

Aprendizaje en la asignatura de lenguaje y comunicación de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEE-T) asociadas a Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA)¹

Prof. Dr. Arturo R. Pinto Guevara²

Resumen: Este artículo aborda la investigación actual sobre la problemática de las dificultades en los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar. Discute el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) y propone una pregunta que abarca todo el trabajo de investigación realizado en esta área y las posibles conclusiones: ¿Las prácticas habituales del profesorado consideran factores del currículo que actúen como impulsores de aprendizajes de calidad en las diferentes NEE transitorias asociadas a Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA)?

Palabras-clave: Educación, aprendizaje, necesidades educativas especiales (NEE), trastornos específicos del aprendizaje (TEA).

1. Introducción

La investigación actual sobre la problemática de las dificultades en los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar, ha estado orientada, de manera importante, por derivaciones obtenidas en macro procesos relativos a los componentes del sujeto y sus construcciones intelectuales. 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 didácticos de las disciplinas específicas que están en juego (Shulman, 2001). Por ello, las investigaciones y estudios centrados en focos micros 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, 2009).

2. Marco Teórico Conceptual.

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 estudiantes 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, interacciones con otros docentes y profesionales, sus acciones educativas y prestar atención en dar respuestas a las necesidades educativas especiales de los estudiantes que así lo requieran.

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 alumno) 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. (2007)

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 el estudiante”. Bermeosolo, J. (2007).

3. Dificultades específicas del aprendizaje TEA.

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 derechos.

En tanto NEE las dificultades específicas del aprendizaje, exigen determinadas respuestas, por ejemplo de naturaleza curricular, por lo cual se hace necesario precisar los criterios, procedimientos y orientaciones que ayuden al profesor de aula y al especialista en su identificación, en la determinación, aplicación de medidas curriculares, y en el los apoyos.

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 anteriores de categorías 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, ver Bermeosolo, J (2007).

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. En la normativa inglesa actual sobre la materia, DfES (2001), se precisa lo siguiente en relación a estos términos, un estudiante tiene una dificultad de aprendizaje (learning difficulty), si presenta: una dificultad sustancialmente mayor para aprender que la mayoría de los estudiantes de la misma edad; o 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.

En Chile, el decreto 291 de 1999 y el ordinario 5/766 del mismo año están destinados al funcionamiento de los “grupos diferenciales”. De acuerdo a lo que allí se propone, el profesor especialista otorgará apoyo pedagógico a los estudiantes “con NEE no asociadas a discapacidad” tanto en el aula común, como en el aula de recursos. Deberá, además, contribuir a la optimización de la calidad de los aprendizajes “de todos los estudiantes del establecimiento”, especialmente de aquellos que presentan NEE y “promover la incorporación activa de la familia de los estudiantes y alumnas a la labor que desarrolla el establecimiento educacional en beneficio de sus hijos”. El programa de apoyo pedagógico (a diferencia a lo que ocurría antes) “se regirá por la planificación del curso común, sobre la base de los programas de estudio vigentes”. Se hace ver, además, expresamente, la necesidad de “un trabajo colaborativo entre el profesor de curso y profesor especialista.”

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), ver Bermeosolo J (2009):

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**. El foco central de interés de esta investigación

está en las estrategias de enseñanza de los docentes y el tipo de actividades didácticas y pedagógicas que, en tanto procesos efectivos, 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 los puntos de quiebre.

El foco central de interés de esta investigación está en las estrategias de enseñanza de los docentes y el tipo de actividades didácticas y pedagógicas que, en tanto procesos efectivos, 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 los puntos de quiebre.

El núcleo temático central lo constituyen las Necesidades Educativas Transitorias asociadas a Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA). Esta NEE se manifiestan en el 7% de la población escolar.

3. Los objetivos propuestos para el proyecto fueron los siguientes:

Objetivo General	Objetivos Específicos
Precisar los procesos de enseñanza aprendizaje de calidad para alumnos con NEE transitorias asociadas a TEA que les permiten el progreso educacional en el contexto escolar.	Caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías y construcción de conocimiento de los estudiantes con TEA.
	Determinar el grado de calidad y efectividad de aspectos de la implementación de las propuestas curriculares, para estudiantes con TEA 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 transitorias.

4. Pregunta que orienta la investigación.

Para la recogida de información sobre el terreno, teniendo como base a la revisión documental realizada y el esquema metodológico se planteó como pregunta central la siguiente:

· ¿Las prácticas habituales del profesorado consideran factores del currículo que actúen como impulsores de aprendizajes de calidad en las diferentes NEE transitorias asociadas a Trastornos Específicos del Aprendizaje?

5. Hipótesis

La hipótesis que sirvió de guía a este trabajo fue:

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.

6. 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, 2007). El nivel de abstracción corresponde a descriptivo, porque buscaba especificar las propiedades importantes de personas para ser sometidas a análisis y luego describirlas. (Hernández, 2007)

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, 2007). 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, inferencia 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 esperaba 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, entrevistas grupales, 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 en sus respectivas escuelas. Las necesidades educativas especiales estaban asociadas a trastornos específicos de aprendizaje (TEA).

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 un acercamiento 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 la NEE-T y B) los factores claves referidos a las acciones 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, Chile, pues se constituye en una suerte de síntesis de una

complejidad urbano rural y diversidad de establecimientos. 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 EB.

7. Pruebas utilizadas

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

a.- Prueba de Lectura y Escritura Inicial PLEI (2009) para estudiantes de 2º a 4º EGB con NEE asociadas a TEA . Autores: Dr. Arturo Pinto Guevara. Prof. Jimena Godoy Grasso. Manuel Monsalve Macaya. La Prueba PLEI 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. 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.

8. 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). Esta pauta tiene por objetivo 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.

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).

c.- Entrevistas Grupales a Docentes (EGD). 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 necesidades educativas especiales, localidades, nivel de logros de sus estudiantes se organizaron se utilizó esta técnica.

d.- 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 necesidades educativas especiales 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, material de uso en el aula).

9. Presentación de Resultados de la Investigación.

A continuación se da cuenta de los resultados obtenidos en el proceso del trabajo empírico. Esta información será presentada en tres niveles: El primer nivel de análisis esta referido a la muestra extraída de acuerdo al diseño definido para el estudio, la información obtenida se relaciona con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a TEA y que participan de apoyos brindados en los grupos diferenciales de las escuelas.

Tabla 1: Muestra de estudiantes NEE-T asociadas a TEA correspondientes a la VII Región del Maule.Chile.

La primera columna indica el tipo de NEE. La segunda hombres, la tercera mujeres y la cuarta el total por NEE-T y curso.

Tipo de NEE-T	H	M	Total.
Estudiantes con TEA 2° EGB.	142	110	252
Estudiantes con TEA 3° EGB.	218	154	372
Estudiantes con TEA 4° EGB.	138	101	239
Porcentaje.	58 %	42 %	100 %

El segundo nivel de información refiere a las comparaciones de los aspectos específicos según grado en el que se encuentran los estudiantes, cuestión que se aprecia en la Tabla siguiente.

Tabla N° 2. Resultados medición inicial 2°-3° y 4° EGB. Estudiantes con TEA.

Variables	N°	X	Sd	F	sig	
Edad				21.7	.000	***
2°	252	91.75	15.43			
3°	372	102.46	22.42			
4°	239	115.75	9.79			
Lecpalabras				70.86	.000	***
2°	252	9.90	13.37			
3°	372	31.60	12.26			
4°	239	36,48	7.67			
Lecoración				43.03	.000	***
2°	252	4.38	6.93			
3°	372	13.58	6.53			
4°	239	15.60	5.18			
Comptextos				53.3	.000	***
2°	252	1.54	2.76			
3°	372	5.25	2.49			
4°	239	6.40	1.83			
Redación				41.96	.000	***
2°	252	0.40	0.96			
3°	372	2.85	1.93			
4°	239	3.62	2.31			

Lecpalabras: Lectura de palabras. Lecoración: Lectura de oraciones. Comptextos: Lectura comprensiva de textos.

*** =significancia a l .000

La evaluación a través de la prueba PLEI indica diferenciación clara y significativa según el curso 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.

El tercer nivel de análisis se muestra en la Tabla siguiente, donde se puede observar el número y porcentaje de estudiantes que evidencian logros curriculares de acuerdo a su escolaridad y que a juicio de sus profesores (entrevistas y datos de entrevistas grupales, verificación de logros en sus trabajos y participación como estudiante en su respectivo curso) tienen buen rendimiento curricular.

Tabla n° 3.

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

2° AÑO	N°	%	3° AÑO	N°	%	4° AÑO	N°	%
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			Logros adecuados			Logros adecuados		
	n°	%		n°	%		n°	%
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	

El cuadro anterior muestra la totalidad de los estudiantes con TEA evaluados y en la parte inferior los estudiantes que pese al TEA efectúan logros curriculares en el sector de lenguaje y comunicación en los rangos adecuados a sus pares que no observan dificultades.

10. Análisis de las entrevistas efectuadas a los docentes de los estudiantes con TEA que tienen adecuados logros en el curriculum

Los educadores señalan de manera recurrente que estos estudiantes pese a sus dificultades: “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”. De manera menos recurrente en las entrevistas argumentan “les ira bien en tanto el trabajo con el especialista se coordine con el del aula” “cuando se involucre la familia es posible que los logros se mantengan” “que los sistemas de evaluación diferenciada permitirán su progreso en el colegio” “que son las ayudas que perseveren en el tiempo las que marcaran su estadía y progreso en el tiempo” “cuando el trabajo logre mayores niveles de coordinación entre cursos los estudiantes avanzaran de mejor manera”.

Al observar y chequear los logros curriculares, de los estudiantes 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 parecen 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. Participa de la lectura en voz alta cuando se lo requiere. Escriben oraciones con cierta legibilidad. Escriben su nombre con mayúsculas y los nombres propios. Manipulan 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%.

11. Información obtenida en los focos de grupo.

De los argumentos expresados en los focos de grupo los de mayor recurrencia que señalan los docentes respecto de su trabajo son: 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. Organizan de diferentes maneras el curso dependiendo de la actividad. Integra a los estudiantes con TEA a actividades con los otros estudiantes. Señalan incorporar a los padres en algunas actividades.

12. Conclusiones.

Las conclusiones se abordaran siguiendo los siguientes criterios:

a) derivadas desde lo 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 asociada a TEA 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 desde muy temprano en el aprendizaje. No puede depender 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. Respecto de los estudiantes surge la necesidad de ampliar el repertorio de observaciones y registros del diagnóstico de inicio de actividades que habitualmente se hace en las escuelas durante 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 se relaciona con los llamados aspectos proyectivos de algunas de las necesidades educativas especiales están asociados a factores que desarrollados que tempranamente se constituyen en indicadores de buen pronóstico. Estos factores pueden encontrarse en el diagnóstico efectuado al estudiante o pueden construirse en el proceso de trabajo especializado tal es el caso, a modo de ejemplo, de la llamada “conciencia fonológica” habilidad cognitiva para relacionar el lenguaje oral con su correspondiente escrito identificando las irregularidades propias de esta relación. Lo anterior significa darse cuenta que el fonema “c” en ca-co cu se puede representar en la escritura como “q” o como “k”. Esta tarea es clave de la comprensión del principio alfabético en nuestro idioma.

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 sentido y significado de 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. 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.

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. 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, que tienen estudiantes con adecuados logros, 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. Las NEE-T asociadas a TEA 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 puede derivar en un modelo que puede transformarse en una oportunidad de educación de calidad para un porcentaje importante de estudiantes de nuestro país.

Un modelo de gestión curricular de estudiantes con NEE-T según los factores señalados puede estar 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 al sistema que permita identificar los verdaderos positivos y los apoyos y orientaciones que requiere el estudiante y su contexto.

Las frecuencias de logros de los estudiantes presentan un rango de 0 a 11, para parte del primer semestre (marzo, abril y mayo). Respecto de los docentes, y según su percepción, se fue consignando en que nivel trabajaban el currículum (contenidos del sub sector lenguaje y comunicación) en las pautas de logros de cada estudiante. Este abordaje por parte del docente fue estimado en niveles: inicial, nivel medio, nivel medio alto y nivel avanzado. Otro criterio de diferenciación fue estimar como los docentes trabajan aspectos del currículo con importante énfasis cuando los desempeños de los estudiantes eran iguales a una desviación estándar positiva o sobre ella. A modo de ejemplo, el caso de los estudiantes con TEA el promedio general de logros es 4,1 y la desviación estándar 2.2. Los estudiantes que lograron puntajes igual y superior a 6 se estimo que sus docentes hacen fuerte énfasis en el trabajo curricular. De esta manera identificamos a los docentes que efectúan su trabajo especializado con las NEE y que además en su trabajo tienen como referente aspectos del currículo.

Los docentes que trabajan los procesos de reeducación asociados a actividades curriculares de nivel medio alto y nivel avanzado son cerca del 30% y se diferencian de los otros, que de preferencia, están ocupados en dar cuenta de la especificidad de la dificultad pensando que ese es el factor prioritario (comprender el lenguaje, expresarse oralmente bien, leer y escribir primero, pues ello permitirá a la larga el acceso a los contenidos del currículo) y cuyo trabajo no esta intencionado teniendo como referencia los contenidos de los programas.

Lo anterior se corroboró de un modo más categórico cuando comparamos los

grupos de estudiantes que se ven afectados por una u otra situación (tratamiento con o sin referentes curriculares) $F=14$ sig. .001. La correlación Pearson .81 se obtuvo al relacionar logros alcanzados por los estudiantes y el abordaje al currículo de los docentes expresados en niveles. Con el propósito de profundizar en el dato hemos agregado la información obtenida con el estadístico Ji cuadrado que nos permite evaluar la hipótesis propuesta y resulta adecuado cuando las variables son de tipo categorial. Niveles de trabajo curricular de los docentes referenciado con los logros de curriculares y docentes que consideran o no el trabajo curricular en sus programas de apoyos para estudiantes con NEE transitorias.

Los niveles son 4 y la interacciones entre frecuencias observadas (72, 59, 62 y 60) y esperadas presenta residuos positivos (16, 3,6 y 4 respectivamente). Lo mismo ocurre para el caso de los grupos de docentes (los que trabajan currículo y los que no lo hacen). Con los antecedentes anteriores se elaboró la tabla de contingencia resultando un Ji cuadrado (ab) 18.541 par 3 gl y una significancia .000. De lo anterior se desprende una relación (no causal) importante entre las variables categóricas de la hipótesis.

REFERÊNCIAS

AGUADO, G. **Trastorno específico del lenguaje**. Málaga: Aljibe. 1999.

AGUILERA, A. **Introducción a las dificultades del aprendizaje**. Mc Graw Hill. Interamericana de España, S.A.U. Madrid. 2004.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV)** Barcelona. 1995.

AVALOS, B. **Profesores para Chile**. Historia de un proyecto. Mineduc. Santiago. 2002.

BARKLEY, R at al. **Young adult follow-up of hyperactive children: antisocial activities and drug use**. Journal of child psychology and psychiatry 45-2, pp 195-211. 2004.

BERMEOSOLO, J; DUK, C; CHAMORRO, R; PINTO, A; ZEPEDA, M. **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. 2007.

BERMEOSOLO, J. **Dificultades específicas del aprendizaje: una revisión conceptual**. Revista Necesidades Educativas Especiales. Universidad Central de Chile, 2007.

BRAVO, L. **Enfoque Cognitivo de los Niños de aprendizaje lento**. En tercer encuentro de

Nacional sobre enfoque cognitivos actuales. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago. Chile. 1996.

CANDA, F. **Diccionario de Pedagogía y Psicología**, Madrid: Cultural S.A. 2005.

COLL, C; MARCHESI, A; PALACIOS, J. **Desarrollo Psicológico y Educación**. Alianza Editorial. S. A. Madrid. 1991.

DfES. **Special Educational Needs Code & Practice**. London. Department for Education and Skills, nov. 2001.

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. **Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones**. Narcea. España. 2001. p. 283-291. 2006.

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 at al. **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. at al. **Working memory in children with reading disabilities**. Journal of Experimental Child Psychology. Vol.93, 3, 265-281, March. 2006.

GERSONS-WOLFENSBERGER, D. & RUIJSSENAARS, W. **Definition and treatment of dyslexia: a report by the Committee on Dyslexia of the Health Council of the Netherlands**. J. of Learning Disabilities, Vol. 30, N 2, 209 - 213, 1997.

HAMMILL, D. **On defining learning disabilities: an emerging consensus**. Journal of Learning Disabilities, Vol. 23, N 2, 74-84, 1990.

HEGARTY, Seamus. **Identification and assessment of pupils with special educational needs in England**. Documento de trabajo. Universidad Central de Chile. 2007.

HERNÁNDEZ, S. et al. **Metodología de la Investigación**. Edic MacGraw-Hill. 2007.

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.

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. **Psiquiatría y psicología de la Infancia y adolescencia**. 2000.

MILICIC, N. **Deficit Atencional**. Santiago: Ariel Educación. 2005.

MORALES, M. **El cambio Cognitivo en el niño de Aprendizaje Lento**. Universidad Católica Silva Henríquez. Santiago. Chile. 2003.

NARBONA, J; FERNÁNDEZ, S. **Bases neurobiológicas del desarrollo del lenguaje**. En: Chevrie-Muller C.Narbona J. (eds.).

NARVARTE, M. **Diversidad en el aula**. Buenos Aires: Lesa, 2005.

NARVERTE, M. **Trastornos de Aprendizaje**: Lesa, 2005.

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. **Déficit Atencional c/s Hiperactividad una perspectiva esperanzadora**, Desafíos y propuestas básicas terapéuticas, Santiago: Libart. patients. Pediatric Neurol 1994; 11:230-235..2001

PIKULSKI, J. **“IRA Board questions definition of learning disabilities”**. Reading Today, Vol.

Evidência, Araxá, v. 7, n. 7, p. 33-52, 2011

14, N 1, August September, 1996.

PINTO A. **Implementación de estrategias psicopedagógicas para el sector de lenguaje y comunicación de 1° EM.** Paideia, Vol 41 pp. 2006.

PINTO A., BERMEOSOLO, J. **Integración de estudiantes con trastornos del aprendizaje al trabajo de aula.** Vol. Paideia. Ude C.Chile. 1997.

PINTO, A. **El tratamiento de la dislexia.** Edic. U de C. U. Estocolmo. 2000.

PINTO, A y GODOY, J. **Prueba de Lectura y Escritura para estudiantes de 2° a 4° EGB con NEE asociadas a TEA.** Edic FONIDE-UCM. 2009.

PRESENTACIÓN M; SIEGENTHALER, R. **Problemática asociada al TDAH subtipo combinado en una muestra escolar.** Infancia Aprendizaje 28-3, pp 261-275. 2005.

PUJOLAS, P. **La atención a la diversidad.** Dossier de la Maestría en Educación Especial e Integración Escolar. Universidad de Girona. España. 1998.

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. **El niño que no podía dejar de portarse mal.** Edic. Distal. Baires. 2000.

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. at al. **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 centrottemporal spikes. Epilepsia. 1989; 30:564-568.

WARNOCK, H.M. **Special education needs.** Report of the Committee of Enquiry into the Education of Handicapped Children and Young People. Her Majesty's Stationery Office, London. 1978.

Notas

¹ Investigación Financiada FONIDE 0231 Mineduc CHILE.

² Docente e Investigador Universidad Católica del Maule.

Ensino e aprendizagem de língua e comunicação para estudantes com Necessidades Educativas Especiais Transitórias (NEE-T) associadas a Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA)

Resumo: Este artigo aborda a investigação atual sobre a problemática das dificuldades de aprendizagem dos estudantes no sistema escolar. Discute o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) e propõe uma questão, que permeia todo o trabalho de investigação realizado e as possíveis conclusões: as práticas habituais dos professores consideram fatores do currículo que atuem como impulsionadores de aprendizagens de qualidade nas diferentes NEE transitórias, associadas a Transtornos Específicos de Aprendizagem (TEA)?

Palabras-clave: Educación, aprendizaje, necesidades educativas especiales (NEE), trastornos específicos del aprendizaje (TEA).

Teaching and learning of language and communication for students with Special and Transitional Educational Needs (STEN) associated with Specific Learning Disorders (SLD)

Abstract: This article discusses current research on the problem of learning difficulties of students in the school system. Discusses the concept of Special Educational Needs (SEN) and opposes an issue that permeates the entire research work and possible conclusions: the practices of teachers believe the curriculum factors that act as facilitators of learning for the different SEN transitional associated with Specific Learning Disorders (ASD)?

Keywords: education, learning, special educational needs (SEN), specific learning disorders (ASD).

* Prof. Dr. Arturo R. Pinto Guevara

Endereço eletrônico: apinto@ucm.cl; apintoguevara@yahoo.es