el derecho a la educación para todas las personas sin distinción alguna. El artículo 1° señala lo siguiente “...es deber del Estado resguardar y promover la integración armónica de todos los sectores de la nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional”.

Por otra parte la convención de los derechos de las personas con discapacidad, promulgada a través del decreto N° 201, en el artículo 24, reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación y con el fin de que este derecho se haga efectivo, establece que los Estados deben asegurarse de hacer un sistema educativo inclusivo en todos los niveles y así mismo hacer los ajustes necesarios en función de las necesidades educativas de cada individuo, para así prestar los apoyos fundamentales a las personas con discapacidad, facilitando su formación educativa.

En este mismo sentido, los Estados partes de esta convención deberán adoptar medidas que faciliten el aprendizaje del sistema Braille, escrituras alternativas y otros medios de comunicación, además de habilidades de orientación y movilidad. De igual manera deberán garantizar el aprendizaje de lengua de señas y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas, también deben ser capaces de impartir educación para personas y en particular niños ciegos, sordos y sordociegos, enseñando dicha educación en los lenguajes, modos y medios de comunicación más apropiado para cada persona y en los entornos óptimos para que así logren alcanzar su máximo desarrollo integral.

Si bien no se especifica el rol de las escuelas especiales, se entiende que el Estado como garante de derecho, debe otorgar a todos sus ciudadanos, sin importar la situación en la que se encuentren el derecho a la educación. Ahora bien, en relación a las escuelas regulares y con el fin de integrar a todas las personas, sin importar su situación de discapacidad, se crea el decreto N° 170, el cual busca fijar normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. Dicho reglamento busca regular los requisitos, instrumentos, pruebas diagnósticas y el perfil de los profesionales competentes que deberán aplicar con el fin de identificar a los alumnos con necesidades educativas especiales y por lo que se podrá entregar el beneficio de la subvención del estado para la educación especial.

Con el mismo fin de lograr la inclusión en la educación, para así garantizar este derecho a todas las personas sin distinción, es que nace el decreto N°83 con el objetivo de aprobar criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, de esta manera no existirá una sola forma de enseñanza y será posible la diversificación de este, entendiendo los distintos modos de aprendizaje de las y los estudiantes.

En relación a la LGE (Ley general de educación), esta establece dentro de sus principios fundamentales la inclusión, ya que por ejemplo señala el derecho a la universalidad y educación permanente, integración, interculturalidad y equidad del sistema educativo. Por lo que se desprende que la educación debe estar al alcance de todas las personas a lo largo de toda la vida, así mismo, debe pretender asegurar que todos los estudiantes, independiente de

sus condiciones, alcancen los objetivos generales de aprendizaje. Por último, el principio de equidad, en particular, busca que el sistema educativo asegure las mismas oportunidades a todas las personas, en especial a las personas que requieran apoyo especial.

Volviendo a la educación especial, la LGE (Ley general de educación) en el artículo 22° se reconoce la educación especial o diferencial como una de las modalidades de la educación regular. El artículo 23° de la misma ley define a la educación especial como “la modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en establecimientos de educación regular como especial, facilitando un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad, como consecuencia de un déficit o una dificultad específica de aprendizaje”.

Como se mencionó anteriormente, existe un plan de estudio y marco curricular nacional que aplica para todos los establecimientos de educación regular en todas sus modalidades, sin embargo, la LGC declara la libertad de las escuelas para desarrollar planes y programas propios, que consideren pertinentes para cumplir los objetivos generales señalados en las bases curriculares y los propios, en base a sus principios como institución. Dichos planes deberán presentarse a la SEREMI que corresponda, dándose por aprobados habiendo transcurrido 60 días después de su entrega.

III. VII Aprendizaje

Tal como se ha mencionado, no existe ninguna teoría que responda del todo a tal interrogante, aun así, existe una gran diversidad de teorías que se ocuparon de tratar de entregarle una definición. Hergenhahn (1976) define el aprendizaje como “un cambio en las posibilidades de la conducta o en su potencialidad que se produce a partir de la experiencia”. Esta definición aprecia la experiencia como condición esencial para el aprendizaje e incluye los cambios en las posibilidades de la conducta. De esta forma el alumno integrará sus

conocimientos y destrezas a lo largo de su vida, en un proceso en el que intervienen las capacidades naturales, el nivel de madurez y el nivel de interacción con el medio.

A partir de las principales leyes y principios del aprendizaje es posible entender los principios fundamentales del aprendizaje, los cuales son aprendidos a través de la inducción, la deducción y la transferencia.

Factores que intervienen en el aprendizaje.

Educación: Este concepto se encuentra estrechamente ligado a la escolarización y surge a través del proceso de aprendizaje en los cuales adquieren un gran protagonismo el profesor, alumno y el conocimiento. Sin embargo, existen más factores importantes que considerar, puesto que cada componente de la realidad educativa tiene historias sociales y psicológicas distintas, lo que influye tanto en el grupo como en lo que se ha de exigir de cada sujeto.

N. Entwistle refleja estas realidades sociales y psicológicas en su modelo heurístico de aprendizaje en el aula, en el que añade otro factor fundamental: la familia, en el cual aparecen reflejadas las cualidades más importantes que debe tener el docente para conseguir un buen aprendizaje por parte de los alumnos, entre ellas están:

Aptitud para la enseñanza, la cual hace alusión a los atributos personales tanto físicos como psíquicos que nos permitan transmitir adecuadamente los conocimientos y desarrollar una tarea óptima en la tutoría.

Explicaciones de calidad, la cual repercute de manera directa en el interés de los estudiantes y en la construcción de aprendizaje significativo para ellos.

Organizaciones del grupo, lo que se consigue por medio de tareas adecuadas y lo suficientemente estimulantes.

Usar métodos didácticos que contribuyan a estimular el aprendizaje, a través de exposiciones con debates, lecturas con medios informáticos, teoría, práctica, etc.

Con respecto a los estudiantes, es importante tener en cuenta los factores físicos y psicológicos. En la Teoría de J. Piaget menciona que la edad óptima para iniciar un determinado aprendizaje no solo dependerá del grado de maduración o edad fisiológica de la persona, sino también de su edad cronológica. Además destaca que los procesos psíquicos se llevan a cabo en los alumnos al procesar la información que reciben, en los cuales intervienen factores como la memoria, la inteligencia o la imaginación.

El aprendizaje se sustenta en una gran variabilidad psicológica, de carácter socio-afectivo entre las que se encuentra la proyección por parte del estudiante, el estudio como un elemento valioso, considerando al profesor como aliado y no como enemigo.

Teorías de aprendizaje.

Como ya se ha mencionado, a partir del siglo XX surgen una serie de escuelas psicológicas que contribuyen a la explicación del concepto de aprendizaje, entre ellas se destacan:

Conductismo.

El Conductismo aparece a mediados de 1910-1920 como reacción frente a la psicología de la introspección. Uno de los objetivos principales que se persigue con el Conductismo, es hacer de la psicología una Ciencia Natural, y como tal, debería tener métodos que permitan observar y medir variables.

Las bases epistemológicas del conductismo están en el empirismo, ya que se considera que el conocimiento es una copia de la realidad. Por otro lado, según esta teoría, el hombre es una tabla en blanco, en el cual se imprimen los datos de la realidad.

El conductismo es una corriente de la psicología inaugurada por John B. Watson (1878- 1958) que defiende el empleo de procedimientos estrictamente experimentales para estudiar el comportamiento observable (la conducta) y niega toda posibilidad de utilizar los métodos subjetivos como la introspección. Su fundamento teórico está basado en que a un estímulo le sigue una respuesta, siendo ésta el resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente. Considera que la observación externa es la única posible para la constitución de una psicología científica.

Gestalismo.

Los psicólogos gestaltistas comenzaron a plantear su teoría a principios del siglo XX, en la idea de subsanar aquellas deficiencias que presentaban las teorías conductistas y por ello llegan al concepto de Einsicht, penetración comprensiva, teoría que afirma que la inteligencia humana puede intervenir espontáneamente ante una dificultad, sin necesidad de la asociación estímulo-comportamiento eficaz. De este modo el estudiante se hace cargo del problema y ordena mentalmente sus elementos, otorgándole significado a la información objetiva que recibe, por lo que resulta aún más eficiente que si lo hubiera aprendido de forma mecánica.

Cognitivismo.

Se plantea a raíz de los postulados de Jean Piaget, diferenciándose de los anteriores en el hecho de que su objetivo primordial es contribuir y formar al estudiante de manera de entregarle las herramientas cognitivas necesarias para que este se vuelva un ser autónomo, independiente y capaz de aprender por sí mismo. Se concibe la educación como un proceso que va creciendo, en el que se van modificando las estructuras cognitivas humanas y donde el docente ejerce un papel en el cual debe evaluar el nivel de desarrollo cognitivo y orientar a los alumnos en la adquisición de otorgarle un sentido a lo aprendido.

Constructivismo.

El aprendizaje social de Vygotsky.- Esta teoría sostiene que el aprendizaje es el resultado de la interacción del individuo con el medio. Cada persona adquiere la clara conciencia de quién es y aprende el uso de símbolos que contribuyen al desarrollo de un pensamiento cada vez más complejo, en la sociedad de la que forma parte.

Para Vygotsky (Papalia, Wendkos y Duskin, 2007) es esencial lo que ha denominado como la zona de desarrollo próximo; es decir, la distancia entre lo que una persona puede aprender por sí misma y lo que podría aprender con la ayuda un experto en el tema. Es en esta zona en donde se produce el aprendizaje de nuevas habilidades, que el ser humano pone a prueba en diversos contextos.

Es así como, desde el punto de vista constructivista, se puede pensar que el aprendizaje se trata de un proceso de desarrollo de habilidades cognitivas y afectivas, alcanzadas en ciertos niveles de maduración. Este proceso implica la asimilación y acomodación lograda por el sujeto, con respecto a la información que percibe. Se espera que esta información sea lo más significativa posible, para que pueda ser aprendida. Este proceso se realiza en interacción con los demás sujetos participantes, ya sean compañeros y docentes, para alcanzar un cambio que conduzca a una mejor adaptación al medio.

Un buen docente es capaz de organizar sus actividades de tal forma que se promocióne el aprendizaje para todos los involucrados en el proceso; la tarea fundamental de un docente es educar o como lo señalan los Lineamientos para la Educación Media en Colombia (Ministerio de Educación Nacional, 2010: 42).

III. VIII Estrategias de Enseñanza

La actitud de las personas como resultado del aprendizaje podría no mostrarse como el efecto del aprendizaje hasta que luego se involucren en algún tipo de actividades académicas. Se considera que el aprendizaje es algo que puede producir un cambio perpetuo en el conjunto de un individuo en lo que respecta a las actividades físicas en las que está involucrado y en su mentalidad general (Burn, 1995). La capacidad de aprender es uno de los éxitos logrados en el mundo del conocimiento.

Los maestros adoptan muchas estrategias de enseñanza para asegurar el aprendizaje efectivo de sus estudiantes. Existe una relación entre la aplicación de una amplia gama de estrategias de enseñanza y el aprendizaje efectivo en el aula. Además de tener diferentes estrategias de enseñanza, también hay diferentes estilos de aprendizaje que incluyen adaptadores, asimiladores, convergentes y divergentes. La mayoría de los estudiantes aprenden adoptando una mezcla de estos estilos de aprendizaje. Como parte de su responsabilidad de incorporar diferentes métodos de enseñanza que se espera que produzcan un aprendizaje efectivo, los docentes también identifican una gama de estilos de aprendizaje que abordarán sus lecciones, así como las estrategias de enseñanza que involucrarán más a sus alumnos. Una vez más, los profesores intentan adaptar la preferencia de sus estudiantes por aprender a su propio rango preferido de estrategias de enseñanza.

La forma y la manera en que un profesor guía, instruye e imparte conocimiento a los estudiantes se conoce como el estilo de enseñanza. Los profesores tienen su propio estilo de enseñanza, pero también pueden adoptar una variedad de métodos que dependen de las necesidades y habilidades individuales de los alumnos. Algunos profesores prefieren dar conferencias, demostrar o tener una discusión con sus estudiantes; prestar atención a las reglas y los ejemplos o hacer hincapié en la memorización y la comprensión. Otros métodos incluyen aprendizaje activo, método de casos, aprendizaje, tecnología de integración y aprendizaje a distancia.

De la misma manera, el estilo de aprendizaje de un individuo es visto como las formas en que él o ella característicamente adquieren, retiene y recupera información. Colectivamente, una vez más, los alumnos aprenden de diferentes maneras, lo que incluye ver, aprender, reflexionar, actuar, razonar lógicamente e intuitivamente, memorizar y visualizar.

Es posible que los estilos de enseñanza de los docentes no siempre coincidan con los estilos de aprendizaje de los alumnos, en cuyo caso pueden tener efectos adversos en la calidad del aprendizaje de los alumnos y de la clase en general (Felder y Silverman 1988; Lawrence 1993; Oxford. 1991; Schmeck 1988). Se sabe que la cantidad de conocimiento que se adquiere depende de la capacidad natural de cada estudiantes y de la cantidad de preparación que se ha realizado antes de la lección y en parte de cuán compatibles son los estudiantes y los maestros para el aprendizaje y la enseñanza, respectivamente.

La formación de equipos se puede definir como "el proceso necesario para crear, mantener y enriquecer el desarrollo de un grupo de personas en una unidad cohesiva" (Solomon., 1993).

Los estudiantes que participan en tareas cooperativas intentan encontrar soluciones a los problemas que ayudarán a sus compañeros de equipo y apartando así el actuar individual. En nuestro mundo actual, existe una necesidad cada vez mayor de que una persona dependa de otra en casi todo lo que hacemos. Al trabajar en equipo, los estudiantes aprenden a depender mutuamente entre sí. Por lo tanto, es vital que los docentes proporcionen a los estudiantes las herramientas necesarias que sean eficientes para un trabajo en equipo eficaz, motivando un aprendizaje colaborativo.

Una estrategia educativa entre una amplia gama de otras que se han identificado como un método efectivo de enseñanza, es el aprendizaje que involucra a los estudiantes en pequeños grupos con diferentes niveles de habilidades. Este estilo de enseñanza adopta una variedad de actividades de aprendizaje para facilitar la comprensión de la materia. Cada miembro de un grupo, aparte de aprender, también tiene la responsabilidad de ayudar y apoyar a sus compañeros. Además, cada participante tiene una tarea específica y todos deben

participar en el aprendizaje, ya que el éxito del grupo generalmente depende del trabajo exitoso de cada uno de los estudiantes, reforzando los conceptos hasta que todo el grupo sea capaz de comprender y completar el aprendizaje.

La mediación es una parte esencial del aprendizaje, donde los estudiantes facilitan la resolución de conflictos entre grupos, la mediación entre compañeros ha demostrado ser efectiva porque se cree que cambia la manera en que los estudiantes entienden y resuelven los conflictos en sus vidas a través del modelado, la facilitación y el entrenamiento. La labor del maestro implica brindar retroalimentación, redirigir los esfuerzos de los estudiantes y ayudarles a usar una estrategia, proporcionándoles así la cantidad correcta de ayuda cuando sea requerida.

La enseñanza como estrategia de apoyo consiste en depender e interactuar unos con otros, ser responsable de lo que sea que hagas y la capacidad de mostrar habilidades interpersonales. La incorporación de estos en el aprendizaje hará que el aprendizaje sea un éxito (Johnson., 1993). El éxito del aprendizaje trae consigo: proporcionar oportunidades para una mejor comprensión de los conceptos subyacentes a través de la práctica y las discusiones entre los miembros del equipo; promover el aprendizaje activamente y la capacidad de recordar lo que se ha aprendido; desarrollo de habilidades sociales y comunicativas de los alumnos; promover la autoestima / concepto; mejorar la motivación y comprensión de los estudiantes; aprendiendo y beneficiándose mutuamente.

Para que los métodos de aprendizaje funcionen de manera efectiva en clase, el maestro tiene que emplear tareas bien estructuradas y probadas utilizando las reglas estándar y los objetivos del aprendizaje. Hay diferentes actividades de aprendizaje las cuales pueden ser;

El aprendizaje es una forma ordenada de aprender, que requiere que los estudiantes trabajen en grupos pequeños hacia una meta establecida. El aprendizaje colaborativo es similar al aprendizaje en el sentido de que ambos enfatizan un método de aprendizaje en el que los estudiantes participan activamente, pero el colaborativo tiene un espectro más amplio de interacciones entre grupos de aprendizaje en base a la comunidad (Bruffee, 1993)., los

estudiantes que tienen la oportunidad de trabajar juntos en grupos no solo aprenden más rápido y de manera más eficiente, sino que también tienen una mayor retención y pueden presentar una actitud más positiva frente a la experiencia de aprendizaje.

El término apoyo educativo es visto como una operación o acción conjunta con un propósito común. Los profesionales del aprendizaje suelen enfatizar en un modelo de instrucción formal en el que los docentes diseñan cuidadosamente las planificaciones y actividades que son adecuadas para el grupo escolar, el trabajo en condiciones adecuadas, fomenta el aprendizaje entre iguales, siendo estos ejercicios relevantes en el desarrollo de equipos que trabajarán en conjunto durante un período prolongado de tiempo ya sea en un proyecto complejo o una serie de actividades.

Kagan (1986), en su definición de aprendizaje, enfatiza la necesidad de establecer una interacción social organizada entre los estudiantes en grupos pequeños, en los que se puedan emplear herramientas independientemente del entorno o la ocasión en la medida en que se basen. Sobre una creación sana y una buena forma de valoración.

El aprendizaje ha sido identificado como una estrategia de enseñanza exitosa en la que grupos pequeños, los cuales están compuesto normalmente por estudiantes diversos que trabajan juntos para lograr un objetivo común. “Las habilidades mixtas entre los estudiantes son causadas por sus motivaciones, intereses y necesidades; capacidad lingüística; formación académica general; aprendiendo estilos; años; Presiones externas y tiempo disponible para estudiar; y ansiedad estudiantil” (Ainslie, 1994).

La motivación se promueve entre los estudiantes a través del aprendizaje debido al apoyo mutuo. Se les dice a los estudiantes que estudien material y que usen la creatividad como una forma de demostrar a sus maestros cómo han ganado el control sobre el estudio. El estímulo de los estudiantes para hacer su trabajo en la escuela, como lo señala Glasser (1986), de alguna manera se basa en la satisfacción psicológica que tienen. Los estudiantes forman parte de un equipo de aprendizaje y pueden tener éxito a través del trabajo en grupo.

Para tener éxito como grupo en el aprendizaje, los miembros deben estar al tanto de las habilidades necesarias para realizar una tarea en particular con el fin de lograr su objetivo

como equipo. Las actividades de aprendizaje deben organizarse de tal manera que los estudiantes sean dependientes unos de otros de una manera más positiva, además de ser responsables ante ellos mismos.

En las etapas tempranas de la educación de un niño, la prioridad del maestro es que los estudiantes se involucren en actividades respetando turnos y compartiendo entre sí, así como practicar la empatía entre ellos. De este modo, los docentes planifican y organizan actividades orientadas en el aprendizaje que están enfocadas a poner en evidencia tales rasgos deseables, creando y promoviendo un ambiente en el aula que ayude a los niños no solo a ser conscientes de sí mismos sino también del entorno que los rodea.

Los procesos relacionados con el aprendizaje de acuerdo con Salvin (1984) comprenden todas las necesidades de una interacción cooperativa y justa entre alumnos de todo tipo de antecedentes. Nuevamente, señaló que el aprendizaje, además de ser relativamente fácil y más barato de emprender, también ayuda a alcanzar el éxito académico entre los miembros del equipo. También se ha demostrado que establece y mejora las relaciones entre los estudiantes, independientemente de sus diferencias individuales.

III. IX Métodos alternativos de enseñanza

El sistema educativo actual en Chile cuenta con un método de enseñanza estandarizado basado en el currículum nacional vigente. Actualmente este método logra reflejar las brechas de aprendizaje entre estudiantes, donde no se respetan sus modos, tiempos e intereses, es por ello que existen métodos alternativos de enseñanza, si bien existe una amplia gama y variedad de métodos, estos se basan en los más demandados por el mundo, los cuales son la pedagogía de Waldorf y Montessori.

Pedagogía Waldorf.

El método o pedagogía Waldorf nace en Alemania luego de la primera Guerra Mundial (1919) a manos de Rudolf Steiner quien se ocupa de la organización y formación del equipo docente en la fábrica para la educación de los hijos de los obreros donde daba

clases. El objetivo principal fue formar seres libres desarrollando metodologías didácticas basada en la naturaleza humana y que se fuera adaptando a la evolución del ser humano.

Este método se basa en actividades o dinámicas que potencian el aprendizaje individual y cooperativo, donde los estudiantes son sujetos activos de su propio aprendizaje, a diferencia de la educación estándar esta se adapta al proceso madurativo de cada niño/a y apunta a la participación total de las familias, es decir, familias involucradas completamente en el aprendizaje de sus hijos.

Dentro de este método es importante señalar que no se realizan evaluaciones estandarizadas o materiales didácticos externos, como los libros entregados en las escuelas, sino que se utiliza material adaptado a los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, siguiendo de todas maneras las bases del currículum nacional.

Uno de los rasgos principales de la pedagogía Waldorf es la importancia que le otorga a al sentir artístico, ya sea que imparten materias no sólo del currículum nacional, sino también teatro, danza, talleres de artesanía y pintura.

“La educación ha de llevarse a cabo como un obrar artístico, en un ambiente libre y creador. Su funcionamiento ha de basarse en una amistosa colaboración entre maestros, maestras, madres y padres porque los alumnos serán siempre el centro de toda actividad” (Rodríguez, 2012)

Esta pedagogía alternativa se comienza a impartir desde los 0 a 21 años, dividida en tres etapas, según el rango etario.

- Primera etapa: Jardín de Infancia (0 a 7 años)
- Segunda etapa: Edad/ etapa escolar (7 a 14 años)
- Tercera etapa: Etapa joven o adulta (14 a 21 años)

Pedagogía Montessori.

La pedagogía Montessori tiene sus orígenes en Italia, desarrollada por la Doctora María Montessori a partir de sus experiencias con niños en riesgo social. El objetivo general de la pedagogía se basa en el respeto y autonomía del niño en su proceso de aprendizaje. Metodología donde el niño no dependa constantemente del adulto.

Las bases de la pedagogía van desde la autonomía del estudiante, su iniciativa personal en realizar actividades, desarrollar aprendizaje, autocontrol o autodisciplina hasta la búsqueda de su conocimiento (mediante exploración). Comprendiendo que cada niño es diferente en su cognición, interés, tiempos de trabajo, entre otros.

El método Montessori comprende al niño en sus inicios como un ser absorbente de conocimiento, siendo denominado como “mente absorbente”

Esta pedagogía alternativa se comienza a impartir desde los 0 a 18 años, dividida en tres etapas, según el rango etario.

- Primera etapa (desde Nacimiento hasta 6 años): Desde los 0 a 3 años es lo que denomina “mente absorbente” absorbiendo conocimiento del ambiente sin ser consciente. Desde los 3 a 6 años desarrolla conciencia ya que sigue absorbiendo conocimiento del ambiente, pero con memoria y voluntad.

- Segunda etapa (desde 6 a 12 años): Periodo denominado “adquisición de cultura”

- Tercera etapa (desde los 12 a 18 años): En este periodo el aprendizaje se basa en la experiencia y proyectos en común con otros adolescentes. (Bocaz & Campos, 2003)

III. X Paradigma Pedagógico

Paradigma Ecológico.

El término «ecológico», aportación de la biología y acuñado por E. Haeckel en 1868 designa los estudios de las condiciones de existencia de los seres vivos y las interacciones de

todo tipo que existen entre estos seres y su medio, propiciando una explicación a la dinámica de la vida en una concepción unitaria y sistemática del medio ambiente (Caide & Trillo 1893)

El paradigma se basa en explicar fenómenos educativos mediante los principios de la ecología. Comprendiendo la escuela desde la realidad cultural, las demandas del entorno y su respuesta, planteando una visión en conjunto, percibiendo el conocimiento como algo que puede ser construido y completando a partir de los aportes de los estudiantes.

III.XI Educación del niño ciego en la desnaturalización del objeto

Desarrollo de la imagen corporal.

El niño con un limitado contacto con el ambiente encuentra dificultades para desarrollar un concepto de sí como ser mental y físico (V. Guldager, 1969). Carece de las experiencias necesarias para el desarrollo de un auto concepto y una imagen corporal saludables.

Van Dijk (1965) señala que, con frecuencia, los niños plurideficientes tienen problemas para distinguirse a sí mismos de las personas de su entorno. En ocasiones, su orientación hacia el interior les hace ver las cosas como prolongaciones de su propio cuerpo.

Werner y Kaplan (1963) piensan que la conciencia de la separación entre el yo y el entorno es esencial para el desarrollo de las aptitudes representativas y simbólicas, imprescindibles a su vez para el lenguaje.

Van Dijk (1965) afirma que la distinción entre el yo y las cosas exige que el niño se mueva tanto hacia las cosas como junto con ellas en situaciones diversas. A este respecto sugiere que el adulto se mueva con el niño en función de los siguientes objetivos:

a) Brindar al niño experiencias ambientales, b) Desarrollar un diálogo entre el niño y el mundo del que forma parte, c) Desarrollar un diálogo no verbal entre el niño y otra persona.

Folio (1976) añade que se deben guiar físicamente las partes del cuerpo del niño en las etapas iniciales de la instrucción, de modo que éste pueda determinar las secuencias de movimientos correctos. Stillman y Battle (1984) indican que, para favorecer el tránsito desde la satisfacción de las necesidades personales a la adquisición de conocimientos sobre el entorno, es necesario que el educador tenga en cuenta el desarrollo de los sistemas motivacionales intrínsecos del niño, en lugar de basarse casi exclusivamente en los refuerzos externos.

Discapacidad sensorial.

Los niños con discapacidad visual tienen mayores probabilidades de sufrir una disfunción motora que los niños con discapacidad auditiva. Warc (1981) destaca la importancia del vínculo entre la visión y la capacidad de coger las cosas con las manos.

Para esta autora, la visión controla la actividad manual; por otra parte, la coordinación entre el ojo y la mano permite al niño actuar deliberadamente sobre su entorno. Bower (1977) se limita a señalar dos áreas en las que la falta de visión afecta a las destrezas motoras: los comportamientos relacionados con alcanzar un objeto en el espacio y las conductas relacionadas con el desplazamiento independiente.

Para G. Stone (1979) toda acción motora se produce en respuesta a un estímulo sensorial, por lo tanto, una percepción deformada de los estímulos puede provocar una disfunción neuromotora. Barraga (1976) detecta una importante relación entre movimiento y aprendizaje y señala que "... el movimiento solo, si se planea con esmero, puede suscitar un desarrollo psicomotor de la misma calidad que el que alcanzan los niños dotados de visión y movimiento"

La deficiencia sensorial puede generar también otros problemas de aprendizaje. Ooznak y Lasky (1980) afirman que la percepción visual se relaciona directamente con la capacidad del niño para aprender, interpretar y responder a los estímulos. Sopers (1971) considera que los niños cuya capacidad para formarse una imagen adecuada del mundo está restringida por sus limitaciones sensoriales suelen estancarse en una etapa física en la que las

cosas tienen significado para ellos sólo si se relacionan con su propio cuerpo (por ejemplo, si el niño puede sostenerlas o sentir su peso).

Los problemas que experimentan los niños con limitaciones motoras se vuelven más complejos cuando existe una deficiencia sensorial concomitante. Muy a menudo, el niño se convierte en receptor a la fuerza de una estimulación ambiental, pues se le hacen cosas en lugar de hacerlas con él. De este modo se inhibe su capacidad de asignar significados a los estímulos y actuar sistemáticamente sobre ellos. Los niños a quienes no se brinda las oportunidades de ejercer cierto control sobre lo que les ocurre intentarán a veces obtenerlo por sí mismos de forma inadecuada, por ejemplo, llorando, empujando, golpeando, arañando o mordiendo. Otras veces permanecerán en una actitud pasiva, permitiendo que les sucedan cosas, pero sin beneficiarse de la experiencia correspondiente.

Las actitudes abstractas se desarrollan conforme se vuelve capaz de dialogar sobre cosas que se encuentran fuera de su entorno inmediato. El lenguaje simbólico empieza a ser posible cuando el niño puede separarse a sí mismo del "Aquí" y "ahora" y comunicarse con referencia a objetos, personas y acontecimientos que no están presentes.

III. XII El progreso no verbal del niño hacia el mundo simbólico.

Enfoque basado en el movimiento Van Dijk.

El enfoque basado en el movimiento consiste en la interacción sistemática entre el niño y su ambiente, por lo que el niño debe participar activamente en el proceso educativo. Van Dijk (1965) piensa que, a través del movimiento y la interacción con los adultos de su entorno, el niño descubre que su cuerpo es el vehículo con el cual puede interactuar con el mundo, ayudándolo a adquirir conceptos, entablar relaciones sociales e influir en su ambiente.

Por lo tanto, es fundamental comprender la importancia de reconocer y de intervenir para activar los diferentes niveles de comunicación de los estudiantes, propiciando la estructuración de su pensamiento y como consecuencia facilitar su interacción, apropiación,

y desempeño competente ante la diversificación de situaciones que conforman la vida de los estudiantes.

El enfoque basado en el movimiento establece que las experiencias motoras constituyen el fundamento de todo aprendizaje (Van Dijk, 1967). El enfoque central de la teoría establece como eje central al estudiante y sus necesidades, deseos e intereses, donde la educación no sea un proceso impuesto, si no en acompañamiento, interactuando en forma conjunta con el niño, permitiéndole al niño descubrir su propio cuerpo como instrumento para conocer el mundo.

El enfoque basado en el movimiento abarca unas secuencias de niveles de comunicación en el desarrollo de la conciencia simbólica del niño, estos son:

Nutrición.

Por nutrición se entiende el desarrollo de un vínculo social acogedor entre el niño y otra persona. Van Dijk (1967) habla de nutrición como de un sentimiento de seguridad, un “sentirse en casa con uno mismo y con otro”

Resonancia.

La resonancia es un término tomado de la física que denota “un efecto producido en respuesta a las vibraciones de otro cuerpo” (Darnell, 1982, Pág. 33). Sopers (1971) En este nivel, la distancia que separa al niño del adulto es escasa o inexistente. La resonancia se logra por lo general a través de movimientos de todo el cuerpo, pero también puede ser suscitada mediante otras formas de estimulación sensorial. Stillman y Battle (1984, Pág. 163) señalan tres razones importantes para la participación del niño en las actividades de resonancia: a) Se despierta su atención y se les hace interactuar con otras personas; b) Se desarrolla en él un conocimiento de cómo sus actividades pueden modificar el entorno; y c) Se favorece el establecimiento de relaciones positivas con los demás.

Turiansky y Bove (1975) señalan las necesidades de que el educador penetre en el universo del niño en este nivel y desarrolle con él un diálogo no verbal. Stillman y Battle

(1984) afirman que el educador debe responder al comportamiento infantil como si fuera comunicativo, en lugar de intentar enseñar al niño conductas comunicativas per se. El objetivo debe ser incitar respuestas naturales, no imponer o modelar respuestas artificiales.

Movimiento coactivo.

El movimiento coactivo es el que el niño ejecuta en paralelo con (al lado de) un modelo infantil o adulto. Estos movimientos se realizan a un mismo tiempo, pero exigen una separación física entre niño y adulto. Algunos niños precisan que la iniciación del movimiento se origina con una inducción física plena, claves táctiles y/o signos manuales previos a la demostración del verdadero movimiento coactivo. Van Dijk (1965) observa que numerosos alumnos encuentran el trabajo en grupo más estimulantes, y que en este marco realizan movimientos coactivos que no llevan a cabo cuando están a solas con otra persona.

Referencia no representativa.

En la referencia no representativa, el niño indica y sitúa las partes de su cuerpo (brazos, pierna, cabeza, etc.) en respuesta a un modelo tridimensional (una persona, un muñeco, una figura de arcilla). Fiebre (1976) identifica tres comportamientos básicos que estas actividades intentan suscitar: a) Reconocimiento o indicación de las partes del cuerpo con mayor detalle; b) Conductas de señalamiento de objetos; c) mayor distancia en el tiempo y el espacio entre el niño y el referente de la comunicación. Turiansky y Bove (1975) citan como principal función de la referencia no representativa la elaboración de una imagen corporal a través de la referencia a partes concretas del cuerpo del niño. Consideran, por otra parte, que el uso de dibujos esquemáticos de figuras humanas en fases posteriores de la instrucción facilita también el desarrollo de una representación simbólica del yo.

Imitación diferida.

En la imitación diferida, el niño reproduce un modelo cuando este ha dejado de estar presente. Stillman y Battle (1981) enumeran 4 áreas fundamentales en las que deben entrarse las actividades relacionadas con el desarrollo del comportamiento imitativo: a) comprensión por parte del niño de la correspondencia entre sus acciones y las acciones observadas en los

demás; b) capacidad para representar las cualidades dinámicas de las acciones observadas, c) capacidad del educador para emplear la imitación como instrumento para mostrar al niño cómo debe hacer las cosas; y d) capacidad del niño para ampliar sus imágenes mentales de las cosas vistas, oídas y/o sentidas.

En este nivel se suele empezar con movimiento de todo el cuerpo (levantarse, sentarse, caminar), que dan paso a movimientos de miembros y manos. Los movimientos corporales simétricos (por ejemplo, empujar un objeto con ambas manos) son más fáciles de reproducir que los de índole asimétrica (por ejemplo, dar una patada a un balón). Asimismo, los movimientos que tienen por objetivo el propio cuerpo (por ejemplo, ponerse un sombrero) se consideran más básicos que los que se ejecutan sin que medie contacto corporal (por ejemplo, hacer un signo de “quiero”). Van Dijk (1966) recomienda que las actividades miméticas se realicen con objetos cuyos componentes motores sean obvios (por ejemplo, un juguete predilecto, un peine, un vaso). Por otra parte, dichas las actividades deben estar encuadradas en las rutinas de la vida cotidiana.

Gestos naturales.

El gesto natural se define como una representación motora del modo en el que niño emplea normalmente un objeto o participa en un acontecimiento. Gran parte de los signos utilizados en el lenguaje americano de signos para los sordos (AMESLAN, siglas correspondientes a *American Sign Language For The Deaf*) se derivan de los gestos naturales que realizan los adultos. Van Dijk (1965) afirma que los gestos naturales se desarrollan a partir de las experiencias infantiles con las cualidades motoras de las cosas. El educador debe observar cómo el niño interactúa espontáneamente con los objetos de su ambiente para determinar los gestos que no son naturales para él. Van Dijk (1968) señala que los gestos naturales, en los que el movimiento manual es casi idéntico a la acción objeto, forman parte del desarrollo infantil normal.

Stillman y Battle (1984) piensan que la instrucción debe centrarse en la producción espontánea de gestos, y no en su aprendizaje en situaciones estructuradas. Van Dijk (1968) sugiere que el educador inicie el gesto inmediatamente antes de que el niño espere algo (por

ejemplo, un refresco a la hora del bocadillo). En primer lugar, el gesto se hace con el objeto presente, de modo que el niño pueda establecer una asociación visual o táctil antes de recibir la bebida. Cuando el niño haya reproducido el gesto con el objeto, se realizará el primero sin la presencia del segundo, a fin de inducir una conducta de petición.

Van Dijk (1968) señala que una vez el niño sea capaz de utilizar de forma espontánea una serie de gestos naturales en el contexto de sus rutinas cotidianas, dichos gestos podrán ser transformados en signos manuales a través de procesos de desnaturalización y descontextualización. La desnaturalización supone una modificación gradual de gesto natural a través de indicaciones táctiles y modelados sistemáticos para convertirlo en un signo estandarizado. La descontextualización consiste en el desarrollo de anticipaciones e imágenes mentales por parte del alumno. Este proceso permite al niño pedir objetos y acciones fuera de sus contextos naturales (por ejemplo, pedir alimento cuando tiene hambre, y no sólo cuando la comida esté a la vista).

Libro Calendario.

El libro calendario por Robbie Blaha proporcionar información que permita a los estudiantes tener una programación del calendario basada en sus necesidades y destrezas actuales

Estudiantes que pueden beneficiarse: Estudiantes con sordo ceguera, discapacidad visual y retos múltiples, autismo, cualquier estudiante que necesite ayuda estructurada, organizar su tiempo y actividades.

Este calendario puede usarse para el desarrollo personal y familiar de los estudiantes.

Dentro de los beneficios que genera el uso del calendario podemos encontrar:

- Apoyo en la transición de las formas concretas a las más abstractas.

- Asociación de los símbolos o formas (señas, objetos, gráficos) a actividades que el niño este haciendo realmente.
- Permite individualizar la actividad, para que el estudiante tenga la correcta combinación de símbolos **entrando** (formas receptivas) y **saliendo** (formas expresivas).
- Formas estáticas y dinámicas pueden combinarse en el diálogo del calendario.
- Permite formato individualizado, haciendo las adaptaciones sensoriales que un estudiante en particular necesita para aprender las formas de comunicación.
- Reforzar fuertemente el poder de la comunicación, mediante la asociación de un símbolo con una actividad.

Tipos de Calendarios:

- Anticipación.
- Diarios.
- Expandidos.
- Semanal.
- Multi-semanal.
- Mensual.
- Anual.

Dentro de los propósitos fundamentales para la eficacia de nuestra indagación, es recabar la suficiente evidencia para guiar al profesorado en diferentes opciones educativas, las cuales sean absolutamente pertinentes y contextualizadas a las necesidades educativas que presenta el estudiante ciego congénito con y sin alguna discapacidad asociada.

Es importante que el profesional tenga el discernimiento de escoger aquellas estrategias que favorezcan los aprendizajes más significativos en los niños en etapa preescolar, utilizando en conjunto a aquello, sus propias vivencias y el entorno para apoyar el aprendizaje, atendiendo a las características personales de cada niño, integrando una educación interdisciplinaria que potencie la equiparación de oportunidades a la educación.

Según Vygotsky, el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que lo rodean. Por lo tanto, el rol de la educadora debe ser el de mediar los aprendizajes de los niños(as) que presentan alguna necesidad educativa especial de carácter permanente, haciéndolos pertinentes a su realidad y contexto, proporcionando de esta manera las herramientas y el apoyo requerido.

Capítulo IV. Diseño Metodológico

IV.I Tipo de investigación

El enfoque metodológico que enmarca la presente investigación es de carácter cualitativa, ya que es un proceso inductivo el cual comienza con la revisión de teorías fundamentadas para posteriormente recabar datos del objeto de estudio, generando así diversas hipótesis extraídas mediante la clarificación de la información. Finalizando con el análisis, revisión y conclusión de los datos obtenidos. Como mencionan los autores Hernández, Fernández y Baptista (2006) “EL enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen)”.

Paradigma investigativo.

El paradigma a utilizar en esta investigación es de carácter fenomenológico, el cual surge del método de investigación cualitativo y se emplea en el presente estudio. Este enfoque se sustenta en la descripción y análisis de las experiencias vividas desde la perspectiva del sujeto, considerando al docente como sujeto de este estudio.

El objetivo de este paradigma de investigación es la comprensión de las experiencias vividas, buscando la conciencia y explicación del fenómeno. En relación a esta investigación se considerará la experiencia vivida por parte de los docentes en la enseñanza y adquisición en el desarrollo conceptual de la desnaturalización del objeto en niños en etapa preescolar con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad.

“El sentido y el significado del mundo y de su entorno es una formación subjetiva, en la que el mundo vale para quien lo experimenta y se interroga sobre cómo ha operado y aplicado la razón. A partir de ese razonar autocrítico, controlado y aplicado metódicamente objetiva al mundo y se asegura de construir una "objetividad" que trasciende al individuo que la ha verificado. Está allí, al servicio de otras subjetividades, aunque él, su autor, ya no esté allí.” (Bolio, 2012)

El propósito de este estudio fenomenológico, es conocer las estrategias utilizadas por los docentes para la enseñanza de la desnaturalización del objeto en estudiantes con discapacidad visual, asociadas o no a otra discapacidad en etapa preescolar. Considerando desnaturalización al conocimiento que experimenta el niño ciego para producir la imagen mental de un objeto.

Nivel de investigación.

El nivel de investigación que se presenta en esta indagatoria es de carácter descriptivo, el cual consiste en un método científico social que implica observar y describir el comportamiento de un sujeto en un entorno natural para obtener una visión generalizada de la problemática planteada.

Lo que resulta coherente a la presente pesquisa puesto que se busca recabar información aplicada por los docentes en relación a la descripción de metodologías utilizadas en el aprendizaje de la desnaturalización del objeto. Donde se realizará un panorama general de esta temática destinada a identificar elementos fundamentales en la aplicación de dichas estrategias pedagógicas.

Escenario investigativo

La presente investigación se desarrolla en un contexto de pandemia global, en el cual los establecimientos educacionales se encuentran cerrados, sin embargo, los estudiantes continúan sus estudios de manera virtual.

El estudio se realizará en colegios de educación especial que contemplen la educación preescolar, situados en la Región Metropolitana, los cuales fueron seleccionados debido a su enfoque ecológico funcional, donde los estudiantes adquieren habilidades para potenciar su desarrollo autónomo.

Los escenarios escogidos son adecuados para la investigación puesto que reúnen las condiciones necesarias para el desarrollo del estudio, ya que asisten estudiantes con discapacidad visual, con o sin discapacidad asociada en etapa preescolar.

Además de contemplar el vínculo estrecho de los establecimientos con el departamento de educación diferencial de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) del cual los docentes e investigadores son parte. Siendo accesible en el contexto presente de forma virtual utilizando herramientas tecnológicas consensuadas con cada establecimiento.

IV.II Recolección de información

A partir del diseño metodológico y selección del sujeto de estudio acorde al problema de investigación, se da partida al proceso de recolección de datos el cual consiste en elaborar un procedimiento e instrumento para la obtención de datos necesarios para el desarrollo de la investigación. El instrumento de recolección como mencionan los autores Hernández, Fernández y Baptista (2006) se define como: “Instrumento de medición Recurso que utiliza el investigador para registrar información datos sobre las variables que tienen en mente”

Sujeto de estudio.

El sujeto de estudio escogido en la indagación son profesionales de la educación, específicamente educadoras diferenciales, que realicen o hayan realizado clases a estudiantes con discapacidad visual en etapa preescolar. La selección tiene como base responder al objetivo de estudio propuesto. En consecuencia, a lo planteado, los docentes invitados a

participar deberán tener la experiencia con estudiantes de preescolar en la enseñanza de desnaturalización del objeto en los establecimientos determinados con antelación.

“En ciertos estudios es necesaria la opinión de individuos expertos en un tema. Estas muestras son frecuentes en estudios cualitativos y exploratorios para generar hipótesis más precisas o la materia prima del diseño de cuestionarios.” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006)

Definición de la muestra.

Los sujetos de estudios presentes en la investigación, son educadoras diferenciales que trabajen o hayan trabajado en escuelas de ciegos dentro de la RM con estudiantes en etapa preescolar.

Los docentes no serán observados ejerciendo el proceso de enseñanza, esto debido al escenario de la investigación mencionado anteriormente, por lo que la información será recabada mediante grupo focal realizado de forma online.

“La recolección de datos ocurre en los ambientes naturales y cotidianos de los participantes o unidades de análisis. En el caso de seres humanos, en su vida diaria: cómo hablan, en qué creen, qué sienten, cómo piensan, cómo interactúan, etcétera” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006)

Técnica e instrumento de recogida de información.

Con la finalidad de realizar un análisis óptimo de la información obtenida en el presente estudio, se estipula el siguiente proceso acorde al diseño e instrumento metodológico:

Como método de recolección de información se realizará un grupo focal, los cuales según Miguel Aginaren (2002), son una categoría específica siendo grupos de discusión que,

como el nombre indica, están focalizados en un tema o en una serie de preguntas concretas, y su moderación es directiva.

El grupo focal se realiza de manera virtual, con educadoras diferenciales que cumplan con las características mencionadas en la muestra de la investigación. El conversatorio pretende recabar la mayor cantidad de información para dar respuesta a la problemática y pregunta de investigación.

Instrumento de recogida de información.

El instrumento de recogida de información será un grupo focal, dividido en dos sesiones con diferentes profesionales, con el fin de tener disponibilidad horaria con las docentes y la participación de todas las invitadas.

“El *focus group* puede involucrar un solo grupo de participantes en una única ocasión o diferentes grupos en una o más sesiones. El investigador actúa normalmente como moderador haciendo las preguntas, manteniendo activo el flujo de la conversación, haciendo posible la plena participación de los miembros del grupo, animando a la interacción entre los participantes, facilitando finalmente la discusión grupal. La característica principal del *focus group* es la interacción entre los participantes y el uso analítico potencial de esta interacción (Wilkinson, 2004)

En primera instancia se presenta una invitación y en paralelo se realiza un guion articulado con preguntas acordes al tema a abordar, estas preguntas serán de carácter abierta, con una formulación que de espacio a respuestas flexibles y cuyo orden irá desde el tema general a preguntas específicas que den respuesta a los objetivos de investigación.

En el conversatorio están presentes las educadoras, dos moderadoras y dos observadoras. “A parte del moderador es útil la presencia de uno o más “observadores” que tomen apuntes sobre el contenido de la discusión, que va grabada, como mínimo, en un

soporte de audio. Este soporte junto con los apuntes sirve luego para el análisis de los datos” (Stagi, 2000)

Tipo de análisis.

Con la finalidad de realizar el análisis e interpretación de la presente investigación, se requiere la extracción de información por medio de la estructuración de las respuestas obtenidas en el grupo focal, lo cual resulta sustancial en el proceso de estudio, comenzando con la organización de los datos en categorías correspondientes a la investigación, considerando el contexto que rodea a las docentes. Las categorías responden a indicadores aportados por los distintos informantes, lo cual permitirá hacer manejable el cúmulo de información recogida durante la investigación y presentar los resultados en función a las preguntas de investigación

El análisis se realizará mediante las respuestas entregadas por los integrantes del grupo focal, se categorizará a través de las preguntas realizadas siendo interpretadas como categorías las respuestas de las docentes, se interpretará mediante la concordancia de respuestas explícito en un gráfico, acompañado del análisis cualitativo de cada una de las respuestas revisando las variables de cada una de ellas, para así extraer cada conocimiento y experiencia de las docentes.

IV.III Triangulación

“Al hecho de utilizar diferentes fuentes y métodos de recolección, se le denomina triangulación de datos” (Hernández, Fernández, Baptista, 2006)

Para obtener una indagación completa y óptima de la recolección de datos este estudio se sustentará mediante diferentes instrumentos de recopilación de información, para lograr obtener y conocer diversas tendencias de estrategias utilizadas por los docentes, concluyendo un grupo focal con las profesionales como la instancia de recolección de la información. En conjunto se seleccionará información de diversos escritos que respondan a la temática

propuesta en la investigación, tales como: Van Dijk, “Libro Calendario” Autor: Robbie Blaha, “Sordoceguera y necesidades educativas Múltiples en Chile” Oriana Donoso Araya.

“Aplicación de un enfoque basado en el movimiento a la enseñanza de alumnos deficientes sensoriales y plurideficientes” (Van Dijk 1967) La presentación de dichas categorías se realizará mediante la interpretación de las respuestas dadas por las docentes y finalmente relacionar los datos obtenidos con los objetivos de investigación.

Categorías.

Conocimiento de estrategias utilizadas en el contexto de enseñanza.

- Conocer las estrategias didácticas que son utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

Metodología de estrategias e implementación de estrategias.

- Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

Proceso y evaluación y Resultado de aplicación de estrategias.

- Identificar cómo evalúan los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la Región Metropolitana.

Capítulo V. Procesamiento de la información

V. I Grupo focal

Preguntas.

1. ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual en estudiantes con discapacidad visual?
2. ¿Qué actividades utilizan con sus estudiantes en el aprendizaje de conceptos nuevos, como por ejemplo pasar de un objeto concreto a la miniatura, pictogramas, etc.?
3. ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?
4. ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?
5. ¿Han utilizado el libro calendario u otro texto para el aprendizaje conceptual? si es así, ¿De qué manera ha funcionado en el proceso de la enseñanza?
6. ¿Cómo evalúan el progreso educativo del aprendizaje?

En la siguiente tabla se presentas las participantes de manera anónima

1°er Grupo Focal			
Participantes	Género	Nivel Educativo	Colegio
Docente N°1	Femenino	Actualmente ejerce en nivel atención temprana.	Helen Keller
Docente N°2	Femenino	Actualmente	Helen Keller

		ejerce en nivel preescolar	
Docente N°3	Femenino	Actualmente ejerce en nivel preescolar.	Salta capital Argentina.
Docente N°4	Femenino	Actualmente ejerce en nivel básico. -Experiencia en preescolar.	Santa Lucía
Docente N°5	Femenino	Actualmente ejerce en nivel básico. -Experiencia en atención temprana y preescolar.	Helen Keller
Docente N°6	Femenino	Actualmente ejerce en nivel básico. -Experiencia en preescolar.	-Jan Van Dijk -Fundación aprender en movimiento.

Guion grupo Focal.

V. II Categorización y análisis general de la información

Análisis de respuesta.

I.

1. Objetivos Específicos: Conocer las estrategias didácticas que son utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. Categoría: Conocimiento de estrategias utilizadas en el contexto de enseñanza.

3. Pregunta de investigación: ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual de estudiantes con discapacidad visual?

Ecológico funcional	Constructivista	Conductista
---------------------	-----------------	-------------

4. Gráfico 1: Paradigmas señalados según cada docente.

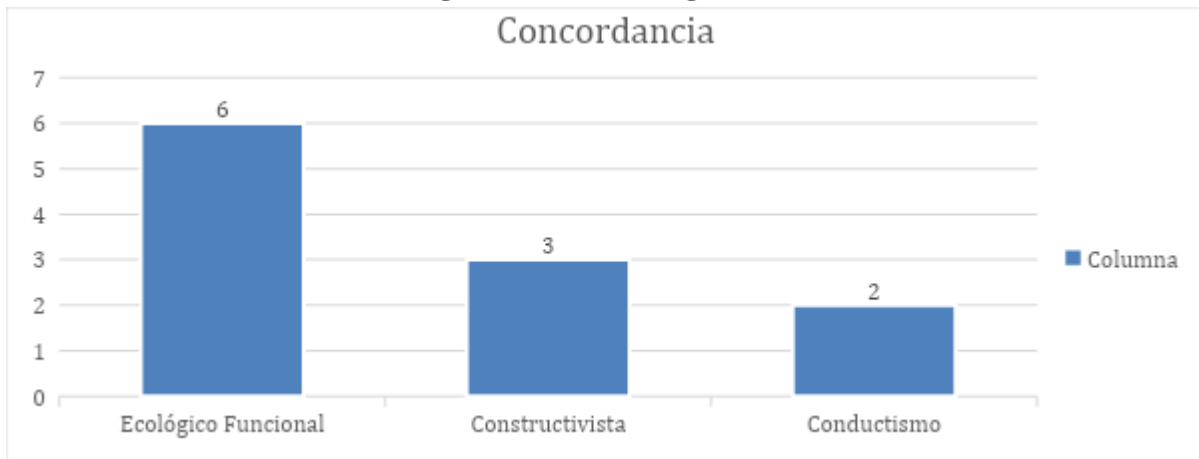


Grafico N°1

5. Análisis por respuesta:

El paradigma ecológico funcional es el enfoque que mencionan utilizar todas las docentes presentes en el foco grupal, de igual manera algunas docentes mencionan el significado del paradigma conductista y constructivista con el fin de señalar el papel de estos en la educación.

Las docentes expresan los argumentos por los cuales utilizan el enfoque ecológico funcional en la enseñanza de estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad, uno de estos argumentos es la importancia de proporcionar y entregar experiencia reales y cercanas a los estudiantes, considerando su contexto, entorno y necesidades educativas individuales. Todos estos aspectos se deben incorporar en sus rutinas diarias siendo funcionales, con la finalidad de entregar herramientas que generen en él interés y motivación, comenzando aquel proceso desde la etapa preescolar, para que en el futuro el estudiante pueda utilizarlas en función de sus necesidades y contexto.

Las docentes mencionan el constructivismo como un complemento al paradigma ecológico funcional, mencionando como argumento que la base del aprendizaje no se construye solo, sino que se genera y construye mientras los estudiantes comparten con su entorno, generando así su propio aprendizaje para su desarrollo.

El paradigma conductista es mencionado como un método de enseñanza utilizado con mayor frecuencia en el pasado, siendo los paradigmas anteriores los más utilizados actualmente, sin embargo mencionan que este se sigue impartiendo en la actualidad por algunos docentes y escuelas especiales del país.

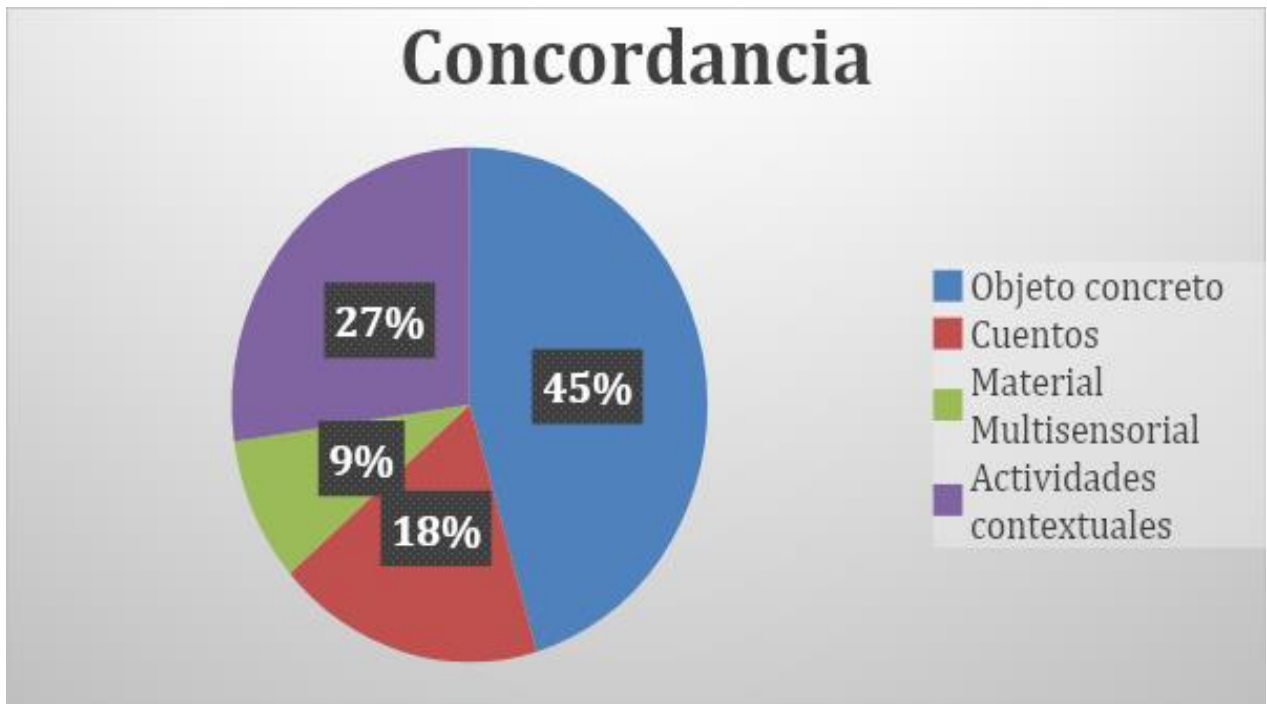
II.

1. Objetivos Específicos: Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. Categoría: implementación de estrategias

3. Pregunta de investigación: ¿Qué actividades utilizan con sus estudiantes en el aprendizaje de conceptos nuevos, como por ejemplo pasar de un objeto concreto a la miniatura, pictogramas, etc.?

Objetos concretos.	Cuentos	Materiales multisensoriales.
--------------------	---------	------------------------------



4. Gráfico: Recursos didácticos

Gráfico N°2

5. Análisis por respuesta:

Las docentes mencionan diversos materiales sensoriales utilizando principalmente el material concreto en la etapa preescolar.

Objeto concreto refiriéndose a objetos característicos de la actividad y concepto a desnaturalizar, este material es complementado en las rutinas diarias del estudiante, entregando significado, funcionalidad e interés a la actividad, para que posteriormente este sea un concepto desnaturalizado. También se mencionan las actividades contextuales donde se considera siempre el nivel de comunicación del estudiante para reconocer que material se

debe utilizar con estos objetos, es decir que la enseñanza debe ir acompañada del entorno, interés y necesidades del estudiante.

Los docentes utilizan material multisensorial para la enseñanza a estudiantes en primera instancia para promover la tolerancia de diversas texturas, sonidos, visión y manipulación de los diversos objetos, incluyen estos elementos multisensoriales en cuentos vivenciados en los cuales le dan significado a los conceptos que representa cada objeto buscando también la participación y protagonismo de su propio aprendizaje.

III.

1. Objetivos Específicos: Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. Categoría: Metodología de estrategias

3. Pregunta de investigación: ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

4. Gráfico: Paradigma, enfoque o ensayo y error según actividad.

Ecológico funcional	Constructivista	Conductista	Ensayo y error
------------------------	-----------------	-------------	-------------------



Grafico N°3

5. Análisis por respuesta:

Las docentes utilizan principalmente el enfoque ecológico funcional y el constructivismo para las enseñanzas de la educación, realizando actividades donde no solo le enseñen a ejecutar una actividad si no el significado e importancia de esta, para que vaya obteniendo el concepto de la causa y efecto y así poder ser replicada en otros espacios. Además, se mencionan que es relevante utilizar en primera instancia material concreto que el estudiante pueda manipular y explorar.

El resto de las docentes sigue basándose en los enfoques anteriormente mencionados, pero la estrategia cambia por “ensayo y error” ya que manifiestan que existen actividades que le sirven a un estudiante pero no necesariamente a otro a pesar de tener la misma discapacidad.

El ensayo y error, es utilizado para reconocer las necesidades e intereses del estudiante mediante las respuestas a cada actividad, reconociendo los avances y desafíos para saber si se deben realizar adaptaciones en el proceso. Este reconocimiento se va realizar

mediante la observación y análisis del docente, donde definirá si la actividad es funcional o si debe volver a realizar nuevamente.

IV.

1. **Objetivos Específicos:** Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. **Categoría:** implementación de estrategias

3. **Pregunta de investigación:** ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

Mediación	Material didáctico
-----------	-----------------------

4. Gráfico:

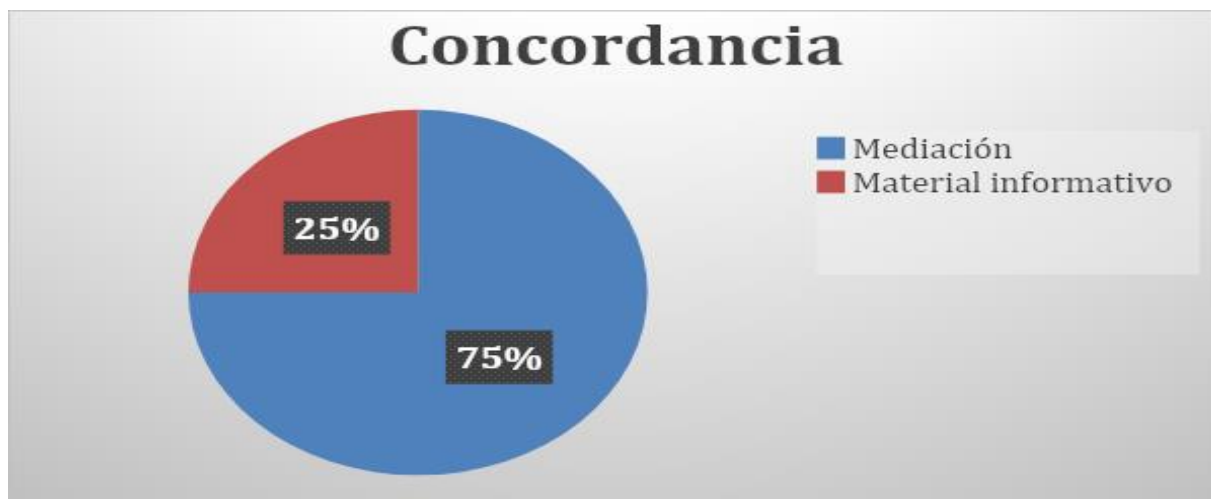


Gráfico N°4

5. Análisis por respuesta:

Las docentes utilizan en su mayoría la mediación con la familia, comenzando con la muestra y ejemplo de cómo realizar las actividades con sus hijos, utilizando la técnica mano sobre mano donde la familia realizará esta estrategia para enseñar diversas actividades y continuar con este aprendizaje desde el hogar, atendiendo al contexto actual, donde las clases van dirigidas a los apoderados, siendo las docentes las mediadoras de la enseñanza, trabajando desde los intereses de la familia, para así ir construyendo estos conceptos a partir de su entorno y espacio, promoviendo acciones significativas.

Por otro lado, las docentes manifiestan la importancia del material informativo para los apoderados, con el fin de entregarle apoyo y continuidad al trabajo con los estudiantes, para lograr un trabajo colaborativo entre los docentes, el estudiante y la familia.

En estos aspectos los docentes destacan la importancia del trabajo de la familia ya que sin ellos los estudiantes pierden la continuidad de lo aprendido y puede surgir un retroceso en el aprendizaje, en este caso de la enseñanza de la desnaturalización de un objeto.

IV.

1. **Objetivos Específicos:**

Identificar cómo evalúa los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. **Categoría:** Resultado de aplicación de estrategias

3. **Pregunta de investigación:** ¿Ha utilizado el libro calendario u otro texto para el aprendizaje conceptual de la desnaturalización del objeto? ¿De qué manera ha favorecido en el proceso de enseñanza?

Libro calendario	Enfoque basado en el movimiento Van Dijk.	Otro.
------------------	---	-------

4. Gráfico:

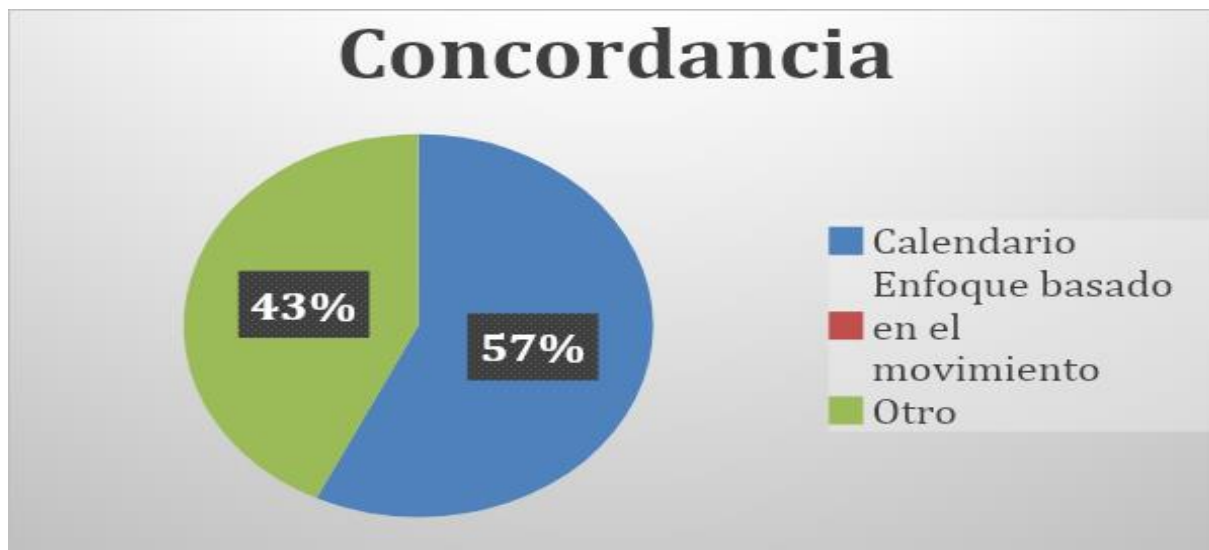


Gráfico N°

5. Análisis por respuesta:

Los docentes mencionan el libro calendario como base importante de las rutinas diarias, la comunicación, anticipación de actividad y por ende sobre la desnaturalización del objeto. El utilizar el calendario debe contemplar el respetar el nivel comunicativo del estudiante, para designar qué tipo de calendario se va a utilizar y qué tipo de material didáctico como recurso de él.

El nivel cognitivo del estudiante se menciona como parte del proceso debido al nivel comunicativo con el que se debe comenzar y define el objetivo al cual se quiere llegar con el

estudiante, es decir se debe considerar la NEE de cada estudiante para la planificación de estrategias a utilizar en la enseñanza con libro calendario, tipo de calendario; diario, semanal, mensual, etc. como también el objeto a utilizar, objeto concreto, miniatura, pictogramas, etc. , incluidos en los hábitos diarios reales del estudiante para darle significado al objeto en la rutina y desnaturalizarlo así en una imagen mental. También como parte fundamental mencionan el trabajo de la familia de esta enseñanza, ya que de no ser así el estudiante no avanza en el aprendizaje sino más bien se estanca o retrocede.

Una de las docentes menciona las cajas literarias o de concepto como método de enseñanza de desnaturalización del objeto, a modo de contextualizar los objetos con el entorno.

VI.

1. **Objetivos Específicos:** Identificar cómo evalúan los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. **Categoría:** Proceso y evaluación

3. **Pregunta de investigación:** ¿Cómo evalúa el progreso del desarrollo del aprendizaje conceptual mediante la desnaturalización del objeto?

Observación directa del docente.	Instrumentos de evaluación (Escala de apreciación, rúbrica	de Evaluación formal (prueba , test , proceso oso)
----------------------------------	--	---

4. Gráfico:

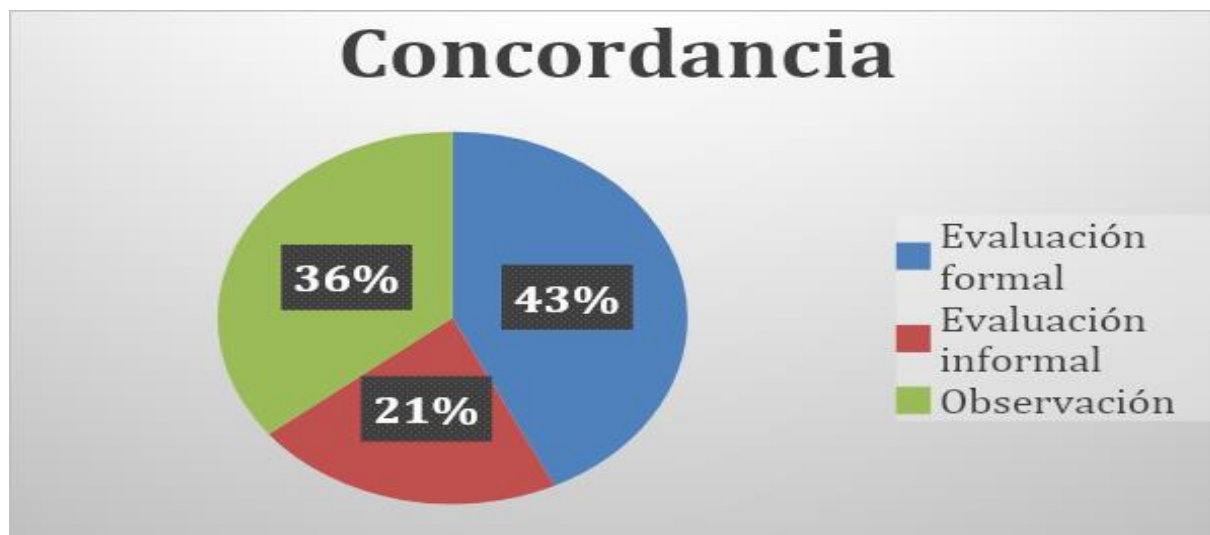


Gráfico N°6

5. Análisis por respuesta:

Las docentes mencionan como parte fundamental del proceso una evaluación diagnóstica para saber diferentes aspectos y características del estudiante con el que se trabajará, mencionando en su mayoría el proceso “Oso” para establecer metas para el estudiantes y en conjunto a la familia; la matriz de comunicación, la cual nos indica el nivel comunicativo del preescolar y para establecer la metodología adecuada para trabajar con él, sabiendo de igual forma como el niño interactúa y se relaciona con el ambiente planificado para él.

Las docentes indican que realizan pautas con criterios creados por ellas tendiendo una mayor “libertad” en su ejecución, guiándose en los núcleos y ámbitos transversales establecidos por el currículum de educación parvularia o básica según corresponda, estas

pautas están establecidas en base a las necesidades del estudiante y orientadas a la funcionalidad, evaluando aspectos de la vida diaria, rutinas, motricidad entre otros; mencionando siempre en complemento la observación del infante en las actividades en cada uno de los ambientes que se desarrolla y desenvuelve, esto facilita identificar si lo planificado es adecuado y si está siendo efectivo, cada uno de estas observaciones son anotadas en un registro diario donde se van tomando en cuenta la interacción, como construye los conceptos de los objetos y como pueden interactuar los objetos en él, de igual manera en el registro señalado se van integrando los avances para cotejar y modificar los objetivos del trabajo planteados si se considera necesario en el progreso óptimo de cada estudiante.

Los registros señalados dan cuenta del trabajo que se realiza con los niños y niñas y del aprendizaje que cada uno va adquiriendo, esto con el fin de darle una continuidad a las estrategias que fueron funcionales y que dieron óptimos resultados en el proceso.

V. III Conclusiones

Al inicio de la presente indagatoria, se mencionó la necesidad existente de conocer aquellas estrategias funcionales que fueran utilizadas en la actualidad por los docentes en el trabajo en el aula con estudiantes que presenten discapacidad visual, asociado o no a otra discapacidad. Esto, con la finalidad de facilitar el trabajo al docente que no posea gran experiencia en el área de educación preescolar con los estudiantes ya mencionados, considerando que la educación en primera infancia resulta ser la base que sustenta el desarrollo, ya que existen las mejores condiciones para adquirir aquellas herramientas que le permitirán desarrollarse y desenvolverse en cualquier situación a lo largo de su vida.

“La concepción actual de primera infancia, se constituye en un llamado de atención para repensar la temática de los aprendizajes en esta etapa del ciclo vital, pues dicha concepción reconoce a los niños y a las niñas como sujetos de derechos con capacidades y potencialidades, aboga por una atención integral mediada por el acompañamiento y el afecto, y reconoce las oportunidades de desarrollo y aprendizaje que se pueden gestar desde la educación inicial.” (Ausbel, et al., (1983).)

Ante aquello, la heurística obtenida a través de la recopilación de cuantiosas fuentes cruciales para la obtención de resultados que fueran acordes a la necesidad planteada, fueron satisfactorias, logrando pesquisar aquellas estrategias que fueran de mayor provecho por los docentes en el proceso de adquisición del concepto a través de la enseñanza de la desnaturalización.

En primera instancia, se obtuvo lo apreciable y útil que resulta el trabajo de desnaturalización del objeto bajo un enfoque ecológico funcional, considerando la importancia de proporcionar y entregar experiencias reales, y cercanas a los estudiantes, apreciando su entorno y necesidades educativas individuales. Dentro de los elementos más relevantes que se destacaron al respecto, es permitirle al infante darle un sentido a lo aprendido, otorgándole un contexto a cada concepto que es enseñado, llevándolo a identificar aquellos objetos que son usados día a día por él. De esta forma, a modo de ejemplo; el estudiante no solamente podría identificar un cepillo de dientes, sino también, aprenderá sobre el resto de elementos que permiten que se cepille los dientes. Asimismo, es que logramos darle una estimación de gran envergadura a la utilización de instrumentos como el libro calendario, puesto que este permite ubicar al infante en tiempo y espacio, y al mismo tiempo enseñarle conceptualización de objetos con contextos claros, los que poco a poco permiten interiorizar al estudiante con ellos y lograr una desnaturalización adecuada.

Sin embargo, esta investigación no solamente presenta las estrategias actuales que son utilizadas por los docentes, sino que, además, se identificaron exitosamente elementos que suscitan que mucho de los avances que se obtienen en el trabajo periódico con los estudiantes se vean perjudicados por diferentes situaciones tales como: La continuidad de estudios o aprendizajes en el hogar, el acompañamiento de la familia y relación de esta con el docente a cargo del estudiante. En consecuencia, considerando toda la pesquisa realizada, el valor otorgado al trabajo interdisciplinario con la familia resulta crucial para el desarrollo total del potencial del infante. Puesto que, en su hogar, es donde son consolidados todos los aprendizajes obtenidos. Por esta razón involucrar y transmitir a la familia toda la sistematización de la enseñanza que se realice con el niño, es fundamental. Especialmente con estudiantes que presentan retos múltiples, puesto que enseñarles cómo realizar una mediación adecuada, permitirá que los padres puedan ejercer de manera correcta y eficiente en sus hogares la desnaturalización de los objetos. De esta forma, las técnicas mano sobre

mano, mano bajo mano deben ser tomadas por los docentes como un factor valioso para el desarrollo del estudiante.

Finalmente, un aspecto importante logrado en la presente investigación, es concederle el valor intrínseco a efectuar un seguimiento al trabajo realizado por los estudiantes, asimismo realizar una documentación adecuada, donde ese seguimiento sea plasmado. Considerando la importancia de la sistematización del aprendizaje del estudiante ya mencionado, junto a seguir una trayectoria precisa que permita que el estudiante vaya continuamente repasando los conceptos ya aprendidos y simultáneamente anclar los nuevos de manera progresiva, de forma que las metas que se estimen por parte de los docentes sean reales y funcionales a la capacidad del estudiante. Tal como lo mencionaba Bronfenbrenner (2000) con la teoría que expone el desarrollo de la conducta humana, a partir de los niños, dentro de los contextos de los sistemas de relaciones que forman su entorno más cercano.

V. IV Conclusiones por objetivos de investigación

Objetivo General.

Describir estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición del concepto a través de la enseñanza de la desnaturalización de un objeto a estudiantes con discapacidad Visual en etapa preescolar de la región Metropolitana.

Conclusiones: Las estrategias utilizadas se basa en las experiencias en el ejercicio de la práctica docente de cada profesor, si bien es fundamental la teoría de la enseñanza del aprendizaje de objeto, la experiencia de cada docente a lo largo de su carrera le permite incorporar habilidades didácticas, actividades y evaluaciones diferentes a las tradicionalmente conocidas, lo que permite trabajar con cada estudiante considerando sus características individuales. Conocer metodologías de trabajo diversas, para estudiantes con discapacidad visual asociadas o no a otra discapacidad, valorando el conocimiento previo, incorporando a la familia e ideando planificaciones acordes a su edad y necesidades educativas.

Objetivos Específicos

1. Conocer las estrategias didácticas que son utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana.

Conclusiones: Las estrategias utilizadas por los docentes se basan en un enfoque ecológico funcional, realizando actividades de carácter significativas para los estudiantes, utilizando material concreto como el comienzo de aquel proceso.

2. Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana.

Conclusiones: Uno de los factores más importantes que consideran los docentes es el trabajo con la familia, desde la comunicación con ella y la información necesaria para que logren continuar el trabajo de enseñanza en sus hogares, promoviendo aprendizajes significativos tanto en la escuela como en el hogar.

3. Identificar cómo evalúan los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la región metropolitana.

Conclusiones: Los docentes comienzan la evaluación en el proceso de aprendizaje con una previa evaluación diagnóstica, como lo son el proceso “Oso” para establecer objetivos para el niño en conjunto con su familia.

Posteriormente el proceso puede ser evaluado mediante pautas con criterios propios de cada docente, guiándose por el currículum nacional vigente, si bien estas pautas son libres y a criterio del docente, deben estar basadas en las necesidades de cada estudiante, sus objetivos y tiempos propios.

V.V Sugerencias

Es relevante para la presente investigación mencionar y recomendar realizar una pesquisa sobre el trabajo y rol que cumple el equipo multidisciplinario, en la enseñanza de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad en etapa preescolar. Con el fin de analizar si existe un trabajo colaborativo y/o individual con los docentes de educación diferencial en el proceso con los estudiantes y cómo este influye en el aprendizaje. En como la co-enseñanza como trabajo colaborativo y la planificación en conjunto puede beneficiar el desarrollo del concepto en el niño, gracias a la experiencia y trabajo de cada uno de los profesionales, desde la propia enseñanza del concepto e incluso el trabajo con la familia como factor fundamental en el proceso. Resulta necesario conocer y analizar quienes son los actores presentes en la enseñanza y cómo actúan pedagógicamente o desde su área, en conjunto para potenciar y alcanzar los objetivos propuestos en el desarrollo del concepto del objeto.

El trabajo colaborativo es una de las principales estrategias organizacionales y curriculares utilizadas para el aprendizaje desde un enfoque inclusivo (Graden y Bauer, 1999; Moliner, 2008; Stainback y Stainback, 1999). Existe mucha evidencia sobre los beneficios del trabajo colaborativo para desarrollar una educación inclusiva, mejorar la calidad de los aprendizajes y favorecer la cooperación entre los profesores (Cramer et al., 2010; Moliner, 2008; Stuart et al., 2006; Villa, Thousand & Nevin, 2008).

V. VI Presentación de resultados y discusión

Análisis por pregunta de investigación.

Pregunta de Investigación.

¿Cuáles son las estrategias utilizadas por los docentes de educación diferencial durante el proceso de desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar en la Región Metropolitana?

Preguntas generadoras.

¿Cuál/es son las estrategias que conocen los docentes para la adquisición conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la Región Metropolitana?

¿Qué factores consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la Región Metropolitana?

¿Cómo evalúan los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar en escuelas de la Región Metropolitana?

Análisis: Las estrategias utilizadas por los docentes de Educación Diferencial durante el proceso de desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual en etapa preescolar consideran como principal base de su enseñanza el enfoque Ecológico Funcional,

el cual se imparte en el ambiente natural, en base a contextos de la vida diaria y entorno en el que se desarrolla; y funcional porque las habilidades a potenciar serán útiles en la vida del estudiante acorde a sus requerimientos, destrezas y desafíos que presenta.

Los factores que consideran los docentes en la implementación de las estrategias, son el nivel cognitivo y comunicativo, como también el trabajo con la familia. El nivel cognitivo ya que mediante se establecen metas, objetivos y desafíos. El nivel comunicativo se considera para escoger el medio por el cual establecer la enseñanza, además de reconocer que tipo de material se debe utilizar con el estudiante. La familia como factor fundamental en el desarrollo y progresividad del estudiante, ya que deberá involucrarse en el aprendizaje del estudiante tanto en la escuela como en el hogar, sobre todo entregarle continuidad en instancia donde no se encuentre dentro de la escuela, utilizando las estrategias que el docente les entregue.

La evaluación utilizada por los docentes parte en primera instancia por una evaluación diagnóstica para evaluar las diversas áreas que conllevan al desarrollo funcional del estudiante entre ellas se encontraban el proceso “Oso”.

En el proceso los docentes implementan evaluaciones informales en las cuales se observa y registran a diario elementos y factores relevantes que se presenten en la enseñanza.

Bibliografía

Albornoz, N., & Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: Tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*

Bocaz, C. Campos, R. (2003). “Método María Montessori” Santiago de Chile.

Bolívar, A. (2007). Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura. Barcelona, Graó

Bolio, A. (2012). Husserl y la fenomenología trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. *Reencuentro*, (65). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34024824004>

Caride, A. Trille, F. (1983), “El paradigma ecológico en la investigación didáctica”, Santiago de Compostela, España, Ediciones Universidad de Salamanca.

Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. V., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativo*

Dávila, X., & Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*

Donoso, M. (2016) Aprendizaje – Servicio como posibilidad formativa de los futuros maestros. En I. Carrillo (coord.) Democracia y educación en la formación docente. Universidad Central de Cataluña, Vic. 194 – 198

Echeita, G. y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones. *Revista de Educación*

García, R.L.: *Fostering a Pluralistic Society Through Multi-Ethnic Education*. Fastback 107. Phi Delta Kappa Educational Foundation. Bloomington, Ind., 1978

Hernández G., Arcos J., Sevilla J. Gestión de la calidad bajo la Norma ISO 9001 en instituciones públicas de educación superior en México. *Revista Calidad en la educación*

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill Interamericana Editores.

Historia de la filosofía griega. Volumen V: Platón, segunda época y la Academia. Madrid: Gredos.

Historia de la filosofía griega. Volumen VI. Introducción a Aristóteles. Trad. castellana de Medina González. Madrid: Gredos.

Iturra, P. (2019). *Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual*

López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Revista de Innovación Educativa*

Marchesi, A. y Martín, M. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza Editorial.

MINEDUC. (2009a). Decreto 170

Ministerio de Educación. Ley N° 19.532 Crea el régimen de jornada escolar completa diurna y dicta normas para su aplicación [Internet]. Biblioteca del Congreso Nacional. 2006 [citado 20 ago 2019].

Organización de ciegos Españoles, ONCE. (2011), “Discapacidad visual y autonomía personal” Calle del Prado, Madrid, ONCE.

Rodríguez, E. (2012), “Pedagogía Waldorf: un enfoque en educación” Barcelona, España.

Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer? Cultura y Educación

SCHÖN, Donald. La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones. Barcelona, España: Ediciones Paidós. 1992. 312 p.

Service Canada. Grant for Services and Equipment for Students with Permanent Disabilities.

Van Dijk, T. (1999). Context models in discourse processing. En H. van Oostendorp & S. Goldman (Eds.), *The construction of mental representations during reading* (pp. 123-148). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Van Dijk, T. (2001). Multidisciplinary CDA: A plea for diversity. En R. Wodak & M. Meyer (Eds.), *Methods of critical discourse analysis* (pp. 95-120). London: Sage.

Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel.

Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*

(1998). Decreto Supremo de Educación N° 1 sobre la Integración Escolar de Alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Cabiria, T. (2012), “El Focus Group”. Barcelona, España

Anexos

Pauta Foco Grupal

Tema: “Proceso de desnaturalización del objeto en niños con discapacidad visual en etapa preescolar”

Fecha: Jueves

Modalidad: Online

N° de participantes:

Moderador(es):

- **Introducción**

Buenas tardes, bienvenidas al foco grupal que se realizara el día de hoy, mi nombre es ____ junto a mis compañeras _____, somos estudiantes de último año de la carrera de educación diferencial en mención problemas de la visión de la universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quienes nos encontramos realizando nuestra memoria de título.

Como docentes, conocemos la necesidad de realizar pasos intencionados, dotados de estrategias y técnicas útiles para hacer eficiente nuestro quehacer pedagógico, puesto que de esta forma se determina el éxito con el cual los alumnos adquieren elementos significativos en su aprendizaje.

El motivo que da vida al presente foco grupal, deriva de la necesidad que presenta un infante ciego congénito para crear conceptos de su entorno más próximo, entendiendo que el

sentido de la vista es el principal medio que tenemos para conocer el mundo que nos rodea. Por medio de él conocemos desde elementos tan simples como una pelota, un árbol, un auto, hasta reacciones químicas cotidianas como la oxidación de un metal.

Cuando este sentido es privado en las personas, el conocimiento de lo que es una pelota, un árbol o un auto, debe internalizar por medio de otros sentidos, tales como el tacto, el olfato y el gusto. De aquí deriva la gran necesidad de estudiar este proceso, ya que de esta forma es la única que puede darnos la seguridad que un estudiante conozca su entorno y obtenga conocimiento de él, otorgándoles las mismas posibilidades de desarrollo que a otros estudiantes de su misma edad

Objetivos del Foco Grupal:

Describir estrategias utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición de conceptos de su entorno o a estudiantes con discapacidad visual en etapa preescolar.

- **Instrucciones de la dinámica:**

El Foco grupal tendrá una duración de aproximadamente 60 minutos con un pequeño break a mitad de sesión que permitirá que los participantes tengan un momento de descanso.

Para comenzar les solicitaré que nos puedan contar algunos datos de ellos con la finalidad de conocerlos mejor.

Nombre

Edad

Profesión

Experiencia en preescolar

Establecimiento en que se encuentra trabajando

I. Grupo Focal

1. Objetivos Específicos: Conocer las estrategias didácticas que son utilizadas por los docentes en el proceso de adquisición conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. Categoría: Conocimiento de estrategias utilizadas en el contexto de enseñanza.

3. Pregunta de investigación:

Docente N° 1

1. ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual en estudiantes con discapacidad visual?

R: Es mucho mejor el ecológico que el conductista y en este nos basamos, porque llevamos todo lo que trabajamos con el niño a la vida diaria, no a lo que nosotros creemos que sea necesario, más bien al lavado de dientes, manos, cosas que al fin y al cabo el niño le puedan servir cuando sea más grande.

2. ¿Qué actividades utilizan con sus estudiantes en el aprendizaje de conceptos nuevos, como por ejemplo pasar de un objeto concreto a la miniatura, pictogramas, etc.?

R: Actualmente trabajo con niños muy pequeños por lo que no alcanzo a pasar el pictograma, solo utilizo material concreto para los cuentos y actividades, este año dado la contingencia tampoco alcanzamos a trabajar mucho, además son ciegos por lo que trabajar pictograma no tiene sentido.

3. ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

R: Ensayo y error porque hay algunas cosas que a los niños no les gusta tocar, en ese caso voy viendo que se acomoda más a ellos dentro del hogar porque al fin y al cabo yo estoy trabajando directamente con los papás y no con los niños, lo otro es que en algunos casos los objetos son muy concretos, por ejemplo, utilizamos la jeringa para que él sepa que tiene que comer, son cosas muy concretas que se utilizaran, no simbólicos.

4. ¿Cómo le enseñan estas estrategias a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

R: En Atención Temprana los papás recién están entrando a la educación, me comunico a través de WhatsApp por el grupo con las madres, correo y Classroom, ahí voy subiendo las actividades y las voy invitando a las sesiones, las cuales son 3 veces a la semana que se deben conectar conmigo y realizamos la sesión virtual, la última que hice fue un cuento y ahí la mamá tuvo que tener los objetos, ayudándome a realizar la actividad que se le pedía, por ejemplo tapar la cara del niño cuando hay oscuridad, luego actividades de ejercicios donde el niño debe utilizar el cuerpo y todo en mediación con la mamá, con técnica mano sobre mano, porque además mis niños tienen problemas de motricidad entonces es muy importante que las mamás estén atentas y yo esté en comunicación constante entregándoles la información antes de la clase, para estar sincronizados.

5. ¿Han utilizado el libro calendario u otro texto para el aprendizaje conceptual? si es así, ¿De qué manera ha funcionado en el proceso de la enseñanza?

R: Realizo cuentos vivenciados, para que el niño se sienta parte y participe, que además de estar escuchando y que le pasen los objetos él tenga que hacer acciones.

6. ¿Cómo evalúan el progreso educativo del aprendizaje?

R: En Atención Temprana estuve haciendo las evaluaciones el 15 de marzo ya que ahí se creó el curso, entonces aún no se recopila toda la información de los niños, pero hemos ido avanzando con los papás y en estos días hice el proceso “Oso” con cada uno, en donde establecemos metas y esa será nuestra pauta de evaluación, a ver si a fin de año logramos todo lo que nos propusimos y todos los compromisos a los que se comprometieron los padres.

Docente N° 2

1. ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual en estudiantes con discapacidad visual?

R: El enfoque ecológico funcional es la base de nuestro trabajo, constructivista nos ayuda también a acercar a los niños a este nuevo mundo que ellos están conociendo, en mi caso con estudiantes pequeños, entonces ahí el conocimiento y acercamiento que ellos van teniendo con objetos nuevos y acercándose también al entorno al que ellos van día a día experimentando es súper importante trabajar en base al enfoque ecológico funcional en la medida que uno también va proporcionando y entregando experiencias lo más reales y cercanas a ellos, es donde también nosotras vamos invitándolos a conocer este entorno y así también vamos familiarizando e incorporando aspectos en su rutina diaria o aquellas también que nos van permitiendo ampliar también su entorno próximo.

2. ¿Qué actividades utilizan con sus estudiantes en el aprendizaje de conceptos nuevos, como por ejemplo pasar de un objeto concreto a la miniatura, pictogramas, etc.?

R: La utilización de estrategias que tienen que ver con la anticipación de los objetos que se le van presentando para hacer el traspaso de objeto concreto a pictograma y así, ahí la anticipación en las rutinas diarias que yo hago con los niños comenzamos siempre primero con objetos concretos y en rutinas de saludo incorporamos objetos característicos, por ejemplo para el recreo tenemos una pelota, la cual en la rutina del saludo presentamos primero recreo, que es lo primero que vamos a hacer, por ejemplo en actividades sensoriales ocupamos materiales con texturas, el horario de muda o ir al baño utilizamos un pañal, comenzamos con el objeto en concreto incorporándolo en todas las rutinas diarias que hagamos con los niños y posteriormente cuando ya vemos que el niño va incorporando un poco más la adquisición y conocimiento del objeto, damos paso al pictograma, en el pictograma de igual manera utilizamos texturas, cosa que vaya incorporando cosas de la otra estrategia anterior para que el niño también vaya explorando con sus manos y vaya reconociendo la diferencia entre un objeto y otro. Estas actividades las incorporamos también con actividades artísticas potenciando el manejo de emociones, la expresión de sentimientos, entre otras cosas que también vamos incorporando a la rutina y así también vamos trabajando con ese tipo de opciones.

3. ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

R: De todo un poco nos vamos ajustando a las necesidades de cada niño, por ejemplo hay niños que requieren más objetos concretos y otros niños que también ya veo que pueden trabajar con pictogramas, entonces vamos ocupando un poco ensayo y error para ver que funciona, como funciona, cómo podemos seguir adaptando, pero también lo vamos trabajando en la medida que vamos viendo los avances y desafíos de cada niño y ahí la adaptación es fundamental en el proceso, flexibilidad también en ese caso, observando y analizando lo que nos va sirviendo y lo que no nos va sirviendo y lo vamos ajustando también.

4. ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

R: Bueno aquí trabajamos con la mediación, por ejemplo en sesión virtuales estamos viendo los animales, entonces trabajamos con el objeto concreto, les digo a los papás tengamos el peluche que tenga tales características para irlos asociando a medida que vamos abordando los contenidos, se lo presentamos al niño por medio del papá, mostrándole como se hace, por ejemplo vamos a tomar la mano del niño, técnica mano sobre mano, la vamos a tomar, la vamos a colocar sobre el peluche, lo vamos a ir tocando, después vamos a tocar las orejas u otro objeto y le vamos enseñando en la medida que ellos nos van viendo, enseñando de la misma forma para que ellos vayan repitiendo y así incorporando con los niños.

5. ¿Han utilizado el libro calendario u otro texto para el aprendizaje conceptual? si es así, ¿De qué manera ha funcionado en el proceso de la enseñanza?

R: Yo por ahora por ejemplo para trabajar los temas de cuentos, lenguaje y otras cosas utilizo audio libro, pero como ahora trabajamos en vivo lo cuento yo, lo acompañamos de objetos para poder contar la historia, pero posteriormente si los papás quisieran trabajar los cuentos en la casa ahí se hace a través de audiolibros, donde yo grabo mi voz con los libros, incorporando elementos concretos que van representando la historia, esa es mi metodología para hacerlo más interactivo, incorporamos además canciones, sonidos de animales si es que lo vamos a trabajar, pero vamos incorporando estímulos auditivos y también objetos concretos que nos permitan que los estudiantes también puedan ir conociendo a través del tacto y la audición los cuentos que vamos contando o los contenidos que vamos a ir abordando.

6. ¿Cómo evalúan el progreso educativo del aprendizaje?

R: Al inicio de año realizamos una evaluación diagnóstica para ver cómo está el niño, aquí una puede crear su propia pauta teniendo esa libertad, pero siempre en base a los ámbitos y núcleos de la educación parvularia y en este caso la priorización curricular que es la que nos rige por el Ministerio, tomamos indicadores de estas áreas y vamos evaluando criterios evaluativos que son amplios y transversales, yo ocupó logrado con apoyo, logrado de forma autónoma, en desarrollo y por lograr, y también ocupamos evaluaciones más formales, en mi caso utilizo una llamada esquema funcional que es bastante amplia y ahí aborda aspectos de la vida diaria, rutinas de alimentación, sueño vestuario, motricidad fina, gruesa y así múltiples áreas que también que podemos ir evaluando, pero en el proceso vamos conjugando ambas.

Docente N°3

Presentación: Yo soy profesora de ciegos acá en Argentina en Salta Capital, es una provincia al norte de Argentina. Me desempeño hace 25 años en niños por sobre todo de 45 días a 5 años, Soy profesora esa fue mi formación porque también estudié maestra parvulario acá se llaman maestra jardinera. Yo tuve que estudiar maestra jardinera e hice mi formación en el profesorado de educación especial y profesora de ciegos. Tuvimos que tener tres títulos para poder acceder a un cargo en la escuela de ciegos que es la única escuela acá del norte argentino yo me desempeño hace 25 años ahí y a partir de este año estoy desempeñando ya en un cargo de gestión dónde sí abordó ya en todo el día lo que es la discapacidad en Salta, obviamente en discapacidad visual es donde tengo todo mi apoyo y discapacidad múltiple.

1. ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual en estudiantes con discapacidad visual?

R: Este paradigma es una filosofía de pensamiento que está basado en sobre todo en actividades funcionales en contextos reales funcionales donde el niño pueda desempeñar y realizar actividades que le puedan servir en su vida y mundo cotidiano y sentirse parte de ese mundo, entonces todas las actividades de este currículo están en función de poder responder

a esas necesidades puntuales, en este caso, actividades que tengan que ver con su mundo real y concreto. Significativo sobre todo ecológico porque vamos a trabajar en su zona, su zona que él conoce donde se desempeña dónde hay una familia que también requiere de necesidades y donde necesita aprender en ese contexto y como su hijo se desempeña en ese contexto es ahí donde este currículum se hace vida y se promueven estas acciones para que la familia empiece a trabajar en la funcionalidad y que también conozca las potencialidades que tiene en ese contexto ese niño. Es un currículum amplio en que viene apoyar, y no podemos hablar de un currículo funcional que esté ajeno a un currículo común creo que esa es otra de las grandes ventajas que tiene ese currículo que a través de lo que se llama una matriz inclusiva podemos ir paulatinamente relacionando, incluyendo a este niño dentro de un currículo que le pertenece esto vendría a ser como ese primer paso, ese primer puente que le va a servir a acercarse, a este mundo social que él imparte.

2. ¿Qué actividades utilizan con sus estudiantes en el aprendizaje de conceptos nuevos, como por ejemplo pasar de un objeto concreto a la miniatura, pictogramas, etc.?

R: Primero debemos conocer al estudiante antes de decir que actividades voy a construir para que él vaya construyendo el desarrollo de conceptos, nosotros creo que esta evaluación que parte por lo menos acá en Argentina, gracias al magíster y todo lo que hemos aprendido ahora realizamos evaluaciones de proceso Oso, del mapeo, plan centrado en él, en este plano donde vamos determinando todo las cosas que le gustan, las cosas que no le gustan, determinar sus necesidades, las necesidades de las familias, lo que se espera de ese estudiante y en función de esos conocimientos partimos ya a promover que acciones y actividades vamos a promover para que él pueda desarrollar el concepto y de acá tiene que ver mucho porque la ve que uno conoce al estudiante podemos saber un estudiante que no podamos dialogar no podemos determinar ni siquiera hablar de conceptos, creo que el primer camino que tenemos que buscar nosotros es el diálogo, de qué forma vamos a dialogar con él para que exista la comunicación entre ambos, entonces ese primer paso que a mí me permite empezar a delimitar cuáles son sus prioridades, cuáles son sus entornos, que es lo que hoy necesita, necesita comunicación para poder entender ese entorno.

3. ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

R: Me parece importante destacar algo que he aprendido y que me ayudó mucho a determinar los conceptos porque uno cuando va teniendo los conceptos ya conocemos al estudiante, ya vamos entendiendo cómo se va comunicando y qué hacemos con todo esto, entonces también he tenido la oportunidad de conocer la teoría ecológica de Bronfenbrenner, donde habla de los diferentes entornos de un microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema, no es llevar al niño a un entorno amplio, sino trabajar desde su micro, desde su lugar, desde sus intereses, su familia, ir construyéndose juntos con ellos estos conceptos a partir de su entorno de su espacio, de su lugar, ofreciendo acciones significativas, porque si no podemos caer en alejarnos de los conceptos y caer en la destreza, que eso nos puede confundir mucho, hablar de concepto y hablar de destreza no es lo mismo y yo creo que esta mirada del ecológico funcional y todo lo que es la evaluación de este niño nosotros podemos caer en la destreza si no lo trabajamos desde este lugar significativo, si yo le llego a dar un cepillo de dientes no significa que él sepa cepillarse, sino que sepa contextualizar ese cepillo y pueda tener la autodeterminación para que en sí yo pueda saber que él tiene el concepto del cepillo, puede que tenga la destreza de cepillarse pero eso no quiere decir que haya adquirido el concepto de cepillarse, todos estos conceptos es lo que a él le va construyendo este mundo y entender cómo funciona este niño a través de sus rutinas, como lo utiliza en su casa y sobre todo ese concepto lo lleva a lo que va a ser la causa efecto, toda causa tienen un efecto, toda acción que él se desempeña él tiene que comprender que hay un efecto, y ese es el gran desafío que tenemos nosotras hoy que estamos dentro del currículum ecológico y gracias a la teoría que mencionaba estuve trabajando con esas pequeños espacios y después cuando ese niño va alcanzando y logrando fijar y manejar este entorno físico, desplazarse, manejar su orientación y movilidad entender ese mundo, como vienen las cosas, que pasa con ese mundo natural, su ciclo, como son las secuencias de sus acciones, actividades, análisis de sus actividades, yo creo que recién nos vamos a ir enfrentando a nuevos espacios y creo que ahí fue el éxito de lo que hoy estamos trabajando en las instituciones, porque es como que

buscamos siempre lograr muchas cosas pero no nos estamos fijando que este currículum nos está marcando el camino, estas teorías que están apareciendo nos están conduciendo a decir que debemos comenzar por lo micro, vamos expandiendo a medida que él vaya obteniendo el concepto de la causa y efecto y poder ser replicada en otros espacios, yo creo que este Currículum y estas teorías nos fueron dando un camino para poder decir hoy que vamos a ofrecer a nuestros estudiantes para que él pueda ir construyendo este concepto significativo y pueda ser el que le permita acceder a otros Currículum, como el común y esa responsabilidad es nuestra, que nosotras podamos determinar que puedan tener estos conceptos para que puedan acceder a más conceptos.

4. ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

R: Trabajamos desde sus intereses, su familia, ir construyéndose juntos con ellos estos conceptos a partir de su entorno, de su espacio, de su lugar, ofreciendo acciones significativas, porque si no podemos caer en alejarnos de los conceptos y caer en la destreza.

5. ¿Cómo evalúa el progreso del estudiante en el aprendizaje conceptual?

R: Creo que no somos ajenas a saber que tenemos instrumentos que nos ayudan y sostienen, pero creo que lo más importante es el registro, el día a día, el observar como ese niño va interactuando en ese ambiente que nosotros hemos planificado, como este niño empieza a relacionarse con su madre, con su familia, cómo influye este aprendizaje en él en cuanto a sus análisis de tareas, si él va interviniendo y va interactuando, como va creciendo en relación a sus experiencias, creo que es un registro diario porque también creo que al procesual esta información me permite también modificar y cambiar si es que estoy viendo que este niño no está dando lo esperado, lo que he visto en él, quizá uno tiene mucha expectativa en nuestros estudiantes, y muchas veces esas grandes expectativas también nos convierte en que somos ansiosas y no podemos ver los pequeños avances, yo creo que es

importante ir paso a paso y considerar esos pequeños avances, evaluar esa interacción, esa comunicación que yo pongo como esqueleto en el programa, como va interactuando, como se relaciona un cuerpo con otro cuerpo, con su madre, como se va dando la interacción de él en ese medio, cómo va construyendo ese concepto del mundo en función de lo que yo le voy brindando y si esos avances los tengo que ir cotejando o modificando si veo que no he dado a lo que este niño podría estar necesitando y muchas veces no nos permite mirar al mirar tan grandes objetivos, creo que estas primeras evaluaciones parten de tener pequeños objetivos de tener en cuenta la interacción, como va construyendo este concepto de objeto y cómo puede interactuar el objeto en él y cómo ese objeto que interactúa lo puede transferir en el medio que está, ese proceso como decía de causa efecto, necesito saber si hay efecto de lo que él está aprendiendo, creo que esa es la forma en que nosotros estamos evaluando acá en Argentina.

6. ¿Has utilizado el libro calendario u otro texto para la adquisición...?

R: Sí, mi escuela es de ciegos y tenemos la población de ciegos con discapacidad múltiples y Sordoceguera que estuve 25 años trabajando en esa sección y también en ciegos totales, si hablamos de niños ciegos totales sin ninguna asociación de discapacidad hemos trabajado lo que se llama cajas literarias, cajas de conceptos, por ejemplo en la cocina teníamos una caja con los elementos que iban en la cocina, plato, cuchara, todos los elementos que ellos iban a encontrarse, entonces cuando ese niño tenía muchas dificultades con los conceptos, porque te puede decir que esto es una cuchara sin ser una cuchara, por ejemplo vamos a usar el colador y pequeños no conocían el colador, nunca en su vida había tocado el colador y eso nos hizo mucho ruido a todas las profesoras de ciegos de mi escuela, que un niño de 5 años no sepa lo que es un colador nos hizo replantearnos las didácticas dentro de los jardines de infantes y empezamos a trabajar objetos de cada uno de los ambientes para que ellos empiecen a estimular no solamente el reconocerlo si no de interactuar con ese material, darle una funcionalidad y que pueda adquirir esta causa que yo les decía, para qué sirve, eso hemos trabajado y tuvimos que reestructurar ese trabajo porque nos convertimos simplemente en unos curriculistas que dejábamos el contenido y el niño

ciego y de ahí no sabíamos si realmente le servía el concepto, porque si ese niño no entiende el concepto es muy difícil que pueda aplicar si yo le llevo a dar una actividad con el concepto, creo que en esta primera instancia esas experiencias y el trabajo del recurso contextualizado significativo en cada uno de los espacios a nosotros nos marcó mucho un cambio y en relación a la discapacidad múltiple y sordoceguera, yo me recibí recién el año pasado de magíster y fui a estudiar a Chile donde quedó mi corazón porque he aprendido y fui a aprender a cómo comunicarme con mis estudiantes que no lo sabíamos hacer, tenemos una zona con mucha cantidad de niños con discapacidad múltiple y mucha población sorda ciega, ese fue mi objetivo, el aprender el calendario, respetar los niveles comunicativos, que tipo de calendario vamos a utilizar para cada nivel comunicativo ha servido para el avance de todas estas poblaciones que estaban olvidadas y me incluí en ese momento porque no tenía noción de todo lo que era el uso del calendario, el uso de los recursos, como esos recursos se van transformando en ese calendario y llevarlo a lo que es la seña, o en aquel que tenga restos visuales, el llegar a escribir o el braille, la verdad que he aprendido cosas maravillosas, hoy te puedo decir que estamos en un pleno auge del uso del calendario.

Docente N°4

Presentación: Hola soy educadora diferencial con mención en trastornos de la visión, trabajé durante varios años por lo menos 10 en discapacidad educativa múltiple, y recién este año estoy incorporada en una escuela de ciegos “puros” no sé cómo se dice la verdad, es que yo todavía no sabía si se llamaba así el término. Si bien hay ciegos puros también hay algunos chicos con TEA que es lo que he logrado ver. Tengo un nivel pre básico ahora y trabajo con un segundo, tercero y cuarto en matemática, que igual he logrado ver cómo es el tema de pasar de nivel concreto, que en verdad es lo que más se usa en matemáticas, al nivel que es simbólico y más abstracto que encuentro yo que es más complejo a esta altura de los niños. También he trabajado mucho con niños chiquititos, pero sí con varios retos.

1. ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual en estudiantes con discapacidad visual?

R: Yo creo que lo del currículum ecológico funcional está todo dicho, en verdad nosotros tomamos datos para trabajar con el currículum ecológico y funcional el aprendizaje Jan van Dijk; El habla que el conocimiento es a partir de observar al niño y observarlo en su entorno para buscar lo que después le llama: la atención del niño y poder también ir a través de eso ingresar nuevos aprendizajes, pero eso se hace a través de la observación y a través de la interacción de ese niño y de su entorno, y también con su figura de apego que eso es importantes, es súper importante el trabajo que se hace en el currículum ecológico funcional es con las actividades significativas que sean muy significativas para ellos, si es muy complejo trabajar grupalmente en actividades significativas, como que uno tiene que buscar la actividad que significativa para el grupo, más que individual. Lo constructivistas fue lo que más en la universidad nos resaltaron con Piaget, y Vygotsky que el individuo era el que indagaba para formar aprendizaje, por qué no es lo mismo el estímulo respuesta que da el conductismo, pero igual podemos utilizar el conductismo en algunas ocasiones, eso es lo que yo entiendo del conductismo es el aprendizaje qué es a través de un estímulo respuesta. Y del constructivismo el aprendizaje es más como una introspección del individuo en la interacción con los de objetos y con otras personas para ir formando sus propios aprendizajes

2. ¿Qué tipo de actividades se realiza para llegar a este aprendizaje conceptual en los estudiantes?

R: Yo puedo hablar de la poca experiencia que tengo ahora y de la experiencia anterior que es mayor, este año me dieron el gran desafío de hacer matemáticas en niños ciegos de 2º, 3º y 4º, en primera instancia me dedique a leer libros de matemáticas, libros de ciegos y lo primero que leí fue que desde el enfoque ecológico de la adquisición de los conceptos matemáticos y que son abstractos se habla mucho de la manipulación, pero no se hace, entonces manipule y material concreto, eso es muy importante, y hablamos de manipulación no solamente de que se lave los dientes sino también de con que me estoy

lavando los dientes, ¿qué uso yo para lavarme los dientes? ¿qué uso para peinarme? ¿por qué cuento? ¿para qué me sirve contar?, entonces utilice palillos, fósforos y manipulamos y me cuenta que mis niños con eso en un mes habían aprendido quizá lo que no había aprendido en mucho tiempo en la asignatura de matemáticas, porque yo hice algo que quizá no se había hecho pero porque había trabajado en retos y porque ya sabía que la manipulación era tan importante para ellos, porque era muy importante conocer, tomar, tocar, porque si yo hablo de lo abstracto que es el número 5, de qué es para ellos, hay muchos niños que saben contar hasta el cien mil, pero de verdad ¿saben lo que es un número? o ¿de verdad saben realmente a que se refiere el número 5? que no es solamente una palabra sino que se refiere a una cantidad de asociar, entonces que es importante la asociación, yo toco el cepillo, me dicen cepillo y también me hablan de que me estoy lavando los dientes con el cepillo, entonces vamos con la manipulación, lo que hacemos en retos era por ejemplo decirle al niño que está comiendo pero que además tiene una cuchara en la mano, entonces puedes estar comiendo pero también manipulando la cuchara, puedes tocar la cuchara, tomarle el peso a la cuchara, golpear la mesa con la cuchara, saber que es una cuchara, reconocer que la cuchara tiene una parte que es honda, entonces claro uno le da la comida a su boca pero no la manipula, entonces creo que es muy importante en el trabajo y en la adquisición del concepto que el niño pueda manipular, que pueda participar con el objeto y que entienda y que escuche que es lo que está haciendo, que le cuenten lo que está haciendo y bueno aquí entra lo que es la anticipación, es importante anticipar a los chiquillos, usando objetos, usando la palabra.

3. ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

R: Desde el enfoque ecológico de la adquisición de los conceptos matemáticos y que son abstractos se habla mucho de la manipulación, pero no se hace, entonces manipule y material concreto, eso es muy importante, y hablamos de manipulación no solamente de que se lave los dientes sino también de con que me estoy lavando los dientes, ¿qué uso yo para lavarme los dientes? ¿Qué uso para peinarme? ¿Por qué cuento? ¿Para qué me sirve contar?

4. ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

R: No responde.

5. ¿Cómo evalúa el progreso del estudiante en el aprendizaje conceptual?

R: Evaluamos con matriz de comunicación, pero si hay que saber interpretarla, porque te da una idea conceptual en el que está el niño, pero debes manejar muy bien los niveles de comunicación, tienes que informarte antes de hacer una matriz de comunicación, leer acerca de eso, sobre que se refiere a nivel pre simbólico, nivel simbólico, nivel de comunicación convencional, nivel no convencional, para saber más o menos en qué nivel el niño está con la adquisición de conceptos.

6. ¿Has utilizado el libro calendario u otro texto para la adquisición...?

R: El libro calendario es como nuestra biblia para trabajar, con los chicos que yo trabajaba eran pequeños con varios retos entonces por lo general se quedaban en el nivel concreto, tuve una vez un niño sordociego que salía de la norma de retos, era sordociego con un nivel cognitivo regular, no tenía discapacidad cognitiva y pasaba súper rápido del nivel concreto al nivel gráfico táctil, con manipulación, por ejemplo si queríamos trabajar la naranja, manipulaba la naranja, hagamos jugo de naranja, la naranja en señal, después escrita para terminar reconociendo a nivel gráfico táctil de una naranja, dibujando además una naranja en gráfico táctil, ese era el proceso, debería ser así el avance, pero también depende del nivel cognitivo.

Docente N°5

Presentación: Soy profesora del colegio Helen Keller y he trabajado en varios niveles desde estimulación temprana a adultos, llevo cinco años trabajando en el colegio, si bien me he especializado en niños con baja visión he trabajado con estudiantes ceguera, sordoceguera y retos múltiples, actualmente soy profesora jefe de un 5to básico.

1. ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual en estudiantes con discapacidad visual?

R: Conuerdo con todas, ya que todo lo del ecológico funcional se ha dicho, el trabajo con la familia que sea significativo, trabajar en el entorno del estudiante, de qué tiene que ser funcional y aparte tiene que estar basado en enfoque de derecho de la estudiante, de qué es de su forma de aprender, de que los profesores puedan entregarle las estrategias para que ellos puedan ir desarrollando su aprendizaje en base a sus propias necesidades y sus propias características. Para aportar un poco más del conductismo aún se siguen viendo prácticas en algunos colegios de esto, del estímulo respuesta con los estudiantes sobre todo de la educación especial se ve harto y uno puede dar cuenta de que algunos profesores siguen trabajando con el conductismo, pero se espera y con todo lo que tiene que ver con las nuevas leyes, con los nuevos decretos y de qué se vaya cambiando sobre todo ahora con el decreto 83, que también nos invita a nuevas formas para poder trabajar con los chiquillos. En base a lo del constructivismo y que el aprendizaje no se construye solo que se construye también con los demás tiene relación con ecológico funcional, de que al final el aprendizaje uno no lo construye desde yo si no que lo voy a ir construyendo en la medida que voy compartiendo y voy generando también mi propio aprendizaje para poder también desarrollarlo, ya todo se ha dicho, varios que trabajamos con retos múltiples lo implementamos en nuestros planes.

2. ¿Qué actividades utilizan con sus estudiantes en el aprendizaje de conceptos nuevos, como por ejemplo pasar de un objeto concreto a la miniatura, pictogramas, etc.?

R: Primero no es llegar y hacer una actividad y lo que se realiza, en un principio se realiza una evaluación con la familia porque aquí con los chicos que nosotros trabajamos en el colegio es un trabajo con la familia se puede realizar diferentes evaluaciones para poder ir conociendo al estudiantes conociendo también la necesidades de la familia , conocer el estudiante y para eso implementamos varias evaluaciones o pautas para llegar a trabajar con el estudiante, dependiendo de sus características, ahí tenemos la matriz de comunicación tenemos diferentes pruebas hasta procesos oso, proceso estrella que también no es solamente trabajar con la familia, si no que se trabaja con el estudiante ahí mismo, familia, profesores, todos quienes quieran acompañar al estudiante y desde ahí se crea un plan de trabajo para poder trabajar con ellos, no es que yo llegue e implemente, diga este niño tiene estas características y voy a trabajar esto, sino que es un trabajo en conjunto de todas las personas que están en su entorno para poder establecer diferentes metas para poder trabajar con el estudiante.

3. ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

R: Ecológico Funcional.

4. ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

R: Se realiza una evaluación con la familia porque aquí con los chicos que nosotros trabajamos en el colegio es un trabajo con la familia se puede realizar diferentes evaluaciones para poder ir conociendo al estudiante conociendo también las necesidades de la familia, conocer el estudiante y para eso implementamos varias evaluaciones o pautas para llegar a trabajar con el estudiante, dependiendo de sus características,

5. ¿Han utilizado el libro calendario u otro texto para el aprendizaje conceptual? si es así, ¿De qué manera ha funcionado en el proceso de la enseñanza?

R: En el colegio trabajo con estudiantes que tienen retos y estudiantes que son ciegos puros y que trabajan con el objeto concreto y que van pasando mucho más rápido, yo creo que tiene todo que ver con las formas de comunicarse de los estudiantes, porque obviamente si vemos a un estudiante que tiene solamente discapacidad visual, el rápidamente pasará de manipular el objeto concreto, después miniatura, pasando por todas las etapas de la desnaturalización del objeto de una forma más rápido con los chicos que trabajan con el currículum regular, pero a diferencia con los estudiantes que presentan retos, el aprendizaje es mucho más lento, nosotros podemos estar mucho tiempo trabajando con el objeto concreto, podemos estar trabajando con las familias, canasta de anticipación, finalización, rutina, pero pasa que se van de vacaciones y después los estudiantes o las familias no siguen trabajando lo que uno estuvo trabajando durante todo el año o el estudiante pasa con otro profesor que al final no trabaja lo mismo que tu trabajaste o implementa otra forma de trabajo y no hay una continuidad, al menos ahora lo que nosotros estamos buscando en el colegio es que exista esta continuidad, por eso es que somos tan rigurosos en el tema de los instrumentos porque pasa que por ejemplo, trabajé todo el año con canasta de anticipación con el estudiante, con el objeto concreto, anticipando la hora del almuerzo, la hora de la muda y anticipando cuando se debe conectar a clase, el estudiante logró darle un significado, logro que cada vez que él tomaba un objeto tenía un significado para él, pero pasó que al siguiente año pasó con otra profesora la cual pudo implementar otra cosa, ocupó otro objeto o quiso trabajarlo de otra forma y ese aprendizaje que el estudiante había logrado durante todo el año se perdió y eso es lo que al menos con estudiantes con retos múltiples y con estudiantes ciegos puros tiene que haber una continuidad, no es algo que yo lo trabajo ahora y después lo vuelvo a retomar en dos años más, si no que es una continuidad porque al yo darle un significado al estudiante para que logre darle un significado al objeto, eso ya es un gran aprendizaje para él, que eso después se pierda es súper complejo pero pasa mucho, sobre todo en las escuelas que el estudiante pasa de un profesor a otro cada año, se va perdiendo el aprendizaje que tanto costó lograr, para mí esto de adquirir los conceptos es algo que demora, que requiere tiempo y que tiene que ser significativo para el estudiante sobre todo en los más pequeñitos, trabajar la

percepción táctil, que le voy a pasar un objeto para que lo tome si no ha desarrollado la percepción táctil para crearse una imagen mental del objeto que yo le estoy pasando, entonces cuando son pequeñitos trabajar esta área para que el estudiante logre después saber que objeto es, como es, de que textura, si es suave, rugoso, para que luego él logre darle un significado, para que sirva o que significa cada vez que me lo pasan y que también exista esta continuidad para observar un progreso, si no pasa que nos quedamos pegados en algo luego pasan las vacaciones y tenemos que volver a retomar sin lograr internalizar en el niño ese concepto que queremos trabajar con ellos.

6. ¿Cómo evalúa el progreso del estudiante en el aprendizaje conceptual?

R: Nosotros en el colegio Helen Keller, al trabajar con el decreto 83, nosotras trabajamos con las bases curriculares de párvulo, educación básica, entonces todo nuestro plan de trabajo está tan organizado que de cierta forma nosotros tenemos que dar cuenta del aprendizaje de los estudiantes, por ejemplo nosotros para todos los cursos aplicamos, para los estudiantes que tienen retos aplicamos matriz de comunicación, después de eso nosotros creamos nuestros PACI para trabajar con nuestros estudiantes, ahí se coloca todo lo que tiene que ver con el Coach, con los objetivos que se trabaja, entonces es todo un trabajo que tiene que ir tan articulado para nosotros poder dar cuales son los porcentajes de lo que lo logro el estudiante aprender, entonces partimos con la matriz de comunicación, a partir de eso revisamos todo lo que son los procesos oso, proceso estrella, hacemos el trabajo con la familia, hablamos con los diferentes profesionales que también trabajan con los estudiantes, se crean estos objetivos y estos objetivos yo los tengo que ir monitoreando, bueno ahora por trimestre en el colegio lo vamos monitoreando, a través de rúbricas, listas de cotejos, con metas que se plantean con los estudiantes, en eso el profesor tiene toda la libertad y flexibilidad para poder trabajarlo pero nosotros sí o sí a final de año cuando entregamos nuestros informes tenemos que entregar cuales son los objetivos, las metas, lo que el estudiante trabajó y dejar para el profesor que los vaya a tomar el próximo año, indicando las metas y todo lo que el estudiante debería trabajar, entonces esto es para todos los cursos, porque suele pasar que los niños trabajan de una forma cuando están en Atención Temprana

y pre básico y después si o si llegan a la enseñanza básica, entonces para no generar este cambio en los chiquillos, se trabaja de forma de todo el colegio, para que el profesor que tome a ese estudiante pueda continuar con el trabajo que hizo el profesor anterior

Docente N°6

Presentación: Hola, trabajo en este momento en dos partes en la escuela especial Jan Van Dijk con niños y niñas con discapacidad múltiple y también trabajó en la fundación aprender en movimiento, qué soy cofundadora, trabajo en el área psicomotriz con niños y niñas con discapacidad múltiple desde que salí de la universidad. He trabajado sólo con niños y niñas con discapacidad múltiple, no he estado con niños que digamos “ciegos puros” si no que siempre es la discapacidad múltiple ahora estoy en el Magister en la UMCE, bueno siempre tomando muchos cursos porque es bueno seguir aprendiendo. Y con niños pequeños estuve a cargo un tiempo con atención temprana en la escuela pero ahora tengo niños más grandes, tengo niños de cuarto básico y este año tengo niños de cinco años en un medio mayor.

1. ¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual en estudiantes con discapacidad visual?

R: Es un currículum ecológico funcional como su nombre lo dice hay veces que la gente cree que es ecológico como ecología pero en verdad ecológico, porque estamos en el contexto del chico y la chica estamos en su contexto y nos preocupamos de su contexto digamos de ¿qué vamos a enseñar?, no vamos a enseñar algo que esté afuera del niño o la niña. Y funcional porque necesita ser significativo y funcional para el niño que le estemos

enseñando le sirva para la vida, para sus actividades de la vida diaria, para que sirva, que sirva para él cuando esté grande no enseñar por enseñar, siempre uno se pregunta eso ¿Lo que estoy enseñando le sirve a mi niño y mi niña? ¿Para qué le está sirviendo, es funcional? Entonces la verdad es que en la discapacidad múltiple eso es como nuestro enfoque ecológico funcional para enseñar cosas significativas, cosas que además a los niños los motive. Siempre he dicho que la motivación es como también, es súper importante y que es mejor que lo enseñado para el niño sea motivante y significativo entonces ese currículum es especial para, bueno, para todos los niños debería ser para todos los colegios para la vida, lamentablemente en Chile por lo menos en educación diferencial ya se está usando por suerte, y es genial porque de verdad es lo que tenemos que preguntarnos nosotras como docentes ¿Lo que estamos enseñando es significativo, es funcional? ¿Está en su contexto? A veces podemos de repente enseñar muchas cosas que para nosotros es significativo pero ¿para el niño? ¿Y para la familia del niño?, porque también la importancia de la familia en este contexto! Por eso también en este contexto se enfoca que no es sólo la familia también aclarar esa es la comunidad del niño y niña. Entonces eso al respecto de él ecológico funcional, los otros son enfoques que el conductista podemos nombrar a Pavlov qué es un estímulo y una respuesta que quizás la educación diferencial en algún momento se pensó que los niños necesitaban eso, del estímulo y la respuesta. Yo creo que en la educación en Chile ya no se está utilizando mucho el conductismo también por los nuevos decretos, tenemos el decreto 83 donde es otro tipo de currículum hemos avanzado gracias a decretos, en algunos lados no han avanzado mucho pero estamos intentando inculcar que el conductismo no exista para los niños y las niñas, ya que finalmente no se aprende con conductismo si no se aprende ya que estamos pidiendo una respuesta a través de un estímulo, eso es más que para nuestras mascotas yo diría. Y bueno el constructivismo, es lo de Vygotski ahí entra todo lo que es lo social. Lo que menos están haciendo los niños y las niñas, no se están mirando, no están haciendo vida social con el otro ya que finalmente ellos aprenden del otro y nosotros que somos maestros mediadores de un aprendizaje, sin embargo. Los niños tienen que aprender de un otro, del compañero y en pandemia lamentablemente no está contando, por lo online hablamos, hablamos podemos cantar con una guitarra pero esto, los niños casi todos tienen baja visión y no pueden ver que está cantando el otro en la misma pantalla. El constructivismo es lo opuesto al conductismo sin embargo a mí es el ecológico funcional con ese voy, con mi

bandera, y por lo menos ha resultado harto de los chicos y chicas con discapacidad múltiple apoyándonos con eso con lo significativo funcional y el contexto.

2. ¿Qué tipo de actividades se realiza para llegar a este aprendizaje conceptual en los estudiantes?

R: Al hablar de actividad siempre es importante una evaluación, generalmente en discapacidad múltiple trabajamos con la matriz de comunicación para saber los niveles de comunicación que está el niño y la niña, pero para una actividad yo creo que debe ser una actividad significativa para el estudiante, porque no podemos llegar y pasarle un objeto que el niño no conozca y que no sea significativo, que nunca lo haya visto, que en su contexto no interactúa y esto suele pasar con las no educadoras y uno ahí como educadora debe indicar que no es de su contexto, entonces la actividad debe ser siempre con una evaluación y tiene que ser como estamos bajo el paradigma ecológico funcional, debe ser una actividad funcional y significativa para nuestro estudiante, eso lo trabajamos con la anticipación, nuestros niños tienen que primero que todo anticiparse y manipular y en nuestro caso las actividades sensoriales, porque nos encontramos con niños hiporreactivos o tienen algo sensorial que en realidad no pueden manipular entonces tenemos que tener en cuenta todo lo que es lo sensorial para los niños y las niñas teniendo una actividad acorde también a lo sensorial de nuestro chico y chica, también como dije actividades significativas que le gusten, que le sirvan, le vamos a dar un objeto importante para él y motivante, porque finalmente nuestro estudiante se tiene que motivar para que el cerebro aprenda, no le podemos pasar un objeto que en verdad nunca lo motive que no suene si nuestro estudiante es ciego, en cambio sí le pasamos algo motivante podemos comenzar con esto de los conceptos, además el microsistema es algo súper relevante y tiene que ver con lo significativo en el contexto del niño, hay que partir por lo más pequeño y después ya ir a lo macro.

3. ¿Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

R: Bajo el paradigma ecológico funcional, debe ser una actividad funcional y significativa para nuestro estudiante.

4. ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

R: ¿Y para la familia del niño?, porque también la importancia de la familia en este contexto. Por eso también en este contexto se enfoca que no es sólo la familia también aclarar esa es la comunidad del niño y niña.

5. ¿Han utilizado el libro calendario u otro texto para el aprendizaje conceptual? si es así, ¿De qué manera ha funcionado en el proceso de la enseñanza?

R: Sí, es como nuestra biblia en discapacidad múltiple, ya que partimos con la anticipación, objeto concreto, sin embargo habitualmente los niños de la escuela no llegan no porque uno no quiera, aunque seamos sistemáticos con esto generalmente quedan en el objeto concreto o algunos avanzan al objeto en miniatura o el pedazo del objeto, generalmente llegamos súper bien pero pasa que en vacaciones el aprendizaje se corta, por ejemplo el niño estaba con el pedazo del objeto, vamos súper bien anticipando con algunos pedazos para que vaya en su rutina, en su calendario de anticipación, sin embargo los meses que estuvo en vacaciones (2), el niño nunca utilizo, nunca manipulo, entonces cuando vuelve a clases volvemos al objeto concreto, suele pasar mucho eso, obviamente uno trabaja con la familia, a veces íbamos hasta a las casas a enseñar esto pero cuesta mucho que sean sistemáticos como uno lo es en la escuela, entonces personalmente en discapacidad múltiple he visto a 2 niños o 1 que han logrado el avance en esta jerarquía y ahora están en lengua de señas táctil y braille, paso de un año de objeto concreto a señas, era increíble porque él cuando descubrió esta exploración gigante de la lengua de señas, que tenía un significado que además lo podía escribir en braille yo recuerdo que ahí recién estaba en mi segundo año en la escuela y estaba estudiando en la ASOCH, entonces me sabía alguna palabras pero él me pedía más

y más, tanto que en un momento ya de verdad no sabía qué más decirle, porque él estaba tan motivado y extasiado con este nuevo aprendizaje que lo encontré increíble, ahí obviamente fue a otra escuela porque con sus compañeros no podía estar, eso con respecto al libro calendario yo creo que es súper importante conocerlo, pero nos pasa como educadoras diferenciales en discapacidad múltiple nos pasó mucho que como en la casa no está esto de ser sistemáticos teníamos que volver a objeto concreto.

6. ¿Cómo evalúas tú el progreso educativo que tiene el estudiante?

R: Elementos estándar sería la matriz de comunicación, otras matrices, Coach, uno puede ir con instrumentos donde nos dicen los niveles de comunicación del niño, pero en discapacidad múltiple pasa que de repente nosotras hacemos una matriz un año después hacemos los siguientes años y la matriz sigue igual, entonces yo considero más importante la observación, que importante es observar a nuestros niños, sus tiempos de espera, cómo se comunica, sus respuestas comunicativas y eso lo vemos más en la observación que en los instrumentos que uno hace, también podemos ir anotando, tener un registro y también otro instrumento que utilizo yo, que no es un instrumento pero es la familia, ir preguntando a la familia se puede conseguir mucha información, bueno la matriz se hace con la familia, hay veces que obviamente depende porque hay niños que son institucionalizados y no tienen a la familia, pero que importante es el contexto del niño e ir evaluando que nos está diciendo y pidiendo esa mamá, también súper importante cuando uno ve los objetivos que quiere, considerar y saber los objetivos que quiere la familia y como está evaluado ese objetivo esa familia.

¿Mencione el o los paradigmas que utiliza con mayor frecuencia en el aprendizaje conceptual de estudiantes con discapacidad visual?

Ecológico funcional	Constructivista	Conductista
---------------------	-----------------	-------------

II.

1. **Objetivos Específicos:** Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. **Categoría:** implementación de estrategias

3. **Pregunta de investigación:**

A. ¿Qué actividades utilizan con sus estudiantes en el aprendizaje de conceptos nuevos, como por ejemplo pasar de un objeto concreto a la miniatura, pictogramas, etc.?

Objetos concretos.	Cuentos	Materiales multisensoriales.
--------------------	---------	------------------------------

III.

1. **Objetivos Específicos:** Exponer los factores que consideran los docentes en la implementación de la estrategia de enseñanza del desarrollo conceptual a través de la desnaturalización del objeto a cada uno de sus estudiantes con discapacidad visual asociada o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. **Categoría:** Metodología de estrategias

3. Pregunta de investigación:

A. Estas actividades están definidas bajo un paradigma, enfoque o es bajo ensayo y error?

Paradigma, enfoque o ensayo y error según actividad.

Ecológico funcional	Constructivista	Conductista	Ensayo y error
---------------------	-----------------	-------------	----------------

B. ¿Cómo le enseñan esta estrategia a las familias para que los estudiantes continúen con el aprendizaje en el hogar?

Mediación	Material didáctico
-----------	--------------------

IV.

1. Objetivos Específicos:

Identificar cómo evalúa los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. Categoría: Resultado de aplicación de estrategias

3. Pregunta de investigación

¿Ha utilizado el libro calendario u otro texto para el aprendizaje conceptual de la desnaturalización del objeto? ¿De qué manera ha favorecido en el proceso de enseñanza?

Libro calendario	Enfoque basado en el movimiento Van Dijk.	Otro.
------------------	---	-------

V.

1. Objetivos Específicos: Identificar cómo evalúan los docentes el desarrollo del aprendizaje conceptual a través de la desnaturalización del objeto a estudiantes con discapacidad visual asociados o no a otra discapacidad en etapa preescolar de la región metropolitana.

2. Categoría: Proceso y evaluación

3. Pregunta de investigación

A. ¿Cómo evalúa el progreso del desarrollo del aprendizaje conceptual mediante la desnaturalización del objeto?

Observación directa del docente.	Instrumentos de evaluación (Escala de apreciación, rúbrica)	Evaluación formal (prueba , test , proceso oso)
----------------------------------	---	--