

ENFOQUE ECOLÓGICO FUNCIONAL EN UNA ESCUELA ESPECIAL DE DISCAPACIDADES MÚLTIPLES

FUNCTIONAL ECOLOGICAL APPROACH IN A SPECIAL SCHOOL OF MULTIPLE
DISABILITIES

Marcela Alejandra Salas González (*)

*Universidad Metropolitana de las Ciencias de la Educación.
Chile*

María Teresa Muñoz Quezada

*Universidad Católica del Maule
Chile*

Resumen

El propósito del siguiente estudio consistió en indagar el Enfoque Ecológico Funcional en las prácticas pedagógicas aplicadas en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples de una escuela diferencial de Talca, Chile. La investigación se enmarcó en un método cualitativo y de estudio de caso. Se entrevistó de forma individual y en grupos focales a tres educadoras y tres apoderadas. Los resultados indican que son aplicadas algunas de las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Ecológico Funcional. Las que no se ejecutan se debe a dificultades que presentan las educadoras con la evaluación ecológica, la que provoca problemas en la elaboración de la planificación centrada en la persona y el proyecto educativo individual. Se observa escasa coordinación entre los docentes y los padres. Se concluye la necesidad de contar con una guía del Enfoque Ecológico Funcional, que permita orientar en su ejecución a las educadoras y familias.

Palabras clave: Educación especial, discapacidades múltiples, profesores de educación especial, escuela, familia.

Abstract

The purpose of this study was to inquire the Functional Ecological Approach in teaching practices for students with multiple special educational needs in a differential school of Talca, Chile. The research used a qualitative method and case studies. We interviewed three educators and three mothers both individually and through focus groups. The results indicate that some of the teaching practices based on the Functional Ecological Approach are applied. Those not executed respond to difficulties presented by the educators with the ecological assessment, which causes problems in the development of person-centered planning and an individual educational project. We observed poor coordination between teachers and parents. We conclude that it is necessary to have a Functional Ecological Approach flowchart to guide its implementation for educators and families.

(*)Autor para correspondencia:

Marcela Alejandra Salas González
Colegio Especial de Discapacidades
Múltiples.

3 Norte N°1340, Talca, Chile.
Correo de contacto: mtmunoz@ucm.cl

©2010, Perspectiva Educacional
<http://www.perspectivaeducacional.cl>

RECIBIDO: 05 de junio de 2016
ACEPTADO: 16 de marzo de 2017
DOI: 10.4151/07189729-Vol.56-Iss.2-Art.481

Keywords: Special education, multiple disabilities, special education teachers, school, family.

1. INTRODUCCIÓN

Los estudiantes con necesidades educativas especiales múltiples (NEEM) requieren de apoyos generalizados en todas las áreas de su vida cotidiana. Generalmente, se observan alteraciones neurológicas, discapacidad intelectual grave, retraso generalizado en su desarrollo psicomotor, alteraciones sensoriales y motoras, trastornos conductuales severos, dependencia en la vida cotidiana y dificultad para establecer relaciones sociales (Browder, Wood, Thompson y Ribuffo, 2014; Donoso, 2012; Guevara, 2011; Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2009, 2013; Muñoz-Quezada y Lucero, 2011, 2013; Zatta y Pullin, 2004). Por lo tanto, la enseñanza de los niños/as con estas características requiere de condiciones especiales en el aula, en la escuela y una alta capacitación de los profesionales de la educación que los/as atienden (Horn y Kang, 2012).

En Chile, el MINEDUC (2013), junto al apoyo de Perkins International (2016), ha incorporado una línea de trabajo para estudiantes con retos múltiples, la cual se ejecutó entre los años 2007-2012. El objetivo central de estas orientaciones está enfocado en mejorar la calidad de las estrategias educacionales que cada establecimiento educativo pueda entregar a los estudiantes con discapacidades múltiples, considerando el diseño curricular desde las características de los estudiantes (MINEDUC, 2013). Las capacitaciones en esta área dieron a conocer la forma de trabajo que debían tener los estudiantes con NEEM. Se incorporaron nuevos conceptos como el currículum nacional para las NEEM y un abordaje pedagógico completamente diferente: el Enfoque Ecológico Funcional (EEF).

El EEF es un modelo que permite potenciar los aprendizajes de aquellos alumnos con NEEM, en particular, los que presentan autismo y sordo-ceguera (Power, 2005). Este enfoque se aplica dentro del currículo funcional, lo que hace referencia a un diseño de trabajo único que responde a las necesidades actuales y futuras de ese alumno (Ahl, Johansson, Granat y Carlberg, 2005; Blaha, 2003; Donoso, 2012; Guevara, 2011; Hunt, 2012). Se caracteriza por ser un modelo diseñado para determinar las destrezas prioritarias que el estudiante necesita, ofrece una atención global con el objeto de atender a las necesidades especiales promoviendo el desarrollo de sus habilidades (Guevara, 2011; MINEDUC, 2013; Power, 2005). Una educación inclusiva debe reunir lo mejor de la enseñanza básica y de la educación especial, todo esto al servicio de cada estudiante y su familia. Para lograrlo, se debe realizar una educación individualizada (Browder et al., 2014; Orelove, Sobsey y Silberman, 2004; Perkins International, 2016; Power, 2005).

El siguiente trabajo tiene como objetivo indagar las prácticas pedagógicas basadas en el

EEF aplicadas en un colegio especial que atiende a escolares con discapacidades múltiples. El proyecto educativo de este colegio se centra en el EEF. Es el único colegio de la Región del Maule que posee una matrícula por sobre el 50 % de estudiantes con NEEM.

En la actualidad los docentes del área de la educación especial conocen parcialmente este enfoque, pocos tienen capacitación en el modelo y en la práctica es complejo aplicarlo ya que requiere de tiempo y de experticia, adecuarlo al ritmo de vida de los estudiantes y sus familias.

Si bien el MINEDUC ha realizado capacitaciones, actualmente las escuelas especiales no cuentan con un programa nacional específico que las oriente en la aplicación del EEF, por lo tanto, la información que manejan los educadores y las prácticas pedagógicas utilizadas con los estudiantes, dependerá de la autoformación y voluntad de cada docente. El siguiente estudio indagó el desarrollo de las prácticas pedagógicas basadas en el EEF de una escuela especial que atiende a estudiantes con Retos Múltiples, según las experiencias de docentes y apoderadas. Este estudio es novedoso, debido a que no se observa en la literatura evaluación de la experiencia docente con el EEF aplicado en escuelas especiales. La información obtenida permitirá conseguir evidencia para fortalecer las prácticas pedagógicas de las escuelas con escolares con NEEM, aportar a futuros estudios en el área y replicar la experiencia en otras instituciones educativas con características similares.

2. METODOLOGÍA

2.1. Diseño

El diseño de la investigación fue un estudio de caso cualitativo, de diseño descriptivo-interpretativo.

2.2. Escenario

El establecimiento educacional mixto cuenta con 59 estudiantes, que son atendidos por 7 educadoras especialistas en discapacidad intelectual. Un 18 % presenta discapacidad intelectual leve y un 82 % presenta discapacidades múltiples. Las edades de los estudiantes fluctúan entre los 3 a 20 años (media=10 años; DE=5,6). El 10 % de los apoderados (o tutores de los niños) posee educación básica completa, 50 % educación media completa, 20 % educación técnica y 20 % educación superior.

2.3. Participantes.

Para la investigación, la muestra estuvo compuesta por un total de 3 docentes y 3 apoderadas de hijos con NEEM. La totalidad de las docentes son profesoras universitarias de educación especial con especialidad en discapacidad intelectual, edad promedio de 36 años (DS=1,2). Todas las apoderadas tienen cuarto medio rendido y una posee un título técnico profesional, la media de edad fue de 46 (DS=4,2), dos son trabajadoras dependientes y una es dueña de casa. Las apoderadas son a la vez madres de los estudiantes.

2.4. Técnicas de recolección de la información y procedimiento

Se aplicaron 6 entrevistas individuales semi-estructuradas y 2 grupos focales (uno con las 3 docentes y otro con las 3 apoderadas). Los datos que se recopilaban en la entrevista tanto individual como grupal, fueron grabados en audio y se tomaron notas escritas a la vez. La guía de ambas entrevistas respondió a los siguientes tópicos de interés que posteriormente delimitaron las categorías de análisis:

- Docentes: Información que manejan de la educación especial en Chile; conocimiento de los alumnos con NEEM; noción de las características del EEF; ejecución de prácticas pedagógicas basadas en el conocimiento del EEF; discernimiento en torno a las necesidades de apoyo en la aplicación del EEF.
- Apoderadas: Manejo de información referida a la educación especial; conocimiento de las características de las NEEM; noción de las características del EEF; experiencia de actividades basadas en el EEF; discernimiento en torno a las necesidades de apoyo en la aplicación del EEF.

Primero se realizaron las entrevistas grupales y luego las individuales (que permitieron profundizar los tópicos tratados en las entrevistas focales con ambos grupos) en un lapso de un mes. Las entrevistas focales tuvieron una duración de una hora y media y las entrevistas semi-estructuradas de 2 horas. Todas las entrevistas fueron realizadas por la misma entrevistadora. El consentimiento informado se obtuvo previamente a las entrevistas en una reunión individual donde se les explicó el estudio y se les preguntó sobre su interés en participar, asegurando confidencialidad en los datos y anonimato en la información entregada.

2.5. Análisis de resultados

Se aplicó un análisis interpretativo durante y después de la recolección de datos, codificando y categorizando la información, tanto de la entrevista individual como grupal, según semejanza, para finalmente interpretarlos. La triangulación de los datos se realizó a través de diferentes fuentes, técnicas y teorías.

3. Resultados

Considerando la diferencia de las temáticas emergentes en las entrevistas, primero se presentarán los resultados de la información entregada por las educadoras y en segundo lugar por las apoderadas. Los nombres de personas que mencionaron las participantes en las entrevistas fueron substituidos por nombres ficticios.

3.1. Resultados de las educadoras.

3.1.1. Información de las educadoras sobre la educación especial en el país.

Las educadoras reconocen que ha existido una preocupación del MINEDUC por capacitar a los docentes en el área de retos múltiples, ampliando la entrega de conocimientos y materiales.

“Los lineamientos de trabajo están en establecer qué es un estudiante con retos múltiples, explicar cómo es la comunicación de los alumnos; para eso han tratado de enseñar los instrumentos de evaluación, se han entregado materiales como el Boadmaker, lo enseñaron a utilizar, también viendo el enfoque de Transición a la vida adulta” (Educadora 1).

A nivel general, consideran que las capacitaciones les han permitido perfeccionarse en una temática compleja. Sin embargo, una de las entrevistadas argumenta que estas jornadas se desvían del objetivo central cuando a las escuelas se les pide que expongan sus experiencias. Justifica que se genera un ambiente de competitividad entre estas, por demostrar cuál aplica mejor lo aprendido, siendo poco fructíferos los resultados. Al existir dificultad en el aprendizaje colaborativo entre las escuelas, las capacitaciones pierden su objetivo hacia la experiencia colectiva del EEF entre los profesionales.

“Siento que en muchos casos es como que todo se va por las ramas, también entra este tema de las competencias de quién tiene las mejores prácticas pedagógicas, o qué colegio sabe más de un tema o de otro” (Educadora 3).

Se percibe que la educación especial en Chile tiene un desarrollo incipiente. Uno de los desafíos que consideran relevante y que debe cambiar es dejar de ser una modalidad del sistema educativo, lo que conlleva actualmente a no poseer una validación ante el sistema educacional chileno.

“Siento que la educación especial es como el pariente pobre de la educación” (Educadora 3).

“En primer lugar validarlo como nivel, no solo como modalidad, hay que cambiar el tema de los programas, creo que eso se está haciendo con la política de la educación especial”(Educadora 1).

La Educación Especial en Chile se sustenta en diferentes decretos que se aplican según las características de los alumnos. El decreto que rige a la mayoría de las escuelas data de los años 90 y establece los planes y programas de estudio de los alumnos con discapacidad intelectual. Hasta la fecha este decreto no ha tenido algún cambio y ha sido motivo de la disconformidad de los docentes de esta área al sentir que no satisface las necesidades educativas de los educandos y afecta la implementación del EEF, al estar centrado en un paradigma que enfatiza el desarrollo vital esperado de los estudiantes.

“Yo creo que estamos muy atrasados y en relación al decreto está obsoleto, utilizamos el del año 90, no corresponde, ahí también estamos topando. Se debe avanzar en el ministerio y de ahí hacia abajo” (Educadora 2).

“Hay que cambiar el tema de los programas, creo que eso se está haciendo con la política de la educación especial, porque igual restringe en cuanto a los horarios y entre comillas las asignaturas que se deben pasar con los niños ya que no concuerdan con las realidades, y ver bien como se está dando el tema de la integración y como se quiere plantear dentro del país” (Educadora 1).

Las educadoras mencionan que deben contar con la especialización suficiente para cubrir las necesidades educativas de los estudiantes. Pese a los esfuerzos del MINEDUC por capacitar a los docentes, aún se percibe la falta de apoyo y claridad para abordar la educación de los estudiantes con NEEM.

“Yo creo que debería mejorarse algo bien importante, los materiales y orientaciones más claras porque no hay en el fondo formas de trabajar porque nosotras tenemos que pensarlo, investigar mucho y en eso topamos porque no lo hacemos, no hay claridad, porque todos los niños son diferentes, y no hay material escrito de apoyo a la escuela/.../Falta perfeccionamiento/.../hay otros países que han avanzado, pero acá en nuestro país se ha mejorado, pero faltan más avances” (Educadora 2).

“Yo no creo que las escuelas aplican el enfoque, quizás algunas estrategias, pero no como el enfoque en general, pueden utilizar de repente algún calendario, son cosas aisladas, como dicen algunas personas como un Patch Work, que juntan por aquí por allá, pero no es algo

coherente” (Educadora 1).

3.1.2. Conocimiento que tienen las educadoras en relación a las características de los alumnos con NEEM.

Las educadoras manifiestan conocer las características principales de los alumnos con NEEM. Los definen a través de sus experiencias de trabajo y al conocimiento basado en el EEF, destacando que los retos de aprendizajes no son de los alumnos sino de los educadores.

“En cuanto a sus necesidades educativas, el poder comunicar dar a conocer lo que ellos desean sus gustos, es como una de las cosas que es la prioridad que siempre tiene el niño y también la otra necesidad es poder desenvolverse en la vida, hacer las actividades de la vida diaria es lo que más se debería trabajar con ellos en el hogar para que después ellos lo hagan solitos” (Educadora 2).

“Bueno, los niños con discapacidades múltiples, o sea, son los niños que presentan los mayores retos a nosotros como docentes, como profesores, yo creo que son los alumnos que a nosotros nos abren este cambio de mentalidad, que nos hacen analizar nuestro trabajo día a día.” (Educadora 3).

3.1.3. Experiencia de las educadoras en la aplicación de prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Ecológico Funcional.

a) Conocimiento del Enfoque Ecológico Funcional.

Las educadoras han participado en las jornadas del MINEDUC y han vivenciado este enfoque en el lugar donde ejercen ya que es parte del proyecto educativo institucional del colegio. Las educadoras manifiestan conocer las características principales de este enfoque. Identifican que es un modelo centrado en el alumno, que valora el contexto natural y que en su aplicación se busca llegar a aprendizajes realmente significativos para estos.

“El Enfoque Ecológico Funcional hace referencia a que el niño, independiente de la discapacidad, puede aprender, es como la base. Y que las actividades que se plantean para ese niño tienen que ser en ambientes naturales y ser funcionales, o sea, que le sirva para la vida” (Educadora 1).

“Está directamente relacionado en que las actividades de trabajo sean aplicables, que lo puedan generalizar en su vida diaria y ecológica que sea un trabajo con su entorno y familia. Enseñarles cosas que al niño le sirvan, también centradas en su entorno próximo.”

(Educadora 3).

Destacan que, el enfoque es la base del trabajo desarrollado en el colegio y que se encuentra impregnado en su PEI, sin embargo, una de ellas manifiesta lo compleja que es su aplicación y que muchas veces en sus prácticas pedagógicas se alejan del enfoque. Esto último se puede vincular a las temáticas que emergen en las otras categorías como la dificultad de armonizar el EEF en la escuela con el Decreto 87 y la falta de tiempo en planificar las actividades.

“En la misión y la visión está. El enfoque está, a la base de nuestro trabajo y lo que nos caracteriza a nosotros para trabajar”. (Educadora 3).

“Igual yo creo que se ha perdido el tema, es lo que hemos conversado últimamente, que sí nos hemos desviado un poco. Pero el enfoque está, está dentro de los planteamientos del colegio, de la base, pero sí nos hemos perdido un poco en el quehacer” (Educadora 2).

b) Prácticas aplicadas del Enfoque Ecológico Funcional

Las educadoras realizan actividades a partir de los gustos e intereses de los alumnos, trabajan las actividades de la vida diaria (AVD), valoran los contextos naturales e incorporación de la familia. Este último punto es considerado importante, ya que permite unificar el proceso de aprendizaje de los alumnos.

“Bueno, se intenta hacer lo de la práctica en ambientes naturales, ya que los alumnos tienen problemas para generalizar; tratamos también de que el tema vocacional se empiece en los cursos pre-básicos, tratamos de hacer actividades basadas en los intereses, también las actividades se basan en el currículo funcional, se incorpora a los padres en la evaluación, tratamos de que la comunicaron sea transversal” (Educadora 1).

“Lo principal es que cuando trabajamos una unidad, yo siento que igual en este aspecto estamos deficientes, siento que debiésemos involucrar mucho más a la familia, pero para el trabajo en sala yo creo que siempre en nosotros ha estado el tema de darnos cuenta de los intereses de los niños, a partir de ahí la actividad, en las cosas que les gusta. Quizás siempre estamos potenciando que los niños puedan traer elementos representativos, o algo de sus casas o algo de su entorno y a partir de eso realizar la actividad” (Educadora 3).

c) Dominios trabajados dentro del Programa Educativo Individual (PEI), basadas en el EEF.

En la práctica, para llevar a cabo el currículo funcional, se requiere de la elaboración de un PEI, el cual debe contener los dominios o áreas de desarrollo para alcanzar aprendizajes únicos e integrales, según las prioridades de los alumnos, los que corresponden a: independencia en actividades cotidianas, entorno laboral, ocio y vida al aire libre, comunidad y escuela.

Las entrevistadas manifiestan que los dominios no son trabajados de la forma como lo establece el enfoque, más bien señalan presentar dificultades en la incorporación de estos.

“El trabajo no se encuentra precisamente enmarcado en esto, tú sabes que son súper importantes, pero no está dado. No está específicamente. Esto no se ha trabajado textualmente porque no se ha sistematizado”(Educadora 3).

“Creo que lo principal es saber acerca del alumno, nos falta observar, mirar más. Tener registrado todo del alumno, por ejemplo, si hace una seña, qué le gusta, qué no y por ahí se deba organizar, esa es la orientación que es lo que queremos lograr con ese niño. Falta todo, pero por esto igual es nuevo y difícil, esto pasa por la formación, porque la evaluación aún es muy superficial. Y me sumo, uno ve aspectos x, pero no a conciencia.”(Educadora 1).

“En el PEI no está especificado de esta manera, se podría reestructurar el PEI. En el objetivo debiera ir, pero no los seis, por ejemplo trabajar un dominio cierta cantidad de tiempo. Eso no está, tenemos dificultad para desarrollar la planificación individual”.(Educadora 1).

Dentro de las dificultades en la aplicación de los dominios, argumentan que existen problemas por una falta de sistematización del trabajo, aludiendo a que en general el PEI no se lleva a cabo como debiese ser; según sus relatos falta conocer más al alumno, involucrar más a la familia, lo que implica optimizar sistemas de evaluación que generen mayor conocimiento acerca de estos.

d) Aplicación de la evaluación ecológica, basada en el EEF.

Las educadoras conocen y aplican algunos instrumentos. Valoran la importancia que estos tienen para conocer mejor a los alumnos. Sin embargo, una de las entrevistadas comenta

que no se aplican de manera adecuada por falta de tiempo.

“La evaluación sirve un poco para levantar información del alumno, conocer las preferencias de los padres, los niños, los miedos, los gustos, va como a la proyección al futuro. Están el proceso oso, estrella. El Coach, Calier Azuza, inventario ecológico” (Educadora 1).

“Sí, y el objetivo que persiguen en el fondo acercar nuestro trabajo a los intereses del alumno y a la realidad de ellos. Y de los padres también, porque uno saca de los padres lo que ellos quieren” (Educadora 2).

e) Beneficios de la aplicación del EEF.

Reconocen que es el modelo educativo a seguir, concuerdan en que otorga beneficios a la familia, docentes y principalmente a los estudiantes, dado que les permite tener un plan específico de trabajo que se adecúa a las necesidades de cada alumno.

“Sí, es bueno porque tú te centras en el alumno y en sus intereses y tú partes por ahí. Supuestamente uno podría lograr avances con ellos, porque es lo que a él le agrada y le interesa y lo que podría hacer el día de mañana y yo podría sacarle más provecho. Entonces debería funcionar y por eso es bueno, pero es ahí donde uno topa” (Educadora 2).

“Eh, sí, de todas maneras, porque es la forma de comunicarte con el niño, y de entre comillas lograr algún tipo de aprendizaje, ya, como para entrar en el mundo de los niños; ahora con las visiones más desarrollista tratamos de imponerles aprendizajes a los chicos, pero no considerando sus intereses” (Educadora 1).

3.1.4. Dificultades que presentan las educadoras para aplicar el enfoque ecológico funcional.

a) Dificultad con el Decreto 87 del año 1990

El Decreto 87 rige la educación especial chilena (MINEDUC, 1990); se caracteriza por tener áreas de aprendizajes de tipo instrumentalista. Por lo tanto, alinear aprendizajes con un foco ecológico resulta bastante complejo por falta de conocimientos y de una norma para estos alumnos. Según lo informado por una de las entrevistadas, se requiere de una sistematización de este enfoque.

“Mira, a mí se me hace complicado tratar de juntarlo, no tengo mucha orientación en esto, yo creo que debería haber otro tipo de decreto o plan de trabajo. A lo mejor, se puede conectar, pero yo no le veo el lado, me cuesta”(Educadora 2).

“Sí, yo creo que dentro de cualquier modelo se puede aplicar, haciendo adecuaciones, pero es difícil. Debiese haber otro tipo de lineamiento para los alumnos con retos múltiples, porque igual que estuviese estructurada la lectura o matemática instrumental muchas veces no logramos ese tipo de avance”(Educadora 1).

b) Dificultad para elaborar la planificación

Según las educadoras, desarrollar actividades funcionales conlleva a que los estudiantes logren aprendizajes significativos. Sin embargo, presentan dificultades a la hora de elaborarlas, por falta de conocimientos acerca del enfoque como tal. Por otra parte, desconocen aspectos importantes de sus alumnos, por caer en un modelo desarrollista y alejarse de las reales necesidades. Esto conduce a carecer de ideas a la hora de plasmarlas en la planificación. A la vez, se plantean cuestionamientos al sistema educativo y la necesidad de mayor capacitación externa.

“Es complejo porque hay que pensar mucho y ser muy detallista y bueno para observar, también ver cómo uno lleva los contenidos a los intereses del niño, cómo fomentas la comunicación, es complejo. El no conocer a cabalidad de qué se trata el enfoque, cuál es la importancia de cada una de las estrategias. Pero como estamos fallando en esa parte se hace más difícil. Uno trabaja como lo que cree y a veces no es atingente”(Educadora 1).

“Eh, mira, a lo mejor, que es lo que más se necesita es más información, material, investigar más, y abrir mi mente para asociar las cosas y pensar en lo que el niño realmente quiere aprender. Tal vez yo hago cosas que no son adecuadas para él. Necesito más apoyo en las actividades funcionales” (Educadora 2).

c) Dificultad de acercamiento de los padres

Los padres no conocen y tampoco entienden el EEF, excepto aquellos que están desde los inicios del colegio. Coinciden, en que, a los padres, no se les ha informado de manera correcta lo que realmente significa este modelo y no se visualiza claramente un vínculo entre el hogar y la escuela en las actividades funcionales de los estudiantes, posiblemente por la

escasa disposición de tiempo de educadoras y familias y la falta de planificación de actividades.

“No, algunos, pero aquí en el colegio los papás que son más antiguos sí, pero los nuevos no. Porque no se les ha informado a cabalidad, qué es lo que se espera hacer con el niño, parte desde el profesor, que no le explica bien al papa qué es lo que quiere hacer con el niño, parte de las evaluaciones y no se le explica qué es lo que se hace y por qué de esa manera”(Educadora 1).

“No, no creo que lo conozcan pese a que lo informamos en reuniones, se les enseña qué son las actividades para la vida diaria con los intereses para que los niños sean más independientes, cómo es el enfoque, pero siento que los papás aún no lo entienden. Porque tal vez no se ha informado, yo por lo menos nunca lo he explicado indicándoles de qué se trata de este enfoque. Y que responde a estas características.”(Educadora 2).

d) Dificultad en la integración en la comunidad.

Las entrevistadas creen estar trabajando de manera encapsulada dentro del establecimiento, manifestando su necesidad por salir con los alumnos a la comunidad y que estos se enriquezcan con personas que no presenten NEE.

“Ese ha sido un comentario que salió, que estamos muy aquí en el colegio. Pero, también en el sentido que nos faltan más salidas, que vengan de otros colegios y hacer actividades en conjunto con otras personas”(Educadora 2).

“A mí como a modo de gestión de la parte administrativa, es la integración de personas sin discapacidad, lejos porque aquí podemos funcionar súper bien como colegio, pero no estamos en otros contextos con personas sin discapacidad”.(Educadora 1).

3.1.5. Principales necesidades de apoyo manifestadas por las educadoras en las prácticas pedagógicas basadas en el Enfoque Ecológico Funcional.

Las educadoras, a través de los años de experiencia en el ejercicio de trabajar en un colegio que se creó para educar a alumnos con NEEM y de la información que conocen del Enfoque Ecológico Funcional, destacan las principales necesidades de apoyo que a continuación se presentan:

a) Apoyo en la planificación:

Reconocen ciertas falencias de sus prácticas, aludiendo problemas en la elaboración de la planificación. Entre las educadoras no existe consenso en la mejor forma de planificar, una argumenta la necesidad de hacerlo grupal mientras otra insiste que es mejor individual, siempre que se cuente con orientación. En general, perciben como fortaleza el trabajo colaborativo en la planificación.

“Cuando uno planifica, a ver seamos sinceros y realistas cuando ya está en las últimas, y ya no quiere, es tedioso, entonces más encima eso, emocionalmente te bloqueas. Entonces yo creo que lo bueno es tener ideas de otra persona como apoyo porque me pasa que puedes tener muchas ideas, pero cuando las tienes que hacer en la planificación, te bloqueaste”(Educadora 3).

“Yo estoy de acuerdo con lo que dice la Educadora 3, es que uno a veces cuando se ven actividades en grupo, uno puede decir una y al otro se le ocurre otra y así se van ocurriendo más, y en ese momento cuando tú estás planificando no se te ocurre nada, o se te ocurre después de estar pensando”(Educadora 2).

b) Organización de la información del Enfoque Ecológico Funcional

Las docentes, evidenciaron claros problemas en la planificación de actividades en la elaboración del PEI, en la falta de incorporación de los padres al proceso de enseñanza, en la falta de conocimientos del enfoque, entre otras. Concluyen que es necesario tener un orden de lo que se hará con los alumnos, articulando un trabajo entre todos los actores y que este orden responda a una estructura de trabajo entre escuela y hogar.

“Siempre lo que hemos requerido es trabajar con una estructura, enmarcarse en algo, por ejemplo, si vamos a trabajar y usar un enfoque individual del alumno, que sea algo específico, donde se indique los aspectos que se deben trabajar, incluir tal y tal cosa”(Educadora 3).

3.2. Resultados de las apoderadas

3.2.1. Información que tienen las apoderadas sobre la educación especial.

Las apoderadas indican conocer la educación especial, aludiendo a que es el lugar donde asisten alumnos con necesidades educativas y refieren información a partir de la experiencia que ellas tienen en el colegio donde asisten sus hijos. Reconocen que es un buen ambiente y que las educadoras son dedicadas con sus alumnos. Logran identificar los aprendizajes que sus hijos han desarrollado en este lugar.

“Una escuela especial a ver, yo le podría decir por lo que yo conozco acá, ya, porque Luis llegó aquí y no lo muevo más, bueno porque él entró aquí cero, no se sentaba, no escribía, no sabía tomar un lápiz, o sea, no sabía manipular nada, entonces de lo que yo conozco acá, las tías son dedicadas, se dedican a enseñarles, a potenciar su nivel que tienen de cada niño, dependiendo las deficiencias que tienen, la tías saben por dónde buscar, porque yo lo que veo, si un niño tiene condiciones para pintar lo potencian en eso, no dejando fuera otras cosas, pero como el potencial de ellos donde está las tías van a ir trabajando, Luis ha tenido un avance aquí de un cero a un siete”(Apoderada 3).

3.2.2. Reconocimiento de las características de los alumnos con NEE múltiples.

Las apoderadas señalan que los alumnos con NEE múltiples son aquellos que poseen dificultades en el aprendizaje, la comunicación y en la adaptación. Destacan que existe una enseñanza individualizada, acorde a las necesidades educativas de cada uno. Se aprecia claridad en el reconocimiento de los desafíos educacionales de sus hijos, siendo capaces de reconocer algunas formas de enseñanza.

“La enseñanza es más individualizada, porque en un colegio regular es más general, acá se preocupan. A ver, por lo que yo sé cómo se les llaman niñitos así, como entre comillas especiales, a lo mejor su nivel de intelecto es elevado pero a la vez también con un poquito de retardo, /./, y a la vez su nivel de retardo, ellos captan pero no pueden desarrollarlo, así como decir para afuera, estos niñitos pueden tener mucho potencial pero en otras muy baja, por ende no pueden mezclarse con otros niños, tiene que estar con niños que tengan similitudes, igual a ellos y lo otro es como que las tías empiezan de cero para arriba, en otro colegio no, además que los niños no van a entender tampoco”(Apoderada 3).

Ellas logran apreciar que, para cada alumno, existe un material adaptado. Atribuyen este hecho, a la dedicación que tienen las educadoras con sus respectivos estudiantes.

“Lo otro que se dan el tiempo con los niños, en cuanto al lenguaje, las señas o dibujos, de la paciencia y el tiempo, que no es apurado, va al ritmo del niño, van tareas para la casa. Son niños que tienen discapacidad y que aprenden en la escuela. A su manera con láminas, logotipos, ellos se identifican”(Apoderada 1).

3.2.3. Experiencia que las madres tienen en relación al Enfoque Ecológico Funcional aplicado en el colegio.

Las apoderadas, a nivel conceptual, no reconocen el enfoque. Sin embargo, logran identificar algunas prácticas que están en la base de este modelo, destacando las siguientes:

a) Plan de trabajo individual

Consideran, que, por cada alumno, existe un plan de trabajo individualizado, en el que se visualizan metas y objetivos de trabajo, que contempla las preferencias u opiniones de los padres.

“Es como nos preguntan también en qué queremos que los niños salgan adelante, entonces ellas se enfocan en eso eh, por ejemplo, si un niño, como yo una vez les dije años atrás, a mí me gustaría que Luis aprendiera a escribir y ese era para mí el reto de este año, ya entonces no sé si le digo, pero con las palabras específicas no lo sé, pero entiendo de lo que se trata. Todos trabajamos en un objetivo y en ese punto” (Apoderada 3).

b) Independencia en las actividades de la vida diaria

Destacan que las educadoras han realizado un trabajo orientado a desarrollar la independencia en las actividades de la vida diaria. A que cada alumno sea parte de su aprendizaje.

“Yo veo que han trabajado harto la independencia en la vida diaria, en el trabajo, si los niños tienen actividades para el futuro” (Apoderada 3).

“Cada niño aprende desde sus propias habilidades. Las actividades de cocina, cada niño aprende desde su discapacidad que tenga, se puede desarrollar con sus manitas, en el taller de música” (Apoderada 1).

c) Preferencias de las madres

Destacan que el colegio valora y considera la opinión de los apoderados. Tienen claridad en el rol que debe tener la familia en el logro de los aprendizajes de sus hijos, reconociendo que se dan los espacios para establecer un nivel de comunicación entre colegio y casa, lo que implica, según ellas, el poder apoyar más a sus hijos.

“Sí, creo que la ha seguido, porque los niños en la medida que van aprendiendo, las tías enseñan y nosotros como papás uno tiene que reforzar en la casa para que ellos se adapten cuando sean adultos, puedan obtener un trabajo, aunque sea muy pequeño, pero es algo que se valen por sí mismos, porque hay niños que tienen aptitudes para ser alguien en la vida. Las profesoras como familia uno se acercan, nosotros sacamos a Andrea y el sábado o domingo salimos con ella y el lunes ella comenta lo que hacemos” (Apoderada 1).

d) Respeto por la edad cronológica

Consideran que el colegio promueve el respeto por la edad cronológica; así también ellas lo intentan en sus hogares. Sus hijos tienen acceso a medios tecnológicos, escuchan música acorde a su edad.

“Sí, uno como papás los vemos como guagua, pero aquí nos explican que no debe ser así que son niños igual que todos. En el caso de Inés, ella usa pechera en la casa y no importa porque está en la casa, pero cuando viene al colegio es diferente, porque ella misma pide que se la saquen. Todas esas cosas ellas las mira distinto porque ella dice que “yo soy grande” igual acá en el colegio nos hemos acostumbrado a verlos como a todos grandes” (Apoderada 2).

e) Actividades en contexto natural

Las apoderadas destacan que en el colegio se les enseña a sus hijos a desarrollar actividades en los ambientes naturales.

“Uno nota la diferencia de este colegio a otros, porque aquí todos los niños hacen todo, da lo mismo el tipo de discapacidad, eso no es lo que importa, todos los niños hacen las cosas” (Apoderada 2).

f) Participación en la comunidad

Reconocen que la participación de los niños en la comunidad es necesaria e importante para poder avanzar con sus hijos. Manifiestan cambios satisfactorios al estar en contacto con la comunidad. Sin embargo, una de las entrevistadas informa que quizás este aspecto podría ser el que se encuentra descendido en las prácticas pedagógicas, aludiendo a la aprensión por parte de los apoderados.

“Yo creo que las salidas son muy importantes porque Inés cuando chica no podía ver la multitud, ella se ponía espástica... ella con los gritos y los parlantes no lo soportaba. Ahora ella no, ella participa en los actos, aplaude, se integra, pero el hecho de salir, de ver gente le ha ayudado. Los disfraces eran lo mismo, no los podía ver, ahora entendió que son las mismas tías” (Apoderada 2).

“Hay mamás muy aprensivas. La mamá de Ema. Ella está más aprensiva que el resto. Hay niños que están acostumbrados a salir, mi hija es más sociable, todos los fines de semana salimos, ella espera a que llegue el papá para salir” (Apoderada 1).

3.2.4. Identificación de algún tipo de necesidad de apoyo de los padres basados en las características del Enfoque Ecológico Funcional.

Según sus experiencias, relatan apoyos más bien específicos, referidos al trabajo con los profesionales y a mejorar los canales de comunicación con estos. Una de las entrevistadas argumenta que los padres deben estar más presentes con los requerimientos de sus hijos.

“A veces uno misma como mamá comete el error de no pedir entrevista, porque yo hablo con la profesora. Igual Inés me dice que la kinesióloga quiere ponerle la pechera y ella me cuenta en la casa y yo le digo que no, por lo que nos hace falta una reunión grupal para analizar este punto. A nosotras nos falta pedir la entrevista. Por falta de tiempo. De repente se van a otros temas, el problema es de los grandes, no ven a los niños como tan importantes. Como a los demás hijos. Yo veo que los niños son dejados de lado” (Apoderada 2).

4. Discusión.

El estudio permitió indagar el EEF en las prácticas pedagógicas de una comunidad educativa orientada desde esta perspectiva. Tanto las docentes como las apoderadas valoran que

durante estos últimos veinte años la educación especial en Chile ha experimentado avances favorables y cambios en las políticas públicas educacionales (MINEDUC, 2005). Hoy en día los estudiantes con NEEM pueden acceder a la educación formal por medio de los diversos programas curriculares.

Las participantes destacan la entrega de materiales adaptados a estudiantes con NEE y, en particular, un reconocimiento favorable de los alumnos con NEEM dentro del sistema escolar, siendo parte de programas de apoyo subvencionados por el Estado que han permitido mejorar sus aprendizajes.

Pese a la preocupación permanente de las instituciones gubernamentales por seguir avanzando en políticas de inclusión, aún quedan temas pendientes. Uno de estos corresponde a la entrada en vigencia del Decreto 83, que se orienta hacia la adaptación curricular según las características cognitivas y socio-afectivas de cada escolar con NEE (MINEDUC, 2015). Actualmente, las escuelas especiales chilenas, en su mayoría, se rigen por el Decreto 87 (MINEDUC, 1990). Sin embargo, en su terminología y tipo de enseñanza no se ajusta a la realidad estudiantil, así como tampoco promueve una educación inclusiva. Frente a esto, la nueva normativa del Decreto 83 trae consigo todo un cambio de mirada. En efecto, se aprueban criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Básica. Entre uno de los aspectos esenciales, considera el acceso de estos estudiantes al currículo nacional.

Adecuar los aprendizajes a las necesidades de los estudiantes va a requerir de ciertas condiciones, para lo cual, tanto la educación regular como las escuelas especiales, van a tener que estar preparadas (Horn y Kang, 2012).

Es un requisito, por lo tanto, para los educadores que trabajan con estos alumnos, conocer y aplicar el Enfoque Ecológico Funcional. Sin embargo, trabajar con este modelo requiere del esfuerzo de toda la comunidad educativa. A partir de las experiencias de quienes han ajustado este enfoque a sus prácticas pedagógicas, se destaca lo siguiente (Browder et al., 2014; Cormedi, 2001; Guevara, 2011; Hunt, 2012; Power, 2005; Spooner y Browder, 2015):

- **Desarrollar actividades de la vida diaria:** La característica de estas prácticas es realizar actividades que están enfocadas al quehacer cotidiano de los alumnos.
- **Realizar actividades en contextos naturales:** Las actividades deben ser lo más real posible, ajustándose a las posibilidades que les ofrece el establecimiento y que puedan ser generalizadas en el hogar.

- **Consideración de los intereses de los padres:** Preocupación de parte del colegio por estar permanentemente en comunicación con los padres.
- **Se respeta la edad cronológica:** Las actividades que se promueven, los materiales y el trato que se les da a los estudiantes, es acorde a su edad.

En este estudio, se aprecia una contradicción que surge de una de las prácticas pedagógicas aplicadas. Una evaluación ecológica es una herramienta de valoración que implica conocer al estudiante y la forma en la cual se desarrolla en su ambiente actual y futuro (Blaha, 2003; Guevara, 2011; Hunt, 2012). Esta evaluación no utiliza material estandarizado, ni tampoco pretende ubicar al alumno en alguna etapa del desarrollo. Pese a que las educadoras de este estudio realizan sus evaluaciones aplicando instrumentos que son apropiados, se percibe tanto de parte de ellas como de las apoderadas, que el EEF no es aplicado en su totalidad. La planificación del EEF (Ahl, et al., 2005; Guevara, 2011), implica tener una mirada del alumno como el centro de abordaje, lo que corresponde a una visión holística de la persona, valorando sus fortalezas y logros. En la escuela estudiada, existe un trabajo individual, donde cada escolar tiene una meta elaborada por la educadora encargada del aula, pero no responde en forma adecuada a un trabajo coordinado entre todos los participantes que atienden al alumno, no existe articulación entre el/la profesional o la familia. Entre las causas mencionadas por las docentes se alude a la falta de tiempo y mejorar la capacitación. Por lo general, las cargas horarias están dentro de la normativa exigida por el Ministerio de Educación, sin embargo, esta normativa no considera las horas necesarias que el EEF requiere para planificar el plan educativo (PEI) de cada estudiante con NEEM. Los alumnos difícilmente desarrollarán avances significativos en sus aprendizajes si no se elabora un programa educativo que considere sus reales necesidades educativas.

En el EEF, los padres son los que aportan la información necesaria para la elaboración de un programa de trabajo (Browder et al., 2014; Noyes, et al. 2013; Spooner y Browder, 2015). Son los que deciden la secuencia y la prioridad a enseñar (Perkins International, 2016). La familia entrega conocimientos sobre el entorno donde está inserto y los vínculos con su comunidad (Cormedi, 2001; Garreta, 2016; Power, 2005). En este estudio se observa la falta de participación de los estudiantes con personas sin discapacidad y con la comunidad. Por lo general, comparten con sus mismos pares. Las apoderadas prefieren que sus hijos estén protegidos en espacios físicos cerrados y con poco acercamiento a la comunidad por temor a que el estudiante se aleje o no disfrute la actividad.

Para alcanzar una mayor participación de los padres, el colegio debe tener una forma de trabajo establecida que permita la colaboración de todos de manera transdisciplinaria (Cor-

medi, 2001; Garreta, 2016; Guevara, 2011; Noyes et al., 2013; Orelove et al., 2004; Power, 2005). En la práctica, intentan ajustarse a esta mirada, aunque según los antecedentes, los encuentros generados son de carácter informativo, donde cada profesional realiza su aporte de forma aislada, sin coordinación entre sí.

Pese a las dificultades que se aprecian, las educadoras intentan aplicar las prácticas pedagógicas basadas en este enfoque, las que han sido arraigadas por la presencia de este modelo de trabajo en el PEI. Se agrega además que las educadoras han participado de las capacitaciones realizadas por el MINEDUC en torno a esta temática. Además, las madres de los estudiantes poseen un nivel educativo que les permite aplicar la información del enfoque, a la hora de apoyar a sus hijos. Todos estos factores facilitan que se pueda incorporar el EEF en la escuela.

5. Conclusión.

En términos generales, se puede destacar que el establecimiento ha tratado de ajustar el EEF a su realidad, encontrándose con diversas dificultades. No se puede pretender que los padres manejen un modelo de trabajo si la escuela no lo tiene afianzado por las dificultades antes mencionadas. Así como tampoco, que los profesionales del equipo se adecúen a un trabajo interdisciplinario, sin conocer las razones que lo justifican.

Bajo las reflexiones en torno a los resultados y las necesidades de apoyo que las educadoras y apoderadas manifiestan, sería beneficioso elaborar un programa escrito basado en este enfoque, que esquematice de forma clara los procedimientos para trabajar un currículo funcional. Principalmente en la evaluación, los instrumentos se conocen, pero no se aplican con el verdadero propósito. Es necesario diseñar pautas de trabajo didácticas que expliquen los procedimientos de forma ordenada, justificando la importancia de una buena evaluación y planificación centrada en la persona. Que establezca los roles y formas de participación de todo el entorno que rodea al alumno, tomándolo como el eje principal de la construcción de sus aprendizajes. También, se requiere de una readecuación de los tiempos, ya que es uno de los factores que inciden en un trabajo desarticulado. Asumir los nuevos desafíos implica conocer profundamente a los/as estudiantes y, para lograrlo, se debe proporcionar a las educadoras y comunidad educativa de herramientas útiles y prácticas que les permita alcanzar este objetivo.

Referencias

- Ahl, L.E., Johansson, E., Granat, T. y Carlbert, E.B. (2005). Functional therapy for children with cerebral palsy: an ecological approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 47, 613-619.
- Blaha, R. (2003). *Calendarios. Para estudiantes con retos múltiples y sordoceguera*. Córdoba: Rotagraf.
- Browder, D. M., Wood, L., Thompson, J., & Ribuffo, C. (2014). *Evidence-based practices for students with severe disabilities (Document No. IC-3)*. Retrieved from University of Florida, Collaboration for Effective Educator, Development, Accountability, and Reform Center. Recuperado de <http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configurations/>
- Cornedi, M. (2001). *Developing a functional ecological curriculum for a program of children and youth who are deafblind in Brazil*. Recuperado de <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/DECRETOS/CurriculumFuncionalyEcolOgico.pdf>
- Donoso, O. (2012). *Sordoceguera y Necesidades Educativas Múltiples en Chile*. Santiago: Académica Española.
- Garreta, J. (2016). Fortalezas y debilidades de la participación de las familias en la escuela. *Perspectiva Educativa. Formación de Profesores*, 55, 141-157.
- Guevara, I. (2011). *Guía de discapacidad múltiple y sordoceguera para personal de educación especial*. Recuperado de http://www.educacionespecial.sep.gob.mx/pdf/enterate/Gula_Discapacidad_Multiple.pdf
- Horn, E. y Kang, J. (2012). Supporting young children with multiple disabilities: What do we know and what do we still need to learn? *Topics in Early Childhood Special Education*, 31, 241-248.
- Hunt, P. (2012). Reconciling an ecological curricular framework focusing on quality of life outcomes with the development and instruction of standards based academic goals. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 37, 139-152.
- Ministerio de Educación. (1990). *Decreto 87: Aprueba planes y programas de estudio para personas con deficiencia mental*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación. (2005). *Política nacional de educación especial*. Santiago: Maval.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto con toma de razón n°170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago: Autor. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013). *Guía: Educación para la transición*. Santiago: Au-

- tor. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/guia-educacion-la-transicion/>
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto Extento N 83. Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica*. Santiago: Autor.
- Muñoz-Quezada, M.T. y Lucero, B.A. (2011). Atención psicológica en estudiantes con retos múltiples: algunas sugerencias metodológicas. *Límite. Revista de Filosofía y Psicología*, 6, 57-72.
- Muñoz-Quezada, M. T. y Lucero, B.A. (2013). Calidad de vida profesional de trabajadoras de una escuela de estudiantes con discapacidades múltiples. *Salud de los Trabajadores*, 21,151-162.
- Noyes, J., Hastings, R. P., Lewis, M., Hain, R., Bennett, V., Hobson, L., & Spencer, L. H. (2013). Planning ahead with children with life-limiting conditions and their families: development, implementation and evaluation of "My Choices." *BMC Palliative Care*, 12, 5. Recuperado de <http://doi.org/10.1186/1472-684X-12-5>
- Orelove, F., Sobsey, D. y Silberman, R. (2004). *Educating children with multiple disabilities. A collaborative approach*. Baltimore: Paul H Brokes Publishig.
- Perkins International. (2016). *Educational programs*. Recuperado de <http://www.perkins.org/international>
- Power, M. D. (2005). Behavioural assessment of individuals with autism: A functional ecological approach. En F. Volkmar, R. Paul, A. Klin, y D. J. Cohen (Eds.), *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (3rd ed., pp. 817–830). New Jersey: Wiley.
- Spooner, F. y Browder, D. (2015). Raising the bar: Significant advances and future needs for promoting learning for students with severe disabilities. *Remedial and Special Education*, 36, 28-32.
- Zatta, M. y Pullin, D. (2004). *Education and alternate assessment for students with significant cognitive disabilities: Implications for educators*. *Education policy analysis archives*, 12, 1-16. Recuperado de: <http://eric.ed.gov/?id=EJ852300>