



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

rinace@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación
Sobre Cambio y Eficacia Escolar
España

Díaz, Tatiana; Figueroa, Ana María; Tenorio, Solange
EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS
ESPECIALES. UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE
REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5,
núm. 5, diciembre, 2007, pp. 109-114
Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55121025016>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA ATENDER LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES. UNA MIRADA DESDE LA FORMACIÓN DOCENTE

Tatiana Díaz, Ana María Figueroa y Solange Tenorio

1. INTRODUCCIÓN

Las políticas educativas que se han implementado en el marco de la actual Reforma Educacional Chilena, han estado orientadas hacia dos principios fundamentales: la calidad de la educación, en relación con el proceso y los resultados del aprendizaje, y la equidad, entendida como la provisión de una educación que reconoce, valora y responde a la diversidad de los educandos y los contextos educativos en los que éstos se insertan.

Los estudios reconocen que en países en vías de desarrollo, los factores relacionados con la escuela, son más importantes en explicar la varianza en el rendimiento de los alumnos, ya que es ella la encargada de compensar las desigualdades. A su vez, “la efectividad de la escuela aparece determinada, principalmente por la efectividad del profesor en la sala de clases” (Brunner, Elacqua, 2004:6). Desgraciadamente, la OCDE en 2005, advierte que uno de los nudos críticos que presentan los sistemas educativos, es el referente a la calidad de la formación de los docentes (en UNESCO, 2007).

La especial atención que se ha puesto en el rol del profesor, reinstala la comprensión de que el docente es el actor clave sobre el que descansan las iniciativas de transformación. En tal sentido, las tendencias actuales en la formación del profesorado señalan que éste debe constituirse como un agente de cambio (Freire 1979, Carr y Kemmis 1988). Asimismo, los aportes de Schön (1983, 1987) o Zeichner (1983) destacan a un profesor como profesional práctico-reflexivo que *“se enfrenta a situaciones de incertidumbre, contextualizadas e idiosincráticas, que recurre a la investigación como una forma de decidir e intervenir prácticamente sobre ellas”* (Imbernón, 1994:42). Esto implica que el eje de la formación inicial del profesorado debería estar centrado en el desarrollo de competencias profesionales que impliquen capacidades reflexivas sobre la propia práctica.

Estos y otros antecedentes, han motivado a que uno de los pilares fundamentales de la Reforma lo constituya el desarrollo profesional docente, y otorga los argumentos para comprender que se estén interviniendo las distintas etapas de su desarrollo profesional, desde la formación inicial, hasta el perfeccionamiento de aquellos docentes que ya se encuentran operando al interior del sistema educativo.

Uno de los claros ejemplos para avanzar en una mejora en esta dirección, lo constituye el Informe emanado de la Comisión sobre Formación Inicial Docente (2005), que aglutina a una serie de instituciones nacionales formadoras de profesores. En él se establece la falta de conceptualización común respecto del saber pedagógico como eje articulador del currículo, y el necesario rescate de su entidad epistemológica. En este contexto, se precisa que el profesor debe poseer un saber pedagógico, el que está fundado por otros saberes que se despliegan en la práctica pedagógica, ellos son: a) el saber cómo ocurre el aprendizaje en el ser humano, b) el saber sobre el contexto histórico y general del grupo de estudiantes, de la escuela y su currículo, c) el saber cómo facilitar un contexto interaccional

adecuado en cada aula, d) el conocimiento y comprensión del contenido de la especialidad de su didáctica.

Estos elementos son considerados centrales en la formación de profesores y en este sentido, el Decreto N° 291, que rige el funcionamiento de los grupos diferenciales en Chile, demanda la apropiación de este saber pedagógico al profesor especialista en Problemas de Aprendizaje (PA).

No obstante, en la Carrera de Licenciatura en Educación y Pedagogía en Educación Diferencial en PA de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, aún no se ha sistematizado la recolección de información respecto a cómo efectivamente se está cumpliendo con las nuevas demandas de la política educativa y particularmente cómo se está llevando a cabo la construcción del saber pedagógico, necesario para incidir positivamente en los aprendizajes de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) transitorias.

Por este motivo, actualmente se desarrolla en nuestra Carrera un proyecto, con una línea de investigación que tiene por objetivo determinar debilidades y fortalezas del currículum de formación en cuanto al desarrollo de competencias necesarias para la práctica pedagógica, retroalimentando, de esta manera, la formación inicial docente (FID) de los/as estudiantes.

2. SITUACIÓN ACTUAL

El Decreto N° 291 promulgado en 1999, constituye una de las maneras de responder a las necesidades educativas especiales transitorias, de estudiantes que asisten a la escuela regular. En él se establece la planificación de la tarea pedagógica bajo la matriz curricular común de los programas de estudio vigentes y se rediseñan las funciones de los profesionales de la educación, implicados en esta labor.

El nuevo funcionamiento de los grupos diferenciales plantea a las escuelas el desafío de facilitar los espacios de participación y reflexión de los distintos profesionales comprometidos en el trabajo de los estudiantes con NEE. Esto implica, que se deben reorganizar los recursos materiales y humanos con los que cuenta la escuela, modificando distintos aspectos organizativos del establecimiento educacional. También demanda la reformulación de las tradicionales formas de trabajo, caracterizadas por el desempeño de tareas habitualmente separadas y ausentes de colaboración concreta.

Actualmente se exige al educador diferencial y al de aula regular, gestionar en conjunto la construcción, planificación, aplicación, seguimiento y revisión de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Ello constituye una innovación en la práctica profesional, hacia un estilo de trabajo más colaborativo. Se espera que el educador diferencial brinde apoyo pedagógico a los estudiantes con NEE, tanto en el aula de recursos, como en el aula común, lo que requiere de una acción pedagógica articulada con el profesor de educación básica o media.

En consecuencia, ambos profesionales se convierten en co-partícipes y co-responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes.

Por otra parte, el Decreto recoge la necesidad de realizar adaptaciones curriculares, entendidas éstas como las modificaciones a diversos elementos del currículum oficial para adecuarlos a la realidad del estudiante con NEE, cautelando tanto, su pertinencia, como el cumplimiento de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios establecidos por los programas oficiales de estudio

(MINEDUC, 1999). Esta tarea debiera ser fruto del trabajo mancomunado, entre el profesor diferencial y regular.

A lo anterior, se agregan las actividades no lectivas que debe cumplir el profesor/a especialista, las que incluyen la coordinación y planificación de horarios de trabajo con alumnos y docentes. Asimismo, se espera que éste forme parte en los equipos de gestión y unidad técnico pedagógico de la escuela, para asegurar una respuesta efectiva a los alumnos con NEE transitorias, y orientar oportunamente a los menores que puedan requerirlo. También se propone su coordinación en acciones con otros profesionales o equipos multiprofesionales, en la evaluación y/o en la atención sistémica de menores con NEE. De igual forma, la participación de este profesional es de suma relevancia para propiciar la incorporación de las familias en el proceso de aprendizaje de sus hijos. En este sentido, cabe destacar que dentro de las líneas estratégicas impulsadas por la Política Nacional de Educación Especial se especifica el “fortalecer y ampliar el rol de la familia en el proceso educativo de sus hijos”. (MINEDUC, 2005). Además debe contribuir en iniciativas para el diseño, desarrollo e implementación de los proyectos de integración del establecimiento educativo.

La normativa agrega necesaria actualización y/o perfeccionamiento profesional, que contribuirá a que su desempeño sea atingente y contextualizado a su rol docente (MINEDUC, 1999).

Lo recientemente expuesto permite concluir, que el Decreto N° 291 es un intento por recoger el cambio de paradigma experimentado en la conceptualización y el trabajo pedagógico de los estudiantes con NEE, siendo a la vez reflejo de la paulatina transformación de la educación especial a nivel mundial y nacional.

En esta línea, el Estado plantea desafíos a la FID, que implica contemplar en el curriculum de especialistas en problemas de aprendizaje, competencias profesionales acordes al nuevo rol que les toca cumplir, para responder adecuadamente a las innovaciones que la reforma educativa plantea y que el cambio social exige.

3. EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

Esta investigación se adscribe al enfoque cualitativo y el método de estudio corresponde al estudio de casos múltiples. Se han seleccionado tres casos: uno de ellos constituye una escuela básica de la comuna de Peñalolén y los otros, a dos establecimientos educacionales básicos de la comuna de Puente Alto

Los instrumentos empleados en recogida de información son entrevistas en profundidad, dirigidas a las educadoras diferenciales y directivos de estos establecimientos, como así también, a las estudiantes que realizaron su práctica final en los mismos. Con éstas últimas, luego de un primer nivel de análisis, se efectuó un grupo de discusión, cuya finalidad fue recabar antecedentes que permitieran obtener una mayor riqueza de información.

4. ALGUNOS HALLAZGOS PRELIMINARES

La información analizada, permite señalar que se han detectado una serie de barreras para desplegar el desempeño docente, acorde a lo establecido en el Decreto N° 291. Dichas barreras han sido organizadas principalmente en cuatro áreas, donde se han detectado las mayores debilidades, y de

esta forma precisar aquellas competencias necesarias de desarrollar en la FID, que permitan hacer frente a estas dificultades.

4.1. Imprecisiones del Decreto N° 291

El decreto no cuenta con indicaciones respecto de procedimientos para la gestión administrativa y pedagógica para la organización y coordinación del trabajo entre el docente de aula regular y el profesor especialista.

Esta situación se hace evidente en la falta de destinación horaria para que el profesor especialista y el profesor regular diseñen, planifiquen, implementen y evalúen en conjunto, el trabajo realizado en el aula común.

Como se ha indicado, el Decreto señala el necesario trabajo con padres y apoderados, además de la importancia que implica la participación del profesor especialista en equipos multiprofesionales, sin embargo, no se establecen horas para cumplir con estas tareas.

La normativa carece de indicaciones respecto de la capacitación del docente de aula regular para enfrentar el trabajo colaborativo con el educador diferencial, igualmente están ausentes aquellas consideraciones de la interacción entre las posibles adaptaciones curriculares efectuadas y las exigencias del Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Enseñanza.

Para responder a estas problemáticas resulta fundamental desarrollar competencias en la FID, relativas a capacidades para: actuar en situaciones nuevas; para identificar, plantear y resolver problemas; tomar decisiones; capacidad creativa y de investigación y habilidad para trabajar en forma autónoma

4.2. Falta de vinculación de la normativa con la realidad educativa de las escuelas

Esta situación se observa particularmente en la falta de relación entre algunas disposiciones del Decreto y las problemáticas reales de los centros educativos. Llama particularmente la atención, el aumento de la población escolar que podría presentar NEE y la consiguiente sobrecarga de los grupos diferenciales. También se observa que no existe un conocimiento real de la infraestructura de los centros escolares, surgiendo en varios de ellos dificultades para poder asignar un espacio físico (Aula de Recursos) para el funcionamiento del grupo diferencial.

El hecho de no contar con financiamiento exclusivamente dirigido al funcionamiento del grupo diferencial (subvención), repercute en la falta de materiales didácticos y recursos adecuados. Por otra parte, carece de un incentivo para mejorar el funcionamiento de esta área, ya que la escuela se interesa mayormente por implementar y perfeccionar proyectos que aportan recursos.

Finalmente, cabe destacar el desconocimiento del grado y tipo de capacitación de los docentes regulares, para participar del trabajo colaborativo con los educadores diferenciales.

Se destaca la necesidad de fortalecer competencias como las capacidades para: organizar y planificar el tiempo; identificar, plantear y resolver problemas; crítica y autocrítica y formular y gestionar proyectos. También se debe hacer énfasis en el desarrollo de competencias de responsabilidad social y compromiso ciudadano y con la calidad.

4.3. Gestión técnico administrativa de los establecimientos educacionales

En las escuelas en general no existe coordinación horaria para el trabajo entre los docentes de aula regular y el educador diferencial; así como tampoco para la participación de éste último en

reuniones de profesores y/ o con padres y apoderados. Las escuelas no poseen programas de trabajo con las familias. También se carece de implementación de programas que socialicen entre los distintos integrantes de la comunidad educativa, los nuevos enfoques conceptuales y de abordaje pedagógico de las NEE.

Se ha detectado la falta de destinación exclusiva del espacio físico utilizado por el grupo diferencial y el poco involucramiento de directivos de UTP en el diseño, planificación, implementación y evaluaciones de las adaptaciones curriculares realizadas.

Para eliminar o disminuir estas barreras se ha precisado que las competencias prioritarias de desarrollar son: capacidad de tomar decisiones; de organizar y planificar el tiempo; de aplicar los conocimientos en la práctica y la capacidad para formular y gestionar proyectos.

4.4. Cultura docente imperante en los centros educativos

La cultura que impera en las escuelas, se caracteriza por el trabajo aislado de los docentes, no se comparten experiencias pedagógicas exitosas, así como tampoco, se observa el desarrollo de estrategias comunes para enfrentar situaciones problemáticas. A esto se debe agregar, el desconocimiento del equipo docente acerca de los nuevos enfoques conceptuales y de abordaje pedagógico de las NEE.

En la comunidad escolar está instaurada la creencia que el abordaje pedagógico de las NEE es tarea exclusiva del educador diferencial, y existen en general bajas expectativas del rendimiento escolar de los estudiantes con NEE.

Por lo anteriormente expuesto, es fundamental considerar en la FID, las siguientes competencias: habilidades interpersonales, capacidad de trabajo en equipo; de tomar decisiones y capacidad de motivar y conducir a metas comunes.

El hecho de poder identificar las barreras mencionadas, ha constituido un importante insumo para determinar aquellas competencias necesarias de desarrollar con ahínco durante la FID y de esta forma, responder con mejoras al currículo. Éste debe ajustarse al nuevo rol que corresponde desplegar al profesor especialista en PA, particularmente cuando se enfrenta a contextos adversos, que lo limitan en su desempeño profesional.

De esta forma se pretende contribuir a la calidad de la Educación, entendida como un derecho fundamental de todas las personas. Ello implica la consideración de dimensiones como el respeto a los derechos, la equidad, la relevancia y pertinencia, además de responder a elementos operativos como eficacia y eficiencia (UNESCO, 2007).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En busca de una unidad de análisis. *Apuntes pedagógicos n° 2*.
- Bruner, J.J. y Eacqua, G. (2004). *Factores que inciden en una educación efectiva: evidencia internacional*, consultado el 8 de junio de 2007, en: <http://www.brunner.cl>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación en la formación de profesores*. Barcelona: Martínez de Roca.
- Comisión Formación Inicial Docente (2005). Informe Comisión sobre formación Inicial Docente, Documento no oficial del MINEDUC.

- Freire, P. (1979). *Educación y acción cultural*. Madrid.: Zero/ZYX.
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals Think in Action*. London: Temple Smtih.
- Schön ,D.(1987). *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós- MEC.
- MINEDUC (2005). *Política Nacional de Educación Especial*, División de Educación General, Unidad de Educación Especial.
- MINEDUC (1999) *Decreto N° 291 Reglamenta el funcionamiento de los Grupos Diferenciales en los establecimientos educacionales del país*. Santiago: Ministerio de Educación de la República de Chile.
- MINEDUC (2006) *Proyecto Alfa Tuning - América Latina: Carreras Basadas en Competencias*, Informativo MECESUP N° 25, en: <http://www.mecesup.cl/informativo/paginas/cuerpo.php?idedi>
- UNESCO (2007) *Educación de Calidad para Todos: Un Asunto de Derechos Humanos*. Santiago de Chile: UNESCO-PRELAC.
- Zeichner (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal on Teacher Education*, 34 (3), pp. 3-9.