

[Número publicado el 01 de enero del 2016]

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno

Curricular Adaptations: Similarities and Differences of their Implementation in Chilean Faculty



*Braulio Ademir Navarro-Aburto*¹
Universidad de la Frontera
Temuco, Chile
002ademir@gmail.com

*Inés Analía Arriagada Puschel*²
Universidad Católica de Temuco
Temuco, Chile
iarriagada@uct.cl

*Sonia Osse-Bustingorry*³
Universidad de la Frontera
Temuco, Chile
sonia.osses@ufrontera.cl

*Carmen Gloria Burgos-Videla*⁴
Universidad de la Frontera
Temuco, Chile
c.burgos04@ufromail.cl

Recibido 13 de marzo de 2015 • Corregido 29 de octubre de 2015 • Aceptado 17 de noviembre de 2015

¹ Magister en Motricidad Infantil, Universidad Autónoma de Temuco Chile. Docente del departamento de Educación Física, Deportes y Recreación y departamento de Educación de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.

² Magister en Ciencias de la Educación mención Curriculum y Evaluación, Universidad Mayor de Temuco, Chile. Docente y coordinadora del Plan de Mejoramiento UCT 1311 "Fortalecimiento y Articulación con Liceos Técnicos" en la Facultad Técnica, Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

³ Doctora en Educación, magister en Psicopedagogía, docente de la facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad de La Frontera Avenida Francisco Salazar Temuco, Chile.

⁴ Actriz, Magister en Ciencias de la Educación, mención Diseño curricular basado en Competencias. Investigadora invitada CIALC-UNAM. Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación Universidad de la Frontera, Temuco, Chile. Becada Conicyt, becas doctorado nacional, Chile.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Resumen. La presente investigación describe el proceso que se realiza para llevar a cabo las adaptaciones curriculares, en la asignatura de matemática para el alumnado que presenta algún tipo de necesidad educativa especial transitoria. Se ha considerado la coordinación existente entre docentes de Matemática y de Educación Diferencial, como acción promotora de las adaptaciones curriculares. La metodología utilizada corresponde a la cualitativa con un enfoque fenomenológico, y la principal técnica de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada, participantes de este estudio fueron 10 docentes de 2 instituciones educativas con programa de integración. Los principales hallazgos arrojan que profesorado y personal encargados del Programa de Integración Escolar cumplen con las normativas y requerimientos del Decreto N° 170⁵ en relación con las adaptaciones curriculares, pero dicho cumplimiento está sujeto a la informalidad en la articulación y planificación debido a la falta de tiempo y recursos disponibles. De este modo, como conclusión se plantea que existe una necesidad constante de adaptaciones curriculares, pues son un mecanismo que permite lograr la individualización de la enseñanza, mejorando la calidad de vida y la educación especial en Chile.

Palabras claves. Adaptaciones curriculares, necesidades educativas especiales, rol docente, integración educativa, inclusión educativa.

Abstract. This research describes the process that is performed to carry out curriculum adaptations in the mathematics course for students who showed some type of temporary special education need. The existing coordination between mathematics and special needs' teachers, as promoter action of the curricular adaptations, has been considered. The methodology used relates to qualitative with a phenomenological approach, and the main data collection technique was the semi-structured interview. In this study, ten teachers of two educational institutions featuring an integration program participated. The main findings show that faculty and responsible staff of the School Integration Program comply with the regulations and requirements of the Decree # 170⁶ in relation to curricular adaptations, but such compliance is subject to informality in the articulation and planning due to lack of time and resources available. Therefore, it is concluded that there is a constant need for curriculum adaptations since these are a mechanism which allows the individualization of education, improving quality of life and special education in Chile

Keywords. Curricular adaptations, special education needs, teaching role, educational integration, educational inclusion.

Las adaptaciones curriculares son el instrumento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza, por cuanto son modificaciones que se realizan en la programación curricular común para entender las diferencias individuales del alumnado. Así son medidas de flexibilización del currículo escolar, orientadas a posibilitar que estudiantes que están por debajo o por encima del promedio puedan participar y beneficiarse de la enseñanza (Galve y Trallero, 2002).

A raíz de lo anterior nace el concepto de integración escolar, concebida como: "un proceso consistente en responder a la diversidad de necesidades de todos los alumnos y satisfacerlas

⁵ Decreto supremo de la ley 20.201 que fija normas para determinar los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales en Chile, y que serán beneficiarios del programa de integración, y de las subvenciones para Educación especial (MINEDUC, 2009).

⁶ Supreme Decree Law 20.201 that sets standards to identify the students with special education needs in Chile, and who will ultimately be beneficiaries of the integration program, and special education subsidies (MINEDUC, 2009).

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

mediante una mayor participación en el aprendizaje, las culturas y comunidades, así como en reducir la exclusión dentro de la educación a partir de ella" (UNESCO, 2003). Este proceso implica cambios y modificaciones en contenidos, métodos, estructuras y estrategias que se utilizan en la escuela regular, en busca de un enfoque común, con el objetivo de aportar respuestas pertinentes a toda la gama de necesidades educativas. De tal forma, la integración escolar no es un fin en sí misma, sino un medio que permite formar parte de una estrategia más amplia, cuya meta sea alcanzar una educación de calidad, integral e integradora para todos y todas.

De la mano de la integración escolar surgen los programas de integración escolar chilenos definidos por el [Ministerio de Educación \(MINEDUC, 2010\)](#) como una estrategia o medio que dispone el sistema educacional, mediante el cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas ajustadas a niños, niñas o jóvenes con necesidades educativas especiales.

La bibliografía nacional ([Granada, Pomés y Sanhueza, 2013](#)) en relación con las adaptaciones curriculares y la inclusión educativa plantea que los principales problemas en su implementación se relacionan con el tiempo y recursos de apoyo, lo que genera informalidad en la articulación del profesorado y encargado de los programas de integración, repercutiendo esto en la calidad de la implementación de dichas adaptaciones.

En este contexto, el foco de la investigación se orientó a aquellas adaptaciones curriculares en matemática dirigidas al alumnado que presenta necesidades educativas especiales (NEE) que, según [Brennan en Garrido y Santana \(1994\)](#):

Hay una necesidad educativa especial cuando una deficiencia (física, sensorial, intelectual, emocional, social o combinación de éstas) afecta al aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículo especial o modificado, o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y específicamente. (p. 2)

Lo planteado anteriormente hace necesario investigar la implementación de las adaptaciones curriculares en la realidad chilena. Desde este punto de vista, la presente investigación busca: (a) Describir la implementación de las adaptaciones curriculares con sus convergencias y divergencias en educación matemática para alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales transitorias; (b) generar una nueva perspectiva de las adaptaciones curriculares, como una herramienta necesaria y generadora de inclusión educativa. Esta nueva mirada permitirá plantear su importancia tanto en la generación de aprendizajes significativos como en la mejora de la calidad de vida de estudiantes con necesidades educativas especiales.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Estado del arte

En este apartado se presentan tres conceptos centrales que dan sustento a la investigación, estas son: adaptaciones curriculares, necesidades educativas especiales y rol docente.

En Chile, las políticas educativas sufrieron un cambio sustancial en los años ochenta, con lo que se conoce como la municipalización del sistema educativo implementado por el gobierno militar con un objetivo descentralizador, buscando la generación de políticas locales, en donde la adaptación curricular e innovación serían el nuevo paradigma educativo.

En los años 90 se produce la llegada de la democracia y la educación municipalizada es duramente criticada y se generó una serie de reformas con la finalidad de mejorar el malogrado sistema educativo que forjaba, entre otras cosas, el deterioro de la profesión docente, problemas financieros, segregación y exclusión educativa.

En esta etapa se comienza a plantear la importancia de las adaptaciones curriculares desde miradas semiológicas más allá de las clásicas perspectivas nomotéticas que aluden a la homogeneidad de los contextos educativos olvidando que en la diversidad se encuentra la riqueza del proceso enseñanza aprendizaje.

En cuando a la evidencia empírica en relación con la temática de la integración curricular como base de las adaptaciones curriculares, debemos mencionar la escasés de investigaciones en el contexto chileno, de acuerdo con esto podemos hacer mención al estudio generado por [Illán y Molina \(2011\)](#), titulado "Integración curricular: Respuesta al reto de educar en y desde la diversidad"; artículo en el cual se presenta un modelo de integración curricular de desarrollo y evaluación de unidades didácticas integradas (UDIs), que describe todas y cada una de sus diferentes fases, este surge de un proceso de investigación llevado a cabo en diferentes centros educativos chilenos.

Se plantea en este artículo que la integración curricular como base de las adaptaciones curriculares genera una escuela para todos y todas y deja de lado las clásicas segregaciones escolares, producto del sistema capitalista que rige nuestro sistema educativo.

Dentro de las investigaciones relacionadas con las adaptaciones curriculares y los factores que se vinculan a su aplicación, uno de los elementos investigados es la actitud del profesorado hacia la inclusión educativa; en relación con esto, [Sanhueza, Granada y Bravo, \(2012\)](#) realizaron un estudio en donde se analiza las actitudes de docentes de Chile y Costa Rica hacia la educación inclusiva, estudio en el cual participaron 92 docentes chilenos y 126 costarricenses; la recolección de datos fue realizada a través de un enfoque cuantitativo utilizando un cuestionario escala tipo likert.

Los resultados indican que, en general, el profesorado participante presenta una actitud positiva hacia la inclusión, incorporando diferentes medidas para atender las necesidades educativas especiales del alumnado. Los recursos materiales y el tiempo continúan siendo percibidos por el profesorado como una limitante para el desarrollo de prácticas inclusivas.

Algunos aspectos teoricos-conceptuales

Adaptación curricular

Las adaptaciones curriculares son planteadas por la evidencia empírica mundial (Măță y Suci, 2011; Savage, 2012) como un instrumento que ayuda a posibilitar la individualización de cada escolar, incluyendo a quienes presentan necesidades educativas en menor grado, necesidades educativas especiales transitorias (NEET), o mayor grado, necesidades educativas especiales permanentes (NEEP).

De manera más concreta, según González (1993, p. 82), las adaptaciones curriculares pueden definirse como:

Una secuencia de acciones sobre el currículum escolar diseñado para una población dada, que conducen a la modificación de uno o más de sus elementos básicos (que, cómo, cuándo enseñar y evaluar), cuya finalidad es la de posibilitar el máximo de individualización didáctica en el contexto más normalizado posible para aquellos alumnos que presenten cualquier tipo de necesidad educativa especial.

Puede entenderse, entonces, que las adaptaciones pueden ir desde pequeños cambios que el personal docente introduce en su habitual práctica para adecuar la enseñanza según las dificultades que van experimentando sus estudiantes, hasta grandes modificaciones en relación al currículum ordinario que se denomina *programas de desarrollo individual*.

Así, el currículum, al poseer la característica de flexibilidad, puede adaptarse según las demandas del contexto o de los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje; generándose las adaptaciones curriculares que Galve y Trallero (2002) mencionan como el instrumento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza, mediante las cuales se modifica el Decreto Curricular Base (DCB) o el proyecto curricular de centro o establecimiento (PCC) que constituye el último nivel de concreción de la propuesta curricular en la que se basan los procesos de enseñanza-aprendizaje, para responder a la diversidad de las necesidades educativas especiales.

En Chile, el proyecto curricular de centro lo confeccionan los establecimientos educacionales de manera voluntaria, con la finalidad de adecuar las programaciones o planificaciones de aula para realizar adaptaciones curriculares, diseñando, suprimiendo, modificando y redefiniendo diferentes elementos curriculares que respondan a cada estudiante del centro educativo.

En consideración con estos cambios, el diseño curricular de centro transforma el marco curricular base y lo implementa, donde la selección de contenidos, metodologías de enseñanza, objetivos verticales y transversales que la comunidad educativa considere prioritarios se efectúa la adecuación del currículum, considerando las demandas del contexto educativo en el que se desarrollarán.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Así, las adaptaciones curriculares consideran rasgos del centro educativo y del alumnado de este, para reformular aspectos dinámicos que respondan a las necesidades del contexto, teniendo como fuente primaria la característica de flexibilidad del Decreto Curricular Base, pues, en el caso de Chile, los planes y programas propuestos por MINEDUC permiten construir en la escuela los enfoques pertinentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje deseado.

Necesidades educativas especiales

Al hablar hoy de educación diferencial y revisar bibliografía sobre esta temática se encuentra constantemente con el concepto de necesidades educativas especiales (en adelante NEE). Este concepto surge en los años 70, difundido a través del *Informe Gonzá* y vino a convulsionar los esquemas vigentes en educación especial, convirtiéndose en un elemento de análisis e investigación (Bendová, Čecháčková, & Šádková, 2014; Borca, 2010; Bossaert, Colpin, Pijl, y Petry, 2013; Friedmann y Lazarová, 2013; Ghergut, 2011; Hussein, 2012; Keslair, Maurin y McNally, 2012; Ruijs y Peetsma, 2009; Sethi y Trend, 1996; Simões et al., 2010; Vassiliki, Marita y Eleni, 2011) que da paso a una propuesta coherente y sistemática de un conjunto de ideas generales y dispersas. El *informe Warnock* expuesto en González (1993) desprende que:

El nivel de desarrollo y aprendizaje de cada persona en un momento dado no depende sólo de su capacidad y naturaleza, sino –sobre todo– de las experiencias de aprendizaje que se le proveen; que esas experiencias de aprendizaje implican la interacción del sujeto con su entorno físico y social; que todos, absolutamente todos, precisamos un conjunto más o menos amplio de ayudas para poder alcanzar los objetivos generales de la educación (desarrollo biopsicosocial); que esos objetivos en su formulación más general, han de ser los mismos para todos los ciudadanos. (p. 12)

A partir de ese año, y con más fuerza en la época de los 80-90, distintos autores utilizan el concepto de NEE, para centrar su atención en la necesidad que presenta la persona desde los distintos sistemas en los que se desenvuelve y en los apoyos que requiere, más que en la discapacidad, dificultad o trastorno propio o inherente al sujeto.

Para Marchesi (2001) una necesidad educativa especial se da cuando un niño “presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demande atención ... específica y mayores recursos educativos de los necesarios, para ... compañeros de su edad” (p. 50).

En Chile, el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2010) define el concepto NEE, centrándose en identificar las condiciones que afectan el desarrollo personal del individuo y que justifican la provisión de determinadas ayudas o servicios especiales. Lo importante, desde esta mirada, es generar las condiciones en el contexto escolar y familiar que disminuyan las barreras que los niños, niñas y jóvenes experimentan al momento de participar y alcanzar aprendizajes de calidad.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

De las definiciones señaladas se puede concluir en síntesis que las NEE constituyen una deficiencia que afecta el aprendizaje de una persona, que le impide desarrollarse dentro de un contexto educativo en condiciones normales y, por ello, se hace imprescindible que reciban un apoyo diferenciado.

El rol del personal docente

La investigación científica pone de manifiesto que el rol docente es un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Cviko, McKenney, & Voogt, 2014; Isoda, 2010; Paredes, 2014; Thinwiangthong & Inprasitha, 2014). Es así como el MINEDUC (2008) publica el "Marco para la buena enseñanza", documento que presenta estructuralmente cuatro dominios (preparación para la enseñanza, creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, enseñanza para el aprendizaje de todo el estudiantado y responsabilidades profesionales) de desempeño docente, a los cuales se asocian criterios de desempeño. Este documento busca responder a políticas de calidad de los aprendizajes estudiantiles. Comienza a utilizarse el año 2002 de forma piloto en establecimientos educacionales de dependencia municipal, en el año 2003 se inicia su uso en forma transversal por docentes de distintas dependencias.

El documento plantea que del proceso enseñanza-aprendizaje tres son las preguntas básicas que recorren el conjunto del marco:

1. ¿Qué es necesario saber?
2. ¿Qué es necesario saber hacer?
3. ¿Cuán bien se debe hacer? ¿Cuán bien se está haciendo?

Estas interrogantes buscan respuestas a aspectos esenciales del ejercicio docente en cada uno de sus niveles, ya sea que la mirada se centre en el nivel de dominios o, más desagregadamente, en el nivel de criterios o de descriptores que componen cada criterio.

Así, el marco para la buena enseñanza supone **roles para el personal docente** o profesionales de la educación. Indica que el tipo de profesional que se desempeña en las aulas es:

- a) **Educadoras y educadores comprometidos con la formación de sus estudiantes.** Para lograr la buena enseñanza, el personal docente se involucra como persona en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera, no lograrían la interrelación empática con su alumnado, que hace insustituible la tarea docente.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- b) **Educadora y educadores comprometidos con sus responsabilidades docentes.**
Se asume que el personal docente, como ser integral, posee obligaciones dentro del aula y fuera de esta, en la escuela y la comunidad, que contribuyen significativamente al éxito de un profesor o profesora con sus estudiantes.

Método y técnicas

El diseño de investigación se sustentó en el paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico a través de un método de estudio de caso, y la principal técnica que se utilizó para la recolección de la información fue la entrevista semiestructurada, además, se realizó observación etnográfica y análisis documental. Es importante mencionar que este estudio se centrará en la exposición de los resultados derivados de la entrevista semiestructurada, ya que el objetivo principal se sitúa en describir cómo el personal docente implementa las adaptaciones curriculares y las problemáticas que nacen de dicha implementación.

Participantes

En cuanto a participantes, fue un grupo de cuatro docentes de la asignatura de Matemática, tres educadoras diferenciales, y tres coordinadores académicos de dos colegios particulares subvencionados de la comuna de Temuco, Chile, con ellos se examinaron y analizaron las modalidades de adaptaciones curriculares que usan docentes y los procesos de articulación que se realizan entre docentes de educación diferencial y de aula para dicho proceso. La razón de elección de este grupo de participantes está dada por los criterios de utilidad práctica de este estudio: disponibilidad de participar en la entrevista.

En cuanto a los criterios de inclusión fueron considerados los siguientes:

- A) Respecto de los establecimientos:
1. Establecimientos que posean programas de integración durante los años 2011-2012.
 2. Establecimientos donde los programas de integración se rijan por la Ley 20.201 - Decreto N° 170.
- B) Respecto de los grupos participantes:
1. Docentes de la asignatura de Matemática.
 2. Docentes que realicen clases a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales transitorias.
 3. Docente diferencial a cargo del programa de integración del establecimiento.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Procedimiento

En primer lugar se generaron pautas de entrevistas semiestructuradas, estas fueron sometidas a un pilotaje para luego ser ejecutadas. Las entrevistas fueron grabadas en sistema de audio MP3 y transcritas a documento Word. Se aplicaron al profesorado de matemática, a las educadoras diferenciales y a los coordinadores académicos, para así, mediante sus discursos, describir el trabajo que se realiza acerca de las adaptaciones curriculares y su articulación con el resto de docentes.

En segundo lugar, para comenzar la inmersión en el campo de estudio, se solicitó formalmente a las direcciones de los establecimientos involucrados su autorización para ingresar al contexto y recoger la información. Además, se solicita información sobre posibles participantes a quienes, en un segundo momento, se les invitará y solicitará su autorización para participar de las entrevistas.

En tercer lugar, se aplican las entrevistas según lo planificado; además de asistir a un número de clases en el aula y revisar los documentos de planificación y ejecución pedagógicas.

Los datos obtenidos fueron reducidos en el proceso de codificación abierta, a partir del cual se retoman las categorías a priori que serán numeradas consecutivamente siguiendo el orden de la recogida de datos. La codificación se realizó a través del software Atlas.ti.

Por último, los investigadores se comprometen a devolver la información transformada en conocimiento. La retirada se realiza en el mes de septiembre del 2012.

Discusión y conclusiones

Las categorías que surgen desde los principios empíricos son:

1. Formas de planificación de las adaptaciones curriculares
2. Articulación entre docentes.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

Análisis de las categorías

Educadoras diferenciales

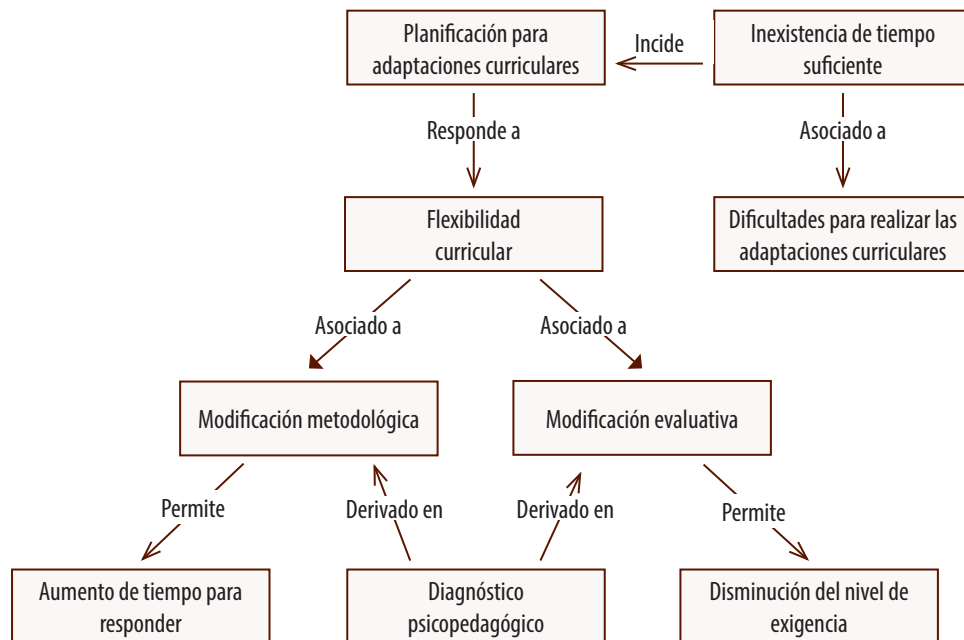


Figura 1. Categoría I: Formas de planificación de las adaptaciones curriculares. Elaboración propia.

A partir de la [figura 1](#) se puede indicar que las educadoras diferenciales mencionan que la planificación para las adaptaciones curriculares debieran cobijarse en la flexibilidad del currículo, asociando la modificación metodológica y evaluativa de los contenidos a los informes psicopedagógicos entregados al personal docente de Matemática.

A raíz de lo anterior, las modificaciones realizadas por el personal docente especialista son la disminución del nivel de exigencia y en cuanto a las estrategias utilizadas, el aumento de tiempo cronológico para realizar las tareas asignadas.

Sin embargo, se declara que para realizar la planificación de las adaptaciones curriculares se encuentran con la dificultad de la no asignación de tiempo (contrato) específico para la tarea de realizar adaptaciones curriculares o planificarlas. Lo anterior se visualiza en la siguiente cita textual.

...Bajar el nivel de exigencia no se relaciona a adaptación curricular en sí, sino más bien a una estrategia de evaluación ya que para los demás no tienen tiempo. Ref. ED1. Entrevista 1

Como se puede apreciar, la educadora asume que el personal docente posee poco tiempo destinado al trabajo específico para atender a las NEET. Esto tiene relación con lo planteado por [Sanhueza et al. \(2012\)](#), investigación realizada en Chile y Costa Rica en la cual se manifestaba que uno de los mayores problema para la inclusión educativa y la generación de adaptaciones curriculares efectivas eran la falta de tiempo y recursos disponibles.

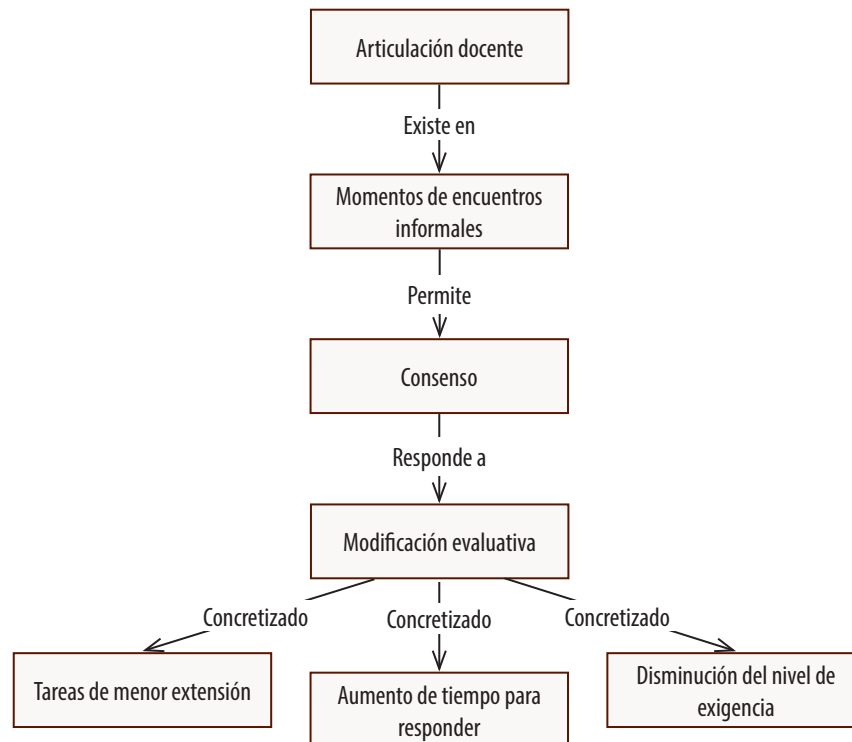


Figura 2. Categoría II: Articulación entre docentes. Elaboración propia.

En la [figura 2](#) se revela que la articulación docente se realiza en momentos de encuentros informales, esto tiene relación con los factores que se describen en [Granada et al. \(2013\)](#), que plantean que las principales problemáticas tienen relación con el tiempo y recursos de apoyo, lo que genera informalidad en la articulación del profesorado y personal encargado de los programas de integración, y repercute en la calidad de la implementación de dichas adaptaciones.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Esto, desde la visión de las personas participantes, puesto que verbalizan algunas ideas como:

¿Instantes? Sólo en los recreos, porque pocas veces voy al aula común a conversar ya que interrumpiría el trabajo que hacen con el curso. Ref. ED1. Entrevista 1

... las otras situaciones que son informales son durante los recreos, a la hora del almuerzo, uno trata aunque sea unos minutos de socializar con la profesora de que ella vea por ejemplo el material elaborado y atender las sugerencias que se puedan dar. Ref. ED3. Entrevista 3

Sin embargo, estos momentos de encuentros informales permiten un consenso entre docentes, puesto que se indica a la vez que se “atienden las sugerencias”, es decir, existe un intercambio de ideas sobre el qué hacer.

... yo tengo que andar corriendo tras ellas para que me logren indicar qué evaluar cómo te dije antes, a través de los cuadernos veo que están aprendiendo y busco apoyo en textos o apoyo específico y que alguna de ellas me enseñe a mí cómo realizar algunos ejercicios. Ref. ED1. Entrevista 1

Es así como los docentes basan su articulación en las indicaciones específicas desde el personal docente de Matemática a la educadora diferencial. Las indicaciones entregadas se asocian a la modificación de la evaluación, concretizando que esta debe tener un menor nivel de exigencia, ser de menor extensión y darle al estudiantado más tiempo del normal para responder a ella.

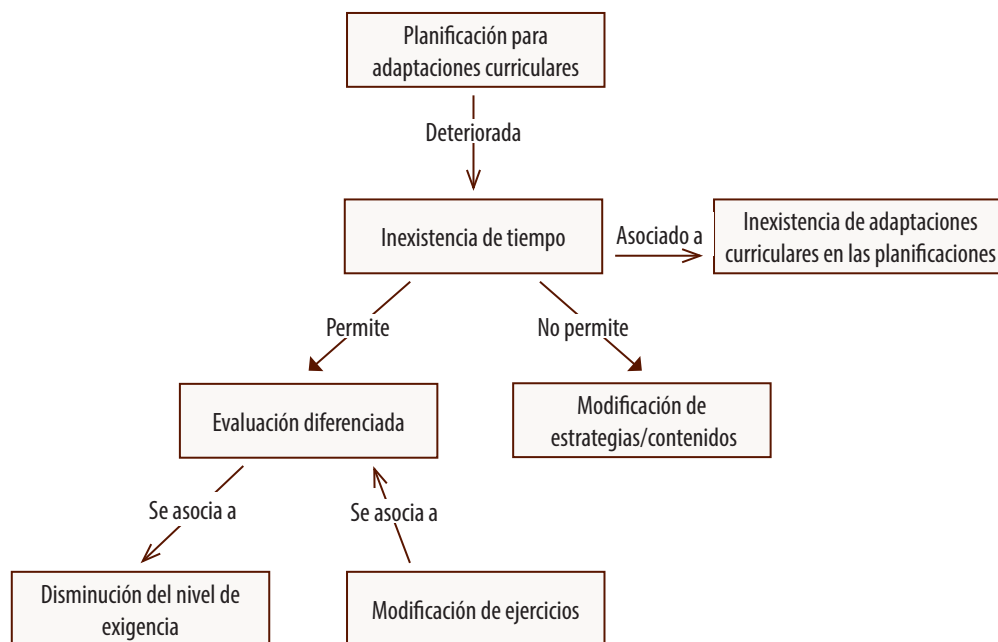


Figura 3. Categoría II: Formas de planificación de las adaptaciones curriculares. Elaboración propia.

En la [figura 3](#), en cuanto a las planificaciones de las adaptaciones curriculares se indica que este procedimiento o acción es deteriorada por la inexistencia de tiempo formal, es decir, tiempo dentro de la carga horaria destinada al trabajo con estudiantes con NEET o para planificar y atender a dichas necesidades. Esto, desde la fundamentación teórica, es planteado por [Granada et al. \(2013\)](#) y [Sanhueza et al. \(2012\)](#) generando una mirada desde realidades distintas a la chilena que permite reflexionar en torno a que estas problemáticas son parte de la realidad educativa latinoamericana, asociada al bajo estatus de la profesión docente, lo que genera una baja autoestima y carencias a nivel de formación de la identidad profesional; esto es respaldado por las entrevistas de docentes participantes de la investigación que plantean:

...Falta tiempo porque los colegas tienen mucha carga horaria y no sé si el sueldo (rie) valga la pena. Ref. CA3. Entrevista 3.

...son muchos los informes y trabajo que cada profesor tiene que hacer y lamentablemente se quejan de que el factor tiempo les juega en contra, teniendo todos que llevarnos trabajo a nuestras casas y eso no es lo óptimo. Ref. CA2. Entrevista 2.

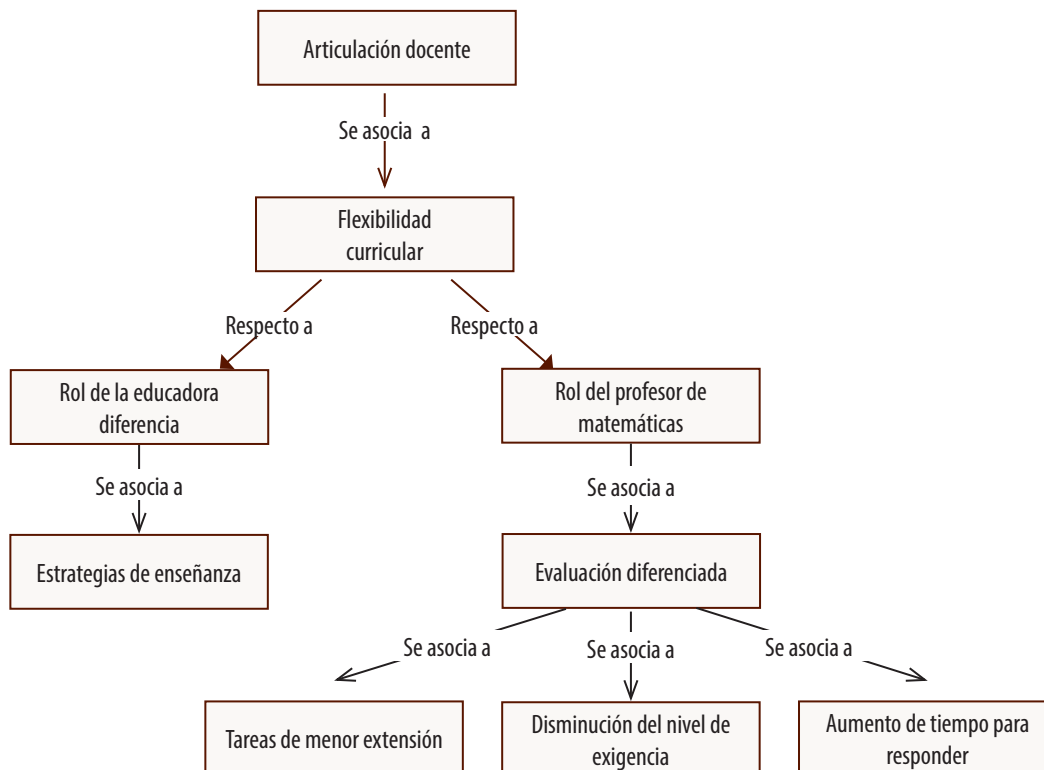


Figura 4. Categoría II: Articulación entre docentes. Elaboración propia.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

De acuerdo con la [figura 4](#), los docentes indican que logran un consenso con la educadora diferencial en cuanto a las estrategias de enseñanza y evaluaciones a implementar. Sin embargo, subyace la idea de que los roles que cumple cada quien de estos profesionales son realizados por separado en instancias diferentes.

Se indica que el rol de la educadora diferencial se intenciona a la modificación de estrategias, trabajo focalizado, creación de recursos específicos y apoyo constante al estudiantado con NEET, mientras que el rol docente de matemática se asocia a las consideraciones evaluativas que se deben tener con estos últimos, así dichas evaluaciones son de menor extensión, destinándoseles mayor tiempo a su realización y asignando un nivel de exigencia menor al establecidos psicométricamente para la totalidad de estudiantes.

A partir de lo anterior se puede afirmar que en los establecimientos estudiados:

- La relación y disposición entre docentes con respecto al trabajo para el estudiantado que presentan NEET, generalmente es buena; pero no se puede calificar como óptima, debido a que la articulación, conversaciones o momentos para ello, se da en períodos informales por la inexistencia de tiempo suficiente dentro de la distribución horaria de cada docente.
- Un hallazgo encontrado al realizar la presente investigación da cuenta de que los grupos profesionales en forma trasversal se refieren al factor tiempo como un elemento determinante en el desarrollo de sus actividades.
- Finalmente se indica que en la investigación la totalidad de profesionales que se entrevistaron reconoce la existencia de un avance en el estudiantado con algún tipo de NEET, pues se siente integrado y domina los contenidos centrales de su nivel en curso, lo cual estimula su motivación para que, aunque con dificultades, siga con interés en aprender, lo cual afecta su autoestima de forma positiva. El aprendizaje de los alumnos y alumnas se orienta también a situaciones de la vida cotidiana y aprendizajes plausibles que se pueden aplicar al día a día.

Reflexión final

Plantear que las adaptaciones curriculares son un elemento que condiciona la integración educativa generando una escuela para todos y todas, pudiese ser motivo de controversia, y además ser considerado un argumento idealizado e irreal; declarar que las necesidades educativas especiales son una oportunidad y no un obstáculo, y que dichos alumnos y alumnas, a través de las adaptaciones curriculares, generan aprendizaje significativo (considerado el santo grial del sistema educativo chileno), pudiese resultar desconcertante en una realidad en la cual la presión

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

para docentes y estudiantado por obtener mejoras en el logro académico se ha transformado en la principal política educativa. Tanto maestros y maestras como personal directivo han sucumbido en la limitación de los tiempos de actividades consideradas meramente formales (programa de integración), orientando los procesos educativos al aumento de los tiempos en el aula, ya que en un sistema capitalista lo que interesa son los resultados más allá de los procesos, y todos aquellos individuos que no se ajustan a los estándares son excluidos de los procesos educativos.

Por lo cual, resulta fundamental un cambio de paradigma y el nacimiento de evidencia científica que plantee y fundamente la importancia de las adaptaciones curriculares en los procesos cognitivos del alumnado con necesidades educativas especiales, que planteen que la integración es esencial, y que existen actores fundamentales en este proceso como lo son el profesorado y que, a su vez, este presenta problemáticas de fondo que, como lo plantea la presente investigación, se relaciona con tiempo y falta de recursos. Es así como estos elementos han sido la inspiración de la presente investigación, que indaga la evidencia científica a nivel mundial que respalda los resultados, generando un aporte al conocimiento desde líneas investigativas que en la actualidad solo alcanzan el nivel de guías poco estudiadas y en fase exploratoria, que plantean, desde el conocimiento empírico, la realidad, y que dejan de lado el sentido común que en muchas ocasiones coarta el desarrollo eficaz y eficiente de la profesión docente.

Referencias

- Bendová, P., Čecháčková, M., & Šádková, L. (2014). Inclusive Education of Pre-school Children with Special Educational Needs in Kindergartens [Educación inclusiva de niños preescolares con necesidades educativas especiales en jardines infantiles]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 112, 1014-1021. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1263>
- Borca, C. V. (2010). The school inclusion of children with special educational needs in Romania [La inclusión escolar de los niños con necesidades educativas especiales en Rumania]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4325-4329. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.687>
- Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2013). Social participation of students with special educational needs in mainstream seventh grade [Participación social de estudiantes con necesidades educativas especiales en Mainstream Séptimo Grado]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1952-1956. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.147>
- Cviko, A., McKenney, S., & Voogt, J. (2014). Teacher roles in designing technology-rich learning activities for early literacy: A cross-case analysis [Funciones docentes en actividades de aprendizaje ricas en tecnología para alfabetización temprana: Un análisis cruzado de casos]. *Computers & Education*, 72, 68-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2013.10.014>

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

- Friedmann, Z., & Lazarová, B. (2013). The specific Features of professional aspirations of pupils with special educational needs in czech basic schools [Las características específicas de las aspiraciones profesionales de alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas primarias checas]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 296-301. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.193>
- Galve, J. L., & Trallero, M. (Eds.). (2002). *Adaptaciones curriculares*. Guía para profesores tutores de educación primaria y educación especial. España: CEPE.
- Garrido, J., & Santana, R. (Eds.). (1994). *Adaptaciones curriculares*. Madrid: CEPE.
- Ghergut, A. (2011). Education of children with special needs in Romania; attitudes and experiences [Educación de niños con necesidades especiales en Rumania; Actitudes y experiencias]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 595-599. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.073>
- González, D. (Ed.). (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Granada, M., Pomés, M. P., & Sanhueza, S. (Julio, 2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo*, 25, 51-59. Recuperado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/paptra/n25/n25a03.pdf>
- Hussein, H. (2012). The influence of sensory gardens on the behaviour of children with special educational needs [La influencia de los jardines sensoriales en el comportamiento de los niños con necesidades educativas especiales]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 38, 343-354. doi <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.03.356>
- Illán, N., & Molina, J. (Julio-setiembre, 2011). Integración curricular: Respuesta al reto de educar en y desde la diversidad. *Educación en Revista*, 41, 17-40. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/03.pdf>
- Isoda, M. (2010). Lesson study: Problem solving approaches in mathematics education as a japanese experience [Estudio de la lección: Enfoques de resolución de problemas en educación de la matemática como experiencia japonesa]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 8, 17-27. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.003>
- Keslair, F., Maurin, E., & McNally, S. (2012). Every child matters? An evaluation of "Special Educational Needs" programmes in England [Cada niño importa? Una evaluación de "necesidades educativas especiales" programas en Inglaterra]. *Economics of Education Review*, 31(6), 932-948. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2012.06.005>
- Marchesi, Á. (2001). La práctica de las escuelas inclusivas. En Marchesi, A., Colls, C., & Palacios, J. (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales* (pp. 45-74). Madrid,: Alianza Editorial.

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>URL: <http://www.una.ac.cr/educare>CORREO: educare@una.cr

- Măță, L., & Suci, A. I. (2011). Curricular innovative model focused on developing pedagogical competences of teachers of Language and communication [Modelo curricular innovador centrado en el desarrollo de competencias pedagógicas de los profesores de lengua y comunicación]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 12, 274-282. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.02.036>
- MINEDUC. (2008). *Marco para la buena enseñanza* (7ª ed.). Santiago, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- MINEDUC. (14 de mayo, 2009). Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago: Autor.
- MINEDUC. (2010). *Bases curriculares de la educación parvularia*. Santiago, Chile: Editorial Valente.
- Paredes, V. (2014). A teacher like me or a student like me? Role model versus teacher bias effect [Un maestro como yo o un estudiante como yo? Modelo a seguir frente al efecto de sesgo maestro]. *Economics of Education Review*, 39, 38-49. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.econedurev.2013.12.001>
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed [Efectos de la inclusión de los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales]. *Educational Research Review*, 4(2), 67-79. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2009.02.002>
- Sanhueza, S., Granada, M. y Bravo, L. (Setiembre-diciembre, 2012). Actitudes del profesorado de Chile y Costa Rica hacia la inclusión educativa. *Cuadernos de Pesquisa*, 42(147), 884-899. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n147/13.pdf>
- Savage, J. (2012). Moving beyond subject boundaries: Four case studies of cross-curricular pedagogy in secondary schools [Más allá de las fronteras temáticas: Cuatro estudios de caso de la pedagogía transversal en las escuelas secundarias]. *International Journal of Educational Research*, 55, 79-88. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijer.2012.07.004>
- Sethi, V. D., & Trend, U. (1996). Early recognition of children with special educational needs: Report from a district [El reconocimiento precoz de los niños con necesidades educativas especiales: Informe de un distrito]. *Public Health*, 110(2), 107-108. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0033-3506\(96\)80055-2](http://dx.doi.org/10.1016/S0033-3506(96)80055-2)

doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

URL: <http://www.una.ac.cr/educare>

CORREO: educare@una.cr

Simões, C., Matos, M. G., Tomé, G., Ferreira, M., Chaínho, amp, & H. (2010). School satisfaction and academic achievement: the effect of school and internal assets as moderators of this relation in adolescents with special needs [Satisfacción escolar y rendimiento académico: El efecto de los activos de la escuela e internos como moderadores de esta relación en los adolescentes con necesidades especiales]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 1177-1181. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.303>

Thinwiangthong, S., & Inprasitha, M. (2014). Pre- and In-service teachers' role to improve the teaching and learning mathematics [Pre y post en el servicio del maestro para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 1940-1944. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.499>

Unesco. (2003). *Superar la exclusión mediante planteamientos integradores en la educación. Un desafío & una visión. Documento conceptual*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001347/134785s.pdf>

Vassiliki, G., Marita, P., & Eleni, A. (2011). T The efficacy of teaching Differentiation on children with special educational needs (SEN) through literature [La eficacia de la enseñanza diferenciada en los niños con necesidades educativas especiales (NEE) a través de la literatura]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29(0), 67-74. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.207>



Cómo citar este artículo en APA:

Navarro-Aburto, B. A., Osse-Bustingorry, S. y Burgos-Videla, C. G. (Enero-abril, 2016). Adaptaciones curriculares: Convergencias y divergencias de su implementación en el profesorado chileno. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.15>

Nota: Para citar este artículo en otros sistemas puede consultar el hipervínculo "Como citar el artículo" en la barra derecha de nuestro sitio web: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/index>