



ESCUELA DE EDUCACION

PROGRAMAS EDUCATIVOS DE NIÑOS CON T.G.D.
UN ESTUDIO DE CASO

Alumnos: Arias Díaz Diana
Gaete Carvallo M. Loreto
Moya Alfaro Sandra

Profesora Guía: Otárola Cornejo Fabiola
Profesor informante: Manosalva Sergio

Tesis para optar al título de Profesor de Educación Diferencial con Mención en discapacidad
mental y trastornos específicos del lenguaje oral.

Licenciada en educación.

Santiago, Noviembre 2011

Agradecimientos

Luego de culminar nuestro trabajo investigativo, quisiéramos agradecer el apoyo de nuestra profesora guía Fabiola Otárola, quien nos acompañó durante todo este proceso, siendo muy importante para nosotras en momentos de duda e indecisión iluminando y entregando calma y claridad.

Queremos agradecer a la Escuela Anakena, quien nos abrió sus puertas, para realizar la investigación y de manera transparente nos entregó toda la información que se le solicitó.

También quisiéramos agradecernos a nosotras mismas como grupo, por nuestra paciencia y constancia y por haber aportado cada una con sus herramientas, para llegar a este momento.

Queremos por último agradecer a nuestras familias que nos acompañaron en este proceso largo, entregando apoyo, ayuda y luz en cada momento que lo necesitamos.

Índice

| | |
|--|----|
| Agradecimientos | 2 |
| I. Problematicaciones en torno al tema | 6 |
| II. Introducción. | 11 |
| III. Objetivos de la investigación | 14 |
| IV. Metodología..... | 15 |
| 1. Tipo de Estudio:..... | 15 |
| 2. Diseño de Investigación:..... | 17 |
| 3. Población y Muestra..... | 18 |
| 4. Recolección de Datos | 19 |
| 5. Análisis de Datos | 20 |
| V. Marco teórico | 22 |
| 1. T. G. D. Su Evolución histórica: | 22 |
| 2. Teoría de la mente. | 24 |
| 3. Concepto. | 26 |
| 4.1. Trastorno Autista..... | 28 |
| 4.3. Síndrome de Rett:..... | 30 |
| 4.4. Trastorno Desintegrativo de la niñez | 31 |
| 4.5. Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado | 32 |
| 5. Educación de niños con T.G.D. | 32 |
| 5.1. Integración e Inclusión educacional para niños con T.G.D..... | 36 |
| 5.2. Integración en Chile. | 39 |
| 5.3. Programas educativos | 41 |
| 6.1. Marco normativo y legal de la educación especial en Chile. | 62 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 6.2. | Decretos relacionados a la atención educativa en T.G.D | 65 |
| 6.3. | Escuelas especiales..... | 69 |
| 6.4. | Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial. 2006 – 2010..... | 74 |
| 6.6. | Línea de Innovación en retos múltiples..... | 80 |
| 6.7. | Intersectorialidad y trabajo con la sociedad civil. | 81 |
| 7. | Acciones de articulación en el MINEDUC..... | 83 |
| VI. | Presentación Escuela Básica y Especial “Anakena”..... | 86 |
| VII. | Triangulaciones | 95 |
| 1. | ¿Cómo es abordado el diagnóstico de Trastornos Generalizados del Desarrollo? .97 | |
| 2. | ¿Cuál es el currículo utilizado en el trabajo con niños con TGD? | 102 |
| 3. | ¿Cuáles son las características que deben tener los establecimientos que atienden a niños y niñas con TGD? | 108 |
| 4. | ¿Qué profesionales deben atender a niños con TGD? | 111 |
| 5. | ¿Cómo son integrados los niños con TGD a las escuelas regulares?..... | 115 |
| 6. | ¿Qué papel cumplen las familias de los niños con TGD? | 121 |
| VIII. | Conclusiones..... | 126 |
| | Bibliografía:..... | 128 |
| | • María de los Ángeles Sánchez García,(1992) Revista Inter. Universitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, N° 13 págs. 193-200 Perspectivas teóricas actuales acerca de la etiología del autismo..... | 128 |
| | Webgrafía: Chile, Diciembre, 2007 | 130 |

“Hay algo en la conducta autista que parece ir en contra de las leyes de la gravedad.... entre las mentes....contra la fuerza que atraen unas mentes humanas hacia otras.....Una Trágica soledad fascinante.....”
(Riviere).

I. Problematicaciones en torno al tema.

Los programas educativos se han ido tornando cada vez más relevantes en el ámbito de la educación escolar, en tanto han buscado convertirse en un aspecto medular para el desarrollo de los procesos educativos generados por los colegios, buscando poder organizar, delimitar, y definir prácticas y saberes entorno al abordaje de los quehaceres educacionales, que las propias escuelas realizan.

Los programas educativos, son en muchas ocasiones, políticas públicas, y por tal en ellos subyacen construcciones de realidad, de “educación”, y “visiones” entorno a los educandos, como al proceso de la educación escolar. En este sentido, y sin ir más lejos, los programas educativos son muchas veces, construcciones que operan desde una visión particular de gobierno, de sociedad, de modelo, en tanto su origen y raíz es en ocasiones, construida desde el ámbito ministerial.

Esta distinción que hacemos, cobra más relevancia, si pretendemos entender que las líneas programáticas que propone el Ministerio, surgen muchas veces desde un ámbito que no es el aula, ni es “desde el proceso educativo escolar”, sino que más bien, desde un operar de políticas públicas, en la que las esferas del conocimiento y la construcción de saberes de la educación, son

escasamente nutridos por la realidad y el “terreno” mismo donde se ejecutan o se encuentran los actores que llevan a cabo el proceso mismo con los niños.

Esto connota más importancia, cuando los programas de estudios, también definen y operacionalizan prácticas que dicen relación a colegios que participan con niños que presentan necesidades educativas, con un realidad psicosocial, personal, y específica única, como son los niños que presentan Trastorno Generalizado del Desarrollo, en donde su inserción escolar esta también influenciada por sus características, pero más aún, por las particularidades que el contexto educativo, su familia y su comunidad escolar, pueden ofrecerles y brindarles día a día.

En este sentido, el colegio se instala como el lugar físico o escenario donde se lleva a cabo el proceso educativo, y esto es relevante, si entendemos que es el propio colegio o comunidad educativa, el que debe entonces articular los planes y acomodar los programas educativos ministeriales, los cuales se originan en otros lugares o contextos, que no es el espacio educativo propio del colegio. Es decir, deben articular, y llevar a cabo programas ministeriales, (o simplemente crear programas nuevos), siendo que ellos no participan en la construcción de éstos, dado que éstos se elaboran sin los insumos que el propio colegio puede entregarles.

¿Cómo colegios y escuelas llevan a cabo esta articulación, si escasamente integran a los diferentes agentes educativos en la construcción de los programas educativos?, ¿qué complejidades existen en esta articulación?, ¿cómo se vinculan las necesidades de los niños y familias con las propuestas y prácticas educativas de la escuela? ¿Cómo dialoga el colegio, su realidad y su teoría, con la propuesta metodológica y normativa, que propone el Ministerio de Educación (MINEDUC) respecto del proceso educativo de niños que presentan T.G.D?

Lo anterior nos parece relevante, en tanto el proceso de articulación que deben hacer los colegios respecto de los programas, muchas veces es minimizado, e invisible. Entendiendo que es un operar sencillo, sin matices, sin complejidades, desacreditando no sólo las complejidades que se encuentra en él, sino que las reflexiones y miradas críticas que los propios colegios construyen a partir de esta conjunción de conocimientos y quehaceres.

Nuestra investigación, busca poder observar y reflexionar este proceso, a través de un ejercicio descriptivo, respecto de cómo una escuela específica lleva a cabo y relaciona, lo planteado por la teoría referente al tema y los planes y programas que establece el MINEDUC para niños con T.G.D.

Nuestra investigación busca revelar esa articulación, entendiendo que ha sido escasamente observada, que ha sido de las últimas de de las acciones planteadas por las políticas y que es un área de difícil acceso metodológico y conceptual, especialmente en educación.

Porque entendemos que no ha sido mirada, y a la vez potenciada, entendiendo muchas veces que se da sin interrogantes. También busca valorizar los esfuerzos de los colegios, por responder a los lineamientos, a través de originalidad, esfuerzo, y revisión constante de lo que hacen. Junto con ello, busca no solo revelar este aspecto anteriormente descrito, sino que también ser un aporte en ese mirar, en esa reflexión para el propio colegio al cual acudimos.

Nuestra investigación es un estudio de caso de la Escuela Especial “Anakena”, de La Florida, la cual atiende a niños y niñas con T.G.D. (Trastorno Generalizado del desarrollo), a través del decreto 815/1990 que aprueba Planes y Programas de Estudio para personas con autismo, disfasia severa o psicosis.

El problema que se visualiza en una primera instancia a la escuela Anakena, dice relación con la articulación de Programas Educativos Regulares, es decir, del currículum regular (decretos MINEDUC), con el objetivo de entregar a los

niños una oferta educativa de calidad educación lo más completa posible, construyendo programas propios, que sean más efectivos en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

En base a lo anteriormente expuesto, surgen diversas interrogantes generales respecto de cómo se está desarrollando los Programas Educativos para niños con T.G.D. en la Escuela Anakena, considerando los diferentes estudios e investigaciones: Teoría; y las propuestas y normativas políticas dictadas por las fuentes ministeriales. ¿Qué aspectos coinciden y en cuales se deben mejorar o estudiar para lograr procesos de aprendizaje más óptimos? ¿Es posible mantener los programas Educativos Ministeriales en la escuela especial “Anakena” que atiende niños con T.G.D. y qué aspectos son aplicables para el logro de resultados? ¿Cómo construye y adecua la Escuela Anakena, nuevos programas educativos a partir de los propuestos por el Ministerio? ¿Cómo aborda la Escuela Anakena la ejecución y articulación de programas Educativos especiales en niños con T.G.D?

Nuestra investigación buscará dar cuenta de este proceso, a través del desarrollo de objetivos que buscarán describir este proceso.

II. Introducción.

El tema de los Trastornos Generalizados del Desarrollo ha sido relevante en nuestro quehacer profesional, pues nos hemos encontrado niños que poseen algunas características o presentan estos diagnósticos en variadas oportunidades, mostrándonos lo complejo e interesante, y a la vez maravilloso y desafiante que es adentrarse en esa labor educativa.

Es por esto que se elige el tema de los Programas Educativos para niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo, ya que en varias oportunidades, nos hemos encontrado con dificultad para el planteamiento de programas de trabajo, o bien dudas para el diseño de Programas de Integración o bien, siendo críticas con respecto a las ofertas educativas que existen para estos niños y niñas. Aspectos que nos gustaría intentar resolver o plantear como tema de reflexión a través de esta tesis.

Se pretende mostrar a través de un estudio de caso, los Planes de Estudio destinados a estos niños con TGD, en la particularidad de la Escuela “Anakena”, comuna de La Florida, , Santiago, entregando información sobre su misión, línea

educativa, niveles con los que trabaja, programas educativos aplicados, metodologías y sus estrategias de intervención.

A su vez, ilustraremos lo que el Ministerio de Educación plantea con respecto a los planes y programas destinados a niños con Necesidades Educativas especiales y en lo puntual, en niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo, dando cuenta de la Política Nacional de Educación Especial. Informaremos acerca de cuales son las normativas que rigen actualmente, enmarcadas en antecedentes de acción, que se han impartido en esta materia, aproximándonos lo que se hace en la actualidad.

De manera conjunta, indagaremos lo que se plantea en teoría, desde las investigaciones y estudios, acerca de los Trastornos Generalizados del Desarrollo, con énfasis en el uso de los conceptos, intervenciones, propuestas e innovaciones educativas.

Partiremos mostrando de manera general, cual es la evolución histórica que han tenido los Trastornos Generalizados del Desarrollo (T.G.D.), con el objetivo de dar cuenta cuales han sido las transformaciones que se han incorporado y que han sido útiles para la educación de los niños y niñas.

Posteriormente, a partir de la información recopilada de estos tres pilares, realizaremos triangulaciones entre estas variables: Escuela, Ministerio y Teoría, de manera de contrastar la información y dar cuenta de los puntos más relevantes que se consideran o no en el ámbito Escolar, al momento de diseñar y ejecutar los programas educativos.

Finalmente plantearemos sugerencias para un programa educativo, destinado a la escuela de nuestro estudio de caso.

III. Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Describir la articulación existente entre la teoría, la normativa y la práctica (investigaciones, MINEDUC, y Escuela Anakena) para la formulación de programas educativos para niños con TGD.

Objetivos Específicos:

1. Conocer el Programa Educativo que se ejecuta en la Escuela Especial Anakena, de la comuna de la Florida, para niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
2. Describir cómo la escuela Especial Anakena ejecuta los programas educativos del ministerio, destinados a niños con Trastornos Generalizados del Desarrollo.
3. Conocer cómo construye la escuela Anakena sus programas educativos especiales a partir de los propuestos por el ministerio.
4. Ofrecer a la Escuela Anakena la construcción de un programa educativo aplicable en el área de lenguaje.

IV. Metodología

1. Tipo de Estudio:

Esta tesis, pretende ser un estudio de caso cualitativo en el cual la observación, investigación, recolección de datos e interacción con las fuentes, serán de gran importancia para el desarrollo de los objetivos propuestos. De esta forma se pretende elaborar una propuesta educativa en la cual implicaríamos los elementos favorecedores para un mejoramiento de la línea educativa y acciones pedagógicas destinadas a desarrollar y favorecer el área de lenguaje en niños con TGD.

Nuestro Estudio de caso esta organizado en tres fases, basadas en los planteamientos de Martínez Bonafé, la primera fase llamada “preactiva”, la segunda “interactiva” y la tercera “posactiva”.

Este estudio parte de la necesidad existente de parte de las investigadoras, por saber cuáles son los programas educativos que atienden a los niños con TGD y cuál es su sustento en los pilares del conocimiento teórico, normativas y propuestas ministeriales y la acción directa de una escuela que atiende a niños con estas características. Con el fin de recoger elementos significativos que

puedan contribuir a mejorar la práctica pedagógica destinada a niños con TGD especialmente en el área del lenguaje y la comunicación.

2. Diseño de Investigación:

El diseño de esta investigación es de tipo descriptivo, ya que se propone describir los programas educativos existentes en la escuela de nuestro estudio de caso, además de describir lo que en teoría se conoce de ellos.

En una primera instancia de nuestra investigación, se especifican los conceptos, características y proceso de enseñanza de los niños con T.G.D., se detallan las políticas educativas ministeriales relacionadas a T.G.D. y por último se describe el trabajo educativo realizado en la Escuela Anakena de la comuna de la Florida, en Santiago, la cual atiende a niños y niñas con T.G.D.

3. Población y Muestra

Para el desarrollo de la investigación, se seleccionó la escuela especial Anakena, siendo escogida a partir de los objetivos que tiene esta investigación, tomando como punto de referencia, los planes educativos desarrollados para niños con T.G.D.

Estos programas educativos actualmente están dirigidos a 25 niños con TGD.

4. Recolección de Datos

Se recolectan datos a través de la búsqueda información de distintos autores y fuentes primarias y secundarias a fines a los TGD, los cuales nos entregan información relevante para nuestra investigación y descripción de variables. Asimismo extraemos información de la política de educación especial para informar sobre los objetivos, normativas y propuestas educativas que guían la formación de los niños y niñas con TGD. Por último realizamos entrevistas a los profesionales de la escuela Anakena para conocer el trabajo que realizan con alumnos con TGD y la forma en como articulan los elementos antes mencionados de normativa e investigación actual.

5. Análisis de Datos

El análisis de los datos, está organizado en tres fases:

1ª Fase preactiva:

En esta fase se realizó el análisis de nuestro problema, para esto se comenzó con la recolección y análisis de información teórica referida a los T.G.D. en cuanto a conceptos, características y programas educativos que se imparten en el proceso de enseñanza aprendizaje. También en esta fase se seleccionó el lugar de nuestro estudio de caso: escuela Anakena; y la recopilación de información de las políticas educativas del Ministerio de Educación (MINEDUC).

2ª Fase interactiva:

En esta fase se realizaron visitas a la Escuela Anakena de manera de conocer el quehacer educativo y los programas educativos que se desarrollan con niños con T.G.D. Los instrumentos utilizados en esta fase fueron principalmente la y entrevistas de tipo abierta, a Jefe de U.T.P. del establecimiento.

Posteriormente, luego de recabar información de las tres fuentes en estudio (Teoría, Políticas Ministeriales y Escuela Anakena) se realizó una triangulación de

las informaciones obtenidas de manera de contrastar distintos aspectos y seleccionar los que fueran relevantes para nuestro estudio.

3ª Fase posactiva:

En esta fase se realizó el análisis crítico de las triangulaciones obtenidas en la fase anterior, de manera de concluir y plantear como propuesta un programa educativo en el área del lenguaje, a la Escuela de nuestro estudio de caso.

V. Marco teórico

1. T. G. D. Su Evolución histórica:

Históricamente, los pioneros en estudiar estos diagnósticos fueron Leo Kanner y Hans Asperger. Leo Kanner¹, en 1943 estudió a un grupo de niños con características similares, principalmente, dificultades de tipo social, relacionadas a su capacidad comunicativa, Posteriormente en 1980, a este conjunto de características se les dio el nombre de Autismo Infantil.

Otro de los precursores en el tema de los T.G.D. fue Hans Asperger² quien en 1944, describió y dio nombre al síndrome de Asperger a partir de las observaciones realizadas a un grupo de niños con características como la ausencia de empatía, escasas estrategias para el establecimiento de relaciones sociales, conversaciones solitarias, e interés especial por ciertos temas.

Wing³, en 1979, definió al autismo como “un conjunto de síntomas que se puede asociar a distintos trastornos y nivel intelectual”. Surgiendo a partir de estas la triada de Wing, donde se verían afectados la reciprocidad social, la comunicación

¹ Psiquiatra Austríaco de origen judío conocido por su descripción del síndrome conocido como autismo.

² Pediatra y psiquiatra nacido en Viena, El síndrome de Asperger, fue nombrado en su honor.

³ Lorna Wing, psiquiatra inglesa, quien a partir del nacimiento de su hija autista, investiga sobre el tema.

verbal y no verbal y la capacidad simbólica y conducta imaginativa. En estos últimos años y gracias a los nuevos aportes, se da el nombre de Trastornos del Espectro Autista (TEA).

En 1994, el DSM IV CIE, incluye el Síndrome de Asperger, dentro de los Trastornos Generalizados del Desarrollo.

Por otro lado, en relación a la evolución del concepto, Ángel Riviere⁴, planteó que existirían tres etapas explicativas en relación a su conceptualización y forma de enfrentarlo, a lo largo de la historia: Primero desde 1943 con Kanner, como habíamos mencionado anteriormente, hasta mediados de los años 60, donde el autismo era considerado como una psicosis infantil y su tratamiento iba enfocado principalmente a resolver “problemas emocionales” en estos niños. Luego él plantea una segunda etapa, en que se desarrollan estudios más conductistas para explicar y tratar el autismo, siendo en esta etapa (años 70) en la que ocurre un cambio importante en la manera de educarlos y de enfocar el tratamiento, en relación al periodo anterior.

⁴ Profesor Español, que hace sus aportes en el estudio del desarrollo de la función simbólica.

Como una tercera etapa, llamada cognitivista - interaccionista, a partir de nuevos estudios realizados desde 1985, se realizaron nuevos estudios que llevan a investigar los procesos mentales en niños autistas como la teoría de la mente⁵.

2. Teoría de la mente.

La teoría de la mente, está relacionada con las habilidades para predecir y captar la conducta o el pensamiento de un otro.

El autor Cohen⁶, se dedicó al estudio de la teoría de la mente en niños autistas, explicando que ellos presentan dificultad para captar o predecir a los demás.

De esta manera, los autistas, tendrían ausencia de Teoría de la mente,

Simon Baron-Cohen lo explicaría como “una dificultad para atribuir estados mentales independientes a uno mismo y a los demás para predecir y explicar los comportamientos”.

Ángel Reviere (2000) plantea un modelo de desarrollo de Teoría de la Mente, llamado Modelo de Suspensión.

El modelo de suspensión consta de 4 niveles:

⁵. Teoría de la Mente (ToM) es la habilidad de representar y atribuir estados mentales de otra persona y predecir sus acciones (Wimmer & Perner, 1983).

⁶ Director del centro de investigación sobre autismo, Realiza importantes estudios acerca de la mente autista.

2.1. Primer nivel de suspensión. El cual Aparecería a los 9 o 10 meses de edad.

Cuando los niños utilizan gestos en lugar de Lenguaje, para obtener lo que necesitan o comunicarse.

2.2. Segundo nivel de suspensión. El cual se desarrolla entre los 11 y los 18 meses. Aquí los pequeños utilizan símbolos, Por ejemplo, al jugar a imitar acciones adultas, como servir con una tetera de juguete pero que no contiene agua.

2.3. Tercer nivel de suspensión. Ocurre entre los 18 meses y los 4 años. Los niños aquí ocupan materiales de uso habitual para generar juegos de ficción.

2.4. Cuarto nivel de suspensión. Comienza a partir de los 4 años. Este nivel corresponde a la incorporación de la Teoría de la Mente. Con su capacidad metarrepresentacional.

3. Concepto.

Según el DSM IV (De la Asociación Americana de Psiquiatría) Los trastornos Generalizados del Desarrollo, se caracterizan por una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Dentro de los trastornos Generalizados del Desarrollo, están: el trastorno Autista, el Síndrome de Rett, El Trastorno Desintegrativo Infantil, El trastorno de Asperger y el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Por otro lado se entiende por TEA⁷, un trastorno del desarrollo, caracterizado por alteraciones a nivel social, comunicativo y relacionado con la flexibilidad.

Ángel Riviere, en el año 2001, aporta una interesante definición, entendiendo el autismo como un continuo más que como una categoría presentada en diversos grados y en diferentes cuadros del desarrollo.

⁷ Trastorno Del Espectro Autista

Riviere en año 1998, plantea que la expresión de las alteraciones, que las personas con espectro autista presentan en sus dimensiones alteradas, va a depender de seis factores:

- La asociación del autismo con o sin retraso mental.
- La gravedad que presenta.
- La edad de la persona autista.
- El sexo, ya que afecta con menos frecuencia a las mujeres, pero con más gravedad que a hombres.
- La eficacia y modificación de los tratamientos.
- El apoyo familiar.

Los Trastornos generalizados del Desarrollo, se inician antes de los 3 años y se ven afectadas varias áreas, especialmente las que se relacionan con la interacción social, las habilidades comunicativas y lingüísticas. Se encuentran en un diverso espectro de gravedad.

Los diferentes cuadros que afectan al desarrollo, que detallaremos a continuación son: El Autismo, el Trastorno de Asperger, el Trastorno de Rett, el Trastorno Desintegrativo de la Niñez, el Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado, entre otros.

4. Tipos de Trastornos Generalizados del Desarrollo:

4.1. Trastorno Autista

La Sociedad Americana de Autismo (Autism Society of America-ASA) define al Autismo como “una discapacidad severa y crónica del desarrollo, que aparece normalmente durante los tres primeros años de vida. Ocurre Aproximadamente en 1 de cada 500 nacimientos y es cuatro veces más común en niños que en niñas”.

Según el DSMIV TR 2000, implica un inicio temprano de alteración en la interacción social, déficits de comunicación y un repertorio restringido de actividades e intereses. Las manifestaciones del trastorno varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica del sujeto.

Riviere define a la persona autista como “... aquella persona para la cual las otras personas, resultan opacas e impredecibles; aquella persona que vive como ausentes –mentalmente ausentes- a las personas presentes, y que por todo ello se siente incompetente para regular y controlar su conducta por medio de la comunicación...” (Riviere, 1997). “Hay algo en la conducta autista que parece ir en contra de las leyes de la gravedad, entre las mentes, contra la fuerza que atraen unas mentes humanas hacia otras”. (Riviere, 2001)

4.2. Trastorno de Asperger

Definido como una alteración persistente en la interacción social y del desarrollo de patrones del comportamiento, intereses y actividades restrictivas y repetitivas.

Las dificultades que caracterizan a este trastorno son:

-Capacidad de relación con otros, donde se puede dar una falta de sensibilidad a las señales sociales y una falta de reciprocidad emocional.

-Poca flexibilidad mental y comportamental, caracterizada por intereses excesivos en ciertos temas y en ocasiones presencia de algunos rituales.

- Dificultades del lenguaje y habla. Se puede dar un retraso en la adquisición del lenguaje, uso de un lenguaje rebuscado y formal, en ocasiones con falta de expresión, tono, ritmo y modulación. Además de dificultad para captar el doble sentido.

- Alteraciones de la expresión emocional y motora, relacionada con la gestualidad facial y la comprensión de estos y en algunos casos se puede dar torpeza motora.

El Síndrome de Asperger es considerado por algunos autores, como el más moderado y el que presentaría un mayor grado de funcionalismo dentro de los

T.G.D. o Espectro Autista. Además se caracteriza por mayores habilidades cognitivas y un mejor desarrollo del lenguaje, en relación a los otros trastornos del espectro.

4.3. Síndrome de Rett:

Este trastorno se describió primeramente en Austria por Andreas Rett, un Neuropediatra. Su característica principal, es que se cree que se daría sólo en niñas, por una mutación genética en el cromosoma X. Se comienza a manifestar entre los 6 y 18 meses de edad y es considerado por Rett como *“un cuadro con atrofia cerebral e hiperamonemia”*. Se caracteriza además por conductas autistas, demencia, pérdida de expresión facial y uso estereotipado de las manos, además de apraxia de la marcha. Se presenta una evolución normal hasta al menos los 5 meses de edad, después de esa edad y hasta los 48 meses se inicia una involución progresiva en el desarrollo, con un comienzo de microcefalia progresiva, hasta llegar a un retraso mental severo o profundo. Actualmente es definido como un síndrome, con aparición en la infancia, que conduce a una severa y compleja discapacidad, el cual debe ser visto como un trastorno Neurológico complejo.

Las semejanzas que se presentan entre éste síndrome y el Autismo son los movimientos estereotipados, alteraciones en el lenguaje, balanceo, bajo contacto visual y pérdida de la atención. Su diferencia principal, se da en que en el autista se conservarían las funciones motoras básicas, las cuales, en el caso del síndrome de Rett, se deterioran hasta perderse.

4.4. Trastorno Desintegrativo de la niñez

Este trastorno se asemeja al anteriormente descrito, en la regresión, que en este caso comienza a darse a los dos años de edad, en las habilidades que fueron adquiridas con normalidad de tipo lingüístico y comunicativo en un comienzo hasta perder control de esfínter y habilidades motrices.

Éste presenta similitudes con el autismo en alteraciones cualitativas de las capacidades de relación, comunicación, pautas restrictivas y estereotipadas de la conducta.

4.5. Trastorno Generalizado del Desarrollo no Especificado

Este trastorno, presenta alteraciones sociales y de la comunicación e intereses limitados que a diferencia del autismo, aparecen más tardíamente. Presentando también distintos criterios a los establecidos en el Autismo.

5. Educación de niños con T.G.D.

Los niños y jóvenes con Trastornos Generalizados del Desarrollo, al presentar las características antes mencionadas, requieren de enseñanzas especializadas, que den respuesta a sus particularidades y se hace muy necesario el actuar del profesorado en relación a aplicar metodologías que vayan acorde a sus estilos de aprendizaje y que se ajusten a cada individuo, requiriendo adaptaciones metodológicas y/o adaptaciones curriculares que permitan diseñar planes individuales para cada niño.

La adaptaciones curriculares corresponden a una Estrategia educativa destinada a alumnos con necesidades educativas especiales. Consiste básicamente en la adecuación del currículum educativo (objetivos, contenidos, estrategia,

metodología) de manera de que sean más accesibles para los sujetos que lo requieren.

Para Martos, es relevante conocer la dimensión psicológica del niño autista, para lograr educar y llevar un tratamiento óptimo. Conocer su mente “la mente autista”, la cual en algún momento de su desarrollo postnatal, se desvía en relación a sus habilidades y destrezas que se relacionan con el lenguaje, la imaginación, las relaciones sociales e interpersonales.

“Una de las mayores dificultades para la comprensión psicológica del autismo proviene del hecho de que la inmensa mayoría de las personas autistas son incapaces de narrar o describir su experiencia, su mundo interno nos resulta opaco y no tenemos acceso a él”. (Martos 1998).

Martos nos menciona “La teoría de la mente” de Cohen, la cual ya tratamos anteriormente. Él la explica como resultado de una incapacidad para la atribución de estados mentales independientes a otros. La teoría de la mente en autistas, produce que ellos se sientan ajenos a este mundo principalmente social, el cual no logran predecir.

Relacionado a la educación de niños con autismo, Martos señala: *“De la misma manera en que se realizan las adaptaciones pertinentes para las personas ciegas, un enfoque educativo mucho más constructivo para los autistas es adaptar el mundo a sus necesidades mientras se enseñan habilidades compensatorias”* (Martos 1998).

Riviere 1996, señala ciertas pautas que se deben tomar en cuenta en relación a la educación y a los programas de educación para Autismo. Aquí mencionamos algunas:

- Deben considerar al autismo como un Trastorno del Desarrollo.
- Apuntan sus objetivos y la intervención en contextos naturales.
- Los programas deben basarse en la modificación de conducta lo más estructurados posible.
- Evolutivos e individuales según las características personales.
- Deben ser funcionales.
- Deben poner énfasis en la comunicación.

El ambiente estructurado es una muy buena estrategia ya que simplifica y da mejor comprensión a los niños.

“La necesidad de proporcionar a los niños autistas ambientes estructurados, predecibles y contextos directos de aprendizaje es necesario y aún lo es más en los casos en que el autismo es más grave o acompañado de retraso severo”

(Riviere, 1984).

5.1. Integración e Inclusión educacional para niños con T.G.D.

El profesor Sergio Manosalva (2002), en su libro “ Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad”, hace importantes aportes de distintos autores, sobre la Integración escolar, que mencionaremos a continuación.

López en 1998 señala que “La integración escolar es la manera ideal de concebir la Educación de los niños, sin existir la discriminación ni la segregación siendo un lugar propicio para el desarrollo de todos los educandos”.

Lus, 1995, planteó que “la Escuela integradora tiene como objetivo desarrollar una pedagogía centrada en las necesidades de los niños, respetando las diferencias”.

Galofre y Lizan 1986, plantean que “la filosofía en la que se basan las Escuelas Integradoras es la atención educativa a lo diferente, no diferenciadora” “Donde todos los niños son educados con éxito y calidad, sin distinción.”

“Centre for Studies on Integration and Education”, 1982, define integración Como “... El proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo”.

Trannoy 1978, define Integración como “El hecho de estar entre los otros, con los otros, de tener un rol y un lugar en un grupo o sociedad, en definitiva de aportar una contribución”.

Sodor en 1981 distingue niveles de Integración:

- Física: referida a la reducción de los espacios ente las personas con y sin necesidades educativas especiales
- Funcional: Referida a recursos humanos y materiales
- Social: Referida al acercamiento entre personas con y sin necesidades especiales a través de interacciones y vínculos afectivos.

A su vez, la Integración se da en los distintos ámbitos de la persona (familiar, escolar, comunitaria y laboral).

Para el Centro de Desarrollo Infanto Juvenil CERIL, El concepto de integración supone que, es el niño con dificultad el que debe integrarse a la escuela, entregando con las adecuaciones que se requieren para su condición educativa. El concepto de escuela está definido como una Institución organizada para el niño sin necesidad educativa.

CERIL, indica que “la **Inclusión** implica que la Escuela es la que debe estar lista para incluir a todo niño, considerando que la diversidad es una condición básica del ser humano”. En esta nueva perspectiva, el niño se integra en un lugar

preparado para él, respondiendo a sus necesidades educativas especiales. La escuela se define como un lugar para la diversidad.

5.2. Integración en Chile.

En nuestro país, se han implementado proyectos de Integración comunal, los cuales dependen de las Corporaciones de Educación Municipal. Participando en ellos educadoras diferenciales en diferentes especialidades, psicólogos, y kinesiólogos.

Los Proyectos atienden los siguientes cuadros:

-Retardo Mental Leve (Los niños limítrofes están integrados generalmente sin programas de integración).

-Daño motor

-Ceguera y baja visión

-Hipoacusia

-Espectro autista

- Trastorno Específico del lenguaje

Estos proyectos se financian con subvenciones que entrega el estado. También es posible concursar a Proyectos FONADIS.

Para la atención en integración existen las siguientes modalidades:

-Modalidad A: Los niños pasan su tiempo completo en el aula común.

-Modalidad B: Los niños pasan un tiempo en el aula común y otro período de tiempo en la Sala de recursos en donde recibe atención especial de acuerdo a sus necesidades.

-Modalidad C: Los niños pasan todo el tiempo en el aula de recursos. El niño participa en recreos, comedores y actividades extra programáticas con sus pares. Estos proyectos funcionan a lo largo del país, otorgando los recursos necesarios para que se lleve a cabo la educación que se requiere.

En la Región Metropolitana, poseen Proyectos de Integración, La Florida, Quinta Normal, Pudahuel, Puente Alto, Maipú, Santiago y Las Condes, entre otras.

5.3. Programas educativos

En las últimas décadas se han implementado y mejorado las estrategias relacionadas con la educación de los niños que presentan Autismo o un Trastorno Generalizado del Desarrollo.

Desde años, se ha venido utilizando en la enseñanza, el método de estímulo-respuesta para conseguir consecuencias y aprendizajes, en el último tiempo, esto, con el tiempo ha tenido avances, como el plantarse en situaciones más naturales y con la utilización de refuerzos y recompensas de tipo más variado, como la estimulación sensorial o conducta auto estimulatoria. Se han visto mejoras también en variaciones de tareas dentro de una sesión en relación a lo que antes se ejecutaba como una sola tarea (Dunlap y Koegel 1980).

También se observan avances en la espontaneidad del niño cuando no se le entregan de inmediato las ayudas.

Veremos a continuación distintas áreas de intervención, mencionando métodos de enseñanza para cada una de ellas.

5.3.1. Métodos de enseñanza de la comunicación y el Lenguaje.

Es en ésta área, donde más se ha especializado e innovado en su intervención educativa.

Concentrándose el foco en esta área de intervención, debido a que la mejoría en esta área repercute en el mejoramiento de otras aéreas de aprendizaje.

Actualmente, Estos métodos son especialmente de tipo pragmático y funcional.

Shaeffer Benson, indica que anteriormente, la enseñanza del lenguaje estaba enfocado de manera muy académica, y se dirigía a la consecución de criterios muy especificados, y de gran logro en el aprendizaje de signos, palabras y estructuras del lenguaje, pero no se enfocaba en la generalización, significatividad o estructuración lingüística, es decir poco relacionada a las intenciones comunicativas personales de los niños. Frente a esto, Shaeffer plantea que la enseñanza del lenguaje debe darse en situaciones naturales y dándole énfasis a los motivos personales para la comunicación. De manera de que a largo plazo se desarrolle la espontaneidad y la generalización en la comunicación.

Shaeffer plantea las siguientes sugerencias en relación a la enseñanza del lenguaje y la comunicación:

Períodos de Juego Escasamente Estructurados: Aquí los profesores intercalan juegos con escasa estructura, de manera de descubrir a través del juego, sus intenciones, intereses observando con proximidad a partir de su mirada, su distancia con los objetos, las personas o áreas de actividad, los gestos. “El uso educativo de los periodos de juego puede facilitarse organizando la clase en centros delimitados de actividad para, por ejemplo, comer, jugar con bloques y juguetes, dibujar, pintar, jugar con arena, juegos con ordenadores, actividades motoras gruesas, etc. En los centros delimitados de actividad, con los cuales los niños gradualmente se familiarizan, los profesores pueden descubrir más fácilmente los intereses, intenciones y deseos ocultos, ya que los contextos delimitados estrechan el dominio de la búsqueda.”(Shaeffer, 1980)

Objetos Fuera de Alcance: Este método favorece que los niños se comuniquen expresando un lenguaje más personal funcional para ellos. Se realiza ubicando objetos deseados (comida, juguetes, entre otras) visibles pero fuera de su alcance, de este modo los niños se empeñan en obtenerlos a través de gestos y pedir ayuda para ello. Frente a esto los educadores a partir de sus gestos, amplían su habla, transformando gestos en lenguaje.

Imitación de los Niños: Consiste en el juego de imitación recíproca entre profesores y niños, modelando comunicaciones y actividades. De esta manera, los profesores son capaces de captar intereses personales y focos de atención insertando las acciones de los niños en un contexto social compartido por niños y adultos.

Actividades y Rutinas de Grupo: Desde este método, los educadores pueden lograr interacciones sociales con rutinas como cantos con signos, responder a preguntas, saludar o jugar. El niño quizás participe inicialmente de modo automático, pero puede posteriormente, empezar a desarrollar un sentido de pertenencia social y a adquirir motivos sociales compartidos.

Analizaremos a continuación sistemas de comunicación diseñados para niños Autistas.

a) El TEACH (Watson, 1989), (abreviación en inglés de Tratamiento y Educación de niños con Autismo y Problemas de Comunicación relacionados), es un método el cual permite la enseñanza espontánea, desarrollando la comunicación y el Lenguaje espontáneo verbal y no verbal. La característica esencial es una educación estructurada, que aprovecha las capacidades viso espaciales, permitiendo procesar mejor la información visual que la auditiva y ofreciendo la ventaja de ser autónomo no solo en la realización de tareas sino en el cambio de una tarea a otra.

En el método TEACH, son aprovechadas, las capacidades espaciales, utilizando solo información relevante para la actividad a realizar.

Utiliza estrategias de clasificación y emparejamiento para enseñar de manera visual, cualquier contenido. A través de los pictogramas y palabras en paneles individuales, se proporciona la entrega de instrucciones que aporten a la ejecución efectiva de las tareas.

Su metodología, debe basarse en relación a la edad, a los gustos personales y su individualidad.

b) Agendas de anticipación Son instrumentos para realizar un registro de las actividades que se realizaran durante un día, de manera secuenciada. .
Facilitando la anticipación y comprensión de las situaciones. Se usan con pequeñas tarjetas gráfica como claves de organización. Éstas tienen efectos positivos en entregar calma y bienestar a los niños, además de dar orden a su rutina.

c) **Calendarios:** Estos pueden ser de pared, de agenda o reloj. Su uso favorece al desarrollo de la comunicación, provee apoyo emocional y también enseña conceptos de tiempo abstracto, vocabulario y estructura.

Estos ayudan para abrir el dialogo sobre cosas que pasaron o pasarán.

d) **Los sistemas Alternativos de Comunicación,** “Son una comunicación lingüística sin que el emisor articule sonidos del habla” (Puig de la Bellacasa, 1985).

Los sistemas alternativos de comunicación (SAC) son visibles, ya que son instrumentos que se pueden manejar, o bien signos que se pueden ver; son espaciales y concretos.

En estos sistemas, se usan de preferencia información visual, a través de gráficos, fotos reales, signos, entre otras

Dentro de sus objetivos están:

Promover la emisión de mensajes.

Incrementar la motivación e iniciativa hacia la comunicación.

Permitir expresar las necesidades básicas y estados de ánimo.

Favorecer la capacidad de expresión.

Acercar a las personas a las ventajas que el habla conlleva.

Explicaremos 2 tipos de SAC: Los sistemas de signos como es el sistema de comunicación total de Benson Shaeffer") y los Sistemas representativos (PECS y el SPC).

El Programa de comunicación total de Benson Schaeffer (1980): Se utiliza para el desarrollo de habilidades comunicativas, el cual posee palabras y signos a la vez, enfatizando el uso expresivo.

El sistema presenta dos maneras, el Habla Signada y Comunicación Simultánea, es decir, la utilización habla y signos a la vez.

Desarrollando el Lenguaje de la manera más completa posible, a partir de la asociación de conceptos que le sean significativos, de manera oral y grafica. Además le entrega pautas de comunicación, por ejemplo para pedir algo que se desea.

Sistema PECS: es un sistema por intercambio de imágenes, para personas que no utilizan el lenguaje oral, en el cual se intercambia un símbolo para la comunicación de deseos y necesidades. Este fue diseñado primeramente por Delaware Autistic Program. Este programa consta de siete fases, que van desde intercambio físico a

hasta el desarrollo de habilidades lingüísticas más complejas. Éste sistema debe ser individual para cada niño, adaptado a sus necesidades e intereses.

El sistema SPC: es un sistema que consiste en dibujos que representan conceptos. Existen dibujos que llevan su nombre escrito, además de trabajar con ellos figura- fondo.

Con el uso de este sistema, se trabaja el desarrollo también de la memoria y abstracción del pensamiento.

El SPC Consta de distintos símbolos que representan todo tipo de conceptos (desde dibujos a signos de puntuación)

Además utiliza código de colores, de manera de formar frases con ellos. Cada color representa un tipo de palabras por ejemplo (verde los verbos). De esta manera el niño desarrolla la sintaxis y memoria.

e) Boardmaker Es un tipo de software para trabajar y desarrollar la comunicación. Permitiendo diseñar rápidamente a través del computador un tablero de comunicación. También sirve para diseñar posters, libros especiales y actividades de trabajo para niños.

5.3.2. Métodos de enseñanza de habilidades sociales

En esta área, las habilidades a desarrollar se dan desde los ámbitos del juego con Otros niños, la expresión de afectos, el escoger actividades libres, la conversación, hasta actividades cotidianas como el comprar y tomar en cuenta necesidades ajenas.

Los programas desarrollados en este ámbito son:

a) El programa de Mesibov (1984) Para adolescentes y adultos, entrega herramientas para conocer personas, mejorar la atención, expresar e identificar emociones y el desarrollo de la toma de turnos.

Otro método utilizado eficazmente en la enseñanza de habilidades sociales, es la utilización de modelos con niños sin autismo. De este modo, los niños preescolares sin TGD por ejemplo, logran interacciones con niños con autismo que posteriormente consiguen respuestas de tipo social de éstos.

b) Proyecto OSO o mapa comunicativo Consiste en una estrategia para realizar la actividad de planeación y la cual es bastante significativa tanto para el niño como a padres y profesores, a través de los cuales se puede ir formando el proyecto de

vida del niño a corto, mediano y largo plazo. En este proceso se incluyen la colaboración de todas las personas que acompañan al niño, ya sean padres, profesores, especialistas, compañeros, entre otros.

5.3.3 Métodos de enseñanza de habilidades del pensamiento.

Powell y Jordan, aportan orientaciones prácticas en la enseñanza del pensamiento flexible:

- Enseñar comprensión y conocimiento.
- Crear situaciones libre de ansiedad.

Un Programa educativo que ha tenido buenos resultados en el desarrollo del pensamiento es **“bright Start”** creado para el desarrollo de habilidades de percepción, pensamiento y solución de problemas.

Estos procesos se enseñan sistemáticamente con distintas habilidades. Sus objetivos principales son:

- El desarrollo de funciones cognitivas básicas para el acceso al estadio de las operaciones concretas.
- Remediar las funciones cognitivas deficientes.
- Desarrollar la motivación intrínseca de tarea.
- Desarrollar el pensamiento representacional.

- Prevenir la escolarización en educación especial.

5.4. Instrumentos de evaluación

5.4.1. El Coach

Es una pauta integral de evaluación, que se utiliza para realizar el diagnóstico individual de los niños y niñas. Incluye el aspecto familiar, cognitivo y social y se realiza con la ayuda de la familia y las profesoras. Deja ordenado y claro lo que se debe trabajar en el plan individual. La escuela toma una parte del Coach, ya que es mucho más amplio y crea un Plan Educativo Individual basado en esta pauta, compuesta de varios ítems que a continuación señalamos:

1. Información del estudiante.
2. Entrevista a la Familia sobre Calidad de Vida, que contiene preguntas sobre las prioridades que tiene con respecto a la educación de su hijo, su salud, el lugar en que le gustaría que trabaje, con quién viviría cuando ellos no estén, con quién tiene relaciones personales y amistad, etc.) Luego se califican los resultados de la encuesta del uno al cinco el orden de importancia que considera su familia y considerando los siguientes aspectos:
 - que estén seguros y saludables
 - tener un hogar ahora y en el futuro

- establecer relaciones significativas
- poder escoger y tener el control personal de acuerdo a su edad y cultura.
- participar en actividades significativas en lugares diferentes y diversos.

3. Resultados Adicionales del Aprendizaje, pauta con indicadores, donde trabaja la profesora y la familia marcando las conductas que tienen los niños en diferentes ámbitos:

- Comunicación.
- Socialización.
- manejo personal.
- tiempo libre/recreación.
- destrezas académicas seleccionadas.
- hogar.
- escuela.
- comunidad.
- Vocacional.
- otras, en este ámbito las profesoras llenan con contenidos específicos de su curso (lee, sabe las vocales, sumar, etc.)
Obteniendo un perfil de ellos.

4. Apoyos Generales: son los apoyos o acomodados ofrecidos a los niños y niñas como:

- necesidades personales: si necesita ayuda para: comer, vestirse, control de esfínteres, higiene personal, que le den medicamentos, etc.
- necesidades físicas: se necesita modificar barreras arquitectónicas, necesita tener equipos que le ayuden con sus impedimentos físicos (silla de ruedas, ganchos), es necesario moverlo de un lugar a otro.
- enseñar a otros acerca de los estudiantes: enseñar a la facultad y estudiantes de cómo comunicarse con el/la estudiante, entre otros)
- Necesidades sensoriales generales se incluyen, porque a pesar de no tener niños con problemas visuales o sordera, si atienden a niños con autismo los que incluye múltiples déficit.

1. Prioridades: por cada área, se eligen las que se creen que son más importantes para trabajar con cada niño y se anotan según el orden que dio el puntaje de la familia Luego más específico se eligen sólo ocho del total de las prioridades, de esas ocho generalmente se dividen para trabajar 4 el primer semestre y 4 el segundo, y este es el plan individual del niño que es el resumen de todo el coach, logrando una visión integral y clara de lo que se quiere trabajar con cada niño.

6. Política Nacional de Educación Especial

La Política de Educación Especial constituye una nueva etapa en la Reforma Educacional, un nuevo impulso para que efectivamente los niños, jóvenes y adultos que presentan necesidades educativas especiales hagan realidad el derecho a la educación.

Hacer efectivos estos derechos implica un cambio social y cultural y una decisión política, que reconoce y acepta que somos una sociedad diversa, en la cual todos tenemos los mismos derechos y deberes. Por esto, mejorar la calidad de la educación especial significa, necesariamente, mejorar el conjunto del sistema educacional haciéndolo más integrador e inclusivo⁸.

Asimismo podemos también mostrar algunos de los principales **avances de la educación especial en los últimos quince años los cuales son:**

- Incremento de la subvención de la educación especial en un 330%.
- Normativas que permitieron la integración escolar de los alumnos con discapacidad al sistema de educación regular. (Decretos Supremos de

⁸ UNESCO-HINENI-UNICEF (2003) Cada escuela es un mundo, un mundo de diversidad. Experiencias de integración educativa.

Educación N° 490/90 y N° 1/98, que reglamenta el Título IV, Capítulo II de la Ley N° 19.284).

- En 1998 se le dio reconocimiento oficial a las escuelas especiales para niños, niñas y jóvenes con autismo que eran administradas por la Asociación de Padres y Amigos de los Niños y Jóvenes con Autismo (ASPAUT).
- En 1999 se formalizó y dio reconocimiento oficial a las escuelas y aulas hospitalarias, por mandato de la Ley N° 19.284/94.
- Desde 1994 a la fecha se ha entregado un aporte económico de aproximadamente \$500.000 por año a cada uno de los grupos diferenciales de las escuelas de educación básica.
- Desde 1998 a la fecha se adaptaron al sistema Braille textos escolares de lenguaje y comunicación, matemáticas y ciencias para los niños con discapacidad visual escolarizados de primero a cuarto básico en escuelas especiales y de educación básica.

- Entre los años 1996 y 2004, 180 profesores de educación básica y especial participaron en pasantías internacionales en Israel, España y Canadá en la temática de integración escolar.
- Se elaboraron diversos materiales educativos de apoyo a la integración escolar para los niveles de educación básica⁹ (año 1999), parvularia¹⁰ (2000-2001) y media (2003).
- Se desarrollaron estudios sobre “La situación de la formación laboral de la educación especial” (2002) y “La calidad del proceso de integración educativa en Chile” (2004).

Además la política nacional de educación especial tiene un **marco de preferencia conceptual** que entiende la educación especial como una modalidad del sistema educativo que desarrolla su acción de manera transversal en los distintos niveles, tanto de los establecimientos de educación regular como especial, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales que puedan presentar algunos alumnos de manera temporal o permanente a lo largo de escolaridad.

⁹ Proyecto Internacional SEP-CIDI/OEA (1999). Fichas de adecuaciones curriculares en lenguaje y matemáticas para niños de primer ciclo de educación básica con discapacidad mental, visual y autismo.

¹⁰ Proyecto Internacional “Impulso al proceso de integración educativa de la población con discapacidad a los centros de educación inicial y preescolar”. (Todos estos materiales están disponibles en www.mineduc.cl).

La concepción educativa y curricular de las necesidades educativas especiales tiene un enfoque que caracteriza la educación especial en el marco de esta política es eminentemente educativo y curricular. Desde esta concepción, si bien las diferencias individuales influyen de manera importante en el aprendizaje y progreso de los alumnos, la respuesta educativa también es determinante.

Los objetivos de la política de educación especial del 2006 al 2010 son:

- Hacer efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de las personas que presentan necesidades educativas especiales, garantizando su pleno acceso, integración y progreso en el sistema educativo.

- Objetivos específicos son: promover en las distintas instancias del sistema educacional el desarrollo de concepciones, actitudes y prácticas pedagógicas inclusivas y respetuosas de la diversidad y de los derechos de las personas que presentan necesidades educativas especiales.

- Generar las condiciones necesarias en los distintos niveles y modalidades del sistema educacional para que las personas que presentan necesidades

educativas especiales accedan, progresen y egresen con las competencias necesarias para su participación en la sociedad.

- Favorecer la articulación de la educación regular y especial en todos los niveles y modalidades del sistema escolar, incorporando transversalmente la temática de las necesidades educativas especiales en las políticas educativas.
- Fortalecer los equipos multiprofesionales de la educación especial en todos los departamentos provinciales del país para coordinar el desarrollo de acciones de asesoría.
- Evaluación y control a los establecimientos educacionales que trabajan con alumnos y alumnas que presentan necesidades educativas especiales y para implementar, evaluar y hacer el seguimiento de la presente política.

Estos objetivos representan los principales desafíos de la Política de Educación Especial, la cual se implementará en forma gradual y con la amplia participación de los profesionales docentes y no docentes de la educación especial y regular, con representantes de instituciones y asociaciones vinculadas a la temática y de

otros organismos públicos y privados y de la sociedad civil. Para el seguimiento de la Política y el cumplimiento de las metas, se constituirá un consejo consultivo.

Algunos puntos importantes que trabaja la política de educación escolar son:

- Las líneas estratégicas que quieren fortalecer las **escuelas especiales**, con el objetivo de fortalecer la calidad del proceso educativo que se desarrolla en las **escuelas especiales**.
- Elaborando nuevos planes y programas para los alumnos de las **escuelas especiales**, teniendo como referente el currículo común, y apoyar la implementación gradual de éstos.
- Diseñar planes y programas de estudio para la población con discapacidades más severas, considerando orientaciones específicas para apoyar su integración social, familiar y comunitaria que mejoren su calidad de vida.
- Incluir a los profesionales de estas escuelas en los programas de perfeccionamiento, así como de otras acciones emprendidas por el Ministerio de Educación.

- Propiciar las condiciones para que las escuelas especiales se organicen de manera similar a los establecimientos de educación regular, desarrollando los niveles de educación parvularia, básica, media y de adultos, según corresponda.

- Dotar a las escuelas especiales de medios educativos, tales como textos escolares, y recursos didácticos especializados.

- Apoyar la incorporación gradual de los establecimientos que corresponda a la Jornada Escolar Completa, mejorando la calidad de los proyectos existentes.

- Ampliar y completar gradualmente los gabinetes técnicos de las escuelas especiales con los profesionales no docentes, de acuerdo a la matrícula de la escuela y a la discapacidad que ésta atiende.

- Definir el rol de las escuelas especiales y otras instituciones como centros de recursos de apoyo a la integración escolar, y establecer mecanismos que permitan acreditarlas para asumir esta función.

- Incorporar a las escuelas especiales en los programas de aseguramiento de la calidad de la gestión de la educación. Para esto se deberán adaptar estos sistemas a las características y condiciones específicas de las escuelas especiales y de los procesos de integración.

- Fortalecer y ampliar el trabajo con el mundo productivo para la formación e inserción laboral de las personas con discapacidad.

- **Otra estrategia** es mejorar la formación inicial y en servicio de los docentes y profesionales de la educación especial y regular con el objetivo de propiciar un trabajo conjunto con las universidades e institutos profesionales que imparten las carreras pedagógicas para que éstas incluyan en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias para educar en la diversidad y atender las necesidades educativas especiales y generar más instancias de perfeccionamiento y capacitación a profesores y profesionales de la educación especial y regular en la atención de las necesidades educativas especiales y la diversidad.

6.1. Marco normativo y legal de la educación especial en Chile.

En nuestro país, el marco constitucional establece que el derecho a la educación es para todas las personas sin distinción. En efecto, la Constitución Política de la República de Chile (1980) señala que “es deber del Estado resguardar y promover la integración armónica de todos los sectores de la nación y asegurar el derecho de las personas a participar con igualdad de oportunidades en la vida nacional”, y que corresponde al Estado otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación.

Otros documentos legales de gran importancia son la Convención de los Derechos del Niño (1990), que en Chile es ley con rango constitucional, y la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad (OEA, Guatemala, 1999), ratificada por Chile en año 2002. Teniendo como referencia la legislación mencionada y con el fin de hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades, a la participación y a la no discriminación de los grupos más vulnerables, en Chile, durante los últimos 15 años, se han dictado diversas normativas para hacer efectivos estos derechos, las que se señalan a continuación:

- Decreto Supremo de Educación N° 490 de 1990. Establece normas para Integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular.
- Decreto Exento de Educación N° 87/90. Aprueba planes y programas de estudio para alumnos con discapacidad intelectual.
- Decreto Supremo de Educación N° 815/90. Aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, psicosis o disfasia severa.
- Decreto Supremo de Educación de 1994 N° 363/94. Establece normas técnicas para el funcionamiento de los Gabinetes Técnicos de las Escuelas Especiales del país.
- Ley N°19.284, sobre la plena integración social de las personas con discapacidad. Las disposiciones de esta ley tienen por objeto establecer la forma y condiciones que permitan obtener la plena integración de las personas con discapacidad en la sociedad, y velar por el pleno ejercicio de los derechos que la Constitución y las leyes reconocen a todas las personas.

- Decreto Supremo de Educación N° 291. Reglamenta el Funcionamiento de los Grupos Diferenciales en los Establecimientos Educativos del País. Entre otros aspectos, establece que el programa de apoyo pedagógico se regirá por la planificación del curso común y sobre la base de los Programas de Estudios vigentes y se privilegia un trabajo colaborativo entre el profesor de aula y el de educación especial.

- Decreto Supremo de Educación de 2000 N° 787. Declara que los centros y microcentros de diagnósticos se denominarán “equipos multiprofesionales”, y establece normas para su organización y funcionamiento.

- Decreto Exento de Educación de 2002 N° 1.300. Aprueba Planes y Programas para alumnos con trastornos específicos del lenguaje. Este decreto asume el enfoque curricular y educativo incorporando en su plan general las bases curriculares de la educación parvularia, y como complemento, un plan específico para la superación de las dificultades específicas en lenguaje.

Estas normativas, en la medida en que sean revisadas y perfeccionadas, junto a otras desarrolladas en el contexto de la Reforma Educacional, permitirán aumentar la cobertura de los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el sistema de educación regular y especial, y mejorar progresivamente las condiciones en los establecimientos educacionales para dar respuestas efectivas a estos alumnos.

6.2. Decretos relacionados a la atención educativa en T.G.D

6.2.1. Decreto 815.

El decreto 815 surge el año 1990, a partir de la necesidad de dar acceso a la educación formal a personas que poseían trastornos graves de relación y comunicación, ya que en ese momento no existía una normativa para llevarlo a cabo. Con el requerimiento de entregar una educación con un enfoque diferente al de la educación formal.

Sus objetivos son:

-Ofrecer una forma de atención especializada que permita el desarrollo personal y social de personas con alteraciones graves en la capacidad de relación y comunicación, según su patrón de conducta.

– Provocar en el alumno la necesidad del otro, en base a las demandas del medio en que interactúe según su propio código de comunicación.

– Favorecer la integración del alumno dentro del hogar, la escuela y la comunidad, a través de un programa educativo individualizado que contemple esencialmente aspectos de habituación, comunicación e integración al mundo social, afectivo y laboral de acuerdo a sus potencialidades.

Los diagnósticos a los que va destinado este decreto son personas con graves trastornos de relación y comunicación: Personas con trastorno autista, Personas con graves trastornos y/o déficit psíquicos de la efectividad, del intelecto y/o del comportamiento, Personas con disfasias severas.

Las áreas a trabajar son: Áreas de desarrollo social emocional, física, cognitivo funcional, artística y vocacional.

6.2.2. Decreto 170.

El decreto 170 de 2009, surge a partir de la necesidad de realizar cambios en la ley, conforme a Modificar el DFL2 de 1998 y otros cuerpos legales relacionados con la subvención De educación especial:

- Educación Especial Diferencial
- discapacidad
- Necesidades educativas especiales de carácter transitorio
- Dificultades de aprendizaje.

Además de Definir y ampliar las NEE de carácter transitorio a:

- Trastornos específicos del aprendizaje
- Déficit atencional, “entre otras”.

Por último, aumentar la subvención incrementada.

Dentro de este decreto se da una muestra de los profesionales idóneos para cada diagnóstico.

Los diagnósticos que se explicitan dentro de este decreto son:

- Discapacidad auditiva
- Discapacidad visual
- Discapacidad Intelectual y coeficiente Intelectual en el rango límite, con limitaciones en la conducta adaptativa
- Autismo, Disfasia (no mencionando T.G.D.)
- Multideficit o discapacidades múltiples y sordo ceguera
- Déficit atencional con o sin hiperactividad
- Trastornos específicos del Lenguaje
- Trastornos Específicos del Aprendizaje

Este decreto no explicita las áreas a trabajar por diagnóstico, sin embargo define cada uno, enfatizando en la detección, la evaluación especificando los Test a aplicar y la derivación a los profesionales que se indican, los cuales deben estar registrados en SECREDOC.

6.3. Escuelas especiales.

Las escuelas especiales y los centros de capacitación laboral representan una de las opciones de la educación especial con mayor trayectoria en nuestro país. Desde su creación hasta hoy, estas escuelas han atendido a los alumnos con discapacidad y con mayores dificultades de aprendizaje, permitiendo en muchos casos el acceso a la educación de niños(as), jóvenes y adultos que han visto restringidas sus oportunidades educativas y de formación laboral.

Estas escuelas, en su mayoría, están dotadas de docentes y profesionales no docentes altamente capacitados que se han destacado por su compromiso con los alumnos y las familias, su capacidad de emprender, de establecer redes y alianzas de trabajo, convirtiéndose en un soporte muy importante para las familias y la comunidad.

En la actualidad, en Chile existen 954 escuelas especiales. En los últimos 15 años la matrícula de estas escuelas se ha más que triplicado: mientras en 1990 alcanzaba los 31.746 alumnos, el año 2005 asciende ya a 100.521. Este aumento de matrícula se ha dado en todas las discapacidades, siendo más significativo el

crecimiento en las escuelas de lenguaje, por lo que de las 954 escuelas especiales en total, 548 son de esta modalidad (57%)¹¹.

Las escuelas especiales durante los años de Reforma Educacional han participado en distintos proyectos y programas impulsados por el Ministerio de Educación (Proyectos de Mejoramiento Educativo, Jornada Escolar Completa, Red Enlace, pasantías internacionales y nacionales, entre otros). Sin embargo, han quedado fuera de otras acciones, como por ejemplo las que han tenido como propósito apoyar la implementación del currículo (dotación de materiales educativos, textos escolares, perfeccionamiento docente, etc.). Esta situación se debe a que el currículo establecido en los planes y programas para la mayoría de las escuelas especiales es diferente al de la educación regular.

La aplicación de estos programas de estudio ha generado que los alumnos que egresan de estas escuelas no puedan obtener la certificación y reconocimiento de estudios que son requisitos fundamentales para continuar estudios o ingresar al mundo laboral.

Las escuelas de ciegos y de sordos han aprobado sus propios planes y programas, que tienen como principal referente el marco curricular de la educación

¹¹ Política Nacional De Educación Especial. (Serie Bicentenario 2005)

básica. Una situación similar presentan las escuelas especiales de lenguaje, ya que el Decreto de Educación N° 1.300/02, que aprueba planes y programas de estudio para alumnos con trastornos específicos del lenguaje, establece la aplicación de las bases curriculares de la educación parvularia.

En el contexto de esta política, las escuelas especiales deben recibir mayores apoyos técnicos y de capacitación para mejorar la calidad de los procesos educativos que en ellas se imparten. Para la **política de educación**, será una preocupación central generar las condiciones en el sistema educacional para que los estudios de los alumnos que egresen de estas escuelas obtengan el reconocimiento educativo correspondiente que les permita continuar estudiando o acceder al mundo laboral. Asimismo, deberán ser considerados en la entrega de textos de estudios y materiales educativos, así como de equipamientos, recursos y materiales específicos adaptados a sus necesidades.

Para avanzar en la dirección señalada es necesario evaluar la calidad de la educación que estas escuelas imparten, con el propósito de fortalecerlas para mejorar los aprendizajes de los alumnos que atiende. Al mismo tiempo, es indispensable mejorar los procesos de asesoría y control del cumplimiento de las normativas.

Las personas con discapacidad tienen la opción de formarse para acceder al mundo del trabajo en los niveles laborales de las escuelas especiales y en los centros de capacitación laboral. El año 2002, la Unidad de Educación Especial encargó un estudio en esta materia, el cual demostró que las escuelas especiales, centros de capacitación laboral y proyectos de integración utilizan distintos enfoques y modelos en el desarrollo de estos programas.

Las evidencias muestran que los establecimientos educacionales que tienen mayor éxito en la inserción laboral de sus alumnos egresados son aquellos que forman en función del desarrollo de competencias y de habilidades genéricas polivalentes, respecto de los que lo hacen sobre la base del desarrollo de destrezas y dominio para la ejecución de oficios específicos. Es importante avanzar en la elaboración de propuestas que orienten los procesos educativos en este ámbito.

6.3.1. Opciones Educativas con modalidad de Educación Especial¹²

Establecimientos de Educación Regular con Programas de Integración Escolar (PIE): El PIE es una estrategia del sistema escolar, que tiene el propósito de contribuir al mejoramiento continuo de la calidad de la educación que se imparte en el establecimiento educacional, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el logro de los aprendizajes esperados de “todos y cada uno de los estudiantes”, especialmente de aquellos que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean éstas de carácter permanente o transitorias.

Además dentro de las escuelas regulares encontramos los grupos diferenciales los cuales se preocupan de atender alumnos y alumnas entre 6 y hasta los 10 años, en establecimientos subvencionados de educación regular, que presentan trastornos específicos del aprendizaje y/o problemas de adaptación escolar, transitorios o permanentes que no se deriven de una discapacidad. El encargado del grupo es una educador diferencial, con especialidad en Trastorno Específico de Aprendizaje.

¹² www.mineduc.cl (Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial . 2006 – 2010)

6.4. Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial¹³. 2006 – 2010

Durante los años 2006 al 2009, a la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación, le ha correspondido implementar la Política Nacional de Educación Especial, “Nuestro Compromiso con la Diversidad”, política que fue elaborada entre los años 2003 y 2005, a través de un proceso amplio y participativo de consulta que convocó a más de 80.000 personas y profesionales del sistema educacional y de la sociedad civil para conocer y consensuar sus inquietudes y propuestas respecto de lo que debía ser la nueva Política de Educación Especial.

En este marco, se realizó una amplia consulta nacional y se convocó a destacados expertos a constituir una Comisión Nacional de la Educación Especial. Esta comisión tuvo la misión de elaborar un documento técnico que reflejara las Nuevas perspectivas y visiones de la educación especial en el mundo y de hacer recomendaciones para el desarrollo de la política, dicho documento ha tenido un gran impacto no sólo en la definición y desarrollo de la Política Nacional, sino también en la formación de profesores tanto a nivel nacional como internacional.

¹³ www.mineduc.cl (Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial . 2006 – 2010)

A partir de este trabajo y de las propuestas elaboradas, se elaboró el primer documento de política, y se inició una segunda etapa de consulta, cuyo propósito fue contar con los aportes de los distintos actores para su redacción final. Se constituyeron tres mesas de trabajo con representantes de asociaciones e instituciones de y para personas con discapacidad; del Colegio de Profesores y de la Coordinadora Nacional de la Educación Especial; de Colegios Profesionales, Académicos y profesionales de la Comisión de Expertos de la Educación Especial, con los que se discutió y trabajó el documento final de Política que fue presentado al país en un acto presidido por el Presidente de la República de la época Sr. Ricardo Lagos y el Ministro de Educación Sergio Bitar.

A través de esta Política, el Ministerio de Educación, asumió el compromiso de trabajar por una educación más integradora, inclusiva y respetuosa de las diferencias individuales que presentan los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan discapacidad.

El desafío de implementación de esta política ha constituido un hito de gran relevancia para el sistema educacional. La realidad en este campo educativo es compleja. Estadísticas internacionales reconocen que 1 de cada 5 niños/as pueden presentar Necesidades Educativas Especiales en su proceso de

aprendizaje¹⁴. Es decir, el 20% de los alumnos y/o alumnas podrían requerir apoyos y ayudas extraordinarias ya sea de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad para participar y progresar en su educación.

El concepto Necesidades Educativas Especiales (NEE) hace referencia a aquellos alumnos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. Este puede ser el caso de los alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje incluso con altas capacidades.

La Educación Especial en la actualidad es consagrada en la Ley General de Educación como una modalidad del Sistema Educativo, que debe desarrollar su acción de manera transversal en los distintos niveles educativos, tanto de los establecimientos de educación común como especial del sistema escolar, proveyendo un conjunto de servicios, recursos humanos, técnicas, conocimientos especializados y ayudas para atender las necesidades educativas especiales (en adelante NEE) que puedan presentar algunos alumnos o alumnas de manera temporal o permanente a lo largo de su escolaridad. Este es, sin duda el avance

¹⁴ Informe Warnock, 1978.

más importantes de la Política Nacional considerando que la LOCE no hacía mayor referencia a esta modalidad.

Como modalidad transversal del sistema educacional ofrece a los alumnos y alumnas que presentan NEE y sus familias, distintas opciones educativas, a saber:

Los establecimientos educacionales con Programas de Integración Escolar (PIE) y con Grupos Diferenciales, para estudiantes que presentan discapacidad, trastornos específicos del lenguaje y otras dificultades de aprendizaje; Las escuelas especiales, que educan estudiantes con discapacidad sensorial, intelectual, motora, de la relación y comunicación y trastornos específicos del lenguaje; Otra opción que es muy importante en materia de equidad son las escuelas y aulas hospitalarias para niños/as y jóvenes que por encontrarse en situación de enfermedad, no pueden asistir a la escuela o liceo y reciben educación hospitalaria y ambulatoria.

6.5. Avances en materia de cobertura escolar¹⁵

Uno de los principales desafíos de la Política ha sido ampliar la cobertura de estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (en adelante NEE), ya sea por que están fuera del sistema educacional, o porque estando escolarizado en él, no reciben los apoyos especializados necesarios para asegurar aprendizajes de calidad.

Desde el año 2006 a la fecha, la matrícula de estudiantes que recibe los beneficios de la modalidad de educación especial, ha aumentado sistemáticamente. En el año 2006 la matrícula en programas de integración escolar ascendía a 48.815, hoy la cifra alcanza los 68.117; en las escuelas especiales la matrícula el año 2006 era de 113.786, en 2009 alcanzó los 141.992. En el caso de las escuelas hospitalarias la matrícula en 2006 alcanzaba los 700 estudiantes, hoy son 987 estudiantes matriculados en 29 escuelas en 8 Regiones del país.

Un resultado importante de estos años, es el desarrollo de sistemas informáticos que cumplen con el propósito de mantener actualizada la información de los alumnos y de los establecimientos educacionales que imparten la modalidad de educación especial, así como de agilizar los procesos administrativos. Entre ellos:

¹⁵ www.mineduc.cl(Avances Proceso de Implementación de la Política Nacional de Educación Especial . 2006 – 2010)

- Sistema de registro de profesionales de la educación especial.
- Sistema de registro de estudiantes que han concluido la enseñanza básica con los decretos de la educación especial y que reciben la Licencia de educación básica.
- Sistema informático para presentar, aprobar y supervisar Programas de integración escolar. Hoy este sistema se encuentra en marcha blanca en 5 regiones del país y se extenderá a las demás regiones durante el año 2010-2011.
- Sistema de seguimiento y evaluación de acciones de Política, este sistema permite evaluar y hacer seguimiento de las acciones de la unidad a través de la aplicación de encuesta

6.6. Línea de Innovación en retos múltiples.

En la implementación de la Política de Educación Especial “Nuestro Compromiso con la Diversidad” (2005) se ha ejecutado acciones para mejorar la calidad de la respuesta educativa que brindan los establecimientos a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales.

El área en la que se ha querido avanzar es la que tiene relación con la atención educativa de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales múltiples y/ o sordo ceguera.

Los alumnos/as que presentan Necesidades Educativas Especiales Múltiples, son niños que requieren atención intensiva y permanente.

Los retos múltiples son los desafíos que nos presentan los niños con necesidades educativas especiales múltiples.

En Chile, este concepto se relaciona con la línea de innovación de Retos Múltiples que ha implementado el Ministerio de Educación.

6.7. Intersectorialidad y trabajo con la sociedad civil.

6.7.1. Trabajo con las Familias

Durante estos años se han fortalecido las redes de apoyos con las familias y las asociaciones de y para personas con discapacidad; se han realizado diversas acciones para informar a las familias de la oferta educativa que existe en el sistema escolar para que elijan con propiedad la opción que consideran más adecuada para sus hijos.

En 2006 se inició una línea de trabajo en el tema sexualidad y afectividad con un estudio, a partir del cual se realizaron materiales de trabajo para la preparación de los docentes y de la familia en esta temática. Durante el año 2008 y 2009 se realizaron encuentros con psicólogos de escuelas especiales y de establecimientos con programas de Integración escolar que educan a estudiantes con discapacidad intelectual

6.7.2. Trabajo con universidades e instituciones de educación superior.

Durante el proceso de implementación de la Política de educación especial, el ministerio de educación ha trabajado sistemáticamente con las Universidades e Institutos profesionales que imparten las carreras de pedagogías con el propósito

de compartir las necesidades de formación del profesorado que demanda la escuela actual; se han desarrollado diversas actividades compartir conocimientos y para promover en sus mallas curriculares la inclusión de conocimientos y estrategias para educar en la diversidad y dar respuestas de calidad a las necesidades educativas especiales.

7. Acciones de articulación en el MINEDUC.

Con ENLACE se inicia en 2007 un trabajo de colaboración que tendrá continuidad hasta el 2010; con ENLACE para proveer recursos tecnológicos a las escuelas especiales y con CRA (Centro de Recursos de Aprendizaje) para implementar gradualmente a las escuelas especiales de estos CRA.

Con Educación Media y Adultos, se mantiene desde 2005 un trabajo sistemático que tiene por objetivo desarrollar conjuntamente orientaciones para la integración escolar en esos niveles educativos y para recibir sus aportes para el programa de educación para la vida y el trabajo.

7.1. Trabajo intersectorial

La Unidad de Educación Especial ha trabajado colaborativamente con los distintos Ministerios y Servicios del país vinculados a la discapacidad. Las alianzas han permitido mejorar el uso de los recursos y la calidad de los servicios. El año pasado se estableció una importante alianza con el Ministerio de Cultura, articulación que es muy importante profundizar.

Asimismo existe un importante camino recorrido con organizaciones de profesionales, con el colegio de profesores y de otros profesionales, que han permitido enriquecer el desarrollo de las distintas acciones emprendidas durante estos años.

7.2. Trabajo con organizamos internacionales y de colaboración.

Durante los años 2006 – 2009, profesionales de la unidad especial y otros de la división de educación han participado en encuentros internacionales, en proyectos de colaboración y de capacitación. En la actualidad se encuentran en desarrollo proyectos con la Agencia de Colaboración Japonesa (JAICA) y con el Ministerio de Educación de España y con la Organización Nacional de Ciegos de España (ONCE); además de un importante proyecto de colaboración con la Fundación Hilton Perkins. (USA) Entre 2006 – 2009, se han desarrollado importantes convenios de colaboración con países del MERCOSUR; y trabajos en acciones organizadas por la OEA, la UNESCO y la OEI.

La política nacional de educación especial nos explica los avances de la educación especial durante los últimos 15 años, presentándonos los objetivos de la política de educación y avances de implementación de la educación especial del 2006 al 2010, el marco normativo y legal de la educación espacial, las opciones

educativas con modalidades de educación especial, avance en materia de cobertura escolar, una nueva línea de innovación de Retos múltiples y la intersectorialidad y el trabajo con la sociedad civil.

Todo lo presentado anteriormente nos permite acercarnos a la educación especial, la cual atiende a niños con TGD, que son insertada en la sociedad y comunidad escolar permitiendo que obtengan una educación más equitativa para todos por igual. El que un padre sepa las garantías que entrega la política de educación a sus hijos con TGD y en donde pueden estudiar y con qué modalidades de estudio le permite tener más expectativas lo que les abre más puertas para seguir alentando a sus hijos a mejores opciones de vida. Asimismo esto permite que todos los profesionales que trabajen con niños con TGD exijan capacitaciones para trabajar con estos niños, las cuales les servirán para el trabajo con todos los niños del aula realizando un trabajo de inclusión con la diversidad de alumnos que existen.

A continuación entregaremos información sobre nuestro centro educativo, donde llevaremos a cabo nuestro estudio de caso, sobre los programas educativos que ahí se imparten para los niños con T.G.D.

VI. Presentación Escuela Básica y Especial “Anakena”.

La escuela Anakena es el centro educativo donde nos basamos para realizar nuestro estudio de caso. Esta escuela fue creada en el año 1987 con el fin de aportar a la educación diferencial con un establecimiento que se fundamenta en la excelencia y cuyo objetivo es brindar una educación integral a los niños y niñas que por sus necesidades educativas especiales no se benefician plenamente en la educación común. La institución es particular subvencionada ubicada en Los Pioneros, 291, Comuna de la Florida.

Las familias que componen la comunidad educativa son de escasos recursos, viven en situación de pobreza y acogido a los programas Puente y Chile Solidario. Debido a la escasez de colegios con atención para niños(as) con TGD, las familias optan por este establecimiento para la educación de sus hijos(as), la mayoría de

ellas poseen una situación socioeconómica media y cuenta con un título profesional o técnico superior.

El establecimiento educativo se ubica en la comuna de la Florida. En un comienzo contaba con una matrícula de 45 alumnos(as) y 6 docentes incluidas las socias fundadoras de la escuela. Con el tiempo se amplió las posibilidades de atención aumentando casi 5 veces su matrícula inicial.

Hoy cuenta con 160 niños(as), los que se dividen en 30 niños(as) con diagnóstico de TGD y 12 con diagnóstico Difásico, la educación general básica (1º, 2º y 3º básico) integra en cada nivel 6 niños(as):

1. Cuatro niños(as) con trastornos específicos del lenguaje (decreto N°1300).
2. Dos niños(as) con autismo (decreto N° 815).

Su misión es “Generar experiencias educativas a niños y niñas con necesidades educativas especiales, a través de estrategias pedagógicas adecuadas e innovadoras, con el fin de optimizar su calidad de vida, facilitando su inclusión”.

Para la escuela el concepto de inclusión tiene que ver con “suponer una escuela estructurada sobre la base de la diversidad, pensada y organizada en función de las diferencias entre sus alumnas y alumnos”. En relación a lo anterior, la escuela

es considerada como una escuela inclusiva, pero al incorporar este concepto a la misión del establecimiento, no sólo se plantea en un plano escolar, sino que también se habla de una “**inclusión social**”. Consideran que como sociedad se está lejos de ser una sociedad inclusiva, por lo tanto, ellos sólo hablan de integración, aunque su ideal es llegar a la inclusión.

En el año 2004 se comienza un trabajo en conjunto con la directora y el cuerpo docente que radica en aplicar un FODA¹⁶, que es un sistema de trabajo que consiste en primera instancia en hacer un análisis de la realidad educativa, en donde se consideran y describen los factores internos y externos que aportan a mejorar la calidad de los aprendizajes y cuales dificultan esta calidad. De los agentes externos se extraen las amenazas y las oportunidades y de los factores internos se extraen las debilidades y fortalezas. Luego se ordenan las debilidades detectadas, se distinguen las causas y efectos del problema, se define el problema principal de la escuela y se elabora el plan de mejora. Dentro de este sistema se prioriza y destacan los valores que rigen la labor educativa: honestidad respeto,

¹⁶ FODA (Fortalezas, Oportunidades , Debilidades, Amenazas) Es un instrumento de planificación básica, cuya determinación permite a una Institución, detectar su situación organizacional interna y externa ante la posibilidad de planificar estratégicamente su accionar a corto, mediano o largo plazo. A través del resultado del FODA es posible contextualizar de mejor forma la vigencia del Misión y los objetivos estratégicos de la institución. Al mismo tiempo clasifica aquellas fortalezas y debilidades de las áreas de gestión y la administración al interior del establecimiento educacional posibilitando establecer líneas de trabajo específicas en la planificación anual.

solidaridad, empatía, felicidad y cooperación, que son fundamentales para desarrollar el perfil de los diferentes niños y niñas que se espera que egresen de la escuela.

El establecimiento incluye en su Proyecto de Integración Escolar (PIE) los Programas del Ministerio de Educación. Decreto N° 1300 para Lenguaje, Decreto N° 87 para Deficiencia Mental, Decreto 815 para Trastorno Generalizado del Aprendizaje, para Educación General Básica el Decreto N°232 y las Bases de la Educación Parvularia y sus programas para los niveles menores.

En las aulas se incluyen niños(as) mayores de tres años con discapacidad permanente o transitoria, sin importar su origen étnico, religioso o económico.

Actualmente atiende los siguientes grupos:

- Déficit Intelectual.
- Trastorno de Lenguaje.
- Trastorno de la relación, comportamiento y comunicación (Autismo, disfasia).
- Educación Básica con programa de integración escolar. Estos grupos se dividen en los siguientes niveles:

1. Pre-básica:

- Un Nivel Medio Mayor (Decreto 1300)

- Un Nivel Transición 1 y un Nivel Transición 2(Decreto 1300).

2. Educación Básica

- Nivel 1 A y B, 4 y 6 años (Decreto 815).
- Nivel 2 A, B, C, 7 y 8 años (Decreto 815).
- Nivel 3, 11 y 12 años (Educ. Básica, Decreto 815).
- Pre básico 4, 5 a 7 años (Decreto 87).
- Básicos 6, 10 y 12 años y Básico 10, 13 y 15 años (Educación Básica, Decreto 87)

a.- Programas Educativos:

En cuanto a los programas efectuados por la escuela se crea uno para cada grupo, para esto los docentes efectúan un Plan general para el curso con los aprendizajes que tienen en común y luego realizan un diagnóstico individual. Una vez terminada la evaluación diagnóstica se establecen los objetivos a lograr, realizando adecuaciones curriculares siempre basándose en los planes y programas del ministerio de educación.

b.- **Evaluación Educativa:** Para la evaluación utilizan diferentes pautas:

- **Coach**

La escuela Anakena es parte de la Red de Multideficit del Ministerio de Educación, donde se reúnen varias escuelas especiales. De esta manera Se trata de organizar un trabajo de cómo evaluar en una línea que pueda cubrir estas necesidades múltiples. El ministerio de Educación, el año 2009 sugiere la evaluación a través de esta pauta integral, incluyendo los aspectos familiar, cognitivo y social del niño.

Esta pauta se divide en partes:

En una primera instancia se realiza una encuesta familiar que consiste en las prioridades y expectativas de la familia en relación a la Educación de su hijo. Esto se lleva cabo enumerando del uno a cinco aspectos relacionados a la seguridad, salud, control personal, entre otras.

Posteriormente, continúa una pauta con indicadores que permiten obtener un perfil de cada niño. Este es completado por los profesores, con conductas en diferentes ámbitos: comunicación, socialización, manejo personal, tiempo

libre/recreación destrezas académicas seleccionadas, hogar, escuela, comunidad, vocacional, necesidades físicas y sensoriales, entre otras.

- **Matriz de comunicación:** es una herramienta de evaluación diseñada para determinar con exactitud cómo se comunica una persona y para proporcionar un esquema para determinar objetivos de comunicación lógicos.
- **Pauta de evaluación de conducta**
- **Evaluación pragmática**

Las evaluaciones se realizarán semestral o trimestralmente según las necesidades de los niños y niñas. El enfoque educativo abarca todas las áreas de desarrollo en donde participan un equipo multiprofesional (Profesoras diferenciales, psicóloga y fonoaudióloga) y la familia que mantiene un contacto permanente con las profesoras.

La línea educativa del establecimiento se basa en el autor **Ángel Riviere** (especialista en autismo) y en la Línea de innovación Estudiantes con retos

múltiples, llevada a cabo por la Unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación (con apoyo de Perkins Internacional 2007- 2010).

1. Del autor Ángel Riviere se considera sus estudios sobre el autismo y el cambio de concepto al de espectro autista, sus trabajos relacionados con el desarrollo de las capacidades interpersonales, la actividad y el lenguaje.
2. En cuanto a las Líneas de Innovación de Retos Múltiples todos los años se realiza un plan de acción para organizar el trabajo de los estudiantes con retos múltiples del año. Para esto se cambió la anamnesis incorporando elementos del proyecto OSO, además se utiliza el COACH y la matriz de comunicación para elaborar planes de trabajo individual para cada niño(a). Se trabaja con boardmarker para realizar los calendarios y agendas de anticipación. Todas estas innovaciones se implementan en la escuela después de realizar capacitaciones efectuadas por el ministerio sobre estudiantes con retos múltiples.

La metodología de la escuela es básicamente **cognitiva** guiada por los estadios de desarrollo de Piaget¹⁷ y su teoría cognitiva y los planteamientos de Vigotsky sobre las zonas del desarrollo próximo¹⁸. Si bien el énfasis de la escuela está en el desarrollo cognitivo no se olvida el desarrollo social y psicomotor, acentuando la metodología cognitiva destinada a superar las deficiencias en la comunicación verbal que serán claves en el proceso del aprendizaje de la lectura y la escritura, que ayudará a los niños y niñas a integrarse a la educación básica regular.

El punto de vista **constructivista incrementa sus conocimientos previos con el “ir haciendo”**, según las necesidades de los niños(as). Es una metodología didáctica abierta y flexible capaz de dar respuestas adecuadas a la diversidad de los educandos, produciendo aprendizajes significativos.

¹⁷ La teoría del desarrollo intelectual de Piaget, plantea que todas las personas pasan por diferentes etapas, no todos lo hacen de la misma forma, al mismo ritmo y pueden o no alcanzar la etapa superior. Para Piaget el desarrollo intelectual es un proceso que sigue un camino ordenado, sistemático y secuencial a través de 4 etapas. Enfatiza mayormente el área intelectual sin dejar de lado la parte social, afectiva y moral, ya que todas estas áreas son dimensiones del ser humano.

¹⁸ La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. (Germán O.) Vigotsky introduce el concepto de '**zona de desarrollo próximo**' que es la distancia entre el nivel real de desarrollo y el nivel de desarrollo potencial. Para determinar este concepto hay que tener presentes dos aspectos: la importancia del contexto social y la capacidad de imitación. Aprendizaje y desarrollo son dos procesos que interactúan. El aprendizaje escolar ha de ser congruente con el nivel de desarrollo del niño. El aprendizaje se produce más fácilmente en situaciones colectivas. La interacción con los padres facilita el aprendizaje. 'La única buena enseñanza es la que se adelanta al desarrollo'. (Blanca)

VII. Triangulaciones

Nuestro estudio de investigación apunta a detectar los elementos comunes y los elementos que difieren entre tres pilares que sustentan nuestra tesis. El primer pilar es la voz de los conceptos, asociado a las investigaciones y estudios a fines a los TGD. El segundo referido a las normativas y planteamientos del Ministerio de Educación de nuestro país, a través de la cual se puede dar cuenta como la políticas educativas abordan esta área de trabajo. El último, concerniente a la visión y ejecución de programas educativos de una escuela especial, que atiende a niños con TGD.

Con esto se busca encontrar elementos que nos puedan dar el pie para el análisis de variables que puedan favorecer o desfavorecer los programas educativos destinados a niños con TGD. A partir de estas conclusiones, se realizará una propuesta educativa, en la cual se articularían los elementos hallados en estos tres pilares y que pueden favorecer o mejorar una propuesta educativa para este grupo de estudiantes.

La forma de dar cuenta de este cruce de información se realizará a través de preguntas que apunan hacia algunos de los factores que se encuentran

desarrollados en los tres pilares (voz de los conceptos, ministerio de educación y escuela), estos son:

- Conceptualización del diagnóstico.
- Profesionales participantes de la propuesta educativa.
- Rol de las Familias.
- Currículo como propuesta educativa.
- Integración o inclusión de estos niños al sistema educativo.
- Establecimientos educacionales que atienden a niños con TGD

Para terminar en algunos hallazgos que dilucidamos a partir del análisis de la información teórica encontrada y la contraposición de representaciones presentes en los tres pilares que sostienen esta tesis. Hallazgos significativos para ser sugeridos en propuestas educativas para niños con TGD o ser presentados para siguientes estudios o investigaciones.

1. ¿Cómo es abordado el diagnóstico de Trastornos Generalizados del Desarrollo?

a) Teoría o voz de los conceptos

En la actualidad se pueden encontrar algunas de las siguientes definiciones más presentes en documentos especializados o bien entregados por los principales autores e investigadores de TGD.

El DSM IV describe a los TGD como una perturbación grave y generalizada de varias áreas del desarrollo: habilidades para la interacción social, habilidades para la comunicación o la presencia de comportamientos, intereses y actividades estereotipadas. Dentro de los TGD, están: el Trastorno Autista, Síndrome de Rett, Trastorno Desintegrativo Infantil, Trastorno de Asperger y Trastorno Generalizado del Desarrollo no especificado.

Según el DSMIV TR 2000, se refiere a los TGD, como un inicio temprano de alteración en la interacción social, déficits de comunicación y un repertorio restringido de actividades e intereses. Las manifestaciones del trastorno varían mucho en función del nivel de desarrollo y de la edad cronológica del sujeto. Asimismo, en el año 2001 Ángel Riviere, define Autismo en diferentes grados del

desarrollo y plantea que los TGD se podrían evidenciar desde los 3 años, presentando alteraciones en la comunicación y la interacción social.

Por otra parte, surge asociado a TGD el concepto de 'teoría de la mente' (ToM), la cual se refiere a las habilidades para predecir y captar la conducta o el pensamiento de un otro.

b) Política de educación

La Política de Educación Especial en Chile, también entrega su aporte a la sociedad, presentando nuevos cambios en la reforma educacional, para que todas las personas que presenten necesidades educativas especiales tengan el derecho a estudiar.

En 1998 se le da reconocimiento oficial a las escuelas especiales de niños y jóvenes autistas administradas por ASPAUT. Siendo un gran aporte para las escuelas que se han formado posteriormente.

Asimismo los decretos también son parte importante del trabajo en la educación especial por lo que se presentan distintos decretos, entre estos el **Decreto N°815/90**. Aprueba planes y programas de estudio para personas con autismo, psicosis o disfasia severa y el **Decreto N°170/** el cual aprueba

planes y programas de estudio para alumnos con diferentes tipos de trastornos o discapacidades, encontrándose los TGD como el Espectro Autista.

Estos decretos son la base de los programas de trabajo que se deben realizar en las escuelas especiales o proyectos de integración en los establecimientos educacionales, considerando el diseño, curriculum, áreas de trabajo, metodología, diagnósticos a través del decreto N°815/90 y las normas que se deben cumplir, los diagnósticos, reglas, trabajo con la familia, profesionales a cargo, queda normado en el decreto N°170, a la hora de trabajar con TGD.

c) Escuela Anakena.

La escuela Anakena al incluir dentro de su proyecto educativo decretos como el N°815, da cuenta de plantear el TGD como parte de los diagnósticos que se atienden en su institución, con características que se puedan regir con este análisis, los cuales reciben atención en diferentes niveles o grupos diferenciales, para luego ser integrados a grupos regulares tanto fuera como dentro de la escuela.

Los profesionales de escuela Anakena acuñan los conceptos y postulados realizados por el autor Ángel Riviere. Fundamentos educativos que el autor ha

trabajado y que se encuentran relacionados con el desarrollo de capacidades interpersonales, la actividad como tarea y el lenguaje. A partir de estos realizan planificaciones de aula, trabajar habilidades sociales y guían a los padres en la educación de sus hijos dentro de la familia.

Los profesionales ven el concepto TGD asociado a una nueva concepción de este diagnóstico, que ha dado paso a una línea de innovación educativa, planteada por el Ministerio de Educación: Retos Múltiples.

d) Hallazgos y Análisis de la triangulación a cerca del concepto TGD.

Al realizar dicha triangulación podemos darnos cuenta que el conocimiento de los TGD, en la actualidad no ha variado notablemente, dando cuenta de los mismos diagnósticos en los tres pilares.

Se puede evidenciar que los trastornos que se asocian con del concepto TGD, son nombrados uno a uno claramente en los tres pilares.

El decreto N° 170 entrega una normativa más clara y da cuenta que en la política de educación, los conceptos que se plantean es el de trastorno de espectro autista y no el de TGD. Es un decreto que en la actualidad se puede usar en escuelas especiales, proyectos de integración y las escuelas

de lenguaje, pudiendo ser una muy buena herramienta para normar todos los procesos que atienden a niños con NEEM y TGD.

En la actualidad uno de los trastornos relevantes que pertenece al concepto de TGD, es el de espectro autista, el cual es abordado por el decreto N°170. Esto permite que estos niños sean atendidos en proyectos de integración. No obstante, cabe mencionar que el trastorno de Asperger es un TGD el cual no es nombrado en los decretos, pero entra dentro de los diagnósticos que pueden ser atendidos en escuelas especiales o proyectos de integración y es por eso que se limita su atención.

2. ¿Cuál es el currículo utilizado en el trabajo con niños con TGD?

a) Teoría o Voz de los Conceptos:

La enseñanza que requieren los niños y jóvenes con TGD debe ser de acuerdo a las características de cada uno, por lo tanto, acorde a sus estilos de aprendizaje. Para esto, los profesores deben realizar adaptaciones curriculares¹⁹ en los objetivos, metodologías y evaluaciones, diseñando planes de trabajo individuales para cada niño y niña.

En relación a la educación de niños y niñas autistas, los autores Martos y Riviere convienen en que es fundamental considerar el ambiente en el cual se desenvuelven a la hora de aplicar metodologías de trabajo, por lo tanto, es preciso adaptar y organizar dicho ambiente de acuerdo a las necesidades que poseen los niños, enseñando y potenciando las habilidades que cada uno posee (habilidades compensatorias), entregando asimismo aprendizajes directos y significativos a la enseñanza de los niños.

La teoría propone que los niños con TGD deben tener programas y metodologías que apuntan hacia el desarrollo de:

- La comunicación y el lenguaje.
- Las habilidades sociales.

¹⁹ Adaptaciones curriculares: es un tipo de estrategia educativa generalmente dirigida a alumnos con necesidades educativas especiales, que consiste en la adecuación en el currículo de un determinado nivel educativo con el objetivo de hacer que determinados objetivos o contenidos sean más accesibles a un alumno o un determinado tipo de personas o bien eliminar aquellos elementos del currículum que les sea imposible alcanzar por su discapacidad. Se trata de tener en cuenta las limitaciones del alumno a la hora de planificar la metodología, los contenidos y, sobre todo, la evaluación.

- Las habilidades del pensamiento.

Todos estos aprendizajes se adquieren a través de diferentes sistemas o métodos como son el TEACH; Programa de Comunicación Total, Sistema PECS, entre otros, vistos anteriormente.

b) Política de Educación:

En cuanto a las metodologías, el decreto Supremo de Educación N° 291 “Reglamenta el Funcionamiento de los Grupos Diferenciales en los Establecimientos Educativos del País”. Establece que el programa a trabajar con niños que poseen necesidades educativas especiales lo elaborará en conjunto el profesor de aula y el profesor de educación diferencial uniendo criterios en la planificación para el curso en general, considerando las características del grupo y rigiéndose por los programas educativos actuales.

El decreto N° 815 señala que los niños con TGD necesitan primeramente una atención a cargo de especialistas que realicen un plan educativo individual, luego se incorporarán en grupos pequeños de trabajo, adquiriendo contacto con sus pares, adultos y el ambiente en que se encuentran, una vez que logren relacionarse en forma afectiva y en diferentes contextos, mantengan atención al adulto mediante un contacto ocular y sigan las instrucciones básicas que les permitan incorporarse en grupos de trabajo amplios, podrán acceder a las

escuelas especiales o incorporarse a las escuelas regulares, siempre teniendo el apoyo del trabajo en conjunto de profesores y especialistas.

En el artículo N° 7 del decreto 815 se proponen alternativas para trabajar con niños autistas y con disfasia severa. Estos niños(as) necesitan programas individuales de enseñanza creados de acuerdo a las necesidades de cada niño, que sean flexibles, es decir, que pueda ser modificado dependiendo de los intereses, el contexto en que se encuentra y los estados de ánimos que afecten al niño. Y prácticos y creativos que produzcan aprendizajes significativos en su enseñanza. Es indispensable que inicialmente exista una relación uno a uno, es decir, de proximidad entre el profesor y el niño(a) con el objetivo de desarrollar entre ambos contacto ocular y crear lazos afectivos que permitirán las relaciones sociales futuras, un horario estable de trabajo, continuo e intensivo, que abarque el máximo de horas y días posibles, facilitando la adquisición de una rutina diaria en donde aprenda conductas para incorporarse al trabajo en grupos de educación regular.

Los programas educacionales para niños autistas deben diseñarse considerando las características individuales, habilidades, intereses, recursos que puede proporcionar su familia y el ambiente en que vive, además de facilitar el desarrollo de las relaciones sociales y comunicativas con pares y adultos. También debe

contemplar la educación de destrezas para desenvolverse en el ámbito familiar, laborar y recreativo. Además de considerar actividades, tanto fuera del colegio, como también en la comunidad en que vive cada niño, lo que facilitará el contacto y las relaciones sociales, que son fundamentales en el aprendizaje de los niños con TGD.

c) Escuela Anakena

La metodología de la escuela está enfocada a realizar planes individuales para cada grupo de niños que asisten a la educación especial, teniendo en cuenta sus diferencias.

Primero se realiza un plan general para el curso con los aprendizajes comunes para todos. Una vez realizado el diagnóstico individual con el apoyo de profesores y especialistas, crean un Plan Complementario para cada niño, el que trabaja una vez a la semana y en forma individual, el niño junto a su profesora.

Para integrar a los niños a la educación regular se realiza un proceso en el cual los educandos se incorporan gradualmente al nuevo curso, cuando están preparados son integrados y la profesora de integración trabaja con ellos en sala realizando adecuaciones curriculares e individualmente una hora antes de entrar o salir de la jornada de clases.

La metodología de la escuela es cognitiva, pero sin olvidar el desarrollo de las capacidades motoras y el desarrollo de las habilidades sociales, estas últimas fundamentales a la hora de la inclusión de los niños con TGD en la escuela regular. Además esta metodología esta enfocada a trabajar y superar las dificultades en la comunicación verbal que será la base para el aprendizaje de la lectura y la escritura que les permitirá a los niños y niñas integrarse a la educación básica regular. Es una metodología didáctica abierta y flexible capaz de dar respuestas adecuadas a la diversidad de los educandos.

d) Hallazgos de la triangulación sobre el Currículo

Al realizar la triangulación del Currículo con las metodologías y estrategias utilizadas en el trabajo con los niños y niñas con TGD, podemos apreciar que los ámbitos en estudio, teoría, políticas de educación y establecimiento educacional enfocan el trabajo metodológico al niño individualmente, de manera que adquiera ciertas habilidades sociales antes de incorporarse al trabajo en grupo, teniendo como prioridad realizar una atención individual, considerando las características, habilidades y ritmo de aprendizaje de cada niño y niña, para luego confeccionar un plan de trabajo en forma grupal con adecuaciones curriculares, que les permita a los niños, niñas y jóvenes con TGD integrarse a la educación regular.

El considerar el trabajo individual en los niños con TGD y realizar adecuaciones curriculares al incorporarse a la educación regular es el ideal que se debe dar en la educación de hoy. En nuestra tesis, podemos darnos cuenta que la escuela en estudio se preocupa de realizar un trabajo individual con sus estudiantes antes de integrarlos a los cursos regulares, debemos tener en cuenta que no siempre sucede en los establecimientos educacionales debido a la escasa preparación, información o disposición de los profesores a cargo de los cursos regulares, éstos al estar formados por un número amplio de estudiantes dificulta el trabajo personalizado que puedan realizar los profesores con los niños con TGD, muchas veces estos niños sólo están incorporados en los cursos, se aplican las estrategias y adecuaciones curriculares, pero no con la dedicación y preocupación que requieren los niños con estas NEE.

3. ¿Cuáles son las características que deben tener los establecimientos que atienden a niños y niñas con TGD?

a) Teoría o Voz de los Conceptos.

Los niños con TGD, pueden ser integrados en establecimientos de educación regular o especial, dependiendo de las características individuales de cada niño y niña.

Es recomendable que los centros educativos a los que asisten los niños con TGD sean:

- Estructurados
- Con estilos pedagógicos directivos
- Pequeños en su tamaño y en la cantidad de niños, para que no exijan una interacción de excesiva complejidad social.
- Establecidos de forma que hagan anticipable la organización de la jornada escolar.

b) Políticas Educativas

El Decreto N° 0170 en su Artículo 52.- Nos dice que los establecimientos que atienden a niños y niñas con discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit, deben ser atendidos de acuerdo a sus necesidades educativas especiales en cursos de no más de 8 estudiantes.

En el Artículo 94, del Decreto N° 170, nos da cuenta de los establecimientos con integración escolar, éstos podrán incluir en sus cursos regulares un máximo de 2 niños con necesidades educativas permanentes y 5 con necesidades educativas transitorias. En cuanto a los estudiantes sordos pueden incluirse más de 2 niños por curso. Cualquier otra circunstancia que implique una variación en el número de alumnos por curso deberá ser autorizada por la Secretaria Ministerial de educación correspondiente, teniendo a la vista los antecedentes e informes de los equipos multiprofesionales y de los supervisores según corresponde.

c) Escuela Anakena

La escuela es un establecimiento básico y especial con proyecto de integración, cuenta con 6 cursos especiales de 8 niños cada uno, los cuales son integrados a los cursos regulares de la misma escuela. Se integran por curso 2 niños con

necesidades educativas permanentes y 4 con necesidades educativas transitorias.

Es particular subvencionado y se rige bajo los decretos N° 87, 815, 1300 y 232.

d) Hallazgos de la Triangulación sobre establecimientos que atienden a niños con TGD.

En cuanto a esta triangulación podemos darnos cuenta que los niños con TGD pueden ser atendidos en establecimientos regulares y especiales considerando los decretos correspondientes para cada grupo de niños, teniendo en cuenta sus capacidades especiales. El establecimiento en estudio no sobrepasa la cantidad de niños que establece los decretos y se preocupa de trabajar individualmente con sus estudiantes y prepararlos para que se adapten y puedan ser integrados en los cursos de educación regular. Además se trabaja con grupos especiales pequeños, para que el desarrollo de sus habilidades sociales sean más efectivas.

4. ¿Qué profesionales deben atender a niños con TGD?

a) Teoría o voz del concepto.

Los profesionales que deben atender a niños con TGD, son principalmente: Psiquiatra o Neuropsiquiatra, el cual diagnóstica y realiza tratamiento a los niños que lo requieren. Además, se incluye en el equipo de profesionales, el profesor de educación diferencial, el cual realiza un trabajo constante con el alumno dentro del establecimiento, los cuales en las últimas décadas, han implementado mejoras y estrategias en relación con la educación de los niños con TGD.

b) Política de educación.

Los profesionales considerados en la política educativa son los mismos señalados en la teoría. Uno de los puntos importantes en que trabaja la política de educación actualmente, es perfeccionar a sus profesionales, entregar estrategias de trabajo y realizar un alianza entre las universidades e institutos profesionales, que imparten carreras pedagógicas para que incluyan en sus mallas curriculares conocimientos y estrategias destinadas

a alumnos con NEEM (necesidades educativas especiales múltiples) y atender a la diversidad de alumnos que se nos presentan hoy en día.

El decreto N°170, utiliza los siguientes profesionales para la evaluación diagnóstica con niños con trastorno de espectro autista: Psiquiatra, médico o neurólogo, para realizar evaluación diagnóstica, psicólogo para realizar tratamiento psicológico o cognitivo, fonoaudiólogo tratamiento de lenguaje y profesor de educación diferencial para detectar características y apoyar en el diagnóstico y en el proceso de educación.

c) Escuela Anakena.

En la escuela se trabaja con un grupo multidisciplinario, el cual lo componen: profesoras de educación diferencial, especializadas en los diferentes diagnósticos. Técnicos en educación diferencial, psicóloga y fonoaudióloga; los cuales trabajan con los niños con TGD. Ellos realizan un trabajo en conjunto para obtener resultados favorables con cada alumno.

La función de la profesora de educación diferencial es efectuar un plan general, el cual abarca todas las áreas de desarrollo para el curso, integrando los aprendizajes esperados comunes. Realiza un diagnóstico individual de habilidades y debilidades de cada uno de sus estudiantes los cuales a se

abordan en un plan complementario para cada uno. Este se lleva a cabo una vez por semana, media hora de forma individual.

La técnico en educación diferencial entrega apoyo constante en el aula, además de realizar un trabajo de apoyo en el plan general del curso.

El fonoaudiólogo realiza un trabajo individual con los niños que posean alguna necesidad en el área del lenguaje y el psicólogo realiza un trabajo cognitivo individual, diseña y ejecuta los talleres formativos destinados a los padres.

d) Hallazgos y Análisis de la triangulación según los profesionales idóneos, para alumnos con TGD.

La conclusión de esta triangulación es que los profesionales encargados de los alumnos con TGD, son similares en los tres pilares. Cobrando en la actualidad mayor interés por perfeccionar a los profesionales que trabajan con los alumnos con TGD, desde el MINEDUC, para fomentar una educación de calidad. Además en el decreto N°170, se deja clara la exigencia de los profesionales que deben entregar el diagnóstico y la importancia de los perfeccionamientos que deben realizar todos los profesionales que trabajen con los alumnos con NEE.

Lo que se plantea dentro de la política de educación y el Mineduc, es el interés y las ganas de perfeccionar a los profesionales que trabajan con niños con NEEM, realizando redes con algunas de las universidades que imparten las carreras de educación, para lograr que dentro de sus mayas curriculares existan ramos que tengan que ver con las NEE e integración.

El decreto N°170 plantea que todo colegio que tenga proyecto de integración debe perfeccionar tanto a sus profesores de aula, como a los especialistas que integran dicho proyecto, con el objeto de lograr un trabajo optimo a la hora de trabajar con los alumnos con NEE. Esta normativa es muy enriquecedora ya que apunta al bienestar de los alumnos y al enriquecimiento profesional, por aprender las diferentes metodologías que pueden utilizar con la diversidad de alumnos que hoy existen. Si embargo, debemos realizar una autocrítica al darnos cuenta que en la práctica muy pocos profesores de aula regular y especial, se perfeccionan para atender con mayores estrategias a alumnos con NEE. ya que la realidad no se permite por una cantidad excesiva de alumnos dentro de una aula común y muchos factores externos que pueden influir en la educación o por qué no se entregan los recursos necesarios dentro del establecimiento para dicho perfeccionamiento.

5. ¿Cómo son integrados los niños con TGD a las escuelas regulares?

a) Teoría o Voz de los Conceptos.

“Centre for Studies on Integration and Education”, 1982, define integración como:
“... El proceso de educar juntos a niños con y sin necesidades especiales durante una parte o en la totalidad del tiempo”.

Para que exista la integración de los niños y niñas, en el ámbito familiar, escolar, comunitario y laboral, es fundamental la igualdad, apreciando las diferencias que posee cada persona.

Hoy se avanza a un concepto que va más allá de la integración de los niños en la escuela, se habla de una inclusión, en donde se considera la diversidad como un estado básico de la persona. En la actualidad es la escuela uno de los principales focos de acción inclusiva, por lo cual esta debe estar preparada para recibir al niño, considerando las necesidades educativas especiales de cada uno de ellos, además de eliminar o disminuir las barreras que impiden el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas.

Las escuelas inclusivas permiten asegurar la igualdad de oportunidades y la participación, favoreciendo una educación más personalizada, promueven la participación de la comunidad escolar y establecen un inicio importante para una inclusión social y democrática.

En la actualidad se han implementado en nuestro país Proyectos de Integración Comunal, a cargo de las Corporaciones de Educación Municipal en donde participa un equipo multidisciplinario, los que elaboran un programa de integración para cada niño, cuando el programa es aprobado por el Ministerio de Educación, se financia y se puede llevar a cabo.

El equipo multidisciplinario trabaja en las escuelas y atiende a los siguientes grupos:

***Modalidad A:** El niño pasa su tiempo completo en el aula. Es atendido por el especialista en la sala de clases o en un horario alterno.

***Modalidad B:** El niño pasa un tiempo en el aula común y otro período de tiempo en la Sala de recursos en donde recibe atención especial de acuerdo a sus necesidades.

***Modalidad C:** Todo el tiempo en el aula de recursos. El niño participa en recreos, comedores y actividades extra programáticas con sus pares.

b) Políticas Educativas

La nueva etapa de la reforma educacional plantea que todos los niños jóvenes y adultos con NEE tengan derecho a la educación, para esto es necesario realizar cambios, tanto sociales, como culturales, mejorando así la calidad de la educación especial, haciendo que el sistema educacional sea integrador e inclusivo.

La ley N° 19.284, da cuenta sobre la integración de las personas con discapacidad a la sociedad, su objetivo es fijar las condiciones que permitan a las personas su plena integración a la sociedad.

En los últimos quince años se crearon normativas, las cuales permitieron la integración de niños(as) con discapacidad a la educación regular, se dio reconocimiento a las escuelas especiales para niños(as) y jóvenes con autismo, se elaboraron diferentes materiales educativos de apoyo a la integración escolar

para la educación básica, parvularia y media. Y se desarrollaron estudios sobre la “Calidad del proceso de integración educativa en Chile” (2004).

Los objetivos que se plantean las políticas educacionales pretenden hacer real el derecho a la educación, permitiendo la participación, la igualdad de oportunidades y la no discriminación de personas con N.E.E., garantizando la integración y progreso en el sistema educativo, generando condiciones necesarias para que las personas con N.E.E. accedan y egresen con las competencias necesarias para su participación e integración en la sociedad. Además de favorecer la articulación entre la educación regular y especial en todos los niveles y modalidades del sistema educacional.

Los establecimientos de educación regular con Programas de Integración Escolar (PIE) tienen el objetivo de mejorar la calidad de la educación, integrando a los niños a la sala de clases, ayudando el logro de los aprendizajes y la participación de los estudiantes, sobre todo de aquellos con necesidades educativas especiales. Se considera para la conformación de estos grupos a niños con diagnósticos diferenciales, con trastornos específicos del aprendizaje, problemas de adaptación escolar, transitorios o permanentes que no se deriven de una discapacidad y niños con TGD.

c) Escuela Anakena

Su misión es: **“Generar experiencias educativas a niños y niñas con necesidades educativas especiales, a través de estrategias pedagógicas adecuadas e innovadoras, con el fin de optimizar su calidad de vida, facilitando su inclusión”.**

La escuela se considera inclusiva pues se sustenta sobre la diversidad, es decir, considerando las diferencias de sus estudiantes, apuntando además a una inclusión social, reconociendo que es una postura que está lejos de lograrse, pero su fin es alcanzar la inclusión, tanto, escolar como social.

El establecimiento integra a los niveles pre-escolares y enseñanza básica a aquellos niños y niñas que asisten a los grupos diferenciales, para lo cual realizan un proceso sistemático y continuo en donde cada uno concurre a los cursos regulares hasta lograr adaptarse a ellos. Una vez integrados se realizan talleres con adecuaciones curriculares para trabajar en el grupo del curso regular y trabajos individuales con su profesora de apoyo fuera del horario escolar.

d) Hallazgos de la Triangulación sobre Integración.

Al realizar esta triangulación, se puede dar cuenta que todos los ámbitos convienen en una integración basada en las diferencias que poseen los niños y

niñas, considerando el plano familiar, escolar, laboral y sobre todo el plano social en donde deben ser incluidos.

Todos apuntan a un nuevo concepto “**La inclusión**” que considera a la escuela como un lugar para la diversidad, es decir, no sólo responde a las NEE de cada niño, sino que también toma en cuenta sus diferencias étnicas, socioeconómicas, familiares, etc. Es la escuela quien debe estar preparada para incluir a sus estudiantes, eliminando las barreras que impiden sus aprendizajes y la participación integral de cada uno.

Se crean proyectos de integración para que los niños con NEE se integren a la educación regular, lo que se manifiesta en el establecimiento en estudio que integra a los niños de los niveles especiales a la enseñanza básica de la misma escuela proporcionándose una articulación entre la enseñanza básica y especial, a través de la incorporación gradual de sus estudiantes a la educación regular.

El establecimiento en estudio se considera así mismo como una escuela inclusiva, porque entrega una educación personalizada basada en las diferencias y capacidades de sus niños, sin embargo, el concepto de inclusión va más allá de una integración de los estudiantes con TGD a los cursos regulares, es la entidad educativa que debe adecuarse a las diferencias individuales de cada niño y niña, considerando no sólo sus NEE, sino que también aquellas diferencias étnicas,

socioeconómicas, familiares, etc. Por lo tanto, para que se produzca un cambio en la educación especial, esencialmente en la integración de niños con TGD a la educación regular, es necesario avanzar en el concepto de inclusión, que va más allá de integrar a los niños con NEE a los cursos regulares. Es fundamental considerar todas las diferencias de cada niño que asiste a la escuela, ya que todos poseen características individuales. Además para que esta inclusión se realice en óptimas condiciones se debe capacitar a la escuela, profesores, pares, familia y comunidad para que participen activamente en la inclusión de sus estudiantes.

6. ¿Qué papel cumplen las familias de los niños con TGD?

a) Teoría o voz del concepto.

Es imprescindible unificar con los padres criterios de colaboración y actuación entre los entorno escolar y familiar que garanticen el éxito de las intervenciones planificadas. La finalidad de la intervención con los padres se ha de centrar en ayudarlos a motivar a su hijo/a y aprender a organizar el tiempo de estudio y ocio que deben tener en el hogar. Normalmente pasan un tiempo excesivo dedicado a sus actividades preferidas (jugar en el computador).

Es importante apoyar a los padres enseñando técnicas de estudio con los alumnos, para tener un trabajo en conjunto, para que logren utilizar de forma autónoma todo lo aprendido.

A continuación nombraremos estrategias utilizadas con alumnos con TGD, la utilización de la agenda es una estrategia que va a permitir a la familia colaborar organizando el tiempo que el alumno/a, ha de dedicar al trabajo escolar. Ya en la etapa de la educación secundaria, se debe favorecer la responsabilizarían del alumno/a para que la utilice de forma autónoma. Le ayudará a paliar sus dificultades de organización y planificación, ofreciéndole además un entorno estructurado y previsible. Otra de las tareas que el adolescente ha de aprender a realizar de forma independiente es preparar “la mochila”. Para ello, se le puede facilitar una lista de instrucciones escrita con los pasos que conlleva. Este es un trabajo óptimo que se debe trabajar en conjunto con la escuela, pero que es fundamental la familia para obtener resultados positivos.

Los padres colaborarán ayudándole en esta tarea y supervisando su realización, hasta que se convierta en un objetivo conseguido. La familia también ha de jugar un papel importante en cuanto a favorecer la realización

de las actividades preferidas para el hijo/a fuera de casa, compartiéndolas con otras personas que posean intereses afines.

b) Política de Educación.

Algunos puntos importantes que trabaja la política de educación es el trabajo con los padres considerando orientaciones específicas para apoyar su integración social, familiar y comunitaria que mejoren su calidad de vida. Además de que el decreto N° 170 da mucho énfasis con el trabajo con la familias para apoyarlos y guiarlos en el proceso de enseñanza aprendizaje.

La intersectorialidad y trabajo con la sociedad civil es la herramienta para trabajar con las familias a través de redes de apoyos, informándoles las ofertas educativas que existen en el sistema escolar para que elijan con propiedad la opción más adecuada para sus hijos. Además se realizan encuentros con psicólogos de escuelas especiales y de establecimientos con programas de integración escolar que educan a estudiantes con NEE.

c) Escuela Anakena.

La escuela Anakena tiene pretende integrar a las familias en un trabajo conjunto que apunte a ser exitoso y que favorezca a sus hijos, apoyando a las familias en talleres formativos. A principio de año se realiza un taller de reflexión, en donde se estudia y reflexiona con los padres el diagnóstico de TGD, sus características e implicancias. Proporcionando algunas estrategias que ellos necesiten para poder ayudar a sus hijos.

Se acerca a la familia constantemente a desarrollar actividades extra programáticas y tareas coordinadas con la escuela para ser desarrolladas en la casa.

En los casos que son necesarios, se cita a los padres para trabajar la conducta de sus hijos. Estos son orientados tanto por la profesora y el psicólogo del establecimiento.

Una de las cosas más importantes es el vínculo que forma la comunidad escolar con la familia, el cual nos permitirá realizar una vinculación completa con el niño con TGD.

d) Hallazgos y Análisis de la triangulación sobre el papel que cumplen los padres de los niños con TGD.

El papel que cumplen las familias de los niños con TGD es muy importante para el desarrollo adecuado de sus hijos. En nuestros pilares a la hora de hablar de los padres se llega a la conclusión que debe a ver un trabajo en conjunto para lograr un desarrollo óptimo y completo.

La familia es el pilar fundamental para el desarrollo de estos niños, en donde ellos son los principales protagonistas de este proceso, siendo los principales puentes para integrarlo y/o acercarlos a la vida cotidiana.

La familia es la base afectiva de los a niños con TGD, sin embargo, son los más afectados al saber el diagnostico de su hijo. Es por esto que la familia debería tener un apoyo de profesionales constante, para guiarlos en el camino que conviene seguir, el proceso que se comprometen a continuar y las expectativas que deben tener con sus hijos.

Las familias requieren tener un apoyo de parte de los profesionales que atienden a estos niños, comenzando con Psiquiatra o Neuropsiquiatra, el cual deberá dar el diagnóstico y explicar a la familia el trastorno que tiene el niño, con los aspectos

relevantes que ellos necesitan considera y entregando posibles canales de información posibles, especialmente de atención para los niños.

Asimismo, los padres deben sentirse apoyados constantemente por los profesionales que trabajan con ellos, entregándoles las herramientas necesarias, para realizar un trabajo en conjunto, guiándolos para que cumplan sus funciones en el hogar, en la escuela y conteniendo a las familias en los diferentes periodos sobre todo en los periodos de transición que son los iniciales.

La escuela, debe ofrecer y entregar programas educativos que pudieran contener a las familias en las necesidades de cada una y no solamente sugerir el programa sino que ellos sean partícipes de dicho programa en el diseño, desarrollo y evaluación.

VIII. Conclusiones.

El trabajo presentado anteriormente nos ha permitido darnos cuenta del proceso que ha tenido la integración de niños con TGD en nuestra educación. Hoy en día no sólo pueden asistir a escuelas especiales, sino que también a las escuelas regulares con proyecto de integración, teniendo siempre en cuenta que los niños y niñas deben recibir una atención individualizada antes y durante su integración a las aulas de educación regular.

Las políticas de educación han experimentado cambios y mejoras considerables en relación a los objetivos propuestos para la atención de los niños con TGD,

favoreciendo sus NEE, también se hace referencia a la capacitación de los profesionales a cargo de la educación de los estudiantes y a la integración de sus familias, incorporándolas en los diagnósticos y al trabajo que deben realizar con sus hijos. Se pretende realizar un cambio notorio dentro de los establecimientos con integración, los cuales deben seguir las normativas que entrega la política de educación especial con los decretos que deben regir a cada establecimiento.

- La familia y los profesionales que trabajan con los niños con TGD, tiene un porcentaje importante de responsabilidad a la hora de conocer cuáles son los objetivos que rigen los derechos de educación en la política de educación especial, los profesionales deberán ser los guías de los padres para orientarlos en el trabajo con sus hijos con el fin de llegar a incluirlos en la escuela, familia y comunidad, a su vez los padres deberán participar activamente en la educación de sus hijos manteniéndose al tanto de sus avances y dificultades.

Finalmente podemos hacer referencia al cambio de concepto que se da en la actualidad al hablar de la integración de niños con NEE. El concepto de **Inclusión** que es más amplio y puede incluir todo tipo de diferencias, no sólo se preocupa de los niños con capacidades diferentes, sino que de todos los estudiantes que asisten a las escuelas regulares, considerándolos como seres individuales. Es un concepto a nuestro juicio más asertivo, porque se incluye a los niños en las escuelas teniendo la primicia de que todos los estudiantes son diferentes

Bibliografía:

- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, (2007). Guía de apoyo técnico pedagógico: Necesidades educativas especiales nivel de educación parvularia. Necesidades educativas especiales asociadas al autismo. Primera edición, Santiago de Chile.
- Consejería de Educación Dirección General de Participación y Solidaridad en la Educación. Los trastornos Generalizados del Desarrollo, una aproximación desde la práctica. Volumen 2, el síndrome de Asperger una respuesta educativa. primera Edición, Andalucía.
- Enrique García Vargas, Rafael Jorroto Lloves (eds) (2005) Actas de la 1ra jornada científico sanitaria sobre el Síndrome de Asperger. Síndrome de Asperger un enfoque multidisciplinar. Sevilla.
- María de los Ángeles Sánchez García,(1992) Revista Inter. Universitaria de formación del profesorado, ISSN 0213-8646, Nº 13 págs. 193-200 Perspectivas teóricas actuales acerca de la etiología del autismo.

- Ministerio de Educación de Chile, División de Educación General Unidad de Educación Especial, (2010) Manual de apoyo a docentes, Educación de estudiantes que presentan trastornos del espectro autista. Primera Edición, Santiago de Chile.
- Daniel Valdez, (2001), Teoría de la Mente y espectro autista. Enfoques actuales para padres y profesionales de la salud y la educación. Editado por Fundec -Buenos Aires.
- MINEDUC (2007). Guía de apoyo técnico pedagógico: necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia, necesidades educativas especiales asociadas al autismo, Primera Edición, Santiago de Chile.
- Riviere A., Martos J. (1998) El tratamiento del Autismo Nuevas perspectivas, Edita Ministerio de Trabajo y asuntos sociales, secretaría general de asuntos sociales, Madrid.
- Manosalva S. (2002) Integración Educacional de Alumnos con Discapacidad, Edita mapa Ltda. Santiago de Chile. Junio 2002.

Webgrafía:

- http://www.esaac.org/index.php?option=com_content&task=view&id=35&Itemid=45 04/05/2011
- http://www.aetapi.org/congresos/salamanca_93/comunicativo_03.pdf, visto el 9/05/2011
- <http://www.psiquiatria.com/articulos/psicologia/31319/> visto el 10 /05/2011
- <http://terapeutica-pedagogia.blogspot.com/2011/02/modulo-1-trastornos-generalizados-del.html> 08/06/2011
- http://www.mineduc.cl/index.php?id_portal=20 utilizado de marzo del 2011 a junio 2011.
- <http://.psicopedagogia.com/definicion/teoria%20del%20aprendizaje%20vigo> tsky utilizado julio18 del 2011 23:01hrs.

- http://noesis.usal.es/LaRisa/por_que_reimos/teoria_mente/entrada_TM.htm
utilizado Septiembre 7 del 2011 23.06 hrs.
- http://es.wikipedia.org/wiki/Comunicaci%C3%B3n_con_personas_con_discapacidad utilizado el 11 de Septiembre de 2011
- (http://www.aetapi.org/congresos/salamanca_93/comunicativo_03.pdf visto el 10 de Setiembre de 2011
- <http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
Utilizado el 15 de Octubre a las 20.40 hrs.
- http://ceril.cl/P46_Inclusion.htm Utilizado el 15 de Octubre a las 22.00 hrs.