



FONIDE – Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación

*Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto.
Ministerio de Educación.*

Informe Final

“MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR DE LA ESCUELA PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES TRANSITORIAS BASADO EN ARTICULACIONES EFECTIVAS DESDE EL LENGUAJE”

Investigador Principal: Dr. Arturo R Pinto Guevara.
Institución Adjudicataria: Universidad Católica del Maule.
Proyecto FONIDE N°: 000231

Enero 2008



Información: Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo – DIPLAP. Alameda 1371, Piso 8, MINEDUC. Fono: 3904005. E-mail: fonide@mineduc.cl

INFORMACIÓN SOBRE LA INVESTIGACIÓN:

Inicio del Proyecto: Marzo 2008.

Término del Proyecto: Enero 2008.

Equipo Investigación: Arturo R. Pinto Guevara, Eduardo Olivera Rivera y Raúl Fuentes Fuentes.

Monto adjudicado por FONIDE: \$15.000.000-

Presupuesto total del proyecto: \$15.000.000-

Incorporación o no de enfoque de género: Sí

Comentaristas del proyecto: Tito Larrondo, Claudio Almonacid, Marta Infante y Paulina Godoy.

“Las opiniones que se presentan en esta publicación, así como los análisis e interpretaciones, son de exclusiva responsabilidad de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista del MINEDUC”.

Las informaciones contenidas en el presente documento pueden ser utilizadas total o parcialmente mientras se cite la fuente.

Esta publicación está disponible en www.fonide.cl

Tabla de Contenidos.

| | INDICE | Pág. |
|---|---------------|-------------|
| Abstrac. | | 3 |
| Contextualización. | | 4 |
| Preguntas de Investigación. | | 10 |
| Hipótesis y Objetivos. | | 10 |
| Marco Teórico Conceptual | | 13 |
| Descripción Metodología. | | 32 |
| Presentación Resultados de Investigación. | | 36 |
| Conclusiones | | 61 |
| Recomendaciones para la construcción de políticas públicas. | | 64 |
| Bibliografía | | 64 |
| Anexos: Se adjunta CD. | | |

Abstract.

The central purpose gives the project investigation it's to elaborate a model teaching learning quality for students with transitory special educational needs. The pattern seeks to allow the educational progress the students with special educational needs in its context. The central factors give the pattern they are related with cognitive factors, the language and communication.

From the theory the transitory special educational needs were approached bigger frequency in the school environment: specific dysfunctions give the learning, slow learning, deficit in the attention and the concentration. The Nee before mentioned they would be expressed in a magnitude that affects to 17% the school population. A design experimental wasn't used, type ex post facto. The level gives abstraction it corresponds to a descriptive design. The temporary sequence term is traverse. According to the system the analysis use a mixed focus, allows to carry out in-date inferences and replicable. They can also be applied to their contexts.

The relationship was characterized among the educational work and the potentiality that it offers the curriculum to develop learning quality. Next to the analysis contained documentation of the different level (you program support, means and methodological resources) they were considered two relating. The analysis gives the stock practices in educational, the documentation that supports them, the contents give reference the curriculum and their didactic expressions. A second corresponding to the analysis gives the interactions generated in the educational process among students and educational. The study comes off the necessity that the special needs transitory is understood from its dynamics. The evaluation system and pursuit regarding the evolution in the school the students with special education needs. Besides having in it counts the specificity the NEE since in some cases is a independent way the curricular thing or it doesn't affect it direct way.

The pattern gives curricular administration students with special needs transitory this certain one for factors the cognitive profile that derive in approaches to the curriculum and that they possess a strong character predictors. Other factors the dynamics the classroom determined for educational with look and more inclusive work. For a system evaluation and monitoring that fed back the pursuit the student in the system. For factors is early reaction from to the system that allows to identify the true ones positive and the supports and orientations that it requires the student and their context.

The information was obtained by the work in land through observations, focus groups, interviews, questionnaires and actual evaluations to the students.

The place was the VII Region the Maule in Chile, because it is constituted in a luck synthesis a complexity urban and rural type that is expressed in a diversity schools initial teaching.

Code words: Transitory special educational needs. Curriculum. Initial teaching.

Contextualización.

Uno de los grandes desafíos planteados por la Reforma Educacional en marcha es la implementación curricular y el fortalecimiento de la gestión educativa de los establecimientos educacionales, destacándose que *"la implementación curricular tiene relación con la acción educativa y con el proceso de apropiación, por parte de los docentes, de las nuevas visiones, conceptos generadores y procedimientos de enseñanza"* (Mineduc, 2004).

La investigación actual sobre la problemática de las dificultades en los aprendizajes de los alumnos en el sistema escolar ha estado orientada, de manera importante, por derivaciones obtenidas en macro procesos relativos a los componentes del entorno y la gestión de apoyos. No obstante, la literatura reciente identifica como factor central de la construcción de conocimiento en la escuela, el trabajo sistemático de los docentes en el contexto de sus estrategias de enseñanza, y los aspectos del aprendizaje de las disciplinas específicas que están en juego (Shulman, 2001). Por ello, las investigaciones y estudios centrados en focos micro de la enseñanza han vuelto a constituirse en un sitio primordial para el desarrollo de las políticas educativas, conforme a los hallazgos posibilitados por la investigación (Pinto, 2002).

De hecho, en la literatura especializada se comienza a observar la presencia de investigaciones centradas en micro procesos del comportamiento de los estudiantes y de manera particular en los estudiantes con necesidades educativas especiales (de orden cognitivo amplio y metacognitivo), en relación a los procedimientos de enseñanza de los educadores y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, y con el propósito de comprender, conocer y mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de los diferentes niveles del sistema educativo, se han estado llevando a cabo en Chile estos últimos años variadas iniciativas: investigaciones, congresos, invitaciones a expertos extranjeros, pasantías, financiamiento de actividades, etc. La discusión sobre las competencias profesionales asociadas a las estrategias de enseñanza de los docentes (Avalos, 2002) constituye un foco central de las políticas a nivel internacional: la cuestión es cómo responder a la demanda de calidad de los aprendizajes y como deben configurarse en situaciones de aula con docentes preparados y sensibilizados para hacer frente a los desafíos que implica un sistema inclusivo.

Lo anterior ha sido expresión de la necesidad de estudiar y explicar la dinámica de una gran cantidad de variables que intervienen en las acciones educativas, en los aprendizajes, y en las percepciones de los actores involucrados directa e indirectamente, todo ello con el propósito de enfrentar los desafíos que está planteando el siglo XXI y donde la evaluación de la calidad de los aprendizajes dan signos de una movilidad discreta. El Ministerio de Educación y numerosos sectores de nuestra sociedad han señalado reiteradamente que el problema de la "calidad y

equidad de la educación constituye el eje central” de la política que el país debe asumir (Cox, 2003).

Las regiones y comunas de diferentes lugares del país, con las cuales el equipo investigador mantiene contacto a través de proyectos de investigación, no han estado ajenas a estas inquietudes y propósitos. A modo de ejemplo, se pueden citar los Planes Educativos Comunales de Talca y San Felipe 2003 al 2006, informes que son el fruto de exhaustivos estudios, con un diagnóstico preliminar cuantitativo y cualitativo realizado por equipos técnicos. Estos informes recogen también las opiniones de los padres y apoderados, de los mismos alumnos, y del Colegio de Profesores, junto a la visión de las Juntas de Vecinos de las comunas.

Estos documentos subrayan las debilidades encontradas en lo técnico-pedagógico y hacen referencia explícita a la insuficiencia de los aprendizajes en los alumnos y, de manera particular, destacan el importante porcentaje de niños en riesgo social, o con severas dificultades en el aprendizaje. También se hace mención en tales informes a la carencia de definición de algunas funciones, por ejemplo, las que deben cumplir las Unidades Técnico-Pedagógicas, y de los roles de sus integrantes en las Unidades Educativas; del bajo perfil conceptual de los actores sobre la comprensión de núcleos claves y procesos centrales del aprendizaje de sus estudiantes; de las tareas de los profesores jefes, de los profesores de asignaturas, de los educadores diferenciales o psicopedagogos como agentes de apoyo al trabajo en el aula, en cuanto a la dinámica de los procesos de aprendizaje comprendidas desde lo curricular.

Además, se ha hecho notar la dificultad en la modificación de prácticas de desarrollo de los procesos de aprendizaje; de una cultura escolar en la cual no se da un trabajo de apoyo a los alumnos que considere su estilo de aprendizaje, niveles y estrategias en diferentes momentos de su escolaridad, especialmente con aquéllos con riesgo escolar o necesidades educativas especiales sean transitorias o permanentes (Bermeosolo, 2002,2005).

Al parecer, la escuela, eje en el desarrollo del conocimiento, está ajena al debate y reflexión sobre los desafíos que demandan tanto los aprendizajes como las innovaciones. A juicio de los investigadores, muchas de las debilidades de las que dan cuenta numerosos trabajos, opiniones de expertos y de conductores de políticas educativas sobre logros insuficientes en las pruebas SIMCE y otras mediciones, sobre los niveles de repitencia en los NB1 y NB2, sobre la falta de asesoría para los procesos de innovación, sobre la deficiente utilización de los recursos materiales y humanos, sobre las nuevas consideraciones educativas y curriculares del trabajo de estudiantes con NEE, pueden subsanarse, precisamente, conociendo y profundizando en los factores micro explicativos que están a la base de los aprendizajes. Esto requiere de un mayor análisis de los focos relativos a las estrategias de enseñanza y de aprendizaje que articulan la proyección prospectiva de calidad y por ende de la permanencia de estos estudiantes en el sistema, con especial preocupación en los puntos de quiebre del sistema, los de transición entre niveles, cuando ocurren cambios importantes que afectan y determinan muchas veces el futuro de los alumnos en el sistema.

Se hace necesario, a este respecto, contar con los perfiles diferenciadores de los estudiantes comprendidos en unidades cursos no estándar sino altamente heterogéneas, caracterizar sus aprendizaje, su madurez, sus logros, las

exigencias escolares, exigencias de los contextos, niveles cognitivos y requerimientos desde el aprendizaje y el hacer metodológico del docente. Todo ello, de tal forma de hacer efectivas las estrategias de enseñanza y el rol que debieran jugar los distintos profesionales de la educación que interactúan con los alumnos en estos aspectos de su desarrollo escolar. El caso de la articulación kinder- primer año básico, por ejemplo, ha sido reconocido desde muchos años a esta parte como uno de los desafíos importantes en la escolaridad temprana. Los estudios sobre enseñanza eficaz, escuelas y maestros eficientes, revelan una serie de características y realizaciones que dicen relación con una dinámica que puede generarse en las unidades educacionales en coordinación fluida con los diversos profesionales, estamentos, y actores gravitantes del desarrollo escolar, y que coherentemente enfrenten con éxito los desafíos que implican generar una respuesta de calidad a los estudiantes con NEE.

Un liderazgo educacional decidido por parte de los directivos –comprometidos con los objetivos de la institución, altas expectativas de que todos los estudiantes pueden rendir, la evaluación con propósitos de seguimiento sistemático del rendimiento de cada alumno, un alto nivel de compromiso con los estudiantes con NEE, suficiente tiempo dedicado a la mediación de los aprendizajes, la retroalimentación constante e inmediata a los estudiantes, el desarrollo y enseñanza explícita de adecuadas estrategias de aprendizaje, centrado del proceso en los factores relevantes graduados y articulados como los del lenguaje y metacognición, control ejecutivo temprano de la información, Muñoz R, (2004) son todas tareas y rasgos distintivos que ha descrito la literatura (Bermeosolo, 2005), y que pueden organizarse y fomentarse a través de la acción cooperativa de profesionales que, al interior de las unidades educativas quieran conocer de manera dinámica y efectiva los requerimientos que están a la base del aprendizaje, en especial, el de los niños con necesidades educativas especiales.

Las unidades educacionales no se sienten muchas veces “escuelas efectivas” y los procesos de enseñanza reciben críticas de los mismos agentes implicados (docentes y directivos) por no ser lo efectivos que se quisiera y por no poder acceder y comprender la dinámica de procesos de aprendizaje y la dinámica metacognitiva en momentos claves de la evolución escolar del estudiante.

En el contexto de este marco, el estudio que aquí se presenta pretende constituir una propuesta de conocimiento profundo del aprendizaje y la enseñanza de estudiantes con NEE, derivando en insumos explicativos que generen alternativas de solución de una parte de los problemas educacionales, desde una dimensión de microprocesos o factores específicos asociados al lenguaje que vive el alumno en el paso de lo pre escolar a la escuela básica y su desarrollo escolar inicial hasta 4º básico .

En el último tiempo se han generado una serie de espacios para hacer posible las innovaciones, siendo uno de los ámbitos en los cuales se desarrollan las estrategias de perfeccionamiento y capacitación de los profesores del área de Comunicación y Lenguaje, los llamados Grupos Profesionales de Trabajo, *que constituyen el espacio central para la reflexión sobre las prácticas de enseñanza y de innovaciones para el aula, en el contexto del desarrollo del nuevo currículum*” (Mineduc, 2002).

Por otra parte, a modo de ejemplo de caracterizaciones de momentos críticos del sistema escolar, gran parte de los estudios sobre la cultura escolar de la primera

mitad de la década de los 90 (Valenzuela, 1992; Edwards et al,1995) concluyen - en referencia a los estudiantes- que la escuela se caracteriza por la homogeneización (se ve al niño, al joven, restrictivamente sólo como alumno); la etiquetación (hace distinciones entre alumnos a partir de estereotipos); la desconfianza (la concepción de que el joven sólo actuará correctamente si es vigilado) y la meritocracia individual (todo logro se atribuye a méritos individuales, negándose con ello las condiciones socioeconómicas y culturales del sujeto). En definitiva, se aprecia una primacía del sistema, donde la complejidad de las características personales se diluyen y se le entrega prioridad a la definición externa del ser humano.

Desde el punto de vista de las estrategias escolares que la institución educativa tiene actualmente a su haber, los programas en boga de *enseñar a pensar* se caracterizan por centrarse en el desarrollo de *estrategias cognitivas básicas* que subyacen a diferentes capacidades de comprensión, razonamiento y solución de problemas. Dicha intervención suele fundamentarse en materiales altamente estructurados pero generalmente *libres de contenido curricular*. Esta es la principal razón por la que algunos cuestionan sus posibilidades de transferir las consecuciones a tareas escolares, condicionadas por conocimientos previos y estrategias de carácter específico, como la comprensión de textos académicos.

En la última década se ha acentuado la convicción de que un currículo para desarrollar el pensamiento, activa los contenidos y conceptos en contextos de razonamiento y solución de problemas, Swanson (2001). "Los temas escolares pueden convertirse en espacios fundamentales para desarrollar el razonamiento y solucionar problemas. En esta perspectiva el pensamiento llena todo el currículo. Está en todas partes. Las habilidades de pensamiento y los contenidos temáticos se unen tempranamente desde la educación básica e invaden toda la enseñanza. No hay que elegir entre enfatizar contenidos o habilidades de pensamiento, no es posible profundizar ninguno de ellos sin el otro" (Resnick y Klopfer, 1997).

Por otro lado, en el marco del llamado Plan de Acción Tutorial, la mayoría de los Departamentos de Orientación se han centrado tradicionalmente a la enseñanza de las clásicas *técnicas de estudio*. Se ha criticado que este enfoque presenta la limitación de favorecer el entrenamiento de procedimientos técnicos, sin abordar necesariamente la instrucción de las operaciones cognitivas previas que posibilitan su utilización estratégica. Así, por ejemplo, el dominio del subrayado o el resumen requiere un mínimo grado de pericia de un instrumento mediador del aprendizaje que permita amplificar la efectividad de diferentes estrategias de reducción y jerarquización semántica (Montanero, 1998).

Como enfoque alternativo, y de interés para el grupo investigador, el propósito de *enseñar a comprender* agrupa diversos programas de intervención, centrados en el entrenamiento de estrategias metacognitivas, semánticas y estructurales, que intervienen en la comprensión. De igual modo, existen numerosas evidencias sobre la dinámica de las relaciones entre factores específicos del discurso oral y discurso escrito que deben ser tomadas en cuenta en el aula debido a la heterogeneidad siempre presente de las habilidades cognitivas McDermott (2006). Pinto (2000) ya planteaba que los alumnos utilizan procesos comunes en la comprensión oral y

escrita y que el éxito dependerá del estado de desarrollo de las habilidades que hacen posible el primero. Las metodologías debieran en distintos niveles "activar y seleccionar significados léxicos, asignar de manera gradual los roles gramaticales de las palabras, desarrollar estrategias que permitan integrar el significado de las oraciones, aplicar el conocimiento del mundo para interpretar el texto y hacer inferencias". Todas estas inquietudes deben estar hoy por hoy a la base del trabajo que se fomente que los docentes realicen con sus alumnos.

Existen evidencias de alumnos NEE en sus habilidades lectoras Vellutino (2006), Pinto (2000), Coloma y Pavez (2002)], que presentan de manera sostenida deficiencias, entre otras, en la comprensión de instrucciones, y que requieren especial apoyo en sus discursos relacionados con descripciones, argumentaciones, exposiciones y narraciones.

Las teorías de estilos cognitivos y de estilos de aprendizaje comparten con el enfoque piagetiano que los alumnos son intérpretes y constructores de estructuras de conocimiento, no menos reproductores de conductas acumulables y conectadas por asociación a algún estímulo. Para Flores (1999), "la principal diferencia entre los estilos de enseñanza es la intención docente. El objetivo de las actividades cognitivas y autorreguladoras del aprendizaje es facilitar y propiciar la elaboración del aprendizaje por parte del alumno y ayudarlo a controlar su proceso de pensar y aprender mediante procedimientos y estrategias metacognitivas. El aprendizaje y el pensamiento se fusionan en la perspectiva pedagógica cognitiva contemporánea. La enseñanza respectiva se guía por un currículo diseñado para desarrollar el pensamiento de los alumnos."

En el caso que nos ocupa, en el que se centra el presente estudio, el desafío de los profesores ya no es dictar clase y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizaje, mediando el paso de nivel en nivel Muñoz R (2004). Es decir, que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a pensar, que aprendan a autoevaluarse sobre la marcha del proceso. Esto nos dice que la función evaluativa varía al modificarse la perspectiva de la enseñanza. El foco central de interés de esta investigación está en las estrategias de enseñanza de los docentes y el tipo de actividades que están en los aprendizajes en tanto procesos efectivos que posibiliten aprendizajes de calidad para estudiantes con NEE transitorias.

Es decir, se asumen como un tópico fundamental de la construcción de conocimiento en la escuela, no sólo las capacidades de los estudiantes, sino cómo estas capacidades se potencian, gracias a estrategias de enseñanza articuladas en torno al desarrollo de aprendizajes dentro del currículo que tienen y requieren continuidad y sistematización en el tiempo, superando los obstáculos que generan las necesidades educativas especiales de los estudiantes.

La literatura especializada muestra los problemas y tensiones para el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes con NEE en un sistema escolar organizado en niveles y con una configuración curricular muy particular: fragmentación del conocimiento asociado a niveles por edad de los estudiantes. Es decir, la realidad señala que existen algunos puntos especialmente críticos o momentos de quiebre en el paso de un nivel de enseñanza a otro (Kinder a 1° Básico, 4° a 5° Básico, 8°

Básico a 1° Medio, 4° Medio a Educación Superior) y que constituyen un ámbito de discusión necesario para profundizar tanto en la sustentabilidad de los aprendizajes en el tiempo, como en las dinámicas predictivas que actuarían y explicarían posibles desarrollo cognitivos e intelectuales de los estudiantes. Del mismo modo, la literatura señala la existencia de estudiantes que presentan capacidades de adaptación rápida y cuyos momentos críticos aparecen casi desdibujados, pero también advierte la presencia de un gran contingente de estudiantes, generalmente en riesgo o con NEE, que no logran la consolidación de los 'andamiajes' cognitivos, afectivos y/o actitudinales requeridos, lo que les estaría generando problemas en su propio aprendizaje y en su desarrollo en el sistema escolar.

Pues bien, en este contexto, la discusión destaca la importancia de las capacidades de los docentes que, en el marco de su profesionalización específica, se deben concentrar cada vez más en la configuración de espacios de aprendizajes óptimos y cognitivamente pertinentes para los estudiantes, posibilitados por estrategias de enseñanza efectivas que en los primeros años descansa de manera importante en los procesamientos específicos de tareas fonológicas, fonémicas, comprensivas verbales, memoria verbal entre otras. Más aún, actualmente la discusión ya no sólo radica en la potencialidad de las estrategias de enseñanza, sino en el tipo de articulaciones pedagógicas que el docente es capaz de desarrollar para la construcción de los 'andamiajes' del conocimiento de los estudiantes. Si consideramos la necesidad de aproximarnos a tales articulaciones, podemos sostener desde la dimensión más didáctica que un docente actúa con buen desempeño toda vez que en situaciones de enseñanza presenta enlaces entre los conceptos, entre conceptos y procedimientos, entre procedimientos y ámbitos de contextualización, y todo ello con la solidez del dominio de las estructuras cognitivas y afectivas de los estudiantes con NEE.

Si una estrategia se configura sólidamente en un escenario de enseñanza, ello obedece a la presencia de articulaciones tanto epistemológicas, como entre los conocimientos y el mundo social y afectivo de los estudiantes. Del mismo modo, al desarrollar tales enlaces en clases en los ámbitos disciplinarios, es posible trabajar en el fortalecimiento de capacidades predictivas en el desempeño futuro de los estudiantes en la matriz de conocimientos pertinente. Algunos de los factores predictivos establecidos en la literatura, a modo de ejemplo, en relación a lenguaje y matemáticas entre Kinder y 2° Básico, dicen relación con: Nivel Preescolar: conciencia fonológica, reconocimiento de figuras geométricas, de letras y escritura temprana, diferenciación entre dibujo y escritura. En 1° Básico: conciencia fonémica, metaconocimiento fonológico, aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos, nivel de lectura inicial, segmentación fonémica de palabras, desarrollo comprensivo verbal, relación entre notación de cantidad y otras relaciones numéricas. En 2° Básico: comprensión de textos, resolución de problemas sencillos.

Todo lo anterior, nos lleva al gran debate actual sobre la importancia de la naturaleza de los contenidos y de las estrategias que, generando vínculos efectivos, posibiliten el desarrollo de nuevos aprendizajes y configuren los sustratos básicos para los nuevos conocimientos tanto iniciales como distantes dentro del desarrollo escolar de los estudiantes con NEE transitorias. Es en este punto de una visión estratégica donde los factores específicos referidos al desarrollo del lenguaje juegan como proyectivos de calidad para el conjunto e la experiencia curricular del estudiante.

Preguntas de Investigación.

Para la recogida de información sobre el terreno, teniendo como base a la revisión documental realizada y el esquema metodológico se plantearon como preguntas centrales las siguientes:

- El patrón de trabajo curricular con los estudiantes con NEE transitorias considera aspectos irrelevantes que impiden su progresión y desarrollo en el sistema escolar.
- Las prácticas habituales del profesorado impiden la identificación de factores del currículo que actúen como verdaderos impulsores de la articulación de aprendizajes de calidad en las diferentes NEE transitorias.
- La interacción profesorado-estudiante no recoge las caracterizaciones de las NEE y sus demandas de apoyo para que los estudiantes puedan progresar en el currículo.

Persisten obstáculos derivados de un modelo de interacción clínico que distorsiona los acercamientos y acciones derivadas desde el currículo escolar.

Hipótesis y Objetivos.

La hipótesis que orientó el trabajo es:

Los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a problemas de aprendizaje cuyos docentes realizan su trabajo teniendo como referentes aspectos del currículo se ven beneficiados de manera importante en logros académicos.

Los objetivos propuestos para el proyecto fueron los siguientes:

| Objetivo General | Objetivos Específicos |
|--|--|
| Generar un modelo de enseñanza aprendizaje de calidad para alumnos con NEE transitorias, que les permita el progreso educacional en el contexto escolar teniendo como eje articulador factores del sector lenguaje y comunicación. | Caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías y construcción de conocimiento de los estudiantes con NEE. |
| | Determinar el grado de calidad y efectividad de aspectos de la implementación de las propuestas curriculares de establecimientos urbanos y rurales de la VII región. |
| | Describir las formas de enseñanza exitosa en estudiantes con NEE transitorias de la región. |
| | Conocer la dinámica de recursos humanos, materiales y metodológicos que apoyen el desarrollo de un modelo de gestión curricular para estudiantes con NEE |

Actividades comprometidas.

Para la realización del Proyecto se fijaron un total de catorce actividades amplias que permitieran gestionar el trabajo comprometido, estas fueron las siguientes:

1. Caracterización de la muestra de establecimientos educacionales y estudiantes que participaron en la experiencia investigativa del proyecto. Actividad lograda a inicios de la experiencia y sin contratiempos. Ajustada a los requerimientos de la muestra definitiva.
2. Selección e identificación de las unidades de análisis. Proceso logrado en los tiempos fijados y sin retrasos.
3. Asignación de los investigadores responsables de escuelas por áreas. Se estimó un procedimiento de asignación cuyo criterio central fue el mantener por provincia un responsable y un co-responsable a objeto de que frente a cualquier situación emergente alguien del equipo investigador estuviera al tanto. Los equipos por provincias estuvieron asistidos por un coordinador de trabajo de campo más ayudantes y colaboradores.
4. Diseño de un plan de negociación y agenda de trabajo con directivos y comunidad educativa respecto del proyecto, participación, responsabilidades, productos, ventajas y desventajas. Respuesta muy adecuada por parte de los establecimientos, los directivos siempre asignaron a un docente como coordinador para el trabajo. El acuerdo entregar información general de las evaluaciones y observaciones a fin de incorporarlas a las estrategias de apoyos organizadas desde la escuela.
5. Visitar establecimientos educacionales para concordar las agendas de trabajo. Las agendas de trabajo se establecieron con anticipación de un mes respecto de las acciones a efectuar. Ello permitió obtener importantes bloques de datos en tiempos análogos en las diferentes provincias.
6. Definición del plan para el levantamiento de la información de base del proyecto, que considere instrumentos y formas de interacción para potenciar la validez de los datos. El plan de levantamiento de la información metodológicamente exigía obtener los datos en períodos relativamente cortos con el objeto de que reflejaran procesos de trabajo de los docentes y ritmos de trabajo curriculares similares. Este aspecto era muy sensible respecto de uno de los factores del curricular al cual el proyecto apuntaba. En este sentido las acciones de trabajo directo con los docentes fueron las claves del proceso. El trabajo directo se efectuó en base a entrevistas individuales y colectivas, junto a constataciones y evidencias de logros académicos curriculares por parte de los estudiantes y ratificadas por el docente. A la información anterior se agrega la evaluación de aspectos de la especificidad de las alteraciones de las necesidades educativas, análisis de documentos.
7. Construcción de la matriz generadora de los distintos instrumentos que considere variables, criterios, indicadores y otros para recoger la información proveniente de las distintas fuentes de datos. Actividad realizada en dos formatos (Excel y SPSS) de análisis y que a la vez obraban como de respaldo.
8. Diseñar, producir y aplicar los instrumentos a docentes, estudiantes y padres. Se utilizaron instrumentos normalizados y utilizados en el campo de las

necesidades educativas especiales asociadas con problemas de aprendizaje. Las otras técnicas utilizadas fueron sometidas a validación de coherencia.

9. Proceso de observaciones en establecimientos. Este proceso se sincronizó respecto de la recogida de datos y tuvo un orden que a grandes rasgos se sintetiza en lo siguiente: evaluación y análisis de la información de los estudiantes, observaciones de evidencias de logros por parte de los estudiantes, análisis documental, verificación de logros por partes de los docentes, entrevistas a los docentes, aplicación de otros instrumentos en casos determinados por los análisis a fin de profundizar información.
10. Realizar análisis documental sobre contenido de los PIE y acciones docentes referidas a estrategias de enseñanza. Se analizaron los PIE de las escuelas a las que pertenecían los estudiantes de la muestra y guías, cuadernos y carpetas de estudiantes.
11. Evaluar estudiantes en los ámbitos psicopedagógicos y pedagógicos. Para efecto de la evaluación específica se utilizaron pruebas normalizadas y para obtención de los niveles de progreso curricular una pauta que refleja requerimientos del currículo para NT2, NB1 y NB2.
12. Implementar página Web del Proyecto. Se implementó con el objetivo de mantener información abierta sobre el proyecto y sus acciones.
13. Jornada de difusión en la región. Se efectuó el día 30 de octubre en el aula magna de la UCM Campus San Miguel, asistieron más de 270 personas. Hito cumplido satisfactoriamente.
14. Texto informe final que de cuentas de todas las acciones y sus derivaciones del Proyecto. Se espera al 30 de mayo de 2008 contar con el libro genérico que de cuenta del estado de realización y de profundidad de los análisis.

De los objetivos específicos trabajados los dos primeros concentran actividades desarrolladas el primer semestre.

El tercer y cuarto objetivo específico corresponde con actividades concentradas durante el segundo semestre 2007. Se observan plenamente desarrollados exceptuando la actividad nº 14 Elaboración de informe y publicaciones. De las tres publicaciones estimadas una ha sido aprobada y será publicada en la Revista Latinoamericana de Inclusión. Editada por la Universidad Central de Chile (en prensa). Una segunda se encuentra en proceso de revisión Revista Signos de la PUC-V. La tercera contendrá los alcances sobre el proceso de construcción del modelo (estado de elaboración). Se está evaluando la pertinencia en que revista será presentada. Las tesis apoyadas por el proyecto serán editadas durante el mes de diciembre. Por último el texto comprometido se elaborará durante los meses de enero a abril 2008. Se espera efectuar una edición de a lo menos 500 ejemplares (se utilizarán para estos propósitos los excedentes del proyecto más apoyo institucional).

Resultados obtenidos y dificultades a la fecha.

Los resultados de manera general están reflejados en el logro de los objetivos propuestos para este período. Se exceptúa la aclaración efectuada más arriba respecto de la actividad nº 14

Las dificultades tienen un hilo conductor, respecto de las informadas en el primer estado de avance, básicamente se relacionan con temas logísticos y prácticos del proyecto entre los que podemos mencionar la extensión territorial de la región. Los desplazamientos en los medios habituales llevan en algunos casos más de cuatro horas para alcanzar un destino, esto se alivió a través del desplazamiento vehicular a algunos puntos de referencia. También el mencionar que pese a la disposición muy favorable a este tipo de trabajo (especialmente el evaluar sus estudiante) por parte de los docentes de aula al solicitarles tiempos, posibilidades de observación, informar cuestionario resultó un trabajo de mucho desgaste y demandante de más tiempo del presupuestado. El retiro de cuestionarios, la realización de focos de grupos, las entrevistas colectivas con estudiantes y apoderados se dilataron en el tiempo más de lo previsto.

Productos comprometidos. Tesis y seminarios de título y seminario de grado.

| Tesista Nivel Magíster | Título. |
|---------------------------------------|---|
| 1.- Manuel Monsalve Macaya. | La complejidad cognitiva del procesamiento lector de los estudiantes con NEE asociadas a TEA en primer ciclo básico. |
| 2.- Ivonne González San Martín. | Caracterización de los procesos cognitivos y lingüísticos relacionados con el aprendizaje efectivo de estudiantes con trastornos específicos del lenguaje. |
| Seminarios de Título. | |
| 3.-Francisca Lorca Figueroa y equipo. | Caracterización curricular de estudiantes con NEE-T de NB1, NB2,NB3 asociadas a TEA en escuelas de la región del Maule. |
| 4.-Jessica Gutierrez E. y equipo. | Caracterización de estudiantes con SDAC y TEA con adecuado desarrollo curricular pertenecientes a primer ciclo básico de escuelas de la Comuna de Talca. |
| Seminario de Licenciatura. | |
| 5.- Paulina Montecinos A. y equipo. | Caracterización evolutiva de los factores que articulan en aprendizaje de estudiantes de 2º a 4º de EGB en escuelas de la provincia de Linares y Cauquenes. |

Las tesis Correspondientes al nivel de Magíster, Programa de Magíster en Educación Especial y Psicopedagogía de la Universidad Católica del Maule han completado su proceso de desarrollo y el informe final se encuentra aceptado para corrección. El proceso de corrección no debiera exceder la primera semana de diciembre.

Los dos seminarios de grado han completado su proceso de trabajo de campo y las autoras se encuentran en el proceso de elaboración del informe final.

El seminario de grado de Licenciatura fue entregado y se encuentra en proceso de revisión por parte de los evaluadores.

Marco Teórico Conceptual.

A continuación se presenta una revisión actual y profunda sobre aspectos centrales de orden teórico del proyecto referidos a las necesidades educativas especiales transitorias: trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Síndrome del Déficit Atencional Concentracional (TDAH) y Aprendizaje Lento (AL).

El núcleo temático central lo constituyen las Necesidades Educativas Transitorias, y las Necesidades Educativas de mayor presencia en la escuela.

El abordaje de información presenta una estructura análoga donde nos hemos concentrado dimensiones que presentan un mayor aporte a la mirada desde la dinámica educacional.

1.- Necesidades educativas especiales.

Las ideas sobre necesidades educativas especiales surgen por primera vez en el Informe Warnock (1978) realizado en el Reino Unido por una Comisión de Expertos que se reúnen en 1974 con el fin de revisar y presentar alternativas a la situación de la Educación Especial en ese momento. La primera cuestión a destacar es que este concepto aparece como alternativa a las denominaciones que anteriormente venían utilizándose como son las de deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitados o minusválido. Pero este hecho cabe entenderlo no como un simple cambio de denominación sino que es necesario considerarlo como un *"cambio conceptual más profundo respecto de las características y necesidades de determinados alumnos, que alude al reconocimiento de la heterogeneidad. A partir de ese momento, el objeto de la educación especial hace referencia a una situación de aprendizaje, no a un estado determinado por la naturaleza del desorden, y establecido mediante un proceso evaluativo que establece categorías y segrega"*. (Arnaiz, P. 2003).

Las NEE antes mencionadas se expresarían en una magnitud que afecta a un 17% de la población escolar.

En el siguiente apartado abordaremos las necesidades educativas especiales transitorias de los estudiantes, eje central de este estudio y que se presentan con mayor frecuencia en el ámbito escolar, tal es el caso de los genéricos llamados trastornos del aprendizaje, aprendizaje lento, trastornos específicos del lenguaje y déficit atencional – concentracional. Las referencias a otras NEE-T desde el punto de vista operativo general para efectos de la determinación, evaluación y apoyos pueden derivarse de estas que detallaremos en profundidad.

Conceptualización.

El término de NEE se relaciona directamente con la teoría del constructivismo, considerando de esta manera, el aprendizaje como un proceso que se desarrolla en la interacción del sujeto con el medio.

El concepto de Necesidades Educativas, plantea que la educación debe ser una sola, con diferentes ajustes, dando respuesta a la diversidad del alumnado, por ello los alumnos con alguna dificultad no deberían ser segregados de los centros educativos, sino que estos deberán establecer una serie de ayudas para que el proceso educativo de estos alumnos se realice en óptimas condiciones. Para que lo anterior se cumpla, el profesorado deberá poner bajo evaluación sus prácticas y acciones educativas y poner

atención en dar respuestas a las necesidades educativas especiales de los alumnos que así lo requieren.

El trabajo del profesor regular deberá estar en directa relación con el profesor de apoyo en cuanto al asesoramiento, planificación en el aula común, preparación de materiales, colaboración, entre otros, ya que es la enseñanza la que deberá adecuarse a la diversidad del alumnado con el cual convivimos, de manera de atender sus necesidades especiales o no, permitiéndoles el máximo desarrollo de sus habilidades y conocimientos.

Otro posible punto de vista de las NEE, alude a la persistencia de estas en el tiempo, lo que determina que puedan ser consideradas como temporales y permanentes. Entre las Necesidades Educativas permanentes encontramos Discapacidad Intelectual, Auditiva, Visual, Motora, Multidéficit, Psíquica, Graves Alteraciones en la capacidad de relación y comunicación y Visceral. Mientras que entre las Necesidades Educativas Transitorias encontramos los Trastorno Emocional, Fobias, Violencia intrafamiliar, Embarazo adolescente, Drogadicción, Trastornos Específicos del Lenguaje, Trastornos Específicos del Aprendizaje, Aprendizaje Lento, Déficit Atencional, Hiperactividad, Trastornos conductuales y Deprivación socio-económica y cultural.

Por otro lado, las *"Necesidades Educativas Transitorias cuya causa no esta asociada a una discapacidad, sino a distintas etiologías, ya sea, de tipo intrínseca (problemas de aprendizaje asociados a características internas del niño) como capacidad; intelectual, estilo cognitivo, locus de control, rasgos de personalidad, entre otros. También encontramos la etiología de tipo extrínseca, (generando problemas de aprendizaje asociados al ambiente en el cual esta inserto el alumnos) como ejemplo podemos mencionar, los problemas en el rendimiento a causa de fallas metodológicas, factores ambientes estresantes que afectan el desempeño escolar, entre otras. Autores han determinado una etiología mixta, que reúne características de las dos anteriormente señaladas, por ejemplo: problemas emocionales derivados de interacción ambiente – niños vulnerables y escasa capacidad de afrontamiento"*. (Bermeosolo, J. 2003)

Es preciso advertir que siguiendo el enfoque actual en la educación especial, los educadores especialistas, *"más que centrarse en el déficit del niño o joven, como a ocurrido tradicionalmente (modelo en el cual las dificultades se definen según las características individuales del alumno), se deberán centrar en lo educativo y curricular, en las ayudas que precisa"*. (Bermeosolo, J. 2004).

En términos de investigaciones de este tema, podemos mencionar que en el último tiempo estas se han referido a tópicos relacionados con la integración de niños y niñas con necesidades educativas especiales en el ámbito educativo (especialmente en dislexia en el caso de las NEE-T) y generar nuevos desafíos; entre ellos, la creación de recursos tendientes a equiparar los déficit con que algunos niños se integran al sistema de educación regular. En esta línea se han abarcado temas concernientes a discapacidad, diferenciación de las necesidades educativas especiales, estrategias para la implementación de proyectos de integración en instituciones educativas y estrategias de trabajo en las aulas, entre las más destacables.

Evaluación y NEE.

La evaluación psicopedagógica debe enfocarse a la mejora de condiciones del proceso de enseñanza y aprendizaje de un sujeto, por lo cual se requiere que sea integral, es

decir contemple aspectos más allá de las condiciones particulares del sujeto para encontrar los apoyos más pertinentes para estos fines o sea, es necesario entender que en los problemas o trastornos que podemos encontrar, vislumbran diferentes variables intervinientes que se deben identificar para la reeducación. *"No es suficiente identificar las posibles variables que puedan ayudar a explicar el problema, sino que la solución pasa también por modificar las condiciones del entorno de forma que incidan favorablemente en el progreso de los alumno".* (Gotzens Busquets, A. 2000).

La evaluación psicopedagógica es un proceso de recogida y análisis de información, que se refiere a los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje para identificar NEE, y es el paso inicial para la toma de decisiones en la propuesta curricular y las ayudas requeridas. Entre sus principales características podemos decir que recoge información global de diferentes formas y en diferentes periodos de tiempo, considera la multidisciplinariedad como una condición muy relevante, todo lo que concierne a la redacción es información que debe obtenerse a través de la evaluación psicopedagógica y todas sus dimensiones, así como las practica educativas en el aula, las interacciones que se puedan dar en ella y los contextos.

En el proceso de identificación de las NEE se debe percibir al propio individuo y su medio, este es predominantemente cualitativo, puesto que su principal recurso es la observación y sus fines son educativos para el desarrollo de estrategias.

El contexto escolar, debe ser analizado con el fin de explorar las respuestas que entregan a las necesidades requeridas por los alumnos con NEE y a la forma de atender a la diversidad en relación a la metodología, espacios físicos, entre otras.

"Otro aspecto importante a considerar es la familia, con el fin de determinar la influencia de esta en el desarrollo del niño y sus condiciones de vida. En este campo es necesario recabar información relacionada con el alumno y su contexto familiar considerando las relaciones afectivas que mantienen con el niño lo diferentes agentes del grupo familiar, las expectativas de la familia, grado de autonomía que se le otorga al niño en el hogar, responsabilidades que se le asignan, oportunidades y experiencias, juego y ocio, hábitos de higiene y salud y condiciones y hábitos de trabajo en casa". (Gotzens Busquets, A. 2000).

Posteriormente se definen los apoyos o recursos personales y materiales que favorezcan y enriquezcan el proceso, los que dependen de la naturaleza de la oferta educativa y el currículo, respondiendo a aspectos tales como, necesidades educativas en términos de competencias, condiciones del alumno y el contexto escolar que facilitan o dificultan su proceso, actuaciones educativas como decidir el tipo de escolarización, tipo de respuestas curriculares y ayudas y apoyos. Por último, se deben considerar las actuaciones educativas a desempeñarse en el ámbito familiar.

Procedimientos de apoyo.

En relación a calidad y efectividad de la gestión curricular en el proceso de enseñanza y aprendizaje de estudiantes con NEE-T, la respuesta más cercana son las que desde la escuela se denominan Adaptaciones Curriculares, las cuales surgen desde el currículo oficial, el proyecto educativo y la realidad socioeducativa y se basan en la diversidad de Necesidades Educativas Especiales, en este sentido, las adaptaciones curriculares se refieren al elemento fundamental para conseguir la individualización de la enseñanza y

consisten en la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las necesidades y posibilidades de cada alumno.

La elaboración de las adaptaciones curriculares supone un esfuerzo que implica a todo el equipo docente y el equipo multidisciplinario que exista o se requiera y son *“un desafío que enfrentan los profesores en su practica cotidiana y tienen que ver con descubrir las formas de enseñanza y estrategias que aseguren el éxito en el aprendizaje de todos sus alumnos”* (Duk, Cynthia, Hernández, Ana Maria. 2002).

Lo anterior impactará en una respuesta educativa, que se ajusta a las necesidades específicas de un estudiante y que puede aportar a otros estudiantes y al grupo heterogéneo del aula. Siguiendo a Coll (1999), las derivaciones de esta investigación cobran vigencia y pertinencia en el llamado triángulo interactivo: interacción de estudiantes y grupos de estudiantes con el currículo, interacción de estudiantes y grupos de estudiantes con profesores y profesionales, interacción de profesores y profesionales con el currículo.

Los lineamientos expresados demandan un trabajo colaborativo, sistémico y reconstrutivo de los distintos integrantes que participan de las actividades formativas y educativas de estos estudiantes y básicamente asociados en los contextos más significativos donde se manifieste el proceso de enseñanza aprendizaje enfatizando, prioritariamente los potenciales y capacidades antes que los déficits.

2.- NEE asociadas a las dificultades específicas del aprendizaje.

La tradición del estudio y reflexión en torno a las dificultades del aprendizaje se extiende por bastantes años, en palabras de Aguilera A (2004), es posible distinguir cuatro períodos el primero que da los fundamentos empíricos y teóricos y que define los fundamentos de la disciplina (1800 a 1940). Un segundo período que se caracteriza por la transición desde los enfoques médicos a los psicológicos y educativos (1940 a 1963). Una tercera fase (1963-1980) integración formal del campo de estudios de las dificultades del aprendizaje. En esta etapa confluyen tradiciones desde la investigación y práctica profesional. El cuarto período se extiende hasta nuestros días y abarca la problematización conceptual y su apertura, la participación de asociaciones que discuten el tema, cambios en los sistemas de clasificación, la irrupción de tecnologías en su determinación como apoyos y la mirada en tanto sujetos de educación especial.

Los problemas en el aprendizaje representan una porción significativa de lo que se traduce en NEE en el sistema escolar. Un subconjunto menor de tales problemas, las dificultades específicas del aprendizaje (specific learning disabilities; en Chile, TEA) reúne rasgos identificatorios característicos que justifican se le reconozca como una condición particular.

Las denominaciones diagnósticas no se han utilizado de manera clara y consistente, ya sea sobre-extendiendo la aplicación del rótulo “dificultades específicas del aprendizaje (TEA)” a niños que presentan efectivamente “problemas en el aprendizaje” en una o más áreas del currículo, muchas veces severas, pero no reúnen rasgos identificatorios de un TEA; o simplemente usando ambas designaciones de manera intercambiable. Son numerosos los niños en el sistema escolar que, por diferentes motivos, evidencian problemas o dificultades en el aprendizaje (lectura, escritura, matemática etc.); pocos,

en cambio, reúnen los rasgos que permiten identificarlos como niños con dificultades específicas del aprendizaje.

En inglés se usan las denominaciones learning problems y learning difficulties -ambas genéricas- y se reserva (specific) learning disabilities para las dificultades específicas (en Chile, "trastornos" específicos) del aprendizaje. Se trata de un área que no ha dejado de presentar problemas en su delimitación y aún no se ha logrado total consenso en algunas cuestiones puntuales. Bermeosolo J. (2003), Bermeosolo J y otros (2007).

A partir del Informe Warnock, en el Reino Unido, con el propósito de evitar el énfasis en el enfoque clínico tradicional de la educación especial y sus discriminatorias etiquetas diagnósticas, junto con crearse la denominación necesidades educativas especiales NEE, se recomendó utilizar el término dificultades de aprendizaje (learning difficulties) para referirse a "los niños que necesitaban alguna prestación especial". En la normativa inglesa actual sobre la materia, se precisa lo siguiente en relación a estos términos:

Un estudiante tiene una dificultad de aprendizaje (learning difficulty), si presenta:

- a) una dificultad sustancialmente mayor para aprender que la mayoría de los estudiantes de la misma edad; o
- b) una discapacidad que le impide o dificulta el uso de los medios educativos del tipo que usualmente se proporcionan a los estudiantes de la misma edad en escuelas del área.

Bermeosolo J (2004), Bermeosolo J y otros (2007) en un importante análisis conceptual señala que la legislación vigente en USA establece algunos criterios orientadores muy prácticos para determinar si niño presenta una dificultad (discapacidad, trastorno) específica del aprendizaje (SLD o TEA):

a.- No progresa adecuadamente en relación a su edad o no alcanza los estándares aprobados en el Estado para su curso o nivel en una de las áreas que se nombran a continuación, si se le han proporcionado las experiencias de aprendizaje y la instrucción apropiada para su edad o de acuerdo a los estándares aprobados en el Estado para su curso o nivel. Las áreas son: expresión oral, comprensión oral, expresión escrita, destrezas básicas lectoras, habilidades de fluidez lectora, comprensión lectora, cálculo matemático, solución de problemas matemáticos

b.- Cuando se usa un procedimiento basado en la respuesta del niño a una intervención científica, de base en la investigación; o el niño evidencia un patrón de fortalezas y debilidades en ejecución, logro, o ambos, en relación a su edad, a los estándares aprobados por el Estado para su curso o nivel, a su desarrollo intelectual, que son estimados por el equipo competente como relevantes para la identificación de una SLD, utilizando las evaluaciones apropiadas, y que no son primariamente resultado de: una discapacidad visual, auditiva o motora, retardo mental, trastorno emocional, factores culturales, desventaja ambiental o económica, o limitado dominio del idioma.

Aquellos niños de los que se sospecha podrían presentar un TEA (SLD), suponiendo que se le han proporcionado las experiencias de aprendizaje y la instrucción apropiada para su edad, si responden a una intervención de calidad, basada en hallazgos

científicamente probados, antes de ser enviados a educación especial, dejarán de ser considerados como estudiantes en riesgo de presentar SLD. Los estudiantes con TEA son los que presentan "significativas dificultades en la adquisición y el uso de la escucha, el habla, la lectura, escritura, etc.", como lo expresan las definiciones, las que persisten a pesar de instrucción apropiada y extensa (incluyendo instrucción uno-a-uno) en el área de la dificultad.

Determinación de los TEA (LD).

A juicio de Mather & Gregg (2006), el proceso de diagnóstico de las LD debe incluir:

- a. Detectar una limitación en una o más de las siguientes áreas y sub-aspectos:
 - lectura (habilidades básicas, fluidez, o comprensión)
 - lengua escrita (habilidades básicas, fluidez, o expresión)
 - matemática (habilidades básicas, fluidez, o aplicación)Descartar explicaciones alternativas de la limitación (retardo mental, falta de oportunidades...).
- b. Documentar la limitación utilizando múltiples fuentes de información: Por ejemplo, pruebas estandarizadas o medidas basadas en el currículo, utilizando tests de variado formato; verificar la respuesta al tratamiento; informes y relatos del profesor, estudiante, padres; muestras del trabajo en clases, tareas; historia educacional.
- c. Identificar los correlatos cognitivos y/o lingüísticos específicos, que parecen tener que ver más directamente con el área identificada con bajo rendimiento o de relativa dificultad.

Los procedimientos específicos de apoyo directo al estudiante, programas de enseñanza de habilidades particulares para la lectura, matemática, etc., debieran estar sólidamente basados en la investigación sobre intervención actual pertinente y exitosa. Todo lo anterior es importante tenerlo presente para entender el sentido de los enfoques actuales en la identificación y los enfoques del trabajo de las dificultades específicas del aprendizaje.

La legislación más reciente en USA, The Individuals with Disabilities Education Improvement Act ó IDEA'04, ha introducido modificaciones sustanciales en la determinación de elegibilidad para SLD, señalando el momento clave para determinar si un niño presenta una dificultad específica de aprendizaje, las agencias educacionales locales (LEA), sin obligar ya a establecer la 'discrepancia' (de hecho, hay niños con TEA que no la evidencian) recomiendan utilizar el procedimiento denominado "response to intervention" (RTI), que ha sido asumido en IDEA 2004. *Aquellos niños de los que se sospecha podrían presentar un TEA, si responden a una intervención de calidad, basada en hallazgos científicamente probados, antes de ser enviados a educación especial, dejarán de ser considerados como estudiantes en riesgo de presentar una LD.* Bermeosolo J y otros (2007)

En este sentido en nuestro medio hay experiencia que ya confirmaban los alcances anteriores Pinto A, (2000), al planificar la atención a estudiantes con severas y significativas alteraciones de la lectura y con el propósito de confirmar la alta coincidencia en las evaluaciones de especialistas y docentes de aula en identificar el

tipo de apoyo respecto de las necesidades educativas de estos estudiantes se determinó una intervención inmediata de 12 sesiones (90 minutos) de apoyo específico. Al término de esas sesiones un tercio de los estudiantes al ser reevaluados habían superado las dificultades. Lo anterior deja de manifiesto la necesidad de respuesta organizada y persistente antes de la confirmación de la dificultad (el verdadero positivo).

En Chile, hay variadas pruebas (algunas estandarizadas, otras informales), que utilizan los psicopedagogos y educadores especialistas para identificar algunas de las limitaciones nombradas arriba. Será tarea de estos profesionales determinar cuáles son de real utilidad, válidas y confiables, y en qué áreas se hace necesario desarrollar nuevos instrumentos.

La normativa inglesa, en palabras de Hegarty S (2007) también puede ser un referente graduado -fuertemente basado en una intervención de calidad en el aula regular- para la identificación y evaluación de estudiantes con NEE. El sistema graduado de respuesta esta organizado en cuatro niveles :

A.- School Action (a nivel pre-escolar: Early Years Action): intervención dirigida y conducida en la misma escuela, con especial énfasis con los niños que no demuestran el progreso esperado. Opera si el estudiante hace escasos progresos y presenta dificultades en lecto-escritura y matemática; presenta continuos problemas emocionales y conductuales; presenta dificultades sensoriales o físicas que dificultan su avance; tiene problemas de comunicación que dificultan su avance.

b.- School Action Plus (a nivel pre-escolar: Early Years Action Plus): intervención más intensa con los niños que aún no responden, con la participación de servicios de apoyo externo. Implica tales servicios cuando el estudiante sigue haciendo escasos progresos durante un período prolongado; se ubica en un nivel significativamente inferior al esperado; presenta dificultades emocionales o conductuales que interfieren sustancialmente con el propio aprendizaje y con el de otros estudiantes; presenta necesidades físicas o sensoriales que requieren apoyo especializado; tiene dificultades permanentes de comunicación e interacción

C.- Evaluación obligatoria.

D.- Declaración de NEE.

Un aspecto importante del sistema inglés, es la participación del llamado Special Educational Needs Coordinators (SENCOs), nominación asignada al coordinador de necesidades educativas especiales en tanto miembro del personal (permanente, de la planta) del establecimiento que actúa como punto de referencia clave para todos los asuntos relativos a las necesidades educativas especiales.

Sus funciones son de apoyo a los profesionales cuando juzgan que un niño tiene necesidades educativas especiales y confirma que se ha recopilado debidamente toda la información requerida y que los programas de estrategias están elaborados apropiadamente y son revisados regularmente.

Se hace necesario el abordar las relaciones entre dificultades del aprendizaje y NEE sobre todo algunos puntos claves para su comprensión y dinámica desde el aula y el como la escuela asume una respuesta integradora y contextualizada.

Aguilera A (2004) nos señala dentro de estos puntos clave el carácter relativo "en el sentido de que un escolar tendrá o no dificultades en función de factores como el currículo, el nivel de sus compañeros, la escuela en que se encuentre, la atención

educativa que se le proporcione". El mismo autor nos indica que se trata de un concepto amplio y normalizador ya que se puede atribuir tanto al sujeto con deficiencias graves y permanentes como aquel otro que presente alteraciones transitorias, al que presenta alteraciones cognitivas o como al superdotado. El concepto sería normalizador en tanto no consigna connotaciones rutuladoras.

Es un concepto que implica una mirada que no determina el emplazamiento escolar del estudiante su contexto único y natural del trabajo es la escuela. Por último se señala que se replantea una modificación importante a las tasas de prevalencia a prácticamente el doble de las actuales consideraciones. Aguilera A (2004)

3.- NEE asociadas a Trastornos Específicos del Lenguaje.

Law y col (2000) informa sobre las fluctuaciones para retrasos del habla y del lenguaje entre un 2.3 a 6.7%. Para retrasos del lenguaje entre un 2 a 19%. TEL 0.6 a 7 %. En esta misma revisión se adjunta un análisis respecto de la persistencia en el tiempo del retraso del lenguaje y dependiendo de las dimensiones que asocia entre un 38% a un 70% de los afectados presentarían cuatro años después alteraciones en alguno de los niveles del lenguaje.

La Agencia francesa de Acreditación y Evaluación de la Salud (ANAES, 2002) considera que la incidencia de los trastornos de lenguaje de diferente tipo en Francia está en torno al 5%, estando la incidencia de los trastornos severos en torno al 0.6%.

En nuestro país (Mineduc, 2005) hay un total de 59.458 estudiantes con alteraciones del lenguaje, siendo el número más alto de estudiantes matriculados dentro de las diferentes discapacidades. Estando 58.535 atendidos en la modalidad particular subvencionada.

Las actuales posiciones y de manera particular, Rondal (2000-2003), sostiene que no son posibles los enfoques reduccionistas centrados en un factor y que la complejidad del lenguaje cada vez más profundamente evidenciada requiere de una mirada multicomponencial donde los componentes del lenguaje oral: Percepción y producción articulada de los fonemas. Semántica léxica. Semántica temática, relaciones de significados. Dimensión pragmática optimización de la inter información. Organización discursiva, deben apreciarse en su dinámica.

La no disociación de los componentes del lenguaje se conciliaría con un carácter de autonomía estructural y funcional. Otro argumento de justificación esta dado por las evidencias sobre el desarrollo del lenguaje donde el predominio de alguno de estos componentes es más bien de tiempo corto y lo más importante es que las estructuras lingüísticas y las estructuras cognitivas presentan un diálogo e interacción muy estrecho.

El avance y discusión teórica desde los años sesenta en la psicología, la psicología cognitiva y de manera puntual en el área de la psicolingüística aportaran miradas cualitativas importantes del fenómeno y dinámica del lenguaje en sus procesos fonológicos, morfosintácticos, aspectos semánticos y pragmáticos. Esto último, como señala Lund y Duchan (1993) generará una perspectiva de análisis evaluativo más profunda y trascendente, la evaluación pragmática y más interactiva del lenguaje y por

ende un diagnóstico y desarrollo de estrategias con fuerte vinculación contextual. En otras palabras se hace presente una mirada multicomponencial del lenguaje, Rondal (2000, 2004).

De lo anterior se desprende la necesidad de ampliar la visión, la colaboración y la complementariedad de actores relacionados con la experiencia de vida de un niño o estudiante que manifieste un trastornos del lenguaje, un peso gravitante en esta mirada lo constituirán los profesores y los padres tanto en las decisiones y el monitoreo de la acciones que se planifiquen teniendo como referencia en el caso de los estudiantes sus contextos hogar y aula.

Referida a este contexto se encuentran las iniciativas tendientes a especificar con claridad los síntomas, el origen, tipos y subtipos, morbilidad, el peso y presencia de factores parentales de las alteraciones y su dependencia con factores de origen como la capacidad auditiva, la historia neurológica clínica, el coeficiente intelectual etc, lo que conocemos como el llamado modelo clínico médico.

El concepto trastorno específico del lenguaje ha sido utilizado de manera amplia y con ambigüedades, baste apreciar el ámbito conceptual para hacerse una idea de esto, en algunas definiciones se hace equivalente a disfasia, también se habla de TEL o disfasia. Como primera situación para abordar en caso de los TEL se hace necesario diferenciarlos de la disfasia.

Con el paso del tiempo, se ha ido reconociendo en la disfasia una entidad conceptual en sí y con su complejidad siendo los criterios más fuertemente señalados los derivados del DSM-IV-TR (1995) que indica cinco factores concurrentes. Déficit persistente en el lenguaje en todos los niveles, comprensivos y expresivos, retraso cronológico y desviación respecto a los patrones normales de adquisición y desarrollo, graves dificultades para comunicarse, dificultades en los aprendizaje escolares, todo lo anterior no debido a deficiencias sensoriales, motrices o intelectuales.

Recientemente Gorfinkel, O. (2005) a efectuado un análisis conceptual en el cual señala que las disfasias son aquellas formas más graves en donde el lenguaje no se adquiere o se adquiere de forma muy precaria. Se encuentra afectada la comprensión y la expresión aunque en algunos casos esta afectada más un proceso que otro. En el cuadro están comprometidas las funciones cognitivas.

La especificación de los TEL fue manifestada por Stark y Tallal (1981), definiéndola por primera vez. Las características del TEL, fueron formuladas por Rapin y Allen, (1983), en el Primer Symposium Internacional sobre trastornos e impedimentos de lenguaje en niños, describen los distintos tipos de Trastorno Específico de Lenguaje. Las propias Rapin y Allen (1996) clasifican posteriormente los trastornos en tres grandes grupos clínicos: Trastornos Receptivos, Trastornos expresivos y Trastornos de orden pragmático.

Los casos más graves de TEL, como el Trastorno Pragmático del Lenguaje "Pragmatic Language Impairment", estarían en la frontera con el autismo, e incluso algunos autores Leonard (1998) han pretendido que estos casos se comprenden de lleno en el espectro autista. Las recientes investigaciones han diferenciado con claridad este trastorno del trastorno autista, pero Bishop (2002, 2005) ha propuesto un modelo en el que el cambio del autismo al Trastorno Pragmático del Lenguaje y de éste a tipos de

TEL menos severos es más bien un continuo, sin categorías discretas bien diferenciadas Bishop y Norbury (2002).

Respecto a las clasificaciones de los TEL siguiendo criterios de análisis y estudio se pueden observar a lo menos tres fuentes de referencia los TEL que obedecen a tipologías clínicas, las basadas en estudios empíricos y las asociadas a doble criterio clínico y empírico.

En el primer caso la taxonomía de mayor difusión es la de Rapin y Allen (1988, 2006), referida a los siguientes aspectos: agnosia verbal, dispraxia verbal, alteraciones en la programación fonológica, déficit fonológico sintáctico, léxico-sintáctico y semántico pragmático. Con posterioridad a una serie de estudios y discusión sobre los subtipos reformularon su taxonomía quedando determinada por tres subgrupos, trastornos del lenguaje expresivo, trastorno del lenguaje expresivo y receptivo y una tercera trastorno del lenguaje de orden superior, Rapin (1996), clasificación confirmada actualmente, Rapin (2006).

En el caso de las clínicas el mayor referente lo constituye el DSM-IV (1995) y al referirse a los trastornos del lenguaje señala que se diagnostican como tales a aquellos niños con un inicio tardío o un desarrollo lento de su lenguaje oral y que no se explica por un déficit sensorial auditivo o motor, por deficiencia mental, trastornos psicopatológicos, privación socio afectiva, lesiones cerebrales. Diferencia dos modalidades los TEL expresivos caracterizados por puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones normalizadas individuales y que rinden sustancialmente por debajo de la norma. Pudiéndose manifestar en errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para la edad, vocabulario limitado, alteraciones en los usos verbales, en memorización de palabras y elaboración de oraciones. Las dificultades interfieren con el rendimiento social y académico. El TEL mixto, se caracterizaría por puntuaciones obtenidas en evaluaciones significativamente por debajo de la norma. Los signos comprenden los propios del TEL expresivo así como dificultades para comprender palabras, frases o mensajes. Estas dificultades interfieren el rendimiento académico y social.

En esta definición de manera general podemos apreciar que se efectúa una integración de los trastornos tanto evolutivos como los adquiridos, dentro de esos alcances los trastornos del lenguaje expresivo y trastorno mixto expresivo-receptivo corresponderían a los TEL propiamente tal.

Las tipologías basadas en estudio de orden empírico recogen como referencia los trabajos de orden psicométrico y lingüístico, tal es el caso de Fletcher (1992) que diferencia cuatro grupos: alteraciones de debito y fluidez, semántico referenciales, un tercer grupo con alteraciones fonológico gramaticales y un cuarto con problemas en la estructuración lingüística. A nivel de los estudios efectuados desde la doble perspectiva clínica empírica es necesario destacar el trabajo efectuado por Conti-Ramsden y Bottling (1999), donde toman como referencia la clasificación ya aportada por Rapin y Allen confirmando los grupos originarios para luego en un seguimiento dar cuenta de variaciones de sujetos de una categoría a otra. Además señalan en su análisis que los agrupamientos podrían haberse reducido a tres esto es el TEL expresivo, el expresivo receptivo y el TEL complejo.

Evaluación y orientaciones para el trabajo de estudiantes con TEL.

Rondal (2000) sugiere como referente necesario para la evaluación y la determinación de orientaciones el estimar que los componentes del sistema lingüístico pueden ser relativamente autónomos, lo que no dificulta el observar diferencias tanto inter como intraindividuales. Para lo anterior se necesita de la constatación en estudios que den cuenta clara de las diferencias individuales y de las disociaciones que caracterizan el lenguaje y como afectan el aprendizaje, para no confundirlas y mezclarlas en su análisis. Es decir no tratarlas en similar nivel.

Los procedimientos evaluativos deben estar sustentados en consideraciones teórica conceptuales (nivel de gestión profesional que genere los apoyos y orientaciones pertinentes) que permitan derivar y comprender un modelo de trabajo, esto con el propósito de responder a la dinámica del lenguaje a sus traslapes y sobreposiciones que puedan generarse entre subsistemas, por ejemplo la comprensión del lenguaje no se constituye en una operación diferente de la expresión, si bien es cierto que ambas funciones son asimétricas comparten subyacentes comunes, y esto en el caso de un estudiante cobra importante relación respecto de las exigencias curriculares y sus apoyos.

Las consideraciones de orden evaluativo no solo recaen en el especialista sino también pueden obtenerse a través de los profesores, padres y pares. Tal es el caso de registros a transcripciones del lenguaje espontáneo originados en contextos reales. Estos registros tienen una doble particularidad: a) nos aclaran el nivel de desarrollo y funcionamiento del lenguaje, b) nos proveen de evidencias sobre el poder retransferencia de las estrategias y acciones opcionadas y c) el análisis profesional profundo permitirá a portar las claves de los nuevos apoyos y orientaciones que requiere el estudiante. Además de fijar cualitativa y cuantitativamente la trazabilidad del progreso, su dialogo con el currículo, nuevas acciones no contempladas en las estrategias anteriores etc.

Las actuales consideraciones acerca que el lenguaje es comunicación, cuestión que en lo esencial, determina su adquisición y desarrollo en las dimensiones personal, interpersonal y social nos lleva a considerar una múltiple complejidad que abarca lo cultural, el lenguaje como forma de comunicación, como actividad cognitiva e instancia generadora de conocimiento, medio para aprender, expresar sentimientos, clave en la intercomunicación, generación de vínculos, factor esencial en las dinámicas de crear espacios sociales, manifestarse en distintos contextos etc,. Esta complejidad del lenguaje debiera movilizar a nuevas formas y procedimientos evaluativos.

La evaluación normativa, cuyo propósito es en el fondo la comparación de los resultados obtenidos por un niño o estudiante y los referentes considerados normales para el grupo del individuo evaluado.

La evaluación en base a criterios, el propósito de esta forma evaluativa es situar al individuo respecto de una serie de criterios de dominio o conocimientos fijados a priori, que representan logros que son fundamentales en diferentes contextos, estos logros esenciales se fijan en las llamadas escalas criterios.

La evaluación situada o contextual, este procedimiento tiene como objetivo el valorar y efectuar un levantamiento del uso y función del lenguaje en contextos, se persigue el conocimiento del lenguaje del niño o estudiante en sus interacciones efectuadas en los espacios habituales o naturales.

Estos tres modos evaluativos no son excluyentes pero es necesario efectuar un comentario general sobre de que manera se expresa su actual dinámica. Las dos primeras formas de evaluaciones resultan aconsejables incluirlas en la construcción de nuevos instrumentos, pruebas o baterías de evaluación. La anexión a los procesos de estandarización y normalización de las escalas conforme a criterios entrega pistas rápidas y moviliza por parte de profesores y padres acciones de apoyo, seguimiento y la noción de estar trabajando con metas accesibles.

La tercera forma de evaluación resulta clave para el análisis profesional y la derivación de estrategias pertinentes y asociadas a los contextos reales donde interactúa el estudiante. Se hace necesaria a la hora de planificar las necesidades educativas del estudiante.

La organización de la educación para niños con TEL, en algunos países europeos ha tomado en los últimos años una particular estructura basada en la integración de estos niños en la educación ordinaria, simultáneamente esta integración con la provisión de apoyos profesionales.

La implementación no es siempre la misma; por ejemplo, en países con tradición de escuelas especiales como Alemania o Dinamarca, estas escuelas se están convirtiendo en centros de recursos para las escuelas ordinarias, cumpliendo en parte las funciones de Unidades de Lenguaje. Las llamadas Unidades de Lenguaje, sistema implementado ampliamente en Inglaterra, Francia, Bélgica, y en otros países europeos con distintas peculiaridades, es un aula integrada en un centro ordinario de integración preferente de estudiantes con TEL. Los niños que sufren estas alteraciones, asisten durante parte del día a una de estas aulas, y pasan el resto del día escolarizados con sus compañeros de la escuela que no padecen ninguna complicación.

Hace algún tiempo atrás, la atención que recibían los estudiantes que presentaban trastornos específicos del lenguaje estaba centrada tanto en el déficit como en las necesidades que iban presentando a lo largo del tratamiento, sin embargo, hoy en día la respuesta educativa que se les entrega a estos alumnos, no solo se trabaja desde el déficit, sino que se contemplan, de acuerdo al nivel del estudiantes, los aprendizajes esperados que los alumnos deben lograr durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea los expuestos en las Bases Curriculares de Educación Parvularia como en los Planes y Programas de Educación Básica.

El objetivo principal que se pretende alcanzar con estos estudiantes, es que desarrollen al máximo las competencias básicas establecidas en el currículo de la educación regular, no tan solo enfatizando en el desarrollo del lenguaje sino que también en la resolución de problemas, desarrollo personal y social del niño.

En relación a la atención de los estudiantes con Trastornos Específicos del aprendizaje, se establece el decreto exento N° 1300/2002, el cual se encarga de regular la atención de dichos estudiantes comprendiendo las siguientes edades: 2 años 11 meses hasta 5 años 11 meses. Estos pueden ser atendidos tanto en Escuelas Especiales de Lenguaje como Escuelas Básicas con Proyecto de integración Escolar, aprobados por el Ministerio de Educación.

El propósito de la normativa es garantizar una adecuada aplicación de los planes y programas establecidos y que estos sean pertinentes y de calidad. En relación los

profesionales ellos son: Las educadoras especialistas en el área del lenguaje y fonoaudiólogos, los cuales desarrollan el plan específico ha trabajar.

Actualmente el trastorno específico del lenguaje (TEL), corresponde a un conjunto de alteraciones que afectan a las distintas dimensiones lingüísticas, ya sea la comprensión como la expresión del lenguaje. Es un déficit en el desarrollo del lenguaje con características variadas que no pueden atribuirse a déficit sensoriales, neurológicos, psicológicos o deprivación sociocultural.

El trabajo de este trastorno, bajo el alero de la educación chilena, se desarrolla generalmente en escuelas especiales de lenguaje, en las cuales el niño es atendido por los educadores especialistas y fonoaudiólogos; cuyo tratamiento esta basado en el tipo TEL que se presenta a través de un plan específico y un plan común. Sin embargo, la mayoría de las veces los tratamientos que se llevan a cabo no hace distinciones entre las diferencias individuales del alumnado y se homogeniza a este, sin tomar en consideración aspectos tan importantes como: la edad del niño, su estado general de salud y su historia médica, en el tipo y gravedad del trastorno y por sobre todo en las expectativas para la evolución de las dificultades de menor.

En general el trabajo de este trastorno tampoco hace reparos en la vital importancia que realizaría la familia si se hiciera parte del proceso de apoyo en el lenguaje.

Creemos que una respuesta pertinente a esta NEE-T deberá responder a las necesidades educativas específicas del alumno, desde un marco interactivo y cambiante, en donde los procesos vivenciados por el alumnos contemple aspectos contextuales, familiares, educativos en el contexto aula y sociales que influyen de manera significativa a lo largo de su vida.

Un aspecto central es el apoyo familiar, en el seno familiar están los encargados de generalizar y mantener las adquisiciones. La regla fundamental es evitar escolarizar las relaciones afectivo familiares.

4.- NEE asociadas a síndrome del déficit de la atención y la concentración.

El llamado trastorno por déficit de atención con hiperactividad es uno de los de mayor presencia en la infancia, las estimaciones oscilan entre un 3 a un 5%. En sus rasgos generales presenta actividad motora importante, impulsividad y problemas para efectuar actividades atentamente y que afectan su calidad. Se constituyen en un grupo de estudiantes con dinámicas muy heterogéneas, en cuanto a frecuencia, áreas del quehacer escolar que afecta, ritmos, progresos académicos, rendimientos etc.

Las cifras más actuales indican una presencia en tanto población escolar en los siguientes rangos porcentuales, EE.UU. 5-7% de la población escolar. Inglaterra, de 3 a 5% de la población escolar. Siendo más frecuente en los varones que en las niñas, en una proporción de 5:1, si hablamos de Hiperactividad (una niña por cada 5 varones) y una proporción de 2 a 4:1, si se trata de Déficit Atencional (por cada 2 o 4 niños, una niña presenta el síndrome).

A lo largo de la educación parecen incrementarse las repercusiones negativas tanto en áreas de desempeño académico como funcionales afectando negativamente en sus proyecciones. Lo anterior ha llevado en el transcurso del tiempo a plantear la

identificación de subtipos asociados a tareas académicas. Kaplan y otros (2001) señalan que el TDAH aparece en forma pura en mucho menos casos que los trastornos de la lectura, García y colaboradores (2004) han encontrado en sus estudios sobre el tema diferencias sutiles pero importante en el como estos estudiantes se ven afectados por ejemplo al informar por escrito contenidos y materias solicitadas.

La experiencia escolar de los estudiantes con NEE asociadas a déficit atencional "*comienza a menudo con un fracaso y desde allí de no mediar acciones el niño continúa cuesta abajo*" Scandar R (2000). El mismo autor señala que las posibilidades de fracaso de un estudiante con déficit atencional importante son enormes, a los 17 años, generalmente ha repetido un año, o que el 35% de ellos ha dejado la escuela antes de terminarla, o tenga un desfase académico de casi dos años respecto de la habilidades de lectura o resolución de problemas cuando se mantiene en el sistema educacional. Las modificaciones y apoyos educacionales resultan ser extremadamente valiosos.

Los estudiantes con SDA/H son los que vemos frecuentemente fuera del aula, debido que alteran e interfieren el desarrollo de la clase, molestan a sus compañeros no permitiéndoles trabajar en un ambiente favorable al aprendizaje y en el hogar por su parte alteran el clima familiar, en opinión de los padres, se ven complicados al no poder controlarlos.

No todos los niños con déficit atencional plantean requerimientos de apoyos y recursos desde la educación especializada. Un grupo de estos niños señalados e identificados como tales debido a sus dificultades de atención y comportamiento presentan dificultades el aprendizaje.

En una revisión amplia sobre la discusión del síndrome, Jongsma, Peterson y McInnis (2000) lo definen sobre la base de los siguientes referentes conductuales: *Corto tiempo de atención y dificultad para mantenerla sobre bases consistentes. Susceptibilidad para distraerse frente a estímulos externos. Impresión de no escuchar bien. Fallas repetidas en seguir las instrucciones o en completar las tareas escolares. Escasa capacidad de organización: olvidos, falta de atención a los detalles y pérdida de cosas necesarias para realizar la tarea. Hiperactividad, evidenciada en alto nivel de energía, dificultad para descansar, estar sentados y por una verbalización excesiva, voz muy fuerte. Impulsividad, manifestada en dificultad para esperar en situaciones de grupo, interrumpen con respuestas antes que las preguntas o instrucciones hayan sido completadas y realizan frecuentes intromisiones personales en los asuntos de los otros. Conductas disruptivas o agresivas. Tendencia a realizar actividades potencialmente peligrosas o a ser poco cuidadosas en situaciones de riesgo. Dificultad para aceptar la responsabilidad por sus acciones, proyectando la culpa en otros, y también para aprender a través de la experiencia. Baja autoestima y falta de habilidades sociales.*

Föster y Fernández (2003), definen el SDA/H como "*un síndrome conductual crónico con un sustrato biológico muy importante, pero no unicausal, con una fuerte base genética, y formado por un grupo heterogéneo de niños. Incluye a pequeños con inteligencia normal, o muy cercana a lo normal, que presentan dificultades significativas para adecuar su conducta y/o aprendizaje a la norma esperada para su edad*".

En un reciente estudio se señala que los niños con déficit atencional presentarían diferencias temperamentales, el origen probable de estas diferencias temperamentales estaría condicionado por los niveles bioquímicos del sistema nervioso. Este desequilibrio sería el agente responsable de las dificultades que el niño tiene para centrar su atención y mantenerla durante un cierto tiempo, así como la falta de autocontrol y ajuste de su conducta las demandas del medio. También sería responsable de los cambios bruscos en su estado de ánimo, importante característica del niño hiperactivo.

Orientaciones para determinar las NEE del estudiante con déficit de la atención.

Derivados de la observación y estudios realizados se señalan como más recurrentes los siguientes procedimientos para determinar las orientaciones que han de operacionalizarse en el ámbito escolar a tener en consideración para una marcha efectiva en lo curricular y sus exigencias. A menudo no prestan atención a detalles o son descuidados.

Con frecuencia tienen dificultades en mantener la atención en tareas o actividades de juego. A menudo no escuchan a los demás. Muchas veces tienen dificultades para seguir las instrucciones y fallan en tareas rutinarias. Frecuentemente presentan dificultad en organizar tareas. A menudo evitan tareas desagradables que requieren esfuerzo mental importante.

Con frecuencia pierden cosas necesarias para las tareas de clase. Se distraen muy frecuentemente con estímulos externos a menudo son olvidadizos de las tareas diarias. A menudo son personas con manos y piernas inquietas; no se están quietas en el asiento.

Se levantan del asiento en clase o en otras situaciones en las que se les demanda que permanezcan sentados. A menudo corren, saltan excesivamente en situaciones donde es inapropiado. Frecuentemente tienen dificultades para jugar o participar en actividades de ocio tranquila y sosegadamente. A menudo actúan como si estuvieran conducidos por un motor y no pudieran permanecer quietos. Con frecuencia hablan excesivamente. Suelen realizar preguntas sobre cuestiones que ya han sido contestadas. A menudo tienen dificultades para esperar en colas o aguardar turno en juego o situaciones de grupo. Con frecuencia interrumpen o se entrometen en los asuntos de los demás.

La evaluación actual de déficit atencional es realizada por el médico psiquiatra y por médicos neurólogos infantiles. Con el propósito de gestionar un programa interdisciplinario de apoyo actualmente lo más habitual es que algunos profesionales (fundamentalmente psicólogos) recurren a una serie de instrumentos que aportan información específica.

El educador especialista es quien puede contribuir a determinar los criterios para el uso de las pruebas complementarias desde lo educacional, teniendo como referencia un cuadro de observaciones sostenidas en el tiempo por los docentes y referidas a las exigencias y desafíos de lo curricular en el contexto escolar. Son las hipótesis derivadas desde lo pedagógico, más los instrumentos de apoyo para propósitos de integración de lo curricular los que permitirán la caracterización del perfil del estudiante en la dinámica del aula. De ello depende hacer posible los apoyos y las orientaciones educacionales pertinentes.

Es fundamental y necesario que padres y profesores respondan escalas de comportamiento para tener información sobre los síntomas, tanto de distractibilidad e hiperactividad, en ambientes como la casa, el patio, espacios públicos, colegio, etc. Algunas escalas utilizadas actualmente son: Test de Conners para padres y maestros. Cuestionarios de conductas de Ferry, Weiss y Peters. Sistema multidimensional para la evaluación de la conducta (BASC).

A lo largo de la historia del Trastorno por Déficit Atencional, se han realizado diferentes estudios que se desprenden desde la neurología, nutrientes y genética. Esta última cumple un rol determinante en la presencia del trastorno, encontrándose una mayor incidencia en padres hiperactivos sus hijos también lo serán; gemelos monocigóticos hiperactivos; en hermanos de niñas que presentan Déficit Atencional y por último será heredado el Déficit Atencional de los padres a sus hijos. Sin embargo, podemos mencionar que a pesar de tantas investigaciones el gen que define el Trastorno por Déficit Atencional no se ha podido descubrir.

Investigaciones derivadas desde la neurología, informan sobre el metabolismo de glucosa cerebral en adultos con hiperactividad de inicio de niñez, señalando que el núcleo caudado izquierdo, interviene en el Déficit Atencional, siendo asimétrico en comparación con el hemisferio derecho.

En la actualidad el currículo nacional regular de enseñanza, no ha logrado entregar las respuestas eficaces y de calidad para los alumnos que presentan Necesidades Educativas Especiales Transitoria, en este caso implicadas en con Trastorno por Déficit Atencional con y sin Hiperactividad. En consecuencia, el trabajo que se realiza en la escuela con los estudiantes con un TDA en el aula de recursos, es un trabajo descontextualizado del aula regular, lo cual implica que no existe mayor conexión y relación entre el currículo y el aula de recursos. Además sin olvidar que este currículo tiene la característica de no ser flexible por cuanto es homogeneizador para los estudiantes.

Lo anteriormente señalado lleva a que en la mayoría de los casos los niños que presentan este trastorno sean discriminados por sus compañeros y hasta por sus profesores, a causa de las conductas que están asociadas a este trastorno, ya que escapan de la conducta homogénea que se espera que se de entre los alumnos integrantes de un mismo curso.

Como ya anticipábamos en la intervención que se realiza con estos estudiantes, es demasiado descontextualizada de su aula regular, también no podemos olvidar que para ello es importante que se logre la participación tanto desde el docente del aula común, familia y agentes más cercanos a ellos. Esta colaboración es necesaria porque no tan solo es una responsabilidad que debe quedar bajo el alero de los docentes de educación diferencial, sino que de todas las redes cercanas en las que se relaciona el estudiante.

Desde el contexto escolar es necesario tener en cuenta que existe todo un continuo de manifestaciones de TDAH, esto refleja una vulnerabilidad importantes en el ámbito social, Barkley y otros (2004). Las conductas de inatención, impulsividad, calidad del trabajo escolar, organización para las interacciones de aula provocan limitaciones importantes en su rendimiento, en sus interacciones y adaptación, Presentación M. Siegenthaler R (2005) las mismas autoras antes citadas señalan que las

aproximaciones de apoyo deben considerar aspectos multicontextuales y multicomponentes que resultan más afectivos a la hora del diseño de estrategias.

5.- NEE asociadas al estudiante con aprendizaje lento.

La dificultad más importante es determinar un diagnóstico y cuando se logra precisar si se hace desde una visión global que por lo general abarca una serie de dimensiones, respuestas a tareas estandarizadas en función del tiempo, observación social, profundización en información del desarrollo del estudiante y bastante evidencia de las respuestas pedagógicas al trabajo académico a través de los cursos.

Intentar conceptualizar el Aprendizaje Lento (AL) constituye un proceso complejo debido a que muchas veces este es entendido como una característica o parte de una problemática global. Contribuye a esta confusión que a menudo se intenta caracterizar la lentitud para aprender utilizando conceptos que provienen de la psicología catalogándose incluso como una forma de deficiencia cognitiva.

La falta de claridad conceptual trasciende confundiendo al profesor en su quehacer pedagógico, al profesor especialista en tanto como debiera enfrentar y apoyar a estos niños cuando están en la clase. Al educador y educador especialista en tanto las decisiones a considerar respecto de la marcha curricular, los medios, los recursos y la identificación de los apoyos para transitar en el sistema educativo.

Bravo, L (1996) definía a los estudiantes de aprendizaje lento desde varias dimensiones, atendiendo a sus realizaciones desde lo pedagógico, lo cognitivo e intelectual, *señalando que no estarían en la categoría de retardo mental, ni tampoco presentarían un TEA, ni alteraciones en su desarrollo sensorial o afectivo. Este grupo está constituido por niños con un desarrollo más lento y con un ritmo crónico de aprendizaje más bajo que el resto de sus compañeros. Presentan un procesamiento insuficiente de los contenidos escolares, baja retención y motivación frente al aprendizaje, lo que va acompañado de fatigabilidad y aburrimiento al enfrentarse a las tareas.*

Infante, M (1997), señala que las características estos niños en sala de clases serían las siguientes: Dificultad para finalizar sus tareas. Escasa atención. Bajo nivel de perseverancia. Falta de asertividad en relación con la autoridad y dificultad para hacerse escuchar. Desde el ámbito familiar, serían niños que presentan dificultades en la realización autónoma de tareas y la existencia de bajas expectativas de los padres con respecto a sus hijos.

Por su parte Morales, M (2003) señala la necesidad de ajustar los conceptos desde la dimensión de lo pedagógico, el contexto de pares y el entorno cultural del estudiante. Esto es entendiéndose como un niño que tiene mayor lentitud para aprender en la escuela en comparación con la velocidad con que aprende la mayoría de sus compañeros del mismo. Un estudiante limítrofe presenta un aprendizaje lento, pero no siempre un niño con aprendizaje lento tiene una bajo nivel intelectual un trabajo de mayor análisis, desde la perspectiva del procesamiento de la información y su relación con el "estilo cognitivo" suele referir que son procesos o situaciones diferentes.

La realidad nos indica que es el Profesor quien primero detecta a un estudiante con aprendizaje lento, frente a ello este adopta diferentes estrategias o acciones, algunos reforzaran los contenidos de la clase, proporcionarán más tiempo y otros recurrirán a otros profesionales para solicitar un diagnóstico, un programa de intervención o sugerencias para apoyar al estudiante en la sala de clases. Las grandes dudas serán como procesa la información, como caracterizar el rendimiento en las distintas

materias, como se conjugan las expectativas de profesores y padres como también las del estudiante con aprendizaje lento.

Otras de las dudas de los diferentes profesionales y de los docentes de aula es respecto de que medios e instrumentos utilizar o que procedimientos pueden permitir precisar y especificar lo de la lentitud respecto del aprendizaje referidos a las actividades y logros curriculares.

No hay en nuestro medio pruebas específicos para evaluar el aprendizaje lento, es más bien la experiencia y la claridad del evaluador acerca de la construcción del conocimiento pedagógico, acerca de cómo se aprende y cuáles son las barreras para aprender lo que puede ser determinante para seleccionar los actividades o instrumentos.

Esto implica contar por un lado con instrumentos utilizados para otros propósitos como lo son los que evalúan la especificidad de las alteraciones del aprendizaje como ejemplo podemos mencionar: pruebas de evaluación de la comprensión de la lectura, de efectividad para representar ideas por escrito, desempeño en habilidades verbales para procesar e integrar información, resolución de problemas que junto a procedimientos de evaluación de orden escolar permitan contar con un perfil que de cuenta de la lentitud para acceder a la información, para integrar los contenidos, determinar la relación lentitud y atraso escolar (un semestre, dos...) y que luego permitan gestionar metodológicamente y didácticamente los procesos del aprender del estudiante, su seguimiento y monitoreo.

En algunos expediente revisados y en la manifestación de docentes respecto al trabajo con estos estudiantes estiman que el trabajo debe partir de la base que da la información obtenida en pruebas de potencial intelectual, de habilidades verbales, pruebas de auto concepto , pruebas lógicas y de aprendizaje en el sentido amplio. Estos referentes serían claves para planificar y organizar las estrategias a nivel de aula necesarias.

Al preguntarles a los docentes es el para que se evaluar con esos medios, la respuesta general es que sirven para orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, una vez que se determinan las barreras y se pueden establecer las estrategias de apoyo y los recursos necesarios. De esta manera el estudiante tendrá la mejor respuesta a sus necesidades, pudiendo participar y lograr aprendizajes de calidad. Estos resultados además de orientar al educador también deben orientar al estudiante acerca de sus procesos, fortalezas y acciones a determinar.

Los niños de aprendizaje lento poseen un bajo rendimiento escolar. Son niños que muchas veces repiten cursos, dando por resultado que se logren los aprendizajes esperados, sin embargo, se desvinculan de su grupos de pares, corriendo el riesgo la adaptación social y la maduración en aspectos de la vida relacionados con la convivencia, la imagen personal y la socialización.

Por ello las habilidades sociales también son afectadas, en cuanto a su imagen corporal y autoestima. Debido a la sensación de inferioridad y de no poder obtener logros académicos, tienden a sentirse frustrados y anticiparse al fracaso, limitando así su proyecto de vida. A la vez, por encontrarse dichas habilidades debilitadas, en variadas ocasiones existen problemas conductuales y de adaptación a la escuela, problemas interpersonales, ansiedad, depresión, entre otras.

Esta dificultad, cognitivamente se ve disminuida en su capacidad de abstracción, integración y/o memorización de la información por lo que suelen requerir de mayor

tiempo para aprender, apoyo visual para memorizar información auditiva y el uso de lenguaje concreto y sencillo para comprender lo que se requiere.

Poseen dificultades generales del aprendizaje, que comprometen su desempeño en las distintas asignaturas de la escuela. Muchas veces presentan una variedad de factores que determinan las características de estas NEE, estas afectan las habilidades cognitivas descendidas, en el ámbito del lenguaje, de la percepción, de la psicomotricidad, de las habilidades ejecutivas para el aprendizaje, como la atención, concentración, organización de la conducta, impulsividad, estrategias para autoevaluarse y reorientar la acción, entre otras.

El profesor de aula es el primero en detectar los problemas del niño, partiendo por la colaboración hacia el beneficio del alumno, como reforzamientos o solicitar un diagnóstico que explique su bajo rendimiento. Lo que conlleva a prácticas pedagógicas que dificultan al profesor y por lo general a derivaciones del alumno a grupos diferenciales, a escuela especial para niños con retardo mental (grupo al que no pertenece), a repitencias reiteradas o en último caso a la promoción automática con la esperanza de que el alumno madurara y lograra los aprendizajes esperados.

Los diagnósticos psicológicos se rigen por el modelo psicométrico, el cual evalúa a los niños por test de rendimiento intelectual, arrojando resultados con un CI cercano a lo normal, ubicándose en el límite entre la normalidad intelectual y la lentitud de aprendizaje.

Descripción Metodología.

Según el nivel de control de variables, se utilizó un diseño No Experimental (ex post facto), ya que se realizó sin manipular deliberadamente variables, observándose los fenómenos tal y como se dan en su contexto, para después analizarlos. (Hernández, 2001). El nivel de abstracción corresponde a descriptivo, porque buscaba especificar las propiedades importantes de personas para ser sometidas a análisis y luego describirlas. (Hernández, 2001)

El nivel de secuencia temporal es de tipo transversal, ya que se recolectaron datos en un tiempo único, permitiendo describir variables y analizar su incidencia e interrelación en ese momento dado. (Hernández, 2001). Según la fuente de datos fue empírico, ya que los investigadores estuvieron en contacto directo con las personas y con las situaciones mientras los acontecimientos estaban ocurriendo, la información fue obtenida directamente de la realidad, del trabajo realizado en terreno. (Parra, 2005).

Según el sistema de análisis se usó un enfoque mixto, ya que permite realizar a partir de ciertos datos, inferencias válidas y replicables, que pueden aplicarse a sus contextos (Cea, 2001). Con el objetivo de dar validez y utilidad los resultados de la presente investigación se utilizaron diversos instrumentos de recogida de información. Se espera conocer tanto los factores generales y algunos más específicos de los estudiantes con NEE su perfil relacionado con la integración de lo curricular y del hacer práctico de los docentes que trabajan con estudiantes con NEE transitorias.

Se pretende caracterizar y precisar la relación entre aspectos del trabajo docente y la potencialidad que brinda el currículo para desarrollar aprendizajes en los estudiantes. Se estimaron dos referentes generales A) la evaluación de aspectos específicos

asociados a las necesidades educativas especiales de los estudiantes y que afectan su aprendizaje B) el análisis de las interacciones que expresan los docentes en el proceso educativo, complementándose con análisis de documentación de diferente nivel (programas de apoyo, medios como guías de trabajo, cuadernos y carpetas). La información se obtuvo del trabajo en terreno a través de evaluaciones, observaciones, focos de grupos, entrevistas, cuestionarios de información complementaria según el análisis de la información.

La muestra estuvo constituida por estudiantes con necesidades educativas especiales identificados por los docentes, con diagnóstico efectuado por profesional y estudiantes que recibían apoyos especializados por más de un año en grupos diferenciales de las escuelas. Las necesidades educativas especiales estaban asociadas a riesgo escolar (RE), trastornos específicos del lenguaje (TEL), trastornos específicos de aprendizaje (TEA), déficit atencional y concentracional (SDAC) que afecta el aprendizaje y el aprendizaje lento (AL).

La combinación desde algunos aspectos referidos a una exploración cuantitativa y una caracterización cualitativa de la información resultó ser clave para intentar aproximarse de forma más exacta al fenómeno objeto de este estudio. La dimensión cuantitativa a nivel de las técnicas tuvo como objetivo conocer la presencia de indicadores de gestión del trabajo curricular de los docentes y antecedentes de los estudiantes, mientras que desde la perspectiva cualitativa se persigue aproximarse a un análisis que permita una aproximación real al trabajo cotidiano, identificar los factores que relacionan con las experiencias exitosas y la determinación de los componentes del currículo que puedan potenciar y articular el trabajo en el tiempo de los estudiantes con NEE. Interesa en este punto conocer el modo de proceder en la selección de las acciones educativas en la interrelación estudiante con el docente.

Se identificaron dos unidades de análisis general, que derivan de las características y objetivos de la investigación. A) la caracterización de diferentes nee y B) los elementos claves del currículo que permiten una mirada desde su potencial y el como afecta el proceso de apoyo brindado a los estudiantes.

Para ello, el esquema metodológico permitió una aproximación a un conjunto de situaciones derivadas de las unidades de análisis que hacen referencia a espacios escolares pautados (aulas) como a espacios no pautados (documentos de apoyo al trabajo de los estudiantes).

La territorialidad fue la VII Región del Maule, pues se constituye en una suerte de síntesis de una complejidad urbano rural, diversidad de establecimientos etc. Que se explicita en un entorno cultural y demográfico: centros escolares urbanos, centros escolares peri urbanos, centros escolares rurales. Régimen relacionado a los sostenedores y gestión del centro: escuelas municipales y escuelas subvencionadas. Nivel de atención educativa la EGB.

Técnicas a empleadas:

- a) Evaluaciones de procesos del lenguaje y la lectura con el propósito de establecer el perfil de los estudiantes con NEE.
- b) Pautas para establecer los niveles de desarrollo y apropiación de lo curricular. Similar a las llamadas lista de rasgos, cuyo propósito particular es registrar la

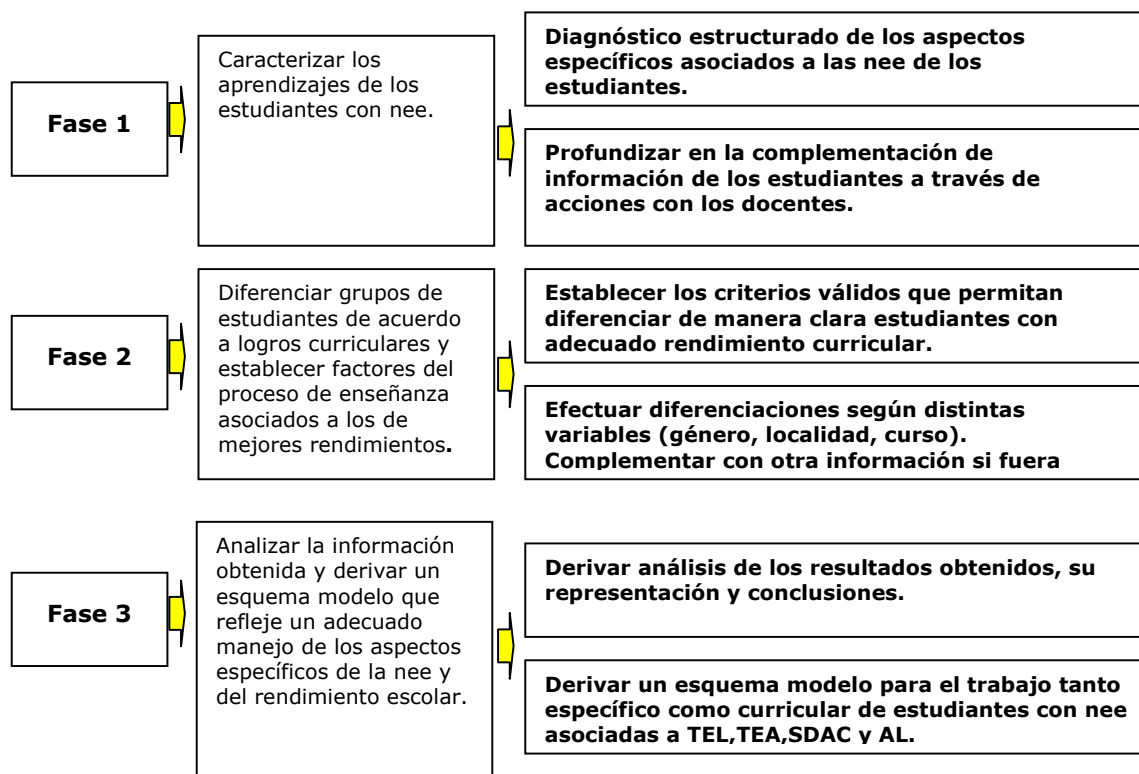
presencia o ausencia de actividades realizadas por los estudiantes, específicamente si se confirmaba el logro curricular observado

- c) Entrevistas a docentes con la que se obtuvo una aproximación al discurso individual. Con guión de referencia previamente definido y que permitan profundizar en la relación actividad de enseñanza y logros del currículo nacional de los estudiantes con NEE.
- d) Grupos focales instrumento complementario no sólo respecto al resto de intervenciones cualitativas sino también respecto a los sujetos protagonistas de la práctica educativa: en este caso el profesorado como agente que gestiona el hacer con estudiantes con nee.
- e) Análisis documental, destinado a observar realizaciones respecto de contenidos curriculares en cuadernos, guías y archivos de información del estudiante.

Para la recogida de información sobre el terreno, y en base a la revisión documental previamente realizada del esquema metodológico se planteó una hipótesis general:

Los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a problemas de aprendizaje cuyos docentes realizan su trabajo teniendo como referentes aspectos del currículo se ven beneficiados de manera importante en logros académicos.

Fases del desarrollo metodológico del proyecto.



En síntesis las acciones metodológicas están inspiradas desde una perspectiva cuantitativa que se caracteriza por procesos de recolección de información a evaluar, develando las relaciones encubiertas para levantar información que de cuenta de las dimensiones expresadas en los objetivos específicos. Se espera derivar de las distintas fuentes y datos un esquema modelo general para la toma de decisiones respecto del trabajo de los estudiantes con nee transitorias.

Presentación de los instrumentos de recolección de información, si existen bases de datos incluir.

Pruebas utilizadas.

A continuación se presentan las pruebas utilizadas para el levantamiento de información del estudiante:

A.- Prueba de Articulación de Aprendizajes. PAA. (2006) para estudiantes de K a 1º EGB. Dr. Arturo Pinto Guevara. Dr Raúl Fuentes Fuentes, Prof. Jimena Godoy Grasso. Dr. Rodrigo Chamorro O. Anexo A.

Esta Batería fue diseñada para determinar y analizar una serie de factores cognitivos (verbales, fonémicos, lectores iniciales etc) que aparecen recurrentemente en la literatura como factores de proyección escolar que son adecuados para articular el aprendizaje de los estudiantes de Kinder y Primer Año de Enseñanza general Básica. Esta Batería recoge el supuesto que el lenguaje y otros factores se constituyen en una

función que determina el desarrollo y evolución del aprendizaje escolar posterior. Resulta clave para entender los apoyos y orientaciones al trabajo que la escuela debe dar desde el currículo como respuesta a NEE transitorias asociadas a trastornos del aprendizaje. Posee Tablas de Normalización para la 5 y 7 Región

B.- Prueba de Lectura y Escritura Altas San Felipe para estudiantes de 2º a 4º EGB con NEE asociadas a TEA (2005). Autores: Dr. Arturo Pinto Guevara. Prof. Jimena Godoy Grasso.

La Prueba de Altas San Felipe es una prueba de apreciación del desarrollo de la lectura y escritura para niños con necesidades educativas especiales asociadas a trastornos específicos de la lectura y escritura. Complementa información a la evaluación de los procesos de aprendizajes y permite apreciar las condiciones de logro máximo referidas a un eficiente desarrollo del instrumental lecto comprensivo y escrito.

Se denomina de altas pues ha sido utilizada para informar la plena compensación del trabajo efectuado en esta área. Es decir cuando el estudiante integra el algoritmo lecto comprensivo y escrito y no requiere de apoyos específicos.

Esta prueba evalúa el desarrollo del algoritmo de la lectura, la comprensión de textos simples y por otra parte la redacción de información escrita, en este sentido la información recogida a través de la redacción resulta ser un índice muy importante para la comprensión del significado de los textos.

Instrumentos:

A continuación se presentan los antecedentes generales sobre los instrumentos utilizados para obtener información por parte de los docentes:

a.- Pauta de observación de logros curriculares (PLC) cuyo objetivo era constatar el nivel de progreso y avance en los contenidos de acuerdo a escolaridad. Instrumento de carácter experimental construido a partir de los contenidos a desarrollar y lograr con estudiantes en NT2, NB1 y NB2. Estructuralmente es una lista de aspectos curriculares, donde el educador debe consignar de manera porcentual el logro que el estima ha alcanzado el estudiante. Fue sometido a juicio de expertos del campo curricular de la formación inicial vía coeficiente de congruencia Serafini (Fuentes, R; 2002) resultando un cociente 0.79 indica que la estructura y contenidos del instrumento poseen una alta congruencia.

b.- Entrevistas docentes.

Se utilizó el procedimiento de entrevista individual al docente (EID) para precisar aspectos centrales de su percepción basada en acción cotidiana respecto de sus estudiantes. El procedimiento es análogo al utilizado por Rogers, Hepburn y Wehner (2003) Palomo R (2004) y consiste en responder a un reactivo de visión futura del estudiante y obtener a nivel práctico del hacer el como lo trabaja (procedimientos de enseñanza). Este procedimiento ha sido utilizado por los autores arriba mencionados con docentes que trabajan con estudiantes con nee.

c.- Focos de grupo (FC). Con el propósito de obtener información interactiva a nivel de grupos de docentes asociados a factores diferenciadores del estudio como por ejemplo,

tipo de trabajo con estudiantes según las nee, localidades, nivel de logros de sus estudiantes se organizaron se utilizó esta técnica. El planteamiento general contenido para este propósito fueron las dimensiones trabajo metodológico, uso de recursos, de medios y factores de las estrategias utilizada para el trabajo (relación docente de curso, participación de los padres, diferenciación de apoyos, entre otros).

Análisis documental.

Con el propósito de complementar información obtenida se procedió a revisar información en documentos que permiten apreciar consideraciones sobre el trabajo general del establecimiento respecto de los estudiantes con nee y puntualmente verificar si los logros de los estudiantes forman parte de las acciones directas y programadas para el desarrollo de aprendizajes (en las guías, cuadernos, carpetas).

Presentación Resultados Investigación.

A continuación se muestran los resultados obtenidos en el proceso del trabajo empírico. Esta información será presentada en seis niveles.

El primer nivel de análisis esta referido a la muestra. Muestra extraída de acuerdo al diseño muestral definido para el estudio.

El segundo nivel a la información y su análisis de los estudiantes de riesgo escolar inicial identificados por los docentes, riesgo escolar determinado por factores del contexto, información elaborada a partir del trabajo del estudiantes, antecedentes escolares previos y por aspectos cualitativos del desarrollo del aprendizaje del estudiante.

El tercer aspecto aborda el análisis de las necesidades educativas especiales asociadas a trastornos del lenguaje TEL, estudiantes identificados por profesionales fonoaudiologos como lo establece la normativa.

El cuarto el análisis de la información obtenida se relaciona con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a TEA y que participan de apoyos en grupos diferenciales.

El quinto nivel da cuenta de la información recogida de los estudiantes con NEE-T asociadas a Síndrome de la atención y concentración (TDAH) más TEA y que se encuentran asistiendo a grupos diferenciales. Por último el sexto nivel de análisis corresponde a los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas al llamado Aprendizaje Lento (AL), estudiantes que asisten a grupos diferenciales.

Tabla 1:

Muestra de estudiantes con diferentes NEE-T correspondientes a la VII Región del Maule.

El cuadro presenta la información total de estudiantes según NEE-T que se constituyen en la muestra del estudio. La primera columna indica el tipo de NEE: riesgo de fracaso en el aprendizaje, trastornos del lenguaje (TEL), trastornos específicos del aprendizaje (TEA), estudiantes con trastorno del aprendizaje y déficit de la atención y de la concentración (TEA/ TDAH) y estudiantes de aprendizaje lento (AL). La segunda hombres, la tercera mujeres y la cuarta el total por NEE-T y curso.

| Tipo de NEE-T | H | M | Total. |
|----------------|-----|-----|--------|
| Estudiantes de | 423 | 394 | 817 |

| | | | |
|-----------------------------------|--------|--------|-------|
| riesgo 1º EGB | | | |
| Estudiantes con TEL de K. | 260 | 139 | 399 |
| Estudiantes con TEL de 1º EGB. | 86 | 45 | 131 |
| Estudiantes con TEA 2º EGB. | 142 | 110 | 252 |
| Estudiantes con TEA 3º EGB. | 218 | 154 | 372 |
| Estudiantes con TEA 4º EGB. | 138 | 101 | 239 |
| Estudiantes con TEA /TDAH 2º EGB. | 58 | 46 | 104 |
| Estudiantes con TEA/ TDAH 3º EGB. | 74 | 44 | 118 |
| Estudiantes con TEA/ TDAH 4º EGB. | 132 | 54 | 186 |
| Estudiantes con AL. 2º EGB. | 154 | 36 | 190 |
| Estudiantes con AL. 3º EGB. | 86 | 42 | 128 |
| Estudiantes con AL. 4º EGB. | 128 | 56 | 184 |
| Total: | 1.899 | 1.221 | 3.120 |
| Porcentaje. | 60.9 % | 39.1 % | 100 % |

Tabla Nº 2.

Resultados medición inicial de estudiantes considerados en riesgo de fracaso escolar según los docentes, en 1º EGB. VII Región del Maule.

| VARIABLES | N | Mínimo | Máximo | Media | Desv. típ. |
|-----------|-----|--------|--------|---------|------------|
| COMLENG | 815 | ,00 | 9,00 | 7,2994 | 1,32216 |
| ARTIPAL | 815 | ,00 | 10,00 | 8,5730 | 1,89316 |
| LENDESCR | 814 | ,00 | 10,00 | 5,7162 | 2,16237 |
| VOCAB | 816 | ,00 | 30,00 | 11,0699 | 5,20229 |
| COLORES | 815 | ,00 | 8,00 | 5,7644 | ,86480 |
| SINICIAL | 815 | ,00 | 8,00 | 5,5448 | 2,38909 |
| DAUDIT | 811 | ,00 | 8,00 | 4,6473 | 1,83153 |
| LETRAS | 816 | ,00 | 10,00 | 3,8578 | 1,91395 |
| NUMEROS | 814 | ,00 | 11,00 | 6,4398 | 3,37390 |
| DIFICULT | 816 | ,00 | 3,00 | ,1618 | ,49618 |

La tabla muestra los resultados correspondientes a la evaluación de 423 varones y 394 mujeres, del total 444 de ellos pertenecen a escuelas de tipo urbano y los otros a establecimientos rurales. El análisis general de la tabla con sus respectivas frecuencias nos confirma que aun porcentaje alto de los evaluados en las distintas habilidades presenta riesgos importantes en factores básicos, como por ejemplo, comprensión del lenguaje (30%), articulación de palabras (36%), vocabulario (55%).

De la lectura global y del análisis de resultados en las distintas variables podemos afirmar con alto grado de seguridad que algo más del 50% de los evaluados se confirman como estudiantes de riesgo probable en su aprendizaje (observa amplios descensos en 7 de las 10 variables evaluadas) y observan importantes descensos en tareas que son vitales para la construcción de aprendizajes más complejos como lo son los de la lecto comprensión.

De los estudiantes señalados como de riesgo por lo docentes un 10% de ellos presentan adecuados desempeños en las variables comprensión del lenguaje (COMLENG), lenguaje descriptivo (LENDESCR), desarrollo léxico (VOCAB), factores considerados como de favorable pronóstico para el desarrollo escolar. Se puede concluir que las percepciones de los docentes efectuadas a inicios del año escolar señalan indicadores de identificación del riesgo que es preciso detenerse un poco en su análisis.

La petición de evaluación efectuada por los docentes parte de la identificación de estudiantes que llamen la atención en el aula respecto de fuertes apoyos para progresar al ritmo y requerimientos de condiciones de apoyo para desarrollar las exigencias curriculares.

Las entrevistas efectuadas a docentes de estos estudiantes se resalta de manera muy recurrente, que la petición de evaluación, se fundó en los siguientes cuatro argumentos: "el estudiante se ha quedado atrás en relación al curso", "no tiene motivación e interés por estudiar", "en su casa no tiene ningún modelo o apoyo para estudiar" y "el entorno socio económico no les ayudará a resolver sus problemas".

De las atribuciones presentadas como argumentos una de ellas corresponde a la dinámica cognitiva (tiempo de reacción al aprendizaje), otra a un factor de significado del entorno metodológico didáctico (la capacidad de hacerse más motivado a lo que sucede en el aula) y las otras dos a situaciones corresponden o están determinadas por factores externos (familia y contexto).

Lo anterior plantea la necesidad de ampliar el repertorio de observaciones y registros del diagnóstico de inicio de actividades que habitualmente se hace en las escuelas el mes de marzo, y centrarlo en procesos más cognitivos que den luces sobre el como iniciar un proceso de estimulación más pertinente a los requerimientos que están a la base para hacer aprendizajes de mayor complejidad.

Lo anterior debiera estar asociado al enriquecimiento de las actividades del aula, dicho de otra forma programar actividades que resulten necesarias para sostener las bases de los aprendizajes que ayuden y tengan relación con el significar los contenidos curriculares.

Un proceso de reacción desde la escuela debe aportar al total de los estudiantes y brindará la oportunidad a un número importante de ellos de integrar procesos, habilidades y algunas competencias necesarias para aprender. Lo anterior además posibilitaría al docente mayores comprensiones sobre la dinámica del aprendizaje de

sus estudiantes y posponer opiniones respecto del riesgo y del rol que juegan las condicionantes externas en el devenir escolar.

Tabla N°3.

Resultados medición inicial Kinder y 1° EGB. Estudiantes con TEL. VII Región del Maule.

| Variables | N° | x | sd | F | sig | |
|-------------|-----|-------|-------|-------|------|-----|
| Edad | | | | 0.81 | 0.36 | n.s |
| K | 399 | 66.28 | 4.42 | | | |
| 1° | 131 | 69.88 | 28.22 | | | |
| Repitencias | | | | 33.91 | .000 | *** |
| K | 399 | .092 | .38 | | | |
| 1° | 131 | 0.76 | 0.95 | | | |
| ComLeng. | | | | 12.20 | .001 | ** |
| K | 399 | 5.97 | 3.55 | | | |
| 1° | 131 | 8.36 | 2.47 | | | |
| Articpalab | | | | 26.41 | .000 | *** |
| K | 399 | 3.53 | 2.53 | | | |
| 1° | 131 | 6.30 | 3.0 | | | |
| Lgdescrip | | | | .62 | .43 | n.s |
| K | 399 | 2.14 | 2.00 | | | |
| 1° | 131 | 2.43 | 2.15 | | | |
| Vocab | | | | 3.29 | .072 | n.s |

| Variables | N° | x | sd | F | sig | |
|------------|-----|------|------|-------|------|-----|
| K | 399 | 6.35 | 3.22 | | | |
| 1° | 131 | 7.54 | 2.87 | | | |
| Recolores | | | | 2.53 | .114 | n.s |
| K | 399 | 5.27 | 1.29 | | | |
| 1° | 131 | 3.66 | 0.79 | | | |
| Recfig | | | | 1.95 | .165 | n.s |
| K | 399 | 5.50 | 2.55 | | | |
| 1° | 131 | 6.23 | 2.67 | | | |
| Soninicial | | | | 27.38 | .000 | *** |
| K | 399 | 2.55 | 2.51 | | | |
| 1° | 131 | 5.04 | 1.3 | | | |
| DiscAud | | | | .51 | .475 | n.s |
| K | 399 | 3.62 | 1.42 | | | |
| 1° | 131 | 3.85 | 1.25 | | | |

| | | | | | | |
|------------|-----|-------|-------|-------|------|-----|
| Lecinicial | | | | 52.58 | .000 | *** |
| K | 399 | 2.92 | 3.1 | | | |
| 1º | 131 | 7.72 | 3.45 | | | |
| Recnumeros | | | | 32.78 | .000 | *** |
| K | 399 | 5.60 | 3.51 | | | |
| 1º | 131 | 9.34 | 1.37 | | | |
| Total | | | | | | *** |
| K | 399 | 43.52 | 15.36 | | | |
| 1º | 131 | 62.37 | 9.66 | | | |

Lo esperable en una evaluación comparativa de cursos diferentes, es que los estudiantes de niveles escolares mayores rindan por sobre los de niveles inferiores. En este caso el de los estudiantes con TEL de 2º nivel de transición (2ºNT) y los de 1º de EGB coinciden en sus logros respecto de 6 variables evaluadas (NS). Diferenciándose en 5, comprensión del lenguaje, articulación de palabras, identificación inicial de sonidos en palabras, nivel de lectura inicial y puntaje total del instrumento de evaluación.

Llama la atención el resultado de la evaluación más cuando los docentes de los estudiantes de 2ºNT (Escuelas de Lenguaje) señalan en las entrevistas efectuadas como "incierto la integración a futuro de esos estudiantes a escuelas básicas comunes". Agregando que su trabajo se centra de "preferencia en las dificultades antes que avanzar en lo curricular", pese a que reconocen que "por normativa deben trabajar estos aspectos".

Los datos obtenidos en la evaluación son importantes pues indican que pese a la especificidad del trabajo realizado con estudiantes con TEL hay un impacto sobre procesos y relaciones que gravitan de igual manera en lo curricular (ejemplo: lenguaje descriptivo, desarrollo léxico, reconocimiento de figuras geométricas).

Lo otro probable es que el trabajo de lo curricular efectuado de manera tangencial (no siendo el objetivo primordial) conlleve de manera natural una integración de contenidos al estar ausente de la tensión formal que muchas veces se revisten las actividades curriculares en los ciclos tempranos.

También es posible que la identificación del TEL en tanto necesidad educativa especial contenga un sesgo en su determinación y lo que estamos observando sean falsos positivos en muchos casos y que sus problemas no sean significativas en tanto impedimento del lenguaje para acceder al currículo.

Tabla nº 3.1.- Estudiantes de Kinder y 1º año Básico diagnosticados con TEL con adecuado nivel de logros en lo curricular.

| KINDER | N° | % | 1° AÑO | N° | % |
|------------------|-----|------|-------------------|-----|------|
| Hombre | 260 | 65.2 | Hombre | 86 | 65.6 |
| Mujer | 139 | 34.8 | Mujer | 45 | 34.4 |
| TOTAL | 399 | 100 | TOTAL | 131 | 100 |
| Logros adecuados | N° | % | Logros adecuados. | N° | % |
| Hombre | 72 | 27.1 | Hombre | 22 | 25.5 |
| Mujer | 16 | 11.5 | Mujer | 13 | 28.8 |
| TOTAL | 88 | | TOTAL | 35 | |

La tabla que a continuación se analiza presenta de manera más detallada algunos alcances sobre la muestra arriba comentado. En ella se encuentran en las columnas uno y cuatro los cursos antes comparados. Están los porcentajes asociados a género y los totales.

Primero se hace necesario aclarar que los criterios para establecer adecuados logros en lo curricular se establecen observando o provocando algunas actividades de desempeño curricular (leer palabras, leer textos, narrar, describir láminas etc) en los estudiantes. Es constatado por el equipo investigador al observar las realizaciones efectuadas por estudiante en su cuaderno, carpeta o puesto en situación al pedirle que resuelva o haga alguna actividad.

Esta información de por lo menos uno de los estudiantes con adecuado desempeño en la evaluación específica (percentil igual o mayor a 75) realizada es comunicada a la docente. Con posterioridad se le pide respecto de los estudiantes considerados en la muestra completar una pauta donde registra a su juicio la presencia o ausencia de aspectos referidos al desarrollo curricular de sus estudiantes.

En la parte inferior de la tabla se encuentran los estudiantes que desde el punto de vista curricular tanto en 2º NT y 1º de EGB rinden de acuerdo a lo esperado de acuerdo a la marcha curricular para el grado.

Recordemos que lo anterior resulta de observaciones del grupo investigador que informa a los docentes sobre realizaciones de los estudiantes y con posterioridad los docentes de manera más precisa respondían una pauta de logros y son entrevistados respecto del estudiante y su proyección en el sistema. Respecto de esta situación los docentes señalan de manera recurrentes los siguientes argumentos: "este estudiante tiene una marcha adecuado en el manejo de contenidos" "estudiantes que se aprenden lo trabajado" "son estudiantes que realizan las actividades de la pauta de manera autónoma" "si no fuera por su dificultad de lenguaje le iría mejor" . otra información que es necesario relevar y es cuando se les pedía a los estudiantes realizar alguna actividad registrada como logro curricular su trabajo era efectuado de manera inmediata o con poca mediación evidencian su logro.

Al cruzar con la información obtenida en la evaluación son estudiantes que rinden en un percentil 75 o más en la prueba de caracterización cognitiva (Prueba de Articulación de Aprendizaje, PAA). Entre un 25 a un 27% de los varones posee adecuado rendimiento curricular (pauta de logros y evidencias) un 11.5% de los mujeres de 2ºNT y un 28.8 % de 1º de EGB.

En las diferentes actividades observadas, los estudiantes de 2º NT, respecto de la pauta de logros, destacan por su eficiencia en sus habilidades motoras tanto finas como gruesas. Reconocen las posibilidades y características de su cuerpo, logrando conciencia de su esquema corporal y adecuado manejo de los conceptos relacionados con la dirección en el espacio. De manera espontánea proponen ideas, juegos y actividades, sugiriendo formas de organización. En situaciones propuestas son capaces de relacionar sus acciones con las consecuencias que estas traen a las personas o al medio.

Se muestran muy activos en mantener relaciones sociales con pares, profesores y adultos. Prestan atención y comprenden los mensajes verbales, gestuales y corporales de diferentes interlocutores. Usan un vocabulario más amplio y lo utilizan en conversaciones, narraciones, anécdotas, chistes, juegos colectivos y otros, utilizando estructuras oracionales que enriquezcan sus competencias comunicativas. Mantenerse atento a distintas narraciones.

Estos estudiantes manifiestan en sus actividades escolares una mayor conciencia fonológica, diferenciación de los sonidos de las sílabas que conforman las palabras habladas. Sostienen su atención en actividades, en contextos de trabajo, cuentos y textos con láminas. Pintan e intentan escribir su nombre y dibujan letras y números. Diferencian números de letras y de signos.

Reproducen trazos curvos, rectos y mixtos de distintos tamaños, extensiones y direcciones respetando características básicas de la escritura.

Logran en el ámbito relación con el medio natural y cultural desarrollar una serie de actividades con mayor amplitud y precisión. Ej Comprendiendo algunas características de los seres vivos, referidas a su alimentación, locomoción y habitad. Identificando necesidades, características y cambios en los procesos de crecimiento y etapas de desarrollo de las personas. Se orientan temporalmente en situaciones cotidianas, utilizando diferentes nociones y relaciones. Se puede identificar dominio de conceptos cuánticos en la manipulación de objetos (agregar, partir, sumar, agrupar etc).

Los estudiantes de 1º de EGB, respecto de sus compañeros de clases que no manifiestan rendimientos adecuados en lo curricular observan una activa participación en actividades de audición comprensiva de relatos, cuentos e historias. Participan de actividades de comunicación en dramatizaciones, juegos y conversaciones. Auto corrigen aspectos de su lenguaje en el nivel fonológico y re-organizan mensajes e intervenciones.

Participan de actividades de desarrollo lector (participan de todas las propuestas de trabajos en lectura) y de escritura, reconocen fonemas y palabras. Frecuentemente manipulan textos y simulan actividades lectoras o de comunicación a sus pares.

Indagan sobre vocabularios y términos nuevos. Las actividades de pruebas y trabajos las realizan con independencia y tienen conciencia de la evaluación, les interesa y preguntan por las notas obtenidas. De los argumentos manifestados en los focos de grupo los de mayor recurrencia respecto de su trabajo son:

- Un alto nivel de de motivación e interés para que sus estudiantes participen.
- Fuerte énfasis en desarrollar interacciones entre los estudiantes con la docente.
- Notorio esfuerzo por adaptar medios, recursos y el sentido de la actividad para promover la participación de todos.

- Dirección de las actividades de manera constante, proporcionan ejemplos y provocan interacciones al interior de cada grupo.
- Movilizan al grupo de estudiantes a distintos lugares del establecimiento y salen de la escuela a la comunidad en ocasiones.
- Tiene los programas y carpetas de sus estudiantes con información actualizada y guardan trabajos y evidencias de sus realizaciones.

Tabla N°4. Resultados medición inicial 2º-3º y 4º EGB. Estudiantes con TEA. VII Región del Maule.

| Variables | Nº | X | Sd | F | sig | |
|-------------|-----|--------|-------|-------|------|-----|
| Edad | | | | 21.7 | .000 | *** |
| 2º | 252 | 91.75 | 15.43 | | | |
| 3º | 372 | 102.46 | 22.42 | | | |
| 4º | 239 | 115.75 | 9.79 | | | |
| Lecpalabras | | | | 70.86 | .000 | *** |
| 2º | 252 | 9.90 | 13.37 | | | |
| 3º | 372 | 31.60 | 12.26 | | | |
| 4º | 239 | 36,48 | 7.67 | | | |
| Lecoración | | | | 43.03 | .000 | *** |
| 2º | 252 | 4.38 | 6.93 | | | |
| 3º | 372 | 13.58 | 6.53 | | | |
| 4º | 239 | 15.60 | 5.18 | | | |
| Comptextos | | | | 53.3 | .000 | *** |
| 2º | 252 | 1.54 | 2.76 | | | |
| 3º | 372 | 5.25 | 2.49 | | | |
| 4º | 239 | 6.40 | 1.83 | | | |
| Redaccion | | | | 41.96 | .000 | *** |
| 2º | 252 | 0.40 | 0.96 | | | |
| 3º | 372 | 2.85 | 1.93 | | | |
| 4º | 239 | 3.62 | 2.31 | | | |

La evaluación efectuada (Prueba de Altas San Felipe) indica diferenciación clara y significativa según el grado en el cual se encuentran los estudiantes con TEA. Se diferencian en las habilidades de lectura comprensiva de palabras, lectura de oraciones respecto de su significado, precisión en la identificación de palabras, comprensión de textos a preguntas realizadas de manera oral y por último en la comunicación escrita de las ideas y significado argumental del texto leído.

Los diferentes rendimientos confirman la evidencia de dificultades y la especificidad en el desarrollo de la actividad, cantidad y calidad de errores, desniveles comprensivos importantes en estructuras lectoras simples y elaboración expresiva a través de la escritura de nivel inicial y con errores cuantitativa y cualitativamente importantes.

En la tabla siguiente se observa a los estudiantes que evidencian logros curriculares de acuerdo a su escolaridad y que a juicio de sus profesores (entrevistas) también tienen buen rendimiento curricular, y que pese a sus dificultades los educadores

señalan que son estudiantes "que en la medida que pase el tiempo le irá bien en el colegio" " que recibiendo los apoyos por parte de educadores diferenciales se aseguran la permanencia en el sistema" "que con buena lectura y matemáticas le irá bien" " que en un colegio industrial no se notaran las dificultades pues se las saben arreglar" .

Tabla nº 4.1.-

Estudiantes de 2º, 3º y 4º de EGB, diagnosticados con TEA con adecuado nivel de logros en lo curricular.

| 2º AÑO | Nº | % | 3º AÑO | Nº | % | 4º AÑO | Nº | % |
|------------------|-----|------|------------------|-----|------|------------------|-----|------|
| Hombre | 138 | 54.8 | Hombre | 218 | 58.6 | Hombre | 138 | 57.7 |
| Mujer | 114 | 45.2 | Mujer | 154 | 41.2 | Mujer | 101 | 42.3 |
| TOTAL | 252 | 100 | TOTAL | 372 | 100 | TOTAL | 239 | 100 |
| Logros adecuados | Nº | % | Logros adecuados | Nº | % | Logros adecuados | Nº | % |
| Hombre | 22 | 15.9 | Hombre | 56 | 25.6 | Hombre | 17 | 12.3 |
| Mujer | 7 | 6.1 | Mujer | 25 | 16.2 | Mujer | 11 | 10.8 |
| TOTAL | 29 | | TOTAL | 81 | | TOTAL | 28 | |

Al observar y chequear los logros curriculares, de los estudiantes de 2º de EGB, destacan por los siguientes factores: poseen competencias del lenguaje para escuchar, narrar, describir y desarrollar vocabulario. En las actividades escolares preguntan. Les entusiasma participar en roles y dramatizaciones.

Leen con dificultades pero participan de las actividades alrededor de la lectura de textos. Cuando hay que leer en silencio participan de la actividad. Comunican por escrito lo solicitado en pruebas y controles independiente de la calidad. Integran factores de forma en la escritura, calidad de la letra, respeto por márgenes.

Los estudiantes de EB2 destacan por captar el sentido de la actividad de la clase, participan haciendo preguntas o asumiendo roles y en actividades que entrega el profesor. Relato acontecimientos y experiencias trabajadas en la clase. Utiliza el léxico trabajado en la clase. Lee en forma silenciosa. Participa de la lectura en voz alta cuando se lo requiere. Escribe oraciones con cierta legibilidad. Escribe su nombre con mayúsculas y los nombres propios. Manipula libros y diccionarios.

Al cruzar con la información obtenida en la evaluación son estudiantes que rinden en un percentil 75 o más. Un 15.9% de los varones de segundo año, un 25.6% de los de tercero básico y un 12.3% en cuarto año. El rendimiento adecuado de las mujeres oscila entre un 6 a un 16%.

De los argumentos expresados en los focos de grupo los de mayor recurrencia respecto de los docentes y su trabajo podemos señalar: Un alto nivel de generación de motivación e interés para que sus estudiantes participen. Fuerte énfasis en desarrollar interacciones entre los estudiantes con la docente. Notorio esfuerzo por adaptar medios, recursos y el sentido de la actividad para promover la participación de todos. Dirección de las actividades de manera constante, proporcionan ejemplos y provocan interacciones al interior de cada grupo. Intenta conocer los argumentos de las

respuestas que elaboran los estudiantes lo mismo cuando han efectuado alguna actividad. Organiza de diferentes maneras el curso dependiendo de la actividad. Integra a los estudiantes con TEA a actividades con los otros estudiantes. Señala incorporar a los padres en algunas actividades.

Tabla nº 5.- Estudiantes de 2º, 3º y 4º de EGB, con TEA asociado a TDAH (síndrome del déficit atencional y concentracional) de la VII Región.

| Variables | X | sd | Nº | F | sig |
|--------------|------|------|-----|-------|------|
| Lecpalabras | | | | 60.4 | .000 |
| 2º | 5.6 | 10.5 | 104 | | |
| 3º | 28.7 | 10.4 | 120 | | |
| 4º | 32.2 | 6.64 | 186 | | |
| Decoraciones | | | | 45.3 | .000 |
| 2º | 2.63 | 5.6 | 104 | | |
| 3º | 12.3 | 4.44 | 120 | | |
| 4º | 14.8 | 5.03 | 186 | | |
| Complectura | | | | 37.13 | .000 |
| 2º | 1.22 | 2.03 | 104 | | |
| 3º | 4.72 | 2.6 | 120 | | |
| 4º | 6.23 | 2.7 | 186 | | |
| Redacción | | | | 33.4 | .000 |
| 2º | 2.24 | 4.7 | 104 | | |
| 3º | 4.80 | 3.2 | 120 | | |
| 4º | 6.04 | 2.7 | 186 | | |
| | | | | | |

La tabla nos da cuenta de la evaluación efectuada (Prueba de Altas San Felipe) indicando diferenciación clara y significativa según el grado en el cual se encuentran los estudiantes con TEA/TDAH.

Se puede constatar diferencias marcadas en las habilidades de lectura comprensiva de palabras, lectura de oraciones respecto de su significado y su precisión, comprensión de textos a preguntas realizadas de manera oral y por último en la comunicación escrita de las ideas y significado argumental del texto leído, según el curso.

La información confirma la evidencia de dificultades y la especificidad en el desarrollo de la actividad, cantidad y calidad de errores, desniveles comprensivos importantes en estructuras lectoras simples y elaboración expresiva a través de la escritura de nivel inicial y con errores cuantitativa y cualitativamente importantes.

Tabla nº 5.1.-

Estudiantes de 2º, 3º y 4º de EGB, con TEA asociado a TDAH de la VII región. Con adecuado nivel de logros académicos.

En la tabla siguiente se observa en número de los estudiantes que a juicio de sus profesores observan buen rendimiento curricular, que pese a sus dificultades los

educadores señalan: que “son estudiantes que intentan ir al ritmo del curso” “tienen muchos problemas en sus casas” “muchos vienen de otras escuelas”, “hay que dedicarles tiempo y ahí avanzan en las materias” “son estudiantes de mucho esfuerzo” “trabajan bien en el grupo diferencial” “es difícil dedicarles tiempos” “son complicados hay que tenerles la vista pegada o hacen cualquier cosa” “no tienen miedo al peligro”.

| 2° AÑO | N° | % | 3° AÑO | N° | % | 4° AÑO | N° | % |
|------------------|-----|------|------------------|-----|------|------------------|-----|------|
| Hombre | 58 | 55.8 | Hombre | 74 | 61.7 | Hombre | 132 | 71.0 |
| Mujer | 46 | 44.2 | Mujer | 46 | 38.3 | Mujer | 54 | 29.0 |
| TOTAL | 104 | 100 | TOTAL | 120 | 100 | TOTAL | 186 | 100 |
| Logros adecuados | N° | % | Logros adecuados | N° | % | Logros adecuados | N° | % |
| Hombre | 16 | 27.8 | Hombre | 18 | 24.3 | Hombre | 24 | 18.0 |
| Mujer | 14 | 30.4 | Mujer | 24 | 43.0 | Mujer | 32 | 59.2 |
| TOTAL | 30 | | TOTAL | 30 | | TOTAL | 56 | |

Al observar sus logros curriculares, llaman la atención por los siguientes factores: poseen competencias del lenguaje para escuchar, participar en dramatizaciones, hablan constantemente, narran hechos y acontecimiento con mucha imaginación, describen lo solicitado de manera creativa y derivan vocabulario de las cosas pasadas en clases. En las actividades escolares preguntan. Les entusiasma participar en roles y dramatizaciones.

Leen con dificultades pero participan de las actividades alrededor de la lectura de textos. Cuando hay que leer en silencio participan de la actividad.

Estos estudiantes se comunican por escrito independiente de la calidad. Integran factores de forma en la escritura, calidad de la letra, respeto por márgenes. Demuestran comprender algunas veces muy bien y otras veces parecen no entender las instrucciones.

Los estudiantes de EB2 destacan por captar el sentido de la actividad de la clase, participan haciendo preguntas o asumiendo roles y en actividades que entrega el profesor. Relatan acontecimientos y experiencias trabajadas en la clase. Utilizan el léxico trabajado en la clase. Leen en forma silenciosa. Participan de la lectura en voz alta cuando se lo requiere.

Estos estudiantes escriben con cierta legibilidad. Les agrada el trabajo grupal cuando leen cuentos o informan de lecturas. Les cuesta permanecer atentos a las actividades en las que participan sus compañeros. Se burlan con frecuencia de sus compañeros.

Al cruzar con la información obtenida en la evaluación son estudiantes que rinden en un percentil 75 o más. Entre un 18% a un 27.8% de los varones. El rendimiento adecuado de las mujeres oscila entre un 30 a un 59.2%. En este caso las mujeres rinden notoriamente mejor en proporción a los varones.

Este resultado es altamente llamativo pues se espera que un doble requerimiento de NEE-T (trastorno específico del aprendizaje asociado a déficit de la atención y concentración) tenga mayores complicaciones respecto de acceder a los desafíos del currículo.

La información comentada anteriormente no confirma aquello y al efectuar una comparación con estudiantes con TEA estos últimos resultan tener mayores dificultades al parecer para acceder a logros en lo curricular. También las mujeres se ven importantemente favorecidas.

De las observaciones de mayor recurrencia expresadas por los docentes en los focos de grupo respecto de su trabajo podemos señalar:

- Generación de motivación e interés para que sus estudiantes participen.
- Dirección de las actividades de manera constante, proporcionan ejemplos y provocan interacciones al interior de cada grupo.
- Solicitan temas a los estudiantes y pareceres para trabajar.
- Anticipan en las evaluaciones.
- Les llaman la atención a los estudiantes con cierta frecuencia.
- Intenta conocer los argumentos de las respuestas que elaboran los estudiantes lo mismo cuando han efectuado alguna actividad.
- Organiza de diferentes maneras el curso dependiendo de la actividad.
- Integra a los estudiantes con TEA/TDAH a actividades con los otros estudiantes.
- Señala incorporar a los padres en algunas actividades.
- Asignan roles y trabajos para estos estudiantes en el aula.
- Solicitan de manera permanente la atención y cuidados en los trabajos.
- Se aproximan de manera recurrente a apoyarlos en la realización de tareas.
- En algunos casos se preocupan de la medicación sugerida por profesional médico.

Tabla N° 6.

Resultados medición inicial 2°-3° y 4° EGB. Estudiantes con Aprendizaje Lento (AL). VII Región del Maule.

| Variablen | N° | X | Sd | F | sig |
|-------------|-----|--------|-------|------|----------|
| Edad | | | | 11.4 | .000 *** |
| 2° | 180 | 90.43 | 14.22 | | |
| 3° | 128 | 101.06 | 20.34 | | |
| 4° | 184 | 112.04 | 9.08 | | |
| Lecpalabras | | | | 14.1 | .000 *** |
| 2° | 180 | 18.90 | 10.40 | | |
| 3° | 128 | 36.60 | 8.20 | | |
| 4° | 184 | 39,48 | 3.45 | | |

| | | | | | |
|------------|-----|-------|------|------|----------|
| Lecoración | | | | 8.03 | .000 *** |
| 2º | 180 | 10.08 | 6.93 | | |
| 3º | 128 | 14.22 | 6.53 | | |
| 4º | 184 | 16.70 | 5.18 | | |
| Comptextos | | | | 12.3 | .000 *** |
| 2º | 180 | 2.54 | 2.76 | | |
| 3º | 128 | 5.56 | 2.49 | | |
| 4º | 184 | 7.04 | 1.83 | | |
| Redacción | | | | 4.96 | .01 ** |
| 2º | 180 | 2.45 | 2.34 | | |
| 3º | 128 | 4.05 | 2.08 | | |
| 4º | 184 | 5.92 | 1.22 | | |

La evaluación efectuada (Prueba de Altas San Felipe) indica diferenciación según el curso en el cual se encuentran los estudiantes con AL.

Sus rendimientos se diferencian en las habilidades de lectura comprensiva de palabras, lectura de oraciones respecto de su significado y su precisión, comprensión de textos a preguntas realizadas de manera oral y por último en la comunicación escrita de las ideas y significado argumental del texto leído.

Los diferentes rendimientos confirman más bien la diferencia de escolaridad, exceptuando los desniveles comprensivos en estructuras lectoras simples y elaboración expresiva a través de la escritura de nivel inicial.

En la tabla siguiente se observa la cantidad y proporcionalidad de los estudiantes que a juicio de sus profesores tienen un buen rendimiento curricular.

Tabla nº 6.1.-

Estudiantes de 2º, 3º y 4º de EGB, con AL y con adecuado nivel de logros en lo curricular.

| 2º AÑO | Nº | % | 3º AÑO | Nº | % | 4º AÑO | Nº | % |
|------------------|-----|------|------------------|-----|------|------------------|-----|------|
| Hombre | 154 | 81 | Hombre | 86 | | Hombre | 128 | |
| Mujer | 36 | 18.9 | Mujer | 42 | | Mujer | 56 | |
| TOTAL | 180 | 100 | TOTAL | 128 | 100 | TOTAL | 184 | 100 |
| Logros adecuados | Nº | % | Logros adecuados | Nº | % | Logros adecuados | Nº | % |
| Hombre | 94 | 61 | Hombre | 54 | 62.7 | Hombre | 75 | 58.6 |
| Mujer | 27 | 75 | Mujer | 35 | 83.3 | Mujer | 42 | 75.0 |

| | | | | | |
|-------|-----|-------|----|-------|-----|
| TOTAL | 121 | TOTAL | 89 | TOTAL | 117 |
|-------|-----|-------|----|-------|-----|

Al observar y chequear los logros curriculares, de los estudiantes de 2º de EGB, destacan por los siguientes factores: poseen competencias del lenguaje para escuchar, describir y desarrollar vocabulario. En las actividades escolares preguntan constantemente. Solicitan ayuda de manera recurrente.

Estos estudiantes leen con dificultades pero participan de las actividades alrededor de la lectura de textos. Cuando hay que leer en silencio participan de dicha actividad y lo demuestran. Se comunican por escrito independiente de la calidad.

Los estudiantes de EB2 destacan en indagar y pedir aclaraciones frecuentes acerca del sentido de la clase. Relatan acontecimientos y experiencias trabajadas en la clase. Al trabajar léxico el profesor preguntan insistentemente. Leen en forma silenciosa. Participan de la lectura en voz alta cuando se lo requiere. Escriben oraciones con cierta legibilidad. Manipulan libros y diccionarios. Habitualmente no traen las tareas. Pierden los materiales. No tienen los cuadernos al día.

Al cruzar con la información obtenida en la evaluación son estudiantes que rinden en un percentil 50 o más. En el caso de los varones el porcentaje de logros adecuados en lo curricular oscila entre un 58.6% a un 62.7%. El rendimiento adecuado de las mujeres tiene pocas variaciones según el curso y esta en el rango de un 75% a un 83%.

De las observaciones de mayor recurrencia de los docentes expresadas en focos de grupo respecto de su trabajo con estos estudiantes señalan:

- Fuerte énfasis en desarrollar interacciones entre los estudiantes con la docente.
- Notorio esfuerzo por adaptar medios, recursos y el sentido de la actividad para promover la participación de todos.
- Dirección de las actividades de manera constante, proporcionan ejemplos y provocan interacciones al interior de cada grupo.
- Trabajan teniendo como referencia los contenidos del curso.
- Señalan que sus estudiantes son muy fluctuantes. Pueden avanzar y retroceder fácilmente en sus aprendizajes.
- Le dan tiempo y facilidades para terminar las actividades programadas.
- Organiza de diferentes maneras el curso dependiendo de la actividad.
- Preparan materiales y entrega mucho material fotocopiado.

Respecto de los objetivos e hipótesis.

La información arriba detallada da cuenta de manera importante de los objetivos específicos que orientaron este estudio. Se logra una caracterización de los estudiantes desde la especificidad de la nee. Se puede de manera rápida derivar en un perfil que da cuenta de elementos centrales para cada una de ellas. En el caso de los TEL los rasgos referidos a la comprensión del lenguaje y tareas expresivas como por ejemplo el léxico o el lenguaje descriptivo. Lo mismo ocurre respecto de las nee asociadas a problemas de aprendizaje, el desarrollo en los diferentes aspectos lectores es atípico y con errores cualitativos y cuantitativos importantes.

Se logra una importante descripción, con los aspectos informativos recogidos, respecto de lo que pueden ser estudiantes con buen desempeño curricular y el aporte de los docentes (entrevistas y focos de trabajo) complementa o da claves acerca de los aspectos de la enseñanza (calidad y efectividad) que subyacen al hacer metodológico y práctico que permite que estudiantes con nee tengan adecuados desempeños.

La hipótesis central que guió este trabajo resulta aceptada a partir de dos análisis el primero al comparar los estudiantes con adecuado rendimiento curricular respecto del grupo de pares que no expresa evolución curricular, se constatan diferencias importantes entre ambos grupos ($F: 14 \text{ sig } .001$) y al establecer una relación entre rendimiento escolar alcanzado y el nivel de los aspectos que tipifican la especificidad de la nee. En este último caso resulta una correlación Pearson $.81$ con una significancia de $.000$.

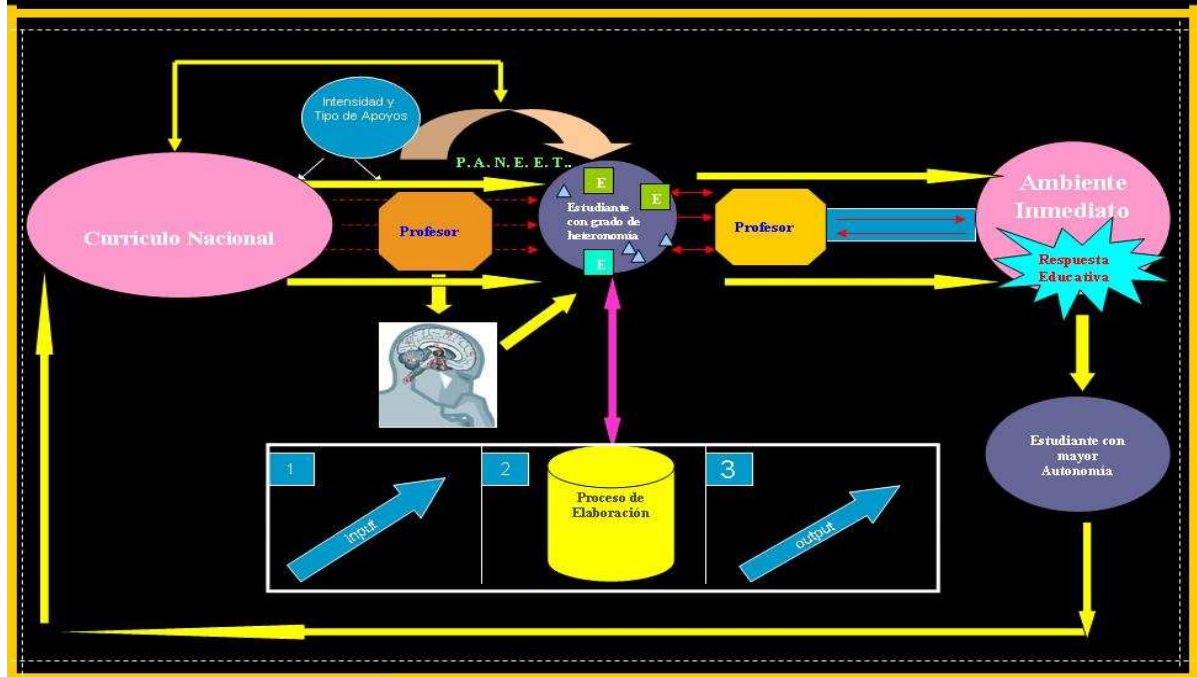
Esquema modelo operativo.

Uno de los objetivos a alcanzar por el proyecto era efectuar la construcción de un esquema modelo que permita tomar opciones respecto del trabajo del docente que ensamble básicamente dos dimensiones: lo propio de la nee y la perspectiva del currículo nacional.

Un modelo es una suerte de expresión en síntesis que permite establecer relaciones entre partes como un todo, distribución de funciones y énfasis en determinados componentes del proceso. El modelo a presentar tiene como propósito la sistematización de la enseñanza y del aprendizaje entre docentes y sus estudiantes con nee. Los principios que inspiran la elaboración del modelo son centralmente las teorías cognitivas de la adquisición de conocimientos del estudiante y el constructivismo.

La noción de modelo a utilizar es específicamente la noción de "de esquema modelo operativo", que otorga la posibilidad de realizar una lectura acotada del fenómeno con un alcance circunscrito al quehacer formativo de las diferentes instancias educativas. Lo diferenciamos de la acción de diseñar un modelo de gestión, lo que significa diseñar un modelo orientado a la acción, que entrega criterios para la práctica del trabajo educativo desarrollado desde la escuela.

MODELO DE RESPUESTA A LAS NEE-T



Elementos del esquema.

Ambiente inmediato. Contexto y sus complejidades en el que se desenvuelve el estudiante y que considera una estrecha vinculación con el mundo de lo escolar.

Currículo nacional. Requerimientos educacionales formativos y formales de la escuela.

Estudiante. Sujetos de aprendizajes que hacen diferentes acciones relacionadas con el conocer. Sujetos activos y demandantes e interacciones particulares o colaborativas.

Profesor. Docente que tiene una mirada conceptual clara y sistémica respecto de las nee en tanto respuesta colaborativa desde la escuela. Opciona entre diferentes métodos y técnicas de enseñanza. Métodos y técnicas centradas en la mediación de los procesos de enseñanza y de de los aprendizajes.

Respuesta educativa. Respuesta elaborada desde la escuela a los requerimientos del estudiante, es una respuesta desde un sistema que considera el conocimiento del estudiante, las realizaciones o resultados, las que se modifican de manera dinámica en proceso interactivo.

Tipo de apoyos. Entendidos como la variedad de respuestas sistémicas coordinadas que expresa la escuela y que efectúa seguimiento y monitoreo. Requiere de insumos de conocimiento del estudiante para determinar apoyos de orden pedagógico, organizativos en el que participa el estudiante, tecnológicos si se requieren y centralmente los curriculares.

P.A.N.E.E.T: Plan de Apoyos a las Necesidades Educativas Especiales "Transitorias". Básicamente la propuesta de acciones rigurosamente elaboradas que recogen la respuesta a los factores cognitivos del estudiante teniendo como referencia el currículo. Se gestiona a través de procesos de mediación de diferente intensidad en interacción con el estudiante, entre estudiante, docente de apoyo, de aula y profesionales. Recurrentemente de considerar tres momentos 1º entrada, 2º procesos de elaboración, 3º salida o nueva situación. Reinicio del circuito.

De manera general se puede decir que este planteamiento tiene como fondo el contexto (comunitario) en el cual se inserta una escuela (currículo nacional), el esquema modelo operativo exige reflexionar acerca de "lo comunitario" y sus implicancias en la eficacia y calidad de la educación. Esto supone a la base a lo menos la triple articulación discursiva y metodológica de la teoría y la práctica, de la lógica institucional y la lógica comunitaria; y por supuesto, del encuadre negativo centrado en los déficit y problemas, con el encuadre positivo centrado en las capacidades y recursos de los estudiantes y las posibilidades que el currículo aporta en el trabajo de estudiantes con nee.

Profesor que elabora las interacciones considerando las relaciones entre contexto o ambiente inmediato del estudiante y los desafíos de la escuela respecto del currículo nacional.

El profesor genera derivado de esta interacción más otros tipo de información que requiera (historia del estudiante, evaluaciones, entrevistas con docentes, padres, pares el estudiante etc. el Plan de Apoyo para la NEE. El profesor media los aprendizajes propuestos en distinto tipo de intensidad, considera el plano del trabajo individual y colaborativo con pares, sigue y monitorea las acciones comprometidas como respuesta desde la escuela. Controla y gestiona con docente de apoyos o equipo técnico del establecimiento los logros alcanzados. Profesor reevalúa logros y retroalimenta el Plan propuesto.

El planteamiento de un modelo operativo implica una modalidad reflexiva de construcción teórica sustentada en y controlada desde la práctica (eje principal de las preguntas y de la hipótesis de la investigación).

Desde el punto de vista de los requisitos generales del esquema modelo para operar debe considerar la intervención a nivel de representaciones mentales de los profesores de manera prioritaria si pretende cambiar la calidad de la practica y respuesta educativa.

El Modelo de respuesta a las nee-transitorias requiere de la necesidad de comprender que el Currículo Escolar es un Modelo Educativo que rescata las esencias de lo que la sociedad en su conjunto requiere para el desarrollo de sus ciudadanos, marcados además, por una una transversalidad axiológica propia del marco general de estas construcciones sociales, educativas, filosóficas y antropológicas.

Entendido el Currículo de este modo genérico se ha tomado la opción (con el MRNEET) de hacerse cargo de la cualificación de las urgencias educativas que se entroncan en el reconocimiento de la diversidad y la atención de aquellos en que los impactos del curriculum común son asumidos de manera poco profunda o de modos muy circunstanciales

De esta forma el MRNEET da cuenta de cómo se construirá la intensidad y tipos de apoyos educativos que necesita el estudiante con cierto grado de heteronomía en el aprendizaje perfilando la INTENSIONALIDAD EDUCATIVA, liderada por el profesor que entiende a cabalidad que hay componentes curriculares que impactan directamente las estructuras cognitivas, volitivas, lingüísticas y afectivas de los estudiantes y otras que generan la necesidad de ser mediadas por el profesor para mejorar su visualización, sentido e importancia estructural de aprendizajes más complejos.

La vinculación estratégica del Currículum Escolar y sus dinámicas; las características cognitivas emocionales de los estudiantes y la acción mediadora del profesor conforman las bases de la emergencia del P.A.N.E.E.T. que movilizará la elaboración de la información, por parte del estudiante que pretende desarrollar conductas de aprendizaje más autónomas.

El Modelo Educativo propuesto destaca la presencia activa del maestro que sigue interviniendo sobre las respuestas del estudiante para corregirlas, mejorarlas o reelaborarlas y así conseguir mejores aprendizajes y transformarse en estudiantes con mayor autonomía. Solo entonces es posible volver a las complejidades del Currículo regular para avanzar hacia niveles superiores de aprendizaje explicitados en él.

Comentarios expertos Seminarios Fonide. Septiembre de 2007.

En el contexto de la presentación del estado de avance del Proyecto Fonide 000231 se efectuaron una serie de comentarios por parte de los evaluadores Dr. Tito Larrondo (UPLA) y Dr. Claudio Almonacid (UMCE). Los comentarios están relacionados con el contexto de discusión del tema currículo y calidad. En esta oportunidad se presentaron cuestiones referidas a los siguientes tópicos.

Qué aporte a los desafíos curriculares de la educación aporta el Proyecto y de qué manera pueden derivar en la calidad y equidad de la educación.
Consultor 1 Dr. Claudio Almonacid A.

Es una respuesta compleja, ya que resulta difícil pedirle a un proyecto de esta naturaleza una respuesta a la cuestión curricular general.

La respuesta que intentaremos es desde el mismo contexto de las NEE-T que abordamos, nos referimos a las NEE asociadas a trastornos del lenguaje. Una mirada de este proceso desde la escuela o desde lo curricular permitirá apreciar un abordaje de mayor calidad de este proceso que repercute en todo el trayecto escolar del estudiante y por ende se refiere a la generación de aspectos de equidad en cuanto a participar de la experiencia cultural del medio y curricular de la escuela. Como sabemos el niño que ingresa a la escuela viene dotado generalmente de capacidades lingüísticas, este desarrollo no se detiene, como puede pensarse, alrededor de los 6 años, seguimos enriqueciendo y perfeccionando nuestro lenguaje a lo largo de toda la vida y la escuela es vital. Sin embargo, en las etapas tempranas se dan las bases del desarrollo de la competencia lingüística.

Esta se refiere al conocimiento tácito de un niño o niña que posee de su lengua. En otras palabras, en mayor o menor medida conocen las unidades finitas y limitadas de su lengua y cómo producir un número infinito de oraciones en ella. Por lo tanto, el desarrollo de esta competencia tiene que ver con el conocimiento y dominio que se espera que los niños logren dominios (no necesariamente conscientes) de fonética, fonología, morfología, sintaxis y semántica. Factores potenciadores del currículo en general.

Este dominio, es sin duda, muy relevante en nuestro quehacer educativo, especialmente durante los primeros años ya que sólo en la medida de que estudiantes logren desarrollar estas habilidades podrán cursar sin mayores dificultades la gran tarea que significa el aprendizaje de la lectura y la escritura, por poner un ejemplo concreto. Por ello es importante que tengamos en cuenta los antecedentes antes descritos, dado a que es parte de nuestro rol el enriquecer este proceso para que nuestros estudiantes puedan llegar hasta donde, sin nuestro apoyo y conocimientos tal vez, no lo harían.

Sin desconocer el gran valor de la competencia lingüística, es importante que también destaquemos que esta competencia no es suficiente para asegurar el éxito de nuestros estudiantes en el desarrollo del lenguaje. También es necesario que desarrollen la competencia comunicativa.

La competencia comunicativa, no sólo se refiere al dominio de reglas y combinaciones específicas sino que, además da cuenta del uso de la lengua en contextos sociales, culturales y de interacción, el currículo es central en estos aspectos. Este hecho nos lleva a considerar los siguientes aspectos: Lugar y momento en el que se da la comunicación: fiesta, aulas, congreso, etc.; Personas que interactúan y la influencia que ellos pueden tener en el acto comunicativo; Intenciones que tenemos al decir "algo" y los resultados obtenemos que cuando decimos ese algo; Tópicos que expresamos, es decir, de qué hablamos; Tono que usamos al hablar. Por ejemplo, podamos decir una broma con tono irónico; Instrumentos que usamos para expresarnos, por ejemplo, si usamos el lenguaje oral podemos cantar, silbar, llorar, escribir; Mecanismos de regulación o rituales, por ejemplo, cuándo debemos dirigir la palabra, cuando interrumpir, cuando responder: Cómo iniciar, continuar y manejar las conversaciones negociando y construyendo significados con otras personas; Tipo de lenguaje corporal apropiado, considerando el contacto visual y proximidad entre los hablantes.

Todos los aspectos descritos son parte de nuestra rutina de trabajo escolar habitual y también es recomendable que proporcionemos intencionadamente espacios para que estudiantes tengan el máximo de oportunidades para desarrollar dicha competencia.

Dado lo anterior, es muy recomendable que también tengamos en cuenta otros aspectos sumamente relevantes en torno al desarrollo del lenguaje. Nos referimos específicamente al lenguaje en el contexto social y educativo, que describimos con más detalle a continuación.

Aprendemos a hablar y usar nuestra lengua sin que, en un comienzo, medie en este proceso la educación formal. Lo hacemos como aprendemos cualquier otra actividad social, a través de la interacción con otras personas.

En esta acción conjunta, comenzamos a categorizar la realidad e incidir sobre ella, relacionamos usos y contextos, es decir, qué decir en cada situación y circunstancia, cuándo hablar y cuando callar. También nos vamos desarrollando en la habilidad de usar el lenguaje para lograr lo que deseamos, evitando malentendidos y eligiendo los usos en función de múltiples propósitos. Aprendemos a leer entre líneas y a ser indirectos participando comunicativamente en distintas situaciones, diferenciando y evaluando nuestra participación y la de los demás.

Cuando estudiantes ingresan a la educación formal, si es que no ingresado desde los niveles maternos, lo más seguro es que traiga consigo los aspectos nucleares relacionados con la lengua, no obstante, la escuela marca un hito en su desarrollo y en muchos aspectos de la socialización, entre ellos el comunicativo. Entonces, es probable que nos estemos preguntando: ¿Por qué es importante que reflexionemos en torno al lenguaje en nuestra tarea educativa y que de importante tiene para la calidad de la educación ?

Tal vez, los siguientes tópicos sean de ayuda para concretizar esta interrogante:

- El aula y las escuelas son entornos lingüísticos sumamente influyentes en nuestros estudiantes que, se enfrentan gran parte del día, con la lengua hablada del profesor y de sus pares. En cierto sentido, en nuestra cultura, la enseñanza es conversación. Sería prácticamente imposible que pensemos un día común sin actividades como la exposición, la explicación, los debates, las preguntas, las respuestas, las historias, los resúmenes, las bromas, los chistes.
- Se dice que, todos los docentes enseñamos lenguaje, y que toda clase es una clase de lenguaje. Esto significa que todos los docentes tenemos la función de enseñar lenguaje (especialmente en disciplinas específicas) y además nos servimos de éste para explicar conceptos y términos a nuestros estudiantes.
- El lenguaje esta relacionado con el pensamiento, el aprendizaje y el desarrollo cognoscitivo. El pensamiento está apoyado por el lenguaje, y en niveles abstractos, es difícil pensar en conceptos, por ejemplo, "retroalimentación", a menos que tengamos palabras apropiadas para ello.
- El lenguaje es socialmente muy importante, ningún dialecto es superior o inferior a otro. Este hecho es especialmente importante porque en mayor o menor grado hemos escuchado teorías que ponen su énfasis en el desarrollo del lenguaje como si este se expresara de una "única forma" y sólo ésta fuese apropiada para enseñar y aprender.
- El fracaso de la educación puede ser un fracaso de lenguaje ya que es posible que exista en nuestras aulas y en nosotros mismos cierto estilo lingüístico que suprima el estilo y forma de comunicación que poseen nuestros estudiantes.

Dada la gran importancia del lenguaje en nuestra tarea educativa, es probable, que tengamos un saber acumulado por nuestra formación profesional y por nuestra experiencia práctica. Saber que, a contar de ahora, comenzaremos a revisar.

Dentro de los grandes desafíos que se nos plantea en nuestra tarea educativa es enseñar a nuestros estudiantes a hablar y escribir bien, promover el gusto por la

lectura, hemos de enseñar a comprender textos orales y escritos. En este contexto, es común tal vez escuchemos afirmaciones que sostienen que nuestros estudiantes no saben hablar o tienen un lenguaje pobre.

También se dice que no responden a las exigencias comunicativas de las clases; es decir, no responden a preguntas hechas por docentes o lo hacen de forma poco pertinente; presentan dificultades para seguir los cursos escolares debido a que su "desestructuración lingüística" no les permite "pensar", "leer" o "entender lo que leen". Si bien es cierto, es probable que existan estudiantes que no usan la lengua estándar no existe una relación comprobada con la capacidad de aprender ni con el desarrollo de habilidades cognitivas por parte de los estudiantes. Si es una realidad que, el habla de los estudiantes, da cuenta de diferentes clases o grupos sociales y tendremos a quienes conocen las formas y usos lingüísticos que se considera apropiados para la escuela y quienes no.

Sin embargo, esta situación no conlleva una deficiencia en el lenguaje ya que las formas usos y variedades lingüísticas que nuestros estudiantes pueden estar haciendo en otros contextos, diferentes al espacio educativo formal, pueden ser pertinentes y apropiados para su familia, comunidad, fines y realidad social.

Como debe enfrentarse la evaluación de los aprendizajes de estudiantes con NEE considerando una visión inclusiva desde la escuela desde el Currículum. Cúal es la mirada. Cómo participa la escuela a través de sus equipos técnicos. Qué dinámica debieran tener los instrumentos.

Consultor 2 Dr. Tito Larrondo.

El referente de mirada para establecer la definición del TEA debiera contener los criterios expresados por Mather & Gregg (2006), quien manifiesta que el proceso de diagnóstico de las dificultades de aprendizaje debe incluir:

Detectar una limitación en una o más de las siguientes áreas y sub-aspectos:

- lectura (habilidades básicas, fluidez, o comprensión)
- lengua escrita (habilidades básicas, fluidez, o expresión)
- matemática (habilidades básicas, fluidez, o aplicación, resolución de problemas)

Se debe descartar explicaciones alternativas de la dificultad (retardo mental, falta de oportunidades...).

Se hace necesario documentar la limitación utilizando múltiples fuentes de información: protocolos, pruebas estandarizadas de aprendizaje o medidas basadas en el currículo, utilizando tests de variado formato; verificar la respuesta al tratamiento; informes y relatos del profesor, estudiante, padres; muestras del trabajo en clases, tareas; historia educacional.

Precisar los correlatos cognitivos y/o lingüísticos específicos, que parecen tener directa relación con el área identificada con bajo rendimiento o de importante dificultad.

Descartar explicaciones alternativas de las dificultades lingüísticas o cognitivas.

Sabemos que la determinación de las diferentes NEE conlleva dificultades metodológicas no menores, el establecer "el llamado verdadero positivo" se constituye en un desafío y procedimiento riguroso a seguir. En el caso particular de los TEA se debe garantizar, en primer lugar, que se proporcionen en el aula común experiencias

de aprendizaje enriquecedoras y una instrucción de calidad. Considerando la variabilidad de los estudiantes, ritmos de aprendizaje, estilos cognitivos, diferencias culturales, motivaciones, etc., como una manera de atender mejor a la diversidad, se ha desarrollado recientemente un gran interés por promover la *"instrucción diferenciada"*.

La "instrucción diferenciada" es un proceder de orden general (que incluye grupos de discusión, pequeños grupos de trabajo colaborativo, contratos individuales, círculos literarios, proyectos de equipos tecnológicos, etc.) que pretenden entregar a todos los estudiantes desafíos e incentivos para aplicarse de nuevas maneras motivadamente, dando a todos la oportunidad de comprometerse en las actividades de la clase, haciéndolos más solidarios y menos competitivos. Además, ayuda a prevenir el bajo rendimiento entre los estudiantes, ofreciéndoles más alternativas en la manera en que procesan la información y en los tipos de actividades y materiales que pueden utilizar a fin de demostrar lo que comprenden.

Este tipo de respuesta de carácter instruccional debiera a lo menos intentarse por un período de entre tres a cuatro semestres pues tiene la ventaja que satisface las necesidades individuales de aprendizaje y acomoda la instrucción a las habilidades y experiencias de cada estudiante de la clase. Los docentes, tanto de apoyo (especialistas), como de aula, que interactúan con los estudiantes, tienen que poder elegir cómo el estudiante debe involucrarse en las actividades de la clase para tener éxito.

A su vez, el Equipo de la Escuela tiene que encantarse e interesarse en los tópicos discutidos para participar y obtener logros académicos. Por otra parte, al conectarse las actividades curriculares de la clase con lo que sucede fuera de ella, el aprendizaje se hace significativo. De persistir las dificultades de manera cualitativa y cuantitativa (ej un año y medio de desfase respecto de las bases de la lectura comprensiva, de la resolución de problemas o de la expresión escrita de experiencias, contenidos o sentimientos).

Determina la NEE el Profesor de Educación Especial y/o diferencial con mención en TEA acreditado para efectuar la evaluación, los procedimientos específicos de apoyo directo al estudiante, programas de enseñanza de habilidades particulares para la lectura, matemática, etc., debieran estar sólidamente basados en la investigación sobre la intervención actual pertinente y exitosa. Todo lo anterior es importante tenerlo presente para entender el sentido de los enfoques actuales en la identificación y los enfoques del trabajo de las dificultades específicas del aprendizaje.

El proceso de apoyo (individual o en pequeños grupos) a su vez debe ser gestionado con documentación que de cuenta de los avances, de las actividades, su referencia al currículum (concordancia con planes y programas que derivan de los OF-CMO de la EGB, EM), de la transferencia de logros, de las modalidades de evaluación sugeridas, de la supervisión entre otros. Al segundo año de la generación del apoyo debe hacerse una evaluación profunda de todos los aspectos académicos y sociales que impacta el TEA y de las acciones a seguir.

Las adecuaciones que requiera el currículo deben ser determinadas por el profesor de educación especial y/o diferencial con mención en TEA, entre la unidad técnica del establecimiento y el docente de aula.

Los criterios que determinan los instrumentos evaluativos son los siguientes:

La evaluación debe referir a pruebas con normas, la evaluación normativa tiene como propósito en el fondo la comparación de los resultados obtenidos por un estudiante y los referentes considerados "normales" para el grupo del individuo evaluado. Evaluación en base a criterios el propósito de esta forma evaluativa es situar al individuo respecto de una serie de criterios de dominio o conocimientos fijados a priori, que representan logros que son fundamentales en diferentes contextos, estos logros esenciales se fijan en las llamadas escalas criterioales para la lectura comprensiva, la expresión escrita de la información y la resolución de problemas atendiendo los requerimientos del currículo. La evaluación situada o contextual, este procedimiento tiene como objetivo el valorar y efectuar un levantamiento del uso y función de la lectura comprensiva, la expresión escrita y la resolución de problemas en contextos, se persigue el conocimiento del estudiante en sus interacciones efectuadas en los espacios habituales o naturales.

Estos tres modos evaluativos no son excluyentes pero es necesario efectuar un comentario general sobre de que manera se expresa su actual dinámica. Las dos primeras formas de evaluaciones resultan aconsejables incluirlas en la construcción de nuevos instrumentos, pruebas o baterías de evaluación. La anexión a los procesos de estandarización y normalización de las escalas conforme a criterios entrega pistas rápidas y moviliza por parte de profesores y padres acciones de apoyo, seguimiento y la noción de estar trabajando con metas accesibles. La tercera forma de evaluación situada resulta clave para el análisis profesional y la derivación de estrategias pertinentes y asociadas a los contextos reales donde interactúa el estudiante. Se hace necesaria a la hora de planificar las necesidades educativas del estudiante.

De que manera el proyecto va en el sentido de hacer más inclusiva la escuela.

Consulta. Dr. Almonacid.

El proyecto al caracterizar las NEE desde el contexto escolar esta favoreciendo una comprensión amplia, donde la relación estudiante y sus desniveles requiere de una respuesta por parte del docente de aula y con los apoyos que necesita para ello. Al concentrar la respuesta desde el aula estamos opcionando una reacción desde la escuela en tanto medio natural de realización y educación del estudiante. Es decir no segregamos al derivar, tampoco externalizamos los apoyos al concentrarlos en la dinámica del aula. El estudiante no sólo comparte un espacio se siente parte del espacio aula y para él resultará significativo lo que ahí acontezca. Es decir la respuesta es desde la inclusión y no desde la integración.

Metodológicamente cuáles son los cálculos que permitirán sacar mejor partido a la información. El proyecto parece muy ambicioso cuáles son los énfasis que lo acotan a la realidad y viabilidad permitiendo productos que impacten óptimamente.

Consulta. Dr. Almonacid.

Los cálculos que permitirían sacar mejor partido a la información ya recogida están estimados en el diseño y corresponden entre otros a comparaciones entre grupos (ANOVA por sexo, escolaridad, tipo de escuela, provincias, tipo de dependencia etc.). También se efectuará un análisis de las interacciones entre variables. De esta manera se espera optimizar al máximo los que proporcionan los datos recogidos y relacionar con la información con las observaciones, entrevistas y variables de los cuestionarios.

Los énfasis están en tratar de explicar más profundamente lo que es común a todas las NEE-T del estudio y creemos que las referencias a las alteraciones del aprendizaje es el núcleo común a través de ellas se intentará una síntesis más profunda.

Sí, el proyecto parece muy ambicioso tal vez los alcances a lo curricular por una cuestión de tiempo quedaran limitados a las evaluaciones realizadas, las observaciones actuales y las derivaciones de dicha información. No podremos contar con las evaluaciones finales a fin de ver impacto y tampoco el seguimiento, quizás lo último podría ser la base para otro proyecto o un proyecto de continuación a este.

Comentarios expertos Seminario Fonide de 17 de diciembre de 2007.

A continuación se presentan los comentarios efectuados por los comentaristas expertos en la presentación de resultados de avance del proyecto 000231. En primer lugar los de la Dra. Marta Infante J.

Comentarios Generales:

1. El objetivo de esta investigación considera planteamientos de políticas educacionales nacionales e internacionales que enfatizan la necesidad de que todas las personas tengan una educación de calidad con equidad.
En este sentido destaca la importancia del énfasis puesto en el currículum y la gestión curricular como ejes facilitadores de las necesidades diversas que presentan nuestros estudiantes.
2. Dentro de las hipótesis destaca la que hace referencia a la persistencia de obstáculos derivados de un modelo biomédico que distorsiona los acercamientos y acciones derivadas desde el currículum escolar.
Claramente este punto aborda una problemática fundamental en nuestra realidad educacional. El Estado de Chile, a través de políticas públicas ha tratado de eliminar prácticas de exclusión que existen en nuestro sistema educacional, promoviendo un modelo más social en el acercamiento a las NEE y la discapacidad. Sin embargo, ha sido difícil esta transición. Primero por dificultades teóricas en los planteamientos y segundo por el enfoque de formación docente y de especialidad existente. En este sentido, esta investigación representa un avance en esta temática.
3. En relación al diseño de investigación, se observa una aproximación mixta al estudio constituyéndose esta en un gran aporte. Desde una perspectiva cuantitativa, la identificación de indicadores de éxito educacional es sin duda importante. Investigaciones internacionales nos muestran cuáles son las prácticas curriculares más exitosas, sin embargo no es suficiente y es así como un estudio de la cotidianeidad es fundamental en estas prácticas. La contextualización a la realidad educativa particular de los establecimientos es destacable. La experiencia de desempeñarse y ser profesor en lo cotidiano impacta sin duda nuestras prácticas.
4. Finalmente es importante destacar la cantidad y calidad de productos derivados de este estudio. Considero que la construcción de un modelo que permita desarrollar prácticas significativas en la educación de niños con NEE transitorias

es necesario y significativo y por tanto, considero que sería de gran relevancia su desarrollo en profundidad y posterior implementación.

5. Se observa en los resultados que los profesores plantean la importancia de considerar las particularidades de los alumnos (lo cual es sustentado por literatura internacional) pero plantean que el trabajo debe organizarse de acuerdo a grupos compuesto por estudiantes con perfil parecido. En este sentido, surgen algunas preguntas a partir del modelo propuesto.

¿Cómo considera el factor flexibilidad y su hipotética aplicación?

El factor flexibilidad esta asociado a procesos formativos del docente que requieren de integración entre conceptos de evaluación y de desarrollo de estrategias de manera muy dinámica, casi de carácter dialogico. La idea es evitar el llamado de facto currículo que es cuando los medios y materiales son elaborados y construidos al estandar instructivo y pasan a ser ellos y no la realidad del estudiante el que orienta la flexibilización.

¿Cómo se podría relacionar el modelo propuesto con las prácticas de integración existentes en el sistema educacional (considerando la tendencia a movilizar el sistema hacia prácticas más inclusivas)?

Difícil establecer relaciones de manera inmediata requieren de un sistema formativo donde se defina un modelo de prácticas con una serie de componentes de orden transversal espacios de trabajo, dispositivos cognitivos, interacciones con los estudiantes, identificación de la capacidad de respuesta organizada desde la escuela y desde la disposición docente, ya que la inclusión no es una nueva forma de integración es un proceso cultural formativo que demanda cambios que pasan primero por el docente y su contexto.

La mayoría de las investigaciones internacionales en el área de la inclusión educacional muestran la necesidad de relacionarse con la comunidad circundante para establecer redes de apoyo. Desde la perspectiva del currículum, no solo entendido como planes y programas sino como formas de significar el día a día en la escuela, ¿Podría ser este factor considerado en el modelo?

El telón de fondo del esquema modelo es la comunidad, el estudiante integrante de ella posee ya una lectura, conocimiento y muchas de las situaciones curriculares tienen su reflejo en el contexto y acción de lo cotidiano. El mundo de la escuela es el mundo del contexto que la rodea. Recordemos que el perfil del estudiante es único y que los emplazamientos del entorno son claves para algunos aprendizajes. Lo base es que la consideración del entorno comunitario plantea dos reflexiones necesarias. La primera el qué enseñar y dependiendo de ella el cómo enseñar teniendo una mirada que valla más allá del perímetro de la escuela.

¿Cuál sería el aporte de esta investigación al campo de formación docente y de especialidad?

El aporte esta orientado a la discusión sobre los referentes del currículo y necesidades educativas especiales. La redefinición de estrategias a desarrollar sistemáticamente respecto de las prácticas de evaluación y generación de estrategias. Algo obvio, investigar desde la formación el sentido de análisis respecto de las nee como por

ejemplo sus dinámicas, sus interacciones con lo social lo afectivo, que estamos entendiendo por trabajo interdisciplinar, por trabajo colaborativo, gestión de los apoyos, simetría en la interacción, que rol pueden jugar los recursos tecnológicos, entre otras. Focos todos cruciales y que los planes de formación muchas veces no los estiman.

¿Cómo tendría que ser esta?

La investigación debe aportar a aspectos explicativos como aplicados dependiendo del nivel formativo, la primera para el post grado y la segunda para el pre grado. Respecto de la segunda serán las aproximaciones a lo cotidiano que señalen e identifiquen los nudos problemas y como damos respuesta a ellos. Este afrontamiento debe permitir identificar (nivel de práctica profesional autónoma) cuáles pueden ser los problemas futuros a enfrentar y que competencias se requieren para la tomo de decisiones. Es una investigación de espectro amplio, en lo posible transprofesional.

¿Qué aspectos, a partir de esta investigación se debieran considerar?

La identificación del sujeto en estudio y de los factores concomitantes que explican su dinámica, es esencialmente contextualizada en la escuela, la familia y la comunidad. Aportar a las causas inmediatas de los problemas en lo cotidiano curricular. La perspectiva general es que la diversidad es un deber de la sociedad para todos, correspondiendo a las entidades formadoras generar el conocimiento que permita acciones y roles pertinentes de los profesionales y personas que laboran en torno a las nee en un sentido amplio.

En síntesis.

Las respuestas a las observaciones tienen que ver con aspectos referidos a la discusión curricular actual y como puede esta investigación aportar a la discusión de la calidad. No afectan lo central de los estados de avance, agregan más bien referencias para la reflexión y discusión en el contexto de los temas centrales de la política la calidad y equidad de los aprendizajes y oportunidades de estos estudiantes. Pensamos que el aporte está en precisar la dinámica de procesos a nivel de aula de las NEE-T y movilizar el eje desde la visión del déficit al de una respuesta educativa.

Conclusiones.

Las conclusiones se abordarán siguiendo los siguientes criterios a) derivadas del trabajo conceptual y b) del trabajo empírico.

a) derivadas del trabajo conceptual

El análisis actualizado de información en el campo de las NEE-T motivo de este proyecto señala la necesidad de generar una fuerte vinculación de la respuesta de la escuela desde el ámbito curricular.

La necesidad de dar una respuesta a estas NEE-T en el contexto aula común y no espacios distintos a no ser de que se trate de modalidades mixtas y que el aula de

recursos este brindando apoyos de alta y específica mediación. En este caso son centrales las orientaciones para el trabajo en el aula de estos estudiantes.

Existe una situación evaluativa distinta a la hasta hace poco utilizada y referida a una nueva relación evaluación consustancial a la generación inmediata de estrategias (apoyos y orientaciones teniendo como referencia lo curricular). En este sentido el concepto evaluación es amplio y se refiere a observaciones, constatación de evidencias etc, siendo lo crucial e importante la reacción desde el sistema educacional.

La reacción de los sistemas educacionales en tanto a dar respuestas a la NEE-T de los estudiantes implica pasos y etapas que comienzan a operar desde la evidencia de descensos a distanciamientos del rendimiento del estudiante respecto de los pares. No depende de un diagnóstico formal, el seguimiento y monitoreo de las acciones de apoyo indicará que evaluaciones más específicas, que profesionales tendrían que concurrir a un estudio más profundo y que estrategias de apoyos serían las más pertinentes para el estudiante en particular y teniendo como referencia el contexto.

b) del trabajo empírico.

El cruce de variables, tales como sexo y localidad, para diferenciar dinámicas de las nee no arrojó información significativa. Ello deviene en la omisión de estos factores para el análisis efectuado. Lo anterior es importante ya que puede interpretarse como propio de la especificidad de las nee. En otros términos las dificultades se expresan en grupos de estudiantes que se ven afectados de manera importante ya sea en los aspectos del lenguaje o del aprendizaje y que coexiste con una heterogeneidad y que se manifiesta de manera similar en cada nee, y que además son independiente del género o si la escuela es urbana o rural.

La evaluación efectuada por los docentes, de los procesos de aprendizajes de los estudiantes de la región, da cuenta y confirma en medida importante sus apreciaciones como también la heterogeneidad y variabilidad de los llamados estudiantes con NEE-T.

También se evidencia que pese a una historia, rendimientos, desarrollo de habilidades y antecedentes de apoyos que proyectan los factores de riesgo escolar de estos estudiantes hay un porcentaje (10 a un 20%) que les va muy bien en algunas de las mediciones pese a la "especificidad" de dificultades en algunas áreas.

Se manifiesta la necesidad de establecer criterios desde lo pedagógico para plantear apoyos y orientaciones al estudiante que permitan efectuar un seguimiento de lo escolar y del potencial de algunas actividades curriculares que operan como activadoras de la mejora y evolución positiva de la NEE.

Los estudiantes considerados de riesgo en el sistema escolar ameritan el desarrollo de acciones de apoyo inmediato y de observación durante un tiempo. Un porcentaje bastante menor al evidenciado (sólo un 50%) requiere de dedicación y estrategias más personales.

Recurrentemente los docentes de los estudiantes con NEE-T que tienen adecuados logros de lo curricular muchas veces no lo perciben a primera vista, se hace necesario externamente la evidencia de logros en los estudiantes. Logran tomar conciencia cuando se les solicita la apreciación y se verifica en alguna actividad el logro curricular

del estudiante. Lo anterior sugiere la necesidad de monitorear la gestión de aprendizajes del aula también externamente (UTP, coordinador de NEE-T etc).

Algunos docentes plantean como sello de su actividad escolar mayor participación de los estudiantes, mayor sentido de integración para los estudiantes con NEE-T, modificaciones de la organización del trabajo escolar y brindan mayor oportunidad de participación de estos estudiantes.

El logro en pruebas o evaluaciones de aspectos denominados proyectivos de los aprendizajes por ejemplo en el caso de 2ºNT (reconocer colores, intentar lectura inicial, identificar sonidos de palabras) o de 2º de EGB (nivel de lectura de palabras y su significado, escritura de ideas) por nombrar algunos resultan ser adecuados predictores del buen desempeño curricular. Existe una correspondencia casi directa entre estudiantes que obtienen percentil igual o superior a 70 en esas actividades con el desempeño escolar.

Las NEE-T estudiadas presentan dinámicas diferenciadoras respecto de la repuesta que proporciona la escuela a través de la acción docente en el aula. Algunos inciden de manera directa porque intencionan su quehacer y otros sin intencionar su quehacer impactan a estudiantes que logran comprensivamente y de manera autónoma integrar algunos aspectos del currículo. En todo caso las acciones de manera directa o indirecta de la curricular tienden a dar viabilidad escolar a los estudiantes, más que las desprovistas de la dinámica del aula.

Las diferentes NEE-T ameritan comprensión de sus dinámicas fundamentalmente para que se generen sistemas de evaluación y seguimiento respecto de la evolución de su especificidad que en algunos casos marcha de manera independiente de lo curricular o no lo afecta de manera directa.

El estudio profundo de los estudiantes con NEE-T que les va bien en lo curricular, pensamos que puede dar las pistas para comprender las claves asociadas a estrategias, factores cognitivos etc esta dinámica derivará en un modelo que puede transformarse en una oportunidad de educación de calidad para un porcentaje importante de estudiantes de nuestro país.

El modelo de gestión curricular de estudiantes con NEE-T estará determinado por factores del perfil cognitivo que detonan aproximaciones al currículo y que poseen un fuerte carácter de proyectivos. Por factores de la dinámica del aula determinada por docentes con mirada y hacer más integrador e inclusivo. Por un sistema de evaluación y monitoreo que retroalimente la trazabilidad del estudiante en el sistema. Por factores de reacción temprana desde el sistema que permita identificar los verdaderos positivos y los apoyos y orientaciones que requiere el estudiante y su contexto.

Al análisis general de la información la hipótesis propuesta que orientó el trabajo es aceptada.

Recomendaciones para la formulación de políticas públicas.

- Se hace necesario generar una visión de evaluación, seguimiento y monitoreos de las NEE-T desde el quehacer de la escuela.

- Establecer un cuerpo de procedimientos y normativa que identifique en la dinámica que vive el estudiante en el sistema escolar el carácter de la NEE-T y de luces a un proceso de acción que exprese tipos de apoyo, tiempos y orientaciones que se requieren para el trabajo efectivo y de calidad con este estudiante.
- Las conclusiones de esta investigación sugieren la realización de un análisis profundo del funcionamiento del actual sistema de atención a las NEE y por ende de una propuesta de mejora (considerando las percepciones o relatos que entregan los propios Profesores o la caracterización de los procesos cognitivos y lingüísticos asociados al aprendizaje efectivo de los alumnos con TEL y TEA).

Bibliografía.

- Aguado G. Trastorno específico del lenguaje. Málaga: Aljibe. 1999.
- Aguilera A (2004) Introducción a las dificultades del aprendizaje. Mc Graw Hill. Interamericana de España, S.A.U. Madrid.
- American Psychiatric Association (APA) (1995) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV) Barcelona
- Avalos, B (2002) Profesores para Chile. Historia de un proyecto. Mineduc. Santiago.
- Barkley, R y otros (2004) Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use. Journal of child psychology and psychiatry 45-2, pp 195-211.
- Bermeosolo J; Duk C; Chamorro R; Pinto A; Zepeda M (2007) Criterios, procedimientos, instrumentos y orientaciones para determinar y evaluar las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes del sistema escolar. Informe Final. Estudio NEE: UCEN-Mineduc.. Octubre.
- Bravo, L. (1996). Enfoque Cognitivo de los Niños de aprendizaje lento. En tercer encuentro de Nacional sobre enfoque cognitivos actuales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile.
- Bravo, L. Pinto, A (1992). Batería de Exploración Verbal para Trastornos de Aprendizaje. CPEIP. Santiago. Chile.
- Canda, F. (2005) Diccionario de Pedagogía y Psicología, Madrid: Cultural S.A.
- Coll, C. Marchesi, A. Palacios, J. (1991). Desarrollo Psicológico y Educación. Alianza Editorial. S. A. Madrid.
- DfES. Special Educational Needs Code & Practice. (2001) London. Department for Education and Skills.
- Dombrowski S., Kamphaus R. & Reynolds C. After the demise of the discrepancy: proposed learning disabilities diagnostic criteria. Professional Psychology: Research and Practice. Vol. 37, 99-106, 2004.
- Echeíta, G. (2006). Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones. Narcea. España.
- edición 2001. p. 283-291.

- Fletcher J.; Morris, R. & Lyon G.R. Classification and definition of learning disabilities: an integrative perspective. En L. Swanson, K. Harris & S. Graham (Eds.) Handbook of Learning Disabilities. 2003
- Francis D., Fletcher J., Stuebing K., Lyon G., Shaywitz B. & Shaywitz S. Psychometric approaches to the identification of L.D.: IQ and achievement scores are not sufficient. J. of Learning Disabilities, 38 (2), 98-108, 2005.
- Fuchs D.; Mock D.; Morgan P. & Young C. Responsiveness-to-intervention: definitions, evidence and implications for the learning disabilities construct. Learning Disabilities: Research and Practice, 18 (3), 157-171, 2003.
- Fuchs L.; Fuchs D. & Speece, D. Treatment validity as a unifying construct for identifying learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 25, 33-45, 2002.
- Gathercole S., Alloway T., Willis C. & Adams A.M. Working memory in children with reading disabilities. Journal of Experimental Child Psychology. Vol.93, 3, 265-281, March 2006
- Hammill D. On defining learning disabilities: an emerging consensus. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, N 2, 74-84, 1990.
- Hegarty, Seamus (2007). Identification and assessment of pupils with special educational needs in England. Documento de trabajo. Universidad Central de Chile.
- IRA / G.Washington Univ. Memorandum: Response to intervention in the Individuals With Disabilities Education Act 2004. December 2004.
- Klassen, R. The changing landscape of learning disabilities in Canada: definitions and practice from 1989-2000. School Psychology International, 23, 2, 199-219, 2003.
- Landau WM, Kleffner FR. Syndrome of acquired aphasia with convulsive disorder in children. Neurology 1957: 523-530.
- lenguaje del niño. Barcelona: Masson, 2ª edición 2001. p. 3-28.
- Lewis S. & Bates K. How to implement differentiated instruction? Journal of Staff Development, 26 (4), 26-31, 2005.
- Manrique M, Huarte A (eds.). Implantes cocleares. Barcelona: Masson, 2002.
- Mather N. & Gregg N. Specific learning disabilities: clarifying, not eliminating, a construct. Professional Psychology: Research and Practice. Vol. 35, 364-372, 2006.
- Mather N. & Gregg N.: Specific learning disabilities: clarifying, not eliminating, a construct. Professional Psychology: Research and Practice. [2006]. Vol. 37, N°1, 99-106.
- Meneghello, J. (2000). Psiquiatría y psicología de la Infancia y adolescencia.
- Milicic, N (2005). Deficit Atencional. Santiago: Ariel Educación
- Morales, M. (2003). El cambio Cognitivo en el niño de Aprendizaje Lento. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile.
- Narbona J, Fernández S. Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje. En: Chevrie-Muller C. Narbona J (eds.).
- Narvarte, M., (2005). Diversidad en el aula. Buenos Aires: Lesa
- Narvarte, M., (2005). Trastornos de Aprendizaje: Lesa
- NJCLD: Responsiveness to intervention and learning disabilities. A report prepared by the National Joint Committee on Learning Disabilities representing twelve national and international organizations. August 2005.

- Oyarce, S. (2001) Déficit Atencional c/s Hiperactividad una perspectiva esperanzadora, Desafíos y propuestas básicas terapéuticas, Santiago: Libart. patients. *Pediatric Neurol* 1994; 11:230-235.
- Pikulski J. : "IRA Board questions definition of learning disabilities". *Reading Today*, Vol. 14, N 1, August September, 1996.
- Pinto A y otros (2006) Prueba de Articulación de Aprendizajes. PAA. (2006) para estudiantes de K a 1º EGB. Edic. UCM material de apoyo a la Docencia.
- Pinto A, (2006) Implementación de estrategias psicopedagógicas para el sector de lenguaje y comunicación de 1º EM. *Paideia*, Vol 41 pp .
- Pinto A., Bermeosolo J (1997) Integración de estudiantes con trastornos del aprendizaje al trabajo de aula. Vol. *Paideia*. Ude C.Chile.
- Pinto, A (2000) El tratamiento de la dislexia. Edic. U de C. U. Estocolmo.
- Pinto,A y Godoy J (2005) Prueba de Lectura y Escritura Altas San Felipe para estudiantes de 2º a 4º EGB con NEE asociadas a TEA. Edic Centro de Apoyo e Intervención Psicopedagógica. Mdza. Rca Argentina.
- Presentación M, Siegenthaler R. (2005) Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar. *Infancia Aprendizaje* 28-3, pp 261-275.
- Pujolas, P. (1998): La atención a la diversidad. Dossier de la Maestría en Educación Especial e Integración Escolar. Universidad de Girona. España.
- Rosenberg G. "Learning disabilities occurring concomitantly with other disability and exceptional conditions: introduction to the special series". *Journal of Learning Disabilities*. Vol.30, N 3, 242-244, 1997.
- Roulet E, Deonna T, Despland PA. Prolonged intermittent drooling and oromotor dyspraxia in benign childhood epilepsy
- Scandar R (2000) El niño que no podía dejar de portarse mal. Edic. Distal. Baires.
- Shaywitz S. "Overcoming dyslexia: a new and complete science-based program for reading problems at any level". Knopf, N.York, 2003
- Smutny J. Differentiated instruction. *Phi Delta Kappa Fastbacks* 506, 7-47, 2003.
- Soprano AM, García EF, Caraballo R, Fejerman N. Acquired epileptic aphasia: neuropsychologic follow-up of 12.
- Van Garderen D. & Whittaker C. Planning differentiated, multicultural instruction for secondary inclusive classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 38 (3), 12-20, 2006.
- Van Hout A. Afasia del niño. En: Chevrie-Muller C, Narbona J (eds.). *El lenguaje del niño*. Barcelona: Masson, 2ª with centrotemporal spikes. *Epilepsia*. 1989; 30:564-568.
- Warnock H.M(1978) "Special education needs. Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People". Her Majesty's Stationery Office, London.

Anexos: Se adjunta CD.