

UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**“BARRERAS DE APRENDIZAJE: PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD
INTELECTUAL DE UN LICEO DE LA COMUNA DE LEBU,
REGIÓN DEL BIO BIO”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

Prof. Guía: Angélica Corrales Huenul

Seminaristas: Olga Yoana Fernández Durán

Alejandra Elizabeth Salazar Antilao

CONCEPCIÓN, 2017



UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
EDUCACIÓN DIFERENCIAL



**“BARRERAS DE APRENDIZAJE: PERCEPCIÓN DE
ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD
INTELECTUAL DE UN LICEO DE LA COMUNA DE LEBU,
REGIÓN DEL BIO BIO”**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN.

Prof. Guía: Angélica Corrales Huenul

Seminaristas: Olga Yoana Fernández Durán

Alejandra Elizabeth Salazar Antilao

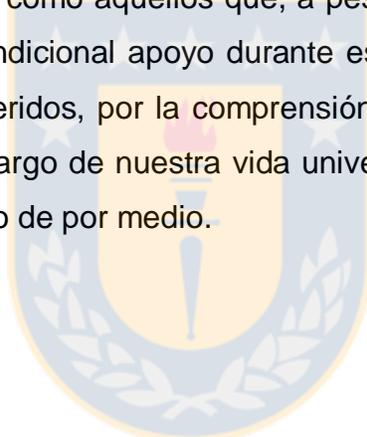
CONCEPCIÓN, 2017

Agradecimientos

Agradecemos en primer lugar al Liceo Polivalente Dr. Rigoberto Iglesias Bastías, por habernos permitido llevar a cabo parte de nuestra investigación en sus dependencias, por su buena disposición en particular a la coordinadora del Proyecto de Integración y su director el Sr. Pascual Melita Vinett.

Por otra parte, queremos agradecer a nuestra Profesora Guía Angélica Corrales Huenul, por el apoyo y comprensión durante el desarrollo de este proyecto. También por entregarnos las orientaciones necesarias para concluir de buena manera nuestra investigación.

Finalmente, queremos agradecer a nuestras familias tanto a quienes aún se encuentran con nosotras como aquellos que, a pesar de ya no estar en vida, nos supieron brindar su incondicional apoyo durante este período. Gracias también a todos nuestros seres queridos, por la comprensión, la motivación y el cariño que nos han entregado a lo largo de nuestra vida universitaria a pesar de la distancia que muchas veces estuvo de por medio.



Resumen

“Se entiende como Barreras del Aprendizaje y la Participación, la presencia de factores del contexto que dificultan o limitan el pleno acceso a la educación y a las oportunidades de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes”.

Considerando esta definición se ha realizado esta investigación, teniendo como objetivo principal determinar las Barreras de Aprendizaje percibidas por los estudiantes que presentan discapacidad intelectual y pertenecen al proyecto de integración escolar de un Liceo de la comuna de Lebu, región del Bio-Bio, para esto se considerará la percepción de los estudiantes en situación de discapacidad de dicho Liceo, dentro de cinco dimensiones: Disposición del Profesor, Didáctica, Evaluación, Apoyos Educativos y Socioemocional.

La información fue recogida mediante la aplicación de una escala tipo Likert que consta de 29 ítems que incluyen indicadores de cada una de estas dimensiones, y cada uno de ellos consta de tres criterios: de acuerdo, ni de acuerdo ni en desacuerdo y en desacuerdo. Por estas características, la investigación tiene un enfoque cuantitativo.

A partir de esto, se realizó un análisis de los datos considerando la edad, sexo y curso de los estudiantes encuestados todo esto para llegar a las conclusiones las cuales finalmente, nos revelan la percepción que tienen los estudiantes en situación de discapacidad intelectual sobre las Barreras de Aprendizaje, frente a las dimensiones antes mencionadas.

Palabras clave: *Barreras de Aprendizaje, Discapacidad Intelectual, Proyecto de Integración Escolar, Disposición del Profesor, Didáctica, Evaluación, Apoyos Educativos, Socioemocional.*

ÍNDICE

Capítulo I

Introducción.....	14-15
Planteamiento del Problema.....	16
Objetivo General.....	17
Objetivos Específicos.....	17
Preguntas de Investigación.....	17
Justificación de la investigación.....	18

Capítulo II – Marco Teórico

1. Educación Especial.....	19
1.1 Evolución de la Educación Especial en Chile.....	19-21
1.2 Política de la Educación Especial en Chile.....	22
1.3 Principios de la Política de Educación Especial chilena.....	22
2. Necesidades Educativas Especiales.....	22-24
2.1 Necesidades Educativas Especiales de carácter permanente.....	24
2.2 Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio.....	24
2.3 Ayudas que demandan las Necesidades Educativas Especiales.....	24-25
2.4 Enfoque de las Necesidades Educativas Especiales.....	25-27
3. Discapacidad Intelectual.....	27-28
3.1 Enfoque Multidimensional de la Discapacidad Intelectual.....	28-32
3.2 Causas de la Discapacidad Intelectual.....	32
3.3 Diagnóstico y Clasificación de la Discapacidad Intelectual.....	34
3.4 Clasificación de la Discapacidad Intelectual.....	34-36
3.5 Características Básicas del Alumnado con Discapacidad Intelectual....	36
4. Normativa Vigente sobre Educación Especial en Chile.....	38
4.1 Ley 20.422.....	38-39
4.1.1 De la Educación y de la Inclusión Escolar.....	39-40
4.2 Decreto 170.....	40-41

4.3 Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular.....	42-44
4.4 Decreto 83: Respuesta Educativa a la Diversidad.....	44-45
5. Programa de Integración Escolar.....	45
5.1 Integración Escolar y Diversidad.....	45-46
5.2 Carácter Voluntario de la Integración.....	46-48
5.3 De la Integración Escolar hacia la Inclusión.....	48-51
6. Barreras de Aprendizaje.....	51-54
7. Barreras de Aprendizaje en Contexto Educativo.....	55
7.1 Evaluación.....	55
7.1.1 Funciones de la Evaluación.....	56
7.1.2 Circunstancias de la Evaluación.....	56
7.2 Apoyos Educativos.....	58-59
7.3 Disposición del Profesor.....	59-60
7.4 Socioemocional.....	61-62
7.5 Didáctica.....	62-63
 Capítulo III – Metodología	
1. Enfoque de estudio.....	64
1.1 Población y muestra.....	65
1.2 Variables.....	66
2. Descripción del Instrumento.....	66
3. Etapas de la Investigación.....	66-67
 Capítulo IV	
1. Análisis de Datos.....	68-129
Conclusiones y Sugerencias.....	130-132
Referencias Bibliográficas.....	133-134
Anexos.....	135-141

Índice de tablas

Tabla N° 1 Etiología.....	32-33
Tabla N° 2 Características Estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.....	36-38
Tabla N° 3 Síntesis de la Evaluación.....	56-58
Tabla N° 4 Escala de apreciación	68-70
Tabla N° 5 Dimensión Disposición del Docente.....	71
Tabla N° 6 Dimensión Didáctica.....	72
Tabla N° 7 Dimensión Evaluación.....	73
Tabla N° 8 Dimensión Apoyos Educativos.....	74
Tabla N° 9 Dimensión Socioemocional.....	75
Tabla N° 10 Escala de apreciación por edad- 16 años.....	76
Tabla N° 11 Escala de apreciación 16 años - Disposición del Docente.....	77
Tabla N° 12 Escala de apreciación 16 años – Didáctica.....	78
Tabla N° 13 Escala de apreciación 16 años – Evaluación.....	79
Tabla N° 14 Escala de apreciación 16 años – Apoyos Educativos.....	80
Tabla N° 15 Escala de apreciación 16 años - Socioemocional.....	81
Tabla N° 16 Escala de apreciación por edad – 17 años.....	82
Tabla N° 17 Escala de apreciación 17 años - Disposición del Docente.....	83
Tabla N° 18 Escala de apreciación 17 años – Didáctica.....	84
Tabla N° 19 Escala de apreciación 17 años – Evaluación.....	85
Tabla N° 20 Escala de apreciación 17 años – Apoyos Educativos.....	86
Tabla N° 21 Escala de apreciación 17 años – Socioemocional.....	87
Tabla N° 22 Escala de apreciación por edad – 18 años.....	88
Tabla N° 23 Escala de apreciación 18 años - Disposición del Docente.....	89
Tabla N° 24 Escala de apreciación 18 años – Didáctica.....	90
Tabla N° 25 Escala de apreciación 18 años – Evaluación.....	91
Tabla N° 26 Escala de apreciación 18 años – Apoyos Educativos.....	92

Tabla N° 27 Escala de apreciación 18 años – Socioemocional.....	93
Tabla N° 28 Escala de apreciación por sexo – Masculino.....	94
Tabla N° 29 Escala de apreciación Masculino - Disposición del Docente.....	95
Tabla N° 30 Escala de apreciación Masculino – Didáctica.....	96
Tabla N° 31 Escala de apreciación Masculino – Evaluación.....	97
Tabla N° 32 Escala de apreciación Masculino – Apoyos Educativos.....	98
Tabla N° 33 Escala de apreciación Masculino – Socioemocional.....	99
Tabla N° 34 Escala de apreciación por sexo – Femenino.....	100
Tabla N° 35 Escala de apreciación Femenino - Disposición del Docente.....	101
Tabla N° 36 Escala de apreciación Femenino – Didáctica.....	102
Tabla N° 37 Escala de apreciación Femenino – Evaluación.....	103
Tabla N° 38 Escala de apreciación Femenino – Apoyos Educativos.....	104
Tabla N° 39 Escala de apreciación Femenino – Socioemocional.....	105
Tabla N° 40 Escala de apreciación por curso – Séptimo.....	106
Tabla N° 41 Escala de apreciación Séptimo - Disposición del Docente.....	107
Tabla N° 42 Escala de apreciación Séptimo – Didáctica.....	108
Tabla N° 43 Escala de apreciación Séptimo – Evaluación.....	109
Tabla N° 44 Escala de apreciación Séptimo – Apoyos Educativos.....	110
Tabla N° 45 Escala de apreciación Séptimo- Socioemocional.....	111
Tabla N° 46 Escala de apreciación por curso – Primero Medio.....	112
Tabla N° 47 Escala de apreciación Primero Medio - Disposición del Docente....	113
Tabla N° 48 Escala de apreciación Primero Medio – Didáctica.....	114
Tabla N° 49 Escala de apreciación Primero Medio – Evaluación.....	115
Tabla N° 50 Escala de apreciación Primero Medio – Apoyos Educativos.....	116
Tabla N° 51 Escala de apreciación Primero Medio – Socioemocional.....	117
Tabla N° 52 Escala de apreciación por curso – Segundo Medio.....	118
Tabla N° 53 Escala de apreciación Segundo Medio - Disposición del Docente...	119
Tabla N° 54 Escala de apreciación Segundo Medio – Didáctica.....	120

Tabla N° 55 Escala de apreciación Segundo Medio – Evaluación.....	121
Tabla N° 56 Escala de apreciación Segundo Medio – Apoyos Educativos.....	122
Tabla N° 57 Escala de apreciación Segundo Medio – Socioemocional.....	123
Tabla N° 58 Escala de apreciación por curso – Tercero Medio.....	124
Tabla N° 59 Escala de apreciación Tercero Medio - Disposición del Docente....	125
Tabla N° 60 Escala de apreciación Tercero Medio – Didáctica.....	126
Tabla N° 61 Escala de apreciación Tercero Medio – Evaluación.....	127
Tabla N° 62 Escala de apreciación Tercero Medio – Apoyos Educativos.....	128
Tabla N° 63 Escala de apreciación Tercero Medio – Socioemocional.....	129



Índice de gráficos

Gráfico N° 1 General.....	70
Gráfico N° 2 Disposición del Profesor.....	71
Gráfico N° 3 Didáctica.....	72
Gráfico N° 4 Evaluación.....	73
Gráfico N° 5 Apoyos Educativos.....	74
Gráfico N° 6 Socioemocional.....	75
Gráfico N° 7 General – 16 años.....	76
Gráfico N° 8 16 años – Disposición del Docente.....	77
Gráfico N° 9 16 años – Didáctica.....	78
Gráfico N° 10 16 años – Evaluación.....	79
Gráfico N° 11 16 años – Apoyos Educativos.....	80
Gráfico N° 12 16 años – Socioemocional.....	81
Gráfico N° 13 General – 17 años.....	82
Gráfico N° 14 17 años – Disposición del Docente.....	83
Gráfico N° 15 17 años – Didáctica.....	84
Gráfico N° 16 17 años – Evaluación.....	85
Gráfico N° 17 17 años – Apoyos Educativos.....	86
Gráfico N° 18 17 años – Socioemocional.....	87
Gráfico N° 19 General – 18 años.....	88
Gráfico N° 20 18 años – Disposición del Docente.....	89
Gráfico N° 21 18 años – Didáctica.....	90
Gráfico N° 22 18 años – Evaluación.....	91
Gráfico N° 23 18 años – Apoyos Educativos.....	92
Gráfico N° 24 18 años – Socioemocional.....	93
Gráfico N° 25 General – Masculino.....	94
Gráfico N° 26 Masculino - Disposición del Docente.....	95

Gráfico N° 27 Masculino – Didáctica.....	96
Gráfico N° 28 Masculino – Evaluación.....	97
Gráfico N° 29 Masculino – Apoyos Educativos.....	98
Gráfico N° 30 Masculino - Socioemocional.....	99
Gráfico N° 31 General – Femenino.....	100
Gráfico N° 32 Femenino – Disposición del Docente.....	101
Gráfico N° 33 Femenino – Didáctica.....	102
Gráfico N° 34 Femenino – Evaluación.....	103
Gráfico N° 35 Femenino – Apoyos Educativos.....	104
Gráfico N° 36 Femenino – Socioemocional.....	105
Gráfico N° 37 General – Séptimo.....	106
Gráfico N° 38 Séptimo – Disposición del Docente.....	107
Gráfico N° 39 Séptimo – Didáctica.....	108
Gráfico N° 40 Séptimo – Evaluación.....	109
Gráfico N° 41 Séptimo – Apoyos Educativos.....	110
Gráfico N° 42 Séptimo – Socioemocional.....	111
Gráfico N° 43 General – Primero Medio.....	112
Gráfico N° 44 Primero Medio – Disposición del Docente.....	113
Gráfico N° 45 Primero Medio – Didáctica.....	114
Gráfico N° 46 Primero Medio – Evaluación.....	115
Gráfico N° 47 Primero Medio – Apoyos Educativos.....	116
Gráfico N° 48 Primero Medio – Socioemocional.....	117
Gráfico N° 49 General – Segundo Medio.....	118
Gráfico N° 50 Segundo Medio – Disposición del Docente.....	119
Gráfico N° 51 Segundo Medio – Didáctica.....	120
Gráfico N° 52 Segundo Medio – Evaluación.....	121
Gráfico N° 53 Segundo Medio – Apoyos Educativos.....	122
Gráfico N° 54 Segundo Medio – Socioemocional.....	123

Gráfico N° 55 General – Tercero Medio.....	124
Gráfico N° 56 Tercero Medio – Disposición del Docente.....	125
Gráfico N° 57 Tercero Medio – Didáctica.....	126
Gráfico N° 58 Tercero Medio – Evaluación.....	127
Gráfico N° 59 Tercero Medio – Apoyos Educativos.....	128
Gráfico N° 60 Tercero Medio – Socioemocional.....	129



Capítulo I

Introducción

“El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñanza y aprender” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. 2012 p.121).

Así podemos mencionar que, si bien han existido avances paulatinos dentro de la Educación Especial tanto en Chile como en el resto del mundo, estos no han sido del todo significativos ya que hoy en día siguen existiendo falencias dentro del sistema educativo tanto a nivel regular como en el área de la educación especial.

Estas falencias conllevan a que se presenten Barreras de Aprendizaje de distinto tipo, las cuales desfavorecen el proceso de enseñanza aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter transitorio o permanente.

Es por esto que esta investigación tiene como objetivo “Determinar las Barreras de Aprendizaje percibidas por los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual y pertenecen al Programa de Integración Escolar de un Liceo en la Comuna de Lebu, Región del Bío-Bío”.

Por otra parte, dicha investigación comienza planteando la problemática a tratar, el objetivo general y los objetivos específicos, acompañado de las preguntas de investigación y la justificación del problema, todo esto constituye el Capítulo I.

El Capítulo II, trata del Marco Teórico donde se exponen todas las temáticas relacionadas con la investigación comenzando por dar a conocer aspectos de la Educación Especial, las Necesidades Educativas Especiales, las características y clasificación de la Discapacidad Intelectual, la Normativa que rige en Chile con respecto a la Educación Especial, el concepto de Integración y el de Inclusión, los distintos tipos de Barreras de Aprendizaje y finalmente las dimensiones que forman

parte del cuestionario aplicado para obtener la información recogida durante la investigación.

Luego, en el Capítulo III se aborda la Metodología de la Investigación donde primero se da a conocer el enfoque y tipo de diseño de la investigación, seguido de la caracterización de la muestra, la descripción del instrumento y las etapas de las que consta la investigación.

Posteriormente, en el Capítulo IV se presentan los resultados de la investigación con su respectivo análisis.

La parte final de la investigación, se compone de las conclusiones y proyecciones y/o sugerencias relacionadas con la investigación.



Planteamiento del problema

Hoy en día la Inclusión Escolar es un tema muy vigente tanto en Chile como en otros países. Es el paso que se quiere conseguir al dejar de lado el término de Integración Escolar, motivo por el cual se han implementado nuevos decretos y leyes que regularían su implementación a nivel país.

Sin embargo, resulta imposible implementar esto a cabalidad debido a que los parámetros para poner en práctica este término están muy alejados de la realidad del país, generando así Barreras de Aprendizaje de diverso tipo para los estudiantes que pertenecen a lo que llamamos actualmente como Programa de Integración Escolar (en adelante PIE) por el hecho de presentar necesidades educativas especiales ya sea de carácter transitorio o permanente.

Por lo anterior, es importante conocer dichas Barreras de Aprendizaje para así poder determinar las necesidades educativas que de ellas se derivan, y tomar decisiones para aminorarlas, y así disminuir la brecha que existe entre todos los estudiantes.

En esta investigación se busca estudiar las Barreras de Aprendizaje de un grupo específico de estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual pertenecientes a un Liceo de la Comuna de Lebu debido a que este presenta una considerable matrícula con estudiantes en esta situación y además porque es un tema poco investigado sobre todo a nivel de educación secundaria.

Además, porque consideramos que investigar esta temática aportaría a conocer parte de una necesidad que se presenta en el sistema educativo actual principalmente dentro de la población estudiada. Partiendo de la existencia y conocimiento de Barreras de Aprendizaje en las distintas áreas del desarrollo humano a nivel escolar, para así lograr dar una respuesta educativa oportuna y tomar las medidas necesarias para disminuir en medida de lo posible y de una manera significativa las barreras presentes en los estudiantes involucrados y por qué no en quienes se encuentren a un mismo nivel educativo que estos.

Objetivos

General

Determinar las “Barreras de Aprendizaje” percibidas por los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual y pertenecen al Programa de Integración Escolar de un Liceo en la Comuna de Lebu, Región del Bío-Bío.

Específicos

- 1.-Identificar la existencia de Barreras de Aprendizaje por parte de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en la dimensión de didáctica.
- 2.- Determinar la existencia de apoyos educativos que se brindan a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual.
- 3.-Analizar la pertinencia de las evaluaciones de acuerdo a las características o necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual.
- 4.-Identificar las variables socioemocionales relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes en situación de discapacidad intelectual.
- 5.-Evaluar la disposición de los profesores para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Preguntas de investigación

- ¿La disposición de los docentes hacia el proceso de enseñanza aprendizaje es favorable o desfavorable, según la opinión de los estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual?

- ¿Cuáles son las Barreras Didácticas que más se le presentan a los estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual?

- ¿Son pertinentes las evaluaciones de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual?

- ¿Cuáles son los apoyos que más se brindan a los estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual?

Justificación de la investigación

Esta investigación busca evidenciar cuáles son las principales “Barreras de Aprendizaje” que se le presentan a los estudiantes en situación de Discapacidad Intelectual en un liceo específico debido a que cuenta con una amplia matrícula de estudiantes pertenecientes al PIE.

Por otra parte, se pretende comparar si las barreras de aprendizaje son iguales tanto para hombres como para mujeres, y así poder entregar estos resultados a los docentes de los estudiantes para que en un futuro se puedan tomar medidas que idealmente puedan aminorar los efectos negativos que dichas “Barreras de Aprendizaje” traen consigo, todo esto con el propósito de que el proceso de enseñanza aprendizaje sea mucho más provechoso.



Capítulo II

Marco Teórico

1. Educación Especial

1.1 Evolución de la Educación Especial en Chile

En la Política Nacional de Educación Especial (2005), se menciona que este tipo de educación ha buscado asegurar la igualdad de oportunidades de aquellos niños, niñas, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales. En un primer tiempo estuvo principalmente dirigida a los alumnos con discapacidad. Desde mediados de los años 70 en adelante, también orientó a alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje.

En Chile, las primeras escuelas especiales se crearon a comienzos del siglo pasado, no obstante, fue en la década de los años 60 y 70 cuando se inicia la expansión de cobertura y de mejoramiento de la capacidad técnica para atender a los alumnos con discapacidad.

Entre estas acciones es importante mencionar la instauración en el Ministerio de Educación (en adelante MINEDUC) de la Jefatura de Educación Especial. Otro hecho de envergadura fue la creación de la Comisión 18, a partir de la cual se establecieron los centros y microcentros de diagnóstico (hoy equipos multiprofesionales) y los grupos diferenciales; se elaboraron los primeros planes y programas de estudios para la población con discapacidad y se desarrollaron instancias de perfeccionamiento para los profesores que trabajan con alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidad.

Desde 1974 en adelante, diversas instituciones privadas crearon escuelas especiales, incorporando a la educación a más personas con discapacidad.

A partir de los años 60 en adelante, con la inclusión del principio de Integración en el discurso educativo y del concepto de necesidades educativas

especiales (en adelante NEE), en el informe Warnock de 1978, se inicia una nueva forma de entender la educación especial.

En el informe Warnock se afirma que 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. En consecuencia, la educación es un continuo de esfuerzos para dar respuesta a las diversas necesidades educativas de los alumnos para alcanzar los fines propuestos.

Este cambio de perspectiva amplía la concepción de la educación especial, dejando atrás las visiones que consideran a la especial y la general como realidades separadas.

A partir de este nuevo enfoque, durante la década de los 80 se inicia la incorporación a la enseñanza regular de alumnos con discapacidad sensorial. Para favorecer su acceso y permanencia en los establecimientos de educación regular, se dictan normativas como la evaluación diferenciada y la exención de una asignatura.

En 1989 se elaboran nuevos planes y programas de estudios para las distintas discapacidades, los que serán aprobados en 1990. Estos programas de estudio, que están vigentes hasta la fecha, se diseñaron teniendo como referente prioritario el enfoque de “habilitación y/o rehabilitación”.

A partir de los años 90, Chile inicia el proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad. Con este objetivo se emprenden diversas acciones para modernizar el sistema y garantizar respuestas educativas de calidad para todos y cada uno de los niños, niñas, jóvenes y adultos de nuestro país.

Entre 1992 y 1997, el MINEDUC implementó la línea del Programa MECE/BÁSICA, dirigido a profesores de escuelas especiales y de grupos diferenciales que permitió, luego de muchos años, que los profesores y especialistas se perfeccionaran en nuevos enfoques para abordar la atención de las NEE.

Durante la década de los 90, organizaciones mundiales como la UNICEF y la UNESCO, entre otras, generaron diversos encuentros, declaraciones y compromisos entre los países de la región Latinoamericana y el Caribe y del mundo en general, con la intención de impulsar nuevas condiciones en los sistemas educativos para universalizar el acceso a la educación, fomentar la equidad, reducir las desigualdades y suprimir las discriminaciones referidas a las posibilidades de aprendizaje de los grupos más vulnerables.

En Chile fue promulgado el Decreto Supremo de Educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar a los alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular, hito muy importante para la educación especial, ya que marcó el inicio de una nueva etapa en esta área.

La educación especial durante los últimos años ha jugado un rol importante en la equiparación de oportunidades de los alumnos con necesidades educativas especiales. Con este objeto se han realizado acciones para promover la atención a la diversidad y la aceptación de las diferencias individuales en el sistema educativo regular, apoyando con recursos financieros y humanos a las comunidades educativas para que los estudiantes reciban los apoyos profesionales, técnicos y materiales necesario, ya sea de forma temporal o permanente, y así asegurar su acceso, progreso y permanencia en el sistema escolar.

El sistema educativo contempla distintas opciones, entre las cuales se encuentran; las **escuelas especiales**, que atienden alumnos con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; **los establecimientos de educación regular con proyectos de integración escolar y con grupos diferenciales**, para aquellos alumnos que presentan discapacidad y dificultades de aprendizaje. Otra opción que es muy importante en materia de equidad son **las escuelas y aulas hospitalarias** para niños hospitalizados (MINEDUC, 2005).

1.2 Política de la Educación Especial en Chile

En el marco de esta política entenderemos la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto en establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las NEE que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad.

1.3 Principios de la Política de Educación Especial chilena

Los principios que a continuación se exponen nos señalan el camino que debemos recorrer para conseguir que los actores principales de esta política, que son los alumnos y alumnas que presentan NEE, pueden acceder, progresar y egresar del sistema educacional con las competencias necesarias para integrarse y participar plenamente en la vida familiar, social, laboral y cultural de la sociedad. Ellos son:

- 1.- La educación es un derecho de todos.
- 2.- La diversidad es una fuente de riqueza para el desarrollo y aprendizaje de las comunidades educativas.
- 3.- Construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria.
- 4.- El Mejoramiento de la calidad, equidad y pertinencia de la oferta educativa exige atender a las personas que presentan NEE.
- 5.- La participación activa e informada de la familia, los docentes, los alumnos y la comunidad en las distintas instancias del proceso educativo.

2. Necesidades Educativas Especiales (NEE)

En el *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*, en su capítulo X, se introduce al concepto de NEE, de la siguiente forma:

Partiendo de la premisa de que todos los alumnos precisan a lo largo de su escolaridad diversas ayudas pedagógicas de tipo personal, técnico o

material, con el objeto de asegurar el logro de los fines generales de la educación, las necesidades educativas especiales se predicen de aquellos alumnos que, además y de forma complementaria, puedan precisar otro tipo de ayudas menos usuales. Decir que un determinado alumno presenta necesidades educativas especiales es una forma de decir que para el logro de los fines de la educación precisa disponer de determinadas ayudas pedagógicas o servicios. De esta manera, una necesidad educativa se describe en término de aquello que es esencial para la consecución de los objetivos de la educación.

Así, en resumen, el concepto de NEE está en relación con las ayudas pedagógicas o servicios educativos que determinados alumnos puedan precisar a lo largo de su escolarización, para el logro del máximo crecimiento personal y social.

De este concepto se derivan dos características en relación a las dificultades de los alumnos:

- a) Su carácter interactivo, esto es, la causa de las dificultades de aprendizaje de un alumno tiene un origen fundamentalmente interactivo, dependen tanto de las condiciones personales del alumno como de las características del entorno en que se desenvuelve, es decir la escuela; y
- b) Su relatividad, de tal manera que las dificultades de un alumno no pueden establecerse ni con carácter definitivo ni de una forma determinante, y van a depender de las particularidades del alumno en un momento determinado y en un contexto escolar también determinado.

Mientras que para el MINEDUC el concepto de NEE implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no solo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje.

A la vez menciona que se entenderá por alumno o alumna que presenta NEE a aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o

pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (Ley General de Educación art. 23).

Las NEE pueden ser de carácter transitorio o permanente:

2.1 Necesidades educativas especiales de carácter permanente.

Son aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales competentes, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar.

Por lo general, las NEE de carácter permanente se presentan asociadas a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual (en adelante DI) y discapacidad múltiple.

2.2 Necesidades educativas especiales de carácter transitorio.

Son dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar, diagnosticada por profesionales competentes, que demandan al sistema educacional, por una parte, la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado periodo de escolarización, para asegurar el aprendizaje y la participación de estos en el proceso educativo, y por otra, el desarrollo de capacidades en el profesorado para dar respuestas educativas de calidad a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos, capacidades e intereses que presentan los estudiantes.

Las NEE de carácter transitorio pueden presentarse asociadas a dificultades de aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje, Déficit Atencional y Coeficiente Intelectual Limítrofe.

2.3 Ayudas que demandan las NEE

- *Recursos humanos adicionales* con una formación especializada que contribuyan a dar respuesta a las NEE que presentan determinados alumnos: profesores de educación especial y otros profesionales no docentes, intérpretes del

lenguaje de señas, etc. Estos recursos humanos han de complementar la labor de los docentes.

- *Medios y recursos materiales* que faciliten la autonomía en el proceso de aprendizaje y progreso en el currículo: equipamientos o materiales específicos, eliminación de barreras arquitectónicas, materiales de enseñanza adaptados o especializados, sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, sistema Braille, entre otros.

- *Adaptación del currículo.* En muchos casos se requiere adaptar el currículo mismo para facilitar el progreso del alumno en función de sus posibilidades y dar respuesta a sus necesidades educativas propias y específicas.

2.4 Enfoque de Necesidades Educativas Especiales

En el capítulo 2 de las Orientaciones Técnicas para Programas de Educación Especial (MINEDUC, 2013) se enfocan las NEE de la siguiente manera:

La diversidad en la escuela, remite al hecho de que todo el estudiantado tiene necesidades educativas propias y específicas para obtener logros en sus aprendizajes del curriculum, y requiere una atención pedagógica personalizada, que considere estas diferencias. Sin embargo, algunos estudiantes experimentan, además, barreras (personales o del contexto) para acceder, participar y progresar en las experiencias de aprendizaje, que demandan respuestas educativas específicas y especializadas, de manera temporal o permanente, estos son los estudiantes que presentan NEE.

La concepción de NEE, involucra una forma particular de entender y abordar dificultades o barreras que experimentan los estudiantes para aprender y participar del currículo escolar.

La incorporación de este concepto, ha implicado un cambio de orientación en la educación especial, en el sentido de comenzar a alejarse del enfoque del déficit, bajo el entendido de que a la hora de explicar las dificultades de aprendizaje que puede manifestar la diversidad de estudiantes presentes en un aula, no sólo son importantes las variables personales, sino que también lo son de manera gravitante,

el tipo de respuestas educativas que se les ofrecen en el contexto escolar, las características de la escuela, los estilos de enseñanza y el apoyo que reciben de su familia y entorno.

Desde esta perspectiva, se desprende que algunos estudiantes requieran recibir apoyos especializados adicionales para participar y progresar en sus aprendizajes, va a depender de la interrelación existente entre sus características personales (capacidades y fortalezas) y las condiciones y barreras existentes en su contexto familiar y escolar. En función de ello, podrán requerir estos apoyos durante su trayectoria educativa de manera temporal o de forma permanente.

Un estudiante que presente NEE asociadas a un determinado tipo de discapacidad, por ejemplo, podrá requerir apoyos especializados durante toda su trayectoria escolar (NEE permanentes). Estos apoyos serán de mayor o menor nivel de intensidad, dependiendo no solamente del grado de dicha discapacidad, sino de sus potencialidades, y de la preparación del contexto (familiar, escolar, cultural, social) para emprender acciones que favorezcan su desarrollo y funcionamiento autónomo. A su vez, otro estudiante que presenta severas dificultades para aprender a leer en su niñez, no necesariamente requerirá apoyos especializados toda su trayectoria escolar. Llegará un momento, y es lo esperable, que con las estrategias metacognitivas adquiridas y con las metodologías y mediaciones que implementen los profesores, o incluso con la ayuda de sus compañeros, puede manejarse sin mayores dificultades en esta área (NEE transitorias).

Cuando se hace referencia a las NEE de carácter transitorio, no se alude a lo temporal del déficit a la base de ellas, pues éste puede acompañar a la persona durante toda su vida, como en el caso del Trastorno por Déficit de Atención, por ejemplo, sino que señala, que la implementación de apoyos extraordinarios es por un periodo acotado, mientras el establecimiento educacional y los docentes de aula, desarrollan las capacidades, recursos y competencias suficientes para apoyar regularmente al estudiante en sus aprendizajes, al fin de que pueda desplegar sus potencialidades y adquirir las estrategias metacognitivas para progresar en forma autónoma.

Las NEE se definen en función de los apoyos y ayudas especializadas adicionales o extraordinarias que requieren algunos estudiantes para acceder y progresar en el currículo y que, de no proporcionárseles, verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo.

De este modo, el enfoque de NEE, desafía a los establecimientos educacionales y particularmente a los docentes , a visualizar la diversidad de estudiantes presentes en el aula ampliando su respuesta educativa poniendo en marcha un conjunto de acciones planificadas y coordinadas para conseguir que todo el estudiantado, incluido el que presenta NEE, participe y progrese en el currículo escolar, en un contexto educativo enriquecido que valore las diferencias y tenga altas expectativas de logro respecto de todos y todas sus estudiantes. Asimismo, también les demanda a los establecimientos, asegurar la trayectoria educativa de los estudiantes que presentan NEE y posibilitar su egreso del sistema escolar con las competencias necesarias para participar y progresar en la vida de la comunidad a la que pertenece, con la mayor autonomía posible.

3. Discapacidad Intelectual

Según la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (2010), la DI se caracteriza por: “limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. (p. 31)

A continuación, se presentan cinco premisas que forman parte explícita de la definición, puesto que contextualizan la definición e indican la manera en que debe ser aplicada:

-Premisa 1: *“Las limitaciones en el funcionamiento presente deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura”*. Esto significa que los estándares con los que se compara el funcionamiento del individuo son ambientes comunitarios típicos, y no aislados o segregados en función de la habilidad (p.33).

-Premisa 2: *“Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüística, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales”*. Esto quiere decir que para que la evaluación tenga sentido debe contemplar la diversidad y la singularidad de las respuestas de la persona (p.34).

-Premisa 3: *“En una persona, las limitaciones coexisten habitualmente con capacidades”*. Esto significa que las personas con DI son seres humanos complejos que probablemente tiene determinados talentos, así como ciertas limitaciones (p.34).

-Premisa 4: *“Un propósito importante de la descripción de limitaciones es el desarrollo de un perfil de necesidades de apoyo”*. Esto quiere decir que el mero análisis de las limitaciones no es suficiente y que la especificación de limitaciones deber ser el primer paso del equipo para desarrollar una descripción de los apoyos que la persona necesita para mejorar el funcionamiento (p.34).

-Premisa 5: *“Si se mantienen apoyos personalizados apropiados durante un largo periodo, el funcionamiento en la vida de la persona con DI generalmente mejorará”*. Esto significa que si se proporcionan los apoyos personalizados adecuados a una persona con DI, mejorará su desenvolvimiento (p.34).

A la vez cabe mencionar que existe un enfoque multidimensional que caracteriza la DI. A continuación, se presentan las cinco dimensiones que forman parte de este enfoque.

3.1 Enfoque multidimensional de la DI

-Dimensión 1: Habilidades Intelectuales

La inteligencia es una capacidad mental general. Incluye el razonamiento, planificación, resolución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprendizaje rápido y aprendizaje a partir de la experiencia (Gottfredson, 1997). Como se refleja en esta definición, la inteligencia no consiste simplemente en aprenderse libros, en una habilidad académica específica o en un modo inteligente de responder los test. Más bien refleja una capacidad amplia y

profunda para comprender nuestro entorno, darle sentido a las cosas o averiguar qué hacer. Así, el concepto de inteligencia representa un intento de clarificar, organizar y explicar el hecho de que los individuos difieran en su habilidad para comprender ideas complejas, adaptarse eficazmente a los contextos, aprender de la experiencia, emplear varias normas de razonamiento y superar obstáculos mediante el pensamiento y la comunicación (Neisser y cols., 1996)

También es coherente con la definición de funciones intelectuales de la CIF como funciones mentales generales necesarias para comprender e integrar constructivamente las diferentes funciones mentales, incluyendo todas las funciones cognitivas y su desarrollo a lo largo de la vida (Organización Mundial de la Salud, 2001).

-Dimensión 2: Conducta Adaptativa

La conducta adaptativa es el grupo de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria. El concepto de conducta adaptativa (tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas) es una continuación de la atención que se ha dado históricamente a la conducta adaptativa en el diagnóstico de RM/DI (Schalock, Luckasson y Shogren, 2007). El concepto de habilidades adaptativas implica una serie de habilidades y ofrece el fundamento de tres puntos clave: (a) la evaluación de la conducta adaptativa se basa en el rendimiento habitual de la persona en tareas diarias y circunstancias variables, no en el rendimiento máximo; (b) las limitaciones en habilidades adaptativas a menudo coexisten con puntos fuertes en otras áreas de habilidades adaptativas; y (c) los puntos fuertes y limitaciones de una persona en habilidades adaptativas deberían ser documentados en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y asociados con las necesidades de apoyo individualizadas de la persona.

-Dimensión 3: Salud

La Organización Mundial de la Salud (1999) definió la salud como un estado integral de bienestar físico, mental y social. La salud es un elemento de la

comprensión integrada del funcionamiento individual, ya que la condición de salud de un individuo puede afectar directa o indirectamente a su funcionamiento en todas o casi una de las otras cuatro dimensiones del funcionamiento humano. Los problemas de salud son trastornos, enfermedades o lesiones y se clasifican en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud Relacionados.

Los efectos de la salud y la salud mental en el funcionamiento de personas con DI pueden ser excelentes facilitadores o grandes inhibidores del mismo. Algunas personas disfrutan de una buena salud sin limitaciones significativas en las actividades, lo que les permite participar plenamente en roles sociales y tales como empleo, o en actividades de ocio y diversión. Por otra parte, algunas personas tienen una variedad de limitaciones de salud serias, como epilepsia o parálisis cerebral, que impiden en gran medida el funcionamiento corporal en áreas como la movilidad y alimentación y que restringen severamente las actividades personales y la participación social. De igual manera, algunas personas pueden presentar limitaciones en la actividad y en otros aspectos relacionados con una enfermedad mental. La mayoría de las personas con DI se encuentran en algún punto entre estos dos extremos.

-Dimensión 4: Participación

La participación, que es la actuación de las personas en actividades diarias de los distintos ámbitos de la vida social, se relaciona con el funcionamiento del individuo en la sociedad. La participación en actividades cotidianas es importante para el aprendizaje de la persona y constituye una característica central de las perspectivas del crecimiento y desarrollo humano de los individuos en sus contextos.

La participación hace referencia a interacciones y roles en las áreas de vida en el hogar, empleo, educación, ocio, espiritualidad y actividades culturales. También incluye roles sociales que son actividades válidas que se consideran habituales para un grupo de edad específico. La participación aparece mejor

reflejada a través de la observación directa de la involucración y grado de implicación en las actividades cotidianas.

En la evaluación del nivel de participación de alguien, los puntos fuertes y limitaciones de la persona en cada una de las áreas siguientes se pueden evaluar a través de la observación directa de las actividades cotidianas:

-Participación en actividades, eventos y organizaciones.

-Interacciones con amigos, familia, compañeros y vecinos.

-Roles sociales relacionados con el hogar, el colegio, la comunidad, el trabajo, el ocio y la diversión.

-Dimensión 5: Contexto

El contexto describe las condiciones interrelacionadas en las que las personas viven sus vidas día a día. El contexto, representa una perspectiva ecológica que incluye al menos tres niveles diferentes: (a) el entorno social inmediato, que incluye la persona, la familia y/o el defensor o defensores (microsistema); (b) el vecindario, la comunidad o las organizaciones educativas o de apoyos o servicios de habilitación (mesosistema); y (c) los patrones globales culturales, sociales, de poblaciones más amplias, del país o de influencias sociopolíticas (macrosistema). Esta variedad de entornos es importante para las personas con DI, ya que frecuentemente determina lo que el individuo está haciendo, dónde lo está haciendo, cuándo lo está haciendo y con quién,

Los factores contextuales engloban factores ambientales y personales que representan el historial completo de la vida de un individuo. Estos pueden influir en la persona, por lo que es necesario considerarlos en la evaluación del funcionamiento humano.

-Los factores ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas. Los factores ambientales interactúan con los personales, por lo tanto, influyen en el funcionamiento humano.

-Los factores personales son las características de un individuo, tales como el género, la raza, la edad, la motivación, el estilo de vida, los hábitos, la educación los estilos afrontamiento, el origen social, el nivel educativo, los acontecimientos vitales pasados y presentes, el tipo de carácter y los recursos psicológicos individuales.

3.2 Causas de la Discapacidad Intelectual

En el Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual 10, se dan a conocer las posibles causas que darían origen a la DI.

Aquí la etiología se entiende de modo multifactorial; el conocerla nos resulta de utilidad para la prevención, para conocer la posible evolución y planificar futuros apoyos y en otros casos, es posible tratar la causa o incidir sobre ella. El enfoque multifactorial de la etiología amplía la lista de factores causales en dos direcciones: tipos de factores y momento de ocurrencia de éstos:

Momento	Biomédico	Sociales	Conductuales	Educativos
Prenatal	-Trastorno cromosómico -Trastornos asociados a un único gen -Síndromes. -Trastornos metabólicos. -Disgénesis cerebrales. -Enfermedades maternas. -Edad parental	Pobreza. -malnutrición maternal. -Violencia doméstica. -Falta de acceso a cuidados prenatales.	-Consumo de drogas por parte de los padres. -Consumo de alcohol. -Consumo de tabaco. -Inmadurez parental.	-Discapacidad cognitiva sin apoyos, por parte de los padres. -Falta de apoyos para la paternidad y/o maternidad.

Perinatal	<ul style="list-style-type: none"> -Prematuridad. -Lesiones en el momento del nacimiento. -Trastornos neonatales. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de cuidados en el momento del nacimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Rechazo por parte de los padres a cuidar al hijo o hija. -Abandono del hijo o hija por parte de los padres. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de informes médicos sobre servicios de intervención tras el alta médica.
Postnatal	<ul style="list-style-type: none"> -Traumatismo craneoencefálico. Malnutrición. Meningoencefalitis. -Trastornos epilépticos. -Trastornos degenerativos. 	<ul style="list-style-type: none"> -Falta de adecuada estimulación. -Pobreza familiar. -Enfermedad Crónica en la familia. -Institucionalización. 	<ul style="list-style-type: none"> -Maltrato y abandono infantil. -Violencia doméstica. -Medidas de seguridad inadecuadas. -Deprivación social. -Conductas problemáticas del niño o niña. 	<ul style="list-style-type: none"> -Deficiencias parentales. -Diagnóstico tardío Inadecuados servicios de intervención temprana. -Inadecuados servicios educativos especiales. -Inadecuado apoyo familiar.

Tabla N°1 Etiología: Extraído de: Antequera Maldonado, M., Bachiller Otero, B., Calderón Espinosa, M., Cruz García, P., García Perales, F., y otros. (2008). Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual 10. Sevilla: Tecnographic, S.A.

3.3 Diagnóstico y Clasificación de la Discapacidad Intelectual

El diagnóstico de DI implica el cumplimiento de tres criterios: (a) limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual; (b) limitaciones significativas en la conducta adaptativa; y (c) una edad de inicio anterior a los 18 años.

En lo siguiente se presentan las definiciones operativas de los tres criterios mencionados:

-Funcionamiento Intelectual: una puntuación de Coeficiente Intelectual (en adelante CI) que se encuentra aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media, considerando el error típico de medida de los instrumentos específicos de evaluación utilizados, así como las fortalezas y limitaciones.

-Conducta Adaptativa: el desempeño en una medida estandarizada de conducta adaptativa que ha sido baremada sobre la población general, incluyendo personas con y sin DI, que se encuentra aproximadamente dos desviaciones típicas por debajo de la media en: (a) uno de los siguientes tres tipos de conducta adaptativa: conceptual, social o práctica; o (b) en una puntuación general de una medida estandarizada de habilidades conceptuales, sociales y prácticas.

3.4 Clasificación de la Discapacidad Intelectual

La Discapacidad intelectual se puede clasificar con diversos criterios dependiendo de los profesionales que realicen el diagnóstico o para los fines que se estimen necesarios. Las clasificaciones se basan en distintos criterios, por ejemplo, en las intensidades de apoyo necesario, etiología, niveles de inteligencia medida o niveles de conducta adaptativa evaluada. El uso de un sistema u otro de clasificación debe tener una finalidad práctica, facilitando la comunicación entre profesionales o burocrática para determinar por ejemplo servicios, financiación, entre otros y no convertirse en una forma de “etiquetar” al alumnado con DI, ya que como hemos mencionado anteriormente, ésta no es una condición inamovible de la persona, por el contrario es fluida, continua y cambiante, variando según el plan de apoyo individualizado que reciba.

Según el manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de DI los principales sistemas de clasificación son:

A) Clasificación por intensidades de apoyos necesarios.

La intensidad de apoyos variará en función de las personas, las situaciones y fases de la vida.

Se distinguen cuatro tipos de apoyos (ILEG):

(I) Intermitente: • Apoyo cuando sea necesario. El alumno o alumna no siempre requiere de él, pero puede ser necesario de manera recurrente durante periodos más o menos breves. Pueden ser de alta o baja intensidad.

(L) Limitados: • Intensidad de apoyos caracterizada por su consistencia a lo largo del tiempo, se ofrecen por un tiempo limitado pero sin naturaleza intermitente (preparación e inicio de una nueva actividad, transición a la escuela, al instituto... en momentos puntuales).

(E) Extensos: • apoyos caracterizados por la implicación regular en al menos algunos ambientes y por su naturaleza no limitada en cuanto al tiempo.

(G) Generalizados: • apoyos caracterizados por su constancia, elevada intensidad y provisión en diferentes ambientes; pueden durar toda la vida.

B) Clasificación según el nivel de inteligencia medida.

Retraso mental ligero: • C.I. entre 50 y 69.

Retraso mental moderado: • C.I. entre 35 y 49.

Retraso mental grave: • C.I. entre 20 y 34.

Retraso mental profundo: • C.I. menos de 20.

Aunque este sistema de clasificación sólo se basa en la medición de la capacidad intelectual, es decir, sólo contempla una de las dimensiones de la persona, hacemos mención a él ya que continúa siendo una referencia en los ámbitos relacionados con la DI, aunque si nos basamos en este nuevo enfoque

(AAMR), la clasificación de los alumnos o alumnas no es posible, ya que debemos considerarlos de forma independiente y en constante cambio

3.5 Características básicas del alumnado con Discapacidad Intelectual

Según el manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de DI se entregan la clasificación según su CI, aunque podemos encontrar que un alumno o alumna tenga características pertenecientes a distintos grupos ya que, no podemos agrupar al alumnado con DI en cuatro grupos atendiendo sólo a su nivel de inteligencia medida. También aporta una orientación sobre necesidades y apoyos requeridos por los alumnos y alumnas, que variarán en intensidad y duración según el momento y el alumnado.

DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE	
CARACTERÍSTICAS	NECESIDADES Y AYUDAS
CORPORALES Y MOTRICES	
<ul style="list-style-type: none"> - No se suelen diferenciar de sus iguales por los rasgos físicos -Ligeros déficit sensoriales y / o motores. 	<ul style="list-style-type: none"> -Por lo general no precisan atención especial en estos aspectos.
AUTONOMIA, ASPECTOS PERSONALES Y SOCIALES	
<ul style="list-style-type: none"> - En general, aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diaria. - Se implican de forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades. - A menudo, la historia personal supone un cúmulo de fracasos, con baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad. - Suele darse, en mayor o menor grado, falta de iniciativa y dependencia de la 	<ul style="list-style-type: none"> - Programas específicos, cuando sea preciso, para el aprendizaje de habilidades concretas. - Propiciar las condiciones adecuadas en ambientes, situaciones y actividades en las que participen para que puedan asumirlas con garantías de éxito. - Evitar la sobreprotección, dar sólo el grado preciso de ayuda. Nivel adecuado de exigencia. Posibilitar experiencias que favorezcan la autodeterminación.

<p>persona adulta para asumir responsabilidades, realizar tareas...</p> <ul style="list-style-type: none"> - El campo de relaciones sociales suele ser restringido y puede darse el sometimiento para ser aceptado. - En situaciones no controladas puede darse inadaptación emocional y respuestas impulsivas o disruptivas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda expresa de entornos sociales adecuados en los que se consiga una participación efectiva. - Mediación de la persona adulta y concienciación de los iguales para conseguir una adecuada dinámica de grupo en los ámbitos en los que se integran.
COGNITIVAS	
<ul style="list-style-type: none"> - Menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información. - Dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información. - Dificultades de simbolización y abstracción. - Dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes. - Déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes). 	<ul style="list-style-type: none"> - Realizar los ajustes precisos del currículo ordinario (contenidos, actividades, formas de evaluación, metodología...) y, cuando sea preciso, la Adecuación Curricular Individual (en adelante ACI) correspondiente. - Facilitar la discriminación y el acceso a los núcleos de aprendizaje (instrucciones sencillas, vocabulario accesible, apoyo simbólico y visual...). - Partir de lo concreto (aspectos funcionales y significativos, enfatizar el qué y el cómo antes que el porqué). - Asegurar el éxito en las tareas, dar al alumno y a la alumna las ayudas que necesite y administrarlas de forma eficaz.
COMUNICACIÓN Y LENGUAJE	
<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo del lenguaje oral siguiendo las pautas evolutivas generales, aunque con retraso en su adquisición. - Lentitud en el desarrollo de habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> -utilizar mecanismos de ajuste (empleo de lenguaje correcto, sencillo, frases cortas, énfasis en la entonación...) adecuados al nivel de desarrollo.

<p>lingüísticas relacionadas con el discurso y de habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales (tener en cuenta al interlocutor, considerar la información que se posee, adecuación al contexto...).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas). - Posibles dificultades en los procesos de análisis / síntesis de adquisición de la lectoescritura y, más frecuentemente, en la comprensión de textos complejos... 	<ul style="list-style-type: none"> - Empleo, en situaciones funcionales, de estrategias que favorezcan el desarrollo lingüístico (extensión, expansión, feed back correctivo...). - Sistemas de facilitación, como apoyos gráficos o gestuales... - Práctica y aplicación sistemática de giros, construcciones... que ofrezcan dificultad. - Trabajar, independientemente del método de lectura que se emplee (global o fonético), los procesos de análisis / síntesis. - Primar el enfoque comprensivo frente al mecánico, desde el inicio del aprendizaje de la lectoescritura.
---	--

Tabla N°2 Características Estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve: Extraído de: Antequera Maldonado, M., Bachiller Otero, B., Calderón Espinosa, M., Cruz García, P., García Perales, F., y otros. (2008). Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Educativas Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual 10. Sevilla: Tecnographic, S.A.

4. Normativa Vigente sobre Educación Especial en Chile

4.1 Ley 20422

Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

En los artículos 1 y 4 de la presente ley, se plantea en por una parte como objetivo el cual busca “asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

Por otra parte, se hace referencia a los principios donde se destaca: vida independiente, en relación a las personas con discapacidad; accesibilidad y Diseño Universal, en relación con el entorno y sus componentes; intersectorialidad y participación y dialogo social, en relación con las políticas públicas.

También, al considerar el artículo 6 de la Ley pensando en la comprensión de esta, es importante tener en cuenta los siguientes conceptos que aportan a esta investigación:

- a) Ayudas técnicas: Los elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, o desarrollar una vida independiente.
- b) Servicio de apoyo: Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, educacional, cultural o político, superar barreras de movilidad o comunicación, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional.

4.1.1 De la educación y de la inclusión escolar

El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado (artículo 34).

En cuanto a la Educación Especial se establece que es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad (artículo 35).

Los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de

apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes (artículo 36).

Cuando la integración en los cursos de enseñanza regular no sea posible, atendida la naturaleza y tipo de la discapacidad del alumno, la enseñanza deberá impartirse en clases especiales dentro del mismo establecimiento educacional o en escuelas especiales.

Asimismo, el MINEDUC deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación.

4.2 Decreto 170

Decreto 170: fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.

En su Título I se menciona que la evaluación diagnóstica debe proporcionar información en cuanto a tres puntos:

- Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas; actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con él o la estudiante.

Se especifica que para poder realizar una evaluación diagnóstica se debe tener el certificado de nacimiento del o la estudiante, la autorización escrita del padre, madre y/o apoderado cuando corresponda o del estudiante adulto según corresponda y los antecedentes escolares cuando estos existan.

Al igual se menciona que los datos obtenidos de esta evaluación son confidenciales, y los antecedentes recolectados se deben de traspasar al formulario

único que entrega el MINEDUC, posteriormente se hace entrega de un informe escrito a la familia donde se detallan los antecedentes recolectados.

Al igual señala que los estudiantes con NEE deberán ser reevaluados anualmente. La reevaluación constituye un nuevo proceso de evaluación que debe ser igual que el primer proceso de evaluación.

Anualmente, el establecimiento educacional deberá elaborar un informe que dé cuenta de los avances obtenidos, determine la continuidad y el tipo de apoyos requeridos

La realización ideal de una evaluación diagnóstica a un estudiante en situación de DI, debe estar a cargo de un profesional idóneo el que puede ser psicólogo, médico pediatra o neurólogo, psiquiatra o médico familiar y profesor de educación diferencial.

Así, la función diagnóstica debe cumplir con el propósito de identificar la discapacidad intelectual y determinar el tipo de apoyos que se le deben proveer al o la estudiante en el contexto escolar, familiar y social. Este diagnóstico exige que se cumplan los siguientes requisitos:

- a) Limitaciones significativas del funcionamiento intelectual;
- b) Limitaciones significativas de la conducta adaptativa, y
- c) Que la edad de aparición sea anterior a los 18 años.

Finalmente, dentro de las disposiciones finales del Decreto 170, en su artículo 95 se plantea que la planificación de las adaptaciones curriculares y de los apoyos especializados dirigidas a los estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio y permanentes deberán cumplir con las instrucciones y orientaciones que defina para estos efectos el MINEDUC.

4.3 Criterios y orientaciones de Adecuación Curricular

La Adecuación Curricular se sustenta en la Ley General de Educación N° 20.370/2009, que en su artículo 3 (p.3) establece que “la educación debe propender a asegurar que todos los alumnos y alumnas, independientemente de sus condiciones y circunstancias, alcancen los objetivos generales y los estándares de aprendizaje que se definan en la forma que establezca la ley”.

Esta misma ley en su artículo 10 señala que los alumnos y alumnas tienen derecho:

En el caso de tener necesidades educativas especiales; a no ser discriminados arbitrariamente; a estudiar en un ambiente tolerante y de respeto mutuo, a expresar su opinión y a que se respete su integridad física, y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes y de maltratos psicológicos.

En este sentido, las adecuaciones curriculares constituyen una herramienta importante que permite a los estudiantes acceder a los objetivos generales del currículo que señala la ley, en condiciones similares a las que acceden los estudiantes sin necesidades educativas especiales.

Además, la ley 20.422 (2010) que establece normas sobre la igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad, en su artículo 3 señala entre sus principios el Diseño Universal, el cual se entiende como la “actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, dispositivos o herramientas de forma que puedan ser utilizadas por todas las personas o en su mayor extensión posible” (p.1). En el ámbito educativo, el Diseño Universal se expresa como Diseño Universal de Aprendizaje (en adelante DUA), cuyos criterios buscan promover prácticas inclusivas constituyendo el primer paso para responder a las diferencias individuales en el aprendizaje que presentan los estudiantes.

Así también, esta misma ley, en su artículo 36, señala que “el MINEDUC deberá hacer las adecuaciones necesarias para que los alumnos y alumnas con

NEE puedan participar en las mediciones de la calidad de la educación” (p.11). De esta forma, la adecuación curricular favorece que los estudiantes con NEE participen también en los procesos de evaluación de la calidad de la educación.

Los criterios y orientaciones de adecuación curricular planteados en este documento están orientados al nivel de educación parvularia y de educación general básica, en establecimientos de enseñanza común, y en las escuelas especiales. Cada nivel podrá ajustar estos criterios, según los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes esperados, de acuerdo a las etapas de desarrollo de los estudiantes, sus NEE, y a las orientaciones que definan el MINEDUC para estos efectos.

Las adecuaciones curriculares se entienden como los cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con NEE, con el fin de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema.

Las adecuaciones curriculares deben responder a las NEE de los alumnos y alumnas, permitiendo y facilitando el acceso a los cursos o niveles, con el propósito de asegurar aprendizajes de calidad y el cumplimiento de los principios de igualdad de oportunidades.

El uso de adecuaciones curriculares debe definir buscando favorecer que los estudiantes con NEE puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, habiendo adquirido los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en las bases curriculares, promoviendo además el desarrollo de sus capacidades con respeto a sus diferencias individuales.

Las adecuaciones curriculares que se establezcan para un estudiante se deben organizar en un Plan de Adecuaciones Curriculares Individualizado (PACI), el cual tiene como objetivo orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje del estudiante, así como también llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas curriculares adoptadas. El proceso implicado en este plan se define a partir de la planificación que el docente elabora

para el grupo curso y su información debe registrarse en un documento que permita el seguimiento y evaluación del proceso de implementación de estas, así como de los resultados de aprendizaje logrados por el estudiante durante el tiempo definido para su aplicación.

4.4 Decreto 83: Respuesta educativa a la diversidad

En el decreto 83 del año 2015 se menciona que:

Para dar una correcta respuesta educativa se busca que los docentes basen sus enseñanzas en la estrategia llamada DUA, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias (p,20).

El DUA, se basa en tres principios fundamentales:

- a) Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.
- b) Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.
- c) Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

Las adecuaciones curriculares pueden ser de diverso tipo y al igual tienen criterios de aplicación.

- a) Adecuaciones curriculares de acceso.
- b) Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.

Criterios:

- Graduación del nivel de complejidad.
- Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos.
- Temporalización.
- Enriquecimiento del currículum.
- Eliminación de aprendizajes.

Para implementar las adecuaciones curriculares es necesario un proceso de toma de decisiones el cual se presenta a continuación:

- 1.-Evaluación diagnóstica individual.
- 2.-Definición del tipo de Adecuación Curricular.
- 3.-Participación y registro de las adecuaciones curriculares.
- 4.-Evaluación, calificación y promoción de los estudiantes con necesidades educativas especiales.

5. Programa de Integración Escolar (PIE)

5.1 Integración escolar y diversidad

La integración de personas con discapacidad en los establecimientos de educación regular tiene su origen en un movimiento social de lucha por los derechos de estas personas, iniciado en diferentes países en los años 60 y 70. Se sustenta el derecho que tiene toda persona con discapacidad a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada, y constituye un proceso continuo y dinámico que hace posible su participación en las distintas etapas del quehacer social, escolar y laboral, asistida con recursos y apoyos especializados.

En el ámbito educativo, la integración debe formar parte de una estrategia general cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos; por lo tanto, implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los alumnos y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir, tanto en el establecimiento educacional como en su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración.

Según el Programa de Integración Escolar (PIE)/ Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (División de Educación General/Unidad de Educación Especial, 2013):

El PIE es una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales, en el contexto del aula común, a los estudiantes que presentan NEE, sean éstas de carácter permanente o transitorio, favoreciendo la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todos y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la educación en el establecimiento educacional (p.7)

Con el fin de alinear todos los esfuerzos en la dirección del mejoramiento educativo y de conseguir los mejores resultados de aprendizaje para todos y cada uno de los estudiantes, incluidos los que presentan NEE, el PIE forma parte de las acciones del Plan de Mejoramiento Educativo (PME) del establecimiento, en el marco de la Ley 20529/2011 (SAC) y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), cuando corresponda.

Para asegurar que estos programas sean fluidos y vayan en directo beneficio de los aprendizajes de los estudiantes, el liderazgo del Director, de la Unidad Técnico Pedagógica y del equipo de gestión del establecimiento es primordial. Asimismo, los principios y valores referidos al respeto y atención a la diversidad deben estar incorporados explícitamente en el Proyecto Educativo Institucional del establecimiento escolar que implementa un PIE.

5.2 Carácter voluntario de la integración

Al igual que en Chile, en otros países la integración es voluntaria y suele acompañarse de un proyecto o programa que se presenta a la Administración Educativa, la cual establece determinadas orientaciones o condiciones para llevar adelante la iniciativa. De la aprobación de este proyecto depende, generalmente, la asignación de los recursos humanos, materiales o financieros adicionales. Esta estrategia ha producido dos problemas fundamentales: por un lado, el carácter voluntario, si bien es una estrategia adecuada para asegurar una actitud favorable de la comunidad escolar para acoger a los niños y jóvenes con discapacidad, tiene la dificultad de que otros establecimientos cercanos tienden a derivar a los alumnos con

mayores con dificultades a las escuelas de integración. En otras palabras, el hecho de que sólo determinadas escuelas sean de integración genera exclusión y discriminación en otras. Por otro lado, la voluntariedad restringe la oferta de la integración a ciertos establecimientos educacionales lo que por un lado, limita la ampliación de la cobertura para un mayor número de niños y jóvenes con discapacidad y, por otro, la libertad de los padres para elegir la escuela donde se eduquen sus hijos (Comisión de expertos de Educación, 2004)

También, la elaboración de proyectos de integración conlleva en muchos casos a que ésta sea concebida como una actividad paralela para el colectivo de los alumnos con discapacidad, y que a menudo sea asumida por algunos docentes del establecimiento, preferentemente por aquellos que tienen niños integrados en su aula. Lo deseable sería que ésta forme parte de la definición del proyecto educativo institucional y la respuesta a las NEE constituya un eje transversal en los diferentes componentes del mismo.

En Chile, los procesos de integración se han caracterizado como en la mayoría de los países, por establecer diferentes opciones que van desde la mera ubicación física en la escuela común a la integración completa en el aula, pasando por opciones que combinan tiempos de permanencia en el aula común y en el aula de recursos o en clases especiales. La idea de ofrecer un desarrollo de alternativas de integración, facilitaría en la medida que se abordara gradualmente, avanzando desde opciones más segregadas o restrictivas hacia opciones cada vez menos restrictivas y más integradoras. En los últimos 20 años la experiencia ha demostrado que la verdadera integración, tanto social como educativa, se consigue en la medida que estos alumnos participan en el mayor grado posible en el currículo y en las experiencias comunes de aprendizaje, junto a sus compañeros. Por esta razón, en la actualidad la tendencia es incorporar a los alumnos con discapacidad directamente en los cursos que les corresponde por edad, con las adaptaciones y apoyos pertinentes según cada caso, y en la medida de

sus necesidades se les ofrezcan otras opciones más diferenciadas, a fin de asegurar su permanencia en la escuela común y la continuidad de sus estudios. (Nueva perspectiva y Visión de la Educación Especial, 2004).

En los últimos años el número de niñas y niños integrados en nuestro país ha aumentado de manera considerable, en general, la mayoría de ellos presentan dificultades leves. Asimismo, se advierte que la integración de los alumnos con discapacidad a los establecimientos de educación común, no está logrando evitar otro tipo de discriminaciones.

5.3 De la integración escolar hacia la inclusión

La inclusión significa hacer efectivos para todos: el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades y la participación. Significa, también, eliminar las barreras que enfrentan muchos alumnos y alumnas para aprender y participar. Estas barreras se encuentran en la sociedad, en los sistemas educativos, en las escuelas y las aulas.

Según la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004), el foco de la educación inclusiva es la transformación de la educación general y de las instituciones educativas, para que sean capaces de dar respuestas equitativas y de calidad a la diversidad. La inclusión está ligada a superar cualquier tipo de discriminación y exclusión, en el entendido que hay muchos estudiantes que no tienen igualdad de oportunidades educativas, ni reciben una educación adecuada a sus necesidades y características personales, tales como: los alumnos con discapacidad, personas viviendo con VIH/SIDA, pertenecientes a minorías étnicas y lingüísticas o adolescentes embarazadas, entre otros. El desarrollo de escuelas inclusivas implica un cambio profundo en las actitudes y prácticas, pasando de un enfoque centrado en la homogeneidad a uno centrado en la diversidad. Cuánto más inclusivas sean las escuelas comunes desde su origen, menos alumnos quedarán fuera de ellas y, por tanto, no será necesario integrarlos.

En la actualidad, muchos países están utilizando el concepto de inclusión como sinónimo de integración, cuando en realidad se trata de dos conceptos

distintos. La integración es un movimiento que surgió para hacer efectivos los derechos de las personas con discapacidad, con el fin de asegurar su plena participación en los contextos comunes de la sociedad. El movimiento de la integración está ligado, por tanto, al colectivo de alumnos con discapacidad y ha significado, sobre todo, cambios en la Educación Especial más que de la educación general.

Uno de los principales factores que ha influido de forma determinante en una nueva concepción y práctica de la Educación Especial, ha sido el progresivo avance de la integración de personas con discapacidad en la escuela común, el cual tiene su origen en un movimiento social de lucha de los derechos humanos, iniciado en diferentes países en los años sesenta y setenta.

Todas las personas, sea cuales fueren sus características personales, tienen más posibilidades de desarrollarse como tales y prepararse efectivamente para la vida si participan en los grupos y contextos comunes de la sociedad. Hacer efectivo este derecho conlleva necesariamente que todas las personas diferentes, incluidas aquellas con discapacidad, abandonen sus condiciones y formas de vida separadas de la comunidad y se incorporen activamente en todos los ámbitos de la vida social.

La integración no significa simplemente colocar en un conjunto lo que estaba separado del mismo. No basta con ubicar a las personas en los diferentes entornos sociales, sino lograr que se produzcan interacciones entre ellas y que haya una valoración de los diferentes roles y aportes de cada uno, propiciando así el conocimiento mutuo y la convivencia.

En función de la respuesta y características de cada escuela y de cada docente. Cuanto más rígida y uniforme sea la oferta educativa de una escuela, más necesidades educativas especiales generará en los alumnos.

En el ámbito educativo, la integración debe formar parte de la estrategia general, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad para todos. Sin embargo, en la mayoría de los países, el movimiento de integración se ha impulsado desde la Educación Especial y ha supuesto más la transformación de ésta que de la

educación común. Esto explica, en gran medida, las dificultades para aumentar el número de alumnos integrados y lograr una respuesta educativa de mayor calidad.

En muchos casos, se ha limitado el concepto de integración, considerando que es un fin en sí misma y que su único objetivo es conseguir la integración social, olvidando que es un medio fundamental para proporcionar una educación más integral que prepare a los alumnos de forma efectiva para insertarse en las diferentes esferas de la vida, lo que implica asegurar que éstos aprendan lo máximo posible.

En muchos países, un gran porcentaje de los alumnos escolarizados en las escuelas especiales no presentan discapacidad y ha llegado a ellas debido a las dificultades de las escuelas comunes para dar respuesta a sus diferencias. Esto ha traído como consecuencia que muchos de los alumnos, que efectivamente requieren de estas escuelas no tengan acceso a ellas.

En un estudio de la OCDE (1995), citado por la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004, p. 54), sobre la integración de niños que presentan NEE, se señala que diferentes investigaciones han mostrado que “los niños con discapacidad pueden obtener mejores resultados en las escuelas integradas, aunque a veces muestran problemas en la autoestima, y que la enseñanza segregada no ofrece las ventajas que cabría esperar”.

Guskin y Spicker (1968), citados por Fierro (1990), señalan que “no hay estudios que justifiquen por qué se han instituido las clases especiales dado el poco éxito obtenido en demostrar la superioridad de los logros educativos en estos costosos programas”.

No obstante, la Comisión de Expertos de Educación Especial (2004, p. 54), quiere valorar el importante papel que han jugado las escuelas especiales para hacer efectivo el derecho de las personas con discapacidad a la educación, pero también considera que los cambios sociales, el reconocimiento de los derechos, los actuales paradigmas respecto al desarrollo humano y el aprendizaje, y los nuevos enfoques educativos hacen necesario replantear su rol y funciones.

La integración ha tenido un valor indudable en promover el derecho de las personas con discapacidad a educarse en contextos comunes a todos, lo cual ha sido positivo no sólo para ellas sino también para la comunidad educativa en su conjunto. Estudios realizados en distintas partes del mundo, así como en Chile, muestran que los niños que se integran a la escuela común alcanzan aprendizajes significativos en el marco del currículum común y tienen un desarrollo y una socialización más completa.

En un buen número de países, al igual que en Chile, la integración está asociada a la provisión de recursos materiales y humanos de carácter especializado para los alumnos del Programa de Integración. Partiendo de la premisa que éstos son necesarios para atender determinadas necesidades educativas de estos alumnos. El problema se produce cuando no se brinda apoyo a muchos otros que también lo requieren, pero no son parte de dicho programa y esto significa que no se está asegurando la igualdad de oportunidades para un importante porcentaje de alumnos, que si contaran con las ayudas necesarias podrían superar sus dificultades de aprendizaje o de participación y obtener mejores logros educativos.

Con bastante frecuencia, los docentes de las escuelas comunes no se sienten preparados para atender las NEE de los niños y niñas integrados, motivo por el cual se resisten a recibirlos en sus aulas. En la base de esta creencia persiste la concepción de que estos alumnos aprenden de forma muy distinta y que, por lo tanto, requieren metodologías que sólo dominan los especialistas.

Muchas veces, estos últimos, además, tampoco cuentan con la formación necesaria para dar respuesta a las necesidades educativas de los alumnos con discapacidad en el contexto del currículum y de la escuela común, ya que su formación ha estado principalmente orientada a la especialización en las distintas discapacidades, más que para atender las NEE en el contexto de la escuela común.

6. Barreras de Aprendizaje

Según un estudio de nivel muestral de Barreras para la calidad de la integración de Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS)

Ltda, 2014; estas serían las cinco barreras que existen o estarían más presentes a nivel educacional:

A) Barreras de gestión del sistema: En términos generales puede señalarse que las características organizacionales de los sistemas de gestión de las unidades educativas observadas que son identificados como obstaculizadores, se asocian a las características típicas de los que en la literatura técnica se identifica en el ámbito organizacional como sistemas “autoritarios”. Algunas características básicas de este sistema están dadas por: estilos de liderazgo en que no se confía en los subordinados, escasamente consultivo. La motivación al trabajo se funda en castigos y recompensas, donde la comunicación es poco frecuente con una dirección casi siempre descendente, la toma de decisiones ocurre mayoritariamente en la cumbre de la organización, ya sea la escuela o el DAEM, entre otros. Ahora bien, desde una mirada temática, una barrera expresada a menudo por los directivos entrevistados, que es más bien una condición para los diferentes tipos de necesidades de los PIE, es la limitada cantidad de recursos asignada. Esta situación tiene variadas formas de expresión en los procesos y gestión de los PIE. Un efecto de esta situación es el escaso número de horas de los profesores especialistas para cumplir con las diferentes funciones que le son asignadas en su modalidad itinerante, y en el esquema de atención muchas veces personalizada de los alumnos con NEE en la sala de recursos. Esta situación hace dificultoso que estos profesionales puedan llevar a cabo, instancias deseables con los distintos actores que participan el proceso de integración. Se dificultan, por ejemplo, reuniones técnicas con sus colegas, genera escasas posibilidades para la coordinación con sus pares, ya que muchas veces estos profesionales están más preocupados por la hora de partir a impartir los apoyos en otra escuela.

Otro tipo de barrera que se menciona en la investigación, se asocia a procesos burocráticos que hacen menos expeditas la entrega de recursos materiales por parte del DAEM, generando en la práctica retrasos y desfases

no logrando coincidir la oportunidad de la entrega, con la necesidad de su uso.

La escasa injerencia en la toma de decisiones en la asignación de recursos por parte de la escuela en los PIE, que dependen del DAEM, hace que los obstáculos citados anteriormente, se potencien aún más, predisponiendo negativamente a muchos profesionales de la escuela, especialmente a los profesores de aula.

Otra barrera observada en algunas escuelas, se relaciona con el clima laboral de tensión que se expresa en relaciones de trabajo entre jefes y subordinados. En estos casos hay muchas veces una fractura de las relaciones profesionales.

B) Barreras en las escuelas: se refiere a la falta de espacios o instancias para el intercambio de experiencias en relación a los PIE, de los procesos desarrollados en la Enseñanza Básica y la Enseñanza Media.

Otra barrera importante se refiere al lugar que el PIE tiene en el Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos integradores, en los que se le otorga baja prioridad, los profesores especialistas de apoyo no tienen participación en los Consejos de Profesores y no se generan espacios ni tiempos apropiados para la colaboración.

C) Barreras en el aula: Otro obstáculo para el buen desempeño del PIE, es el excesivo número de alumnos en el aula, que, aunque presenta una gran variabilidad, en muchos casos, dificulta el trabajo del profesor en el aula.

Otra dificultad anotada frecuentemente es la alta rotación de profesores especialistas, situación que incide directamente en la calidad de los procesos.

Por otra parte, en algunos casos se identifican actitudes tales como la poca disposición de los profesores de aula para apropiarse de su rol preponderante en los procesos de integración de sus alumnos.

D) Barreras en la familia: Hay barreras estructurales que se derivan de la situación socio-económica de las familias de los sectores donde se insertan muchos de los proyectos de la muestra, que operan como una condición gravitante en los obstáculos identificados para una mejor participación de los padres y apoderados en los PIE. El nivel educacional de los padres y la prevalencia de discapacidad mental entre ellos son ejemplos de este tipo de barrera.

Si bien esto no representa un cuadro generalizado, las barreras estructurales de esta naturaleza aparecen con un peso muy significativo en la muestra, lo que es consistente con los resultados de las encuestas CASEN de 1996 y 2000, que establecen que la mayor prevalencia de discapacidades ocurre en los quintiles de menor afluencia socioeconómica.

E) Barreras del currículo: se refiere a las “barreras” del proceso de integración a nivel curricular, pero gran parte de estos se asocian a recursos y a las características contextuales en las cuales se desarrollan las prácticas pedagógicas.

Estas barreras están asociadas al escaso tiempo de apoyo que tienen los profesores especialistas para la atención de los alumnos con NEE, igualmente el escaso tiempo de apoyo a los profesores de aula común, falta de material didáctico, características socioculturales de las familias, poca participación de la familia en los procesos de enseñanza de sus pupilos, poca disposición de profesores de aula común al trabajo con alumnos con NEE, excesiva burocracia de la modalidad de integración (horarios, tipos de evaluaciones, diagnósticos, visaciones, etc.), entre otros.

7. Barreras de Aprendizaje en Contexto Educativo

7.1 Evaluación

La evaluación es un concepto muy amplio e involucra muchos factores por lo que tratar de definir la evaluación resulta complejo, pero a través de los años han surgido diferentes definiciones de los cuales ahora se nombrarán algunas:

- Finalmente, en el 2002 Castillo Arredondo dice que “la evaluación debe permitir, por un lado, adaptar la actuación educativo-docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje; y por otro, comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objetivo y la razón de ser de la actuación educativa.”

Una evaluación completa debe ser en tres momentos del proceso de enseñanza aprendizaje: antes, durante y después.

Cuando la evaluación es antes del proceso de enseñanza aprendizaje se considera como una recogida de información la cual diagnóstica y pronostica: cuando es durante la evaluación es reguladora, y orientadora hacia los métodos de enseñanza que se están utilizando y finalmente cuando la evaluación es después del proceso debería ser integradora, promocional y acreditativa lo cual significa que debe integrar todos los contenidos para que ser verídica y entre los resultados correctos respecto a lo que se enseñó (Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago 2003).

Una evaluación correcta requiere diversos pasos las cuales parten por una recogida de información para formular juicios de valor que sean falibles, comparativos y educacionales, los cuales exigen información (necesaria y relevante), fines y funciones (diagnósticas, formativas y sumativas), criterios que deben ser acordados previamente para tomar e informar de los resultados obtenidos.

7.1.1 Funciones de la evaluación, según Cardona (1994), citado por Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003):

- I. *Diagnostica*: esta evaluación satisface la necesidad de conocer el punto de partida ante una acción pedagógica.
- II. *Reguladora*: regula los aprendizajes del alumno en función del desarrollo personalizado de cada proceso de aprendizaje
- III. *Previsora*: facilita la estimación de posibilidades de actuaciones y rendimientos.
- IV. *Retroalimentadora*: orienta el proceso educativo.
- V. *De control*: es necesaria para la administración para lograr la promoción o titulación de los estudiantes.

7.1.2 Circunstancias de la Evaluación

Tabla n°3: Síntesis de la evaluación:

Momentos Características	Evaluación inicial	Evaluación de proceso	Evaluación final
Objetivos	-Determinar el punto de partida de cada alumno. -Facilitar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje.	-Conocer el proceso de aprendizaje. -Proporcionar el apoyo pedagógico más adecuado a las necesidades de cada momento.	-Determinar si se han conseguido o no las intenciones educativas. -Valorar los resultados finales del proceso de aprendizaje.
Funciones	-Recoger información -Comprobar desarrollo de las capacidades.	-Seguimiento del ritmo de aprendizaje. -Constata el proceso de aprendizaje.	-Comprobar en qué grado se han alcanzado los aprendizajes previstos.

	-Iniciar nuevos descubrimientos.	-Permite modificar estrategias en el proceso.	-Constata la consecución de los objetivos.
Para qué evaluar	-Conocer los conocimientos previos, intereses, actitudes y capacidades. -Adecuar métodos, recursos y procedimientos a las necesidades.	-Tomar decisiones para mejorar el proceso: cambios en la metodología, nuevos recursos, refuerzos, etc.	-Tomar decisiones sobre superación o no del área, ciclo o etapa. -Sobre promoción de los alumnos. -Reorientar la acción docente de profesores y mejorar el proceso de aprendizaje de los alumnos.
Qué evaluar	-Conocimientos previos. -Capacidades para nuevos aprendizajes. -Motivación e intereses.	-Progreso y déficits de los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. -Dominio de habilidades procedimentales y actitudinales.	-Créditos de las áreas. -Aspectos madurativos globales. -Adquisición de los objetivos de las áreas.
Cuándo evaluar	-Al comienzo del curso. -Al comienzo de un crédito.	-Durante el proceso, que normalmente se concreta en una unidad de	-Al final del ciclo y/o etapa. -Término de unidad de programación o

	-Al inicio de una nueva fase de aprendizaje.	programación, curso, ciclo o etapa.	utilidad didáctica o un crédito.
Cómo evaluar	-Recogida de información de la situación académica personal: observación sistemática, entrevista, cuestionarios, test de conocimiento...	-observación sistemática del proceso. -Instrumentos de recogida de información y análisis de resultados.	-Mecanismos adecuados para poder hacer una valoración adecuada del progreso de los alumnos.

Tabla 3: extraída del libro Evaluación Educativa y Promoción Escolar, Castillo Arredondo y Cabrerizo Diago (2003) p. 61.

7.2 Apoyos Educativos

Existe un reconocimiento creciente respecto a que los docentes de educación regular son los responsables de la educación de los alumnos que presentan NEE, y que los apoyos de otros profesionales han de complementar la tarea de los docentes. La tendencia es pasar de un modelo de apoyo jerárquico y transmisor, en el que el especialista da la solución a los problemas, a un modelo constructivo o colaborativo, en el que las soluciones se buscan conjuntamente entre los profesionales de apoyo y los docentes, realizando aportaciones desde perspectivas diferentes y complementarias.

Por otra parte, existen grandes diferencias entre un país y otro en relación con la disponibilidad de apoyos para alumnos que experimentan dificultades y la forma de organizar dichos apoyos. En la actualidad, la tendencia es considerar una multiplicidad de apoyos (profesores de educación especial, psicólogos, fonoaudiólogos, intérpretes de lengua de señas, etc.), potenciándolos al interior de la escuela común para que puedan

responder a la diversidad del alumnado, más que atender a alumnos sólo en forma individual.

En la mayoría de los casos, esto ha implicado desarrollar actividades de formación y en servicio, ya que los profesionales de apoyo suelen intervenir desde un modelo muy clínico y no están acostumbrados a trabajar desde el currículo común ni con el conjunto de la escuela. Si bien la tendencia es que los profesionales de apoyo trabajen más con los docentes que con los alumnos, en la realidad sigue predominando esto último.

Una barrera compartida por todos los países de América Latina, es la escasez de recursos humanos de carácter especializado para apoyar la inclusión. En países en desarrollo, el empleo generalizado de profesionales altamente calificados puede ser excesivamente costoso, y, en ocasiones, no es posible contar con ellos, especialmente en localidades apartadas de los centros urbanos, por lo que los apoyos deben establecerse a partir de las personas disponibles en los establecimientos educacionales y la comunidad (Comisión de Expertos de Educación Especial, 2004).

7.3 Disposición del Profesor

En el Marco para la Buena Enseñanza (2008), puntualmente en el Dominio D se consideran las Responsabilidades Profesionales con las que debe cumplir un profesor, en este apartado se considerará el criterio D3 y D5 ya que son los que apuntan a las características que debería tener un profesor.

- **Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos (criterio D3):** “Dentro de las responsabilidades de los docentes se incluye la orientación y el apoyo a los alumnos en lo que respecta a su desarrollo personal. El profesor se preocupa por el desarrollo socioafectivo de sus estudiantes, está consciente y alerta a las señales de problemas derivados de la etapa de desarrollo de sus estudiantes, o de las interacciones con sus compañeros y de sus avances o dificultades en los aprendizajes. Durante el trabajo en el aula, y fuera de ella, el profesor recoge información que va más allá del aprendizaje, a partir de la interacción de los alumnos entre sí, de su

actitud física, de sus comentarios, entre otros. Mantiene un registro de esta información que le permite tener claridad respecto de las fortalezas, necesidades y dificultades de sus estudiantes. Con esta información el profesor procura potenciar las fortalezas de sus estudiantes, y realiza o propone acciones de apoyo que permiten superar sus dificultades y atender sus necesidades.”

Dentro de este criterio se mencionan tres descriptores los cuales indican que el profesor debe: detectar las fortalezas de sus estudiantes y potenciarlas; identificar las necesidades de apoyo a partir de la observación; para así proponer formas de abordar las necesidades detectadas no solo dentro del aula, sino que también fuera de esta.

- **Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes (criterio D5):** “Las tareas del profesor están insertas en una comunidad educativa, en un sistema educacional y en un contexto nacional que es necesario que él conozca y considere. En este sentido, el profesor debe conocer las características y metas de su establecimiento y del sistema educacional, las políticas nacionales y locales de educación, así como sus obligaciones y derechos laborales y profesionales. Igualmente, el profesor, como miembro de la profesión docente, analiza cómo se relacionan las políticas y metas nacionales con el proyecto educativo y las metas de su establecimiento, de manera de alcanzar una educación de calidad para todos y fortalecer la profesión docente.”

En cuanto a los descriptores de este criterio, se plantea que el docente debe tener conocimiento de las políticas nacionales en materia de educación considerando aspectos como el currículum, la gestión educativa y la profesión docente. Al mismo tiempo debe ser capaz de analizar críticamente la realidad del establecimiento educativo al cual pertenece además de tener conocimiento del reglamento y las normas que rigen dentro de este.

7.4 Socioemocional

El centro CASEL (Colaborative for Academic, Social, and Emotional Learning) define el aprendizaje socioemocional:

Como el proceso de ayudar a niños, e incluso adultos, a desarrollar las competencias fundamentales para la efectividad en la vida. El aprendizaje socioemocional enseña las competencias que todos necesitamos para manejarnos a nosotros mismos, nuestras relaciones interpersonales y nuestro trabajo de manera efectiva y ética.

Concretamente, se han descrito cinco competencias básicas a desarrollar en los programas de aprendizaje socioemocional (Zins, Weissberg, Wang y Walberg, 2004):

- **Conciencia de sí mismo:** Es la capacidad de identificar y reconocer las propias emociones, de tener una percepción precisa de sí mismo, así como al desarrollo de la auto eficacia, y la espiritualidad y el logro de un sistema de valores.
- **Conciencia social:** Esta competencia incluye la toma de perspectiva, el desarrollo de la empatía, la aceptación y valoración de la diversidad, así como el respeto por los otros.
- **Toma responsable de decisiones:** Comprende el desarrollo de la capacidad de identificar y resolver los problemas, evaluando y reflexionando, antes de tomar decisiones y asumiendo la responsabilidad personal y moral por éstas.
- **Autorregulación:** En esta área se incluye el desarrollo del control de impulsos, la auto-motivación, la capacidad de fijarse metas y cumplirlas. También incluye el manejo del estrés y la habilidad para organizarse.
- **Manejo de relaciones:** Agrupan la capacidad para realizar trabajo cooperativo, pedir y dar ayuda, negociar, y manejar conflictos.

Cuando los estudiantes desarrollan sus habilidades socioemocionales plenamente existe un mayor interés de estos en el proceso de enseñanza aprendizaje, ya que se crea un clima de mayor confianza, y seguridad dentro del establecimiento tanto con sus pares y docentes, y todos los adultos que se ven involucrados en el proceso de aprendizaje.

Según Mena, Romagnoli y Valdés (2009);

Al desarrollar habilidades socioemocionales todos los miembros de la comunidad escolar mejoran su capacidad de relacionarse entre sí, se hacen capaces de resolver pacíficamente los conflictos, y desarrollan mayor conciencia de las necesidades, intereses y emociones de los demás, apoyándose y colaborando de mejor manera.

7.5 Didáctica

Con un mayor rigor conceptual, metodología didáctica se podría definir como “las estrategias de enseñanza con base científica que el/la docente propone en su aula para que los/las estudiantes adquieran determinados aprendizajes” (Miguel Fortea, 2009).

En simples palabras la didáctica se puede definir como la forma de enseñar, siempre y cuando tenga un trasfondo con una base sólida, al igual se entiende como la disciplina de la pedagogía que se encarga de enseñar.

Según Miguel Fortea (2009) la eficacia de la didáctica depende de la combinación de muchos factores:

- Resultados de aprendizaje u objetivos previstos
- Características del estudiante
- Características del profesor
- Características de la materia a enseñar
- Condiciones físicas y materiales

Podemos decir que la didáctica es una combinación de metodologías, las cuales ninguna de estas es completa del todo, ya que todas son centradas en el estudiante, las cuales pretenden alcanzar un objetivo de aprendizaje claro.

Si algún tipo de didáctica es mejor que el otro es porque fue aplicada con un mayor rigor y se atribuye su éxito a la calidad y cantidad de trabajo que se aplicó en esta, tanto de parte del estudiante como del docente que la aplico.

Miguel Fontea (2009) dice:

Que normalmente en base a la participación del profesor y del estudiante se suele resumir o caracterizar en dos tipos de metodologías: “tradicionales” (aquellas centradas en el profesor, tratándose básicamente de la “lección magistral”), y “modernas” (o metodologías centradas en el estudiante).

Amparo Fernández (2008), dicha clasificación la amplía a 3 categorías:

- Métodos basados en las distintas formas de exposiciones magistrales.
- Métodos orientados a la discusión y/o al trabajo en equipo (seminarios, estudios de caso, proyectos, enseñanza cooperativa, etc.).
- Métodos fundamentados en el aprendizaje individual o trabajo autónomo (contrato de aprendizaje, enseñanza a distancia, enseñanza programada, etc.).

Capítulo III

Metodología

1. Enfoque de Estudio

Esta investigación es de carácter cuantitativo ya que busca un conocimiento sistemático, comprobable, comparable, medible cuantitativamente y replicable; procura la explicación de los fenómenos y eventos del mundo natural y el social, y la generalización de las conclusiones. (Vieytes, 2004: p.42)

La investigación se enmarca en un diseño no experimental: ya que las variables no son manipuladas, Hernández, Fernández y Baptista (2010, p.189) los cuales mencionan que *“son estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.”*

El diseño además es transversal y consiste en la recogida de información se produce en un único momento en el tiempo, esto incluye recolección de datos mediante encuestas, experimentos de estudios con datos secundarios, de observación, etc.

La Investigación es Descriptiva cuyo propósito de este tipo de investigación es hacer una descripción de situaciones, eventos o sucesos, en donde se “miden o evalúan diversos aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno” (Hernández y otros, 2006: p. 102).

1.1 Población y Muestra

La población corresponde a 44 estudiantes pertenecientes al Liceo ubicado en la comuna de Lebu, Provincia de Arauco, Región del Bio Bio, de los cuales finalmente participaron 13.

Cabe mencionar que la totalidad de los estudiantes encuestados presentan discapacidad intelectual y, por lo tanto, forman parte del Proyecto de Integración Escolar del establecimiento cursando entre séptimo básico y tercero medio.

En la investigación se utilizaron tres tablas las cuales son distribución por curso, edad y sexo las cuales se encuentran a continuación:

CURSO	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
SEPTIMO	1
PRIMERO MEDIO	5
SEGUNDO MEDIO	4
TERCERO MEDIO	3
Total	13

EDAD	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
16 AÑOS	6
17 AÑOS	4
18 AÑOS	3
Total	13

SEXO	CANTIDAD DE ESTUDIANTES
MASCULINO	4
FEMENINO	9
Total	13

1.2 Variables

Las variables que se pueden encontrar dentro de la investigación son la edad, curso y sexo.

2. Descripción del Instrumento

El instrumento utilizado para la recolección de datos de la investigación, es un cuestionario tipo Likert el cual consta de una primera parte donde se informa el fin que tiene esta recolección de datos, luego se encuentra los datos personales que son la edad, curso y sexo, después se encuentra las instrucciones para responder

los ítems (veintinueve preguntas), que tienen tres criterios los cuales son de acuerdo, ni de acuerdo ni desacuerdo y en desacuerdo.

El instrumento se validó por tres profesores expertos de la Facultad de Educación, que pertenecen a la Carrera de Educación Diferencial.

3. Etapas de la Investigación

Fase 1: Diseño de Investigación

- Planteamiento del problema.
- Revisión de bibliografía relacionada con los temas que se tratan en la investigación.
- Planteamiento de los objetivos primero generales y luego específicos, para dirigir y obtener resultados claros de la investigación.
- Elaboración del Marco Teórico a partir de la bibliografía revisada, recolección de información teórica base para la investigación.
- Diseño del instrumento de medida, instrumento que se utilizara para la recolección de datos enfocado en los objetivos propuestos.
- Validación del instrumento de medida a manos de expertos en el tema.
- Selección de la muestra en concordancia a los objetivos.
- Entrega de Carta a establecimiento para obtener permiso de realizar cuestionarios.

Fase 2: Recolección de datos

-Entrega de consentimientos informados a la familia de los estudiantes que deben contestar la encuesta.

-Recepción de consentimientos y recuento de estudiantes a participar.

-Aplicación del instrumento a los estudiantes autorizados, pertenecientes al PIE de un Liceo de la Comuna de Lebu y que a la vez presentan DI.

-Tabulación de la información cuantitativa.

-Graficar datos a partir de los porcentajes obtenidos en cada dimensión.

Fase 3: Análisis de datos

-Interpretación de los gráficos, a partir de los datos recogidos.

-Análisis de gráficos.

-Conclusiones a partir de los objetivos propuestos al principio de la investigación y de las respuestas entregadas por los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, por medio del cuestionario aplicado.



Capítulo IV

Análisis de Datos

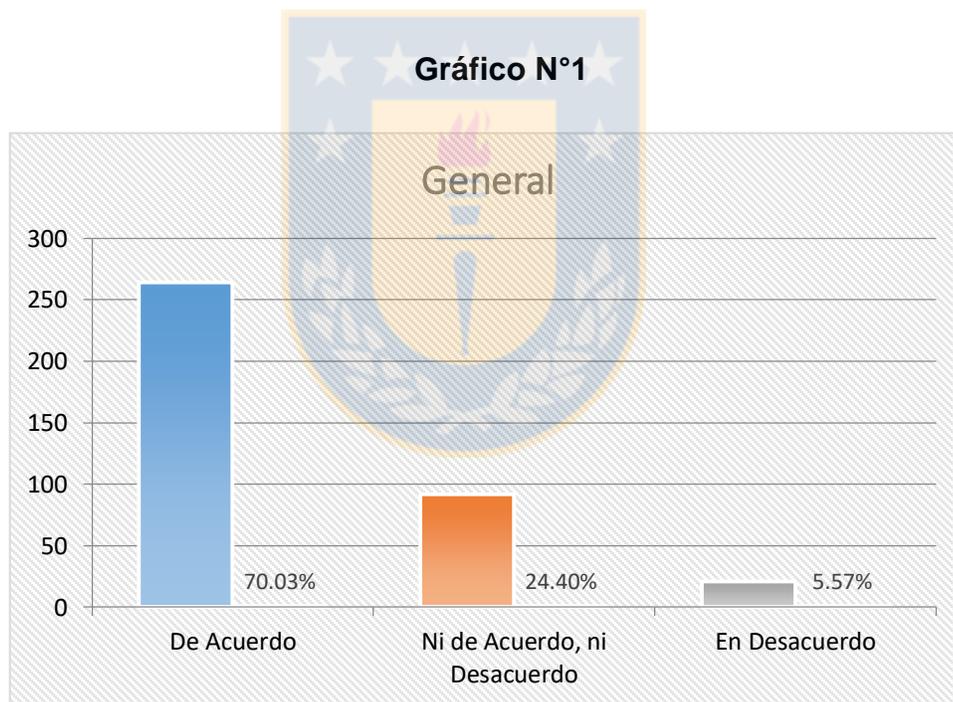
Tabla N°4

Escala de apreciación General					
N°	Pregunta	Criterio			
		De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
1	Mis profesores que me hacen clases se interesan por mis resultados académicos obtenidos en sus asignaturas.	12	1	0	13
2	Los profesores respetan mis opiniones en sus clases.	9	3	1	13
3	Los profesores me motivan a participar de sus clases.	9	4	0	13
4	Puedo plantear dudas e inquietudes sobre la clase con mis profesores.	10	1	2	13
5	Los profesores de asignatura de lenguaje y matemáticas nos dan la oportunidad de realizar trabajos grupales.	9	2	2	13
6	El lenguaje utilizado por mis profesores me resulta comprensible.	7	5	1	13
7	Puedo expresar mis ideas como más me acomode.	6	5	2	13
8	Trabajar en grupo favorece mi Aprendizaje.	11	2	0	13
9	Mis profesores explican más de una vez los contenidos cuando no los entiendo.	11	2	0	13
10	Los profesores utilizan TICs (videos, power point, internet, pizarras digitales, computadores) en sus clases.	9	4	0	13
11	Mis profesores adaptan sus clases a mis necesidades.	7	5	1	13

12	Las evaluaciones reflejan lo que aprendí en clases.	9	3	1	13
13	Mis profesores me informan con anticipación que contenidos serán evaluados.	12	1	0	13
14	Conozco con anticipación las pautas de evaluación.	6	4	3	13
15	Se respetan los tiempos indicados al momento de realizar evaluaciones	9	2	2	13
16	Existen instancias de revisión de las evaluaciones para alcanzar los aprendizajes exigidos.	8	4	1	13
17	Se considera mi forma de aprender al momento de ser evaluado.	6	7	0	13
18	En el establecimiento existen recursos educativos (computadores, libros, material concreto) que se pueden utilizar cuando sea necesario.	13	0	0	13
19	En la sala de clases se presentan diferentes recursos educativos	7	6	0	13
20	Tenemos textos escolares en buenas condiciones.	9	4	0	13
21	En mi establecimiento existe conexión a internet.	9	1	3	13
22	Tengo acceso a la biblioteca del establecimiento cada vez que es necesario.	11	2	0	13
23	Estoy satisfecho(a) con los apoyos brindados mis profesores.	11	1	1	13
24	La educación que recibo es completa.	9	4	0	13
25	Mi rendimiento académico que he logrado es producto de mi esfuerzo.	11	2	0	13
26	Estoy informado (a) de las actividades extracurriculares que	7	6	0	13

	puedo realizar en mi colegio.				
27	Me siento capaz de aprobar todas mis asignaturas.	9	4	0	13
28	Cuando hay actividades en grupo mis otros compañeros me consideran para realizar el trabajo.	9	4	0	13
29	Cuando mis compañeros realizan actividades fuera de la sala de clases me consideran.	9	3	1	13
Total		264	92	21	377
Porcentaje		70,03%	24,40%	5,57%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).



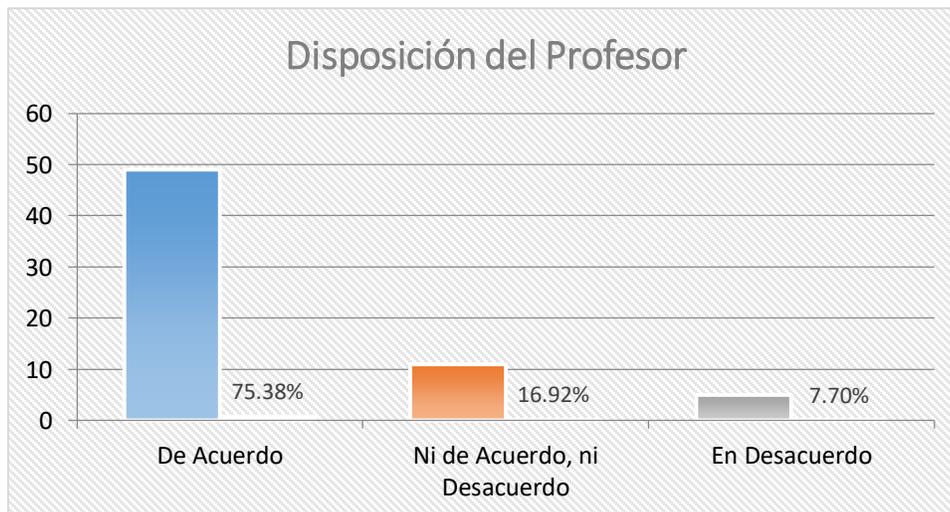
Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°5

Dimensión Disposición del Profesor					
N°	Pregunta	Criterio			
		De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
1	Mis profesores que me hacen clases se interesan por mis resultados académicos obtenidos en sus asignaturas.	12	1	0	13
2	Los profesores respetan mis opiniones en sus clases.	9	3	1	13
3	Los profesores me motivan a participar de sus clases.	9	4		13
4	Puedo plantear dudas e inquietudes sobre la clase con mis profesores.	10	1	2	13
5	Los profesores de asignatura de lenguaje y matemáticas nos dan la oportunidad de realizar trabajos grupales.	9	2	2	13
Total		49	11	5	65
Porcentaje		75.38%	16.92%	7.7%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°2



Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°6

Dimensión Didáctica					
N°	Pregunta	Criterio			
		De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
6	El lenguaje utilizado por mis profesores me resulta comprensible.	7	5	1	13
7	Puedo expresar mis ideas como más me acomode.	6	5	2	13
8	Trabajar en grupo favorece mi Aprendizaje.	11	2	0	13
9	Mis profesores explican más de una vez los contenidos cuando no los entiendo.	11	2	0	13
10	Los profesores utilizan TICs (videos, power point, internet, pizarras digitales, computadores) en sus clases.	9	4	0	13
11	Mis profesores adaptan sus clases a mis necesidades.	7	5	1	13
Total		51	23	4	78
Porcentaje		65.4%	29.48%	5.12%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°3



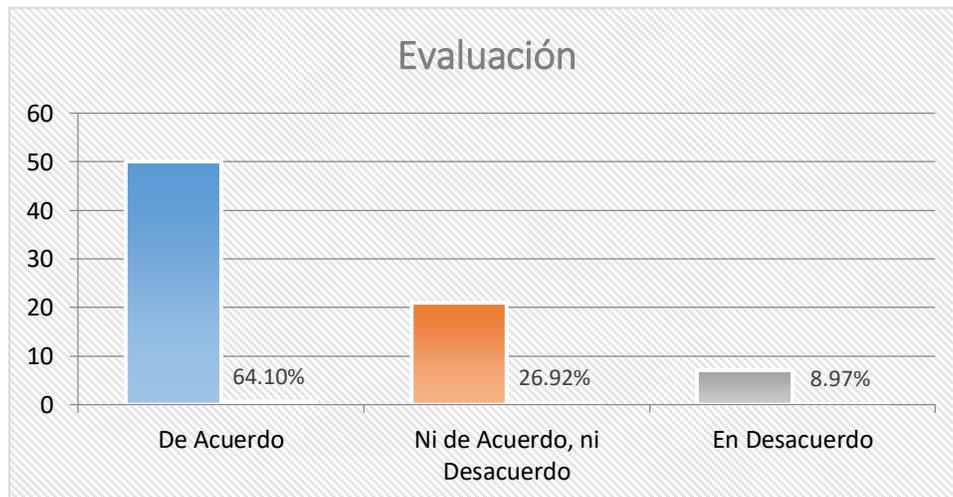
Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°7

Dimensión Evaluación					
N°	Pregunta	Criterio			
		De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
12	Las evaluaciones reflejan lo que aprendí en clases.	9	3	1	13
13	Mis profesores me informan con anticipación que contenidos serán evaluados.	12	1	0	13
14	Conozco con anticipación las pautas de evaluación.	6	4	3	13
15	Se respetan los tiempos indicados al momento de realizar evaluaciones	9	2	2	13
16	Existen instancias de revisión de las evaluaciones para alcanzar los aprendizajes exigidos.	8	4	1	13
17	Se considera mi forma de aprender al momento de ser evaluado.	6	7	0	13
Total		50	21	7	78
Porcentaje		64.10%	26.92%	8.97%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°4



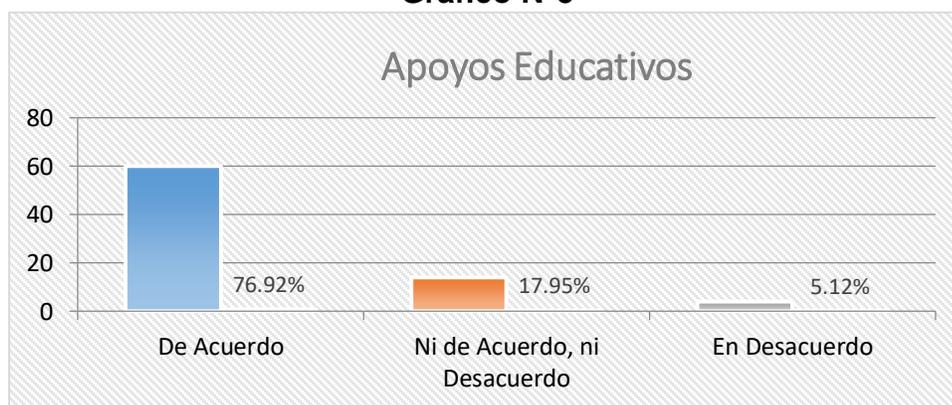
Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°8

Dimensión Apoyos Educativos					
N°	Pregunta	Criterio			
		De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
18	En el establecimiento existen recursos educativos (computadores, libros, material concreto) que se pueden utilizar cuando sea necesario.	13	0	0	13
19	En la sala de clases se presentan diferentes recursos educativos	7	6	0	13
20	Tenemos textos escolares en buenas condiciones.	9	4	0	13
21	En mi establecimiento existe conexión a internet.	9	1	3	13
22	Tengo acceso a la biblioteca del establecimiento cada vez que es necesario.	11	2	0	13
23	Estoy satisfecho(a) con los apoyos brindados mis profesores.	11	1	1	13
Total		60	14	4	78
Porcentaje		76.92%	17.95%	5.12%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°5



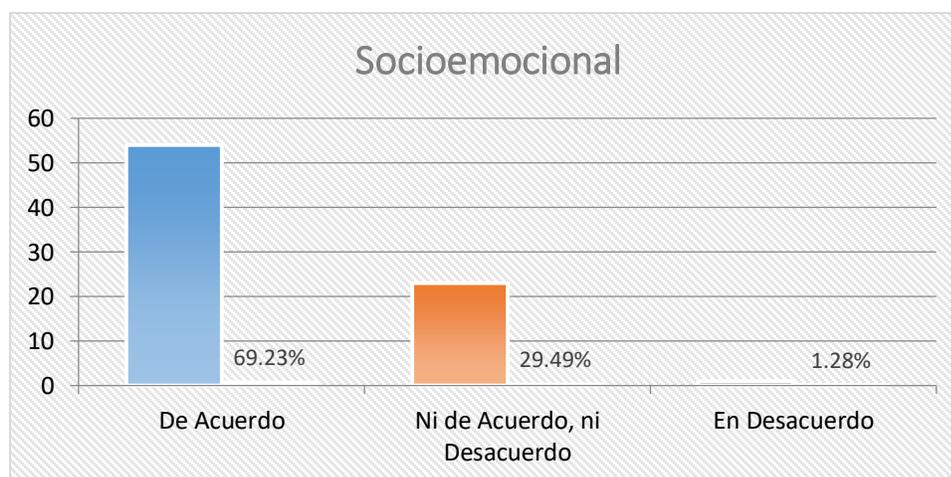
Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°9

Dimensión Socioemocional					
N°	Pregunta	Criterio			
		De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
24	La educación que recibo es completa.	9	4	0	13
25	Mi rendimiento académico que he logrado es producto de mi esfuerzo.	11	2	0	13
26	Estoy informado (a) de las actividades extracurriculares que puedo realizar en mi colegio.	7	6	0	13
27	Me siento capaz de aprobar todas mis asignaturas.	9	4	0	13
28	Cuando hay actividades en grupo mis otros compañeros me consideran para realizar el trabajo.	9	4	0	13
29	Cuando mis compañeros realizan actividades fuera de la sala de clases me consideran.	9	3	1	13
Total		54	23	1	78
Porcentaje		69.23%	29.49%	1.28%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°6



Fuente: Elaboración propia.

Tabla N°10

Escala de apreciación por edad 16 años				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Frecuencia	115	47	12	174
Porcentaje	66.10%	27.01%	6.89%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°7



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°7 un 66% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 7% en desacuerdo.

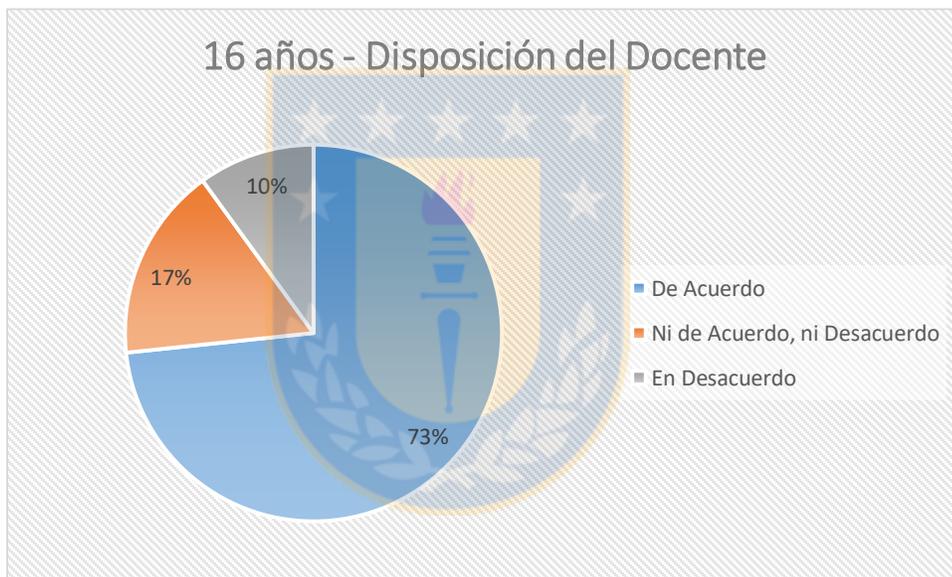
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de 16 años de edad no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas.

Tabla N°11

Escala de apreciación 16 años – Disposición del Docente				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	22	5	3	30
Porcentaje	73.33%	16.66%	10%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°8



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°8 un 73% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 10% en desacuerdo.

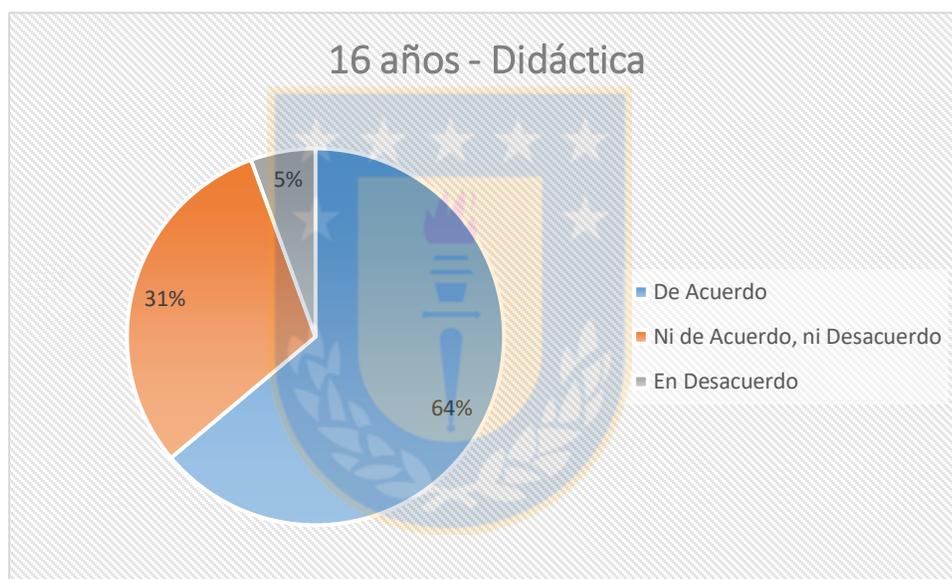
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de 16 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión

Tabla N°12

Escala de apreciación 16 años – Didáctica				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	23	11	2	36
Porcentaje	63.88%	30.56%	5.56%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°9



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°9 un 64% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 31% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% en desacuerdo.

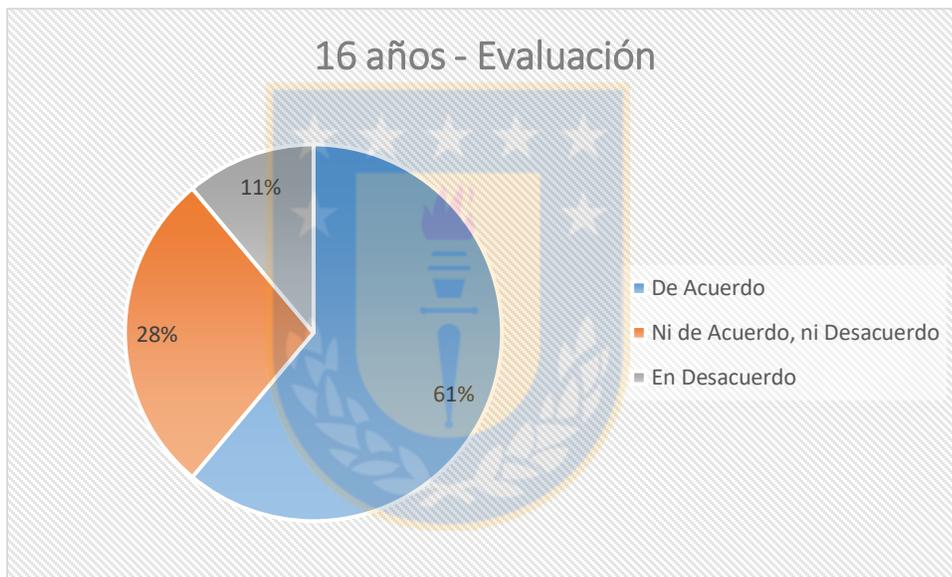
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de didáctica, los estudiantes de 16 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°13

Escala de apreciación 16 años – Evaluación				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	22	10	4	36
Porcentaje	61.11%	27.78%	11.11%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°10



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°10 un 61% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 28% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 11% en desacuerdo.

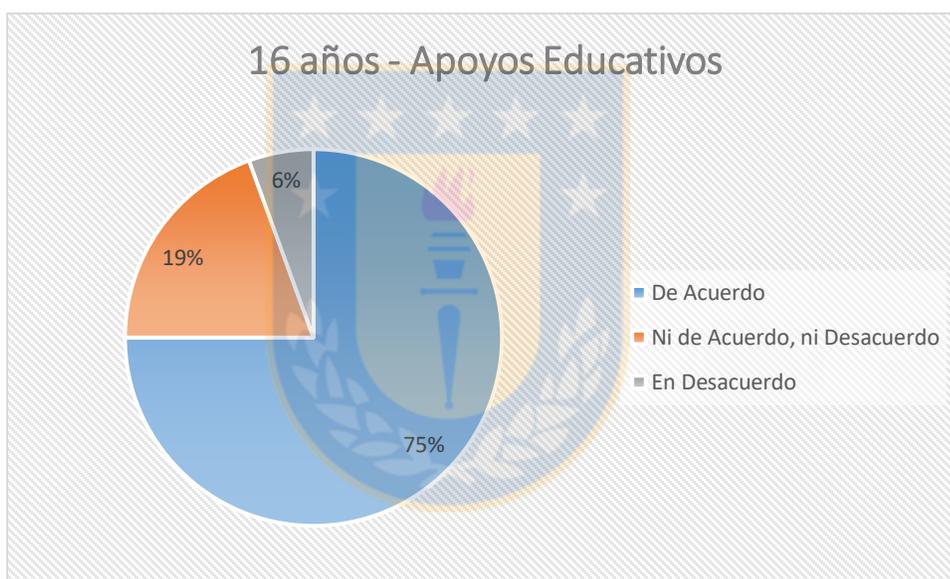
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de evaluación, los estudiantes de 16 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°14

Escala de apreciación 16 años – Apoyos Educativos				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	27	7	2	36
Porcentaje	75%	19.44%	5.52%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°11



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°11 un 75% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 19% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

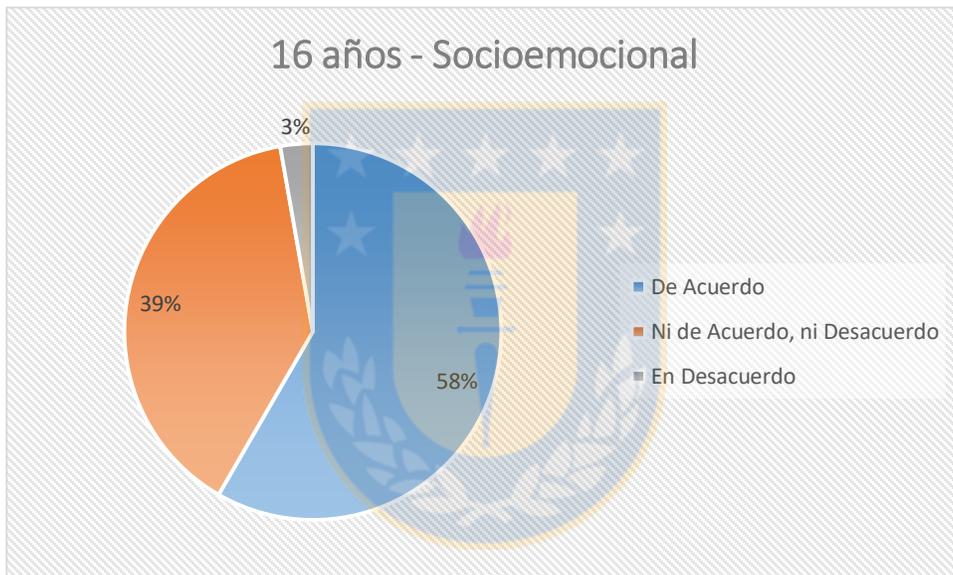
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de apoyos educativos, los estudiantes de 16 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°15

Escala de apreciación 16 años – Socioemocional				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	21	14	1	36
Porcentaje	58.33%	38.90%	2.77%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°12



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°12 un 58% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 39% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 3% en desacuerdo.

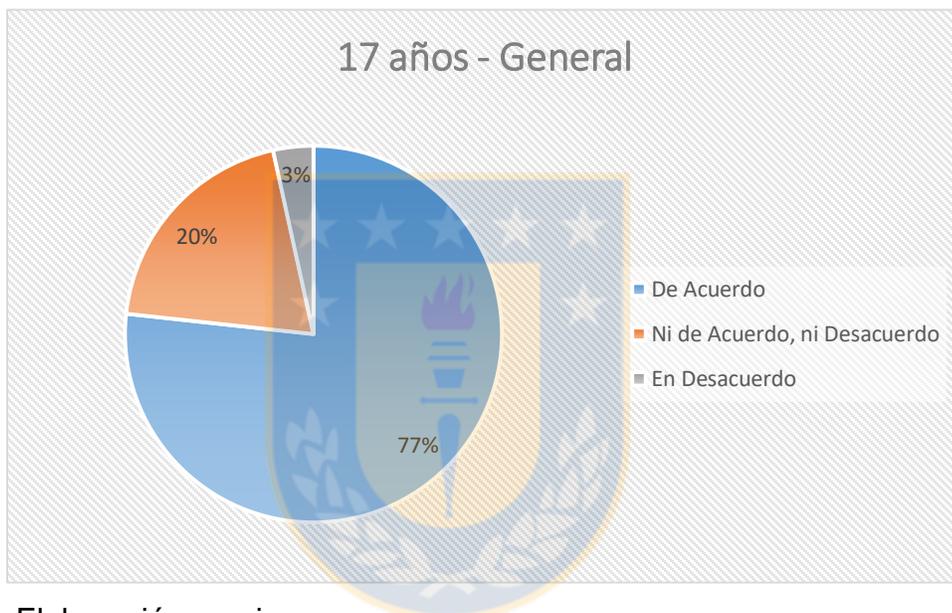
Análisis: de acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes de 16 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°16

Escala de apreciación por edad 17 años				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Frecuencia	89	23	4	116
Porcentaje	76.72%	19.83%	3.45%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°13



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°13 un 77% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 20% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 3% en desacuerdo.

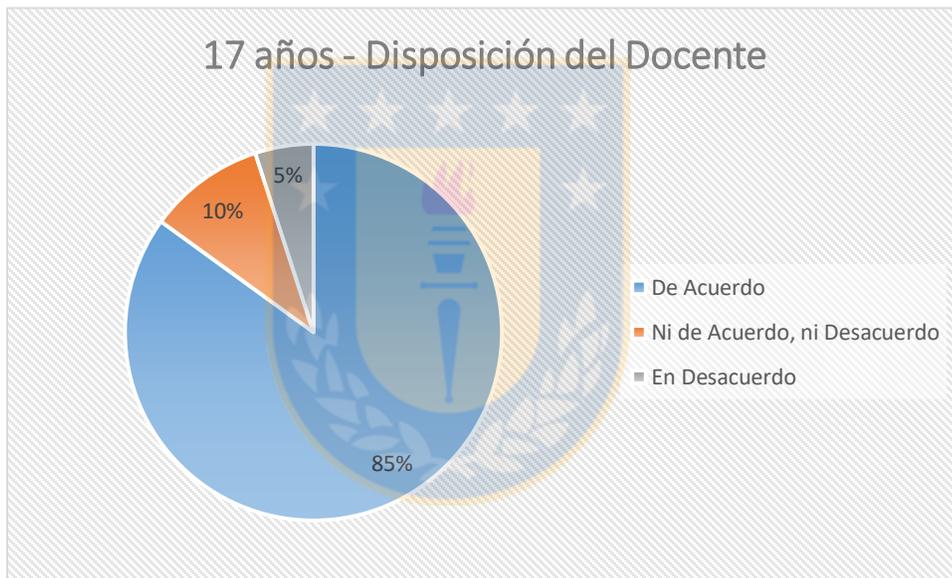
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de 17 años de edad no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas.

Tabla N°17

Escala de apreciación por edad 17 años				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	17	2	1	20
Porcentaje	85%	10%	5%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°14



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°14 un 85% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 10% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% en desacuerdo.

Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de 17 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°18

Escala de apreciación por edad 17 años				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	17	6	1	24
Porcentaje	70.83%	25.00%	4.17%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°15



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N° 15 un 71% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 25% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% en desacuerdo.

Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de didáctica, los estudiantes de 17 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°19

Escala de apreciación por edad 17 años				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	16	7	1	24
Porcentaje	66.66%	29.16%	4.17%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°16



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°16 un 67% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 29% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% en desacuerdo.

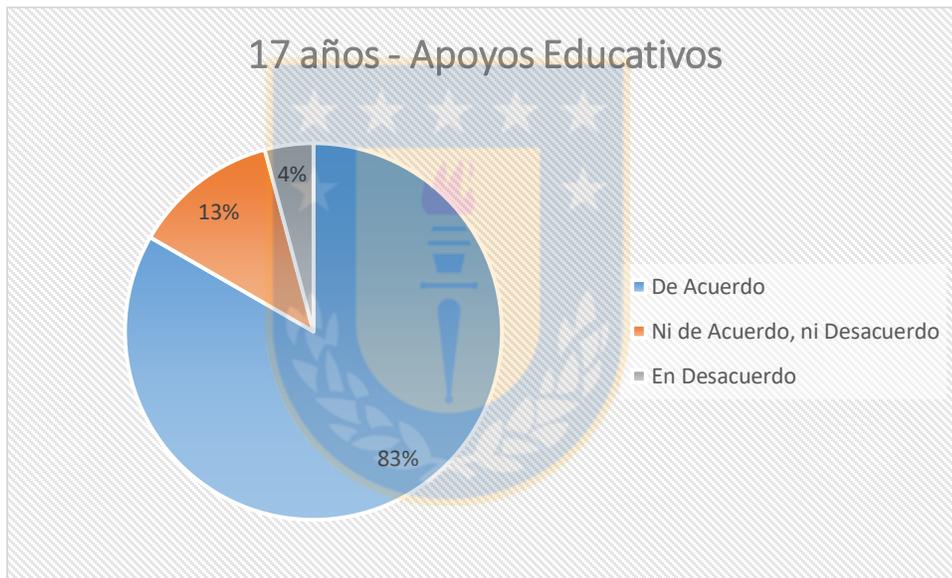
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de evaluación, los estudiantes de 17 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°20

Escala de apreciación por edad 17 años				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	20	3	1	24
Porcentaje	83.33%	12.50%	4.17%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°17



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°17 un 83% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 13% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% en desacuerdo.

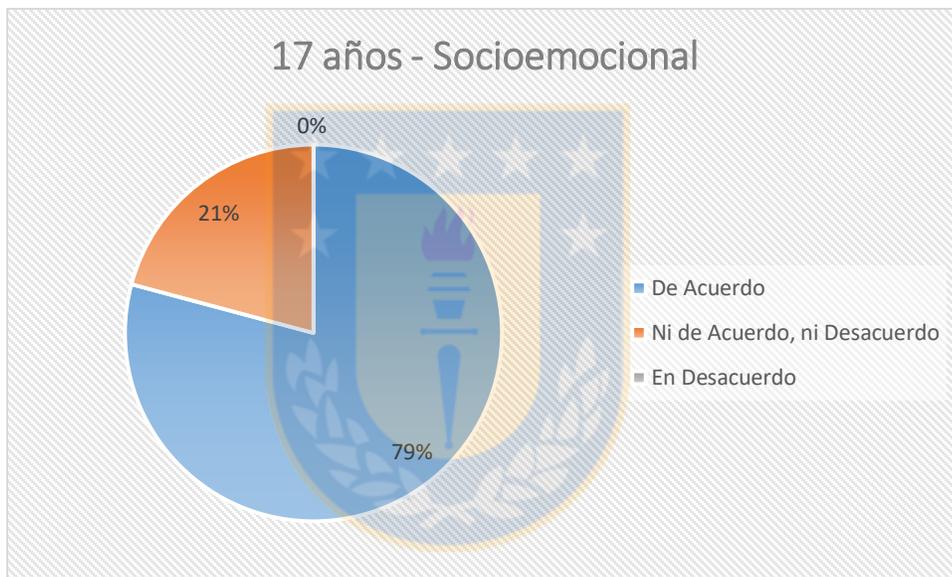
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión apoyos educativos, los estudiantes de 17 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°21

Escala de apreciación por edad 17 años				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	19	5	0	24
Porcentaje	79.17%	20.83%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°18



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°18 un 79% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 21% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes de 17 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°22

Escala de apreciación por edad 18 años				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Frecuencia	60	22	5	87
Porcentaje	68.96%	25.28%	5.75%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°19



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°19 un 69% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 25% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

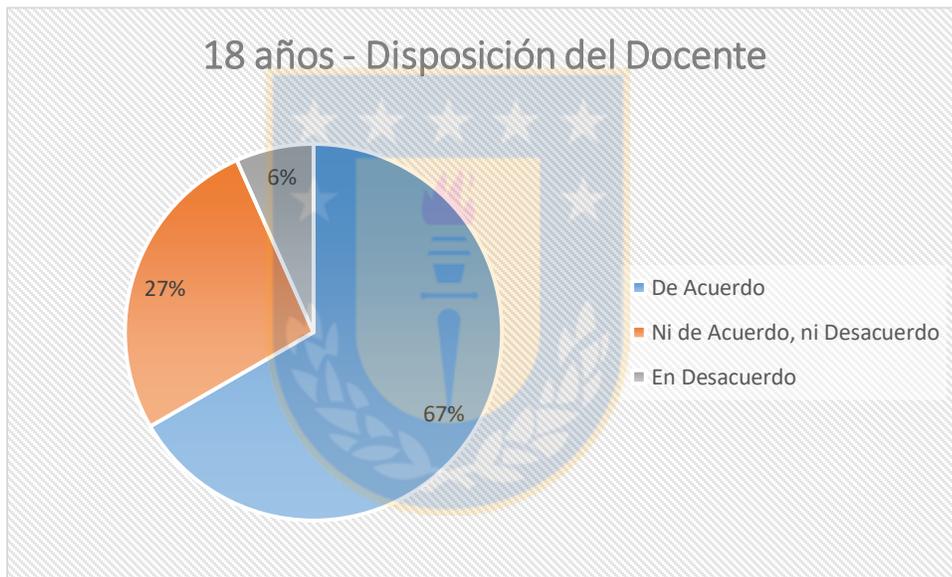
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de 18 años de edad no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas, pero tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°23

Escala de apreciación por edad 18 años				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	10	4	1	15
Porcentaje	66.66%	26.66%	6.66%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°20



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°20 un 67% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

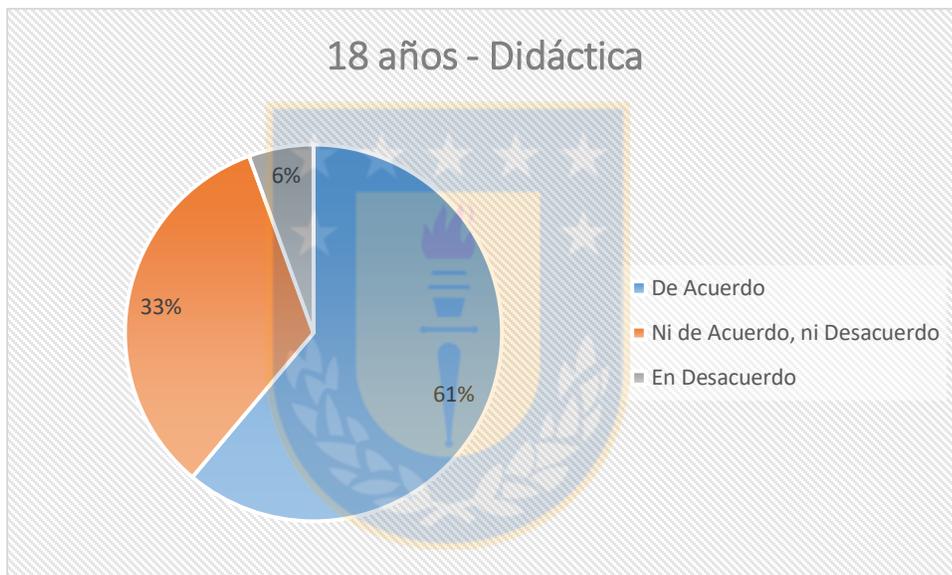
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de 18 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°24

Escala de apreciación por edad 18 años				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	11	6	1	18
Porcentaje	61.11%	33.33%	5.56%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°21



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°21 un 61% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 33% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

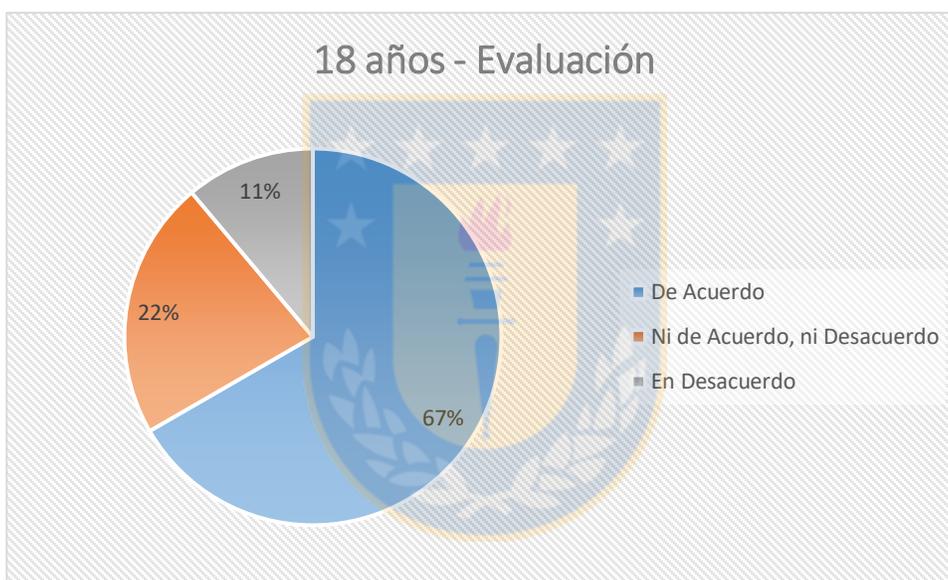
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de didáctica, los estudiantes de 18 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°25

Escala de apreciación por edad 18 años				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	12	4	2	18
Porcentaje	66.67%	22.22%	11.11%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°22



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°22 un 67% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 22% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 11% en desacuerdo.

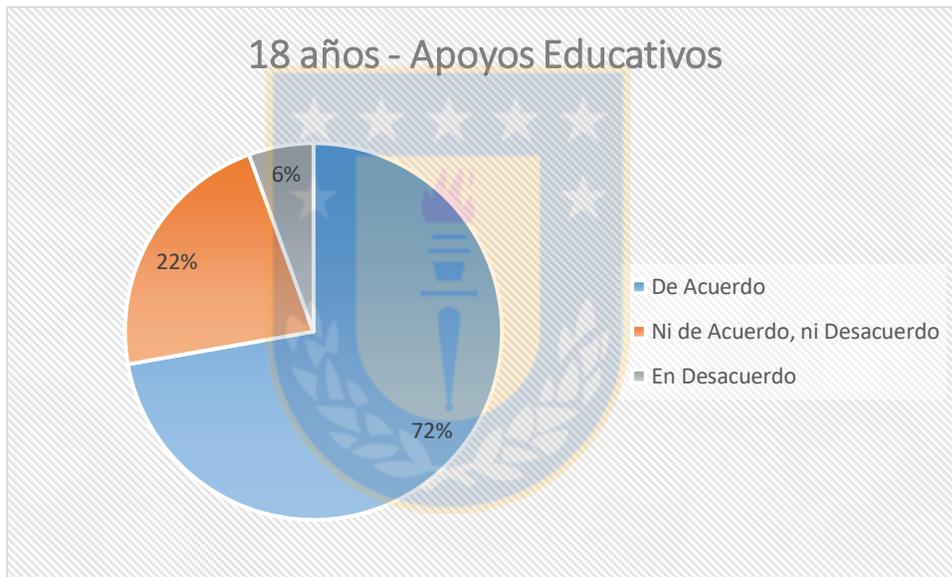
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de evaluación, los estudiantes de 18 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto, al igual se puede observar un pequeño aumento en estar en desacuerdo.

Tabla N°26

Escala de apreciación por edad 18 años				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	13	4	1	18
Porcentaje	72.22%	22.22%	5.56%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°23



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°23 un 72% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 22% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

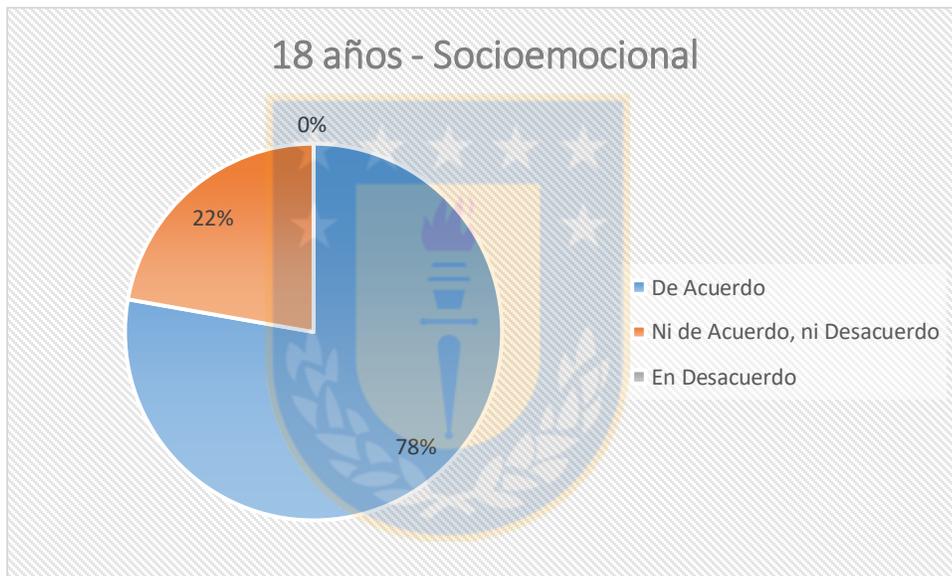
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de apoyos educativos, los estudiantes de 18 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°27

Escala de apreciación por edad 18 años				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	14	4	0	18
Porcentaje	77.78%	22.22%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°24



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°24 un 78% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 22% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

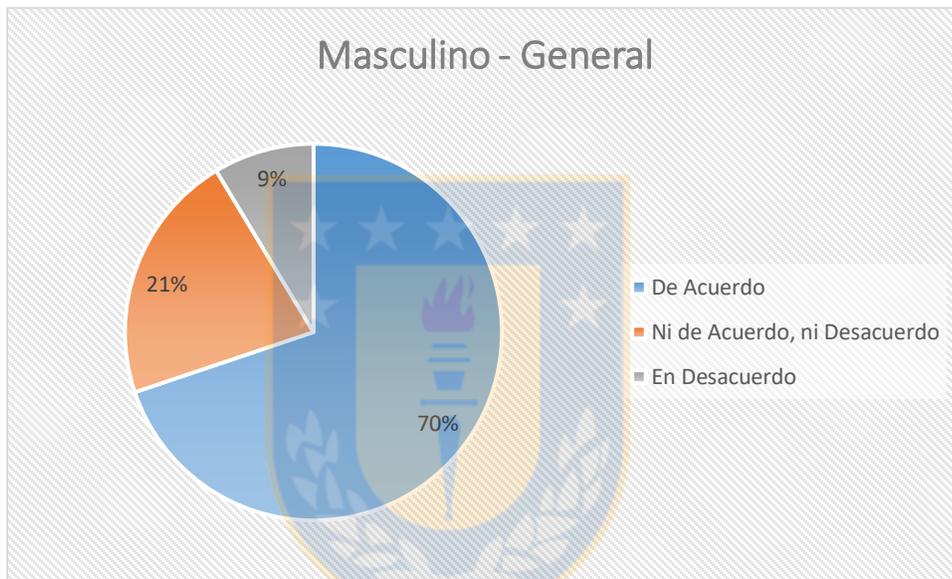
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes de 18 años, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°28

Escala de apreciación por sexo Masculino				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Frecuencia	81	25	10	116
Porcentaje	69.83%	21.55%	8.62%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°25



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°25 un 70% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 21% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 9% en desacuerdo.

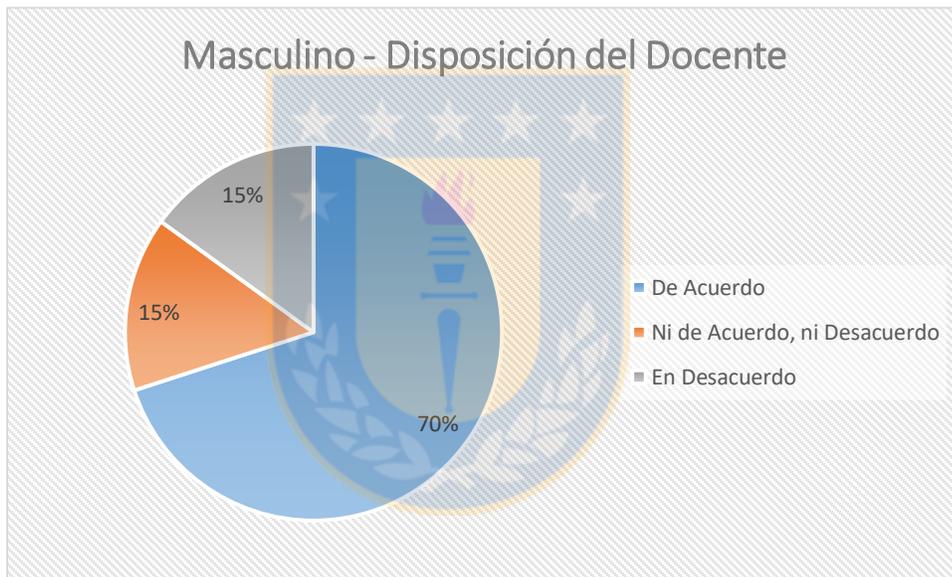
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de sexo masculino no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas.

Tabla N°29

Escala de apreciación por sexo Masculino				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	14	3	3	20
Porcentaje	70.00%	15.00%	15.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°26



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N° 26 un 70% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 15% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 15% en desacuerdo.

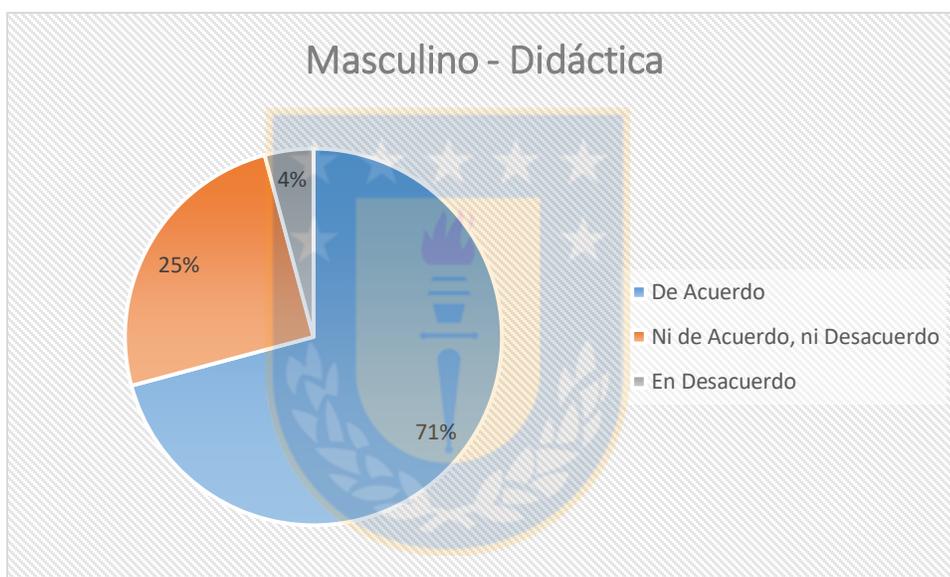
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de sexo masculino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°30

Escala de apreciación por sexo Masculino				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	17	6	1	24
Porcentaje	70.83%	25.00%	4.17%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°27



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°27 un 71% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 25% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% en desacuerdo.

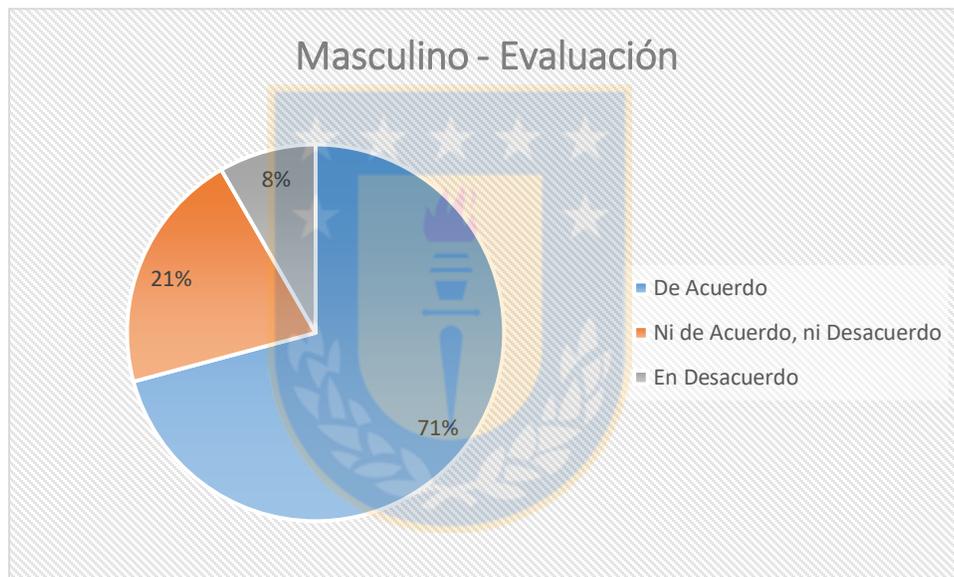
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de didáctica, los estudiantes sexo masculino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°31

Escala de apreciación por sexo Masculino				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	17	5	2	24
Porcentaje	70.83%	20.83%	8.33%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°28



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°28 un 71% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 21% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 8% en desacuerdo.

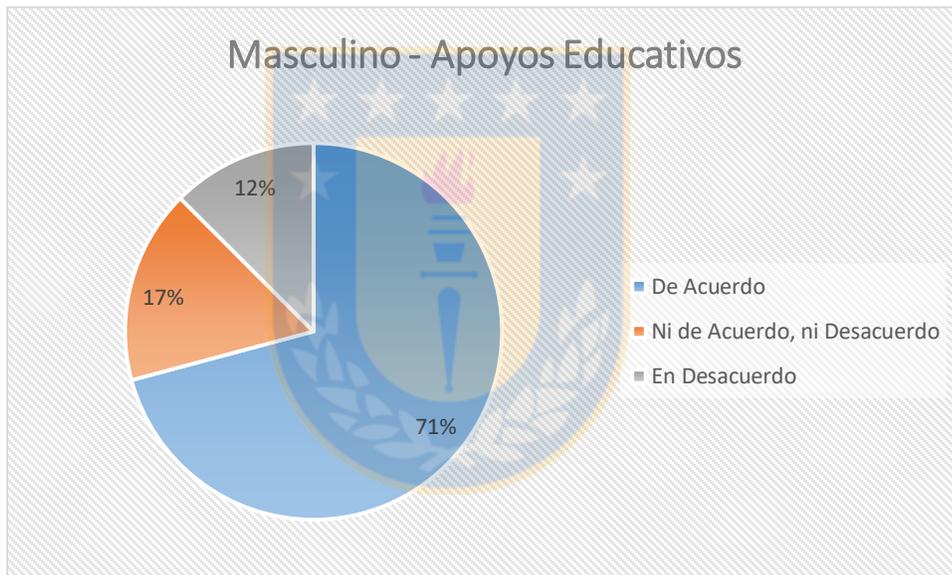
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de evaluación, los estudiantes sexo masculino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°32

Escala de apreciación por sexo Masculino				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	17	4	3	24
Porcentaje	70.83%	16.67%	12.50%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°29



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°29 un 71% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 12% en desacuerdo.

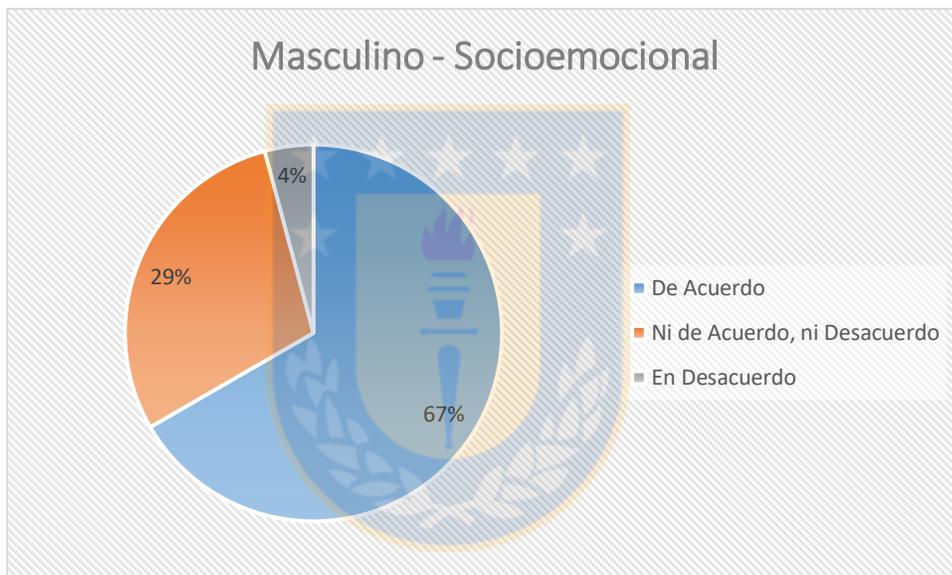
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de apoyos educativos, los estudiantes sexo masculino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si existe un aumento en estar en desacuerdo.

Tabla N°33

Escala de apreciación por sexo Masculino				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	16	7	1	24
Porcentaje	66.66%	29.16%	4.16%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°30



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°30 un 67% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 29% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% en desacuerdo.

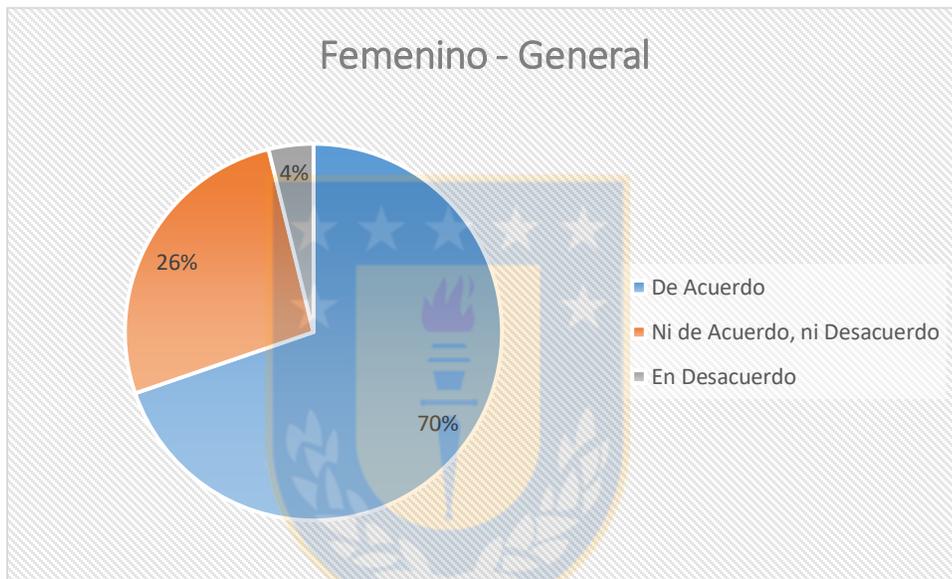
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes sexo masculino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°34

Escala de apreciación por sexo Femenino				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Frecuencia	182	69	10	261
Porcentaje	69.73%	26.44%	3.83%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°31



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°31 un 70% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 26% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 4% en desacuerdo.

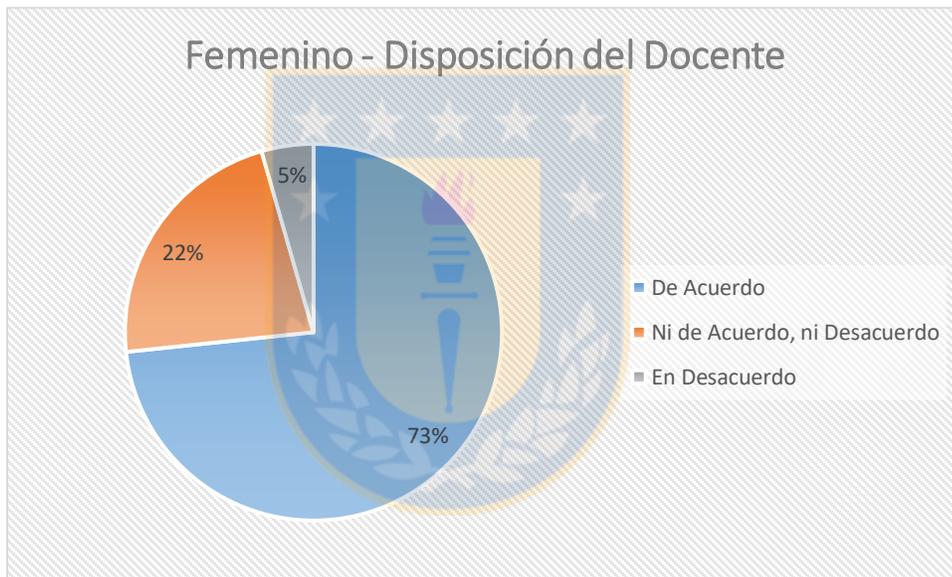
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de sexo femenino no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°35

Escala de apreciación por sexo Femenino				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	33	10	2	45
Porcentaje	73.33%	22.22%	4.44%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°32



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°32 un 73% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 22% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% en desacuerdo.

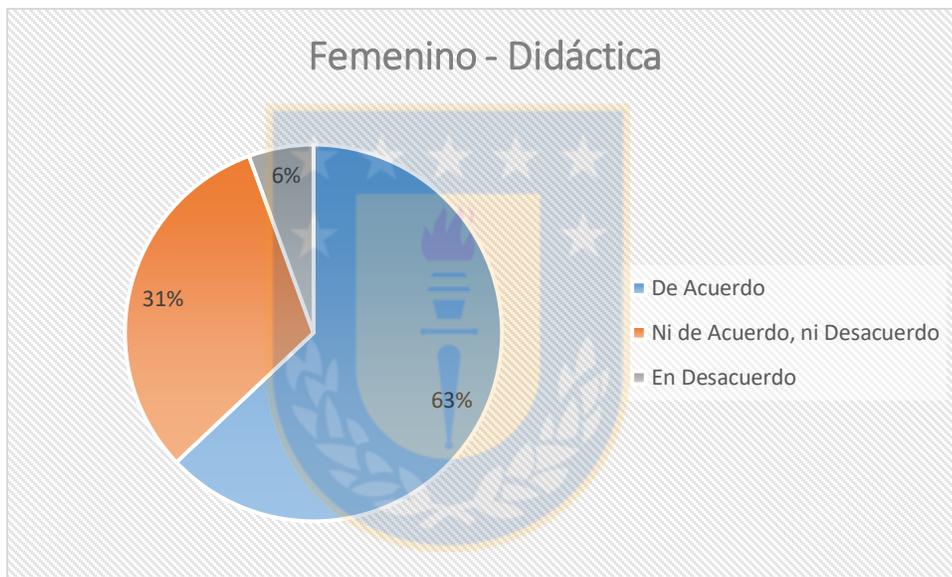
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes sexo femenino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°36

Escala de apreciación por sexo Femenino				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	34	17	3	54
Porcentaje	62.96%	31.48%	5.56%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°33



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°33 un 63% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 31% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

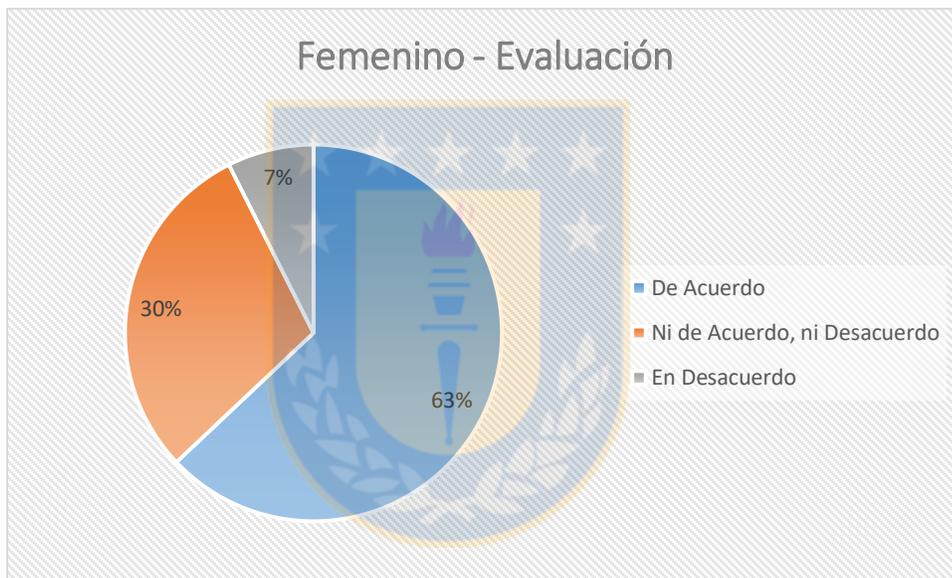
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de didáctica, los estudiantes sexo femenino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°37

Escala de apreciación por sexo Femenino				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	34	16	4	54
Porcentaje	62.96%	29.63%	7.41%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°34



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°34 un 63% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 30% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 7% en desacuerdo.

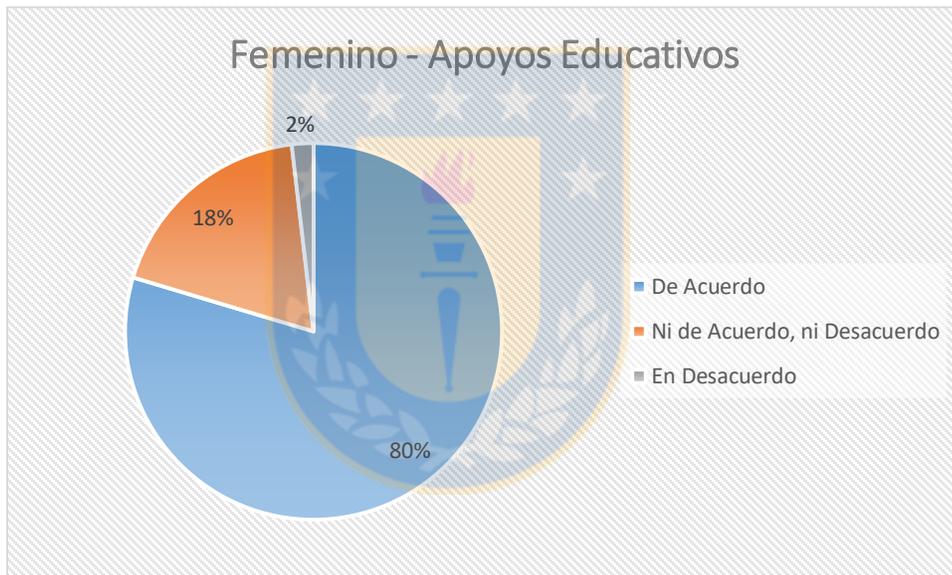
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de evaluación, los estudiantes sexo femenino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°38

Escala de apreciación por sexo Femenino				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	43	10	1	54
Porcentaje	79.63%	18.52%	1.85%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°35



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°35 un 80% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 18% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 2% en desacuerdo.

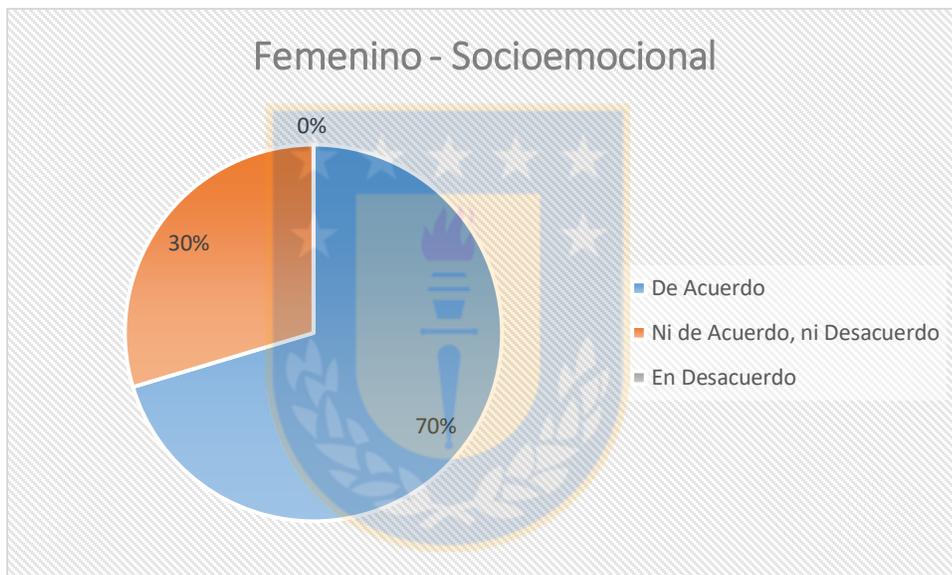
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de apoyos educativos, los estudiantes sexo femenino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°39

Escala de apreciación por sexo Femenino				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	38	16	0	54
Porcentaje	70.37%	29.63%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°36



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°36 un 70% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 30% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

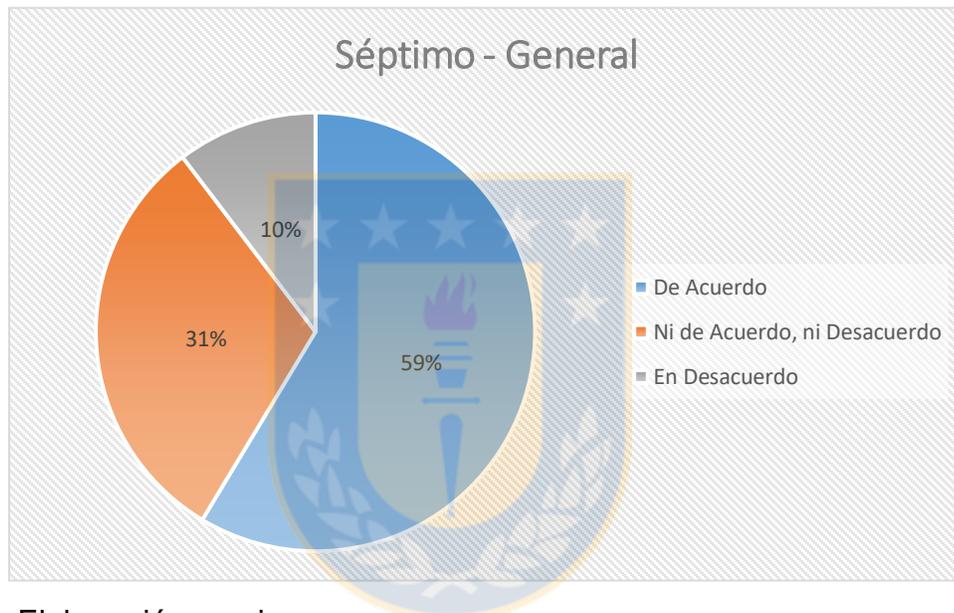
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes sexo femenino, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°40

Escala de apreciación por curso Séptimo				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Frecuencia	17	9	3	29
Porcentaje	58.62%	31.03%	10.34%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°37



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°37 un 59% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 31% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 10% en desacuerdo.

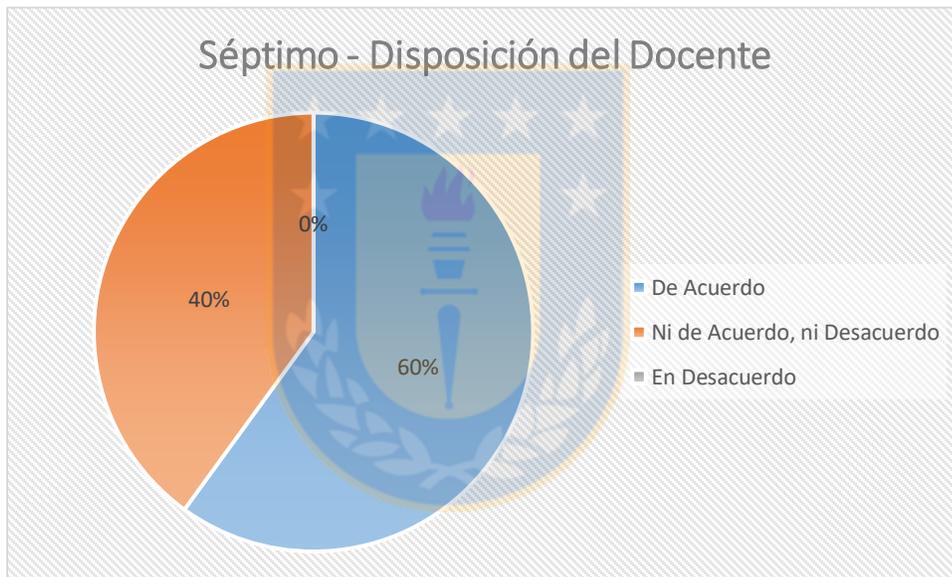
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de séptimo tienden a no dar su opinión.

Tabla N°41

Escala de apreciación por curso Séptimo				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	3	2	0	5
Porcentaje	60.00%	40.00%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°38



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°38 un 60% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 40% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

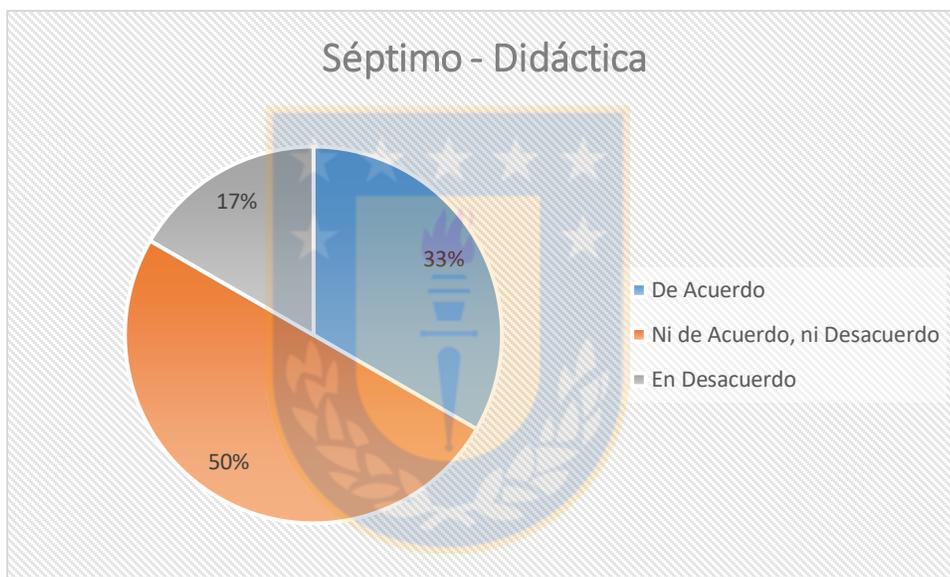
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de séptimo, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°42

Escala de apreciación por curso Séptimo				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	2	3	1	6
Porcentaje	33.33%	50.00%	16.70%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°39



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°39 un 33% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 50% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 17% en desacuerdo.

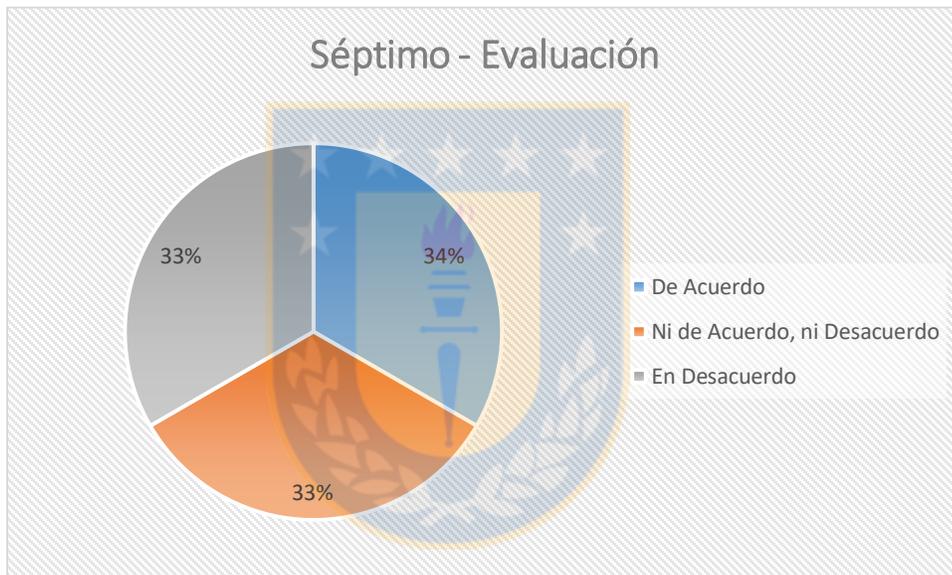
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de didáctica, los estudiantes de séptimo, tienden a no dar su opinión al respecto, al igual existe una barrera marcada por un aumento en lo que es desacuerdo.

Tabla N°43

Escala de apreciación por curso Séptimo				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	2	2	2	6
Porcentaje	33.33%	33.33%	33.33%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°40



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°40 un 34% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 33% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 33% en desacuerdo.

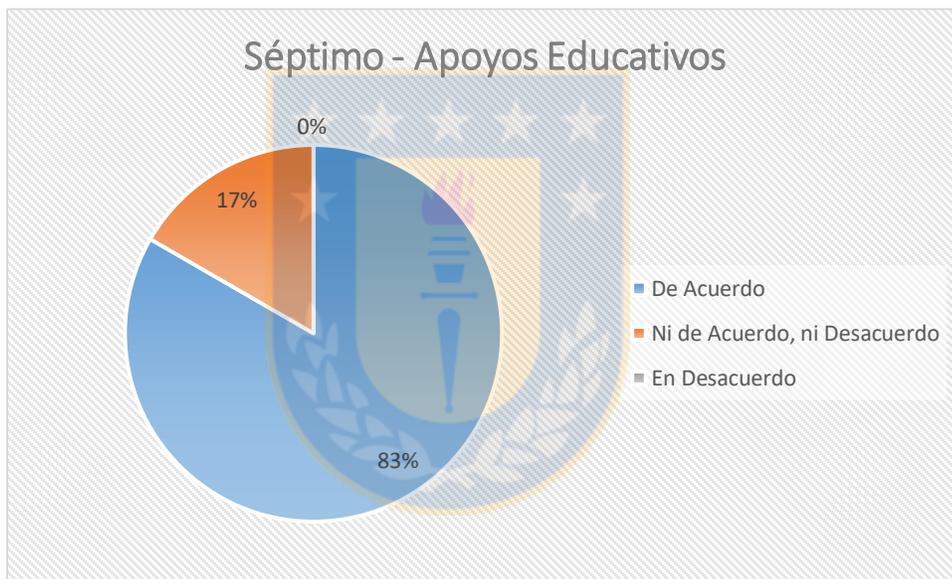
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de evaluación, los estudiantes de séptimo, tienden a no dar su opinión al respecto, al igual existe una barrera marcada por un aumento en lo que es desacuerdo.

Tabla N°44

Escala de apreciación por curso Séptimo				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	5	1	0	6
Porcentaje	83.33%	16.67%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°41



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°41 un 83% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

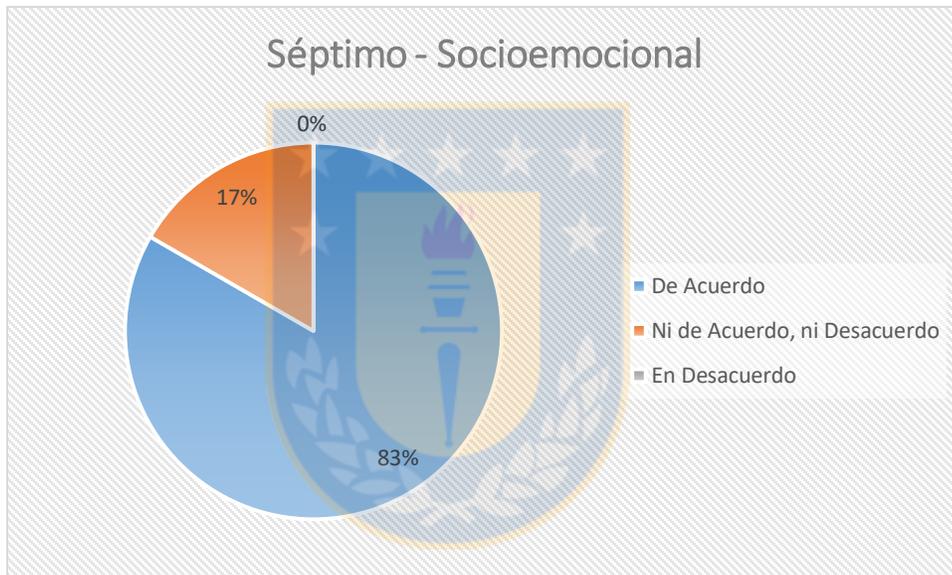
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de apoyos educativos, los estudiantes de séptimo, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de esta dimensión.

Tabla N°45

Escala de apreciación por curso Séptimo				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	5	1	0	6
Porcentaje	83.33%	16.67%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°42



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°42 un 83% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

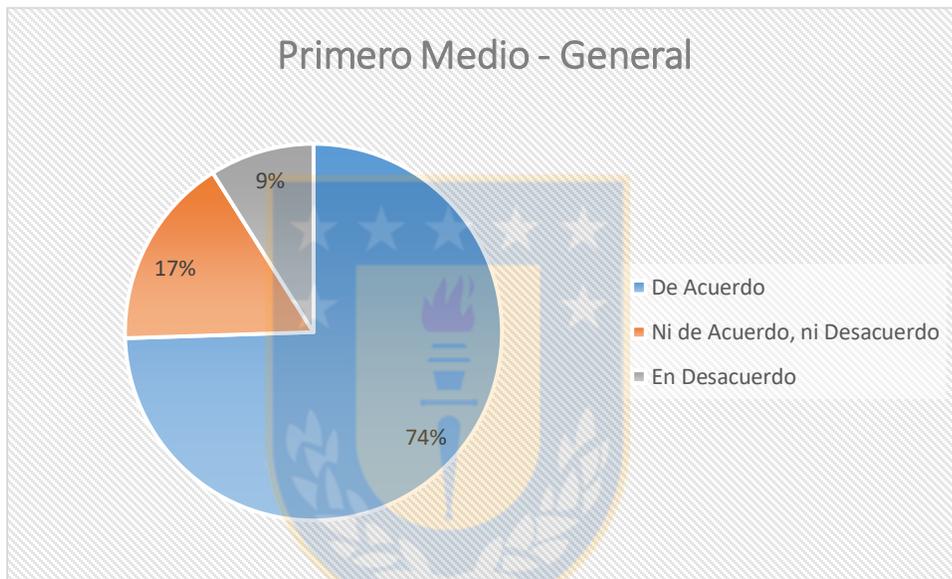
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes de séptimo, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°46

Escala de apreciación por curso Primero Medio				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Frecuencia	108	24	13	145
Porcentaje	74.48%	16.55%	8.97%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°43



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°43 un 74% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 9% en desacuerdo.

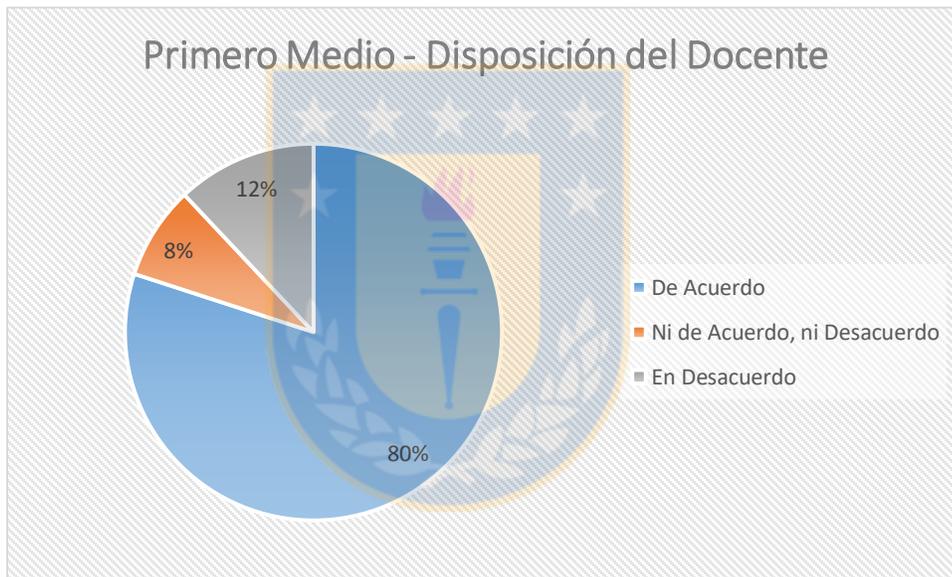
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de primero medio no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas.

Tabla N°47

Escala de apreciación por curso Primero Medio				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	20	2	3	25
Porcentaje	80%	8%	12%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°44



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°44 un 80% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 8% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 12% en desacuerdo.

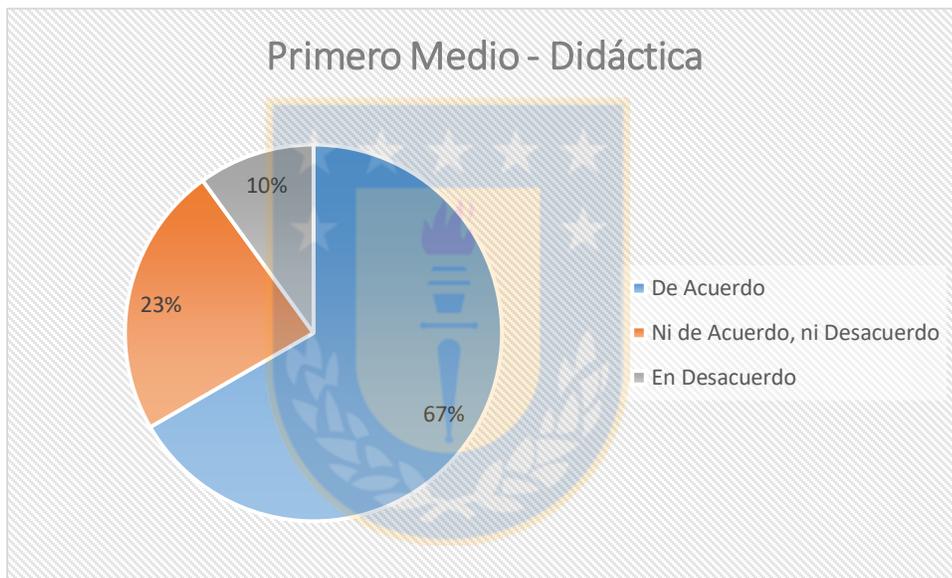
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de primero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°48

Escala de apreciación por curso Primero Medio				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	20	7	3	30
Porcentaje	66.67%	23.33%	10.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°45



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°45 un 67% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 23% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 10% en desacuerdo.

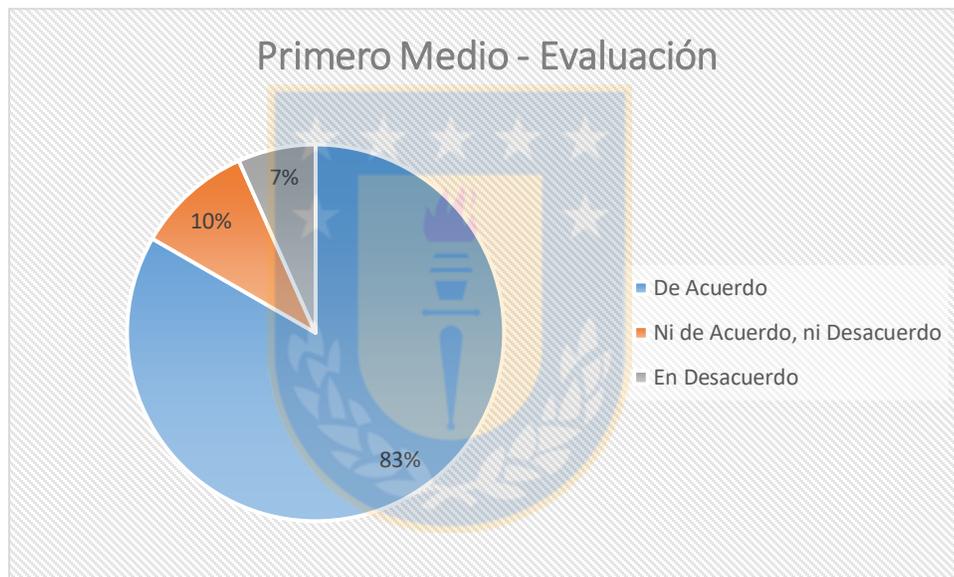
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión didáctica, los estudiantes de primero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°49

Escala de apreciación por curso Primero Medio				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	25	3	2	30
Porcentaje	83.33%	10.00%	6.67%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°46



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°46 un 83% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 10% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 7% en desacuerdo.

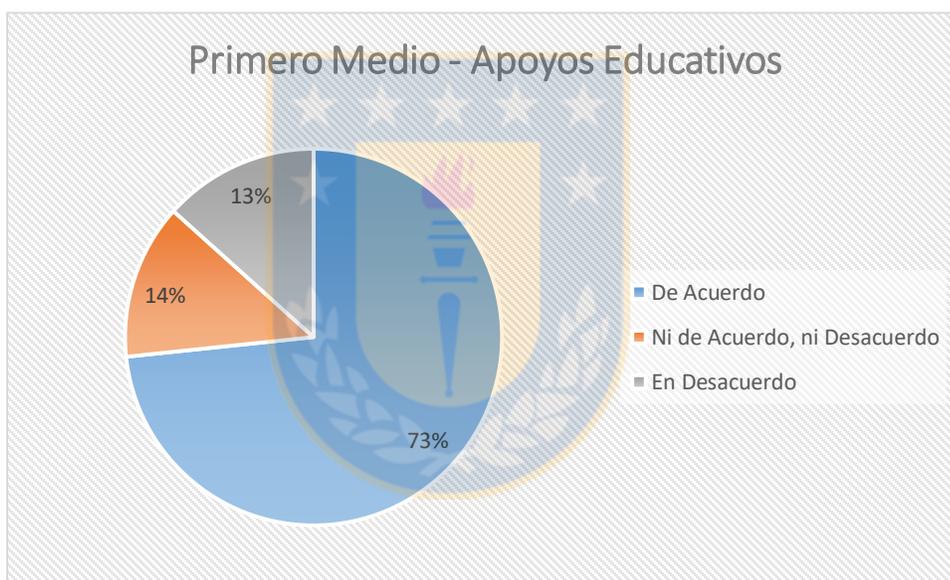
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión de evaluación, los estudiantes de primero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°50

Escala de apreciación por curso Primero Medio				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	22	4	4	30
Porcentaje	73.33%	13.33%	13.33%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°47



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°47 un 73% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 14% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 13% en desacuerdo.

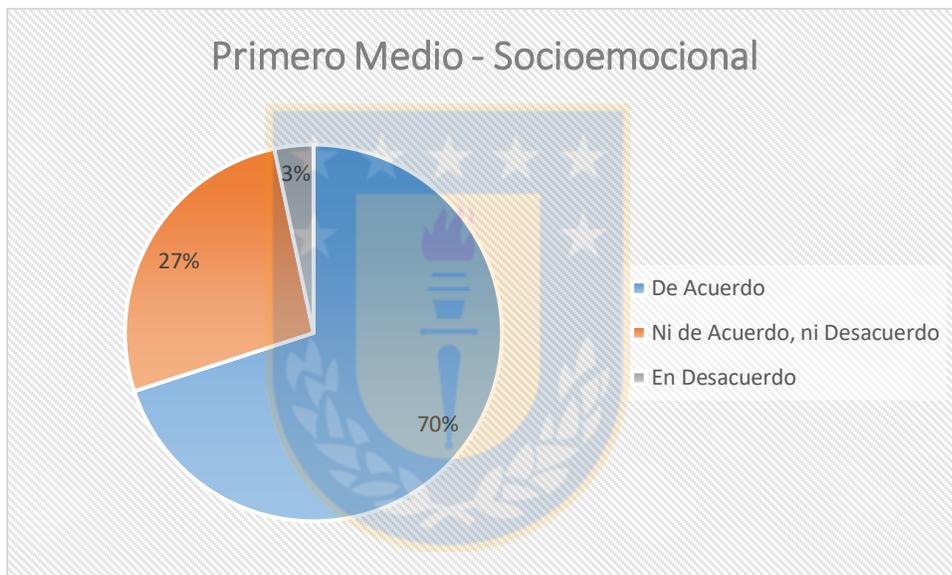
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión apoyos educativos, los estudiantes de primero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si existe un aumento en estar en desacuerdo.

Tabla N°51

Escala de apreciación por curso Primero Medio				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	21	8	1	30
Porcentaje	70%	26.67%	3.33%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°48



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°48 un 70% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 3% en desacuerdo.

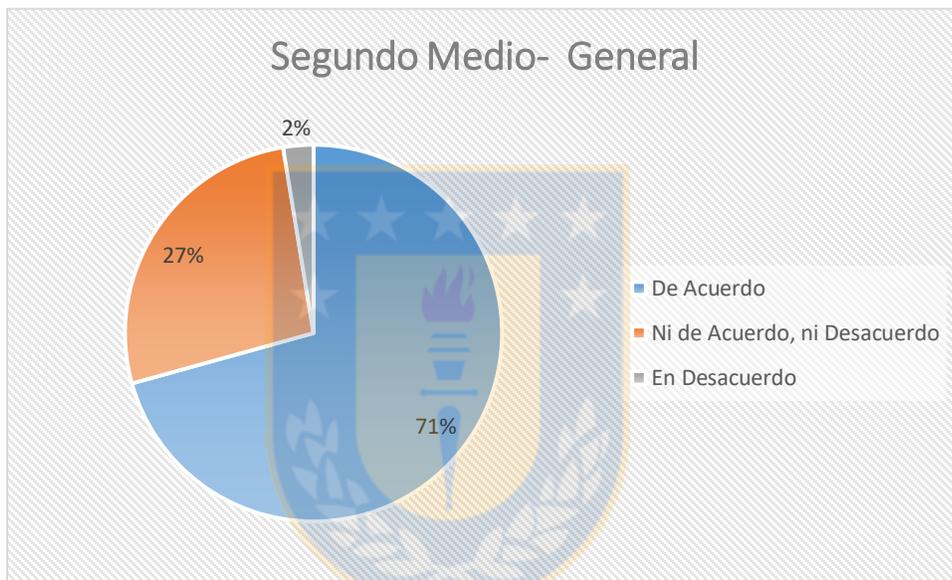
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes de primero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°52

Escala de apreciación por curso Segundo Medio				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Frecuencia	82	31	3	116
Porcentaje	70.69%	26.72%	2.59%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°49



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°49 un 71% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 2% en desacuerdo.

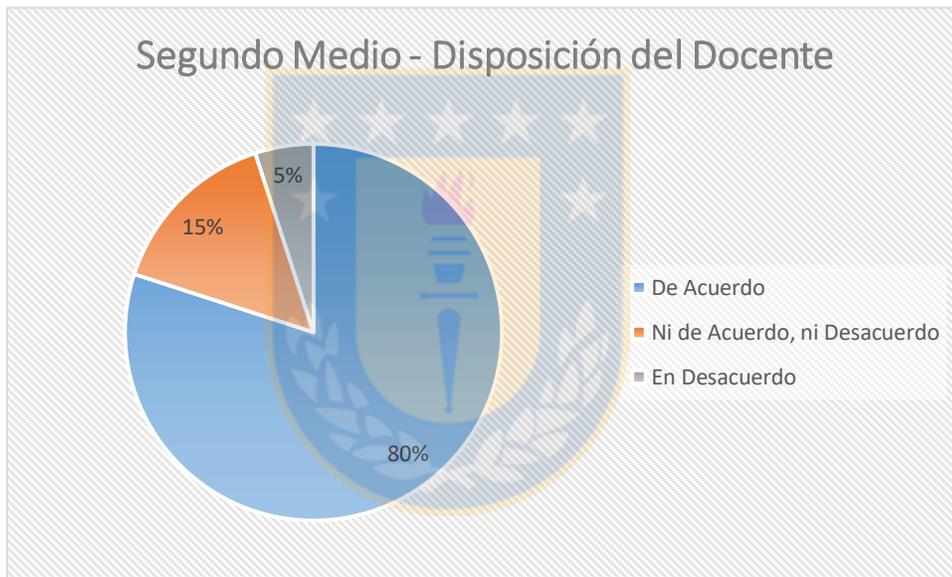
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de segundo medio, no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas, pero si tienden a no dar su opinión.

Tabla N°53

Escala de apreciación por curso Segundo Medio				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	16	3	1	20
Porcentaje	80%	15.00%	5.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°50



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°50 un 80% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 15% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% en desacuerdo.

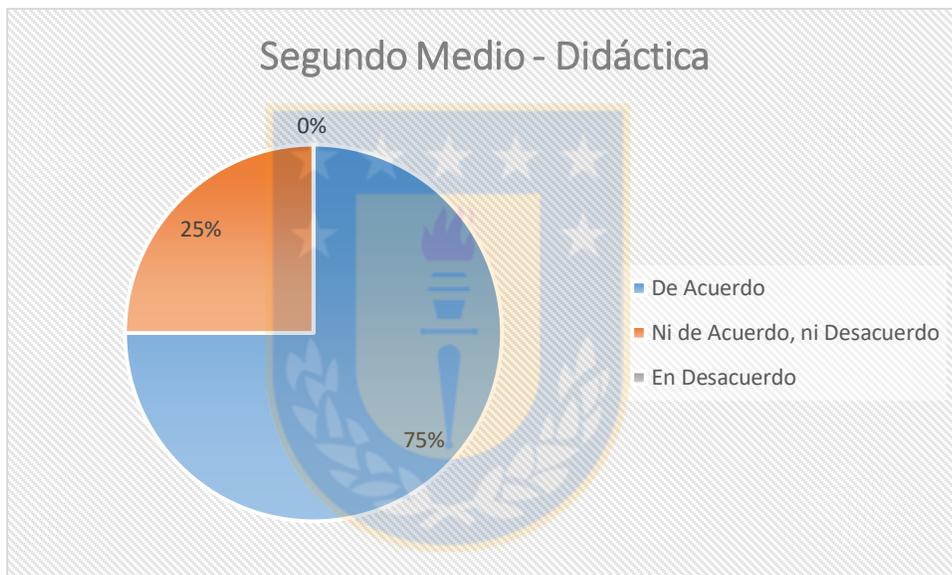
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de segundo medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión.

Tabla N°54

Escala de apreciación por curso Segundo Medio				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	18	6	0	24
Porcentaje	75.00%	25.00%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°51



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°51 un 75% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 25% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

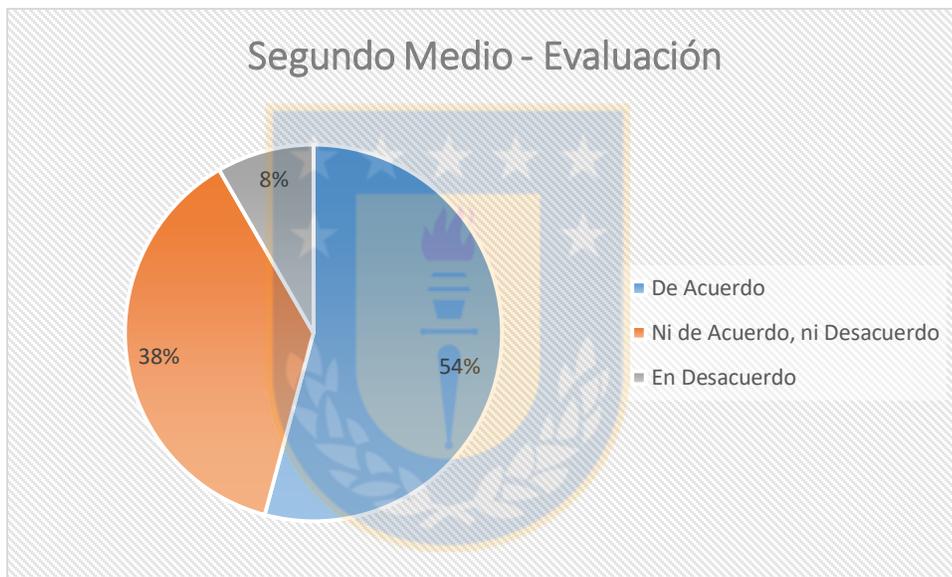
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión didáctica, los estudiantes de segundo medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°55

Escala de apreciación por curso Segundo Medio				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	13	9	2	24
Porcentaje	54.17%	37.50%	8.35%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°52



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°52 un 54% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 38% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 8% en desacuerdo.

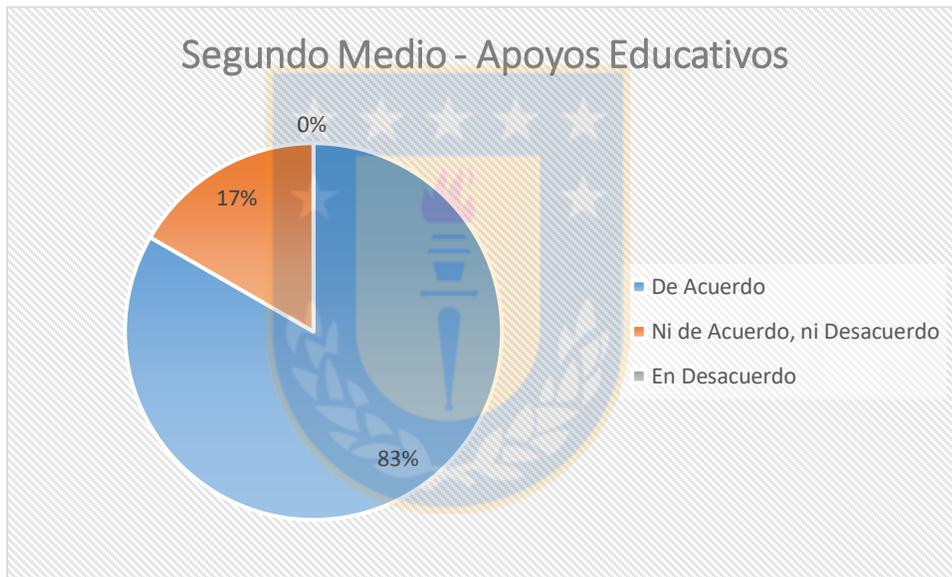
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión evaluación, los estudiantes de segundo medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°56

Escala de apreciación por curso Segundo Medio				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	20	4	0	24
Porcentaje	83.33%	16.67%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°53



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°53 un 83% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 17% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

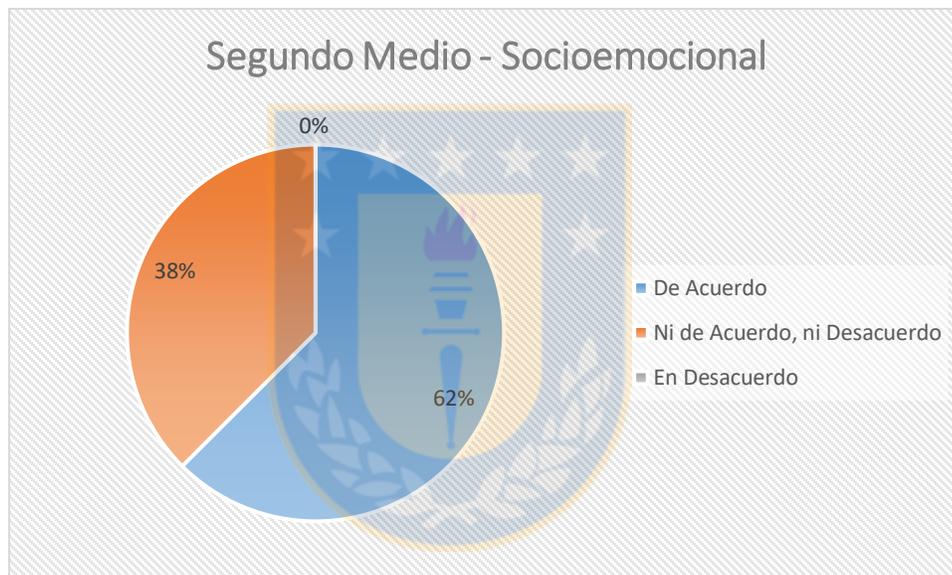
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión apoyos educativos, los estudiantes de segundo medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°57

Escala de apreciación por curso Segundo Medio				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	15	9	0	24
Porcentaje	62.50%	37.50%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°54



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°54 un 62% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 38% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

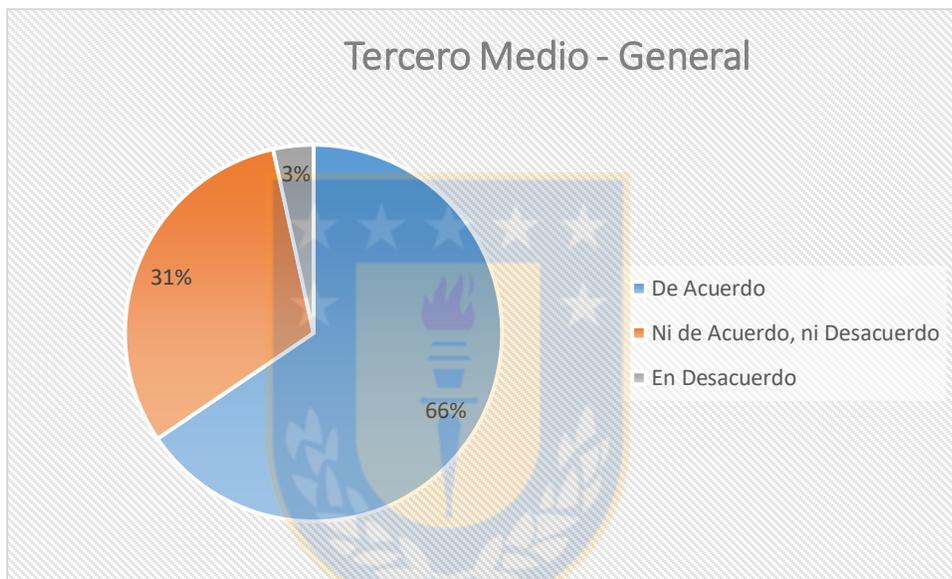
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes de segundo medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°58

Escala de apreciación por curso Tercero Medio				
Pregunta 1 a la 29	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Frecuencia	57	27	3	87
Porcentaje	65.52%	31.03%	3.45%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°55



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°55 un 66% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 31% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 3% en desacuerdo.

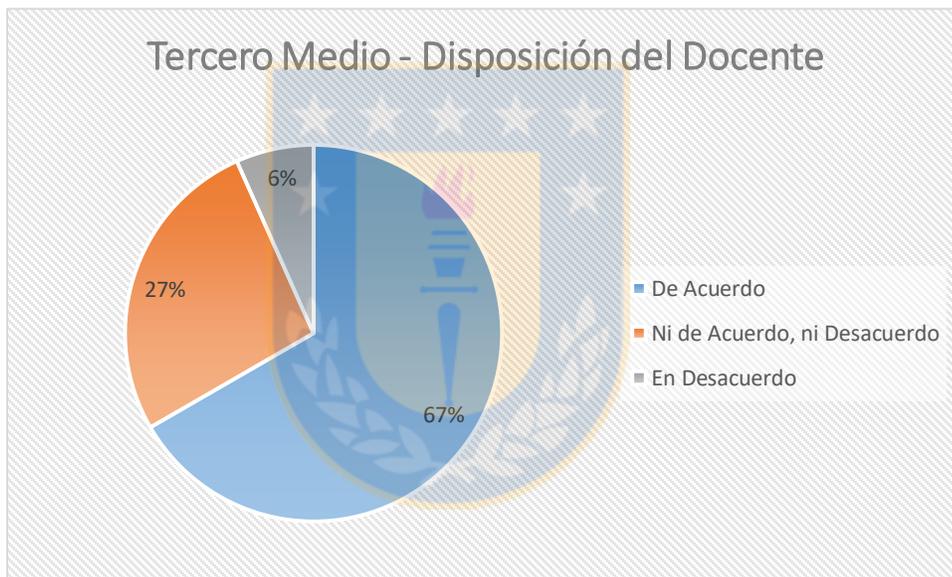
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, a nivel general, los estudiantes de tercer medio, no perciben barreras significativas dentro de las dimensiones consideradas, pero si tienden a no dar su opinión.

Tabla N°59

Escala de apreciación por curso Tercero Medio				
Pregunta de la 1 a la 5 Dimensión disposición del docente	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	10	4	1	15
Porcentaje	66.66%	26.66%	6.66%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°56



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°56 un 67% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 27% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

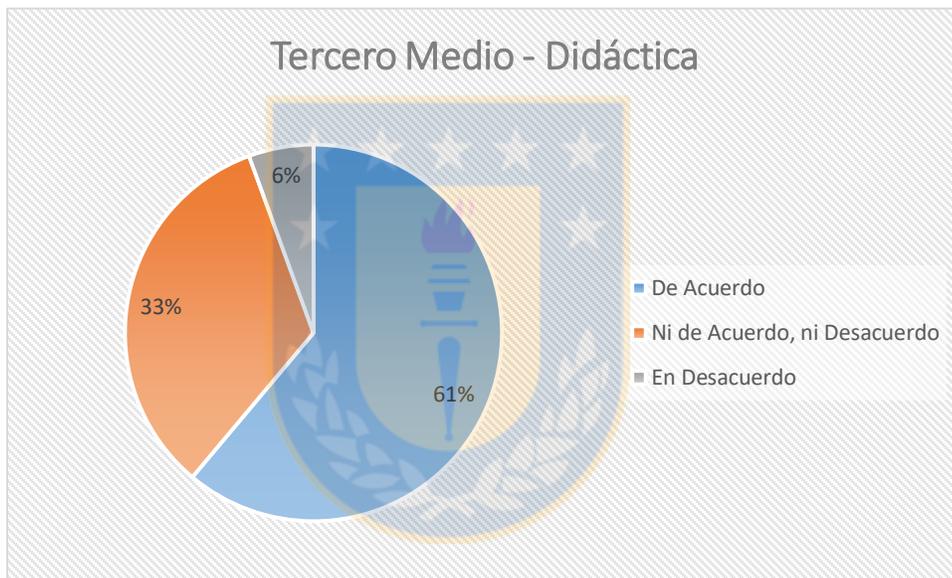
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión disposición del docente, los estudiantes de tercer medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°60

Escala de apreciación por curso Tercero Medio				
Pregunta de la 6 a la 11 Dimensión didáctica	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	11	6	1	18
Porcentaje	61.11%	33.33%	5.56%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°57



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°57 un 61% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 33% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 6% en desacuerdo.

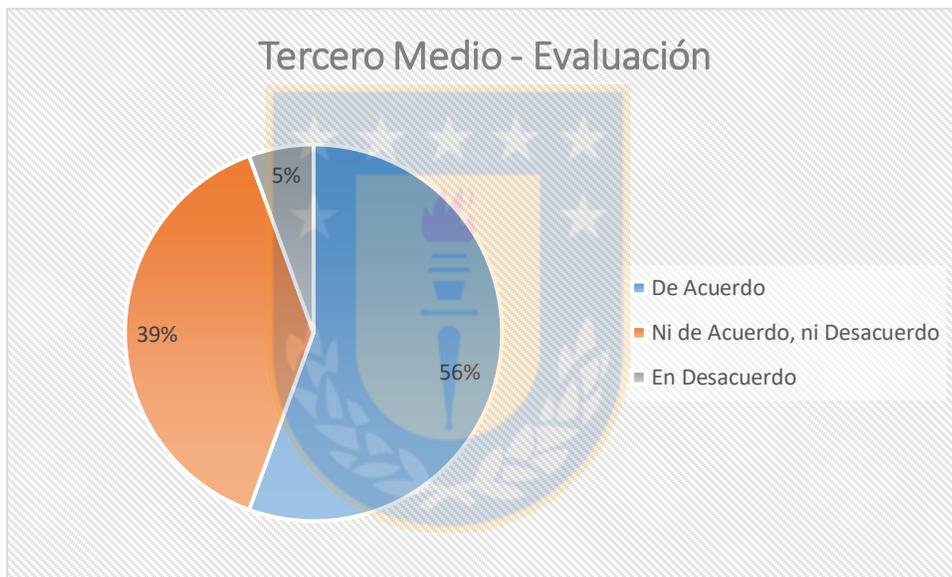
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión didáctica, los estudiantes de tercero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°61

Escala de apreciación Tercero Medio – Evaluación				
Pregunta de la 12 a la 17 Dimensión evaluación	Criterio			
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	Total
Total	10	7	1	18
Porcentaje	55.55%	38.88%	5.56%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°58



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°58 un 56% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 39% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 5% en desacuerdo.

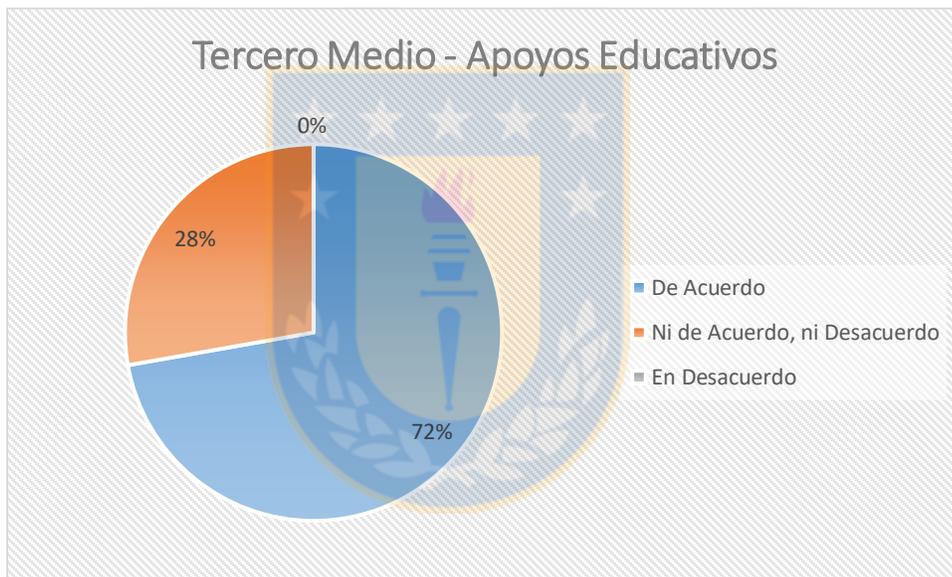
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión evaluación, los estudiantes de tercero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°62

Escala de apreciación Tercero Medio – Apoyos Educativos				
Pregunta de la 18 a la 23 Dimensión apoyos educativos	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	13	5	0	18
Porcentaje	72.22%	27.78%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°59



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°59 un 72% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 28% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

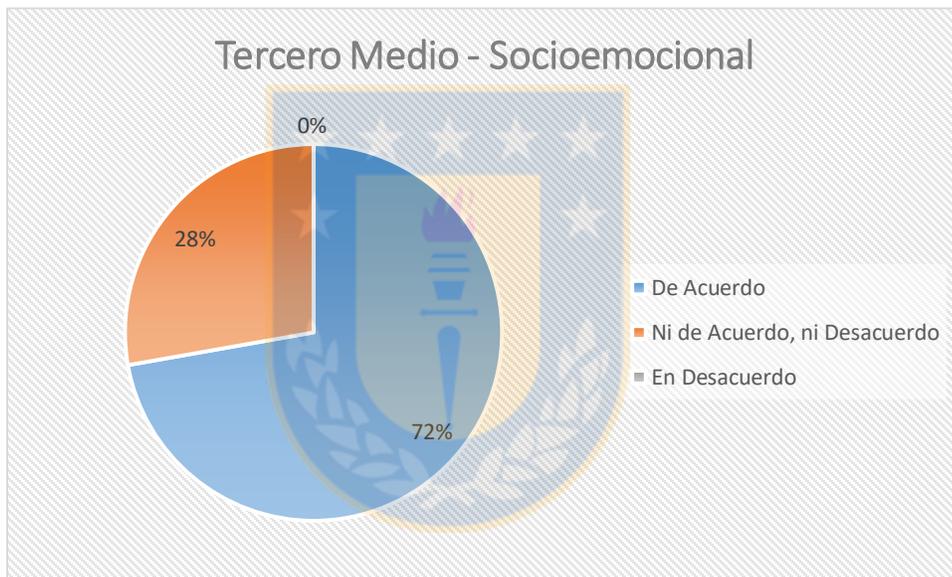
Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión apoyos educativos, los estudiantes de tercero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Tabla N°63

Escala de apreciación Tercero Medio – Socioemocional				
Pregunta de la 24 a la 29 Dimensión socioemocional	Criterio			Total
	De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo	
Total	13	5	0	18
Porcentaje	72.22%	27.78%	0.00%	100%

Autores: Fernández, O. & Salazar, A. (2016).

Gráfico N°60



Fuente: Elaboración propia.

Interpretación: Según lo que se observa en el Gráfico N°60 un 72% de los estudiantes encuestados se encuentra de acuerdo, un 28% ni de acuerdo ni en desacuerdo y un 0% en desacuerdo.

Análisis: De acuerdo a lo observado en el Gráfico, se puede deducir que, en la dimensión socioemocional, los estudiantes de tercero medio, no perciben barreras de aprendizaje significativas dentro de la dimensión, pero si tienden a no dar su opinión al respecto.

Conclusiones y Sugerencias

A partir de la investigación llevada a cabo, se desprenden las siguientes conclusiones:

Considerando el objetivo número uno: Identificar la existencia de Barreras de Aprendizaje por parte de los estudiantes en situación de discapacidad en la dimensión de didáctica y según los ítems considerados en el cuestionario aplicado a los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, se identifican Barreras de Aprendizaje no significativas en la dimensión de didáctica.

Referido al objetivo número dos: Determinar la existencia de apoyos educativos que se brindan a los estudiantes en situación de DI y de acuerdo a las respuestas entregadas por los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y el posterior análisis de estas en la dimensión de apoyos educativos, se puede determinar que dentro del establecimiento sí se le brindan apoyos de este tipo debido a que un 76,92 % están de acuerdo con los aspectos considerados dentro de esta dimensión.

Considerando el objetivo número tres: Analizar la pertinencia de las evaluaciones de acuerdo a las características o necesidades de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual y teniendo presente las respuestas dadas por los estudiantes en situación de discapacidad y el posterior análisis la dimensión de evaluación es la que más evidencia un mayor porcentaje de reprobación, aunque este no alcanza a ser significativo debido a que solo corresponde al 8.97%.

Analizando el objetivo número cuatro: Identificar las variables socioemocionales relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje en estudiantes en situación de discapacidad intelectual referido a la dimensión socioemocional, los estudiantes en situación de discapacidad consultados en esta investigación no perciben barreras significativas, aunque cabe mencionar que un 29,49% no estuvo ni en acuerdo ni en desacuerdo en cuanto a los indicadores consultados.

En relación al objetivo número cinco: Evaluar la disposición de los profesores para trabajar con estudiantes en situación de discapacidad intelectual y de acuerdo a la información rescatada del análisis de las respuestas entregadas por los estudiantes en situación de discapacidad, existe una percepción positiva de parte de los estudiantes respecto a la disposición por parte de sus profesores alcanzando un 75,38% de aprobación.

En relación con el objetivo general : Determinar las “Barreras de Aprendizaje” percibidas por los estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual y pertenecen al Proyecto de Integración Escolar de un Liceo en la Comuna de Lebu, Región del Bío-Bío; los estudiantes en situación de discapacidad pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar de un Liceo de la Comuna de Lebu, perciben mayores Barreras de Aprendizaje en las dimensiones de Evaluación y Didáctica, aunque consideramos que estas no son significativas porque en ambos casos el porcentaje de desacuerdo no alcanza el 10%.

Aunque es importante mencionar que, en general, los estudiantes en situación de discapacidad encuestados en un 25% no estuvieron ni de acuerdo ni en desacuerdo con los indicadores consultados lo que se podría interpretar como que dentro del establecimiento estas dimensiones no se encuentran del todo desarrolladas por parte de los profesores o los estudiantes no están en un claro conocimiento de la implementación de estas.

Al realizar un análisis considerando la edad, curso y sexo de los estudiantes en situación de discapacidad que fueron encuestados se percibe una tendencia a un menor nivel de aprobación en la dimensión de evaluación por parte de los estudiantes de 17 años de edad, los encuestados de sexo femenino y los pertenecientes a séptimo, segundo y tercero medio.

También se puede mencionar que los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en el rango de 16 años de edad y los de sexo masculino, perciben, aunque no en un porcentaje significativo barreras a nivel de la dimensión socioemocional.

Finalmente, podemos destacar que otra dimensión que presenta un nivel más bajo de aprobación es la dimensión de didáctica por parte de los estudiantes en situación de discapacidad de sexo femenino, los de 18 años de edad y de séptimo y primer año medio.

Como sugerencia para que la investigación tome un rumbo más amplio se propone que el cuestionario aplicado se expanda a nivel de establecimiento, al igual si se cree necesario agregar más ítems y respuestas abiertas para que los estudiantes expresen cuáles son sus expectativas respecto a las dimensiones que se encuentran en la encuesta.

Por otra parte, se sugiere realizar talleres a los profesores relacionados con dimensión de didáctica y evaluación, debido a que son las dimensiones con menor aprobación de parte de los estudiantes, al igual que los docentes expongan las ideas que tienen respecto a estas dimensiones para saber si están en conocimiento pleno de que existen variantes de estas.



Bibliografía

- AAIDD. (2010). *Discapacidad Intelectual. Definición, clasificación y sistemas de apoyo*. España: Alianza Editorial.
- Antequera Maldonado, M., Bachiller Otero, B., Calderón Espinosa, M., Cruz García, A., Cruz García, P., García Perales, F., y otros. (2008). *Manual de Atención al Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo Derivadas de Discapacidad Intelectual 10*. Sevilla: Tecnographic, S.A.
- Bautista, R. (2003). *Necesidades Educativas Especiales*. Ediciones Aljibe.
- Castillo Arredondo , S. (2002). *Compromisos de la Evaluación Educativa*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Castillo Arredondo, S., & Cabrerizo Diago, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- CEAS. *Estudio a Nivel Muestral de la Calidad del Proceso de Integración Educativa*. Chile.
- Comisión de Expertos en Educación Especial. (2004). *Nueva Perspectiva y visión de la educación especial* . Santiago : La Nación .
- Fontea Bagán, M. (2009). Metodologías didácticas para la enseñanza.
- Hernández, R., Fernández C. y Baptista P. (2008 -2010). *Metodología de la Investigación –3° y 5° ed.* - Ciudad de México, México. Editorial Mc Graw Hill.
- MINEDUC. (2010). *Beneficiarios de subvenciones de Educación Especial, Decreto N°170*. Chile.
- MINEDUC. (2015). *Diversificación de la enseñanza, Decreto N° 83*. Chile.
- MINUEDUC. (2009). *Ley General de Educación, Ley 20370*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2010). *Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad, Ley 20.422*. Chile.

- MINEDUC. (2005). *Nuestro Compromiso con la Diversidad. Política Nacional de Educación Especial*. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar*. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación y Ciencia. (1989). *Libro Blanco para la Reforma del Sistema Educativo*. España: MARIN ALVAREZ HNOS.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2012). *Revista de Educación. Políticas Públicas de Apoyo y Refuerzo Educativo*. España.
- Romagnoli Espinosa, C; Mena Edwards, M I; Valdés Mena, A M; (2009). EL IMPACTO DEL DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIO AFECTIVAS Y ÉTICAS EN LA ESCUELA. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9() 1-21. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44713064006>
- UMCE, & MINEDUC. (2008). *Estudio de la calidad de la integración escolar*. Santiago: UMCE.
- Vieytes R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad. Epistemología y técnicas*. 2004. Editorial de las Ciencias. Buenos Aires, Argentina.

Anexos





Universidad de Concepción
Facultad de Educación
Educación Diferencial



CUESTIONARIO

Estimado (a) alumno (a):

El siguiente documento, es de carácter voluntario, anónimo y ha sido formulado para obtener información acerca de las Barreras de Aprendizaje que se presentan diariamente en el proceso de Enseñanza Aprendizaje.

Los datos obtenidos serán utilizados para realizar un Seminario de titulación, que nos permitirá optar al grado académico de Licenciado en Educación de la Universidad de Concepción.

A continuación se presenta una serie de preguntas, en la que se te solicita que marques el criterio que más se identifique contigo. Te solicitamos que contestes con sinceridad todas las preguntas, puesto que la información que tú nos proporciones será absolutamente confidencial.

De antemano, gracias por tú cooperación.

I.- Datos Personales:

Edad: _____

Curso: _____

Sexo: _____

II.- Instrucciones

Para responder los ítems debes marcar una "X" en la columna correspondiente.

Tienes tres opciones de respuesta, que se especifican a continuación:

De Acuerdo: debes marcar esta opción cuando la pregunta concuerde totalmente con la realidad.

Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo: marca esta alternativa en caso de que no tengas claridad de sí estas totalmente convencido de la afirmación.

En Desacuerdo: marca esta opción cuando consideres que la afirmación no tiene relación con tú experiencia personal.

Escala de apreciación				
N°	Pregunta	Criterio		
		De Acuerdo	Ni de Acuerdo, ni Desacuerdo	En Desacuerdo
1	Mis profesores que me hacen clases se interesan por mis resultados académicos obtenidos en sus asignaturas.			
2	Los profesores respetan mis opiniones en sus clases.			
3	Los profesores me motivan a participar de sus clases.			
4	Puedo plantear dudas e inquietudes sobre la clase con mis profesores.			
5	Los profesores de asignatura de lenguaje y matemáticas nos da la oportunidad de realizar trabajos grupales.			
6	El lenguaje utilizado por mis profesores me resulta comprensible.			
7	Puedo expresar mis ideas como más me acomode.			
8	Trabajar en grupo favorece mi Aprendizaje.			
9	Mis profesores explican más de una vez los contenidos cuando no los entiendo.			
10	Los profesores utilizan TICs (videos, power point, internet, pizarras digitales, computadores) en sus clases.			
11	Mis profesores adaptan sus clases a mis necesidades.			
12	Las evaluaciones reflejan lo que aprendí en clases.			
13	Mis profesores me informan con anticipación que contenidos serán evaluados.			
14	Conozco con anticipación las pautas de evaluación.			
15	Se respetan los tiempos indicados al momento de realizar evaluaciones			
16	Existen instancias de revisión de las evaluaciones para alcanzar los aprendizajes exigidos.			

17	Se considera mi forma de aprender al momento de ser evaluado.			
18	En el establecimiento existen recursos educativos (computadores, libros, material concreto) que se pueden utilizar cuando sea necesario.			
19	En la sala de clases se presentan diferentes recursos educativos			
20	Tenemos textos escolares en buenas condiciones.			
21	En mi establecimiento existe conexión a internet.			
22	Tengo acceso a la biblioteca del establecimiento cada vez que es necesario.			
23	Estoy satisfecho(a) con los apoyos brindados mis profesores.			
24	La educación que recibo es completa.			
25	Mi rendimiento académico que he logrado es producto de mi esfuerzo.			
26	Estoy informado (a) de las actividades extracurriculares que puedo realizar en mi colegio.			
27	Me siento capaz de aprobar todas mis asignaturas.			
28	Cuando hay actividades en grupo mis otros compañeros me consideran para realizar el trabajo.			
29	Cuando mis compañeros realizan actividades fuera de la sala de clases me consideran.			



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr Apoderado (a):

Junto con saludarle, el motivo de la presente carta es solicitarle autorización para que su pupilo(a) colabore en un estudio de carácter exploratorio, conducente al Grado de Licenciado en Educación, de las estudiantes tesistas Olga Fernández Durán y Alejandra Salazar Antilao, de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad de Concepción.

Este estudio tiene la finalidad de poder generar un mayor conocimiento de las “Barreras de Aprendizaje” que presentan los estudiantes que pertenecen al Proyecto de Integración Escolar (PIE) del Liceo Polivalente Dr. Rigoberto Iglesias Bastias. Para esto se aplicará una Encuesta, en la que la participación de su hijo (a) es fundamental.

Estamos convencidas de que su cooperación, contribuirá a aminorar las Barreras de Aprendizaje que se presenten ya que los resultados obtenidos serán entregados a la dirección del Establecimiento.

El trabajo de investigación está siendo guiado por la Docente Angélica Corrales Huenul de la Facultad de Educación de la Universidad de Concepción y se llevara a cabo a través de un Cuestionario, donde el alumno es absolutamente libre de responder si lo desea, los datos y respuestas serán completamente anónimos y confidenciales.

Contar con su colaboración en la autorización para aplicar el Cuestionario es fundamental para el desarrollo de nuestra tesis académica.

Cordialmente:

Olga Fernández Durán
Estudiante tesista
Educación Diferencial

Alejandra Salazar Antilao
Estudiante tesista
Educación Diferencial

AUTORIZACIÓN

Favor firme en la línea que corresponda según su decisión:

Autorizo a mi pupilo(a) a participar en el Cuestionario sobre Barreras de Aprendizaje: SI _____ NO_____

Nombre y firma Apoderado: _____.

Fecha: _____.





UNIVERSIDAD DE CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

CONCEPCIÓN, 26 de Septiembre de 2016

Señor

Pascual Melita Vinett

Director Liceo Polivalente Doctor Rigoberto Iglesias Bastías

Presente

De mi consideración,

Junto con saludarle tengo a bien en solicitar a Ud. autorizar a las alumnas Tesistas, Srta. Olga Fernández Durán y Alejandra Salazar Antilao de la Carrera Educación Diferencial para aplicar en su Centro Educativo una Encuesta a estudiantes que pertenecen al Proyecto de Integración Escolar, con la finalidad de obtener información en el desarrollo de su investigación denominada: "Determinar las barreras de aprendizaje en estudiantes en situación de discapacidad intelectual pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar de un Liceo Polivalente de la Comuna de Lebu".

Estimado Director, su disposición contribuirá sin duda al éxito de la investigación en el área de la Educación.

Esperando su gentil acogida y favorable respuesta

Se despide cordialmente de Ud

Angélica Corrales Huenul

Profesora Guía de Tesis

Departamento de Ciencias de la Educación

