



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN,
MENCIÓN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE

**PERCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD DE EDUCADORAS DIFERENCIALES
QUE TRABAJAN EN ESCUELA ESPECIAL**

POR: ALEJANDRA QUINTEROS BALBONTÍN

Proyecto de tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Magíster en
Educación, Mención Dificultades del Aprendizaje

Profesor Guía: Dra. Marta Infante Jaras
Santiago, 2015

I. AGRADECIMIENTOS

A mis padres, por su apoyo incondicional,

A Juan Francisco, por su inmenso amor y generosidad,

A mi hijos Bruno y Franco, motores de mi vida,

A Gonzalo, por su apoyo y motivación.

A Laura, por toda su ayuda,

A mi Profesora Guía, Marta Infante, por su paciencia y comprensión.

II. TABLA DE CONTENIDOS

I. AGRADECIMIENTOS	2
II. TABLA DE CONTENIDOS.....	3
1.1. Antecedentes Del Problema	5
1.2. Planteamiento del Problema	8
1.3. Objetivo General.....	10
1.3.1. Objetivos Específicos:	10
1.4. Hipótesis.....	10
CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL	11
2.1. La percepción social	11
2.2. La Educación Especial: Antecedentes generales.....	12
2.3. La Educación Especial en nuestros días. Perspectivas en tensión.	14
2.4. Modelos para la comprensión de la discapacidad	18
2.5. El modelo bio-médico	20
2.6. Modelo social.....	21
2.7. Retrospectiva de la Educación Especial en Chile.....	24
2.8. El nuevo rol de la Educación Especial en nuestro país	27
2.9. La comprensión de la discapacidad en el marco de la política de la Educación Especial	29
2.10. La Escuela Especial. Perspectivas en tensión y nuevos desafíos.	30
2.11. El Educador Diferencial, una identidad en transición.....	32
CAPÍTULO 3 METODOLOGÍA.....	35
3.1. Tipo de investigación y diseño	35
3.2. Participantes del Estudio.....	37
3.2.1. Selección de los casos estudiados	37
3.3. Instrumento de medición.....	38
3.4. Procedimientos para la recolección de la información.....	40

3.5.	Procedimientos para el análisis de la información.....	41
3.6.	Descripción de la técnica para el análisis de datos	41
3.7.	Descripción de las variables	41
<i>CAPÍTULO 4 ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS</i>		<i>43</i>
<i>CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES.....</i>		<i>54</i>
5.1.	Resultados de la investigación.....	54
5.2.	Limitaciones y proyecciones del estudio	57
5.3.	Recomendaciones	58
<i>IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</i>		<i>60</i>
<i>ANEXOS</i>		<i>64</i>

1.1. Antecedentes Del Problema

De acuerdo a las últimas cifras conocidas en el Informe Mundial sobre Discapacidad más de mil millones de personas en el mundo viven con alguna discapacidad, vale decir un 15% de la población mundial en 2010 (OMS, 2011). Esta cifra además iría en alza considerando el progresivo envejecimiento de la población y el incremento global de problemas crónicos de salud asociados a la discapacidad, tales como la diabetes, las enfermedades cardiovasculares y los trastornos mentales. Sin ir más lejos, en nuestro país, según cifras de SENADIS, arrojadas por la Encuesta CASEN “el 12,93% de los chilenos y chilenas viven con discapacidad, lo que supone 2.068.072 personas. Es decir, 13 de 100 personas o 1 de cada 8 se encuentra en esta condición”. (MIDEPLAN, 2011, p.2)

Otro punto relevante dice relación con la definición de discapacidad adoptada como marco conceptual en el Informe Mundial sobre discapacidad, donde siguiendo la *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud* (CIF), se define “la discapacidad como un término genérico que engloba deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones para la participación. La discapacidad denota los aspectos negativos de la interacción entre personas con un problema de salud (como parálisis cerebral, síndrome de Down o depresión) y factores personales y ambientales (como actitudes negativas, transporte y edificios públicos inaccesibles, y falta de apoyo social)” (OMS, 2011, p.7). Por su parte, el informe de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), parte del reconocimiento que la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás. Al mismo tiempo, en nuestro país, la Ley 20.244 (2010) señala que “persona con discapacidad es aquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás” (MIDEPLAN, 2010, p.2).

Las diferentes definiciones de discapacidad que en el transcurso de los años se han ido acuñando, no constituyen sólo un dato, sino que dan cuenta de un paulatino cambio en la mirada y en las actitudes de las personas hacia la discapacidad. No se trata sólo de conceptualizaciones, pues tras ellas, aparecen las políticas y también las prácticas. Así es como tanto en América Latina, como también en nuestro país, se aprecia un lento, pero sostenido tránsito en el concepto de discapacidad, avanzando desde un enfoque médico a uno más social, de un enfoque centrado en el “déficit” a uno más enfocado en las oportunidades que el entorno puede ofrecer a una persona con discapacidad. De hecho, entre los años 2006 al 2009 el MINEDUC impulsa la Nueva Política de la Educación Especial, donde se reconoce que la nueva definición de discapacidad surge como una combinación de ambos modelos (modelo médico y modelo social). Sin embargo, y pese a este explícito reconocimiento, todavía existe una tendencia a percibir la educación de las estudiantes con discapacidad como remedial o rehabilitatoria. Es decir, la educación tiene que *‘curar o arreglar’* aquellos aspectos de los estudiantes que no *‘funcionan correctamente’* (UNESCO, 2010). Esta perspectiva todavía permanece arraigada en muchas actitudes y prácticas de las profesionales y docentes. A los alumnos con discapacidad deben realizarles un diagnóstico médico que, se supone, debe guiar el diseño de sus planes educativos. En muchos casos, se les enseña en escuelas especiales o aulas segregadas, y una docente especial u otra profesional es responsable de su proceso de aprendizaje (UNESCO, 2001).

La Ley General de Educación (LGE), promulgada en nuestro país en 2010, indica expresamente que “el sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial” y que “es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa” (MINEDUC, 2010, p.2), reduciendo las desigualdades especialmente para aquellos alumnos y alumnas que presenten necesidades educativas especiales, ofreciéndoles oportunidades para su formación integral y asegurando una atención adecuada y oportuna.

Importante es señalar, que en el marco de la Nueva Política de la Educación Especial, se redefine el rol de la Educación Especial, alejándose de la concepción de sistema paralelo de enseñanza orientado a compensar las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad, para perfilarse como una “modalidad transversal en los distintos niveles educativos tanto de los establecimientos de educación común como

especial del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales [...] que puedan presentar algunos alumnos o alumnas de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad” (MINEDUC, 2009, p.3). Este nuevo papel de la Educación Especial en nuestro país, es nuevamente ratificado en la ya mencionada LGE.

Junto a lo anterior, el concepto de *‘necesidades educativas especiales’* que se considera en la Conferencia de Salamanca (2004), basado en la perspectiva planteada en el *‘Informe Warnock’* (DFES, 1978), quiere subrayar que la escuela regular debe ser la responsable de los procesos de aprendizaje de cada estudiante, independientemente de cuáles sean sus características individuales o sus diagnósticos médicos. En este sentido, los representantes de la Conferencia de Salamanca intentaron proporcionar una perspectiva pedagógica que trasciende de una concepción de la diferencia basada en un *‘modelo médico o de déficit’*, que enfatiza que es el individuo quien tiene el problema que le impide o perjudica su aprendizaje, hacia un *‘modelo social’* que considera que cada individuo se enfrenta a distintas barreras al aprendizaje derivadas de las condiciones de las escuelas, las aulas y las respuestas educativas que en ellas se ofrecen. Por este motivo, plantea que si los centros educativos quieren responder a las necesidades educativas de sus estudiantes, es necesario que organicen sus recursos y utilicen los que hay en la comunidad con el objetivo de crear las condiciones necesarias para que cada estudiante aprenda (MINEDUC, 2004b). En este sentido, la atención a la diversidad implica que el sistema educativo se articule en base al principio del “modelo social”, ya mencionado.

Precisamente en pos de mejorar la equiparación de oportunidades en el contexto educativo, surge la Ley 20.501 de subvención escolar preferencial (SEP), como un despliegue de acciones concretas, que entre otras, buscan brindar mayor apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales (MINEDUC, 2008), a través de la elaboración de planes de mejoramiento educativo que benefician a todos los estudiantes de un establecimientos, con especial énfasis en aquellos que por distintas razones, se encuentran en situación de desventaja frente al aprendizaje escolar.

1.2. Planteamiento del Problema

Como es posible constatar, el concepto de discapacidad no considera una comprensión única. En este sentido, “la historia de la educación especial muestra una paulatina transformación, considerando diversos paradigmas en su fundamento teórico con sus consecuentes innovaciones en las prácticas educativas. Esto ha significado un gran cambio en la valoración de la diversidad y en la educación de las personas con discapacidad” (Tenorio, 2007, p.38). Y si bien, actualmente, existe un convencimiento respecto a que el modelo centrado en el déficit, o modelo biomédico, debe sustituirse por un enfoque social, aún queda mucho por hacer para que esto sea una realidad. Lamentablemente este sesgo hacia lo clínico, aún se encuentra presente en muchas instituciones, escuelas especiales y experiencias de integración educativa y tiene una influencia significativa en las formas de trabajar con los alumnos con dificultades para aprender. En la base de este enfoque se encuentra la idea de que las dificultades experimentadas por algunos alumnos se explican por sus propias características, lo cual exige de una enseñanza “especial” en respuesta a sus “problemas”, por lo que lo “mejor” es que los niños con “problemas” similares reciban enseñanza juntos en espacios separados para su atención o en actividades paralelas que en muchas oportunidades no se relacionan con el currículum común. De esta manera “los niños y niñas con discapacidad siguen siendo víctimas de un planteamiento que favorece su segregación y marginación del sistema educativo. Así, por ejemplo, sólo el 2 por ciento de los niños con discapacidad de los países en desarrollo tienen acceso a un sistema educativo. Aún recibiendo educación, ésta suele ser en centros “especiales” segregados, en los cuales muchas veces no disfrutan de la misma gama de actividades académicas y lúdicas que los niños y niñas de escuelas generales, y no se atienden las necesidades de cada alumno de forma amplia o dedicada (Kelly, 2002:136 en Dávila, Naya y Lauzurika, 2008, p.98).

En consecuencia, en nuestro país, se continúa clasificando a los alumnos en función de categorías diagnósticas tradicionales, basadas en las dificultades de los alumnos. Dificultades que a su vez, desde esta óptica, deben ser abordadas por los profesionales especialistas. Por ello, la intervención de éstos últimos, ha estado más centrada en compensar las “deficiencias del alumno” que en promover los aprendizajes del currículum escolar, lo cual ofrece una serie de limitaciones en las oportunidades educativas para estos alumnos.

Siguiendo a Echeita, López, simón y Sandoval (2011, p.10)

“...podríamos decir que la perspectiva dominante sobre la educación de los alumnos más vulnerables, sobre todo hacia aquellos que se consideran con necesidades educativas especiales (n.e.e), refuerza la idea de que sus dificultades son fundamentalmente internas y causadas principalmente por sus déficits; tiende a sobrevalorar el papel de un tipo de diagnóstico basado en la evaluación, comprensión del déficit o dificultad personal del que el alumno padece y en la clasificación de éstos; deposita la responsabilidad educativa con respecto a la enseñanza para estos alumnos en un profesorado especializado, y en consecuencia, limita la responsabilidad del profesorado regular en su educación. También por ello tiende a reforzar la segregación del alumnado a través de dispositivos (aulas, grupos, programas, centros, etc.) especiales paralelos al ordinario...”

Estas “barreras”, aquí señaladas, en su mayoría, relacionadas con la visión y las prácticas de los actores de la comunidad educativa, y en particular de los profesores, ponen de manifiesto la necesidad de explorar nuevas alternativas en la búsqueda de soluciones que apunten a superación de este enfoque centrado en el déficit por otro centrado en lo curricular.

En este mismo sentido, el reciente Informe Mundial sobre la Discapacidad entre sus recomendaciones en favor de la construcción de una sociedad más inclusiva, señala la necesidad de fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad, oponerse a las percepciones negativas y representar la discapacidad en su justa medida (OMS, 2011), y subraya además que: “recopilar información sobre el conocimiento, creencias y actitudes acerca de la discapacidad puede ayudar a identificar deficiencias en la comprensión pública que puedan superarse mediante educación e información pública (OMS, 2011, p.21).

Por eso, bajo el entendido de la importancia que reviste, la mirada y la toma de posición que los profesionales de la Educación Especial adopten frente a este tema, así como las implicancias en sus roles y funciones, es que resulta relevante explorar las percepciones sobre discapacidad que construyen algunos de los actores que participan del mundo de la Educación Especial. Como muestra de ello, hemos visto hasta aquí, que a lo largo de toda la historia de la humanidad han existido diferentes concepciones de

discapacidad, habiéndose creado en base a ellas diferentes modelos de atención, desde las propuestas más segregadoras y excluyentes a aquellas que plantean la inclusión total. Pero, *¿cómo percibimos a los estudiantes con discapacidad?, ¿Cuál es la percepción que actualmente tienen los y las docentes que se desempeñan en escuelas especiales, sobre la discapacidad?, ¿Cuánto influyen los estereotipos que se construyen en torno a la discapacidad, sobre los sujetos que reciben esta etiqueta?, ¿Qué desafíos nos plantea esto para avanzar hacia una educación más inclusiva en nuestro país?*

1.3. Objetivo General

Comprender las percepciones de las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial, en torno a los modelos de comprensión de la discapacidad y necesidades educativas especiales (modelo clínico y modelo social).

1.3.1. Objetivos Específicos:

1. Analizar las diferencias en las percepciones, según años de servicio de las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial, en relación a los modelos de comprensión de la discapacidad (modelo clínico y modelo social) y necesidades educativas especiales.
2. Proponer recomendaciones en relación al tema de la discapacidad en el sistema educativo chileno y la superación de un enfoque clínico a un enfoque social de la discapacidad y las necesidades educativas especiales.

1.4. Hipótesis

1. A mayor cantidad de años de servicio de la profesora, mayor percepción de que las personas con discapacidad requieren de cuidados para su déficit.
2. A mayor cantidad de años de servicio de la profesora, mayor percepción de que las necesidades educativas especiales tienen su origen en el déficit que presenta el estudiante

CAPÍTULO 2 MARCO REFERENCIAL

2.1. La percepción social

No es sencillo encontrar definiciones que refieran a la percepción, pues éstas provienen de distintas disciplinas, sin embargo todas coinciden en que estamos ante un fenómeno individual y subjetivo, acotado por procesos individuales vinculados a mecanismos sensoriales y de cognición. Ahora bien, en esta revisión, debemos trasladar ese concepto al plano de lo colectivo. Es decir, al plano social.

Varios autores han descrito la percepción social o percepción interpersonal como un proceso mediante el cual el individuo llega a conocer a los demás y concebir sus características, cualidades y estados interiores (Vander, 1986; Allport, 1954; Asch, 1964). La percepción social, como dice la palabra, está ligada al proceso de percepción; encargado de interpretar la información proveniente del medio a través de los sentidos. Esta, sirve como nexo mediador entre el individuo y su ambiente, puesto que no respondemos al mundo exterior (objetos, personas, etc.) de manera directa, si no que transformamos los estímulos provenientes de este, en un sistema interior, al cual le atribuimos significado. Como plantea Vander "no existen hechos puros, si no hechos interpretados" (p.231).

Así como otros fenómenos, la discapacidad es una realidad humana percibida de manera diferente en diferentes períodos históricos y civilizaciones. Como señala Palacios (2008) "el concepto de discapacidad es relativo y varía según los diferentes contextos históricos y sociales. Quizás en este sentido, parafraseando el título de la obra de Robert Garland pueda decirse que la discapacidad depende, en cierta medida, del *ojo del observador*" (p.469).

En la historia de la educación escolar, la diversidad del alumnado a la hora de aprender, ha estado presente desde sus orígenes. Lo que ha ido variando son los presupuestos en base a los cuales se han definido las políticas y las prácticas escolares hacia ellos.

A este conjunto de presupuestos, es lo que Ainscow (2001) llama "perspectiva". Este concepto es muy importante en la comprensión del mundo social, pues tiene mucho

que ver con “la mirada”, con cómo contemplamos e interpretamos lo que nos rodea. Los artistas plásticos (pintores, fotógrafos, escultores...), entre otros, nos proporcionan multitud de ejemplos que ilustran como una misma supuesta “realidad” es interpretada de maneras muy distintas en función de la perspectiva que adopta frente a ella cada artista. Ainscow (1998) se refiere a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), cómo lo interpretamos y en consecuencia cómo actuamos al respecto. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social.

Iniciaremos esta exposición revisando los principales antecedentes que constituyen el desarrollo de la Educación Especial en el plano internacional, distinguiendo sus hitos más relevantes, para aproximarnos luego a los modelos de tratamiento, que a lo largo del tiempo se ha dispensado a las personas con discapacidad, y que si bien coexisten en alguna medida en el presente, pueden ser situados en diferentes contextos históricos. Intentaremos pues, dar cuenta, de los presupuestos e implicancias de estas perspectivas en tensión.

2.2. La Educación Especial: Antecedentes generales

La discapacidad es un tema tan antiguo como la existencia misma del hombre en el mundo, y diversos son los lugares que le ha tocado ocupar a través de la historia. Realizar un análisis de la evolución de la Educación Especial, no es posible al margen del modelo de sujeto con discapacidad, que en algún determinado momento histórico, ha sostenido alguna sociedad en particular. Por otro lado, este abordaje histórico de la Educación Especial, también implica hacer referencia necesaria a la forma en que las diferentes administraciones o gobiernos han reflejado en sus correspondientes normativas la educación de estas personas, transitando desde una perspectiva centrada en el sujeto y su dificultad, hacia una mirada fuertemente centrada en la responsabilidad social y de las instituciones respecto de las personas con discapacidad.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, expresa el consenso mundial en torno a la igualdad de oportunidades en educación. No obstante, no es sino hasta la década de los 60, en que cobra auténtica fuerza el movimiento a favor de la integración escolar de las personas con discapacidad. A partir de 1960 con el principio de “Normalización”, se produce a nivel internacional un cambio en la valorización social de las personas con discapacidad, poniendo énfasis en los procesos de integración y participación de estas personas en todas las esferas de la vida social y ciudadana. En la educación, esto significó un nuevo cambio en la forma de concebir la enseñanza de las niñas y niños con discapacidad, caracterizado por ir abandonando el enfoque rehabilitador para centrarse más bien en un marco principalmente educativo, que implica que los alumnos y alumnas con y sin discapacidad se eduquen juntos, teniendo como referencia un curriculum común.

Esta última perspectiva aquí aludida, se consolida en 1978 en Inglaterra por medio del Informe Warnock el cual, “explicita la idea de los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, cualesquiera sean los problemas con que se encuentren en sus procesos de desarrollo” (Godoy, Meza y Salazar, 2004, p.3). Cabe señalar que de este informe emana además, la conceptualización de personas con **necesidades educativas especiales (NEE)**, que viene a dar un giro y a revolucionar la educación de la época, demandando valiosos cambios orientados a implementar dentro del sistema educativo regular, las modificaciones necesarias para dar adecuada respuesta a la diversidad del alumnado. Se abre desde entonces, una perspectiva mucho más amplia de la Educación Especial, que poco a poco comienza a distanciarse de la idea de la Educación Especial y la educación regular como dos sistemas que coexisten de manera paralela. Desde esta perspectiva, se considera que las Necesidades Educativas Especiales, dependen de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se desarrollan y aprenden. Este nuevo enfoque implica un paso adelante con respecto a las respuestas tradicionales de corte correctivo o compensatorio ofrecida a los alumnos que presentan dificultades en la escuela, ya que pone de relieve la poderosa influencia que ejercen los factores del contexto educativo que rodea al alumno, las decisiones curriculares que los docentes y otros profesionales toman, las actividades de aprendizaje que proponen, los métodos que utilizan, las relaciones que establecen con sus alumnos y alumnas. En consecuencia, la escuela juega un papel determinante en los resultados de aprendizaje, puesto que dependiendo de la calidad de la respuesta educativa que proporcione a sus alumnos puede contribuir

a superar, minimizar o compensar las dificultades de aprendizaje o por el contrario, agudizarlas e incluso crearlas, producto de prácticas educativas inadecuadas.

La década de los 90, está fuertemente marcada por importantes avances en la comprensión de la discapacidad en términos de derechos humanos, “durante esta década organizaciones mundiales como las Naciones Unidas, UNICEF, UNESCO y OLREAC-UNESCO han impulsado el desarrollo de declaraciones, propuestas e informes que unen y comprometen a los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores” (Godoy, Mesa y Salazar, 2004, p.11). Así, en 1990, se lleva a cabo la Conferencia Mundial sobre “Educación para Todos”, en Jomtien, Tailandia, donde se destaca que la educación, y en particular, la alfabetización, es un derecho de todas las personas. En 1993, la Asamblea General de la ONU, dicta las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad, donde se explicita la responsabilidad de las autoridades educativas respecto de los procesos de integración escolar de los alumnos con discapacidad. Un año más tarde, en Salamanca, España, la declaración final de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales y los planteamientos de la Unesco en 1995, harán referencia a una enseñanza asentada sobre los principios de justicia, igualdad y solidaridad. Estas y otras iniciativas, constituyen valiosos referentes para la implementación de políticas educativas mundiales y también nacionales, dirigidas a asegurar el acceso igualitario a la educación.

2.3. La Educación Especial en nuestros días. Perspectivas en tensión.

En la actualidad el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” se ha instalado como parte del marco cultural y político de muchas escuelas e instituciones de educación regular e influye en una gran variedad de prácticas educativas. Sin desconocer el impacto positivo que éste ha tenido en términos de reconocer las diferencias del alumnado y promover la búsqueda de respuestas educativas más ajustadas a la diversidad, es necesario considerar que el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” exige hoy por hoy, una mirada mucho más crítica que contemple algunas implicancias en general poco abordadas.

Desde esta mirada más crítica, el concepto de “Necesidades Educativas Especiales” es sustituido por el término “barreras para el aprendizaje y la participación”,

relevando la idea de que dichas “barreras”, “surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (Booth y Ainscow, 2000, p.9). No sólo se trata de un cambio meramente conceptual, se trata de una mirada distinta, ya que el concepto de “barreras” alude a que son las barreras las que impiden el ejercicio efectivo de los derechos, en este caso, a una educación inclusiva. Entendemos como barreras, aquellas creencias y actitudes que los actores en el *escenario educativo* tienen respecto a este proceso (las que se reflejan en su percepción o perspectiva respecto de la “discapacidad”). Siguiendo a Echeita (2011), “estas barreras se concretan y encarnan en las culturas, las políticas y las prácticas escolares que individual y colectivamente tienen y aplican y, que al *interactuar* con las condiciones personales, sociales o culturales de determinados alumnos o grupos de alumnos -en el marco de las políticas y los recursos educativos existentes a nivel local, regional o nacional-, generan exclusión, marginación o fracaso escolar (p.15).

En efecto, en acuerdo con Booth y Ainscow (2000): “al “etiquetar” a un alumno con “Necesidades Educativas Especiales” se generan expectativas más bajas. Además, el hecho de centrarse en las dificultades que experimentan los alumnos que están “etiquetados” puede desviar la atención de las dificultades que experimentan otros alumnos. Por otro lado, tiende a reforzar en los docentes la creencia de que la educación del alumnado clasificado como “con Necesidades Educativas Especiales” en sus clases es, fundamentalmente, responsabilidad de un especialista”. En consecuencia, “cuando las dificultades educativas se atribuyen a los déficit del alumnado, lo que ocurre es que dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación que existen en todos los niveles de nuestros sistemas educativos y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el alumnado” (p.23). Es decir, si un alumno tiene dificultades para aprender es, en lo fundamental, porque él tiene algo mal, algún déficit o limitación o característica social o familiar que interfiere con el proceso de aprendizaje. Se trata de una “importación” del llamado modelo clínico o médico; cualquier dificultad de aprendizaje es vista como un síntoma de un déficit que debe ser diagnosticado y tratado individualmente. Desde esta lógica, se cree además, que las ayudas especiales que precisan los alumnos con estas “necesidades educativas especiales” se prestan mejor en grupos homogéneos de niños con idénticos problemas, siendo la educación de estos alumnos responsabilidad de un

profesorado también especialmente preparado, en términos de conocimientos, destrezas y habilidades propias para trabajar con el mismo.

En consecuencia a lo anterior, la inclusión implica un doble desafío para la educación: Para Booth y Ainscow (2000) la inclusión se entiende “como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado. El concepto de barrera, tiene su raíz, en los estudios sobre la discapacidad (Barton, 2009) y se configura como una “clave” en la tarea de hacer frente a la diversidad del alumnado en la escuela, sin perder de vista a aquellos en mayor riesgo de fracaso, marginación o exclusión educativa. Las barreras, al igual que los recursos para reducirlas, se pueden encontrar en todos los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, y en las políticas locales y nacionales. Pero, la educación inclusiva va mucho más allá de una serie de acciones técnicas, como señala Barton (2003) “no es un fin en sí misma sino que un camino para contribuir a la realización de una sociedad con un enfoque de derechos. La educación inclusiva es una actividad política que involucra una crítica de los valores sociales, prioridades y estructuras” (p.13). La inclusión está ineludiblemente ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido de que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales” (Booth, Ainscow, 2000, p.10).

Si bien, los términos **inclusión o educación inclusiva** son de uso más o menos reciente, especialmente en América Latina, en varios contextos se utilizan como sinónimo de integración de alumnos con discapacidad. De hecho, no pocas veces, la inclusión se percibe tan solo como un movimiento cuyo objetivo es incorporar a la escuela regular a aquellos alumnos que estaban fuera de ellas, considerando que éstos se encuentran “incluidos” desde el momento que están en la escuela común (Blanco, 2006). Por ello el concepto de “educación inclusiva”, reclama algunas consideraciones respecto a su propia evolución en el tiempo. Si bien, en un principio, se focalizó en la atención de los alumnos con “necesidades educativas especiales”, en la actualidad se ha planteado un paso más allá de la integración de estos alumnos en las aulas regulares. En palabras de Parrilla (2004), la educación inclusiva ha ido ganando terreno como movimiento que desafía y rechaza las políticas, culturas y prácticas educativas que promueven cualquier tipo de exclusión (p.196).

El debate actual en torno a los conceptos de integración / inclusión se ha planteado en términos de “paradigmas”, existiendo aún la necesidad de avanzar desde el “paradigma de la integración” a un “paradigma de la inclusión”. En este sentido, como señala Ainscow (2007), en muchos países la educación inclusiva todavía es considerada como un enfoque para servir niños con discapacidades dentro de los marcos de la educación general. Sin embargo, internacionalmente cada vez es considerada de modo más amplio como una reforma que apoya y asume la diversidad entre todos los alumnos (UNESCO, 2001). Ainscow (2000) subraya, que: “la inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado (Ainscow, 2000, p.3). O dicho de otra manera, de maximizar las condiciones que favorecen el aprendizaje de todos.

Muchos estudiantes experimentan dificultades porque no se tienen en cuenta sus diferencias en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por eso, la acción educativa debe pensarse y diseñarse desde un principio, considerando la diversidad de intereses, capacidades, origen, procedencia o cualquier otra condición personal o social del alumnado, de forma que su desarrollo sea accesible y pertinente para todos ellos. Esto, porque la meta de la educación inclusiva es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad (p.3).

Desde esta perspectiva, se entiende además, la inclusión como un conjunto de procesos de desarrollo continuo y dinámico, “ya que siempre pueden surgir nuevas barreras que limiten el aprendizaje y la participación, o que excluyan y discriminen de diferentes maneras a los estudiantes” (Booth y Ainscow, 2000). Ello, “supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusiva o excluyente que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometan a realizar un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad” (p.22). La inclusión, podríamos decir, es un proceso, un camino de búsqueda constante hacia mejoras e innovaciones para responder positivamente a la diversidad del alumnado, que

precisa detectar o reconocer las barreras existentes en las culturas, las políticas y las prácticas escolares, para cambiarlas por procesos que faciliten una enseñanza accesible y pertinente para todos, convirtiendo a la escuela, así, en el lugar de privilegio donde se combatan las actitudes discriminatorias y se apoye la construcción de una sociedad más justa y cohesionada.

Según Ainscow (2001), una escuela inclusiva desde el punto de vista educativo, es aquella donde se considera que enseñanza y el aprendizaje, los logros, las actitudes y el bienestar de todos los jóvenes son importantes. En palabras de Ainscow (1998):

“No se trata de acomodar a los alumnos considerados especiales dentro de un sistema escolar que permanece inamovible, que lejos de ayudarlos los aleja de este objetivo y contribuye además, a mantener la situación de la educación especial como un ámbito de trabajo aislado y estancado. Se trata de avanzar hacia una educación inclusiva, donde el objetivo es reestructurar las escuelas para que den respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos” (p.45).

No obstante, en muchas escuelas de nuestro país, se sigue dando la paradoja, de que integran niños con discapacidad y simultáneamente expulsan o discriminan a otro tipo de alumnos, por lo que se podría afirmar que estas escuelas no son realmente inclusivas.

Tal como se ha visto hasta aquí, existen distintas perspectivas en tensión frente a las llamadas “Necesidades Educativas Especiales”, la “discapacidad”, la “inclusión” y en general las “dificultades de aprendizaje”. Estas visiones están basadas en modelos comprensivos, que a continuación revisaremos.

2.4. Modelos para la comprensión de la discapacidad

La discapacidad constituye una realidad compleja y plurifacética que ha sido abordada de diversas maneras a través del tiempo, dependiendo de las condiciones históricas, políticas, sociales y culturales de cada época. Barton (2003) señala que la discapacidad es una construcción social y ha tenido diferentes periodos históricos y contextos culturales. Esto se ve reflejado en el cambio de categorías oficiales y su

significados incluyendo “tonto”, “imbécil” “insano” “subnormal” “deficiente mental”, “problemático en el aprendizaje”. Estas categorías son en sí mismas el reflejo de desarrollos socio económicos y culturales y los diferentes caminos en los cuales la política y las provisiones de servicio están asociadas con concepciones particulares. Históricamente, por lo tanto, la gente discapacitada ha experimentado un rango de insultos en los discursos oficiales comunes, incluyendo a esto el miedo, odio, pena, sobre protección y apadrinamiento.

Sin embargo, y como respuesta de las propias personas con discapacidad y sus organizaciones, en el mundo y también en nuestro país, la educación de las personas con discapacidad, así como la conceptualización asociada, ha experimentado lentamente algunos avances. Siguiendo a Palacios (2008):

“dicha transición desde un modelo rehabilitador a uno social se encuentra asimismo plasmada en la evolución que refleja la definición del mismo concepto de discapacidad esbozada en las Clasificaciones Internacionales de la Organización Mundial de la Salud en la materia. La primera clasificación reflejaba una concepción del fenómeno desde una visión netamente médica — propia del modelo rehabilitador— que asimilaba la deficiencia con la enfermedad, y propiciaba una relación en cadena que se dirigía de manera ineludible a la discapacidad y la minusvalía” (p.474).

Más tarde, dicha clasificación fue revisada en el año 2001, adoptándose una nueva Clasificación que asume una visión biopsicosocial del fenómeno de la discapacidad. De este modo se ha integrado, uno de los presupuestos del modelo social, al asumir la importancia que tienen los factores sociales a la hora de definir el origen mismo de la discapacidad

Comúnmente a nivel internacional y también en Chile, la discapacidad, ha sido caracterizada mediante dos modelos o enfoques: el modelo bio-médico o rehabilitador y el modelo social.

2.5. El modelo bio-médico

El modelo *bio- médico* o *rehabilitador*, considera que las causas que originan la discapacidad son derivadas de limitaciones individuales de las personas. Según Palacios (2008) “al buscar las causas que dan origen a la discapacidad, las respuestas se centran exclusivamente en las “limitaciones” que tiene la persona. La persona con discapacidad es un ser humano que se considera desviado de una supuesta norma estándar, y por dicha razón (sus desviaciones) se encuentra limitada o impedida de participar plenamente en la vida social” (p.81). De hecho, una mirada rápida hacia el pasado, nos habla de una etapa de “prescindencia” basada en teorías eugenésicas. Teorías según las cuales, la sociedad en su conjunto se hallaba en peligro si no se eliminaban los sujetos “defectuosos”, “deficientes”, “anormales”, que de reproducirse, reproducirían una sociedad débil y en peligro. La posición extrema del nazismo, que se aplicó no sólo a grupos de judíos, sino también contra otros grupos considerados “indeseables”, como discapacitados, gitanos y homosexuales, en aras de la supuesta pureza de una raza superior, es un lastimoso ejemplo de la profunda raigambre de esas creencias en algunos seres humanos. Vale la pena, también señalar que este modelo está relacionado con las con las ideas de perfección y “normalidad” establecidas por un amplio sector que tiene poder y por el concepto de mayorías meramente cuantitativas.

Este modelo bio-médico, ve la discapacidad como una “tragedia personal” que limita la capacidad de la persona con discapacidad para participar en la vida general de la sociedad. Desde éste, se considera que es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es – un mundo construido por gente sin discapacidad para satisfacer las necesidades de personas sin discapacidad.

El fin primordial que se persigue desde este modelo es *normalizar* a las personas con discapacidad. El problema central pasa a ser, entonces, la persona, con sus diversidades y dificultades, a quien es imprescindible rehabilitar, psíquica, física, mental o sensorialmente, desde disciplinas médicas o científicas. Como ya se ha dicho, estas disciplinas localizan la causa básica de la enfermedad al interior de la persona, consideran la discapacidad como un estado objetivo que padece la gente, omitiendo factores causales ubicados en los procesos sociales, políticos o externos al individuo. La discapacidad en

esta perspectiva es un atributo personal, condición objetiva, patológica de la persona y en este sentido los niños que presentan discapacidad son considerados “enfermos”.

Sin ir más lejos, en nuestro país hasta hace poco tiempo, han sido acuñadas conceptualizaciones similares. Así por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (OMS), definió discapacidad como “toda restricción o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad, dentro del margen que se considera promedio para un ser humano” y precisa que deficiencia es “toda pérdida de una estructura psicológica, fisiológica o anatómica” (FONADIS, 1998, p.4).

Una de las consecuencias más importantes que se desprenden desde este enfoque dice relación con el rol de la educación diferencial o especial, el cual consistía en la clasificación de los menores según etiología, tipo y grado de déficit y el énfasis estaba en la corrección del defecto, en el tratamiento y la terapia. Tal categorización hacia centrarse más en las limitaciones que en las potencialidades de la persona y en las oportunidades que el medio pudiese ofrecer. Como lo indica la Nueva Política de Educación Especial, en este enfoque “la intervención tiende a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta” (MINEDUC, 2005, p17). Por tal motivo, las escuelas especiales fueron esencialmente instituciones educativas con un currículo paralelo, centradas en el problema y atención individual que planteaba el déficit. De hecho, en Chile, las décadas del setenta, ochenta e inclusive del noventa, fueron fuertemente marcadas por la especialización del sistema de Educación Especial, aprobándose la mayoría de los planes y programas para las distintas discapacidades.

Sin embargo, en otros lugares del mundo (y principalmente en Europa) surgen en rechazo a estos fundamentos, a finales de los años sesenta, una visión renovada en la comprensión de la discapacidad, nos referimos al Modelo Social.

2.6. Modelo social

Según Booth y Ainscow (2000), este modelo:

“contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades en educación son producto de las deficiencias o

limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y con la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas” (p.25).

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

En consecuencia, Booth y Ainscow (2000), definen las **discapacidades** como “barreras a la participación del alumnado con deficiencias o enfermedades crónicas. Las discapacidades se crean en la interacción entre actitudes, acciones, culturas, políticas y prácticas institucionales discriminatorias con las deficiencias, el dolor o las enfermedades crónicas” (p.25). Así también, “la **deficiencia** se puede definir como *“una limitación permanente de la función física, intelectual o sensorial”* (p.25). Señalan además que:

“mientras que es posible que las escuelas tengan poco que hacer para superar las deficiencias, éstas sí pueden producir un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales” (p.25).

En este modelo, se cambia el foco de atención desde la “tragedia personal” del individuo hacia la forma en que el entorno, en el que se desenvuelve la persona con discapacidad, actúa para excluirlo de la plena participación. Esto quiere decir, por ejemplo, que si un alumno o alumna con impedimentos, presenta dificultades para acceder, participar o avanzar en algún aspecto del curriculum de la escuela regular, no es simplemente porque tiene una deficiencia física, sensorial o intelectual. En tal sentido, el enfoque inclusivo sugiere que estas dificultades no pueden explicarse simplemente en términos de la deficiencia del alumno. Por el contrario, son las características del sistema educativo en sí las que están creando “barreras al aprendizaje” de estos niños y niñas – curriculum mal diseñados, docentes poco capacitados, medios de instrucción inapropiados, edificaciones inaccesibles, etc.

Finalmente, desde este modelo (OREALC/UNESCO, 2004), se destaca en que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la misma medida que el resto de personas sin discapacidad, pero siempre desde la valoración y el respeto de la diferencia. Este modelo se encuentra íntimamente relacionado con la asunción de ciertos valores intrínsecos a los derechos humanos, y aspira a potenciar el respeto por la dignidad humana, la igualdad y la libertad personal, propiciando la inclusión social, y sentándose sobre la base de determinados principios: vida independiente, no discriminación, accesibilidad universal, normalización del entorno, diálogo civil, entre otros. Otro aspecto destacable, es que en este modelo, se parte de la premisa de que la discapacidad es en parte una construcción y un modo de opresión social, y el resultado de una sociedad que no considera ni tiene presente a las personas con discapacidad. Asimismo, apunta a la autonomía de la persona con discapacidad para decidir respecto de su propia vida, y para ello se centra en la eliminación de cualquier tipo de barrera, a los fines de brindar una adecuada equiparación de oportunidades. Respecto de esto último, la educación juega un rol fundamental y la escuela tiene el deber de posibilitar iguales oportunidades de aprendizaje y participación para todos sus alumnos y alumnas independientemente de sus características, limitaciones o restricciones.

Por último, Barton (2003) señala que el modelo social sirve para diversos propósitos:

1. “Provee un marco y lenguaje a través del cual la gente discapacitada puede describir sus experiencias.
2. Ofrece un marco donde la discapacidad puede ser explicada y entendida en términos de amplias condiciones y relaciones socio - económicas.
3. Provee una oportunidad para plantear serias preguntas acerca de la naturaleza existente de la sociedad en que vivimos y el tipo de sociedad que deseamos y esperamos tener. *¿Qué definiciones son vistas como importantes, por qué y con qué consecuencias?, ¿Cómo definimos discapacidad?*” (p.7)

Este último punto es especialmente relevante pues las respuestas a estas interrogantes influirán en nuestras expectativas, en nuestra perspectiva y en las formas en que interactuamos con las personas con discapacidad. El término “perspectiva” aquí

mencionado tiene que ver con la “mirada”, con cómo contemplamos e interpretamos el mundo que nos rodea. La noción de perspectiva es muy importante en la comprensión del mundo social (Ainscow 1998, p. 8) se refiere a este concepto como el constructo que nos ayuda a explicar un hecho, como podría ser, por ejemplo, las dificultades que experimentan algunos alumnos para aprender, resaltando del mismo qué vemos (y por lo tanto, también qué dejamos de ver o considerar), cómo lo interpretamos y en consecuencia cómo actuamos al respecto. Las perspectivas ponen de manifiesto, en último término, el conjunto de concepciones y teorías implícitas que tenemos sobre un determinado hecho o proceso social.

2.7. Retrospectiva de la Educación Especial en Chile

En nuestro país, la Educación Especial es la disciplina de la educación que por tradición se ha hecho cargo de la población escolar con discapacidad o dificultades más severas de aprendizaje (Mineduc, 2004, p.16). Desde sus orígenes se ha vinculado muy estrechamente con las ciencias médicas y psicológicas, “disciplinas que condicionan su desarrollo y evolución desde una concepción fundamentalmente orgánica e inherente al individuo” (Godoy, Meza, Salazar, 2004, p.3). Como consecuencia de esta perspectiva, se inicia el estudio y detallada descripción de los “déficits”, para luego levantar categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el fin de “curar”, “arreglar”, “corregir”, “rehabilitar” o “reeducar” la “patología” que “padece” un determinado sujeto, para luego en base a un enfoque psicológico, adaptar las intervenciones de profesionales especializados a las características del déficit diagnosticado. Esta concepción, de modelo bio-médico, se mantuvo vigente durante la primera mitad del siglo XX, promovió por una parte, la necesidad de detectar y clasificar en forma precisa el “trastorno” presente en cada individuo y, por otra, el desarrollo, para estos alumnos, de una atención educativa especializada distinta y separada de la organización educativa común. Surgen así las escuelas de Educación Especial, que fueron extendiéndose y especializándose de acuerdo a los distintos déficit y consolidándose hasta ahora. (Mineduc, 2004, p.16) Así, en Chile la historia de la Educación Especial comienza a escribirse hacia finales del siglo XIX con la creación de la primera escuela para niños y niñas sordos de América Latina en el año 1852. Algunos años después, en 1928, junto a la Reforma Educacional, se crea de la primera escuela especial para niños y niñas con discapacidad intelectual. A partir de

este año en adelante, comienzan a crearse muchas otras escuelas especiales para niños con discapacidades sensoriales e intelectuales.

En Chile, durante esta década, muchos son los profesionales preocupados por estudiar, atender y resolver adecuadamente las dificultades de aprendizaje de los alumnos con discapacidad, y varias son las iniciativas tendientes a especializar la formación de profesores. Por eso, en 1964 La Universidad de Chile crea el **primer centro de formación para especialistas en Deficiencia Mental**, impartiendo cursos de postítulo para formar profesores especialistas dirigidos a maestros normalistas, que estaban en ejercicio docente. Entre los años 1966 y 1970, se abren los **postítulos de Audición y Lenguaje y Trastornos de la Visión**. Más tarde, en 1971 se crea en la Pontificia Universidad Católica de Chile, el **postítulo en educación especial y diferencial**. Nuestro país vive por ese entonces, una etapa de **consolidación del sistema de Educación Especial**.

En 1978, el Informe Warnock en Inglaterra, marca un importante cambio a favor de las personas con discapacidad, pues de él emana el concepto de Necesidades Educativas Especiales (N.E.E), abriéndose así, un nuevo periodo marcado por una nueva manera de entender la Educación Especial en el mundo. Este término hace referencia a las ayudas pedagógicas que pueden requerir algunos alumnos en su proceso de escolarización. Para este informe, “una necesidad educativa especial es aquella que requiere dotación de medios especiales de acceso al currículum, un currículum especial o modificado y especial atención a la estructura social y al clima relacional en los que se produce el aprendizaje” (Sánchez y Torres, 2002, p.73).

En nuestro país, el mencionado informe, también causa un impacto importante, pues instala sólidos argumentos, que en forma progresiva posibilitan un giro en la mirada hacia la Educación Especial: de ser una modalidad educativa aislada o paralela a la educación regular, a convertirse en una modalidad transversal al sistema educativo y que pretende contribuir en la equiparación de oportunidades para el aprendizaje de todos los alumnos.

En el marco de la Política de la Educación Especial de nuestro país, “se considera alumnos con **necesidades educativas especiales** a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser

atendidas” (MINEDUC, 2005, p.10). En consecuencia, “el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad” (MINEDUC, 2005, p.10). Sin embargo, es necesario puntualizar que este concepto, en muchos casos, ha sido homologado con el de discapacidad, dando paso a una nueva “categoría diagnóstica” o “etiqueta”, donde nuevamente se sitúa la dificultad en el alumno. Así visto, en general, hablar de alumnos con “necesidades educativas especiales” es referirse a alumnos que “presentan” algún tipo de “dificultad”. De hecho, se suele hablar de alumnos que presentan necesidades educativas especiales asociadas o no a discapacidad, lo cual muestra que, en general, los obstáculos en el proceso educativo de algunos alumnos, siguen siendo atribuidos básicamente a las condiciones personales de éstos y no a factores del contexto y la respuesta educativa que se les ofrece.

No obstante esta renovación conceptual, en nuestro país aún tendría que pasar más de una década para comenzar a visualizar un cambio de enfoque. De hecho, en 1976 se publica el primer programa de estudio oficial para alumnos con discapacidad intelectual, y partir de la década del 80, comienzan a dictarse la mayor parte de los decretos de ley que aprueban planes y programas para la Educación Especial. Así es como en 1989 se conforman equipos de trabajo para elaborar los nuevos planes y programas de estudio para las distintas discapacidades. Estos planes fueron aprobados a principios de 1990, se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del curriculum común.

En 1990, aún bajo la dictadura militar, se dicta la **LOCE** (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), sin embargo, ésta no se pronuncia en ningún sentido respecto de la Educación Especial. Este mismo año, se dicta el Decreto Supremo de Educación N°490 que reglamentan por primera vez en Chile los “**Proyectos de Integración Escolar**” (PIE). Más tarde, entre 1998 y 2003, se aprecia un importante desarrollo en las políticas dirigidas a la integración escolar.

En 1994 en nuestro país, se promulga la **Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284** que define a la Educación Especial como la modalidad diferenciada de la educación general, caracterizada por constituir un sistema flexible y dinámico que desarrolla su acción preferentemente en el sistema regular de educación, proveyendo servicios y recursos especializados a las personas con y sin

discapacidad según lo califica esta ley, que presenta necesidades educativas especiales. Esta Ley además, mandata la creación del **Fondo Nacional de la Discapacidad FONADIS**.

En el año 2005, se publica la Nueva Política de la Educación Especial, donde se la define como:

“modalidad del Sistema Educativo, que debe desarrollar su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto de los establecimientos de educación común como especial del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales, [...] que puedan presentar algunos alumnos o alumnas de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad” (MINEDUC: 2010, p.3).

Hoy en día, la escuela especial constituye junto a las aulas hospitalarias y los establecimientos regulares con proyecto de integración, una opción educativa más, en el sistema de Educación Especial. Nadie podría negar su importante rol como un medio de equiparación de oportunidades para las personas con alguna discapacidad, especialmente aquellas que tienen menores oportunidades de acceso a la educación regular. Asimismo la Escuela Especial es innegablemente una de las opciones educativas con mayor experiencia en el trabajo con alumnos con discapacidad. Las escuelas especiales, en su mayoría, “están dotadas de docentes y profesionales no docentes altamente capacitados que se han destacado por su compromiso con los alumnos y las familias, su capacidad de emprender, de establecer redes y alianzas de trabajo, convirtiéndose en un soporte muy importante para las familias y la comunidad (MINEDUC, 2005, p.26)

2.8. El nuevo rol de la Educación Especial en nuestro país

En la actualidad, uno de los avances más importantes en el marco de la Política Nacional de Educación Especial, se relaciona con la configuración del nuevo rol que la Educación Especial desempeña en el sistema educativo. Así, la Educación Especial se consagra en la Ley General de Educación como una “modalidad del Sistema Educativo,

que debe desarrollar su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto de los establecimientos de educación común como especial del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales, [...] que puedan presentar algunos alumnos o alumnas de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad” (MINEDUC, 2010, p.3).

La nueva Política de Educación Especial, señala que su propósito para el periodo 2006 – 2010 es “hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo. Para ello, se plantea como uno de sus objetivos específicos el “promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y practicas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales” (MINEDUC, 2005, p.48).

Cabe además señalar, que el proceso de implementación de la política de Educación Especial se apunta a “favorecer la instalación de capacidades y la creación de condiciones favorables para que “todos y todas” las estudiantes aprendan y participen, se sientan respetados y sus necesidades específicas sean atendidas. Para avanzar en esta dirección nos hemos planteado transitar desde un enfoque homogeneizador a uno basado en la diversidad y de un modelo centrado en el déficit al de las NEE” (MINEDUC. 2005, p.2)

Desde este nuevo enfoque, se amplía el concepto de Necesidades Educativas Especiales, bajo el entendido, que cualquier niño o niña puede ya sea en forma temporal o permanente, como en el caso de una discapacidad, puede experimentar dificultades en su aprendizaje y que independientemente sus causas, el sistema educativo debe disponer de las ayudas y recursos de apoyo especial para dar respuesta a ellas.

2.9. La comprensión de la discapacidad en el marco de la política de la Educación Especial

En el campo de la Educación Especial en Chile, las renovaciones conceptuales lentamente han comenzado a visibilizar algunos cambios en la mirada hacia las personas con discapacidad. De hecho, actualmente en el marco de la Nueva Política de la Educación Especial de nuestro país, la definición de discapacidad se entiende como “un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno” (MINEDUC, 2005, p.40) Se trata de un enfoque biopsicosocial “en el que se integran las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social” (p.40) e involucra “la evaluación de diferentes componentes relacionados con el funcionamiento y la discapacidad (funciones, estructuras corporales y deficiencias; limitaciones en la actividad y restricciones en la participación), así como de los factores contextuales, partiendo del ambiente más inmediato al individuo y llegando hasta el entorno general” (MINEDUC, 2005, p.41). Recordemos que el modelo médico considera la discapacidad como un problema de la persona causado por una enfermedad, trauma o condición de salud, que requiere de cuidados hacia el déficit, prestados en forma individual por profesionales. La intervención tiende a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta” (MINEDUC, 2005, p.40). En cambio, “desde un modelo social, la discapacidad no se considera sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. La intervención se centra en la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social” (p.40).

En el marco de esta Política actual se señala de manera explícita que el concepto de discapacidad que se adopta como referencia, recoge las influencias del modelo médico y el modelo social. Esto es, si se le quiere mirar así, un reconocimiento bastante ambiguo, puesto que no logra evidenciar una “perspectiva” dominante sobre los alumnos más vulnerables o aquellos llamados con “necesidades educativas especiales”, Pero más allá se lo meramente semántico, es necesario no perder de vista que esta ambigüedad conceptual, refleja una limitada comprensión del modelo social y valida algunos aspectos del modelo médico, por ejemplo los relacionados con el diagnóstico y los apoyos especializados. De acuerdo con Infante (2010) “la traducción de este artefacto social

denominado política de educación especial ha permitido que aquellos estudiantes que aprenden de manera distinta a la mayoría puedan participar del sistema educativo común, teniendo acceso a una educación regular. Sin embargo, ha legitimado nuevas prácticas de exclusión al interior de la escuela“(Infante, 2010, p.290). Estos hechos nos demuestran que la Nueva Política de la Educación Especial ha actuado como un mecanismo primordialmente compensatorio dirigido a aquellos niños, niñas y jóvenes que históricamente habían sido excluidos de la escuela común.

2.10. La Escuela Especial. Perspectivas en tensión y nuevos desafíos.

Junto a la Reforma Educacional, impulsada por el MINEDUC, desde los años noventa, las escuelas especiales de nuestro país se incorporaron a una serie han proyectos que tuvieron un positivo impacto (Proyectos de Mejoramiento Educativo, Jornada Escolar Completa, Red Enlace, pasantías internacionales y nacionales, entre otros). No obstante, se les ha dejado al margen de otras importantes acciones, como lo son las que han tenido como objetivo apoyar la implementación del currículo (dotación de materiales educativos, textos escolares, perfeccionamiento docente, etc.). Nuevamente, la causa de este problema “se debe a que el currículo establecido en los planes y programas para la mayoría de las escuelas especiales es diferente al de la educación regular” (MINEDUC, 2005, p.27).

Sin ir más lejos, desde una mirada retrospectiva de la Educación Especial es posible apreciar como históricamente, ésta se ha visto marginada de las transformaciones en materia de renovación curricular. Es por esta razón que aún se encuentra en vigencia el Decreto 87/90 que aprueba los planes y programas para alumnos con discapacidad intelectual, y que además señala que “la atención a estos escolares se debe desarrollar en forma individualizada a partir de evaluaciones diagnósticas integrales, realizadas por profesionales idóneos” (MINEDUC, 1990, p.1)

Si consideramos que en el currículo escolar se expresan aquellos aprendizajes y competencias que se consideran esenciales para el logro de los fines de la educación, la existencia de un curriculum paralelo representa un serio escollo en términos de equiparación de oportunidades. En este sentido se señala que “es necesario asegurar que la enseñanza que se les ofrezca sea equivalente con el currículo común tanto como sea

posible. En la actualidad, la mayoría de los planes y programas de estudios de estas escuelas no tienen como referente el marco curricular nacional, lo que dificulta que los alumnos puedan acceder a las competencias y contenidos establecidos para todos los demás. Esta situación impide validar y certificar sus estudios". (MINEDUC, 2005, p.21 y 22).

Actualmente la Educación Especial cuenta con planes y programas propios para las distintas discapacidades que atiende. No obstante esta realidad, un estudio (MINEDUC, 2008) señala que "el tipo de curriculum implementado que aparece con mayor frecuencia en las escuelas, es una combinación del curriculum de educación especial y del regular, con un 47.7%" (p.24). Las razones a la base de esta implementación se relacionan con la evaluación que los propios docentes de las Escuelas Especiales hacen respecto de la importancia de apuntar hacia el curriculum de la educación regular, sin embargo emergen en la misma medida, la posible aplicación de los programas de Educación Especial y posibilidad de adecuar el curriculum de educación regular a las necesidades individuales de los estudiantes. En definitiva, el estudio concluye que "podría visualizarse que no existe una tendencia clara en la opción respecto del tipo de curriculum a utilizar" (MINEDUC, 2008, p.28). Importante es precisar que de acuerdo a los resultados de este estudio, "entre las dificultades para la implementación de un curriculum de la educación regular se destacan con mayor frecuencia aquellas provenientes de la discapacidad presentada por los estudiantes, la insuficiente asesoría técnica desde el MINEDUC, seguida de la percepción de barreras sociales y culturales de los estudiantes. Con frecuencias más bajas aparecen como obstaculizadores problemas de recursos financieros y tecnológicos entregados por el MINEDUC, condiciones materiales insuficientes y la falta de flexibilidad del curriculum regular" (p.24).

Como hemos visto hasta aquí a Educación Especial en nuestro país es un sistema que se encuentra altamente desarrollado, existen muchas escuelas especiales para distintos tipos de discapacidad y profesionales especializados (Blanco, 2001). Este hecho, representa por un lado, una valiosa oportunidad porque las escuelas y el personal especializado existentes podrían reconvertirse en centros y recursos de apoyo a las escuelas comunes y a la comunidad, pero al mismo tiempo representa un obstáculo porque cuanto más instalada está una estructura más difícil es modificarla. (Blanco, 2001, p.15). Algunos plantean que uno de los obstáculos radica en la dificultad para hacer una

traducción de los conocimientos clínicos basados en un modelo de intervención médico-organicista a un modelo pedagógico contextualizado que se establece como un nuevo paradigma (Pérez, 2001, p.17). Este último asunto probablemente cimiente su origen en la tradición positivista que se le ha imprimido a la Educación Especial desde sus orígenes.

En la actualidad en nuestro país, el futuro de las escuelas especiales se sitúa en el centro de un debate que continuará abierto. Si bien, se plantea la necesidad de “avanzar hacia un sistema educativo único, en el cual la Educación Especial cumpla un rol de complementariedad y de apoyo para conseguir en la mayor medida posible que los alumnos que presentan necesidades educativas especiales, alcancen los fines que se propone la educación general para todos los alumnos y alumnas del país” (MINEDUC, 2004, p.62), la Escuela Especial no está necesariamente destinada a desaparecer, más bien su función se debiese transversalizar al resto del sistema educativo para dejar de ser un sistema educativo paralelo como ocurre en muchos países de Iberoamérica y ser concebida de manera transversal dentro del sistema educativo, reorientando y ampliando su rol hacia la educación común. En acuerdo con Echeita (2010) “la educación especial debe ofrecer una amplia variedad de recursos y modalidades de apoyo, a través de un continuo de servicios suficientemente flexibles y bien articulados que contribuyan al desarrollo de mejores condiciones de enseñanza y aprendizaje para todos los alumnos, en particular, para aquellos que requieren de medidas y recursos de apoyo especializados, para asegurar su permanencia y progresión en la trayectoria escolar (p. 21).

Sin duda, estas cuestiones seguirán durante algún tiempo en el debate.

2.11. El Educador Diferencial, una identidad en transición

Como ya hemos venido diciendo, la Educación Especial en nuestro país enfrenta un proceso de cambio. Estas paulatinas transformaciones plantean a los maestros y maestras que se desempeñan en esta modalidad educativa, a nuevos e importantes desafíos. En términos más bien generales, y desde lo que indican las políticas internacionales y nacionales, las acciones de los profesionales de la educación especial

deberían estar dirigidas principalmente a eliminar las barreras de distinta naturaleza que limitan las oportunidades de aprendizaje y el pleno acceso y participación de todos los alumnos y alumnas en las actividades educativas (Booth & Ainscow, 2002; UNESCO/OREALC, 2004, 2008).

Más específicamente hablando, un estudio realizado, por Manghi, Julio, Conejeros y otros (2012) señala que los desafíos que el Profesor de Educación Diferencial debe enfrentar se resumen en cuatro ámbitos distintos: dinamismo de la profesión, características del contexto laboral, equilibrio entre formación general y especializada, y por último, coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores. En relación a este último ámbito, es decir, a la coherencia entre el paradigma inclusivo y la formación de profesores la situación de la formación profesional enfrenta un escenario complejo. Siguiendo a las autoras, “existe incompatibilidad de modelos en sus procesos formativos, incompatibilidad que deviene de la compleja discusión paradigmática sobre la propia educación especial y discapacidad” (Guajardo, 2010, en Manghi y otros, 2012, p.54).

En este sentido, hay evidencia suficiente para sostener que existen relaciones significativas entre el conocimiento y la formación inicial recibida, y las percepciones y actitudes de los docentes hacia los estudiantes con discapacidad (Ghanizadeh, Bahredar y Moeini, 2006; Batsiou et al., 2008, Hsien, 2007), mostrándose cómo las actitudes del profesorado (tanto de la educación ordinaria como de la Educación Especial) respecto a la inclusión “son en general, positivas y dependen, ante todo, de la formación recibida en el manejo de las diferencias así como del sentimiento de competencia profesional” (p.5). Por su parte, Pelagajar y Colmenero (2014) por medio de un estudio sobre actitudes del profesorado del sistema de Educación Especial en España, detectan la existencia de diferencias estadísticamente significativas en las actitudes y percepciones del docente hacia la educación inclusiva, dadas por el tipo de actividades y de experiencias de formación que tuvieron. No obstante, la formación inicial docente, no ha sido siempre la misma. La Educación Especial en nuestro país surge de la mano de las ciencias médicas, con un fuerte influjo de corriente positivista, para abrirse a paulatinas transformaciones durante las últimas décadas. Por ello, hoy en día, el debate paradigmático en las Escuelas Especiales, se haya dividido en términos generacionales, donde los profesores de más edad tienden a trabajar con modelos basados en el paradigma clínico, mientras

que los profesores más jóvenes tienden a incorporar prácticas asociadas al paradigma social (CEAS/MINEDUC, 2002).

Considerando esta relación entre la formación inicial docente y la percepción que las docentes que se desempeñan en escuelas especiales, tienen respecto de nociones como “discapacidad” y “necesidades educativas especiales”, es que se ha orientado el presente estudio, de manera de profundizar en dichos supuestos y así lograr una mirada sobre el actual estado de transformación en el que se encuentra la Educación Especial en nuestro país.

3.1. Tipo de investigación y diseño

El último Informe Mundial sobre la Discapacidad entre sus recomendaciones en favor de la construcción de una sociedad más inclusiva, señala la necesidad de fomentar la sensibilización pública y la comprensión de la discapacidad, oponerse a las percepciones negativas y representar la discapacidad en su justa medida (OMS, 2011), subrayando que: “recopilar información sobre el conocimiento, creencias y actitudes acerca de la discapacidad puede ayudar a identificar deficiencias en la comprensión pública que puedan superarse mediante educación e información pública (OMS, 2011, p.21).

Considerando este propósito, los objetivos y las preguntas de investigación planteadas, el presente estudio se enmarcó dentro del enfoque de investigación cuantitativo. La elección de este enfoque se justifica por la necesidad de explorar las percepciones de las educadoras diferenciales mediante datos numéricos.

El enfoque cuantitativo puede desarrollarse mediante los métodos experimental, cuasi-experimental y no experimental. En esta investigación, se consideró apropiada la elección del método no experimental, pues no se pretende manipular el origen de las percepciones de la muestra, sino únicamente medirlas. El método no experimental puede definirse como:

“La búsqueda empírica y sistemática en la que el científico no posee control directo de las variables independientes debido a que sus manifestaciones ya han ocurrido o a que son inherentemente no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre las variables, sin intervención directa, de la variación concomitante de las variables independiente y dependiente” (Kerlinger y Lee, 2002, p.504).

El método no experimental se centra en la observación de situaciones naturales y no provocadas por el investigador. Las percepciones son manifestaciones que pueden haber recibido la influencia de múltiples factores previamente. No es objetivo de esta

investigación modificar dichas percepciones sino medirlas, medición que se realiza de forma transeccional, es decir, en un momento determinado.

Por diseño de investigación se entiende la estrategia que guía la acción y que define los momentos, las personas y las condiciones en que se obtendrán los datos que permitirán dar respuesta a las preguntas que orientan esta investigación. El diseño proporciona las respuestas adecuadas a las preguntas planteadas, siguiendo una modalidad útil (McMillan y Schumacher, 2005)

En consecuencia, se optó por un diseño de investigación de tipo descriptivo, el cual pretende observar una realidad, en este caso, las percepciones sobre discapacidad en una muestra de docentes que se desempeñan en educación especial. Este tipo de estudio, constituye una de las modalidades de investigación educativa más común. Tal como señala Cardona (2002), los diseños descriptivos persiguen describir un fenómeno (hechos, creencias, percepciones, intereses) sin necesidad de modificarlo.

Dado el carácter exploratorio de este estudio, se optó por un enfoque de investigación cuantitativo, con diseño no experimental descriptivo, donde las variables son observadas en un contexto y no están controladas, como lo son las percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales. Para ello, se creó un cuestionario denominado “Cuestionario percepciones sobre discapacidad de educadoras diferenciales que trabajan en escuela especial” (ver Anexo 1), constituido por una escala de tipo Likert. Como ya hemos dicho, dado el que el propósito es observar una realidad determinada, su resultado se evidencia mediante la observación de los productos que se obtienen a través del cuestionario (creado por la autora del presente estudio y validado por un panel de expertos en la materia).

De esta forma, y considerando la relación sostenida por diversos autores (Ghanizadeh, Bahredar y Moeini, 2006; Batsiou et al., 2008, Hsien, 2007) entre la formación inicial y la percepción de los docentes sobre los estudiantes con discapacidad, se trabajará como variable independiente, la cantidad de años de servicio de las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial. La elección de esta variable guarda relación con la formación inicial recibida. En efecto, un estudio encargado por MINEDUC a la consultora CEAS (2012), indicaría que a nivel nacional, el debate paradigmático en la las Escuelas Especiales, se haya dividido en términos

generacionales, donde los profesores de más edad tienden a trabajar con modelos basados en el paradigma clínico, mientras que los profesores más jóvenes tienden a incorporar prácticas asociadas al paradigma social.

3.2. Participantes del Estudio

3.2.1. Selección de los casos estudiados

3.2.1.1. En relación a los establecimientos educativos

Considerando la facilidad de acceso a los establecimientos educacionales, por el conocimiento de ellos por parte de la investigadora, se resuelve elegir la comuna de La Reina y Las Condes, para llevar a cabo este estudio. Los establecimientos educacionales con los que se trabajará son:

1. Escuela Especial municipal, perteneciente a la comuna de Las Condes.
2. Escuela Especial particular, perteneciente a la Comuna de La Reina.

Para el caso de ambas escuelas, se trata de establecimientos de vasta trayectoria en el ámbito del trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual, ambas reconocidas como referentes en esta modalidad del sistema educativo. Estos dos centros, trabajan con niños y jóvenes de nivel Prebásico, Básico y Laboral.

	Escuela Municipal de Las Condes	Escuela Particular de La Reina
Dependencia administrativa	Municipal	Particular
Matrícula total de alumnos	136	81
Cantidad de docentes	21	15
Años de existencia institucional	43	44
NSE de los estudiantes	Medio	Medio-Alto

3.2.1.2. En relación a los actores

A nivel de la selección de la muestra, ésta se encuentra conformada por un número de 31 educadoras diferenciales, pertenecientes a 2 escuelas especiales, 16 de uno de los

centros educativos y 15 del otro centro seleccionado. El total de la muestra está conformado por docentes mujeres, con edades entre los 24 y los 62 y con diversa experiencia en el ejercicio profesional, oscilando entre los 1 y los 36 años de servicio en el desempeño de su profesión.

Se considera que éstas profesionales pudiesen entregar valiosa información mediante un cuestionario aplicado por la investigadora.

3.3. Instrumento de medición

Dados los objetivos y el diseño del estudio, se consideró adecuada la utilización de un cuestionario para explorar las percepciones de los participantes acerca de conceptos como “discapacidad” y “necesidades educativas especiales”. El cuestionario constituye un dispositivo de investigación cuantitativa, estructurado en base a preguntas organizadas en un orden determinado que deben ser respondidas empleando las alternativas y espacios que el mismo instrumento ofrece (Asún, 2006). El objetivo del cuestionario es “medir el grado o la forma en que los sujetos encuestados poseen determinadas variables o conceptos de interés” (Asún, 2006, p.67)

En el contexto de la presente investigación se diseñó un cuestionario destinado a recoger información, con el propósito de responder a los objetivos planteados, que implican identificar tendencias y relaciones entre variables.

El cuestionario elaborado se fundamenta en las dos dimensiones abordadas como temáticas fundamentales dentro del marco referencial que sustenta el presente estudio, y que además guardan directa relación con los objetivos planteados. Estos ejes temáticos son:

- a) Discapacidad:** Este componente de la escala (18 ítems) mide en qué medida los profesores se identifican con creencias asociadas al modelo médico y en qué medida lo hacen con el modelo social de comprensión de la discapacidad. Este factor incluye afirmaciones como *“Creo que los alumnos que presentan alguna discapacidad deben ser clasificados de acuerdo a su diagnóstico y atendidos por profesionales especialistas”* o *“La intervención adecuada en el marco de la*

discapacidad, se debe centrar en la actuación social y en la promoción de contextos inclusivos”.

- b) Necesidades Educativas Especiales:** Mediante este factor (10 ítems) se miden las percepciones del profesorado respecto de las Necesidades Educativas Especiales y en qué medida identifican éstas, con dificultades inherentes al alumno/a o con oportunidades que debe ofrecer la escuela para la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. Para ello, se plantean afirmaciones como *“Las Necesidades Educativas Especiales tienen su origen en las dificultades internas de los alumnos y se deben principalmente a un déficit”* o *“Las Necesidades Educativas Especiales, dependen de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se desarrollan y aprenden”.*

Las percepciones hacia la inclusión se conceptualizan como las interpretaciones personales y la predisposición que manifiestan los profesores diferenciales a responder de manera favorable o desfavorable ante un objeto, persona o situación en relación a los dos componentes (Discapacidad y Necesidades Educativas Especiales).

La elaboración del cuestionario original se inició con una revisión y un análisis de la literatura a objeto de identificar elementos de contenido relevantes.

3.3.1. Validación del Instrumento

Una vez elaborado el instrumento se procedió a comprobar la fiabilidad y validez del mismo con la intención de conocer si el instrumento utilizado mide lo que se pretende medir y si tiene capacidad para ofrecer información de calidad.

En primer lugar, se procedió evaluar a la validez de contenido mediante el sistema de jueces expertos. Para ello se invitó a tres docentes universitarias (especialistas en el área de educación diferencial) y dos docentes en ejercicio en el ámbito del trabajo con estudiantes con discapacidad. Así el panel de expertos quedó formado por:

- Psicóloga Educacional, Jefa Programa para la Inclusión de Alumnos con Necesidades Especiales, en Universidad perteneciente al CRUCH.

- Educadora Diferencial, Jefa de carrera de Pedagogía en Educación Diferencial universidad privada de la Región Metropolitana.
- Educadora Diferencial, Doctora en Ciencias de la Educación, Secretaria académica de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en Universidad perteneciente al CRUCH.
- Educadora Diferencial, Magíster Educación mención en Trastornos de la Comunicación y Lenguaje, Docente de Aula en escuela especial.
- Educadora Diferencial, Magíster en Educación mención en Currículum, docente de aula en escuela especial.

Para facilitar el registro y la valoración del Cuestionario, se elaboró una pauta de evaluación del instrumento (ver Anexo 2), la cual consideró criterios como la pertinencia y la claridad de cada reactivo, y una apreciación general sobre los enunciados del Cuestionario. Esta pauta de evaluación fue asignada a cada uno de los jueces expertos que participaron en este proceso de validación.

De esta forma, se llevó a cabo una primera versión del cuestionario y se procedió a su depuración en sucesivas rondas de correcciones. Se tuvo en cuenta en este proceso de mejora, la reformulación de enunciados con sesgo de deseabilidad, la simplificación de enunciados demasiado extensos y correcciones asociadas a la claridad del lenguaje empleado.

Posteriormente, con el objetivo de recoger evidencia acerca de su idoneidad, se realizó un trabajo de pilotaje y adaptación que consistió en el análisis de su validez y fiabilidad, mediante la aplicación del instrumento a una pequeña muestra de 5 docentes. De acuerdo con McMillan y Schumacher (2010), resulta muy recomendable realizar un estudio piloto ya que permite identificar problemas, hacer revisiones, conocer el tiempo necesario para completarlo, analizar la claridad de las instrucciones y de los ítems e, incluso, estimar la fiabilidad del instrumento.

3.4. Procedimientos para la recolección de la información

La generación de datos se realizó a través de la aplicación del Cuestionario, que constaba de 30 reactivos, divididos en dos partes. Este Cuestionario, como ya se

mencionó anteriormente fue sometido a validación por medio del juicio de expertos en el área de Educación Especial, profesionales que se desempeñan en el ámbito académico, como también docentes en ejercicio activo de su profesión.

Para el caso de ambas escuelas, el Cuestionario se aplicó la primera semana de septiembre en los centros educativos donde se desempeñan las docentes de la muestra, luego de la presentación del instrumento junto a algunas breves indicaciones generales. En general, el tiempo de duración de la aplicación, no excedió los 20 minutos.

3.5. Procedimientos para el análisis de la información

Con los Cuestionarios ya respondidos, se procedió a construir una base de datos vaciando los datos en una matriz de Excel, que luego fueron exportados al software SPSS versión 22, desde el cual se hicieron todos los análisis estadísticos.

3.6. Descripción de la técnica para el análisis de datos

El procedimiento para el análisis de la información es la inferencia estadística, la cual “implica extraer conclusiones sobre una población con base en los estadísticos de una muestra” (Ritchey, J., 2002). En este caso, a partir de los datos obtenidos por medio del Cuestionario. Ello, con el propósito de inferir diferencias estadísticas significativas a nivel de la población, por medio de un test de comparación entre proporciones, ajustando valores P a comparaciones múltiples usando el método de Bonferroni (Martínez, 2012).

3.7. Descripción de las variables

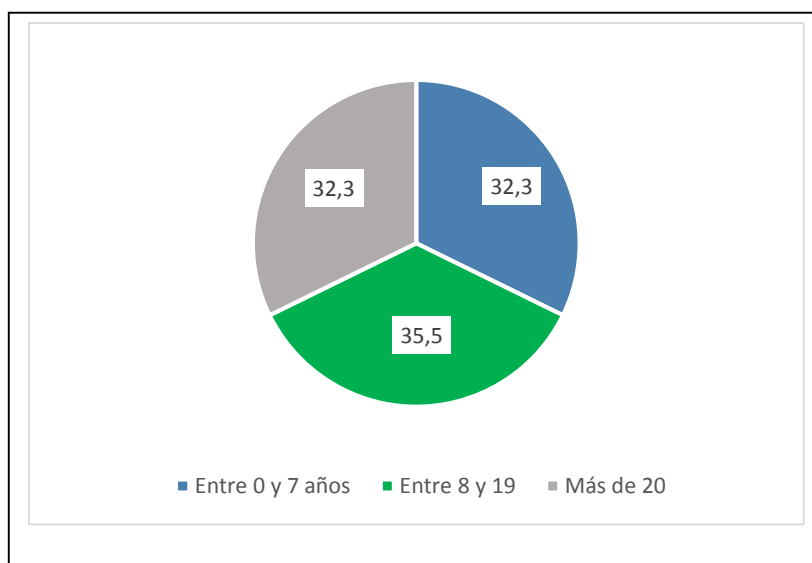
En el presente estudio, se trabajó como única variable independiente, los años de servicio de las educadoras, las cuales para efecto del análisis fueron tramificadas en 3 grupos, según lo muestra la tabla N°1. Con ello, se buscó observar su influencia y la relación con la variable dependiente, es decir, la percepción sobre discapacidad y necesidades educativas especiales.

Años de Servicio de las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Entre 0 y 7 años	10	32,3	32,3	32,3
Entre 8 y 19	11	35,5	35,5	67,7
Más de 20	10	32,3	32,3	100,0
Total	31	100,0	100,0	

A continuación, se presentará la composición de la muestra en términos de edad, género, dependencia administrativa, años de ejercicio de la profesión, nivel en que la educadora se desempeña y nivel más alto de formación alcanzada. Se trata únicamente de información descriptiva de los datos, es decir cómo se comportan las variables de acuerdo a porcentajes o medias.

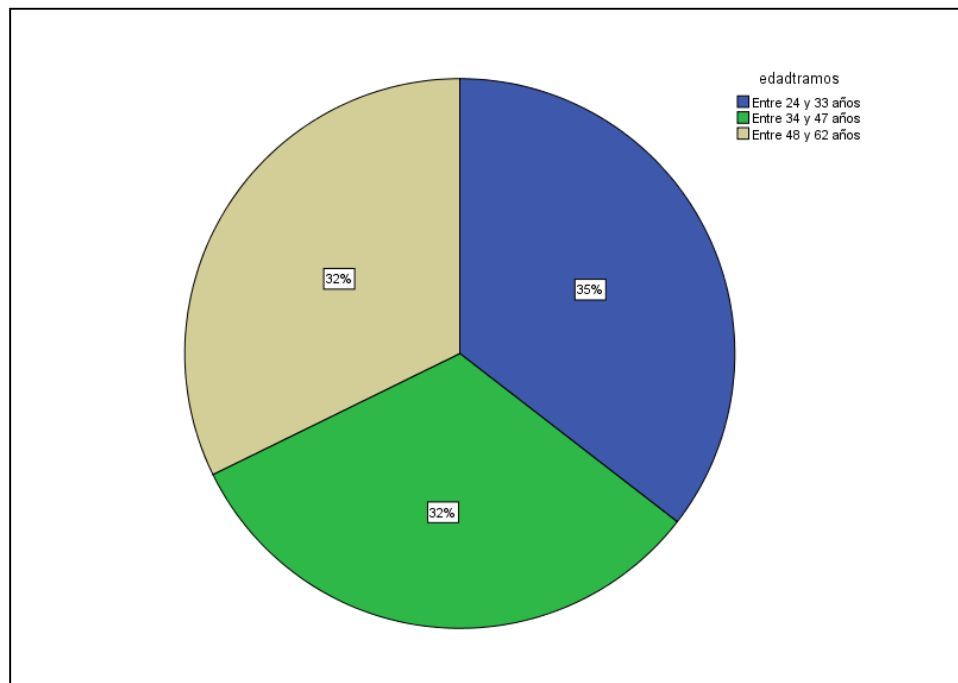
Gráfico de Torta para “Tramos de Años de servicio de las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial”:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

En relación a las características de la muestra, es posible notar que la proporción de los tramos de años de servicio es homogénea. En efecto, mientras un 32% tiene entre 0 y 7 años de servicio, el 36% tiene entre 8 y 19 años de servicio y un 32% más de 20 años de servicio.

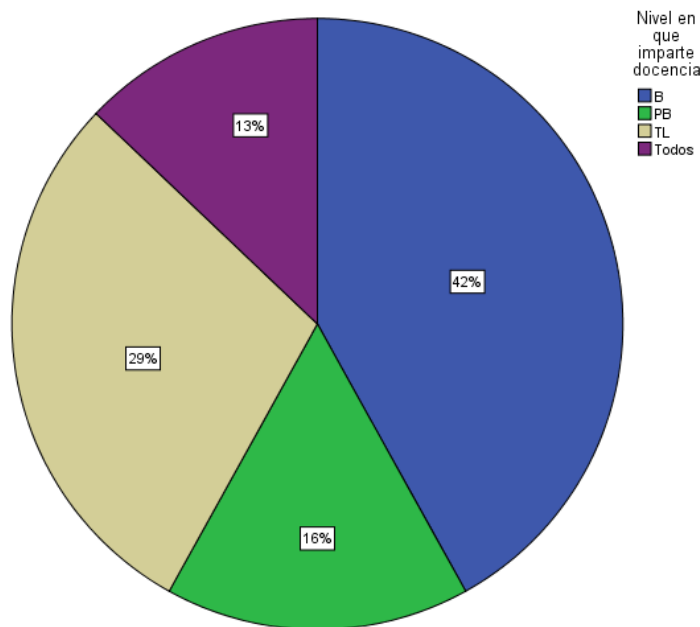
Gráfico de Torta para “Tramos de Edad de las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial”:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

En relación a las características de la muestra, es posible notar que la proporción de los tramos de edad también es bastante homogénea. Tal como es posible constatar, mientras un 35% tiene entre 24 y 33 años, el 32% tiene entre 34 y 47 años y otro 32% entre 48 y 62.

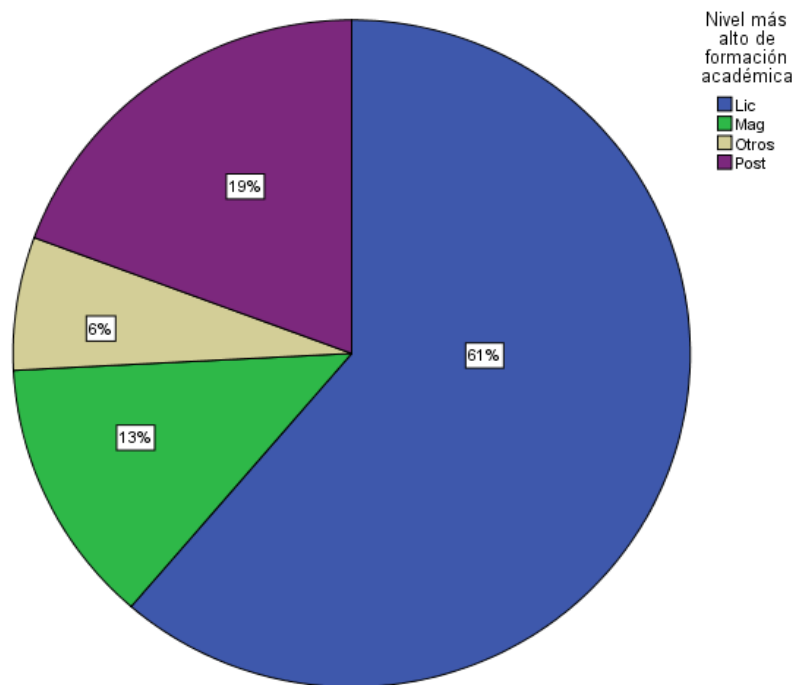
Gráfico de Torta para “Nivel en que imparten docencia las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial”:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

Respecto de las características de la muestra, tal como se aprecia en el gráfico un 42% de las educadoras diferenciales, imparten docencia en el nivel “Básico”, un 29% en nivel de Talleres Laborales, un 16% en nivel Prebásico y un 13% imparte clases en todos los niveles.

Gráfico de Torta para “Nivel más alto de formación alcanzada por las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial”:



Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

En torno a las características de la muestra, es posible señalar que la proporción de los niveles de formación alcanzados es heterogénea, con un claro predominio del grupo que tiene nivel de “Licenciatura” (61%), seguido por las que tienen “Postítulo” (19%). Por último, un 13% ha alcanzado nivel de formación de “Magíster” y un 6% declara contar con “otros estudios”.

Estadísticos descriptivos para la Parte II del Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
La discapacidad es un problema causado únicamente por una enfermedad o condición de salud.	31	1	5	1,452	0,8099
La discapacidad es un fenómeno multidimensional (causado por varios factores), resultante de la interacción de las personas con el entorno.	31	1	5	3,903	1,1359
La persona con discapacidad requiere de cuidados hacia su déficit	31	1	5	3,194	1,3271
Los cuidados y apoyos que requiere la persona con discapacidad, deben ser prestados en forma individual por profesionales idóneos.	31	1	5	3,71	1,1887
La discapacidad es una restricción o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad, dentro del margen que se considera promedio para un ser humano.	31	1	5	2,645	1,2793
Las dificultades que viven los estudiantes con discapacidad en su aprendizaje, son producto de las barreras que existen en el contexto educativo.	31	1	5	4,097	1,0756
Presentar una discapacidad es una tragedia personal que limita la capacidad de la persona para participar en la vida general de la sociedad	31	1	4	1,387	0,8032
La discapacidad no es sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social.	31	1	5	4,032	0,7951
Los estudiantes que presentan alguna discapacidad deben ser clasificados de acuerdo a su diagnóstico para recibir los apoyos específicos.	31	1	5	3,258	1,2902
Los apoyos que reciben los estudiantes que presentan alguna discapacidad, deben ser proporcionados por profesionales especialistas.	31	1	5	3,71	1,3215
Una intervención adecuada en el marco de la discapacidad, se debe centrar en la promoción de contextos inclusivos.	31	1	5	4,516	0,9616
La intervención en el marco de la discapacidad, debe tender a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta.	31	2	5	3,129	1,0244
Las causas que originan la discapacidad son derivadas únicamente de limitaciones individuales de las personas.	31	1	5	1,806	0,9805
Es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias, para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.	31	4	5	4,581	0,5016
La escuela puede tener un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales	31	2	5	4,29	0,7391
Es responsabilidad de las propias personas con discapacidad hacer lo necesario para desenvolverse en la sociedad.	31	1	5	2,355	1,2261
Las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la misma medida que el resto de personas	31	1	5	4,29	1,0064
Es imprescindible rehabilitar a las personas con discapacidad, siempre desde disciplinas médicas o terapéuticas.	31	1	5	2,452	1,1787
Es fundamental eliminar cualquier tipo de barrera hacia la participación y el aprendizaje de todos los alumnos/as, a fin de brindar oportunidades de aprender en condiciones de equidad	31	2	5	4,419	0,672
La escuela tiene el deber de posibilitar iguales oportunidades de aprendizaje y participación para todos sus estudiantes independientemente de sus características.	31	4	5	4,806	0,4016
N válido (por lista)	31				

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

De acuerdo a lo observado en la tabla, es posible dar cuenta de que la muestra total estuvo conformada por 31 educadoras diferenciales, entre docentes de escuela municipal y particular.

Resulta interesante destacar que en general, las respuestas de las educadoras comprenden tanto un total rechazo, como también altos niveles de acuerdo con las afirmaciones presentadas en el Cuestionario. No obstante, no se observan desacuerdos frente a reactivos tales como: “Es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias, para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social” o, “La escuela tiene el deber de posibilitar iguales oportunidades de aprendizaje y participación para todos sus estudiantes independientemente de sus características”.

En relación a las medias, es posible evidenciar que el comportamiento general de los sujetos de la muestra, tiende más bien a un alto nivel de acuerdo, frente a afirmaciones coherentes con el modelo social de la discapacidad, mostrándose la mayoría a favor con afirmaciones como: “Las dificultades que viven los estudiantes con discapacidad en su aprendizaje, son producto de las barreras que existen en el contexto educativo” o “una intervención adecuada en el marco de la discapacidad, se debe centrar en la promoción de contextos inclusivos.” En relación a la desviación estándar, ésta nos muestra que en general, las respuestas tendieron a concentrarse alrededor de la media, lo cual indica que las respuestas fueron variadas o que mostraron diferentes niveles de acuerdo y/o desacuerdo con las consignas.

Estadísticos descriptivos para la Parte III del Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”:

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Las Necesidades Educativas Especiales son aquellas que no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren de ajustes, recursos o medidas especiales.	31	1	5	4,065	1,0307
Las Necesidades Educativas Especiales tienen su origen en el déficit que presenta el estudiante.	31	1	5	2,806	1,3765
Es de gran importancia la detección y el diagnóstico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales hecho por profesionales especializados en la atención de cada tipo de déficit.	31	2	5	4,097	0,9436
La educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es responsabilidad principalmente de las escuelas especiales y de los profesores y profesionales especialistas.	31	1	5	2,774	1,2572
Es recomendable que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales reciban una atención distinta a las del resto del alumnado, individualizada, en aulas o escuelas especiales.	31	1	5	3,065	1,34
Las Necesidades Educativas Especiales se refieren al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un estudiante al acceder al currículo.	31	1	5	3,871	1,0244
Las Necesidades Educativas Especiales, dependen tanto de las condiciones del propio estudiante, como de las características del contexto educativo en el cual se desarrolla y aprende.	31	2	5	4,387	0,6672
Las Necesidades Educativas Especiales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos en los que participa: contexto escolar, familiar y sociocultural.	31	3	5	4,452	0,568
El etiquetar a un estudiante con “Necesidades Educativas Especiales” puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas, que ponen el acento en las dificultades que éstos puedan experimentar.	31	1	5	3,161	1,4165
No es conveniente hablar de “Necesidades Educativas Especiales”, pues de esta manera, se atribuyen y se centran las dificultades educativas en los estudiantes y sus déficits, olvidando la responsabilidad y la participación que tienen la estructura social,	31	1	5	2,968	1,4256
N válido (por lista)	31				

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

En base a lo observado en la tabla 2, cabe mencionar que en general, las respuestas de las educadoras para casi la mayoría los reactivos del Cuestionario aplicado, comprenden desde “nada de acuerdo” hasta “muy de acuerdo”. Esto quiere decir, que existen sujetos de la muestra que se identifican con enunciados con un fuerte sesgo hacia el enfoque clínico, así como también quienes se manifiestan de acuerdo con afirmaciones coherentes al modelo social. Es interesante sí, hacer notar que en la muestra todos los sujetos se muestran “bastante” o “muy de acuerdo” con consignas como: “Las Necesidades Educativas Especiales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos en los que participa: contexto escolar, familiar y sociocultural”, lo cual podría revelar, que en general, todos reconocen la relevancia del contexto socioeducativo. Se observa además, que no hay sujetos en la muestra que se manifiesten “nada de acuerdo” con ideas como: “Es de gran importancia la detección y el diagnóstico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales hecho por profesionales especializados en la atención de cada tipo de déficit”, lo cual podría indicar que a pesar del reconocimiento sobre la importancia del contexto, persiste un sesgo hacia el modelo clínico, el cual precisamente releva la importancia del diagnóstico y la clasificación de los estudiantes con “necesidades educativas especiales”.

Respecto de las media, éstas revelan que los enunciados con mayor nivel de acuerdo son: “Las Necesidades Educativas Especiales surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos en los que participa: contexto escolar, familiar y sociocultural” y “Las Necesidades Educativas Especiales, dependen tanto de las condiciones del propio estudiante, como de las características del contexto educativo en el cual se desarrolla y aprende”. En tanto, los reactivos que mostraron menor nivel de acuerdo entre los sujetos de la muestra, fueron: “La educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es responsabilidad principalmente de las escuelas especiales y de los profesores y profesionales especialistas” y “No es conveniente hablar de “Necesidades Educativas Especiales”, pues de esta manera, se atribuyen y se centran las dificultades educativas en los estudiantes y sus déficits, olvidando la responsabilidad y la participación que tienen la estructura social, las creencias y barreras culturales”.

En relación a la desviación estándar, en general, la mayoría de las respuestas se concentran en torno a la media, a excepción del enunciado: “El etiquetar a un estudiante con “Necesidades Educativas Especiales” puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas, que ponen el acento en las dificultades que éstos puedan

experimental”, cuya desviación de 1,4 puntos, revelaría una mayor dispersión de los datos respecto de la media.

Tabla 1: Relación entre los tramos de años de servicio de las educadoras diferenciales y su percepción respecto del reactivo: “Las personas con discapacidad requieren de cuidados para su déficit”.

		Tramos de años de servicio de las educadoras diferenciales							
		Entre 0 y 7 años		Entre 8 y 19		Más de 20		Total	
		% del N de columna	Recuento	% del N de columna	Recuento	% del N de columna	Recuento	% del N de columna	Recuento
Personas con discapacidad requieren de cuidados para su déficit	En Desacuerdo	90,0% ^a	9	36,4% ^b	4	20,0% ^b	2	48,4%	15
	De acuerdo	10,0% ^a	1	63,6% ^b	7	80,0% ^b	8	51,6%	16
	Total	100,0%	10	100,0%	11	100,0%	10	100,0%	31

Nota: los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba de dos caras de igualdad para proporciones de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

Hipótesis 1:

La tabla 1 muestra la relación entre los tramos de años de servicio de la profesora de educación especial y su percepción respecto al reactivo: “Las personas con discapacidad requieren de cuidados para su déficit”.

En la tabla, es posible observar que un 48% de la muestra de los profesores se manifiesta en desacuerdo con la frase, ligeramente inferior a quienes se inclinan a favor de la afirmación. Por otro lado, la distribución de los rangos de años de servicio de las profesoras es homogéneo: mientras 10 profesoras tienen entre 20 y 7 años de servicio, 11 tienen entre 8 y 19 y 10 más de 20 años en el ejercicio de su profesión.

Dentro de las profesoras que tenían entre 0 y 7 años de servicio, un 90% se mostró en desacuerdo con la frase, muy por sobre la proporción de profesoras sobre los 20 años de servicio.

Aplicando criterios metodológicos de inferencia estadística, es posible observar que efectivamente se verifican diferencias estadísticamente significativas para la percepción de que las personas con discapacidad requieren de cuidados para su déficit, según el tramo de edad de la profesora. En efecto, las profesoras entre 0 y 7 años de servicio manifiestan opiniones estadísticamente distintas a las que tienen más de 20 años de servicio (ver diferencia en el subíndice de cada una de las categorías). Para las profesoras entre 8 y 19 años, no se observaron diferencias estadísticamente significativas entre sus opiniones respecto a las profesoras del rango de edad menor y el rango de edad superior, considerando un 95% de nivel de confianza ($p < 0.05$).

De este modo, la hipótesis de que a mayor cantidad de años de servicio de la profesora hay una mayor percepción de que las personas con discapacidad requieren de cuidados para su déficit, encuentra evidencia empírica en la muestra seleccionada de profesoras para el estudio.

Tabla 2. Relación entre los tramos de años de servicio de las educadoras diferenciales y la percepción respecto del reactivo: “Las necesidades educativas especiales tienen su origen en el déficit que presenta el estudiante”

		Tramos de años de servicio de las educadoras diferenciales							
		Entre 0 y 7 años		Entre 8 y 19		Más de 20		Total	
		% del N de columna	Recuento	% del N de columna	Recuento	% del N de columna	Recuento	% del N de columna	Recuento
Las NEE tienen origen en el déficit del estudiante	En Desacuerdo	90,0% _a	9	54,5% _{a,b}	6	20,0% _b	2	54,8%	17
	De Acuerdo	10,0% _a	1	45,5% _{a,b}	5	80,0% _b	8	45,2%	14
	Total	100,0%	10	100,0%	11	100,0%	10	100,0%	31

Nota: los valores de la misma fila y subtabla que no comparten el mismo subíndice son significativamente diferentes en $p < ,05$ en la prueba de dos caras de igualdad para proporciones de las columnas. Las casillas sin subíndices no se incluyen en la prueba. Las pruebas asumen varianzas iguales.¹

1. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.

Fuente: Elaboración propia a partir de resultados obtenidos en el Cuestionario “Percepciones sobre discapacidad y necesidades educativas especiales de profesoras de educación diferencial que trabajan en escuela especial”, usando software de procesamiento estadístico SPSS versión 22.

Hipótesis 2:

La tabla 2 muestra la relación entre los tramos de años de servicio de las educadoras diferenciales y la percepción respecto del enunciado: “Las necesidades educativas especiales tienen su origen en el déficit que presenta el estudiante”.

Tal como se aprecia, un porcentaje del 55% de las profesoras encuestadas se encuentra en desacuerdo con la afirmación mencionada, mientras que un 45% se manifiesta a favor.

Como es posible constatar en la tabla, en un primer grupo formado por profesoras que tenían entre 0 y 7 años de servicio, un 90% se mostró en desacuerdo con el enunciado. Esta misma tendencia se replica en el grupo de educadoras de entre 8 y 19 años de servicio, alcanzando un 55% de desacuerdo con la frase. Contra esta tendencia, en el grupo de educadoras con más de 20 años de servicio, el acuerdo con la frase es de un 45%.

Las diferencias observadas en la tabla, permiten afirmar que existen diferencias estadísticamente significativas para la percepción de que las necesidades educativas especiales tienen su origen en el estudiante, según el tramo de edad de las educadoras. De hecho, las profesoras que tienen entre 0 y 7 años de servicio, expresan opiniones estadísticamente diferentes respecto de las profesoras del tramo de mayor cantidad de años de servicio (más de 20 años). Sin embargo, estas diferencias no se observan si se comparan al grupo de profesoras con menos años de servicio con el grupo intermedio. Lo mismo ocurre al comparar este último grupo con el grupo de profesoras de mayor experiencia en el ejercicio profesional.

De esta manera, la hipótesis de que a mayor cantidad de años de servicio de la profesora hay una mayor percepción de que las necesidades educativas especiales tienen origen el estudiante, encuentra evidencia empírica en la muestra seleccionada de profesoras para el estudio.

5.1. Resultados de la investigación

En base al primer objetivo del presente estudio, es decir, analizar y describir las diferencias, según años de servicio de las educadoras diferenciales que trabajan en Escuela Especial, en relación a modelos de comprensión de discapacidad y necesidades educativas especiales, es posible concluir en coherencia a los resultados obtenidos tras el análisis de los datos, que ciertamente a mayor cantidad de años de servicio de la profesora, prevalece la percepción de la discapacidad como déficit. Una tendencia inversa, es posible observar entre las educadoras que pertenecen al tramo de menor cantidad de años de servicio, quienes en una menor medida se identifican con el modelo centrado en el déficit del alumno. Estos resultados, son coherentes con otros estudios similares (CEAS-MINEDUC, 2002) que también indicarían que a nivel nacional, el debate paradigmático en las Escuelas Especiales, se haya dividido en términos generacionales, donde los profesores de más edad tienden a trabajar con modelos basados en el paradigma clínico, mientras que los profesores más jóvenes tienden a incorporar prácticas asociadas al paradigma social. En efecto, es posible constatar actitudes positivas hacia los estudiantes con discapacidad o necesidades educativas especiales en muestras de profesores neófitos o en un último año de formación (Avramidis, Bayliss y Burden, 2009).

Es importante destacar, que si bien la muestra fue bastante reducida en número de participantes, ésta resultó ser muy heterogénea en términos de las edades y años de desempeño profesional de las educadoras. Así encontramos en el ejercicio docente en las escuelas especiales, tanto municipales como particulares, docentes muy jóvenes, con uno o dos años de ejercicio profesional, hasta educadoras por sobre los 60 años, con más de 30 en el ejercicio activo de su profesión. Esta heterogeneidad en la muestra, permitió por tanto, visibilizar las diferencias ya aludidas y atribuirles consecuentemente, a la formación inicial recibida, dado que de manera progresiva, las instituciones de educación superior que imparten la carrera de Educación Diferencial han ido incorporando en sus mallas curriculares, enfoques de inclusión educativa y social, lo cual pudiese explicar una mayor identificación con el modelo social de comprensión de la discapacidad, para el caso de las educadoras con menos años de servicio en el sistema. En efecto, el origen de la Educación Especial en Chile, en la década de los 70, comienza influida por el paradigma

médico imperante en esos años (Godoy, Meza y Salazar, 2004), para irse desplazando de manera paulatina, desde una mirada clínica a una mirada educativa, sustentada en los principios de la educación educativa y social, y reflejada en acuerdos, convenciones internacionales y nuevas políticas públicas para la educación especial. “Esta transformación permanente de la carrera formadora se lleva a cabo en el contexto de una política pública en educación que se ha ido configurando en un marco normativo nacional que da cuenta del tránsito desde un modelo médico hacia un modelo educativo, inicialmente sustentado en el movimiento de integración educativa y, actualmente, fundamentado en el de la inclusión” (Mangui, Julio, Conejeros y otros, 2012, p.48).

Por último, cabe decir que si bien, en general, la información recogida en el Cuestionario, da cuenta de que la totalidad de la muestra rechaza por completo afirmaciones tales como: *“La discapacidad es un problema causado únicamente por una enfermedad o condición de salud”* o, *“Presentar una discapacidad es una tragedia personal que limita la capacidad de la persona para participar en la vida general de la sociedad”*, sí muestran un importante nivel de acuerdo con afirmaciones que identifican la discapacidad como déficit inherente al alumno.

Esto quiere decir, que pese a existir un marcado rechazo a las consignas más duras, asociadas al modelo clínico o biomédico, coexisten todavía algunas creencias, visiones y percepciones coherentes a dicho enfoque. Así también lo confirman los acuerdos emanados de la Mesa Técnica de la Educación Especial (2015), donde se ratifica que:

“uno de los principales barreras para la inclusión y la respuesta educativa a la diversidad se relaciona con la percepción y valoración hacia ciertos grupos sociales, y a la forma de relacionarse con “los otros”. Existen prejuicios, estereotipos, falsas creencias y bajas expectativas, o expectativas diferenciadas, hacia ciertos grupos o estudiantes que conducen a la exclusión o marginación” (p.11).

De esta manera, por ejemplo, mientras varias docentes manifiestan su desacuerdo frente a las afirmaciones donde se identifica la discapacidad como un déficit, se expresan al mismo tiempo, en favor de afirmaciones donde se ratifica la importancia del diagnóstico

de la discapacidad y la necesidad de contar con especialistas para la atención de los mismos.

Estas contradicciones nos quieren decir, que si bien, se constatan algunos avances en pos de una percepción alejada del déficit y más centrada en el contexto, persisten aún las concepciones que consideran la discapacidad y las necesidades educativas especiales como una condición intrínseca al alumno, el cual requiere de cuidados o apoyos brindados por profesionales especializados.

En relación a la percepción sobre “necesidades educativas especiales”, es interesante destacar que todos los sujetos de la manifiestan “bastante” o “muy de acuerdo” con consignas como: “Las Necesidades Educativas Especiales surgen de la interacción entre los estudiantes y los contextos en los que participa: contexto escolar, familiar y sociocultural”, lo cual podría revelar, que en general, todos reconocen la relevancia del contexto socioeducativo. Se observa además, que no hay sujetos en la muestra que se manifiesten “nada de acuerdo” con ideas como: “Es de gran importancia la detección y el diagnóstico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales hecho por profesionales especializados en la atención de cada tipo de déficit”, lo cual podría indicar que a pesar del reconocimiento sobre la importancia del contexto, persiste un sesgo hacia el modelo clínico, el cual precisamente releva la importancia del diagnóstico y la clasificación de los estudiantes con “necesidades educativas especiales”.

Sin ir más lejos, actualmente en nuestro país, el Decreto Supremo N° 170/09, enfatiza la importancia del diagnóstico y la clasificación de los alumnos con “necesidades educativas especiales”, categorizándolos en “permanentes” y “transitorios”, asignando recursos económicos y profesionales de acuerdo a éstas y otras categorías diagnósticas, que querámoslo o no, actúan como etiquetas y que no contribuyen a la construcción de lenguajes y prácticas que apunten a la inclusión y la antidiscriminación. Siguiendo los planteamientos surgidos de la Mesa Técnica de la Educación Especial (2015):

“En el ámbito normativo, se observa un momento de transición, en el que coexisten elementos del enfoque médico con elementos del enfoque educativo e interactivo de las dificultades de aprendizaje [...] No obstante estos avances, finalmente se clasifica a los estudiantes en categorías diagnósticas más propias del ámbito de la salud [...] Focalizar en el diagnóstico de discapacidad impide ver

a los estudiantes de forma holística y no proporciona información suficiente para intervenir y tomar decisiones sobre la forma de enseñar, el tipo de apoyos que requieren, o las condiciones que es necesario generar en el contexto educativo”.(p.18)

Sin duda, la Educación Especial en nuestro país atraviesa por un proceso de transición y cambios paradigmáticos. En este escenario de alta complejidad, la formación de profesores debe re-significar la identidad profesional del Educador Diferencial, en un modelo inclusivo, en las que el saber profesional se constituye y se construye socialmente para eliminar o disminuir las barreras que obstaculizan el aprendizaje escolar y el desarrollo de todos los estudiantes del sistema de educación en todos sus niveles.

5.2. Limitaciones y proyecciones del estudio

Una primera limitación del presente estudio, circunscrita al aspecto metodológico, dice relación con el tamaño de la muestra, el cual se compuso de 31 educadoras diferenciales, 15 pertenecientes al sector municipal y 16 al sector particular. Al tratarse de una muestra más bien pequeña, surgen dudas respecto de la representatividad de la misma. Pese a esta última característica la muestra de profesoras seleccionada, resultó suficiente para dar cumplimiento a los objetivos del estudio.

Una segunda limitación, dice relación con el surgimiento de nuevos temas a partir de los resultados obtenidos. Estos temas, que no fueron considerados inicialmente, pudiesen ser abordados en un futuro, bajo el propósito de la ampliación de este estudio, apuntando al robustecimiento de marco teórico y a su inclusión en los resultados, Hablamos particularmente, del tema de la formación inicial docente, y de cómo ésta se vincula con las percepciones sobre discapacidad y “necesidades educativas especiales”.

Por último, cabe señalar que si bien, se evitó en el Cuestionario, el uso de preguntas que pudiesen contaminar las respuestas, igualmente, en el caso de algunos reactivos, es posible apreciar un sesgo de deseabilidad.

En relación a las proyecciones, y pese a las limitancias aquí señaladas, el estudio presentado, constituye una posibilidad abierta, para en un futuro, ampliar su base de datos, aplicando el mismo instrumento utilizado, a una muestra mucho mayor, y por tanto, más representativa.

5.3. Recomendaciones

Mediante este estudio, en el que se ha logrado levantar el grado de identificación con el modelo centrado en el déficit de las educadoras diferenciales que trabajan en escuela especial, se hace necesario, presentar algunas recomendaciones que pudiesen contribuir a la manera en que se están llevando adelante estos temas en nuestro país.

- En primer lugar, las conclusiones de este estudio, hacen ver la necesidad de realizar estudios similares con muestras representativas, así como la pertinencia de complementar estudios de este tipo con información procedente de entrevistas con grupos focales o de discusión, para ampliar la comprensión de las creencias, percepciones y actitudes del profesorado acerca de la discapacidad, para identificar las dificultades que a nivel de la comprensión y la sensibilización pública existen en torno al tema.
- La formación inicial de profesores de Educación Especial, requiere de un cambio de paradigma, superando los modelos de formación centrados en el déficit, la categorización de los estudiantes y la oferta de programas educativos diferenciados, para avanzar hacia el paradigma de la inclusión que se sustenta en el enfoque de derechos y en una concepción interactivas y multidimensional del desarrollo y el aprendizaje. Siguiendo las recomendaciones de la Mesa Técnica de la Educación Especial, 2015:

“Es necesario que la formación de profesores y profesoras de Educación Especial se actualice y apropie de este nuevo enfoque. Ello supone la transformación de su rol y perfil profesional, concibiéndolo como un especialista en diseño, gestión, implementación y evaluación de apoyos especializados para contribuir al desarrollo de procesos educativos inclusivos de calidad, sustentados en el principio de accesibilidad universal, que potencien el desarrollo integral de los estudiantes y aseguren su progreso a lo largo de la trayectoria educativa, mediante acciones de colaboración con los distintos actores de la comunidad educativa”. (p.46)

Para avanzar en este proceso de transformación es necesario abrir espacios de reflexión sobre cuál es la construcción de diversidad e inclusión que cada uno construye (Infante, 2010) “así como los supuestos de déficit que existen en los docentes. Esto debido a que estos supuestos pueden afectar las percepciones que tienen los docentes sobre los estudiantes” (Ainscow, 2005 en Infante, 2010, p.293).

- Re-significar el rol de la Educación Especial. Esto es, comprender que en nuestros días la Educación Especial “más que una modalidad educativa, debiera concebirse como una modalidad de apoyo transversal a todos los niveles y modalidades educativas, en el marco de un sistema de apoyo integral que contemple un continuo de prestaciones que vayan desde las más generales para todos los estudiantes o para grupos específicos de la población, a las más especializadas e intensivas que pueden proporcionar la educación especial. (Mesa Técnica de la Educación Especial, 2015, p.10)
- Finalmente, este estudio plantea como desafío a la institución formadora de profesores hacerse cargo la complejidad actual, asegurando la reflexión permanente para la interdisciplinariedad, tanto de los propios equipos docentes formadores de formadores, así como de los estudiantes y profesores del sistema educativo. En miras de avanzar hacia la coherencia entre el paradigma inclusivo y el procesos de formación propiamente tal, y alcanzar así las transformaciones necesarias para garantizar el derecho a la educación de todos y todas.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ainscow, M. (1998) *Llegar a todos los educandos: Lecciones derivadas de experiencias personales*. Ponencia principal de la Conferencia sobre Efectividad y Mejoramiento escolar, Manchester.
- Ainscow, M. (2007). *Taking an inclusive a turn*. Journal of Research un Special Educational Need, 7 (1), pp. 3-7.
- Asún R. (2006). Construcción de cuestionarios y escalas: el proceso de la producción de información cuantitativa. En Canales, Metodologías de Investigación Social, (1° ed., pp. 63- 113) Chile: LOM Editores
- Avramidis, Bayliss y Burden (2009). *"Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school"*
- Barton, L. (2003). *"Inclusive education and teacher education"*. Based on an inaugural Professorial Lecture delivered at the Institute of Education, University of London on 3 July 2003.
- Batsiou, S.; Bebetos, E.; Panteli, P. y Antoniou, P. (2008). Attitudes and intention of Greek and Cypriot primary education teachers towards teaching pupils with special educational needs in mainstream schools. International Journal of Inclusive Education, 12 (2), 201-219.
- Booth, T., Ainscow, M. (2000) *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE), Bristol UK.
- Ceas – Mineduc (2002) Estudio *"Situación de la formación laboral en Educación Especial"*.
- Ceas - Mineduc (2003) *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa*.

- Echeita, G. y M. Sandoval (2002). *Educación inclusiva o educación sin exclusiones*. Revista de Educación 327, 31-48.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Echeita, G., López, M. y otros (2010). “*Escuelas Inclusivas: enseñar y aprender en la diversidad*”.
- FONADIS (1998). *Texto de apoyo para una Integración Educativa*, Santiago, Chile: Lom Ediciones
- Ghanizadeh, A.; Bahredar, M. J. y Moeini, S. R. (2006). Knowledge and attitudes towards attention deficit hyperactivity disorder among elementary school teachers. *Patient Education and Counseling*, 63 (1), 84-88.
- Godoy, M.P., Meza, M. L., Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*.
- González Cuberes, M. (1997) *Chicos especiales e integración. ¿Mucho, poquito o nada?*. Lumen – Hvmanitas: Bs. Aires.
- Hsien, M. (2007). Teacher attitudes towards Preparation for Inclusion-In support of a unified teacher preparation program. *Postgraduate Journal of Education Research*, 8 (1), 49-60.
- Infante, M., (2010). *Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa*. Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1: 287-297.
- López, J., Sánchez, M. y Murillo, P. (Eds.) *Cambiar con la sociedad, cambiar la sociedad*. Actas del 8° Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas (pp. 195-200). Sevilla: Secretariado de publicaciones, Universidad de Sevilla.
- Manghi, D., Julio, C. y Conejeros ML (2013) *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Revista

Perspectiva Educacional, Vol 51, N° 2; Págs. 46-71. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Martínez, P. (2012). Ajuste del valor-p por contrastes múltiples. En *Rev Chil Salud Pública*, Vol. 16 (3): 225 -232.

MINEDUC (2004) *Nueva perspectiva y visión de la educación especial. Informe de la Comisión de Expertos*.

MINEDUC (2004a). *La Educación Chilena en el Cambio de Siglo: Políticas, Resultados y Desafíos. Informe Nacional de Chile de la Oficina Internacional de Educación*, UNESCO. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile

MINEDUC (2004b). *Nueva Perspectiva y Visión de la Educación Especial. Informe de la Comisión de Expertos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación de Chile.

MINEDUC (2005) *Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad*

MINEDUC (2006) Decreto Supremo No 1 /98 Integración Escolar.

MINEDUC (2008). *Estudio de funcionamiento de escuelas especiales y aulas hospitalarias*. Santiago.

OREALC/UNESCO (2004) *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*.

Pegalajar M. y Colmenero M. (2014) Actitudes del docente de centros de educación especial hacia la inclusión. EspañaParrilla Latas, A. y Susinos Rada, T. (2004). *El desafío de la educación inclusiva a las exclusiones en los sistemas y comunidades educativas*.

- Ritchey F. (2002). *Estadística para las ciencias sociales: el potencial de la imaginación estadística*, México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.
- Sánchez A. y Torres Jo.A. (2002). *Educación Especial: centros educativos y profesores ante la diversidad*, Madrid: Ediciones Pirámide.
- Tenorio, S. (2007) *Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul, acerca de la integración escolar*. Tesis de doctorado inédita. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- UNESCO (2001). *Overview of the 20 years of the Major Project of Education in Latin America and the Caribbean*. Santiago de Chile: UNESCO Regional Office of Education for Latin America and the Caribbean.
- UNESCO (2004). *Informe Final del Seminario Regional "Salamanca, 10 años después"*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de UNESCO para América Latina y el Caribe.
- UNICEF (2001) *Ciclo de Debates: Desafíos de la Política Educacional "Inclusión de niños con discapacidad en la escuela regular"*. Documento obtenido de la página: www.mineduc.cl
- Warnock Report (1978) *Special Educational Needs. Report of the Committee of Enquiry in to the Educational of Handicapped Children and Young People*. London. Her Majesty's Stationery Office.

ANEXOS

Anexo 1:

Cuestionario

PERCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD DE EDUCADORAS DIFERENCIALES QUE TRABAJAN EN ESCUELA ESPECIAL

Este cuestionario pretende indagar en las percepciones que tienen las educadoras diferenciales que trabajan en una escuela especial, respecto de temas como la Discapacidad y las llamadas Necesidades Educativas Especiales.

Su colaboración es importante para conocer cómo se está desarrollando este tema en los centros educativos. Por eso le pedimos que responda a las preguntas que aparecen a continuación con la mayor sinceridad posible. Muchas gracias por su colaboración.

Parte I. Información Sociodemográfica

1. Edad: _____ años	2. Años de experiencia docente: _____
3. Nivel más alto de formación académica ____ Licenciatura ____ Magister ____ Doctorado ____ Otros	4. Tipo de centro en el que ejerce la docencia: ____ Municipal ____ Particular ____ Subvencionado
6. Nivel en que imparte docencia: _____	12. ¿Cuál es el nivel socio-económico familiar de sus alumnos? ____ Muy alto ____ Medio-alto ____ Bajo ____ Alto ____ Medio ____ Muy Bajo ____ Medio Bajo

Parte II. Cuestionario de Percepciones del Profesorado acerca de la Discapacidad

Le presentamos una serie de afirmaciones, sobre las cuales Ud. deberá manifestar su grado de acuerdo o desacuerdo con las mismas, siendo el 1, “Nada de acuerdo” y el 5, “Muy de acuerdo”.

NA = Nada de acuerdo	PA = Poco de acuerdo	I = Indeciso	BA = Bastante de acuerdo	MA = Muy de acuerdo
1	2	3	4	5

	NA	PA	I	BA	MA
1. La discapacidad es un problema causado únicamente por una enfermedad o condición de salud.	1	2	3	4	5
2. La discapacidad es un fenómeno multidimensional (causado por varios factores), resultante de la interacción de las personas con el entorno.	1	2	3	4	5
3. La persona con discapacidad requiere de cuidados hacia su déficit.	1	2	3	4	5
4. Los cuidados y apoyos que requiere la persona con discapacidad, deben ser prestados en forma individual por profesionales idóneos.	1	2	3	4	5
5. La discapacidad es una restricción o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad, dentro del margen que se considera promedio para un ser humano.	1	2	3	4	5
6. Las dificultades que viven los estudiantes con discapacidad en su aprendizaje, son producto de las barreras que existen en el contexto educativo.	1	2	3	4	5
7. Presentar una discapacidad es una tragedia personal que limita la capacidad de la persona para participar en la vida general de la sociedad	1	2	3	4	5
8. La discapacidad no es sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social.	1	2	3	4	5
9. Los estudiantes que presentan alguna discapacidad deben ser clasificados de acuerdo a su diagnóstico para recibir los apoyos específicos.	1	2	3	4	5
10. Los apoyos que reciben los estudiantes que presentan alguna discapacidad, deben ser proporcionados por profesionales especialistas.	1	2	3	4	5
11. Una intervención adecuada en el marco de la discapacidad, se debe centrar en la promoción de contextos inclusivos.	1	2	3	4	5
12. La intervención en el marco de la discapacidad, debe tender a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta.	1	2	3	4	5
13. Las causas que originan la discapacidad son derivadas únicamente de limitaciones individuales de las personas.	1	2	3	4	5
14. Es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias, para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social.	1	2	3	4	5
15. La escuela puede tener un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales	1	2	3	4	5

16. Es responsabilidad de las propias personas con discapacidad hacer lo necesario para desenvolverse en la sociedad.	1	2	3	4	5
17. Las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la misma medida que el resto de personas	1	2	3	4	5
19 Es imprescindible rehabilitar a las personas con discapacidad, siempre desde disciplinas médicas o terapéuticas.	1	2	3	4	5
19. Es fundamental eliminar cualquier tipo de barrera hacia la participación y el aprendizaje de todos los alumnos/as, a fin de brindar oportunidades de aprender en condiciones de equidad	1	2	3	4	5
20. La escuela tiene el deber de posibilitar iguales oportunidades de aprendizaje y participación para todos sus estudiantes independientemente de sus características,	1	2	3	4	5

Parte III. Necesidades Educativas Especiales

	NA	PA	I	BA	MA
1. Las Necesidades Educativas Especiales son aquellas que no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus estudiantes y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas.	1	2	3	4	5
2. Las Necesidades Educativas Especiales tienen su origen en el déficit que presenta el estudiante.	1	2	3	4	5
3. Es de gran importancia la detección y el diagnóstico de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales hecho por profesionales especializados en la atención de cada tipo de déficit.	1	2	3	4	5
4. La educación de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales es responsabilidad principalmente de las escuelas especiales y de los profesores y profesionales especialistas.	1	2	3	4	5
5. Es recomendable que los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales reciban una atención distinta a las del resto del alumnado, individualizada, en aulas o escuelas especiales.	1	2	3	4	5
6. Las Necesidades Educativas Especiales se refieren al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un estudiante al acceder al currículo.	1	2	3	4	5
7. Las Necesidades Educativas Especiales, dependen tanto de las condiciones del propio estudiante, como de las características del contexto educativo en el cual se desarrolla y aprende.	1	2	3	4	5
8. Las Necesidades Educativas Especiales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos en los que participa: contexto escolar, familiar y sociocultural.	1	2	3	4	5
9. El etiquetar a un estudiante con "Necesidades Educativas Especiales" puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas, que ponen el acento en las dificultades que éstos puedan experimentar.	1	2	3	4	5

10. No es conveniente hablar de “Necesidades Educativas Especiales”, pues de esta manera, se atribuyen y se centran las dificultades educativas en los estudiantes y sus déficits, olvidando la responsabilidad y la participación que tienen la estructura social, las creencias y barreras culturales y en especial, las prácticas educativas.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

¡Muchas Gracias por su valiosa colaboración!

Anexo 2:

Cuestionario

PERCEPCIONES SOBRE DISCAPACIDAD DE EDUCADORAS DIFERENCIALES QUE TRABAJAN EN ESCUELA ESPECIAL

Definición operacional de las categorías:

- a) **Discapacidad:** Este componente de la escala (18 ítems) mide en qué medida los profesores se identifican con creencias asociadas al modelo médico y en qué medida lo hacen con el modelo social de comprensión de la discapacidad. Este factor incluye afirmaciones como *“Creo que los alumnos que presentan alguna discapacidad deben ser clasificados de acuerdo a su diagnóstico y atendidos por profesionales especialistas”* o *“La intervención adecuada en el marco de la discapacidad, se debe centrar en la actuación social y en la promoción de contextos inclusivos”*.
- b) **Necesidades Educativas Especiales:** Mediante este factor (10 ítems) se miden las percepciones del profesorado respecto de las Necesidades Educativas Especiales y en qué medida identifican éstas, con dificultades inherentes al alumno/a o con oportunidades que debe ofrecer la escuela para la participación y el aprendizaje de todos los alumnos y alumnas. Para ello, se plantean afirmaciones como *“Las Necesidades Educativas Especiales tienen su origen en las dificultades internas de los alumnos y se deben principalmente a un déficit”* o *“Las Necesidades Educativas Especiales, dependen de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se desarrollan y aprenden”*.

Indicadores:

Nivel de Pertinencia

- 1 = No pertinente
- 2 = Poco pertinente
- 3 = Pertinente
- 4 = Muy pertinente

Nivel de Claridad

- 1 = Confusa
- 2 = Poco clara
- 3 = Clara
- 4 = Muy clara

	Pertinencia	Claridad	Opiniones/ Comentarios
1. La discapacidad es un problema de la persona causado por una enfermedad o condición de salud.			
2. La discapacidad es un fenómeno multidimensional, resultante de la interacción de las personas con el entorno.			

3. La persona con discapacidad requiere de cuidados hacia su déficit, prestados en forma individual por profesionales idóneos.			
4. La discapacidad es una restricción o ausencia, debido a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad, dentro del margen que se considera promedio para un ser humano.			
5. Las dificultades en educación no son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo, sino, de las barreras al aprendizaje y la participación que surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos.			
6. Padecer una discapacidad es una tragedia personal que limita la capacidad de la persona para participar en la vida general de la sociedad			
7. La discapacidad no es sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social.			
8. Los alumnos que presentan alguna discapacidad deben ser clasificados de acuerdo a su diagnóstico y atendidos por profesionales especialistas.			
9. Una intervención adecuada en el marco de la discapacidad, se debe centrar en la actuación social y en la promoción de contextos inclusivos			
10. La intervención en el marco de la discapacidad, considero que debe tender a conseguir una mejor adaptación de la persona y un cambio de su conducta			
11. Las causas que originan la discapacidad son derivadas de limitaciones individuales de las personas			
12. Es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida social			
13. La escuela puede tener un impacto considerable en la reducción de las discapacidades debidas a las barreras de acceso y de participación físicas, personales e institucionales			
14. Es responsabilidad de las propias personas con discapacidad tratar de insertarse en el mundo tal como es			
15. Estoy convencido/a que las personas con discapacidad pueden aportar a la sociedad en la misma medida que el resto de personas sin discapacidad			
16. Es imprescindible rehabilitar, psíquica, física, mental o sensorialmente a las personas con discapacidad, desde disciplinas médicas o científicas.			
17. Es fundamental eliminar cualquier tipo de barrera hacia la participación y el aprendizaje de todos los alumnos/as, a fin de brindar una adecuada equiparación de oportunidades			
18. La escuela tiene el deber de posibilitar iguales oportunidades de aprendizaje y participación para todos sus alumnos y alumnas independientemente de sus características, limitaciones o restricciones			

	Pertinencia	Claridad	Opiniones / Comentarios
1. Las Necesidades Educativas Especiales son aquellas que no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales para ser atendidas.			
2. Las Necesidades Educativas Especiales tienen su origen en las dificultades internas de los alumnos y se deben principalmente a un déficit.			
3. Se considera de gran importancia la detección y el diagnóstico de los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales hecho por profesionales especializados en la atención de cada tipo de			
4. La educación de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales es responsabilidad principalmente de las escuelas especiales y de los profesores y profesionales especialistas.			
5. Es recomendable que los alumnos/as con Necesidades Educativas Especiales reciban una atención distinta a las del resto del alumnado, individualizada, en aulas o escuelas especiales.			
6. Las Necesidades Educativas Especiales se refieren al conjunto de medidas pedagógicas que se ponen en marcha para compensar las dificultades que presenta un alumno/a al acceder al currículo-			
7. Las Necesidades Educativas Especiales, dependen de las condiciones del propio alumno como de las características del contexto educativo en el cual se desarrollan y aprenden.			
8. Las Necesidades Educativas Especiales surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas.			
9. Al etiquetar a un alumno con "Necesidades Educativas Especiales" puede resultar inconveniente, pues se generan expectativas más bajas sobre los alumnos/as, que ponen el acento en las dificultades que éstos puedan experimentar.			
10. No es conveniente hablar de "Necesidades Educativas Especiales", pues de esta manera, se atribuyen las dificultades educativas a los déficits del alumnado, dejando de prestarse atención a los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas que minimizarían las dificultades educativas de todo el			