PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
MAGISTER EN EDUCACIÓN
MENCIÓN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL CON Y SIN HIPERACTIVIDAD Y QUE ASISTEN A COLEGIOS CON PROYECTOS DE INTEGRACIÓN A PARTIR DE LA OPINIÓN DE DOCENTES Y COORDINADORAS DEL PROYECTO DE INTEGRACIÓN

PROYECTO DE MAGÍSTER PARA ACCEDER AL GRADO DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN MENCIÓN DIFICULTADES DE APRENDIZAJE

ELABORADO POR
MACARENA MATUS DE LA PARRA YELINCIC

PROFESOR GUÍA
CLAUDIO NÚÑEZ VEGA

SANTIAGO DE CHILE
2015

AGRADECIMIENTOS

La realización de este proyecto ha significado un largo camino de construcción de nuevos aprendizajes y experiencias. Sin embargo, éste no ha estado exento de algunos obstáculos. El apoyo de algunas personas fue fundamental durante todo este proceso.

Al culminar este trabajo quiero agradecer con gran cariño a mi familia por alentarme en todo momento, especialmente en aquellos más complejos.

Por otra parte, agradezco de forma especial al Profesor Claudio Núñez Vega quien me orientó y apoyó con gran interés y dedicación, motivando siempre que fuese yo la constructora de este estudio.

INDICE

RESUMEN…… 4

INTRODUCCIÓN…… 5

I) ANTECEDENTES, PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS…….. 6
- Preguntas que orientan el estudio de caso……... 6
- Objetivos…….. 6

II) MARCO TEÓRICO…… 8
1) INCLUSIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES……. 8
1.1.Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad…… 10

2) EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES……..…… 12
2.1. Evaluación Diferenciada……..…….. 14
2.1.1. Requerimientos de la Evaluación Diferenciada……. 15

3) PROYECTOS DE INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN ESCOLAR…….. 16
3.1. Alumnos con TDA y Programa de Proyecto de Integración Escolar (PIE)……. 17
3.2. Rol de la Familia en el Proyecto de Integración Escolar…….. 17
3.3. Relación del profesor con el alumno con TDA…… 18

III) METODOLOGÍA…… 19
- Selección de la Muestra……..……. 19
- Definición de las Unidades de Análisis……...… 19
- Construcción del Instrumento de recogida de la información……. 20
- Recolección de la Información……..…….. 20
- Análisis de la Información……... 21

IV) RESULTADOS OBTENIDOS..... 23
1. CARACTERÍSTICAS DE ALUMNOS CON TDA..... 23
1.1. Características especiales alumnos con TDA con o sin Hiperactividad…….. 23
1.2. Tipo de trastornos de Déficit Atencional…… 25
1.3. Requerimiento y desafíos en el trabajo con alumnos con TDA con y sin Hiperactividad…….. 26

2. GESTIÓN PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR…… 28
2.1. Concepción sobre el Proyecto de Integración Educacional……. 29
2.2. Funcionamiento del Proyecto de Integración Educacional……. 29
2.3. Requerimiento y desafíos en la implementación del PIE…… 31

3. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES ALUMNOS CON TDA…… 33
3.1. Concepción evaluación de aprendizaje…… 33
3.2. Tipos de evaluación de aprendizajes para alumnos con TDA……. 34
3.3. Evaluación Diferenciada……..…… 35
3.4. Planificación, construcción y aplicación de evaluaciones para alumnos con TDA…. 36
3.5. Desafíos y requerimientos de la evaluación para alumnos con TDA…….. 39

4. APRECIACIÓN DE COORDINADORAS Y DOCENTES RESPECTO A LAS EVALUACIONES DE APRENDIZAJES DE ALUMNOS CON TDA…….…… 41
4.1. Opinión sobre evaluación de alumnos con Déficit Atencional……... 41

4.2. Desafíos de evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA…… 42
4.3. Fortalezas de la evaluación de aprendizajes de alumnos con TDA……. 44

V) DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES……. 48

VI) LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO…… 58

VI) BIBLIOGRAFÍA…….. 60

ANEXOS……... 63
- Anexo 1: Guión entrevista para validación……. 63
- Anexo 2: Entrevista Coordinadoras y Docentes…….. 67
- Anexo 3: Tabla de categorías de Coordinadoras……. 69
- Anexo 4: Tabla de categorías de Docentes…….. 78
- Anexo 5: Cuadro categorías saturadas Coordinadoras…… 86
- Anexo 6: Cuadro categorías saturadas Docentes……. 88

RESUMEN

No cabe duda que hoy en día, nos enfrentamos a una realidad escolar que debiese apuntar hacia una valoración de la diversidad, donde los alumnos que presentan Déficit Atencional están presentes tanto en establecimientos con y sin Proyectos de Integración Escolar (PIE). Es en este contexto, donde los agentes educacionales deben abordar desde un enfoque integral los distintos ámbitos del quehacer educativo, donde no es el alumno el que debe adaptarse a su realidad escolar, sino que es el establecimiento y sus distintos componentes, tanto humanos como materiales, los que deben centrar sus esfuerzos para lograr la inclusión. Una de las áreas fundamentales en educación corresponde a la evaluación de aprendizajes, proceso crucial en el desarrollo escolar y personal de los estudiantes, incluidos aquellos que presenta Déficit Atencional sin y con Hiperactividad (TDA y TDAH respectivamente). El presente Estudio de Caso tiene como objetivo describir cómo se evalúan los aprendizajes de alumnos con TDA y TDAH que asisten a establecimientos con Proyectos de Integración Educacional. Lo anterior, se realiza a partir de entrevistas realizadas a Docentes y Coordinadoras que tienen relación con dicho proyecto. Las opiniones registradas y su análisis posterior permiten conocer las concepciones que dichos agentes escolares tienen sobre la evaluación de estos alumnos.

Palabras claves: Necesidades Educativas Especiales (NEE) - Trastorno de Déficit Atencional sin y con Hiperactividad (TDA/TDAH) - Evaluación Diferenciada (ED) - Proyecto de Integración Escolar (PIE).

ABSTRACT

There is no doubt that today; we face a school reality which is expected to point to an appreciation of diversity, where students with Attention Deficit Disorder are present in establishments with and without School Integration Projects. It is in this context, where educational agents must be addressed from a holistic approach various areas of educational work, which is not the student who must adapt to their school reality and it is the establishment and its components, both human and material, which must work towards inclusion. One of the key areas of education corresponds to the learning assessment of students, a crucial process in their personal and scholar development including those having Attention Deficit Disorder. This research aims to know and describe, from a descriptive analysis, how are assessed the students learning with Attention Deficit Disorder that attend establishments with Educational Integration Projects. This threw interviews with teachers and coordinators that are related to the project. The opinions recorded and analyzed reveal the main concepts that these school agents have about the students' assessment.

Keywords: Special Educational Needs (SEN) - Attention Deficit Disorder with and without Hyperactivity (ADD, ADHD) - Differential Evaluation (DE) - School Integration Project.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad existe una gran valoración por la diversidad en educación y el trabajo sobre la inclusión en los distintos ámbitos que ésta abarca. Hoy, son varios los establecimientos educacionales que cuentan con un Proyecto de Integración Educacional (PIE) con el fin de atender satisfactoriamente las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Una de las áreas a considerar en la inclusión corresponde al proceso evaluativo de los estudiantes, por lo que se constituye como fundamental y relevante crear instancias de evaluación pertinentes para los alumnos con Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, considerando así la individualidad y las diferentes formas de aprender.

De acuerdo a lo descrito, nace la inquietud por conocer cómo hoy en día se están evaluando los aprendizajes de los alumnos que presentan TDA con y sin hiperactividad y que asisten a establecimientos que cuentan con Proyecto de Integración Escolar.

Para responder al objetivo de este estudio se realiza una investigación basada en la indagación utilizando el método de Estudio de Caso con una modalidad descriptiva. A partir de lo anterior y, conociendo el tema de interés, se lleva a cabo una revisión exhaustiva de la literatura respecto a conceptos relacionados con el tema de esta investigación.

Sin duda, lo que señala la teoría brinda información relevante que permite ir respondiendo a los objetivos propuestos, pero no es sino, a través del discurso y vivencias de los agentes educativos entrevistados, los que permiten tener un conocimiento más acabado y actual de las evaluaciones de los aprendizajes de alumnos con TDA y TDAH en establecimientos que cuentan con PIE. De esta forma, la recolección de la información se realiza a través de entrevistas estructuradas realizadas a Coordinadoras de PIE y Docentes que trabajan en colegios con las características antes mencionadas. Las preguntas se formulan y agrupan en relación a cuatro dimensiones: características de alumnos con TDA, gestión del PIE, evaluación de aprendizajes de alumnos con TDA y, por último, la apreciación de Coordinadoras y Docentes respecto a las evaluaciones de aprendizajes.

La información obtenida, se examina a través de un análisis de contenido inductivo de las respuestas y comentarios de las Coordinadoras y Docentes, para luego establecer categorías similares entre ambas unidades de análisis. Es importante señalar, que existe mayor literatura sobre los conceptos y dimensiones por separado, pero al profundizar sobre las evaluaciones de los aprendizajes de alumnos con TDA con y sin Hiperactividad, no se encontró una exhaustiva referencia teórica. De esta manera, se puede obtener información relevante que permite conocer sobre un ámbito fundamental debido a la imperiosa necesidad de considerar la evaluación de aprendizajes como un proceso capaz de enriquecer a estudiantes con Déficit Atencional y no coartar sus capacidades y posibilidades.

I) ANTECEDENTES, PROBLEMATIZACIÓN Y OBJETIVOS

Al considerar la inclusión y la evaluación de aprendizajes como ámbitos fundamentales e inherentes en educación, no se puede dejar de considerar a los alumnos que presentan Déficit Atencional con y sin Hiperactividad al momento de lograr una real inclusión en estos procesos evaluativos. Estos deben generar instancias que promuevan la inclusión y no sólo la integración de los alumnos, donde el principal objetivo se convierta en romper las barreras del aprendizaje y conseguir una significativa participación de los estudiantes y con ello, promover instancias que den cuenta cómo están aprendiendo los alumnos y, principalmente, conocer las fortalezas y debilidades de dichos procesos para poder generar cambios y potenciar a todos los estudiantes en su desarrollo integral y no sólo en el ámbito académico.

Sin duda, son varios los factores decisivos que permiten crear evaluaciones de aprendizajes pertinentes, entre ellos se encuentra el Proyecto de Integración Educativo y cómo éste es considerado y llevado a la práctica en cada establecimiento educacional respecto a los apoyos hacia los alumnos con TDA, la comunidad escolar y la incidencia de esto en las evaluaciones de aprendizajes. Por otra parte, se puede señalar que otro factor corresponde a la valoración que hacen los distintos agentes educativos de las evaluaciones y la manera en que éstas son llevadas a cabo. Por último, se puede hacer mención a la percepción y valoración de los alumnos que presentan Trastorno de Déficit Atencional con y sin hiperactividad, ya sea desde una mirada rehabilitadora o social de las NEE, ya que esto puede influir en la forma en qué son evaluados sus aprendizajes. Sin duda, estos son sólo algunos de los aspectos decisivos que son cruciales cuando se quieren romper las barreras y dificultades a la hora de intervenir e involucrarse con estos estudiantes. Teniendo así en consideración la relevancia de generar instancias evaluativas inclusivas para alumnos que presentan TDA con y sin Hiperactividad en establecimientos educacionales que cuentan con Proyectos de Integración Escolar, se quiere conocer a través de esta indagación la forma en que se evalúan los aprendizajes de estos estudiantes.

A partir de la interrogante general que dará curso al estudio se desprenden distintas preguntas que permitirán responder aspectos cruciales.

Preguntas que orientan el Estudio de Caso

¿Cómo se evalúan los aprendizajes de alumnos que presentan Déficit Atencional con y sin Hiperactividad y, que asisten a colegios con Proyectos de Integración?

- ¿Qué se entiende por alumnos con Déficit Atencional con y sin hiperactividad en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Qué se entiende por evaluación de los aprendizajes de alumnos con Necesidades Educativas Especiales?
- ¿Cómo se evalúan los aprendizajes de los alumnos que presentan Déficit Atencional con y sin Hiperactividad?
- ¿Cómo se entiende y funciona el Proyecto de Integración en los establecimientos educacionales?

- ¿Quiénes son los responsables en el establecimiento educacional de planificar y aplicar las evaluaciones de aprendizaje para alumnos con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad?
- ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación de los aprendizajes se aplican a los alumnos que presentan Déficit Atencional con y sin Hiperactividad en establecimientos con Proyecto de Integración Escolar?
- ¿Qué percepciones tienen docentes y coordinadores sobre la evaluación de aprendizajes de alumnos con Déficit Atencional con y sin hiperactividad?

Objetivos

Objetivo General

Describir la evaluación de aprendizajes realizada a los alumnos que presentan Trastorno de Déficit Atencional con y sin hiperactividad, y que asisten a colegios con Proyectos de Integración Escolar a partir de la opinión de Coordinadoras del proyecto y Docentes.

Objetivos Específicos

1) Identificar características conductuales de alumnos con Déficit Atencional con y sin hiperactividad en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales.
2) Describir el funcionamiento del Proyecto de Integración Educacional.
3) Identificar características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad que asisten a colegios con Proyectos de Integración.
4) Detectar fortalezas y debilidades de las evaluaciones de aprendizaje de alumnos con Déficit Atencional con y sin hiperactividad que asisten a colegios con Proyecto de Integración a partir de la opinión de Coordinadoras y Docentes.

II) MARCO TEÓRICO

1. INCLUSIÓN Y NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

Las Necesidades Educativas Especiales (NEE) enmarcadas en el contexto de la inclusión escolar han sufrido, a lo largo de los años, diversos cambios en relación a su concepción y las distintas leyes que regulan el adecuado funcionamiento de los establecimientos educacionales en la atención de los alumnos que las presentan.

De acuerdo a lo anterior, el concepto y visión de las NEE y discapacidad, se han enmarcado en distintos modelos a lo largo del tiempo, donde en un comienzo se reconocía una mirada caritativa, en la que no se lograba comprender su complejidad social. Aún cuando, ha habido una evolución o cambios respecto a las NEE, continúan existiendo grandes contradicciones respecto a la manera de afrontar o vivenciar la diversidad e inclusión.

Un primer modelo, denominado de Prescindencia supone que las causas de la discapacidad tienen un origen religioso y se podría prescindir de las personas ya que no contribuyen al bien de la sociedad. El segundo modelo de la discapacidad es el Rehabilitador, donde las causas se enmarcan dentro del área científica, las limitaciones son individuales y de la persona y lo que se busca es normalizar esta discapacidad. El tercer modelo, corresponde al Modelo Social, éste considera que las causas de la discapacidad no se enmarcan dentro de lo religioso y científico, sino que más bien son sociales. Las personas pueden contribuir a la sociedad significativamente, siempre y cuando se respete y valore la diferencia como factor enriquecedor. Este modelo está estrechamente relacionado con los derechos humanos y su fin es potenciar el respeto por la dignidad humana, la libertad e igualdad personal, fomentando así, una real inclusión social. De acuerdo a lo anterior, la discapacidad, sería una construcción social y el objetivo se centra en la eliminación de distintos tipos de barreras para poder hacer frente a todo tipo de necesidades (Palacios, 2008).

Uno de los reconocidos aportes en relación a la inclusión en educación lo hace el Informe Warnock. En el documento, se incluye el concepto de integración y de necesidades educativas especiales y se da a conocer, que los alumnos con NEE son aquellos que presentan cualquier grado y tipo de dificultad para el aprendizaje, en un continuo que va desde la más leves y transitorias a las más graves y permanentes (Warnock, 1978).

Sin duda, ambos conceptos, inclusión y NEE, están intrínsecamente relacionados. Sin embargo, la manera en que estos sean entendidos conllevará distintas prácticas en el contexto educativo.

En Godoy, Meza y Salazar (2004) se relaciona el término NEE con aquellos estudiantes cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con medios y recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de los alumnos, requiriendo así de recursos materiales o medidas pedagógicas especiales.

Es así, como Slee (citado en Infante, 2010) señala que el Modelo biomédico se fundamenta en la existencia de representaciones limitadas sobre la educación inclusiva, entre las que se cuenta un acotamiento a un marco tradicional de la educación especial sustentada en una visión médica de la diferencia. De esta forma, Mutua y Smith (2006, p.126) señalan que una gran mayoría de docentes "(…) siguen el proceso de diagnóstico y tratamiento del modelo médico, creyendo que asignando una categoría a los estudiantes es el primer paso necesario para proporcionar servicios apropiados a estos" (Infante, 2010, p.289).

Desde otra perspectiva, el Ministerio de Educación [MINEDUC] (2012) señala que el Modelo Social aborda las NEE, no desde una dificultad única del alumno, sino que surge de la interacción entre la individualidad de cada estudiante y las condiciones (barreras) del contexto tanto escolar, familiar y social en que vive, cuando estos interponen barreras o no han desarrollado las capacidades y estrategias suficientes para responder a sus necesidades educativas. De esta forma, el foco se centra en el contexto más que en el alumno.

Respecto a las barreras hacia el aprendizaje, se hace distinción entre dos tipos de éstas, barreras tangibles e intangibles. Las barreras tangibles o de acceso, corresponden a aquellos aspectos físicos, especialmente de infraestructura y espacio, como así también las barreras para acceder al currículo, aquellas comunicacionales y las que dificultan los distintos apoyos tecnológicos. Las barreras que dificultan el acceso al currículo escolar presentan gran complejidad ya que son las que obstaculizan el ingreso adecuado a espacios de enseñanza aprendizaje. Por otra parte, las barreras intangibles podrían ser aún más complejas, ya que están relacionadas con conocimientos, actitudes y creencias desfavorables hacia la inclusión. Es en este sentido que los docentes juegan un rol preponderante debido a que la manera en que enfrenten estas barreras incide en la mirada y enfoque de la inclusión (Borland y James, 1999).

Siguiendo con este enfoque, Céspedes et al. (2013) relacionan el término barreras para el aprendizaje con las Necesidades Educativas Especiales, ya que las barreras constituyen los factores ambientales que dificultan o impiden el aprendizaje y participación de los estudiantes que presentan alguna dificultad. Es decir, cómo incide el contexto y la respuesta educativa que da el establecimiento en el aprendizaje.

Los mismos autores señalan que el término de barreras se utiliza en el Índice de Inclusión en lugar de Necesidades Educativas Especiales, para hacer referencia a aquellas dificultades que experimenta un alumno. Se considera que las barreras del aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, en los que se incluyen las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y circunstancias sociales y económicas que afectan sus vidas (Céspedes et al., 2013).

Al hacer referencia a las NEE, se enfatiza en el contexto educativo y no en la dificultad individual del alumno. Se requiere identificar y determinar qué hacer para modificar el contexto educativo y propiciar la participación y el aprendizaje de todos los estudiantes. Este cambio de enfoque supone una constante evaluación tanto de las dificultades de aprendizaje como de la enseñanza (Infante, 2010).

Por otra parte, Sola y López (citado en Bermeosolo, 2010) señalan que el concepto de NEE está relacionado con las ayudas pedagógicas que ciertos alumnos requieren para su desarrollo y crecimiento personal. De esta manera, se considera a los alumnos con NEE no sólo a los que presentan determinadas limitaciones para el aprendizaje, sino también a aquellos que puedan necesitar ayuda para encausar su proceso de aprendizaje.

En el Decreto N° 170 (2009) del MINEDUC se expone que los alumnos que presentan NEE requieren ayudas y recursos adicionales. Estos pueden ser humanos, materiales o pedagógicos, con el objetivo de conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje. Estas necesidades pueden ser de carácter transitorio o permanente.

De acuerdo al mismo Decreto las NEE de carácter permanente se definen como:

> (…) aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar (Decreto 170, 2009, p.10).

Por otra parte, las necesidades educativas de carácter transitorio requieren que los estudiantes en algún momento de su vida escolar reciban apoyos extraordinarios para acceder y progresar en el currículum en un cierto período de tiempo (Decreto 170, 2009).

Este Decreto manifiesta que las necesidades transitorias corresponden a:

- Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA).
- Trastornos Específico del Lenguaje (TEL).
- Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA y TDAH).
- Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

1.1. Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad

Para efectos de este Estudio de Caso, se profundizará en el Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, el que corresponde a una necesidad de carácter transitorio. Respecto a lo anterior, éste es definido por el Decreto N°170 (2009) como un trastorno que comienza en los primeros siete años de vida del alumno. Se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia de déficit de la atención (inatención), impulsividad y/o hiperactividad. Dicho comportamiento es observable tanto en el hogar, la escuela y/o actividades sociales provocando alteraciones en el rendimiento social y/o académico. Cognitivamente, los alumnos presentan alteraciones en el funcionamiento ejecutivo tales como: la planificación y organización, identificación de metas, resolución de problemas, memoria de trabajo, entre otras.

El MINEDUC (2009) en su guía sobre el Déficit Atencional señala que el TDA sin Hiperactividad, alude a los alumnos que no presentan hiperactividad asociada a las dificultades de atención. Son estudiantes más bien tranquilos.

Por otra parte, en esta misma guía se da a conocer que el Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad (TDA/H) corresponde a aquellos alumnos que además de las dificultades de atención presentan problemas para controlar sus impulsos (impulsividad) y un permanente y excesivo movimiento sin un objetivo concreto (hiperactividad).

Según el MINEDUC (2009) algunas manifestaciones presentes en los alumnos con Déficit Atencional corresponden a las siguientes:

- Corto tiempo de atención a una determinada situación, distrayéndose fácilmente frente a cualquier estímulo. Si bien todos los niños se distraen en algún momento, en los niños con TDA esta condición es permanente y notoria. A medida que cumplen años, sus períodos de atención/concentración van aumentando, pero siempre es probable que sean de menor duración que los de sus compañeros.
- Dificultad para seguir instrucciones, tareas como en la adaptación a las normas de convivencia y a las reglas de los juegos. Puede dar la impresión que no han escuchado bien.
- Acciones precipitadas para alcanzar algo sin evaluar las consecuencias.
- En alumnos con TDAH se presenta hiperactividad e inquietud manifestada en un alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilos y una verbalización excesiva con un tono de voz muy alto. Es difícil que permanezcan en sus sitios. Sus movimientos interrumpen el trabajo de los demás.
- Conductas impulsivas referidas a lo corporal, emocional, verbal y en lo cognitivo. Tienen dificultad para esperar su turno, se enojan con facilidad cuando no se les da lo que desean.

En el ámbito cognitivo también se presentan dificultades aún cuando su nivel intelectual puede ser normal o incluso superior. Según el MINEDUC (2009) entre éstas se pueden destacar:

- Dificultad para percibir y procesar la información, ya que lo hacen de forma más superficial y rápida. Realizan menos análisis y les cuesta establecer categorizaciones y comparaciones.
- Dificultad para distinguir la información relevante de la secundaria, lo que deriva en dificultades para organizarla.
- Dificultades para organizar y priorizar tareas entregando respuestas pobres en contenido y calidad.

Por otra parte, los alumnos que presentan TDA con y sin hiperactividad pueden presentar otra dificultad asociada a este trastorno, la que es fundamental conocer y abordar en el quehacer educativo y el proceso evaluativo. Esta condición se llama Comorbilidad, y hace que los apoyos y recursos sean más específicos al tener como objetivo la inclusión de los estudiantes. Estas dificultades pueden afectar el desarrollo del niño, en relación a un bajo rendimiento y problemas para adaptarse a normas y reglas. El Statistical Manual of Mental Disorders [DSM] señala entre alguno de estos trastornos al específico del aprendizaje, el oposicionista desafiante, de conducta disocial, ansioso y del ánimo y adaptativos (Aboitiz y Carrasco, 2011).

2. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Sin duda, la evaluación de aprendizajes es un proceso inherente y crucial en el ámbito escolar, la que puede ser entendida de diversas formas de acuerdo a la cultura de cada establecimiento y los objetivos que se quieren lograr con el proceso evaluativo. Es así, como ningún alumno queda exento de este proceso. Para efectos de esta investigación, la evaluación se focalizará en aquella que tiene directa relación con los alumnos que presentan TDA con y sin Hiperactividad.

Hernández y Velázquez (2004) afirman que la evaluación constituye un proceso sistemático, planificado, dirigido y realizado con el fin de emitir un juicio y tomar decisiones. Ésta supone realizar un conjunto de acciones que permiten obtener información valiosa que luego se analizará e interpretará en un marco de referencia con el fin de elaborar y emitir un juicio de valor y, si se requiere, tomar decisiones sobre los diferentes factores y elementos del sistema educativo.

Habitualmente la evaluación es entendida como un momento determinado que permite calificar el aprendizaje del alumno. En contraposición a esto, el proceso evaluativo del aprendizaje se presenta como una posibilidad de desplazamiento de perspectiva, en contra de las prácticas más frecuentes en evaluación, las que homogenizan esta actividad, ignoran los aprendizajes fundamentales, disocian la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y entregan notas sin ninguna aclaración de su significado y retroalimentación efectiva (Flórez, 2007).

Hoy el aprendizaje y la evaluación deben considerar el desarrollo del estudiante, es decir, sus expectativas, niveles iniciales, estilos de aprendizaje, ritmos, intereses, necesidades y proyección futura. Desde esta perspectiva, el reto de la evaluación es cómo debe plantearse para lograr un aprendizaje significativo y respetuoso con las necesidades individuales y culturales del alumno (Bordas y Cabrera, 2001). Siguiendo esta misma idea, Castillo (2003) señala que la evaluación debe permitir adaptar la actuación educativa docente a las características individuales de los alumnos a lo largo de su proceso de aprendizaje, como así también comprobar y determinar si estos han conseguido las finalidades y metas educativas que son el objetivo de la tarea educacional.

La evaluación de aprendizajes puede presentar distintas intencionalidades. Según Bonvecchio y Maggioni (2008) se pueden encontrar tres tipos de evaluación según su propósito. Éstas corresponden a las siguientes:

- *Evaluación Diagnóstica*: proceso en el que se obtiene información sobre la situación en la que se encuentra el estudiante respecto de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se enseñarán: saberes previos, errores, representaciones, estrategias de aprendizajes y expectativas. Ésta se realiza antes de comenzar un nuevo aprendizaje, a través de la observación y análisis de las actividades de los alumnos y de la aplicación de técnicas e instrumentos. Su propósito es utilizar la información para tomar decisiones en el proceso de enseñanza. No debe dar lugar a calificaciones que afecten la acreditación y promoción.

- *Evaluación Formativa*: recaba información sobre el aprendizaje que sigue el alumno a lo largo de todo el proceso de enseñanza. Su principal técnica es la observación de actividades. Durante esta evaluación se verifica si se están produciendo los aprendizajes esperados. Su propósito fundamental es tomar decisiones fundadas e inmediatas respecto del proceso de enseñanza, para guiar de la mejor manera posible el proceso de aprendizaje y así, hacer los ajustes necesarios.
- *Evaluación de Resultado o Sumativa*: recaba información al cumplirse cualquiera de las etapas del proceso de aprendizaje sobre los conocimientos, habilidades o competencias logradas. Su propósito es verificar la integración de conocimientos y maduración de contenidos procesuales. Una de sus metas es la determinación de las calificaciones de la acreditación y promoción.

Por otra parte, se encuentran tipos de evaluaciones respecto al agente que la ejecute (educarchile, 2013):

- *Autoevaluación:* es el propio estudiante el agente evaluador de su aprendizaje, desarrollando así habilidades complejas y la autoconciencia del proceso de aprendizaje, ya que logra evaluarse a sí mismo/a. Lo importante no es tanto el buen resultado sino el resultado real.
- *Heteroevaluación:* es realizada por un sujeto o institución externa que asigna valor a determinados aprendizajes del estudiante o de un grupo evaluado.
- *Coevaluación:* el estudiante ya no sólo es agente evaluador de su propio aprendizaje, sino también del de sus pares con los que comparte una actividad. Permite desarrollar la capacidad crítica y afianzar una nueva mirada acerca de la evaluación.

La evaluación puede corroborar aprendizajes y los objetivos planteados a partir de distintas técnicas e instrumentos. A continuación se dan a conocer algunos de ellos en relación a la función de la evaluación (Castillo y Cabrerizo, 2003).

Las técnicas e instrumentos a utilizar en la *evaluación diagnóstica* corresponden a pruebas o test cortos, entrevistas, observaciones a través de escalas de valoración, listas de control y registros anecdóticos, cuestionarios, estudio de documentos, entre otros.

En el proceso evaluativo *formativo*, las técnicas e instrumentos a utilizar corresponden a la observación directa en el aula, la revisión de los cuadernos de clases, la corrección en clases de actividades realizadas por los alumnos, debates, asambleas, puestas en común, proyectos, pruebas diseñadas para comprobar el progreso de cada estudiante, registros acumulativos, escalas de observación, diarios del alumno y el profesor, pruebas y exámenes tradicionales tanto escritos como orales, entre varias otras técnicas e instrumentos.

Por último, las técnicas e instrumentos posibles de llevar a cabo en la evaluación *sumativa* pueden ser algunos de los presentados para la evaluación procesual, su selección y utilización dependerán del nivel en el que se utilicen y de las habilidades y contenidos a evaluar, con el fin de determinar en qué medida cada alumno ha alcanzado los objetivos propuestos.

2.1. Evaluación Diferenciada

Al pensar en inclusión escolar, la Unidad de Educación Especial (2003) señala que los alumnos que presentan NEE necesitan adaptaciones curriculares en relación a qué enseñar, cómo enseñar y cómo evaluar, lo que requiere organizar y planificar sistemáticamente las experiencias de aprendizaje y los procesos evaluativos de acuerdo a los objetivos propuestos y considerando la realidad escolar. De esta forma, todos los alumnos podrán participar y progresar en función de sus potencialidades. Es necesario flexibilizar los criterios en relación a los procedimientos e instrumentos de evaluación de acuerdo a las características y necesidades de los alumnos, introduciendo distintas formas de evaluar con diferentes propósitos y en distintos momentos, utilizando diversos instrumentos, tales como portafolios, listas de cotejo, evaluaciones orales y escritas, entre otros y, considerando los distintos agentes evaluadores.

Un alumno que presenta TDA con y sin Hiperactividad, requiere de procesos evaluativos pedagógicos que respeten el ritmo y las modalidades de aprendizaje de cada uno en forma personalizada, científica, evolutiva y multidisciplinaria. Es así como la Evaluación Diferenciada no puede ser responsabilidad exclusiva del docente. Es una medida psicopedagógica, por lo que se requiere un diseño multiprofesional, el que incluye al profesor, quien facilita la aplicación como modalidad evaluativa en aula, pero cuya corrección debe ser una acción en equipo. La mayor dificultad al diseñar y construir una evaluación diferenciada radica en cómo planificar y construir instrumentos acordes con los objetivos propuestos a evaluar. De acuerdo a lo anterior, la evaluación de contenidos curriculares es un desafío a la flexibilidad del profesor, que puede implicar los siguientes cambios (Céspedes et al., 2013):

- Reducir la cantidad de texto escrito, privilegiando la imagen.
- Entregar claves que abran y activen la memoria de trabajo.
- Reducir la extensión de la prueba, ya que se desconcentran fácilmente. Algunos, al ver la extensión de la evaluación, la enfrentan con predisposición negativa.
- Favorecer la organización del espacio mediante un buen diseño de evaluación (espacio suficiente para escribir, márgenes bien definidos, formato atractivo y legible).
- Una evaluación escrita no siempre refleja cuánto aprendió el alumno. Se debe estar dispuesto a complementar esta evaluación con una interrogación oral, en la que se desarrolle el diálogo.
- Reducir las unidades temáticas a evaluar ya que la memoria de trabajo es frágil. Evaluaciones que miden conocimientos y habilidades reducidas a pocas unidades son más exitosas.

Céspedes et al. (2013) concluyen que, enseñar individualmente a alumnos con TDA con y sin Hiperactividad, requiere conocer cómo piensan y procesan la información estos estudiantes. El profesor jefe debe negociar con los docentes de asignatura la aplicación de medidas de evaluación diferenciada que permitan revertir las bajas calificaciones, además de levantar la alicaída autoestima. Tiene que explorar y explotar los talentos del alumno.

2.1.1. Requerimientos de la Evaluación Diferenciada

El trabajo hacia la inclusión educativa supone, como se ha mencionado, de un trabajo colaborativo e interdisciplinario, lo que se transforma en un requerimiento crucial al pensar en evaluación diferenciada.

Al respecto, Mena, Nicolau, Salat, Tort y Romero (2006) señalan que el tratamiento que ha demostrado mayor efectividad (Multimodal Treatment of Children with ADHD, MTA, EE.UU., 1999), es el que combina los siguientes componentes y por esta razón se llama multimodal:

- Tratamiento psicológico dirigido a padres, profesores y alumnos.
- Tratamiento farmacológico.
- Tratamiento psicopedagógico.

Los mismos autores señalan que un tratamiento combinado, correctamente pautado y de instauración precoz puede ofrecer nuevas perspectivas a la vida del alumno y a su futuro.

Se destaca, además de la necesidad de un trabajo colaborativo entre el profesor del curso y profesores especialistas, enfatizando la cooperación entre ambos profesionales quienes asumen y comparten responsabilidades que benefician la inclusión. Bermeosolo (2010) afirma que el trabajo colaborativo se define como: "Un proceso de construcción conjunta de planificación, aplicación, seguimiento y revisión de las actividades de enseñanza-aprendizaje que permiten al alumno con necesidades educativas especiales una mayor integración en la dinámica de aula y una mayor participación del currículo general" (p.168).

Por otra parte, el MINEDUC (2012) señala que el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes. Es una forma de enseñar y de realizar la actividad educativa basada en la creencia que el aprendizaje y el desempeño profesional es mayor cuando las personas aprenden y solucionan los problemas de manera cooperativa. Implica un equipo de trabajo interdisciplinario con el fin común de mejorar el aprendizaje y participación de los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE transitorias o permanentes.

Blanco (2000) señala que las decisiones que se adopten deben ser el resultado de un proceso de reflexión y deben tomarse con la participación de quienes las llevarán a la práctica. La respuesta a la diversidad y a las NEE, debe ser el foco del proyecto del establecimiento y no una preocupación de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de los procesos de cambio hacia la inclusión es que ésta sea debatida ampliamente y asumida por toda la comunidad.

3. PROYECTOS DE INTEGRACION ESCOLAR E INCLUSIÓN ESCOLAR

Sin duda, un Proyecto de Integración Escolar (PIE) eficaz se sustenta en el logro de la inclusión escolar. Sin embargo, como ya se ha hecho referencia, lo anterior se conseguirá de acuerdo a la mirada o enfoque sobre la inclusión, ya que existe una gran diferencia entre el modelo médico o rehabilitador y el modelo social de la discapacidad y NEE. La UNESCO (citado en Infante, 2010) señala que:

> La inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una educación de calidad es un imperativo. En este sentido, todos los seres humanos, independiente de su etnia, género, forma de aprender, etc., deberían gozar y ejercer el derecho a la educación. (p.288)

Siguiendo con esta idea sobre la inclusión, Graham (citado en Infante, 2010) argumenta que éste término "(...) sugiere un 'traer dentro'; un término que presupone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado (...)" (p.289).

Es así, como se ha pasado del término de integración hacia el de inclusión escolar. Al respecto, Ainscow (citado en Valcarce, 2011) señala que se ha producido un abandono de la idea de integración para pasar a la inclusión. La idea de integración se utiliza para hacer referencia a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que participe en el programa vigente, mientras que la inclusión supone un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas.

Hineni (citado en Duk y Loren, 2010) señala que los establecimientos educativos deben promover una cultura escolar inclusiva, que se fundamente en la participación y la no discriminación. Lo anterior se visualiza en los siguientes elementos de la comunidad educativa:

- Reconoce y valora la diversidad y promueve actitudes positivas hacia las diferencias de todo tipo. Todos los estudiantes y sus familias son igualmente valorados.
- Reconoce que las interacciones y las formas de enseñar tienen una importante influencia en el aprendizaje de los estudiantes.
- Trabaja para generar un clima que favorece el aprendizaje y las relaciones interpersonales.

Es así, como la actitud con la que el establecimiento asume la inclusión es crucial para el logro de una real valoración de la diversidad. Una actitud inclusiva se evidencia cuando la escuela, dentro de su Proyecto Educativo, incorpora una política de inclusión de los estudiantes con NEE, creando condiciones necesarias para desarrollar programas específicos y apoyarlos en su progreso y aprendizajes (Duk y Loren, 2010).

En relación al Proyecto de Integración Escolar, el MINEDUC en su Reglamento de Educación (citado en Bermeosolo, 2010) señala que:

> El proceso de Integración Escolar consiste en educar a alumnos con y sin necesidades educativas especiales durante una parte o la totalidad del tiempo en establecimientos de educación común. Se ofrece la oportunidad a establecimientos comunes que integren a alumnos con NEE, de presentar en la Secretaría Regional Ministerial de Educación

> Proyectos de Integración Escolar. La integración escolar requiere de adaptaciones curriculares con el fin de adecuarlas a la realidad concreta de los alumnos con NEE. (p.167)

Es así como, los establecimientos educacionales a los que asisten alumnos con NEE transitorias para solicitar el beneficio de la subvención educacional deberán contar con un proyecto o programa de integración escolar aprobado por el Ministerio de Educación (Decreto N°170, 2009).

De acuerdo a lo que señala el MINEDUC (2012) un Programa de Integración Escolar (PIE) es una estrategia inclusiva en el sistema escolar que permite el progreso continuo de la calidad de la educación en los establecimientos educacionales, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el progreso en los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de aquellos que presentan NEE, sean éstas de carácter permanente o transitorio.

3.1. Alumnos con TDA y Programa Proyecto de Integración Escolar (PIE)

En Chile se observa un incremento de niños que han sido diagnosticados con Trastorno de Déficit Atencional con Hiperactividad, su prevalencia en el país se encuentra entre el 10 y el 12% (Vicente, 2012). Por otra parte, el estudio realizado por Castillo, Ferreira, González y Marfán (2013) demuestra que el porcentaje de alumnos que presentan NEE transitorias, entre las que se encuentra el TDAH y, que son integrados en Programas de Integración Escolar a nivel nacional, corresponde al 69 por ciento. El mismo estudio señala que el porcentaje de diagnóstico de este trastorno a nivel nacional corresponde al 12,6%.

En el Programa de Integración Escolar del MINEDUC (2009) se expone que de acuerdo al Decreto 170, pueden participar en un PIE los estudiantes que presenten NEE y los siguientes diagnósticos:

- *Discapacidad:* auditiva, visual, intelectual, autismo, disfasia, discapacidad múltiple y sordo ceguera.
- *Trastorno:* de Déficit Atencional, específico del Lenguaje, específico del Aprendizaje y rango limítrofe en pruebas de medición del Coeficiente Intelectual, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa o funcionamiento intelectual limítrofe.

El mismo Programa señala que para que un estudiante pueda ingresar a un PIE no basta con presentar un diagnóstico, por ejemplo TDA, sino que además, esta condición debe generar, necesidades educativas especiales, es decir, debe afectar el aprendizaje escolar.

3.2. Rol de la familia en el Proyecto de Integración Escolar

Respecto al Rol de la familia en el PIE, el MINEDUC (2009) manifiesta que ésta se constituye como un agente educativo fundamental en la inclusión de alumnos con NEE. Una escuela de calidad tiene en cuenta que la familia es uno de los principales agentes de apoyo para lograr progresos en los aprendizajes de los estudiantes. La familia debe participar e involucrarse en la toma de decisiones educativas respecto de sus hijos.

Es en este sentido, que la familia aporta valiosa información respecto del estudiante y sus NEE que debe ser considerada en los procesos de evaluación que se realizan para su identificación y para decidir los apoyos que requieren, como también, para observar los aprendizajes y progresos del alumno con dichos apoyos (MINEDUC, 2012).

3.3. Relación del profesor con el alumno con TDA

El rol del profesor y la relación que establezca con los alumnos que presentan TDA corresponde un componente humano fundamental en el favorecimiento del logro de una real inclusión de los estudiantes. El MINEDUC (2009) señala que una actitud positiva de parte del profesor hacia el alumno, respetuosa de sus características, con altas expectativas hacia éste, puede contribuir de manera significativa en la adaptación y desarrollo de sus capacidades. Explicitar socialmente los logros, fortalecerá la autoimagen, plantearle desafíos individuales le permitirá tener claridad sobre sus metas y le dará más seguridad a su actuar.

Dentro del aula, el éxito en el proceso de inclusión educativa no depende de una imposición, sino que de una profunda convicción. Para que la dinámica se convierta en una realidad inclusiva, la disposición de cada docente y su respuesta al desafío son fundamentales para un cambio de paradigma (Céspedes et al., 2013).

Al respecto, Ainscow, 2001; Beyer, 2001 y Riehl, 2000 (citados en Infante, 2010) concluyen que los docentes deben ser capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Sin embargo, gran parte del currículum de educación incluye herramientas específicas a nivel de metodologías y didácticas que se centran en el aprendizaje de un escolar promedio convirtiéndose el establecimiento escolar como un espacio que busca homogeneizar.

Infante (2010) señala que se transforma en un imperativo la formación de un profesional que lidere las acciones educativas relacionadas con la diversidad desde la inclusión. No sólo debe centrarse en la elaboración de herramientas y técnicas para eliminar las barreras de acceso y participación de los alumnos sino analizar críticamente los sistemas de inclusión/exclusión.

Céspedes et al. (2013) dan a conocer que el desarrollo profesional de los docentes es fundamental, así como también la preocupación de los docentes por seguir aprendiendo sobre nuevas estrategias de aprendizaje. El objetivo es apoyar el proceso educativo de sus alumnos, considerando sus necesidades y ritmos individuales de aprendizaje.

III. METODOLOGÍA

El proyecto se enfoca en una investigación basada en la indagación, utilizando el método de estudio de caso único con una modalidad descriptiva.

Es un estudio de caso único ya que, de acuerdo a lo que afirma Yin, (citado en Martínez, 2006) centra su análisis en un único caso, el que corresponde a la evaluación de aprendizajes de alumnos que presentan TDA con y sin Hiperactividad y que asisten a establecimientos que cuentan con PIE.

Por otra parte, es una investigación de tipo descriptiva porque busca dar respuesta a las interrogantes e inquietudes que se plantean para la comprensión del caso. Se busca describir situaciones y eventos, es decir, dar a conocer cómo se manifiesta un determinado fenómeno. Este tipo de investigación requiere de gran conocimiento del área que se investiga para poder formular las preguntas específicas que respondan a las interrogantes planteadas. Pare efectos de este estudio, y poder conocer y describir el fenómeno, evaluación de aprendizajes de alumnos con TDA, fue fundamental profundizar respecto a lo que señala la teoría, y así luego, poder realizar las preguntas idóneas y pertinentes a los agentes de distintos establecimientos educacionales que cuentan con PIE con el objetivo de responder las interrogantes planteadas (Hernández, Fernández y Baptista, 1991).

Yin, (citado en Martínez, 2006) señala que el estudio de caso corresponde a una estrategia metodológica de investigación científica, en la que se generan resultados que hacen posible el fortalecimiento, crecimiento y desarrollo de las teorías existentes o el surgimiento de nuevos paradigmas. Es por esto, que se convierte en un instrumento valioso de investigación, cuya fortaleza radica en que a través del estudio se registra la información de las personas involucradas en los fenómenos investigados. Por otra parte, Yin (citado en Martínez, 2006) señala que este método es una forma esencial de investigación en las ciencias sociales y las áreas de educación.

Selección de la Muestra

Eisenhardt (citado en Martínez, 2006) señala que en un Estudio de Caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica. Así, el objetivo de esta muestra es elegir casos que probablemente pueden replicar o extender la teoría que emerge. La muestra teórica para esta investigación corresponde a la evaluación de aprendizajes realizada a alumnos con TDA con y sin Hiperactividad que asisten a Colegios con PIE. Para efectos de este estudio se indagó respecto a las evaluaciones de los estudiantes de seis establecimientos educacionales de distintas comunas de la Región Metropolitana y diferentes dependencia o modalidad; particular, particular subvencionado y municipal.

Definición de las Unidades de Análisis

Rodríguez, Gil y García (1996) señalan que el diseño de estudio de caso único puede implicar más de una unidad de análisis

Las unidades de análisis corresponden a seis Coordinadoras de PIE de establecimientos educacionales y seis docentes de aula que trabajan con alumnos que presentan TDA con y sin

Hiperactividad en establecimientos que cuentan con PIE. Para obtener la información necesaria se eligió seis establecimientos educacionales de distinta modalidad, colegios particulares, particulares subvencionados y municipales. En cada institución educativa se entrevistó a una coordinadora y un docente. El criterio utilizado para la elección de las unidades de análisis fue poder conocer la opinión de agentes educativos que se encuentran relacionados con los alumnos que presentan TDA, en este caso los docentes quienes trabajan en la sala de clases con dichos estudiantes y, por otra parte, las coordinadoras, quienes están involucradas directamente con el Proyecto de Integración Educacional de cada establecimiento. De esta forma se busca tener visiones distintas de acuerdo a la experticia y experiencia de cada una de las unidades de análisis.

Construcción del instrumento de recogida de la información

En la metodología de estudios de casos se pueden utilizar múltiples técnicas de recogida de la información. Para efectos de esta investigación, se realiza la entrevista personal estructurada a las coordinadoras y docentes. Shaw (citado en Martínez, 2006) señala que ésta permite la recolección de los datos desde el contexto y, por otra parte, generar una comprensión que está basada en las perspectivas del investigador.

El guión de entrevista preliminar confeccionado por el investigador (Anexo1) fue revisado y validado por cinco expertos relacionados con el área de la educación e investigación. Cada uno de los expertos debió calificar el nivel de claridad y pertinencia de cada una de las preguntas. A partir de las sugerencias dadas se llevaron a cabo cambios en el instrumento que permitieron elaborar la entrevista final realizada a los entrevistados (Anexo2).

La entrevista se estructuró en base a cuatro objetivos específicos que ayudan a responder el Objetivo General de la Investigación. A su vez, las veinticinco preguntas formuladas se encuadran dentro de cuatro dimensiones elaboradas por el investigador: características de los alumnos con TDA, gestión del Proyecto de Integración Educacional, evaluación de aprendizajes de alumnos con TDA y, por último, percepción de la evaluación de aprendizajes de alumnos con TDA. Estas dimensiones tienen directa relación con cada uno de los objetivos específicos planteados. Para una mejor comprensión del guión de entrevista por parte de los expertos, cada una de las dimensiones fue definida por el investigador luego de una revisión bibliográfica.

Recolección de la Información

Para recolectar la información, el investigador debió contactar a los encargados del Proyecto de Integración Escolar, con los que se concertó una visita a cada uno de los establecimientos con el objetivo de entrevistar a un docente y un coordinador PIE. Cada entrevista tuvo una duración aproximada entre una hora y una hora y media. Estas se realizaron en salas de reuniones y en aulas de recursos. La información recabada fue registrada a través de una grabadora, como así también, a través de registros de notas realizados por el investigador.

Análisis de la Información

Jones (citado en Martínez, 2006) señala que en una investigación cualitativa, como lo es el estudio de caso, es fundamental generar una comprensión del caso estudiado o del problema de investigación.

En relación al análisis de los datos obtenidos de las entrevistas a coordinadoras y docentes, Yin (citado en Martínez, 2006) señala que se debe realizar un análisis inductivo de la información a través de un análisis de contenido. Según distintos autores citados en Martínez (2006) este análisis inductivo conlleva los siguientes pasos:

- Transcripción y análisis inicial de las entrevistas (Shaw, 1999).
- Organización de los datos recolectados a través de la utilización de códigos. Lo anterior se realizó de acuerdo a una adaptación de la Teoría Fundamentada de Sttraus y Corbin (1990).
- Comparación de los códigos y categorías que van emergiendo con los conceptos sugeridos por la literatura a partir de una adaptación de la Teoría Fundamentada de Glasser y Sttraus (1967).
- Luego se buscan relaciones entre las categorías que emergen de los datos (Marshall y Rossman, 1995).
- Elaboración del Informe final.

Es así, como luego de haber realizado las entrevistas se transcribió la información obtenida. El análisis fue realizado por el investigador a través de la agrupación de respuestas las que permitieron formular distintas categorías que contienen distintos comentarios de los entrevistados a los que luego se les estableció un código (Anexos 3 y 4). Sintetizando lo anterior y de acuerdo a lo que señala Sttraus y Corbin (citados en Martínez, 2006) se lleva a cabo una codificación abierta por párrafo a partir de la información recopilada de los entrevistados, en la que se fragmentan y examinan los datos para establecer diferencias y similitudes entre ellos agrupando los conceptos en distintas categorías de acuerdo a las dimensiones establecidas en un comienzo por el investigador. Luego, se continuó con la codificación axial, donde se pudo establecer relaciones entre las distintas categorías a partir de códigos teóricos. Para finalizar este proceso, se realizó una codificación selectiva en la que se integran y refinan las categorías para poder determinar una sola categoría. Es fundamental señalar que la codificación realizada fue a partir de una adaptación de lo que señala Sttraus y Corbin.

A partir de la codificación realizada se determinó cuáles eran las categorías que lograron ser robustas o saturadas (Anexos 5 y 6), las que se definieron como medianamente saturadas y cuáles no lograron su saturación, para así poder responder al objetivo de esta investigación.

Las categorías analíticas que se presentan se definen como saturadas o robustas cuando se presentan once o más comentarios entre las distintas coordinadoras y docentes, o dichos comentarios se realizan en momentos distintos de la entrevista. Son medianamente saturadas, cuando se presentan seis a diez comentarios y, no saturadas, cuando se presentan cero a cinco

comentarios. Las categorías logran su saturación o no de acuerdo a los comentarios de los dos grupos juntos, las Coordinadoras y los Docentes entrevistados.

A partir de lo anterior, se realizó una exhaustiva revisión bibliográfica que permitió complementar las categorías analíticas saturadas levantadas de los comentarios de los entrevistados, para así, en una etapa posterior poder dar a conocer los resultados, las conclusiones y su respectiva discusión y, de esta manera, elaborar el informe final.

Es importante señalar, que las dos primera preguntas de las entrevistas realizadas a las Coordinadores y Docentes no se consideraron en su análisis, ya que éstas responden a un objetivo exploratorio que permiten una aproximación inicial al entrevistado, por lo que no influyen en los objetivos propuestos.

IV. RESULTADOS OBTENIDOS

A continuación, se presentan los resultados obtenidos en función de cada uno de los objetivos específicos a partir del análisis de contenidos de las preguntas realizadas a las seis Coordinadoras del Proyecto de Integración y a los seis Docentes. Para efectos de la investigación, se darán a conocer dichos resultados de acuerdo a cada objetivo específico planteado según la dimensión en que fueron agrupadas las preguntas, generando luego categorías analíticas, las que son clasificadas de acuerdo a las relaciones establecidas entre ellas. En cada una de las categorías presentes se dan a conocer algunos de los comentarios de los entrevistados. Cabe señalar que hay categorías analíticas comunes obtenidas de las respuestas de las Coordinadoras y Docentes y otras que pertenecen sólo a uno de los grupos. Antes de dar a conocer los resultados, a continuación se especifica la especialidad de los entrevistados.

- Docente 1: Profesora de Educación Matemática de Enseñanza Básica.
- Docente 2: Profesora de Educación Matemática de Enseñanza Básica.
- Docente 3: Profesora de Lenguaje y Comunicación de Enseñanza Básica y Media.
- Docente 4: Profesor de Inglés de Educación General Básica.
- Docente 5: Profesora de Ciencias Naturales de Educación General Básica. Profesora jefe cuarto año básico.
- Docente 6: Profesora de Lenguaje y Comunicación de Educación General Básica y Media. Profesora jefe cuarto año básico.

- Coordinadora 1: Educadora Diferencial.
- Coordinadora 2: Psicopedagoga y Profesora de Matemática de Educación General Básica.
- Coordinadora 3: Educadora Diferencial y psicóloga educacional.
- Coordinadora 4: Psicóloga y Educadora Diferencial.
- Coordinadora 5: Psicóloga.
- Coordinadora 6: Educadora Diferencial y Psicóloga.

CARACTERÍSTICAS ALUMNOS CON TDA

Objetivo Específico 1: Identificar características de alumnos con Déficit Atencional con y sin hiperactividad en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales.

Dimensión: Características de alumnos con TDA.

1.1. <u>Características especiales alumnos con TDA con y sin Hiperactividad.</u>

Alumnos con TDA/TDAH son inquietos, desorganizados y se distraen.

En relación a las características especiales que presentan alumnos con TDA con y sin Hiperactividad, tanto las Coordinadoras como los docentes entrevistados del Estudio de Caso concuerdan que se caracterizan por ser niños inquietos, desorganizados y con dificultad para concentrarse. En relación a esto, la Coordinadora 5 señala que: "(…) se caracterizan muchos de ellos por ser muy activos, les cuesta muchísimo concentrarse, están siempre en movimiento (…)". De igual forma, la Coordinadora 2 da a conocer que hay que: "(…) ayudarlos a

organizarse en todo lo referido al trabajo escolar, ya que son muy dispersos, desorganizados con sus materiales, se les pierde todo y no copian en los cuadernos adecuadamente".

De acuerdo a esta categoría la Docente 3 señala que: "(…) estos niños, generalmente son inquietos, se mueven de sus puestos, se paran, se desconcentran fácilmente". Complementando lo anterior, la Docente 6 manifiesta que: "(…) les cuesta focalizar su atención, se desconcentran súper fácilmente en las actividades que se hacen (…)".

A partir de los comentarios esta categoría se encuentra *muy saturada*.

Alumnos con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad son capaces.

Otra característica mencionada en relación a los alumnos con TDA con y sin Hiperactividad corresponde a que son niños capaces. La Coordinadora 6 señala que: "(…) son niños muy capaces, astutos y con una gran capacidad creativa, por lo que con una adecuada intervención (…) los niños se adaptan adecuadamente".

Respecto a esta categoría analítica, la Docente 4 señala que los alumnos con TDA: "(…) son muy despiertos, astutos y capaces y son muy inteligentes. Uno podría tender a pensar que no entienden pero a veces los adultos no nos damos cuenta que van un paso más adelante". Complementando esta idea, la Docente 6 manifiesta que: "(…) son activos, muy curiosos y astutos, son súper pillos, hacen preguntas, cuestionan, lo que podría transformarse en que se consideren en alumnos muy desafiantes".

En relación a las demás categorías ésta *no logra saturarse*.

Alumnos con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad ingieren medicamento.

En relación a esta categoría, la Coordinadora 1 señala que: "Muchos requieren tratamiento farmacológico, es indispensable que los usen para que puedan funcionar bien (…)". De acuerdo a la misma característica, la Coordinadora 3 da a conocer que: "Muchos de ellos tienen sí o sí que tomar algún medicamento, metilfedinato, porque así pueden rendir mejor y se solucionan muchos de los problemas que presentan".

Sólo una Docente manifiesta que los alumnos con TDA ingieren algún medicamento. Respecto a lo anterior, la Docente 1 manifiesta que: "La mayoría consume medicamentos, el típico ritalín y todos los que han salido parecidos a este remedio".

A partir de los comentarios esta categoría *no logra saturarse*.

Alumnos con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad están diagnosticados.

Sin duda, esta es una categoría que tiene directa relación con la antes señalada. Ésta se levanta sólo a partir de las respuestas de las Coordinadoras. Con respecto al diagnóstico de los alumnos que presentan TDA, la Coordinadora 2 señala que: "(…) el diagnóstico es muy importante para poder ayudarlos, la mayoría de los niños con Déficit está diagnosticado. Como colegio se envían informes a especialistas externos cuando se requieren para que los niños sean evaluados". La Coordinadora 3 da a conocer que: "(…) el diagnóstico es muy importante, porque se sabe que presentan una dificultad y se puede entenderlos, sin el diagnóstico (…) es muy difícil hacerlo". Tanto esta categoría como la anterior tienen relación con el enfoque biomédico de la atención a las necesidades educativas especiales.

Esta categoría *no se satura*.

1.2. Tipo de Trastorno de Déficit Atencional.

Al hacer referencia al tipo de Déficit Atencional que presentan los alumnos, se establecen las siguientes categorías analíticas a partir de la información recopilada en entrevista con las Coordinadoras y Docentes.

Alumnos tienen TDA con y sin Hiperactividad, la mayoría con Hiperactividad.

Respecto a esta categoría la Coordinadora 2 afirma que: "La mayoría de los niños con Déficit Atencional tienen hiperactividad, esto lo dicen los diagnósticos de los especialistas externos". En relación a esto, la Coordinadora 5 da a conocer que: "(…) en general hay alumnos que presentan Déficit Atencional con Hiperactividad y sin Hiperactividad, la mayoría eso sí tienen hiperactividad, son muy activos". Es así, como la mayoría de las coordinadoras dan cuenta que se identifican dos tipos dentro de este trastorno.

Por otra parte, todas las Docentes entrevistadas señalan que los alumnos presentan TDA con y sin Hiperactividad y, de ellas, la mayoría manifestó que gran parte de estos alumnos presentan Hiperactividad. De acuerdo a lo anterior, la Docente 2 señala que: "(…) tienen Déficit Atencional, algunos con y otros sin Hiperactividad (…)". Por otra parte, la Docente 5 expone que: "(…) la mayoría de los niños que tienen Déficit Atencional presentan Hiperactividad (…)".

A partir de los comentarios esta categoría se concluye como *robusta*.

Alumnos con Déficit Atencional pertenecen al PIE.

La Coordinadora 5 señala que: "Todos los niños con Déficit Atencional pertenecen al PIE, no se hace ninguna distinción".

Por su parte, la Docente 5 manifiesta que: "Todos los niños que tienen Déficit están en el grupo de Integración".

Al presentar sólo un comentario de las Coordinadoras y dos comentarios de los docentes, esta categoría *no logra saturarse*.

Alumnos con Déficit Atencional tienen asociado otro diagnóstico o dificultad.

Sólo las respuestas de los Docentes levantaron esta categoría. Cinco de las seis Docentes entrevistadas señalan en distintos momentos que los alumnos con TDA tienen asociado otro diagnóstico. De acuerdo a lo anterior, la Docente 2 manifiesta que: "(…) algunos también tienen otros diagnósticos, emocionales, conductuales y otros más y no sólo el Déficit Atencional". De igual forma, la Docente 5 expone que: "(…) muchos de ellos tienen dificultades en otras áreas, por ejemplo en su desarrollo emocional y social, problemas de relaciones con sus compañeros y (…) otras también". Complementado lo anterior, la Docente 6 señala que los alumnos con TDA: "(…) también presentan algunas dificultades en su desarrollo socio emocional, tienen baja autoestima, hay que estar siempre atento a esto. Un gran porcentaje de alumnos con TDAH, presentan otro trastorno asociado, esta condición se llama comorbilidad".

De acuerdo a los comentarios esta categoría *no logra saturarse*.

Alumnos con TDA asociados a otro diagnóstico pertenecen al Grupo de Integración.

En relación a qué alumnos pertenecen al grupo de integración, la Coordinadora 1 señala que: "Sólo los que tienen otro diagnóstico asociado a algún otro trastorno pueden ser parte del grupo de integración, los que no están diagnosticados simplemente no se puede". Esta idea se complementa con lo expuesto por la Coordinadora 5 ya que: "sin diagnósticos los niños no pueden ser apoyados o pertenecer al Proyecto de Integración".

Respecto a esta categoría, la Docente 1 señala que: "(…) están en el grupo diferencial los que tienen asociado otro trastorno. Los que sólo tienen Déficit Atencional solo, no están en ese grupo". Por otra parte, la Docente 6 manifiesta que "No son parte del Equipo Inclusivo los alumnos con Déficit Atencional, si tienen alguna otra dificultad quizás ahí si son parte".

De acuerdo a los comentarios esta categoría se encuentra *saturada*.

1.3 Requerimientos y desafíos en el trabajo con alumnos con TDA con y sin hiperactividad.

A partir de los requerimientos y desafíos hacia los alumnos con TDA, surgen cinco categorías analíticas.

Alumnos con TDA Y TDAH requieren supervisión, trabajo personalizado y mediación.

La mayoría de las Coordinadoras y Docentes entrevistados en más de una oportunidad manifiestan que los alumnos con TDA requieren de supervisión y trabajo personalizado. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 2 señala que los niños: "Necesitan de un trabajo más personalizado, de uno a uno". Complementando la misma idea, la Coordinadora 5 manifiesta que: "(…) son niños que necesitan que uno esté constantemente ayudándolos y necesitan de la supervisión de sus profesores. Requieren de muchísimo apoyo en sus evaluaciones en pruebas y por otra parte, ayudarlos en todo lo que tiene que ver con su orden, en la organización, esto les cuesta mucho". Siguiendo con la misma idea, la Coordinadora 4 manifiesta que: "(…) el cambio y lo importante está en la mediación que se hace (…) el profesor debe estar pendiente en la clase y en la evaluación de mediar adecuadamente los aprendizajes de los alumnos y si esto se hace en la clase no debiese haber mayores dificultades en las evaluaciones".

Por otra parte, cinco de los seis Docentes señalan en distintos momentos de la entrevista que los alumnos con TDA requieren de mediación y supervisión. De acuerdo a lo anterior, la Docente 1 manifiesta que: "(…) necesitan de la supervisión y la ayuda de nosotros, que uno esté atento de lo que hacen en sus trabajos, para que vayan al ritmo de los demás". Así mismo, la Docente 3 revela que: "(…) lo principal es ayudar a los niños de forma más individualizada, darles las explicaciones a ellos y que las verbalicen". Finalmente, la Docente 5 señala que: "Se debería tratar de dar una enseñanza más personalizada y por mucho que uno quiera y tenga todas las ganas esto cuesta ya que son varios alumnos por curso y demandan mucha energía y preocupación por ellos".

A partir de los comentarios realizados esta categoría se encuentra *muy robustecida*.

Trabajo con alumnos con TDA requiere flexibilidad en evaluaciones.

Tanto las Coordinadoras como los docentes señalaron que el trabajo con alumnos que presentan TDA con y sin hiperactividad requiere de cambios, evaluaciones diferenciadas y flexibilidad en éstas. De acuerdo a lo anterior, la Coordinadora 3 da a conocer que: "Necesitan mayor tiempo en las pruebas y adaptaciones en ellas, disminución a contenidos mínimos, mayor flexibilización, (…)". Por otra parte, la Coordinadora 1 señala que: "Se requiere mayor

flexibilización y motivación, (…) esta flexibilización tiene que ser en clases y en evaluaciones (…)".

Respecto a esta categoría, la Docente 6 señala que: "Los alumnos necesitan clases motivadoras, distintas estrategias y evaluaciones, no sólo centrarse y encasillarse en una cosa, esto ha sido todo un proceso para nosotros los profesores (…) también hacer algunas modificaciones y flexibilizar las evaluaciones e instrumentos que se hacen a los niños".

A partir de los comentarios esta categoría se encuentra *saturada*.

Requerimientos y desafíos hacia alumnos con TDA surgen de la experiencia y observación.

Todas las Coordinadoras manifestaron que los requerimientos en el trabajo con alumnos que presentan TDA surgen de la experiencia. De acuerdo a esto, la Coordinadora 2 señala que los: "(…) requerimientos y las necesidades cuando se tiene niños con Déficit Atencional surgen más bien de la experiencia y de la observación y se acompaña obviamente con lo que señala la teoría relevante en relación al tema".

De igual manera, todas las Docentes entrevistadas concuerdan que los requerimientos surgen de la experiencia y la observación. Es así, como la Docente 1 señala que: "En algunas casos ayuda la teoría y los distintos autores, pero (…) casi todo lo va dando la experiencia que uno va teniendo y así uno puede ir mejorando". Siguiendo con esta idea, la Docente 4 manifiesta que todos los requerimientos surgen de la observación, de la experiencia, de las vivencias y aprendizajes del trabajo con los niños con Déficit Atencional.

De esta forma, esta categoría logra *saturarse*.

Alumnos con TDA requieren apoyo de especialistas externos.

En relación a lo anterior, la Coordinadora 5 señala que: "La mayoría de los niños del colegio necesitan apoyo de especialistas y expertos de afuera del colegio."

En entrevistas a Coordinadoras sólo se manifiesta un comentario en relación a esta categoría, por lo que se concluye como *no saturada*.

Tener más tiempo es un desafío en el trabajo con alumnos con TDA.

Esta categoría se levanta de los comentarios de la mayoría de los docentes. Es así, como la Docente 5 señala que: "(…) lo más importante y el desafío mayor es el poder tener tiempo para preocuparse bien por estos niños, es difícil porque hay muchos niños por curso". Por otra parte, la Docente 4 manifiesta que hay desafíos y lo principal es trabajar en conjunto como equipo, lo que cuesta principalmente por el poco tiempo disponible, el darse tiempo en el colegio es un desafío para todos los agentes en este proceso.

Esta categoría se concluye como *medianamente saturada*.

A partir del procesamiento de la información, se presenta un cuadro resumen de las categorías levantadas por las Coordinadoras, los docentes y las que se comparten por ambas unidades de análisis. Se da a conocer que una categoría se encuentra saturada con la letra "S", medianamente saturada con las letras *"MS"* y no saturada con *"NS"*.

	Características especiales alumnos TDA	**Tipo de Déficit Atencional**	**Requerimientos y Desafíos alumnos con DA**
Coordinadoras y Docentes	**(S) Inquietos, desorganizados y se distraen.** **(NS)** Alumnos con TDA son capaces. **(NS)** Alumnos con TDA ingieren medicamentos.	**(S) TDA con y sin Hiperactividad, la mayoría con Hiperactividad.** **(S) Alumnos con TDA con otro diagnóstico pertenecen al PIE.**	**(S) Supervisión, trabajo personalizado y mediación.** **(S) Niños con TDA requieren ED y flexibilidad.** **(S) Requerimientos surgen de la experiencia y observación.**
Coordinadora	**(NS)** Están diagnosticados.	**(NS)** Alumnos con TDA pertenecen al PIE.	**(NS)** Apoyo especialistas externos.
Docentes		**(NS)** TDA asociados a otro diagnóstico o dificultad. **(NS)** Alumnos con TDA/H en PIE.	**(MS)** Desafío tener más tiempo.

2. GESTIÓN PROYECTO DE INTEGRACIÓN

Objetivo Específico 2: Caracterizar el funcionamiento del Proyecto de Integración Escolar.

Dimensión: Gestión PIE

A continuación se dan a conocer las categorías analíticas levantadas de acuerdo al segundo Objetivo Específico.

Las categorías levantadas de acuerdo al Objetivo Específico 2, tienen directa relación con la Concepción de las Coordinadoras y Docentes sobre el PIE, el funcionamiento de este Proyecto en los establecimientos y los requerimientos y desafíos que ha implicado su implementación.

2.1 Concepción sobre el Proyecto de Integración Educacional.

PIE se entiende desde la Inclusión, lo que implica romper las barreras.

En relación a esta categoría la Coordinadora 1 señala que: "La misión del Proyecto es fomentar y ayudar para que realmente haya una comunidad Inclusiva en el colegio y en el aula, todos en el establecimiento deben tener un espacio (…)". Por otra parte, se hace mención a la importancia de romper las barreras para lograr un PIE basado en la inclusión, es así como la Coordinadora 6 da a conocer que es importante: "(…) romper las barreras para los alumnos con Déficit Atencional, no es el niño el problema, sino que nosotros como colegio tenemos que hacernos cargo de forma seria". Por otra parte, la Coordinadora 4 incorpora el concepto de Inclusión en relación al PIE al manifestar que el: "Proyecto se caracteriza por ser inclusivo y no sólo integrador, hacemos una gran diferencia entre estos dos conceptos, integrar es poner a los niños en el sistema y que ellos se las arreglen, en cambio la inclusión supone que nosotros seamos capaces de ver las características y ellos puedan desenvolverse bien".

Sólo una Docente realiza un comentario relacionado con esta categoría. De acuerdo a lo anterior, la Docente 4 señala que el PIE es: "(…) un proyecto que se basa en la inclusión y no en la integración".

Esta categoría se encuentra *muy saturada*, especialmente por los comentarios de las Coordinadoras entrevistadas.

2.2 Funcionamiento del Proyecto de Integración educacional

PIE mantiene contacto con especialistas externos.

Respecto a la relación que se establece entre el PIE y los especialistas externos que apoyan a los alumnos con NEE, la Coordinadora 6 señala que: "(…) sí hay especialistas externos y se está en constante comunicación con ellos, esto es fundamental". Respecto a lo mismo, la Coordinadora 3 manifiesta que en algunas instancias se reúnen con los psicopedagogos externos que ayudan y trabajan con los niños cuando esto se requiere.

De acuerdo a esta categoría sólo la Docente 5 señala que: "(…) el equipo de integración, los profesores de apoyos y los especialistas tienen reuniones y conversaciones con los especialistas externos que ayudan a los niños".

Al presentarse cinco comentarios de las Coordinadoras y sólo uno de una docente se concluye como categoría *medianamente saturada*.

PIE atiende Necesidades Educativas Especiales.

Sólo las respuestas de las Coordinadoras permiten levantar esta categoría. De esta forma, la Coordinadora 2 señala que el Proyecto de Integración busca apoyar a los alumnos que requieren apoyos especiales con el objetivo que logren aprendizajes igual que cualquier alumno, para poder así atender a las necesidades de estos y brindar una educación de calidad.

Esta categoría se encuentra *medianamente saturada*.

Profesional del Equipo PIE apoya a alumnos con TDA.

Esta categoría se levanta a partir de lo que señala únicamente la Coordinadora 1 en relación a que:

(…) en los cursos con grupos con Déficit Atencional asociado a otro trastorno la profesora de apoyo ayudan en la sala y en aula de recursos también, trabaja ocho horas a la semana.

No sólo se trabaja con niños con Déficit Atencional sino que con más niños. También se sacan dos horas a la semana, trabajan en una sala especial, el aula de recursos, donde se trabajan las habilidades descendidas y se realizan algunas evaluaciones y las otras horas se trabaja dentro de la sala de clases, las profes que apoyan están dentro de la sala ayudando a estos niños.

A partir de los comentarios, esta categoría se concluye como *no saturada*.

PIE realiza trabajo colaborativo con profesionales que trabajan con niños con TDA.

Sólo a partir de las respuestas de las coordinadoras se puede determinar que el PIE realiza trabajo colaborativo. La Coordinadora 1 señala que se juntan a trabajar con el equipo de Gestión y el equipo PIE. Una vez a la semana con el equipo PIE, junto con la Directora en el centro de recurso y, cada quince días, con el equipo de coordinadores comunales. Esta idea se complementa con lo expuesto por la Coordinadora 5 ya que tienen: "(…) un equipo psicoeducativo que está conformado por dos educadoras diferenciales, un orientador y una psicóloga (…) se reúnen dos veces a la semana con el equipo inclusivo donde se analizan y toman decisiones de los casos de estudio y también se ven las necesidades de mejoramiento del Proyecto.

Esta categoría se encuentra *muy saturada*.

Equipo del Proyecto de Integración Educacional realiza evaluaciones y diagnósticos.

En relación a esta categoría la Coordinadora 1 señala que: "El equipo del colegio puede realizar una evaluación la cual es validada por un neurólogo, que posee registro del Ministerio de Educación, y que viene una vez al año".

La Docente 1 manifiesta que: "El Proyecto del colegio se encarga de hacer algunos diagnósticos de los alumnos que presentan algunas necesidades especiales."

Esta categoría *no logra su saturación*.

Proyecto de Integración Educacional se rige por Decreto 170.

En entrevista a Coordinadoras sólo se dieron a conocer tres comentarios en relación a que el PIE se rige por el Decreto 170. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 1 señala que se debe velar por que se cumpla con lo que señala el decreto 170, siendo la Coordinadora la responsable de la documentación legal, la que es el respaldo de la subvención que tienen los alumnos y, por otra parte velar que se cumplan los objetivos con todos los especialistas y se den los apoyos a los niños.

Esta categoría *no logra su saturación*.

Proyecto de Integración Educacional apoya a profesores y alumnos.

Todos los Docentes en distintos momentos de la entrevista hacen referencia a que el PIE apoya tanto a alumnos como a los profesores. De acuerdo a esta categoría, la Docente 3 señala que el equipo que es parte del Proyecto de Integración apoya a los profesores para poder ayudar bien a los niños que pertenecen al grupo de inclusión. También ayuda a los profesores en relación a sus necesidades, especialmente en el tipo de instrumentos de evaluaciones que se les hacen a estos alumnos". La Docente 5 manifiesta que: "El Proyecto de Integración busca apoyar a los alumnos que tienen dificultades (…)". Complementando lo anterior, la Docente 6 expone que: "(…) a través de las reuniones que tenemos mensuales con el equipo inclusivo se van tomando ciertas determinaciones y se alinean criterios de trabajo como colegio en relación

a los objetivos del Proyecto de Inclusión, estas reuniones son muy provechosas y nos ayudan un montón".

Esta categoría se encuentra *muy saturada*.

Proyecto de Integración Educacional realiza charlas.

En relación a esta categoría, la Docente 1 señala que en Consejos de Profesores las especialistas realizan charlas sobre los niños con TDA, como así también, sobre las evaluaciones y las adecuaciones curriculares.

A partir de los comentarios de las Docentes esta categoría *no logra su saturación*.

2.3 Requerimientos y desafíos en la implementación del Proyecto de Integración Educacional

PIE requiere trabajar y capacitar a profesores.

En relación a esta categoría la Coordinadora 6 expone que aún cuando los profesores tienen una muy buena disposición, a la mayoría se les debe dar herramientas para que cada vez se empoderen más en sus trabajos. Por otra parte, la Coordinadora 2 señala que en el establecimiento: "Hay dos consejos al año donde se hacen capacitaciones sobre el trabajo del Proyecto de Integración".

En entrevistas a Docentes, sólo se establece un comentario en relación a esta categoría analítica. De acuerdo a ésta, la Docente 4 señala que el mayor desafío corresponde a la especialización de toda la comunidad escolar en la inclusión de alumnos, empaparse de esto, y no sólo el equipo inclusivo sino que toda la comunidad.

Respecto a los comentarios, esta categoría se concluye como *saturada*.

Trabajo con la familia es fundamental y difícil en implementación del PIE.

Sólo a partir de las entrevistas a las Coordinadoras se levanta la categoría en la que se establece que el trabajo con la familia es fundamental y a la vez difícil en la implementación del PIE. En relación a esto, la Coordinadora 5 manifiesta que: "La ayuda que les puedan dar sus papás, la familia, es súper importante, sin esta ayuda no se ven avances en los niños y todo lo que soñamos como Proyecto de Integración es difícil que se cumpla". Cuando se hace referencia a que el trabajo con la familia es difícil la Coordinadora 2 expone que: "(…) es muy complicado trabajar en conjunto con algunos papás ya que no quieren aceptar algunas necesidades de los niños y ven que uno como colegio estuviera enjuiciando a sus hijos y no se dan cuenta que con un trabajo en conjunto los podríamos ayudar más (…)".

Aún cuando esta categoría surge sólo de los comentarios de las docentes, se concluye como *saturada*.

El trabajo colaborativo es un desafío en implementación PIE.

El trabajo colaborativo como desafío se manifiesta sólo en dos comentarios de las docentes. Respecto a lo anterior, la Docente 6 señala que: "(…) lo más importante, y el mayor desafío es poder trabajar colaborativamente con el equipo PIE, porque así uno puede compartir distintas experiencias y conocer lo que les resulta a algunos".

Esta categoría *no logra su saturación*.

No hay desafíos en la implementación del PIE.

En relación a esta categoría, sólo la Docente 2 manifiesta que: "No ha habido muchos desafíos en el Proyecto, yo encuentro que ha funcionado bien".

Respecto a lo anterior la categoría *no se satura*.

A partir del procesamiento de la información, se da a conocer un cuadro resumen de las categorías levantadas por las Coordinadoras, los Docentes y las que se comparten por ambas unidades de análisis respecto al Proyecto de Integración Educacional. Se da a conocer que una categoría se encuentra saturada con la letra *"S"*, medianamente saturada con las letras *"MS"* y no saturada con *"NS"*.

	Concepción sobre PIE	**Función PIE**	**Requerimientos y desafíos**
Coordina Docentes	**(S) PIE se entiende desde la Inclusión (Romper Barreras).**	**(MS)** Mantiene contacto con especialistas externos.	**(S) PIE requiere trabajar y capacitar a profesores.**
Coordinadoras		**(NS)** Atención NEE. **(NS)** Apoyo a alumnos TDA. **(S) Realiza trabajo colaborativo.** **(NS)** Realiza evaluaciones y diagnósticos. **(NS)** Se rige por Decreto 170.	**(S) Trabajo con la familia es fundamental y difícil.**
Docentes		**(NS)**Hace diagnósticos. **(S)Apoyo a profesores y alumnos.** **(NS)**Realiza charlas.	**(NS)**Desafío trabajo colaborativo. **(NS)** No hay desafíos.

3. EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES DE ALUMNOS CON TRASTORNO DE DÉFICIT ATENCIONAL

Objetivo Específico 3: Identificar las características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA y TDAH que asisten a colegios con Proyectos de Integración Escolar.

Dimensión: Evaluación de aprendizajes de alumnos con TDA.

A continuación se dan a conocer las categorías analíticas levantadas de acuerdo al tercer objetivo específico. Estas categorías se agrupan de acuerdo la concepción sobre evaluación, los tipos de éstas para alumnos con TDA, las características de las evaluaciones diferenciadas, su planificación, construcción y aplicación y, finalmente, los desafíos y requerimientos que ellas presentan. Todas estas categorías se encuadran dentro de la dimensión relacionada con la evaluación de aprendizajes de alumnos que presentan TDA con y sin hiperactividad.

3.1 Concepción evaluación de aprendizajes

Evaluación es un proceso continuo para medir aprendizajes y determinar remediales.

Tres Coordinadoras señalan que la evaluación constituye un proceso que se caracteriza por ser continuo, que mide aprendizaje y permite determinar remediales. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 4 señala que: "La evaluación es un proceso continuo, que busca saber el nivel de logro de las habilidades y aprendizajes de los alumnos y, a partir de éstas se realizan remediales".

La mayoría de los Docentes hacen referencia a esta categoría. En relación a lo anterior, la Docente 1 señala que: "Se evalúa para comprobar qué es lo que los alumnos aprendieron, para que ellos puedan aplicar sus conocimientos y nosotros los profesores podamos verificar sus aprendizajes". Por otra parte, la Docente 6 manifiesta que las evaluaciones se entienden como instancias muy enriquecedoras que entregan información.

Esta categoría se encuentra *medianamente saturada*.

La evaluación es un instrumento para calificar.

Sin duda, la evaluación continúa entendiéndose como un instrumento que sólo tiene como objetivo calificar. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 1 señala que: "(…) la evaluación sigue siendo como un castigo para los alumnos, sólo para tener una nota y no se pueden ver los avances (…) se ve la evaluación como una instancia para finalizar una unidad y que lo que busca es calificar". Por otra parte, la Coordinadora 3 manifiesta que: "La evaluación es una instancia de calificación principalmente, se ve cuánto saben los alumnos pero es para medir sus resultados, lo aprendido y, eso generalmente, se traduce en una nota que mide todo esto".

Respecto a esta categoría, la Docente 5 señala que: "(…) todavía en las evaluaciones importa mucho la nota que tienen los niños y muchas veces se realizan pruebas para informar de ésta, con eso uno se queda tranquilo".

A partir de los comentarios esta categoría se establece como *saturada*.

3.2 Tipos de evaluación de aprendizajes para alumnos con TDA

Evaluación para alumnos con TDA es homogénea y se privilegia la Evaluación Sumativa.

De acuerdo a lo manifestado por las Coordinadoras, se establece que la evaluación para alumnos con TDA es homogénea, privilegiando la intención sumativa. Respecto a esto, la Coordinadora 1 señala que la evaluación es más bien homogénea e igual para todos los alumnos. De igual forma, la Coordinadora 5 manifiesta que: "Ha costado muchísimo realizar distintas instancias más heterogéneas en que se consideren las diferencias y la diversidad (…)". La Coordinadora 2 afirma que la evaluación sumativa es la instancia más común ya que, aún cuando se hacen varios tipos de instrumentos, lo que más se aplica son las pruebas objetivas, es decir pruebas sumativas de alternativas y con preguntas de desarrollo.

Esta categoría se fundamenta en lo que señala la Docente 2: "(…) tendemos a caer en las evaluaciones sumativas, ya que estamos más acostumbrados a este tipo de pruebas, es más fácil confeccionarlas". Complementando lo anterior, la Docente 5 manifiesta que las evaluaciones más comunes son las sumativas, se pasa un contenido y después se ve qué es lo que aprendieron los alumnos por medio de pruebas escritas.

La mayoría de los Docentes y las Coordinadoras en distintos momentos de la entrevista hacen referencia a esta categoría, por lo que ésta se encuentra *muy saturada*.

Se aplican distintos instrumentos a alumnos con TDA.

En relación a esta categoría, la Coordinadora 1 señala que: "Se hacen pruebas escritas de desarrollo y de alternativas, disertaciones y varios trabajos de guías para los alumnos que tienen Déficit Atencional." Por otra parte, la Coordinadora 6 manifiesta que los alumnos tienen diversas oportunidades e instancias evaluativas, entre las que se encuentran investigaciones de un tema, proyectos grupales que a veces pueden incluir más de una asignatura o portafolios, con los niños con Déficit Atencional se realiza un cuadro de registro exhaustivo en relación a su desenvolvimiento y sus avances, pautas de observación y autoevaluaciones con el objetivo que los estudiantes sean parte activa del proceso y verifiquen sus debilidades y sus fortalezas.

Respecto a esta categoría, la Docente 1 señala que: "(…) se hacen varios trabajos prácticos en las salas de clases, trabajos en que deben aplicar contenidos, se les da una situación y ellos deben resolverla, pueden utilizar sus apuntes y libros y en algunas ocasiones se realizan experimentos que son evaluados". En relación a los instrumentos que se aplican a alumnos con TDA, la Docente 3 manifiesta que: "Se realizan trabajos orales y de disertaciones, eso es lo principal y súper importante para los alumnos que tienen Déficit Atencional". Por otra parte, la Docente 6 expone que: "Se hace mucha evaluación basada en la observación, evaluaciones formativas que miden el proceso, también portafolios que generalmente son en grupo, se trabaja mucho de forma colaborativa".

De acuerdo a los comentarios de las Coordinadoras y los Docentes, esta categoría se constituye como *saturada*.

Evaluación para alumnos con TDA son diagnósticas, formativas y sumativas.

De acuerdo a esta categoría la Coordinadora 4 informa que: "Hay evaluaciones diagnósticas al comienzo de cada unidad, hay formativas y también sumativas, de acuerdo al momento y objetivos".

La mayoría de los Docentes hacen mención a que las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA presentan las tres intencionalidades. Respecto a lo anterior, la Docente 3 señala que: "Las evaluaciones y pruebas tienen las tres intencionalidades, diagnósticas al principio del primer semestre y al comienzo de las unidades, formativas y sumativas principalmente". Complementando lo anterior, la Docente 6 manifiesta que: "Como colegio y los profesores hemos tratado de incorporar evaluaciones que sean reflejo más del proceso considerando la diversidad de los alumnos y que queremos lograr la inclusión, la evaluación diagnóstica también es una medición muy importante que siempre realizamos y obviamente también hay hartas evaluaciones sumativas para los niños con Déficit Atencional".

Esta categoría analítica se encuentra *medianamente saturada*.

Alumnos con TDA realizan evaluaciones externas.

La Coordinadora 5 señala que no se hacen muchos cambios en evaluaciones y a la vez, los niños con TDA realizan evaluaciones que se reciben de organismos externos encargados de confeccionar las pruebas para todos los alumnos incluidos los con Déficit Atencional.

Sólo una Coordinadora expresa en dos momentos que los alumnos con TDA realizan evaluaciones externas, por lo que esta categoría *no logra saturarse*.

3.3 Evaluación Diferenciada

No hay grandes diferencias en evaluaciones para alumnos con TDA.

Los comentarios de las Coordinadoras en entrevistas, dan a conocer que no se establecen mayores diferencias en evaluaciones para los alumnos que presentan TDA con y sin Hiperactividad en relación a los demás estudiantes. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 2 señala que: "(…) por lo general no se requieren hacer muchos cambios, no es necesario ya que los niños pueden responder bien las pruebas sin modificaciones". En relación a esto mismo, la Coordinadora 5 expone que: "No se hacen adecuaciones para los alumnos con Déficit Atencional".

Tres docentes en distintos momentos de las entrevistas manifiestan que no hay diferencias entre evaluaciones de alumnos con TDA y los demás estudiantes. La Docente 3 señala que: "No hay gran diferencia entre las evaluaciones entre niños con problemas de atención, porque no se necesitan". Por otra parte, la Docente 5 manifiesta que: "(…) como hay pruebas externas no se puede hacer mucho, no se pueden hacer cambios en las pruebas porque ya vienen lista de afuera".

De acuerdo a los comentarios esta categoría se encuentra *muy saturada*.

Evaluación Diferenciada se puede hacer en todas las asignaturas.

En relación a esta categoría la Coordinadora 4 señala que: "(…) si se requieren se pueden hacer modificaciones y en las asignaturas que sean necesarias".

Todos los Docentes entrevistados concuerdan en esta categoría. Respecto a esto, la Docente 3 señala que: "Si se requiere las evaluaciones diferenciadas se puede realizar en cualquier asignatura".

Esta categoría se concluye como *saturada*.

ED para alumnos con TDA en formato, complejidad, tiempo, instrucciones o respuesta oral.

Sólo a partir de las respuestas de las Coordinadoras, se pueden identificar las modificaciones que se hacen en evaluaciones diferenciadas. Estas tienen relación con el formato, la complejidad, el tiempo, las instrucciones y tipo de respuesta. Es así, como la Coordinadora 2 señala que: "En ocasiones las respuestas de desarrollo cuando no son contestadas por los alumnos con Déficit Atencional o (…) la respuesta es nada que ver o no tiene ninguna relación con lo preguntado se le pregunta después de forma oral." En relación a los principales cambios en evaluaciones, la Coordinadora 5 informa que: "(…) se considera como evaluación diferenciada cuando se le da más tiempo a los niños que tienen Déficit Atencional, y verificar que entiendan las preguntas (…)". Por otra parte, la Coordinadora 6 da a conocer que: "(…) se hacen evaluaciones diferenciadas para los alumnos con Déficit Atencional, se hacen adecuaciones en formato de la prueba, variación de ítems, se va manejando el tiempo, mediación y también en reiteración de instrucciones (…)".

Respecto a las Evaluaciones Diferenciadas la Docente 1 señala que: "(…) a los alumnos con Déficit Atencional se les da mayor tiempo, los niños no se dan cuenta que son pruebas distintas. Las instrucciones a veces también suelen ser distintas, son más cortas y más simples". Por otra parte, la Docente 2 manifiesta que: "Pueden realizarse cambios cuando un alumno con Déficit Atencional lo requiere, se apoya la prueba con más imágenes, instrucciones simples y cortas o se da más tiempo". Complementando lo anterior, la Docente 6 expone que hay diferencia en relación al tiempo, a la mediación que se hace con los niños. Los objetivos y habilidades son iguales para todos, y el nivel de complejidad también. Las evaluaciones tienen mayor apoyo visual, se cambia un poco el formato y se verifica que entendieron lo que tienen que hacer, se les pide a algunos que verbalicen las instrucciones.

Esta categoría se concluye como *muy saturada*.

Al presentar dificultad en una evaluación, se aplica otro tipo de modalidad.

Esta categoría se levanta sólo a partir de los comentarios de las docentes. La Docente 1 señala que: "Se aplican diferentes instrumentos y evaluaciones. En ocasiones, cuando los alumnos con Déficit Atencional presentan mucha dificultad al enfrentarse a una prueba, se complementan con guías cortas de trabajo". Por otra parte, la Docente 5 manifiesta que hay: "(…) trabajos que se mandan a la casa cuando los niños tienen muchas dificultades y después se los tomamos oralmente y les hacemos preguntas".

Esta categoría *no logra saturarse*.

3.4 <u>Planificación, construcción y aplicación de evaluaciones para alumnos con TDA</u>

Evaluaciones de alumnos con TDA se construyen a partir del currículo nacional.

Respecto a esta categoría, la Coordinadora 1 expone que: "Las evaluaciones y pruebas para los alumnos que tienen Déficit Atencional se van construyendo a partir de los objetivos, habilidades y contenidos de las bases curriculares de los programas de estudios, del currículo nacional (…)". Siguiendo la misma línea, la Coordinadora 5 manifiesta que la mayoría de las evaluaciones son confeccionadas externamente, pero éstas se rigen bajo las bases curriculares y los programas de estudio del MINEDUC y, las que se construyen en el establecimiento, también se realizan sobre la base de los objetivos y las habilidades a desarrollar en cada contenido.

La mayoría de los Docentes entrevistados señalan que las evaluaciones se construyen a partir del currículo nacional. En relación a esto, la Docente 3 señala que: "Todas las evaluaciones para alumnos con o sin Déficit Atencional se hacen de acuerdo a lo que dice el currículo chileno, de las bases curriculares, los objetivos de aprendizaje y las habilidades que se quieren lograr en los alumnos".

A partir de los comentarios esta categoría se constituye como *saturada*.

Profesores realizan y aplican las evaluaciones a alumnos con TDA.

Respecto a esta categoría, la Coordinadora 1 señala que hay profesores que pueden hacer solos las pruebas y evaluaciones de los niños con Déficit Atencional y que preguntan y se acercan al equipo PIE cuando es necesario. Siguiendo esta idea, la Coordinadora 4 manifiesta que cada profesor decide y determina los tipos de las evaluaciones que se harán, sólo si necesita apoyo acude al equipo inclusivo, realizan las evaluaciones de acuerdo a las necesidades de los niños. Por ejemplo, según las habilidades y objetivos a desarrollar se estipula cuál será el instrumento más adecuado. Complementando lo anterior, la Coordinadora 3 señala que: "(…) casi todos los profesores del colegio no requieren del apoyo del equipo PIE para realizar y aplicar las evaluaciones a alumnos con TDA".

De acuerdo a lo anterior, la Docente 4 señala que el profesor de cada asignatura diseña y planifica sus evaluaciones con total libertad, el respaldo del equipo de inclusión siempre está por si se tiene alguna duda. Por otra parte, la Docente 6 manifiesta que: "Nosotros mismos aplicamos las evaluaciones a los niños que tienen Déficit Atencional, en general no necesitamos del equipo inclusivo, ya sabemos que hacer en estos casos".

Esta categoría se encuentra *muy saturada*.

Las evaluaciones se realizan en la sala de clases.

De acuerdo a los comentarios, la Coordinadora 1 señala que: "Los niños hacen sus pruebas en las salas de clases, no se necesita ningún otro lugar para que los niños den sus pruebas (...)". Por su parte, la Coordinadora 6 manifiesta que: "Las evaluaciones son aplicadas por cada profesor en cada curso en la sala de clases, no se necesita ningún lugar especial para llevar a los niños (…)".

Todos los Docentes concuerdan que no se requiere un lugar especial para aplicar evaluaciones a alumnos con TDA. La Docente 2 señala que: "(…) siempre se aplican en la sala de clases".

Esta categoría se concluye como saturada.

Algunos alumnos con TDA van al centro de recursos o a la oficina del equipo PIE para hacer sus evaluaciones.

La Coordinadora 2 señala que: "(…) sólo si un alumno requiere más tiempo en una evaluación y, las clases o el tiempo para terminar la prueba ya finalizó para todo el curso, se saca de la sala y va a la oficina del equipo del Proyecto y ahí con una de nosotras del equipo realiza la evaluación (…)".

Respecto a lo anterior, la Docente 1 manifiesta que: "(…) sólo si hay un caso especial, si un alumno con Déficit Atencional no respondió a nada bien puede ir al aula de recursos donde hay una profesora de apoyo que puede trabajar con ellos".

De acuerdo a los comentarios esta categoría *no se satura*.

Profesor con equipo PIE planifica, diseña, y decide tipos de evaluaciones de alumnos con TDA.

A través de lo expuesto por las Coordinadoras, se puede concluir que los profesores en conjunto con el equipo PIE construyen evaluaciones para alumnos con TDA. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 1 señala que el profesor de aula en conjunto con el equipo PIE construyen y determinan las evaluaciones que se harán con algunas modificaciones para los niños con TDA, éstas se construyen cuando profesores con especialistas del equipo PIE se reúnen. Por otra parte, la Coordinadora 2 manifiesta que: "Es el profesor de asignatura con apoyo del coordinador del Proyecto quienes diseñan y planifican como van a ser las evaluaciones de los alumnos con Déficit Atencional (…) casi siempre lo hace el profesor con sugerencias nuestras".

Respecto a esta categoría, la Docente 1 señala que: "El profesor de la sala en conjunto con los especialistas ven que tipo de evaluación van a hacer a los niños que tienen Déficit Atencional". Por otra parte, la Docente 3 manifiesta que: "Generalmente el profesor en conjunto con el encargado de cada departamento o alguna persona del equipo de integración van viendo qué tipo de instrumento se aplicará al curso y los niños con Déficit Atencional". Complementando esta idea, la Docente 5 señala que se realizan algunas pruebas con la ayuda de las educadoras diferenciales.

Esta categoría logra su *saturación*.

Especialistas externos dan sugerencias para Evaluaciones Diferenciadas.

Esta categoría se levanta sólo por un comentario. La Coordinadora 2 manifiesta que: "(…) se construyen pruebas y evaluaciones de acuerdo a las sugerencias de los especialistas externos de los alumnos con déficit atencional".

Esta categoría *no logra saturarse*.

Evaluaciones para alumnos con TDA se construyen a partir de los objetivos del colegio.

Respecto a esta categoría, la Coordinadora 6 señala que: "Las evaluaciones se confeccionan y piensan a partir de las bases curriculares de cada nivel y también de los objetivos que nos hemos propuesto como colegio".

Esta categoría presenta dos comentarios realizados por las Coordinadoras por lo que *no logra saturarse*.

Evaluaciones para alumnos con TDA se construyen de acuerdo sus necesidades.

Esta categoría señala que es fundamental considerar las necesidades de los alumnos que presentan TDA en la construcción de sus evaluaciones. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 6 señala que se va pasando de evaluaciones sumativas a evaluaciones de proceso para considerar las necesidades de cada alumno.

Esta categoría *no logra saturarse*.

Profesor de apoyo y organización externa confeccionan evaluaciones.

Respecto a lo anterior, la Coordinadora 5 manifiesta que generalmente las profesoras diferenciales hacen las pruebas, como así también la organización externa que brinda estas evaluaciones, las que son iguales para todos los alumnos, por lo que tampoco se tiene poder de decisión en su construcción.

Sólo un Docente se refiere a esta categoría. La Docente 5 señala que la mayoría de las pruebas que se hacen a todos los niños y los que tienen TDA se confeccionan externamente.

Esta categoría *no logra su saturación.*

PIE decide tipo de evaluación para alumnos con TDA.

Sólo la Docente 5 señala que casi siempre cuando hay algún cambio en las evaluaciones los hacen las educadoras diferenciales y hay otras pruebas externas. Casi siempre las educadoras diferenciales deciden qué tipo de pruebas hacer a los niños con TDA.

Esta categoría se concluye como *no saturada*.

3.5 Desafíos y requerimientos de la evaluación para alumnos con TDA

Profesores se resisten al cambio en evaluaciones.

La mayoría de las Coordinadoras mencionan en distintos momentos que un gran porcentaje de profesores se resiste a realizar Evaluación Diferenciada. De acuerdo a lo anterior, la Coordinadora 1 señala que: "El mayor desafío ha sido el poder trabajar en conjunto con los profesores de aula, es algo que se hace complicado debido a que aún hay profesores que se resisten a cambios". De igual forma, la Coordinadora 2 expone que: "El profesor asume las sugerencias pero no muchas veces hace cambios (…) hay una resistencia por parte de algunos profesores a hacer cambios". Complementando esta misma idea, la Coordinadora 5 manifiesta que lo más importante y que ha sido difícil, muy complicado es el trabajo con los profesores, se resisten al cambio en sus clases, estrategias y principalmente en sus evaluaciones, hay que motivarlos para que no se angustien con los alumnos con Déficit Atencional y los puedan apoyar de buena forma.

Aún cuando esta categoría se levanta sólo por comentarios de las Coordinadoras, ésta se constituye como *saturada*.

Alumnos con TDA requieren evaluaciones formativas.

Esta categoría no presenta comentarios de las Coordinadoras, ni es representativa para todos los Docentes entrevistados. La Docente 4 señala que: "(…) estamos trabajando junto con el equipo de inclusión para realizar a los alumnos con TDA y a los otros alumnos más evaluaciones que midan el proceso, este es un gran desafío para la comunidad escolar y para los profesores, porque siempre tendemos a hacer las mismas pruebas de siempre".

Esta categoría *no logra su saturación*.

Las evaluaciones deben considerar necesidades de alumnos con TDA.

Sólo las docentes se refieren a esta categoría. La Docente 2 señala que intentan: "(…) hacer distintos tipos de evaluación considerando la diversidad de alumnos y las características de los alumnos con TDA". Siguiendo con esta idea, la Docente 6 manifiesta que: "Cada vez variamos más en evaluaciones y eso ha sido muy bueno, ya que permite evaluar en relación a las diversas formas de lograr aprendizajes, pero esto sigue siendo algo importante a seguir trabajando, es una necesidad para los alumnos con Déficit Atencional".

Esta categoría se encuentra *medianamente saturada*.

A continuación se presenta un cuadro resumen de las categorías levantadas por las Coordinadoras, los Docentes y las que se comparten por ambas unidades de análisis respecto a la evaluación de aprendizajes. Se da a conocer una categoría saturada con la letra *"S"*, medianamente saturada con las letras *"MS"* y no saturada con *"NS"*.

	Concepción Evaluación	**Tipos de Evaluación**	**Evaluación Diferenciada**	**Planificación, construcción y aplicación.**	**Desafíos requerimiento**
Coordinadoras y Docentes	**(MS)** Proceso continuomi de aprendizajes y determina remediales **(S)Instrumento para calificar.**	**(S) Evaluación para alumnos con TDA es homogénea y se privilegia EV Sumativa.** **(S)Se aplican distintos instrumentos a alumnos con TDA.** **(MS)**EV alumnos con TDA son diagnósticas, formativas y sumativas.	**(S)No hay grandes diferencias en evaluaciones** **(S)ED en todas las asignaturas.** **(S) ED en formato, complejidad, tiempo, instrucciones o respuesta oral.**	**(S) EV se construyen del currículo.** **(S) Profesor diseña y aplica ED.** **(S) EV se realizan en la sala de clases.** **(NS)** Algunos van al Centro de recursos u oficina del PIE. **(S) Profesor y PIE diseña, planifica y decide tipos de ED.**	
Coordinadoras		**(NS)** Alumnos con TDA realizan EV.externas.		**(NS)** Especialistas externos dan sugerencias. **(NS)** ED se construyen de objetivos del colegio. **(NS)** ED según necesidades. **(NS)** Profesor de apoyo y organización externa confeccionan ED.	**(S) Profesores se resisten al cambio.**

Docentes			Otro tipo de EV cuando un alumno presenta dificultad. **NS**	**(NS)** Evaluación externa. **(NS)** PIE decide tipo de evaluación.	**(NS)** Se requieren evaluaciones formativas. **(NS)** Considerar necesidades de alumnos.

4 APRECIACIÓN COORDINADORAS Y DOCENTES DE EVALUACIONES DE APRENDIZAJE DE ALUMNOS CON TDA

Objetivo Específico 4: Descubrir fortalezas y debilidades de las evaluaciones de aprendizaje de alumnos con TDA y TDAH que asisten a colegios con PIE a partir de la opinión de Coordinadoras y Docentes.

Dimensión: Apreciación de Coordinadoras y Docentes respecto a las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA.

A continuación se dan a conocer las categorías analíticas levantadas de acuerdo al cuarto objetivo específico, éstas se agrupan de acuerdo a la opinión de las Coordinadoras y Docentes respecto a la evaluación de los alumnos con TDA, los desafíos que ha implicado para estos agentes educativos llevar a cabo este proceso evaluativo y, por último, las fortalezas de la evaluación de acuerdo a sus comentarios. Todas estas categorías se encuadran dentro de la dimensión relacionada con la apreciación de Coordinadoras y Docentes respecto a las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA.

4.1 Opinión sobre la evaluación de alumnos con Déficit Atencional

Positiva percepción de evaluación a alumnos con TDA.

En relación a la positiva percepción de la evaluación de aprendizajes para los alumnos con TDA con y sin Hiperactividad, la Coordinadora 4 manifiesta estar haciendo un buen trabajo como colegio, porque cada vez hay menos distinción en las evaluaciones, las diferencias son sólo de formato. Se trata que sea una evaluación inclusiva a través del trabajo previo y no sólo lo que se suele considerar como evaluación escrita o sumativa. Respecto a esto la Coordinadora 6 señala estar muy contenta, ya que lo han hecho muy bien, ha sido un arduo trabajo y se constatan buenos resultados de todo esto, en un principio costó mucho, pero ya las evaluaciones diferenciadas y la importancia de éstas para niños con necesidades y niños con Déficit Atencional son parte de la cultura como colegio.

Todos los Docentes, y algunos de ellos en distintos momentos de la entrevista manifiestan una positiva percepción de las evaluaciones a alumnos con TDA. De acuerdo a esto, la Docente 3 manifiesta que van por un buen camino y lo están haciendo bien, la intención está. Por otra parte, la Docente 6 manifiesta creer que: "(…) la forma en que se evalúa y los tipos de instrumentos que se utilizan son muy adecuados, creo que lo estamos haciendo muy bien".

Esta categoría se encuentra *saturada*.

Se podría hacer más en evaluaciones alumnos con TDA.

Respecto a lo anterior, la Coordinadora 5 da a conocer que no están haciendo todo lo que se podría hacer, ya que aún hay camino por recorrer y aprender, por una parte porque no se cuentan con todos los recursos y también, por la disposición de algunas profesoras, ya que las educadoras diferenciales y el equipo brindan mucho apoyo y los profesores descansan en ellos.

En relación a esta categoría sólo dos Coordinadoras mencionan que se podría hacer más en evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA, por lo que esta categoría *no logra saturarse*.

4.2 Desafíos en evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA

Crear distintas instancias de evaluaciones para alumnos con TDA es un desafío.

En entrevistas, la mayoría de las Coordinadoras señalaron en diversos momentos la importancia de crear distintas instancias o tipos de evaluaciones para alumnos con TDA con y sin Hiperactividad. Al respecto, la Coordinadora 2 señala que están trabajando para que existan distintas instancias de evaluaciones y que a la vez éstas proporcionen información relevante respecto a qué es lo que aprenden los alumnos y qué cosas los profesores deben cambiar para que los aprendizajes sean válidos, lo que se convierte en un gran desafío. Por otra parte, la Coordinadora 3 menciona que se debe: "(…) mejorar y variar el tipo de pruebas e instrumentos que se aplican, siempre tendemos a caer en lo mismo y si logramos hacer distintos tipos de pruebas será muy beneficioso para los niños que tienen Déficit Atencional".

Todos los Docentes manifiestan en distintos momentos de la entrevista que hacer diferentes tipos de evaluaciones corresponde a un requerimiento o desafío. De acuerdo a lo anterior, la Docente 1 señala que deben variar el tipo de evaluaciones, ya que se tiende a caer en las pruebas escritas y sumativas. De acuerdo a lo anterior, la Docente 3 manifiesta que: "Aún cuando el colegio busca la integración de los alumnos, querámoslo o no, nos vemos enfrentados a un sistema más bien homogéneo y cambiar esto es el mayor desafío". Continuando con esta idea, la Docente 6 expone que: "(…) hay cosas a mejorar, tenemos que poder confeccionar mejores evaluaciones, hacer distintas evaluaciones considerando a los niños con Déficit Atencional".

Esta categoría como *muy saturada*.

Trabajo con la familia es un desafío para mejores evaluaciones.

Respecto a dicha categoría, la Coordinadora 6 señala que hay varios aspectos a mejorar, entre ellos, incluir más a las familias en los procesos de evaluaciones para los niños con TDA, ya que éste no es una proceso que se da sólo al finalizar una unidad sino que es continuo, se podrían hacer charlas a los papás, ya que ellos están acostumbrados a un tipo de prueba, la de memorización y los apoderados son un factor fundamental a la hora de apoyar a los alumnos.

Por otra parte, sólo la Docente 4 señala que podría considerarse como desafío:"(…) apoyar más a los papás a entender los distintos tipos de evaluaciones para que ellos los puedan apoyar".

Se considera como desafío el trabajo con las familias. Sin embargo, esta categoría *no logra saturarse.*

Se debe conocer a los alumnos con TDA para confeccionar evaluaciones.

Esta categoría sólo logra levantarse por los comentarios de las Coordinadoras. En relación a ésta, la Coordinadora 2 señala que se debiese evaluar en relación a las reales necesidades de los alumnos con TDA, lo que muchas veces no se hace, se requiere conocer a los alumnos con Déficit Atencional con y sin Hiperactividad para construir evaluaciones".

Esta categoría *no logra saturarse*.

Desafío capacitar a los profesores en evaluaciones alumnos con TDA.

Respecto a esta categoría levantada, todas las Coordinadoras señalan como desafío la importancia de capacitar a los profesores en relación a las evaluaciones de aprendizajes para alumnos con TDA. Respecto a lo anterior, la Coordinadora 3 señala que: "El gran desafío y meta es capacitar a los profesores, que vayan interiorizándose más en el tema, especialmente lo que tiene que ver con las evaluaciones diferenciadas, que sepan hacerlas bien". Complementando esta idea, la Coordinadora 5 manifiesta que: "Otra cosa difícil ha sido el capacitarnos como colegio y capacitar a los profes en la atención de los niños que tienen TDA y para hacer evaluaciones que sean distintas, más motivantes para ellos (…)".

Esta categoría se encuentra *saturada*.

Desafío trabajar la cultura inclusiva.

La mayoría de las Coordinadoras mencionaron en distintos momentos en entrevistas el trabajo de la cultura inclusiva como un desafío para la comunidad escolar. Al respecto, la Coordinadora 4 señala que el gran desafío es incorporar cada vez más la inclusión de los alumnos con TDA en la cultura del colegio y de los profesores, en sus evaluaciones. De acuerdo a lo mismo, la Coordinadora 2 señala que un cambio y un paso que como colegio es necesario realizar, es ser capaces de ver las necesidades y características de los alumnos, es decir romper las barreras del aprendizaje.

Esta categoría se constituye como *saturada*.

Se debe realizar mayor trabajo colaborativo en evaluaciones para niños con TDA.

De acuerdo a lo anterior, la Docente 6 señala que: "(…) es fundamental más instancias de compartir experiencias y de capacitaciones respecto a estos temas, y así podríamos aprender a adecuar evaluaciones de mejor manera (…)".

De acuerdo a los comentarios, esta categoría *no logra saturarse.*

Modificaciones en evaluaciones para alumnos con TDA se hace difícil por el poco tiempo.

Uno de los desafíos para las Docentes corresponde el poder darse o tener más tiempo en relación a las evaluaciones de aprendizajes. De acuerdo a esto, la Docente 3 señala que: "A los alumnos con Déficit Atencional se debieran hacer más pruebas formativas y también pensar en distintos tipos de evaluaciones pero por tiempo no se realizan, siempre estamos contra el tiempo". Complementando lo mismo, la Docente 2 manifiesta que: "El desafío es tratar de hacer pruebas más individualizadas pero no hay tiempo, ya que hay que estar con cada uno de los niños".

De acuerdo a los comentarios esta categoría se encuentra *medianamente saturada*.

4.3 Fortalezas de la evaluación de aprendizajes de alumnos con TDA

Las Evaluaciones Diferenciadas ayudan a los alumnos con TDA.

Respecto a esta categoría analítica levanta, la Coordinadora 3 señala que cuando se hacen algunas modificaciones en las pruebas, los niños puedan demostrar realmente lo que saben, lo que los ayuda en su imagen frente al resto de sus compañeros. De acuerdo a esto mismo, la Coordinadora 6 manifiesta que la evaluación diferenciada ha ayudado a los niños con TDA especialmente en su autoestima, lo que es un aspecto muy importante.

De acuerdo a lo anterior, la Docente 1 señala que: "(…) por el nivel de atención de los alumnos con Déficit Atencional las pruebas diferenciadas han ayudado bastante ya que los niños se cansan menos, pueden terminarlas y se sienten capaces, es bueno para su autoestima." Complementando esta idea, la Docente 3 manifiesta que el hacer pequeños cambios favorece a los alumnos que tienen TDA ya que permite que ellos se sientan valorados en el sistema.

De acuerdo a los comentarios esta categoría se establece como *saturada*.

Compromiso y trabajo de profesores con alumnos con TDA es una fortaleza.

En relación a los comentarios que levantan esta categoría, la Coordinadora 6 señala que: "(…) la mayor fortaleza es el compromiso de todos, los profesores principalmente (…) todos son muy jugado por sus alumnos con Déficit Atencional".

La Docente 2 señala que: "Está la iniciativa que en otros colegios no, los profes en general tenemos la disposición a hacer cambios". Por otra parte, la Docente 4 expone que: "La fortaleza es en el trabajo que se hace con el alumno, no sólo en el momento de aplicar una prueba sino que a lo largo del proceso, ya que acá en el colegio no sólo es una evaluación final, sino que se evalúa permanentemente".

Esta categoría analítica levantada *no logra su saturación*.

Evaluación de Aprendizajes para alumnos con TDA es parte de la cultura Inclusiva.

Esta categoría surge sólo a partir de los comentarios de algunas Coordinadoras. De acuerdo a ésta, la Coordinadora 6 señala que: "(…) otra cosa muy importante es la variedad de evaluaciones donde se consideran las necesidades y características de los niños con Déficit Atencional y ya está súper incorporado en lo que queremos lograr como colegio con nuestro proyecto de Inclusión".

Esta categoría *no logra saturarse*.

No hay fortalezas en evaluaciones para alumnos con TDA.

Sólo la Docente 5 señala que no hay muchas fortalezas en las evaluaciones de los alumnos con TDA con y sin hiperactividad, y por otra parte, que hay que hacer modificaciones y mejorar los tipos de evaluaciones pensando en los alumnos con TDA, sus necesidades y características, ya que si esto no sucede no se podrá avanzar.

Este comentario concluye a la categoría como *no saturada*.

A partir del procesamiento de la información, a continuación se da a conocer un cuadro resumen de las categorías levantadas por las Coordinadoras, los Docentes y las que se comparten por ambas unidades de análisis respecto a la opinión de las Coordinadoras y Docentes respecto al proceso evaluativo de los alumnos con TDA. Se da a conocer que una categoría se encuentra saturada con la letra *"S"*, medianamente saturada con las letras *"MS"* y no saturada con *"NS"*.

	Opinión Evaluación alumnos con DA	**Desafíos Evaluación alumnos con TDA**	**Fortalezas Evaluación alumnos con TDA**
Coordinadoras y Docentes	**(S)Positiva percepción**.	**(NS)** Trabajo con la familia. **(S)Crear distintas instancias de evaluaciones.**	**(S) Las evaluaciones ayudan a los alumnos con TDA**. **(MS)**Se considera fortaleza buena disposición del profesor.
Coordinadoras	**(NS)** Se podría hacer más.	**(NS)** Se debe conocer alumnos con TDA para confeccionar evaluaciones. **(S) Capacitar a los profesores en evaluaciones.** **(S) Trabajar cultura inclusiva.**	**(NS)** Evaluación parte de la cultura Inclusiva.
Docentes		**(NS)** Realizar mayor trabajo colaborativo. **(MS)** Modificaciones se hace difícil por el poco tiempo.	**(NS)** No hay fortalezas.

A continuación se presenta un cuadro resumen en el que se dan a conocer las categorías analíticas saturadas del análisis realizado a las entrevistas de las Coordinadoras y Docentes.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS ANALÍTICAS SATURADAS
OE1 Identificar características de alumnos con TDA y TDAH en el contexto de las NEE.	**Características especiales:** - Alumnos con TDA son inquietos, desorganizados y presentan dificultad para organizarse. - Alumnos con TDA y TDAH están diagnosticados e ingieren medicamentos. **Tipo de TDA:** - Alumnos tienen TDA y TDAH. La mayoría con Hiperactividad. - Alumnos con TDA asociados a otro diagnóstico pertenecen al Grupo de Integración. **Requerimientos y Desafíos:** - Alumnos con TDA y TDAH requieren supervisión, trabajo personalizado y mediación. - Requerimientos y desafíos hacia alumnos con TDA y TDAH surgen de la experiencia y observación.
OE2 Caracterizar el funcionamiento del PIE.	**Concepción sobre PIE:** - PIE se entiende desde la Inclusión, lo que implica romper las barreras. **Funcionamiento del PIE:** - PIE realiza trabajo colaborativo con profesionales que trabajan con alumnos con TDA. - PIE apoya a profesores y alumnos. **Desafíos y requerimientos implementación del PIE:** - Trabajo con familia es fundamental y difícil en implementación del PIE. - PIE requiere trabajar y capacitar a profesores.
OE3 Identificar características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA y TDAH que asisten a colegios con PIE.	**Concepción Evaluación de Aprendizajes:** - Evaluación instrumento para calificar. **Tipos de Evaluación de Aprendizajes para alumnos con TDA:** - Se aplican distintos instrumentos a alumnos con TDA. - Evaluación para alumnos con TDA y TDAH es homogénea y se privilegia la Evaluación Sumativa.

	Evaluación Diferenciada: - No hay grandes diferencias en evaluaciones para alumnos con TDA. - ED para alumnos con TDA y TDAH es en formato, complejidad, tiempo, instrucciones o respuesta oral. - Evaluación Diferenciada se puede hacer en todas las asignaturas. **Planificación, construcción y aplicación de evaluaciones:** - Evaluaciones de alumnos con TDA se construyen a partir del currículo nacional. - Las evaluaciones se realizan en la sala de clases. - Profesores confeccionan ED con apoyo del equipo PIE. - Profesores realizan y aplican las evaluaciones a alumnos con TDA. **Requerimientos y Desafíos Evaluaciones a alumnos con TDA:** - Profesores se resisten al cambio en evaluaciones.
OE4 Descubrir fortalezas/debilidades de las evaluaciones de alumnos con TDA y TDAH que asisten a colegios con PIE a partir de la opinión de Coordinadoras y Docentes.	**Opinión de Evaluación a alumnos con TDA:** - Positiva percepción de evaluación a alumnos con TDA. (4com) **Desafíos Evaluación de Aprendizajes a alumnos con TDA:** - Crear distintas instancias de evaluación para alumnos con TDA. - Capacitar a profesores en evaluaciones alumnos con DA. - Trabajar la cultura inclusiva. **Fortaleza de la Evaluación de Aprendizajes de alumnos con TDA:** - Las Evaluaciones Diferenciadas ayudan a los alumnos con TDA

V) DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir del análisis realizado de la información obtenida de las entrevistas de Coordinadoras y Docentes, se discuten los resultados y se dan a conocer las conclusiones a partir de las categorías analíticas levantadas que lograron su saturación como así también, de aquellas que difieren con lo que señalan distintos autores.

A continuación, se comenzará con aquellas categorías relacionadas con el primer objetivo específico que corresponde a la identificación de las características de alumnos con TDA en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales.

Es importante mencionar que ni Coordinadoras y Docentes entrevistados manifestaron reconocer significativas diferencias entre alumnos con Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad, por lo que la mayoría de los comentarios se enfocan en el TDA sin hacer mayor distinción. Sin embargo, logran establecer ciertas diferencias en relación a sus características.

Entre las características especiales y el tipo de Déficit Atención que presentan los alumnos, Coordinadoras y Docentes mencionan que hay estudiantes con TDA con y sin hiperactividad, sin embargo la mayoría de ellos presenta hiperactividad. Respecto a las características de los estudiantes con TDA se menciona su constante inquietud, dificultad para organizarse, como así también para enfocar su atención. Existe un porcentaje de alumnos con un nivel de inatención más notoria, presente en los alumnos con hiperactividad y un nivel de inatención pasiva.

El MINEDUC (2009) manifiesta la existencia de dos tipos de TDA, uno de ellos con Hiperactividad, en el que los alumnos además de las dificultades de atención presentan problemas para controlar sus impulsos (impulsividad) y un permanente movimiento sin un objetivo correcto (hiperactividad). Y, por otra parte, el TDA sin Hiperactividad se relaciona con alumnos que no presentan hiperactividad asociada a las dificultades de atención, son más bien tranquilos.

De acuerdo a los comentarios y lo que señala la teoría se deja entrever que es más difícil detectar a aquellos alumnos que presentan TDA sin Hiperactividad, ya que al ser su inatención pasiva no representarían mayor dificultad para los docentes en los procesos de evaluación de sus aprendizajes. Sin embargo esto no significa que no requieran de un trabajo que considere sus necesidades, entre las que destaca poder mantener su atención en actividades utilizando diversas estrategias y metodologías.

El MINEDUC (2009) en su Guía sobre Déficit Atencional señala que: “El Trastorno de Déficit Atencional (TDA) (…) se caracteriza por un comportamiento generalizado que presenta dificultades de atención (inatención o desatención), impulsividad y, en algunos casos, hiperactividad (…). En el ámbito cognitivo también se presentan dificultades aún cuando su nivel intelectual puede ser normal o incluso superior” (p.11).

De igual forma, el MINEDUC (2009) manifiesta que los alumnos que presentan TDA se caracterizan por mantener un corto tiempo de atención a una determinada situación o tarea, con mucha susceptibilidad a distraerse frente a cualquier estímulo. Si bien todos los estudiantes se distraen en algún momento, en los niños con TDA esta condición es muy notoria. También manifiestan un alto nivel de energía, dificultad para permanecer tranquilos en sus puestos y una verbalización excesiva con un tono de voz alto.

Aún cuando la teoría y lo manifestado por algunos entrevistados dan a conocer que los niños con TDA con y sin Hiperactividad no presentan mayores dificultades de aprendizaje o un nivel de coeficiente intelectual bajo, sino que por el contrario pueden ser alumnos muy astutos o estar en un nivel normal, esta idea no logra saturarse, quizás en gran medida porque no se realiza un trabajo que identifique las necesidades de estos estudiantes en los distintos procesos de su aprendizaje y, son las características antes descritas, su hiperactividad, desorganización e inatención las que limitan el trabajo escolar y no dan cabida al logro de aprendizajes significativos.

Por otra parte se puede concluir que, sin duda estas características requieren de trabajos y esfuerzos más bien del contexto que de cada uno de los estudiantes, aludiendo así al modelo social de la discapacidad y las NEE, donde los alumnos que presentan TDA son considerados capaces de contribuir y enriquecer el entorno en el que se desenvuelven, valorando sus características y sus derechos como cualquier otra persona. Sin embargo, aún se vislumbra cierta confusión entre integración (modelo rehabilitador o bio médico) e inclusión, debido a que todavía los mayores esfuerzos tienden a recaer en los estudiantes.

Los entrevistados afirmaron que la mayoría de los alumnos que presentan TDA con Hiperactividad tienen asociado otro diagnóstico e ingieren medicamentos que los ayuda a controlar su inquietud e impulsividad. Son los estudiantes que presentan otro diagnóstico asociado al TDA los que participan y son apoyados por el PIE. A partir de esto, también se evidencia un enfoque bio médico, centrado en el tratamiento y en la dificultad del alumno más que en las dificultades de enseñanza y del contexto escolar, porque si el alumno es diagnosticado por un especialista externo e ingiere algún medicamento será más fácil para los agentes educativos identificar sus necesidades y ser apoyado por ellos, que si no se establece un diagnóstico preciso.

De acuerdo a lo anterior Godoy, Meza y Salazar (2004) señalan que la Educación Especial desde sus comienzos se ha vinculado con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, con el propósito de curar y corregir la situación deficitaria. Es así, como la dificultad o problema está en el alumno y no se considera su individidualidad como parte del proceso de aprendizaje.

Aboitiz y Carrasco (2011) dan a conocer que el DSM señala que alumnos con TDA pueden presentar algunas condiciones consideradas como comorbilidad o diagnóstico diferencial del TDAH, entre éstas se encuentran los trastornos; específico del aprendizaje, oposicionista desafiante, de conducta disocial, ansiosos, del ánimo y adaptativos.

En relación a la integración de un alumno al PIE, el Programa de Integración Escolar del MINEDUC (2009) menciona que para que un alumno ingrese a un PIE no basta con presentar un diagnóstico determinado, por ejemplo trastorno de déficit atencional, sino que además, esta condición debe generar, NEE, es decir estar afectando el aprendizaje escolar.

Dentro de los principales requerimientos y desafíos que las Coordinadoras y Docentes consideran en el trabajo con alumnos que presentan TDA, corresponden a una adecuada y constante medicación, trabajo personalizado y supervisión, especialmente por parte del profesor en la sala de clases. Estos requerimientos surgen de la experiencia y la observación del trabajo y relación con estos alumnos, donde es fundamental ver, valorar y considerar las necesidades de los estudiantes con TDA y, por otra parte, el trabajo que realice el profesor y los especialistas que apoyan a los alumnos es crucial para poder potenciar todas las capacidades de dichos estudiantes. Sin embargo, se verá más adelante que esta idea se contrapone con la conceptualización que la mayoría de los entrevistados tienen de la evaluación de los aprendizajes, donde prevalecen los procesos sumativos y homogeneizadores frente a aquellos que rescatan la individualidad.

El MINEDUC (2009) en su Guía sobre el Déficit Atencional expone que cuando, a pesar de lo disruptivos que puedan ser algunos comportamientos, los adultos son capaces de contener las dificultades y seguir apoyando a los alumnos en su desarrollo, se facilitan mayores posibilidades de avanzar y menos riesgo de desarrollar otras dificultades secundarias. Enseñar individualmente a niños con TDA, requiere saber acerca de cómo piensan y procesan la información, es así como la medicación es un factor fundamental en el éxito que se pueda tener. En efecto, Giusti, Heydl y Joselevich (2000) señalan que es posible que estos alumnos realicen un buen proceso de aprendizaje, si se adecúan algunas variables ambientales a favor de sus necesidades, y si la actitud del profesor cambie en esta misma dirección.

A partir de la información recogida y de la teoría, no cabe duda que el trabajo del docente es fundamental con los alumnos con TDA. Probablemente, las creencias y actitudes del profesor son factores fundamentales, que favorecerán la inclusión a los distintos procesos de aprendizaje. A su vez llama la atención la categoría que se levantó respecto al poco tiempo que tienen los profesores para poder realizar un trabajo y apoyo efectivo a estos alumnos y, aún cuando esta categoría se encuentra medianamente saturada, es importante señalar que sólo fue levantada a partir de los comentarios de los docentes, por lo que podría ser un aspecto decisivo a considerar al momento de pensar en una real inclusión de estos alumnos.

De acuerdo al funcionamiento del PIE correspondiente al segundo objetivo específico, las categorías analíticas que lograron su saturación sobre la concepción que Coordinadoras y Docentes tienen sobre éste, corresponden al entendimiento del Proyecto desde un enfoque inclusivo, lo que implica un arduo trabajo en relación a romper las barreras para el aprendizaje y la participación de los alumnos que presentan TDA con y sin Hiperactividad. Sin duda esta fue una categoría que logró gran saturación, pero a la vez se contrapone con la idea o enfoque médico respecto a los alumnos con TDA, lo que será discutido a continuación.

Respecto a lo anterior, la UNESCO (citada en Infante, 2010) explicita que la inclusión educativa debiera sustentarse en los derechos humanos, donde el acceso y participación a una

educación de calidad se transforma en una exigencia. Siguiendo la misma idea, Graham (citado en Infante, 2010) argumenta que el término inclusión "(...) sugiere un 'traer dentro'; un término que presupone un todo en el que algo o alguien puede ser incorporado (...)". A lo largo de las entrevistas, esta idea se reitera, por lo que se puede concluir que esta categoría es robusta o está muy saturada. Al respecto, Ainscow (citado Valcarce, 2011) señala que la Integración suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que participe en el programa vigente, mientras que la "inclusión" indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas".

De acuerdo a lo anterior, se puede concluir que el PIE se entiende desde la inclusión a partir de las creencias y valoración de las Coordinadoras. Por otra parte, sólo una docente se refirió a ello, por lo que aún se vislumbran distintas miradas dentro del mismo establecimiento, debido a que, aún cuando las Coordinadoras consideran que es el establecimiento quien debe brindar los apoyos a los estudiantes con TDA para potenciar todas sus capacidades, varios de los docentes hacen referencia al diagnóstico de estos alumnos, lo que se enmarca en un enfoque rehabilitador o bio médico más que en el enfoque social.

Respecto al funcionamiento del PIE, los entrevistados afirman que éste realiza trabajo colaborativo con aquellos profesionales que se relacionan y trabajan con alumnos con TDA, como así también apoya a aquellos alumnos con TDA que lo requieren.

Duk y Loren (s.f) destacan la necesidad de un trabajo colaborativo entre el profesor del curso y profesores especialistas, enfatizando la cooperación entre estos agentes educativos, quienes asumen y comparten responsabilidades que benefician la inclusión. Por otra parte, el MINEDUC (2012) da a conocer que un Programa de Integración es una estrategia inclusiva en el sistema escolar que permite el mejoramiento de la calidad de la educación en los establecimientos, favoreciendo la presencia en la sala de clases, la participación y el progreso en los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE, ya sean de carácter permanente o transitorio.

De acuerdo a lo expuesto, el trabajo colaborativo permite romper aquellas barreras más bien intangibles hacia el aprendizaje, ya que permite establecer una valoración común respecto a los apoyo que se le pueden brindar a los alumnos con TDA y, por otra parte, alude al modelo social de la discapacidad o NEE, ya que los esfuerzos no estarían centrados en cambiar la individualidad del estudiante, sino que en brindar todos los apoyos necesarios desde el contexto educacional. Palacios (2008) señala que este modelo defiende que las personas pueden contribuir a la sociedad significativamente, siempre y cuando se respete y valore la diferencia como factor enriquecedor donde el objetivo se centra en la eliminación de distintos tipos de barreras para poder hacer frente a todo tipo de necesidades.

De acuerdo a los requerimiento y desafíos que implica la implementación eficiente y eficaz de un Proyecto de Integración Escolar, las categorías analíticas levantas que lograron su saturación tienen relación con las dificultades que se presentan para trabajar con las familias, ya que en ocasiones se oponen a la evaluación de los alumnos o a ayudarlos en su proceso de aprendizaje y, por otra parte, el trabajo y capacitaciones a profesores, con el fin que puedan ir

adquiriendo las herramientas necesarias para apoyar exitosamente a los alumnos que presentan TDA.

Céspedes et al. (2013) señala que se requiere de un adecuado desarrollo profesional de los docentes, en la que se denote preocupación por seguir aprendiendo nuevas estrategias de enseñanza con el fin de apoyar el proceso educativo de los alumnos con trastorno de déficit atencional, considerando sus necesidades. Respecto a lo mismo, el MINEDUC (2012) afirma que las capacitaciones y perfeccionamientos deben constituirse en el desarrollo paulatino de capacidades y de una cultura escolar para dar respuesta a la diversidad y a las NEE.

Otro de los requerimientos en el trabajo con los alumnos con TDA que pertenecen al PIE, corresponde a una mayor flexibilidad en las evaluaciones de aprendizajes.

Siguiendo esta idea, Ainscow, 2001; Beyer, 2001 y Riehl, 2000 (citados en Infante, 2010) señalan que las teorías contemporáneas del aprendizaje plantean que los docentes deben ser capaces de enseñar en contextos diversos de aprendizaje. Asimismo, Apablaza y Osorio (2013) señalan que es fundamental que en los principios valóricos de la evaluación esté enunciado el respeto por la diversidad, mientras que en su currículo debe incorporar la flexibilidad para adaptar los contenidos y objetivos a las necesidades de cada alumno.

Respecto a los desafíos y requerimientos expuestos y lo que señala la teoría, es posible concluir que estos corresponden a ciertas barreras intangibles hacia el aprendizaje y la inclusión de los alumnos con TDA, debido a que apuntan a creencias negativas frente al apoyo del contexto educacional y los distintos especialistas. Por otra parte, la capacitación y conocimientos de los docentes, también alude a una barrera intangible, la que es fundamental considerar y modificar debido a que los profesores son agentes educativos que trabajan directamente con estos alumnos y pueden incidir positivamente o, por el contrario, afectar negativamente el desarrollo escolar e integral de ellos. Borland y James (1999) señalan que las barreras intangibles son muy complejas, ya que están relacionadas con conocimientos, actitudes y creencias desfavorables hacia la inclusión. Es en este sentido que los docentes juegan un rol preponderante ya que la manera en que enfrenten estas barreras incide en la mirada y valoración de la inclusión.

Al hacer referencia al tercer objetivo específico, características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA que asisten a colegios con PIE, las categorías levantadas respecto a la concepción que tienen Coordinadoras y Docentes de la evaluación de aprendizajes, corresponde al entendimiento de ésta como un instrumento para calificar.

La idea anterior se apoya en lo que señala Flórez (2007) debido a que las prácticas que rutinizan esta actividad, ignoran los aprendizajes centrales de cada disciplina, disocian la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje y sólo entregan notas sin ninguna aclaración de su significado y retroalimentación.

De acuerdo a los tipos de evaluación de aprendizajes para alumnos que presentan TDA, se levantan la categoría en la que Coordinadoras y Docentes señalan que ésta se caracteriza por ser más bien homogénea respecto a los tipos de instrumentos utilizados, privilegiando así la

evaluación sumativa, y por consecuencia no se respeta ni valoriza la individualidad de cada uno de los alumnos. Sin embargo esta idea se contrapone a la categoría levantada que afirma que se aplican distintos tipos de instrumentos a alumnos con TDA.

En este sentido, aún se evidencia la contradicción entre integración e inclusión de los alumnos con TDA en los procesos de evaluación de sus aprendizajes, debido a que aún cuando ellos son parte de las evaluaciones diseñadas y aplicadas en el establecimiento, no se logran ver sus individualidades, lo que se traduce en la aplicación de evaluaciones sumativas y homogéneas para todos. Lo que se busca es incorporar dentro de un sistema más que valorar a los estudiantes a partir de sus diferencias.

Otra de las categorías saturadas a partir de los comentarios de los entrevistados corresponde a que no se establecen grandes diferencias entre las evaluaciones de alumnos que presentan TDA y los que nos presentan este trastorno, ya sea porque simplemente no se hacen o porque estos alumnos no lo requieren, sino que más bien es clave la mediación que el profesor realice durante el proceso de aprendizaje, en el que se incluyen las evaluaciones. Esta categoría levantada es importante a destacar, ya que no sólo se valora a la evaluación en una instancia formativa o sumativa, sino que está presente durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes, por lo que el trabajo y mediación que pueda realizar el profesor durante sus clases es de vital importancia.

Respecto a la Evaluación Diferenciada el trabajar con alumnos que presentan TDA requiere de estrategias metodológicas precisas destinadas a registrar indicios claros sobre un proceso tan complejo e individual como lo es la evaluación de aprendizajes. En este terreno no se han desarrollado gran variedad de estrategias, instrumentos y herramientas evaluativas. Se observa una tendencia sostenida a la reiteración del uso de una misma estrategia o herramienta (Elola, Zanelli, Oliva y Toranzos, 2010).

Otra de las categorías saturadas corresponde a las características de la evaluación diferenciada para alumnos con TDA. Ésta presenta diferencias de las demás evaluaciones en relación a su formato, privilegiando el uso de imágenes, complejidad, el tiempo en que se aplica, las instrucciones dadas a los alumnos, las que pueden ser más cortas y es el docente el encargado de verificar su comprensión y, por último, la posibilidad que los alumnos verbalicen oralmente sus respuestas si de forma escrita no lograron los objetivos propuestos.

Céspedes et al. (2013) al hacer referencia a las diferentes consideraciones que debe presentar una evaluación diferenciada para alumnos con TDA señala lo siguiente:

- Reducir la cantidad de texto escrito, privilegiando la imagen.
- Entregar claves que abran y activen la memoria de trabajo.
- Reducir la extensión de la prueba, ya que la capacidad de concentración es limitada.
- Favorecer la organización del espacio mediante un buen diseño de prueba (espacio suficiente para escribir, márgenes bien definidos, formato atractivo y legible).
- Tener presente que la prueba escrita no siempre refleja cuánto aprendió el alumno. Se debe estar dispuesto a complementar la prueba escrita con una interrogación oral.
- Reducir las unidades temáticas a evaluar.

Por otra parte, los entrevistados también logran afirmar que las evaluaciones diferenciadas para alumnos con TDA son factibles de diseñar y aplicar en todas las asignaturas del currículo escolar nacional y se pueden aplicar en la sala de clases, por lo que no es necesario recurrir a un espacio físico particular.

De acuerdo a estas dos categorías levantadas, es posible señalar que en los establecimientos educacionales, aún cuando no se consideran mayores diferencias entre las evaluaciones de alumnos con TDA y gran parte de ellas tiene un carácter sumativo y homogeneizador, hay un intento por realizar algunos cambios, no en cuanto a habilidades o contenidos, sino más bien de formato, reconociendo así, diferentes formas de aprender y evaluar a los estudiantes en todo el currículo escolar. De esta forma, los comentarios de los entrevistados, sobre todo de las Coordinadoras, reconocen la importancia de realizar un trabajo hacia la inclusión.

En cuanto a la planificación, construcción y aplicación de evaluaciones diferenciadas para alumnos que presentan TDA, una de las categorías analíticas levantadas y robustecida corresponde al hecho que éstas se construyen a partir de lo que sugiere el currículo nacional, las bases y programas del Ministerio de Educación.

Céspedes et al. (2013) señalan que las evaluaciones para alumnos con TDA no genera un currículo paralelo, ni lo debe requerir para el desarrollo y aprendizaje de los alumnos, asumiendo más bien adaptaciones curriculares necesarias, las que constituyen un proceso de toma de decisiones compartido tendiente a ajustar y complementar el currículo común para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de los alumnos y lograr su desarrollo personal y social.

Por otra parte, se afirma la idea que son más bien los profesores quienes confeccionan y aplican las evaluaciones, ya sean evaluaciones diferenciadas o no a los alumnos que presentan TDA y solo si tienen inquietudes y dudas es el equipo Pie quien apoya este proceso.

Blanco (citado en Duk y Loren, s/a) expone que las decisiones que se adopten deben ser el resultado de un proceso de reflexión y deben tomarse con la participación de quienes las llevarán a la práctica. La respuesta a la diversidad y a las NEE, debe ser el foco del proyecto del establecimiento y no una preocupación de profesores aislados, ya que uno de los factores de éxito de los procesos de cambio hacia la inclusión es que ésta sea debatida y asumida por toda la comunidad educativa. Céspedes et al (2013) manifiesta que una Evaluación Diferenciada no puede ser responsabilidad exclusiva del profesor, sino que debe ser una medida psicopedagógica, por lo que se necesita un diseño multiprofesional, en la que se incluye al profesor, quien facilita la aplicación como modalidad evaluativa en aula, pero cuya corrección debe ser una acción en equipo.

La última categoría levantada, tiene directa relación con los requerimientos y desafíos necesarios para la implementación de una evaluación diferenciada pertinente y eficaz. Esta categoría afirma que uno de los grandes requerimientos es el trabajo con los profesores y el gran desafío es hacer que ellos perciban la importancia de considerar la individualidad de los alumnos con TDA en su proceso evaluativo y en general, en el proceso de aprendizaje, ya que

la evaluación no se suscribe únicamente al tipo de instrumento sino a todo el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta categoría que, sólo logra levantarse y saturarse de los comentarios de Coordinadoras, afirma que la mayoría de los docentes se resisten al cambio.

Respecto a los requerimientos y desafíos en evaluaciones para alumnos con TDA, el trabajo con los profesores es un punto crucial, ya que en ocasiones éste no favorece la inclusión de los alumnos. Fullan et al. (1998) señala que los profesores por naturaleza se resisten al cambio, y más aún, si éste se realiza, su respuesta al mismo es negativa. Uno de los factores que determinan este comportamiento es el hecho de que el profesor trabaja de una manera aislada, lo que le impide apertura al cambio de comportamiento.

De acuerdo a lo anterior, los educadores no siempre son capaces de realizar cambios en sus prácticas pedagógicas, las que incluyen las evaluaciones, considerando como fortaleza la individualidad de cada estudiante. Respecto a es esto, la Unidad de Educación Especial (2003) expone que la evaluación diferenciada considera, respeta y asume al alumno con necesidades educativas especiales, desde su realidad individual, variando, adaptando y/o reformulando los instrumentos o modalidades de evaluación aplicadas al grupo-curso, con el objetivo de favorecer una eficaz evaluación de ese alumno, a partir de la particularidad de su déficit.

El cuarto objetivo específico de esta investigación tiene relación con las principales fortalezas, debilidades o aspectos a mejorar respecto a las evaluaciones de los aprendizajes de alumnos que presentan TDA. La primera categoría levantada y saturada corresponde a que sólo algunas de las Coordinadoras y todos los Docentes en distintos momentos manifestaron tener una positiva precepción sobre las evaluaciones de estos alumnos.

Respecto a los desafíos, los que se fundamentan en las debilidades y aspectos a mejor en el proceso evaluativo de alumnos con TDA, corresponde a la necesidad de crear, planificar y realizar distintas instancias evaluativas para estos alumnos, considerar distintos tipos de instrumentos.

Por otra parte, uno de los grandes desafíos corresponde a generar instancias de capacitación a los docentes y a la comunidad escolar respecto a los alumnos que presentan TDA, sus necesidades e individualidades. Muy relacionada con esta categoría levantada, corresponde a la que afirma que se constituye como gran desafío trabajar la cultura inclusiva de la comunidad escolar.

Con respecto a lo que señala la teoría en relación al trabajo de la cultura inclusiva, Marchesi (citado en Duk y Loren, s/a) señala que la cultura escolar es uno de los principales soportes sobre el que se apoyan las prácticas de atención a la diversidad. Los valores, las normas, las concepciones y modelos de aprendizaje, las actitudes, las relaciones, las expectativas, la participación y comunicación de todos los miembros de la comunidad educativa, son elementos fundamentales sobre los que los establecimientos educacionales deben reflexionar, autoevaluarse y desarrollar acciones que promuevan la construcción de una cultura inclusiva, que promueva la participación y la no discriminación.

Por otra parte, tanto el discurso de Coordinadoras como de Docentes permite afirmar que la mayor fortaleza al realizar evaluaciones diferenciadas a alumnos que presentan TDA corresponde a las consecuencias que se evidencian en ellos, ya que éstas permiten favorecer y fortalecer una positiva y adecuada autoestima.

Una actitud positiva del profesor hacia el alumno, respetuosa de sus características, puede contribuir de manera significativa en la adaptación y desarrollo de sus capacidades fortaleciendo su autoimagen, lo que le dará más seguridad a su actuar (MINEDUC, 2009).

Céspedes et al. (2013) también señala que de esta forma, el profesor jefe debe negociar con los docentes de cada asignatura la aplicación de medidas de evaluación diferenciada que permitan revertir las calificaciones en rojo, además de levantar la autoestima. Tiene que explorar y explotar los talentos del alumno.

Los mismos autores señalan que el compromiso y trabajo de los profesores con los alumnos que presentan TDA es un aspecto fundamental. Dentro del aula, el éxito en el proceso de inclusión no depende de una imposición, sino que de una convicción. Para que la dinámica se convierta en una realidad inclusiva, la disposición del docente y su respuesta al desafío son fundamentales (Céspedes et al., 2013).

De acuerdo al cuarto objetivo, correspondiente a la apreciación de los entrevistados de los procesos evaluativos de aprendizajes y, considerando algunas de las categorías levantadas a lo largo del estudio, se puede concluir que, a partir principalmente del discurso de las Coordinadoras, hay un intento por trabajar una cultura inclusiva basado en el enfoque Social de la discapacidad o las NEE. Sin embargo, esto no sucede en su totalidad debido a que hay varios factores que aún perciben la evaluación de los aprendizajes de los alumnos desde una mirada bio médica o rehabilitadora. Lo anterior conlleva a la presencia de distintas barreras hacia el aprendizaje y los procesos evaluativos, donde son las barreras intangibles más complejas de modificar. Entre ellas el rol, creencias, actitudes y conocimientos de los profesores que trabajan con alumnos con TDA, particularmente, su resistencia a realizar cambios en sus prácticas pedagógicas y participar en capacitaciones que les permitan actualizar sus conocimientos y empoderarse de nuevas herramientas y estrategias que los lleven a trabajar hacia el logro de la inclusión. Esta flexibilidad permitirá visualizar las necesidades de cada uno de los estudiantes y potenciar sus capacidades como personas capaces de enriquecer su entorno. Lo anteriormente expuesto, se puede establecer como una de las debilidades.

Por otra parte, se establece la importancia del trabajo colaborativo en las evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos con TDA, pero a la vez se da la autonomía a los profesores para que puedan diseñar y aplicar dichas evaluaciones. Sin duda, es fundamental que los profesores se empoderen en su rol, pero para esto es esencial, como ya se mencionó, que cuenten con las herramientas adecuadas para realizar evaluaciones de aprendizajes pertinentes ya que esto podrá incidir positivamente en la autopercepción de los estudiantes y su desarrollo integral. Otra de las debilidades a trabajar, corresponde a la necesidad de valorar la diferencia y la diversidad de los alumnos en la construcción de las evaluaciones para los alumnos que

presentan TDA, ya que se tiende a aplicar evaluaciones sumativas y a homogeneizar los procesos de evaluación de aprendizajes.

Es así como el análisis de la información permite generar nueva teoría respecto a las evaluaciones de los aprendizajes de alumnos con TDA con y sin hiperactividad que asisten a establecimientos que presentan Proyectos de Integración, como así también nuevas interrogantes que pueden ser producto de nuevos estudios. Entre estas interrogantes destacan la inquietud por conocer y comparar la concepción que los distintos agentes tienen sobre el proceso evaluativo de alumnos que presentan TDA y, por otra parte, poder conocer a través del discurso y vivencias de alumnos que presentan TDA y TDAH su visión frente a cómo ellos enfrentan el proceso evaluativo de sus aprendizajes.

VI) LIMITACIONES Y PROYECCIONES DEL ESTUDIO

A partir de la realización del presente Estudio de Caso, se vislumbran tanto limitaciones y proyecciones para dicha investigación.

Respecto a las limitaciones, se puede señalar que hoy en día, el Déficit Atencional con y sin Hiperactividad es un trastorno considerado como transitorio que alude a las necesidades educativas especiales. Sin embargo, al hacer una revisión de la literatura sobre el tema, algunos autores e investigadores no consideraran la existencia del TDA como un trastorno. Esto podría afectar sobre la visión y consideraciones respecto a las evaluaciones de aprendizajes que podrían tener estos alumnos.

Lo anterior se puede traducir en una limitación, pero a la vez en una proyección del estudio, debido a que se puede indagar respecto a la realidad del TDA hoy en día y la visión de distintos autores tal como Richard Saul, neurólogo estadounidense, quien afirma que este trastorno no existe y es un invento, ya que detrás de éste hay malos y falsos diagnósticos que derivan en distintas y negativas consecuencias y en un exceso de prescripciones medicamentosas y no profundiza en los apoyos reales que los niños requieren (Yáñez, 2014).

Por otra parte, este estudio tiene como objetivo describir cómo se evalúan los aprendizajes de los alumnos que presentan TDA con y sin Hiperactividad y, que asisten a colegios que cuentan con PIE. Para esto, se seleccionaron distintas unidades de análisis que permitieron responder al objetivo propuesto, las que corresponden a cuatro docentes y coordinadoras de cada uno de los cuatro establecimientos seleccionados. A pesar de lo anterior, este estudio no permite generalizar sus resultados a la realidad escolar nacional ya que corresponde a una muestra reducida y representativa dado el tipo de estudio.

Al llevar a cabo la investigación y recoger información a partir de las entrevistas, se puede vislumbrar dentro de las limitaciones la concepción que los agentes educativos tienen sobre el Proyecto de Integración Educacional. Esto puede dejar entrever que a pesar, de haber una legislación respecto a dicho Proyecto, no hay un criterio en común en la forma de vivenciarlo en cada establecimiento, sino que más bien éste se rige de acuerdo a la cultura escolar de cada uno de ellos. Lo anterior repercute en los procesos evaluativos para alumnos que presentan Trastorno de Déficit Atencional con y sin Hiperactividad.

En relación a las proyecciones que podría tener esta investigación, aparecen distintas áreas que son fundamentales a considerar al momento de referirnos a los alumnos con TDA con y sin Hiperactividad, entre ellas las evaluaciones de los aprendizajes y los actores involucrados, ya que las investigaciones y la literatura hacen referencia a las necesidades de estos alumnos en estos procesos evaluativos, pero no se encuentra un gran volumen de información respecto a la incidencia de cada actor educativo respecto a las evaluaciones. Dentro de las proyecciones, podría ser relevante considerar la capacitación y experticia que los agentes evaluadores poseen, ya que una de las conclusiones, corresponde a la necesidad de educadores, principalmente, de contar con herramientas necesarias y pertinentes para sentirse competentes y empoderados a la hora de trabajar y evaluar los aprendizajes de estos alumnos, y por qué no decirlo de tantos otros. De esta forma, sería fundamental poder indagar en el

proceso de formación formal respecto a las evaluaciones de aprendizajes de alumnos que presentan dificultades de aprendizajes y, en este caso, estudiantes con TDA con y sin hiperactividad. De acuerdo a lo anterior, se puede continuar investigando y así profundizar como se evalúan los aprendizajes de alumnos que presentan este trastorno de forma más específica.

Otra de las proyecciones sería profundizar en el tipo de barreras (tangible o intangible) hacia el aprendizaje que obstaculizan la real inclusión de los estudiantes con TDA. Determinar cuáles son las principales barreras hacia los procesos de evaluación de aprendizajes, lo que se podría realizar desde la mirada y opiniones de docentes y coordinadores del PIE, como desde los mismo estudiantes que presentan TDA.

Por último, se considera una de las proyecciones del estudio conocer la visión sobre las evaluación de aprendizajes que tienen distintos agentes educativos de acuerdo a su especialidad.

BIBLIOGRAFÍA

Aboitiz, F. y Carrasco, X. (2011). *Déficit Atencional e Hiperactividad: fronteras y desafíos*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Bermeosolo, J. (2010). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula. Desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Ciudad de México, México: Alfaomega.

Blanco, R. (1999.) *Hacia una escuela para todos y con todos*. Santiago, Chile: OREALC/UNESCO.

Bonvecchio, M. y Maggioni, B. (2008). *Evaluación de los Aprendizajes. Manual para Docentes.* Buenos Aires, Argentina: Ediciones Novedades Educativas.

Bordas, I. y Cabrera, F. (2001). Estrategias de Evaluación de los Aprendizajes centrados en el proceso. *Revista Española de Pedagogía, 218,* 25-48.

Borland, J. y James, S. (1999). *The Learning Experience of Students with Disabilities in Higher Education. A case study of a UK university. Disability and Society, 14:1, 85-101*. Recuperado de http:/dx.doi.org/10.1080/0968759926398

Castillo, P., Ferreira, I., González, R. y Marfán, J. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET). Preparado en el marco de la licitación 592-17-LE12 (Ministerio de Educación).* Centro de Innovación en Educación: Fundación Chile.

Castillo, S. y Cabrerizo, J. (2003). *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid, España: PEARSON EDUCACIÓN, S.A.

Céspedes, A., Silva, G., Cohen, L., Pesse, V., Grove, M., Olavarría, C. y Apablaza, M. (2013). *Camino a la escuela inclusiva. Trastornos del desarrollo de las neurociencias aplicadas a la educación. Libro-guía para educadores*. Santiago, Chile: Fundación Mírame.

Duk, C. y Loren, C. (s.f). Flexibilización del Currículum para Atender la Diversidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 187-210. Recuperado de http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num1/art9.pdf

Echeita, G., López, M. y Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, *4(2)*, 155-176.

Educarchile (2013). *Evaluación según los agentes que participan en ella.* Educarchile. Recuperado de http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?id=97666

Elola, N., Zanelli, N., Oliva, A. y Toranzos, L. (2010). *La Evaluación Educativa. Fundamentos teóricos y fundamentos prácticos*. Buenos Aires, Argentina: AIQUE Ediciones.

Flórez, M.T. (2007). Evaluación de Aprendizajes, un cambio de enfoque. Educarchile. Recuperado de http://www.educarchile.cl/ech/pro/app/detalle?ID=190202

Fullan M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. Londres, Inglaterra: Cassel Educational Limited.

Godoy, M.P., Meza, M.L y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile.* Santiago, Chile: Ministerio de Educación, División de Educación Especial.

Hernández, J. y Velázquez, R. (2004). *La evaluación en Educación Física. Investigación y prácticas en el ámbito escolar*. Barcelona, España: Editorial Graó.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación*. México: McGRAW-HILL Interamericana de México, S.A. de C.V.

Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos XXXVI*, 1, 287-297. Recuperado de http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art16.pdf

Joselevich, E. (2000). *Síndrome de Déficit Atencional con o sin hiperactividad en niños, adolescentes y adultos*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.

Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista Científica Pensamiento y Gestión, Red de Revistas Científicas de América latina, el Caribe, España y Portugal*, *20*, 165-193. Recuperado de http://www.redalyc.org/pdf/646/64602005.pdf

Mena, B., Nicolau, R., Salat, L., Tort, P. y Romero. B. (2006). *Guía práctica para educadores. El alumno con TDAH. Trastorno por Déficit de Atención con o sin hiperactividad*. Barcelona, España: Mayo Ediciones.

MINEDUC (2003). *Evaluación de los aprendizajes en los alumnos con Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de http://portal.perueduca.edu.pe/Docentes/xtras/pdf/evalespecial.pdf

MINEDUC (2009). *Déficit Atencional. Guía para su comprensión y desarrollo de estrategias de apoyo, desde un enfoque inclusivo, en el nivel de Educación Básica*. Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151612430. Deficit_Atencional.pdf

MINEDUC (2009). *Programa de Integración Escolar PIE. Decreto Supremo N°170 de 2009. Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (Directores y Sostenedores)*. Santiago, Chile: Autor.

MINEDUC (2009). Decreto con toma de razón N° 170. Santiago, Chile: Autor.

MINEDUC (2012). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago, Chile: Autor.

MINEDUC (2012). *Guía N° 4. Escuela, familia y Necesidades Educativas Especiales.* Recuperado de http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151334230.guia4.pdf

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid, España: Ediciones Cinca.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.

Valcarce, M. (2011). De la escuela integradora a la escuela inclusiva. *Revista de Innovación Educativa, 21*, 119-131. Recuperado de file:///C:/Users/Windows%207% 20Dell/ Downloads / 28-715-1-PB.pdf

Vicente, B. (2012). Estudio de Epidemiología Psiquiátrica en Niños y Adolescentes en Chile. Estado Actual. Revista de Medicina Clínica Las Condes, 23(5), 521-529. Recuperado de http://www.clinicalascondes.cl/Dev_CLC/media/Imagenes/PDF%20revista20m%C3%A9dica/2012/5%20sept/2_Dra--Flora-de-la-Barra-M.-12.pdf

Villardón, L. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias. *Revista Educatio Siglo XXI, 24*, 57-76. Recuperado de http://revistas.um.es/educatio/article/view/153/136

Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. Investigación sobre integración educativa. *Revista de educación, Número extraordinario*, 45-73. Recuperado de http://www.luiscarro.es/inclusion/docs/warnock.htm

Yañez, C. (2014). El doctor que dice que el déficit atencional no existe. La Tercera. Recuperado de http://.latercera.com/noticia/tendencias/2014/03

ANEXOS
Anexo 1: Guión entrevista para validación

<u>Guión entrevista</u>: Evaluación de Aprendizajes de alumnos con Déficit Atencional y que asisten a colegios con Proyectos de Integración.

<u>Dimensiones</u>
Dimensión 1: Características de alumnos con Trastorno de Déficit Atencional.

Dimensión 2: Gestión Proyecto de Integración Escolar.

Dimensión 3: Evaluación de aprendizajes de alumnos con Trastorno de Déficit Atencional.

Dimensión 4: Apreciación Evaluación de Aprendizajes a alumnos con Trastorno de Déficit Atencional.

<u>Definición operacional de las dimensiones</u>

- **Características de los alumnos con Déficit Atencional:** Características y requerimientos que presentan los estudiantes con Déficit Atencional del establecimiento.

- **Gestión Proyecto de Integración:** Rol y acciones desarrolladas por las personas involucradas en el Proyecto de Integración (encargado Proyecto de Integración, docente y especialista) y características del Proyecto de Integración considerando su funcionamiento, requerimientos y dificultades.

- **Evaluación de Aprendizajes a alumnos con Déficit Atencional:** Conceptualización y características de los procedimientos de evaluación considerados en el Proyecto de Integración considerando intencionalidad, modificaciones, personas responsables en su planificación y aplicación y espacios requeridos para llevarlas a cabo con alumnos que presentan Déficit Atencional.

- **Apreciación Evaluación de Aprendizajes a alumnos con Déficit Atencional:** Percepción de la satisfacción, de las fortalezas y de aspectos a mejorar en los procesos de evaluación de aprendizajes de los estudiantes que presentan Déficit Atencional en el establecimiento.

<u>PREGUNTAS O REACTIVOS</u>

<u>Nivel de pertinencia</u>	**<u>Nivel de Claridad</u>**
1 = No pertinente.	**1 = Confusa.**
2 = Poco pertinente.	**2 = Poco clara.**
3 = Pertinente.	**3 = Clara.**
4 = Muy Pertinente.	**4 = Muy clara.**

Dimensión 2: Gestión Proyecto de Integración	**Pertinente**				**Clara**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
1) ¿Cuál es su cargo en el establecimiento?								
2) ¿Hace cuánto tiempo desempeña este cargo?								
3) ¿En qué consiste el Proyecto de Integración del establecimiento? ¿Qué características tiene?								
4) ¿Cuál es su relación con el Proyecto de Integración?								
5) ¿Qué acción/es le corresponde realizar en relación al Proyecto de integración?								
6) ¿Se relaciona con algún profesional del establecimiento para planificar y/o aplicar el Proyecto de Integración? ¿Cómo?								
7) ¿Se considera algún tipo de adaptación curricular en el Proyecto de Integración? Si las hay, ¿Cuáles son y en qué consisten?								
8) ¿Cuáles han sido los requerimientos para implementar el Proyecto de Integración?								
9) ¿Existen reuniones de coordinación en relación al Proyecto de Integración? Si las hay, ¿De qué tipo son y qué temas se tratan?								
10) ¿Se han enfrentado a dificultades para la implementación del Proyecto de integración? Si las hay, ¿cuáles han sido?								

Sugerencias/Observaciones:

_____

_____

_____

_____

_____

Dimensión 1: Características de los alumnos con Déficit Atencional	**Pertinente**				**Clara**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
11) ¿Qué características presentan los alumnos con Déficit Atencional en el establecimiento?								
12) ¿Qué requerimientos presentan los alumnos con Déficit Atencional?								

Sugerencias/Observaciones:

_____

_____

_____

_____

_____

Dimensión 3: Evaluación de Aprendizajes a alumnos con Déficit Atencional	**Pertinente**				**Clara**			
	1	**2**	**3**	**4**	**1**	**2**	**3**	**4**
13) ¿Cómo se entiende la evaluación de aprendizajes en el establecimiento?								
14) ¿A partir de qué referentes se construyen las situaciones de evaluación de aprendizajes para alumnos con Déficit Atencional?								
15) ¿Qué intencionalidad/es tiene la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con TDA?								
16) ¿Existen diferencias en las evaluaciones de los aprendizajes en alumnos con y sin TDA? Si existen, ¿Cuáles son?								
17) ¿Existe algún tipo de modificación en la evaluación de los alumnos con TDA? Si las hay ¿cuáles son y en qué sectores de aprendizaje se realizan?								
18) ¿Quién o quiénes son los responsables en el establecimiento de planificar las situaciones de evaluación de los aprendizajes para alumnos con Déficit Atencional?								
19) ¿Quién o quiénes aplican las situaciones de evaluación de los aprendizajes a alumnos con Déficit Atencional?								
20) ¿Cómo y quién/es deciden las situaciones de evaluación de aprendizajes para alumnos con Déficit Atencional en el establecimiento?								
21) ¿Qué tipos de procedimientos de evaluación de los aprendizajes (instrumentos) se aplica a alumnos que presentan Déficit Atencional?								
22) ¿Se requieren espacios especiales para aplicar las situaciones de evaluación? Si se requieren, ¿Cuáles son?								

Sugerencias/Observaciones:

_____

_____

_____

Dimensión 2: Apreciación de la Evaluación de Aprendizajes a alumnos con Déficit Atencional	Pertinente				Clara			
	1	2	3	4	1	2	3	4
23) ¿Se siente satisfecho con la forma en que se evalúan los aprendizajes de los alumnos con Déficit Atencional? ¿Por qué si o por qué no?								
24) ¿Considera que se debiesen mejorar algún/os aspectos de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con Déficit Atencional? Si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles?								
25) ¿Cuál/es considera es/son las fortalezas de las situaciones de evaluación de los aprendizajes de alumnos con Déficit Atencional?								

Sugerencias/Observaciones:

_____

_____

_____

_____

_____

Anexo 2: Entrevista Coordinadoras y Docentes

Entrevista Coordinadoras y Docentes

Técnica de Recolección de Datos:

Entrevistado:

Cargo:

Fecha y Hora:

Lugar:

Observaciones:

1) ¿Cuál es su cargo en el establecimiento?
2) ¿Hace cuánto tiempo desempeña su cargo?
3) ¿Tienen alguna relación con los alumnos con TDA? ¿Cuál es?
4) ¿Hay características especiales dentro del grupo de alumnos con TDA?
5) ¿Tiene claridad el equipo del tipo de SDA que tienen los alumnos? De ellos, ¿quiénes pertenecen al Grupo de Integración?
6) ¿Qué requerimientos presentan los alumnos con TDA?
7) ¿Estos requerimientos surgen de la observación del trabajo con niños con TDA o desde la teoría?
8) ¿Qué desafíos ha implicado la atención de niños con TDA en el establecimiento o desde su experiencia?
9) ¿En qué consiste el P.I. del establecimiento? ¿Qué características tiene?
10) ¿Cuál es su función como coordinador/docente del P.I?
11) ¿Se relaciona con algún profesional del establecimiento para planificar y/o implementar el P.I? ¿Cómo y con cuál profesional?
12) ¿Cuáles han sido los mayores desafíos en la implementación del Proyecto de Integración?
13) ¿Cómo se entiende la evaluación de aprendizajes en el establecimiento?
14) ¿A partir de qué referentes se construyen las evaluaciones de aprendizajes para alumnos con TDA?

15) ¿Qué intencionalidad/es tiene la evaluación de los aprendizajes de los alumnos con TDA? (Diagnóstica-Formativa-Sumativa)
16) ¿Existen diferencias entre las evaluación de aprendizajes en alumnos con y sin TDA?
17) ¿En qué sectores de aprendizajes se realizan las modificaciones de formato?
18) ¿Quién o quiénes son los responsables de diseñar y planificar las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA?
19) ¿Quién o quiénes aplican las evaluaciones de aprendizaje a alumnos con TDA? Si no es el profesor, ¿por qué esta decisión?
20) ¿Cómo y quiénes deciden los tipos de evaluaciones de aprendizajes para alumnos con TDA?
21) ¿Qué tipos de instrumentos de evaluación de los aprendizajes se aplican a alumnos que presentan TDA?
22) ¿En qué lugar físico se aplican las evaluaciones a los alumnos con TDA?
23) ¿Qué opinión le merece la forma en que se están evaluando los alumnos con TDA?
24) ¿Considera que se debiesen mejorar algún/os aspectos de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA? Si la respuesta es afirmativa ¿Cuáles?
25) ¿Cuál/es considera son las fortalezas de las evaluaciones de los aprendizajes de alumnos con TDA?

Anexo 3: Tabla de categorías Coordinadoras

<u>Objetivo Específico 1</u>: Identificar características de alumnos con Déficit Atencional con y sin hiperactividad en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales.

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 1 **Dimensión1: Características alumnos con DA**	CATEGORÍA IN VIVO
SIN OBJ. APROXIMACIÓN	1 Más de un año en el cargo	Sin Obj. Estoy en el cargo… hace 3 años. C1, P1 Sin Obj. Hace dos años. C2, P1 Sin Obj. 7 años en este cargo. C3, P1 Sin OBj. Hace cuatro años que estoy…como Coordinadora. C4, P1 Sin OBj. Llevo 2 años… C5, P1 Sin Obj. Hace 6 años que estoy a cargo del PIE. C6, P1
	2 Coordinadora no tiene mayor relación con niños con TDA	Sin OBj…no tengo mucha relación con los niños. C2, P2 Sin Obj…llegan profesores a preguntan por adaptaciones… C3, P2 Sin Obj…no tengo relación con los niños con DA. C3, P2 Sin Obj…estoy encargada de los niños con dificultades más severas. C3, P2 Sin Obj…observo clases y apoyo a los profes, no es relación directa. C4, P2 Sin Obj…relación indirecta… C5, P2
	3 Coordinadora tiene algún tipo de relación con alumnos con TDA	Sin Obj…realizo clases en aula.C1, P2 Sin OBj. Se realizan clases colaborativas… con las profes.C1, P2 Sin Obj…algunas veces traen a los niños a mi oficina…C2, P2 Sin Obj…relación…cuando los evalúo.C5, P2 Sin OBj. Mi relación es de observación de clases. C6, P2
CARÁCTER´SITICAS ESPECIALES ALUMNOS CON DA	4 Alumnos con TDA son inquietos, desorganizados y presentan dificultad para concentrarse	OE1...Les cuesta muchísimo concentrarse y focalizarse. C1, P3 OE1…son súper inquietos. C1, P3 OE1…no pueden terminar una prueba…están muy inquietos.C2, P2 OE1….su inquietud e hiperactividad…no los hace rendir bien.C2, P3 OE1…tienen bajas notas y les cuesta concentrarse… C2, P4 OE1…son muy dispersos y desorganizados. C2,P6 OE1…son muy inquietos e impulsivos… C3, P3 OE1...dispersos e inquietos. C4, P3 OE1…activos, les cuesta…concentrarse. C5, P3 OE1…la organización…les cuesta.C5, P6
	5 Alumnos con DA son capaces	OE1…capaces e inteligentes. C2, P3 OE1…capaces, astutos y con una gran capacidad creativa… C6, P3
	6 Alumnos con DA ingieren medicamento	OE1. Requieren tratamiento farmacológico. C1, P6 OE1…tienen sí o sí que tomar medicamento…C3, P4 OE1. Necesitan… medicamento. C5, P6
	7 Alumnos con DA están diagnosticados	OE1…la mayoría…están diagnosticados. C2, P4 OE1. La mayoría tienen hiperactividad…lo dicen los diagnósticos. C2, P4 OE1…el diagnóstico es muy importante…C2, P10 OE1…muchos…tienen otro diagnóstico... C3, P3 OE1…el diagnóstico es muy importante…C3, P4

TIPO DE DÉFICT ATENCIONAL	8 Alumnos tienen DA con Hiperactividad y sin Hiperactividad, la mayoría con Hiperactividad.	OE1. Niños con Hiperactividad y sin Hiperactividad. C1, P3 OE1. No se hace diferencia entre Hiperactividad y sin Hiperactividad, casi todos tienen Hiperactividad.C1, P4 OE1…la mayoría tiene hiperactividad... C3, P4 OE1…hay alumnos…con y sin hiperactividad...C4, P4 OE1…la mayoría …tienen hiperactividad.C5, P5 OE1. Muchos…presentan hiperactividad y…otras dificultades.C6, P3 OE1…alumnos con y sin hiperactividad.C6, P4
	9 Todos los alumnos con DA pertenecen al PIE.	OE1. Todos los niños con DA pertenecen al Proyecto de Integración.C5, P5
	10 Alumnos con DA asociados a otro diagnóstico pertenecen al Grupo de Integración.	OE1…diagnóstico asociado a otro trastorno son parte del Grupo de Integración. C1, P5 OE1. …pertenecen al grupo diferencial los…que presentan otro trastorno. C2, P5 OE1…sólo los… que tienen otro diagnóstico pertenecen al equipo de Inclusión. C3, P5 OE1…sólo pertenecen al grupo de inclusión los con hiperactividad… o asociados a otro trastorno.C4, P4 OE1…niños con diagnóstico…son parte del PIE. C5, P9 OE1…sin diagnóstico…no pueden…pertenecer al PIE. C5, P10
REQUERIMIENTOS Y DESAFÍOS ALUMNOS CON DA	11 Alumnos con TDA requieren supervisión, trabajo personalizado y mediación.	OE1. Necesitan…trabajo más personalizado.C2,P6 OE1...necesitan una ubicación especial… para supervisarlos. C3, P6 OE1. …requieren supervisión. C5, P3 OE1…necesitan…supervisión de sus profesores. OE1...mayor requerimiento…buena disposición de los profesores. C1, P7 OE1. Lo que más necesitan es la mediación…de los profesores.C2, P6 OE1. Desafío más importante es trabajo con los profesores. C2,P8 OE1…se requiere…buena mediación del profesor.C4, P5 OE1…lo importante está en la mediación…C4, P15 OE1…con una adecuada intervención…se adaptan adecuadamente.C6, P3 OE1…Es muy importante el trabajo que ese hace en clases…C6, P6 OE1. Desafío radica en el trabajo con los profesores…C6, P8
	12 Alumnos con TDA requieren apoyo externo.	OE1. …necesitan apoyo de especialistas de afuera.C5, P6
	13 Trabajo con alumnos con DA requiere flexibilidad en evaluaciones	OE1. Se requiere flexibilización y motivación. C1, P6 OE1 Hay que ser flexibles en las evaluaciones y los trabajos…C2, P6 OE1…uno debe ser flexible...C2, P16. OE1. Necesitan… en pruebas…mayor flexibilización. C3, P6 OE1…hay flexibilización en evaluaciones .C4, P5 OE1…tenemos que ser flexibles en tiempo y apoyo individual. C4,P6
	14 Requerimientos del trabajo con niños con DA surgen de la experiencia	OE1. La mayoría de los requerimientos…son de la experiencia. C1, P8 OE1. Requerimientos…surgen más bien de la experiencia…y se acompaña… con la teoría. C2,P7 OE1…requerimientos surgen de la experiencia…se acompaña con distintos autores.C3, P7 OE1…necesidades…surgen más de la práctica…se va apoyando de…la…teoría. C4, P6 OE1. …surge de las experiencias pedagógicas y…se apoya de material bibliográfico. C5, P7 OE1…cambios…nacen de lo que vivimos…apoyado…de…autores. C6, P7

<u>Objetivo Específico 2:</u> Caracterizar el funcionamiento del PIE

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 2 Dimensión2: Gestión PIE	CATEGORÍA IN VIVO
CONCEPCIÓN PIE	15 PIE se entiende desde la Inclusión, lo que implica romper las barreras.	OE2. La misión del PI es fomentar… una comunidad inclusiva. C1, P10 OE2. Tenemos que hacer un trabajo… de tolerancia a la diversidad.C3, P6 OE2. Educación…de igual calidad…para todos. C3, P9 OE2…el curso aprende a ser tolerante. C3, P9 OE2...se adaptan al contexto y el contexto…a ellos. C4, P3 OE2…se considera… como una característica del alumno. C4, P4 OE2. Proyecto…inclusivo y no integrador.C4, P8 OE2. Ir empoderando a la comunidad en nuestro objetivo de incluir. C4, P9 OE2…romper con la idea que el niño con DA tiene un problema…C6, P8 OE2. El PIE…es un espacio de apoyo sistemático al colegio…C6, P9 OE2. Déficit atencional como característica del alumno no como un diagnóstico.C4, P3 OE2…más que el diagnóstico…importa…valorarlos por lo que son. C6, P3 OE2. El PI se basa en el trabajo a cómo romper las barreras… C1, P10. OE2. Proyecto busca…una comunidad inclusiva…y…romper con las barreras. C4, P8 OE2…nosotros nos adaptamos a ellos. C6, P3 OE2…romper las barreras para los alumnos…tenemos que hacernos cargo. C6, P6 OE2…ir rompiendo las barreras y que ellos se motiven…C6, P15
FUNCIÓN PIE	16 PIE atiende NEE	OE2 El PIE se preocupa de la atención a las NEE. C1, P10 OE2…PIE…atiende…alumnos con Necesidades Educativas transitorias. C5, P9 OE2…Mi función es estar pendiente de los alumnos con DA. C5, P10 OE2…El PI busca apoyar a los alumnos que requieren apoyos especiales. C2,P9
	17 Profesional del Equipo PIE apoya a alumnos con DA	OE2. En grupos con déficit atencional asociado a otro trastorno la profesora de apoyo ayuda en la sala y en aula de recursos. C1, P7 OE2. …la profesora de apoyo…puede responder mejor a las necesidades… C1, P20 OE2…apoyo para estos niños a través de…un equipo de integración. C5, P9
	18 PIE realiza trabajo colaborativo con profesionales que trabajan con niños con DA	OE2. Nos juntamos a trabajar con el equipo de Gestión y el equipo PIE... y el equipo de coordinadores comunales. C1, P12 OE2. Nos juntamos con psicólogas y psicopedagogas…profesores…estas reuniones son informales. C2,P11 OE2…planifico… el trabajo…con el equipo de integración. C3, P11 OE2…se hace seguimiento en una reunión. C4, P4 OE2…nos reunimos…con el equipo inclusivo. C4, P10 OE2. Planificar y coordinar reuniones. C5, P10 OE2. Nos reunimos con el equipo del Proyecto. C5, P11 OE2…trabajo… interdisciplinario… C6, P9 OE2…coordinar el trabajo con el equipo de inclusión y la comunidad escolar. C6, P10 OE2…reuniones con el equipo de inclusión…y con profesores…C6, P11 OE2…lo más importante…trabajar en equipo con el profesor. C1, P9 OE2. Como coordinadora apoyo…a profesores. C2,P10 OE2. Con los profesores nos juntamos según las necesidades.C3, P11 OE2. …políticas y prácticas del colegio…con profesores…C4, P9

FUNCIÓN PIE		OE2. Trabajo con profesores y familias. C4, P9 OE2. Con los profesores nos reunimos una vez al mes. C4, P10 OE2. …PIE da apoyo a los docentes…C5, P9 OE2…relación a través de los profes…apoyarlos. C6, P2 OE2. Apoyamos…a profesores en estrategias…C6, P10
	19 Equipo del PIE realiza evaluaciones.	OE2. El equipo puede realizar una evaluación. C1, P5 OE2. Realizamos evaluaciones que son revisadas por neurólogo externo. C5, P10
	20 PIE se rige por Decreto 170	OE2…velar que se cumpla… el decreto 170. C1, P11 OE2. Nos regimos por…decreto 170. C5, P9 OE2. Nos regimos en casi todo por el decreto 170.
	21 PIE mantiene contacto con especialistas externos	OE2. Nos reunimos con psicopedagogos externos.C3, P11 OE1…estoy en contacto con especialistas externas. C4, P9 OE2. …contacto con…apoyos externos. C5, P9 OE2. Estoy…en contacto con los especialistas. C5, P10 OE2…si hay especialistas externos estoy en…comunicación…C6, P10
REQUERIMIENTOS Y DESAFÍOS PIE	22 Trabajo con la familia es fundamental y difícil en la implementación del PIE	OE2. El trabajo… con las familias también es muy difícil.C1, P13 OE2. El Decreto dice que la familia es lo más importante. C1, P13. OE2. Trabajo con las familias. C2,P10 OE2….la familia es súper importante.C5, P6 OE2…la familia es la base de todo. C5, P10 OE2… un trabajo importante es con las familias…C6, P10 OE2. El apoyo de la familia es fundamental… C6, P6 OE2…es muy complicado trabajar con algunos papás…no quieren aceptar…necesidades de los niños. C2,P12 OE2. Es difícil que los papás asuman. C3, P8 OE2…trabajo con los apoderados…se hace súper difícil C5, P9
	23 PIE requiere trabajar y capacitar a profesores	OE2 Hay consejos…donde se hacen capacitaciones…del PI. C2,P11 OE2 Profes…no quieren cambiar y… tienen desconocimiento. C2,P12 OE2. Lo más complicado…trabajo con profesores. C3, P12 OE2 También hay…profesores…más cerrados. C4, P11 OE2 Hay que hacer más capacitaciones a los profes…C4, P12 OE2 Hay que darles herramientas y estrategias a los docentes. C5, P11 OE2… se requieren charlas, trabajos con los profes… C6, P11 OE2…a la mayoría de los profes hay que darles herramientas…C6, P12 OE2. Nos encargamos de hacer capacitaciones…C6, P10

<u>Objetivo Específico 3:</u> Identificar las características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA que asisten a colegios con Proyectos de Integración

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 3 Dimensión3: Evaluación de Aprendizajes alumnos DA	CATEGORÍA IN VIVO
CONCEPCIÓN EVALUACIÓN	24 Evaluación es un proceso continuo para medir aprendizajes y determinar remediales.	OE3.Evaluación…proceso continuo, que busca saber habilidades y aprendizajes…y…remediales. C4, P12 OE3. Evaluar los aprendizajes de los alumnos y tomar decisiones. C5, P13 OE3…La evaluación es de gran valor, proceso continuo….permite medir logros…y…habilidades…y…determinar cómo se puede mejorar. C6, P13
	25 La evaluación es un instrumento para calificar.	OE3… en general la evaluación busca calificar…C1, P13 OE3.La evaluación sigue siendo un castigo…sólo para tener una nota…y no se pueden ver los avances. C1, P14 OE3…las evaluaciones son para calificar. C2,P13 OE3. La evaluación…instancia de calificación. C3, P13 OE3. Sistema con pruebas estandarizadas…hay que preparar a los alumnos. OE3 …uno generalmente evalúa por la nota…C6, P13
	26 Evaluación para alumnos con DA es homogénea y se privilegia la Evaluación Sumativa.	OE3…se hacen… principalmente evaluaciones sumativas. OE3. Evaluación…homogénea.C1, P14 OE3. Lo que más se aplican son pruebas…sumativas.C2, P21 OE3. Hay de todas las modalidades, pero las más son sumativas. C3, P13 OE3...las que más se realizan son las sumativas.C3, P15 OE3…tendemos a caer en…pruebas formales. C4, P12 OE3.…evaluaciones…no son muy variadas. C5, P12 OE3. Ha costado muchísimo realizar…instancias más heterogéneas. C5, P13 OE3…las más comunes, son las pruebas típicas… C5, P15 OE3. La mayoría…son…sumativas para todos los alumnos.
TIPOS DE EVALUACIÓN	27 Se deben hacer diversas evaluaciones para alumnos con TDA.	OE3. Se hacen pruebas escritas, disertaciones y…guías…C1, P22 OE3. Aplicamos…cuestionarios y mapas conceptuales. C2, P21 OE3. Hay de todo tipo de pruebas…escritas, disertaciones, PPT. C3, P20 OE3…para alumnos con DA…se realizan…evaluaciones de proceso…C4, P14 OE3…se aplican…distintos instrumentos. C4, P19 OE3…hacen investigaciones…proyectos grupales…portafolios…cuadros de registros…pautas de observación y…autoevaluaciones…C6, P21
	28 Alumnos con TDA realizan evaluaciones externas.	OE3. Evaluaciones brindadas externamente. C5, P12 OE3…empresa externa encargada de confeccionar pruebas. C5, P17
	29 Evaluación alumnos con TDA son diagnósticas, formativas y sumativas.	OE3. …evaluaciones diagnósticas…de proceso…la mayoría son sumativas. C1, P16 OE3…Hay evaluaciones diagnósticas, formativas y sumativas. C4, P14 OE3…evaluaciones diagnósticas, sumativas y formativas…C6, P15

EVALUACIÓN DIFERENCIADA	30 No hay grandes diferencias en evaluaciones.	OE3…no hay muchas diferencias de contenido, habilidades o complejidad. C1, P17 OE3. Si…no tiene diagnóstico…las pruebas no se pueden cambiar.C1, P17 OE3. …se hacen las mismas pruebas …C1, P22 OE3…no se requieren hacer muchos cambios. C2,P16 OE3…no hay diferencia en las pruebas. C3, P16 OE3…no se hacen diferencias. C4, P15 OE1...la evaluación diferente no se hace mucho…C5, P8 OE3. No se hacen adecuaciones. C5, P14 OE3. Los alumnos con DA se les hacen las mismas evaluaciones… C5, P15 OE3…no hay diferencias…mayoría de las evaluaciones son externas…C5,P16
	31 Evaluación Diferenciada en formato, complejidad, tiempo, instrucciones o respuesta oral.	OE3. Una habilidad…compleja se cambia por…nivel intermedio. C1, P15 OE3. ED en cuanto al formato. C1, P17 OE3…hay…diferencias en relación al tiempo y… formato en caso de DA severo. C2,P16 OE3. Cuando la respuesta es nada que ver…se pregunta…oral. C2, P16 OE3…a alumnos con DA…se les dan guías de trabajo que las hacen en la casa. C2, P21 OE3…se verifica que entienda las instrucciones.C2, P22 OE3…hay algunas diferencias en porcentaje de logro, se parcializan itemes.C3, P16 OE3…el profesor debe chequear si entendió C3, P16 OE3…los alumnos pueden contestar de nuevo o…oralmente. C3, P16 OE3…las diferencias son…de formato. C4, P21 OE3…evaluación diferenciada cuando se le da más tiempo…y verificar que entiendan las preguntas…C5, P16 OE3…ED en formato…variación de ítems…tiempo…mediación y… reiteración de instrucciones…C6, P16
	32 ED se puede hacer en todas las asignaturas.	OE3…modificaciones...en todas las asignaturas. C1, P18. OE3… se pueden llevar a cabo en todas asignaturas…C2, P17 OE3…si se requiere se pueden hacer modificaciones en asignaturas. C4, P15 OE3…ED…en todas las asignaturas…C6, P17
PLANI, CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN	33 Especialistas externos dan sugerencias para evaluaciones diferenciadas	OE3. Se construyen… evaluaciones de acuerdo a sugerencias de especialistas externos. C2, P14.
	34 Evaluaciones de alumnos con DA se construyen a partir del currículo nacional.	OE3. Las evaluaciones se van construyendo a partir de los objetivos, habilidades y contenidos…del currículo nacional. C1, P15 OE3. Evaluaciones…en relación…al currículo escolar nacional. OE3…pruebas…a partir del currículo nacional. C3, P14 OE3. Evaluaciones a partir de bases curriculares y objetivos del colegio. C4, P13 OE3… evaluaciones…bajo el Mineduc. C5, P14
	35Evaluaciones para DA se construyen de los objetivos del colegio.	OE3. Pruebas…de mapas de progreso red Ignaciana. C3, P14 OE3. Las evaluaciones se piensan a partir de las bases curriculares y objetivos del colegio…C6, P14
	36 Evaluaciones de acuerdo a las necesidades.	OE3. Necesidades de los niños. C4, P18 OE3…vamos pasando de evaluaciones sumativas a más de proceso para ir considerando las necesidades. C6, P15 OE3…instrumentos…variados…pensando en las necesidades de los niños … C6, P21
	37 Profesor apoyo y org externa confeccionan ev.	OE3. …las profesoras diferenciales hacen las pruebas y…la organización externa. C5, P19

PLANIFICACIÓN, CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN	38 Profesores confeccionan ED con apoyo del equipo PIE.	OE3. ...los profesores…con sugerencias del PIE…hacen evaluaciones. C1, P2 OE3. El profesor con el equipo PIE hacemos las pruebas. C1, P21. OE3. El profesor… con apoyo del coordinador del PIE diseñan y planifican…evaluaciones. C2, P18 OE3…las pruebas las hacen los profesores…con ayuda de las educadoras diferenciales.C5, P17 OE3. Los profesores con apoyo del…PIE ven el tipo de pruebas. C2, P20
	39 Profesores realizan y aplican las evaluaciones a alumnos con DA.	OE3. Hay profesores…que pueden hacer solos las pruebas. C1, P19 OE3. Los profesores les toman las pruebas. C1, P20 OE3. El profe de cada asignatura toma las pruebas. C2, P19 OE3…profesores…no requieren apoyo del equipo de Inclusión.C3, P17 OE3. El profesor… toma las pruebas. C3, P17 OE3. Profesores no necesitan ayuda. C3, P19 OE3…profesores diseñan evaluaciones …si requieren…se trabaja…con equipo inclusvo.C4, P16 OE3. El profesor…aplica su evaluación. C4, P17 OE3…profesor…decide…tipos de las evaluaciones. C4, P18 OE3. El profesor…aplica las evaluaciones…educadoras diferenciales están apoyando.C5, P18 OE3…las ED las hacen los profesores… C6, P18 OE3…profesores…aplican…evaluaciones…C6, P19 OE3…profesores son capaces de decidir…el mejor instrumento…C6, P20
	40 Las evaluaciones se realizan en la sala de clases.	OE3. Hacen sus pruebas en las salas de clases. C1, P23 OE3. Sala de clases para hacer evaluaciones. C2, P22 OE3…las evaluaciones se hacen en la sala de clases. C3, P21. OE3…se hacen las evaluaciones en las salas. C5, P21 OE3. Las evaluaciones son aplicadas…en la sala de clases…C6, P22
	41 Algunos alumnos van al Centro de recursos o a la oficina del equipo PIE para hacer sus evaluaciones	OE3. Excepcionalmente …pueden ir al centro de recursos.C1, P23 OE3…si… requiere más tiempo… va a la oficina del PI:C2, P22 OE3…si está muy desconcentrado…puede ir a la oficina del equipo…C6, P22
DESAFÍOS	42 Profesores se resisten al cambio en evaluaciones	OE3. El mayor desafío…trabajar con profesores de aula, se resisten al cambio. C1, P13 OE3. …hay que atreverse a hacer cambios en las pruebas. C1, P25 OE3. Profesores que se resisten a flexibilizar. C2,P8 OE3…hay resistencia de los profesores…a hacer.C2, P20 OE3… trabajar con los profes es difícil, quieren hacer más de lo mismo. C3, P8 OE3…profesores no quieren cambiar en evaluaciones… C3, P20 OE3….difícil…es el trabajo con profesores…se resisten al cambio. C5, P8 OE3…profesores… no se empoderan…C5, P8 OE3. Profes descansan en educadoras diferenciales. C5, P12

<u>Objetivo Específico 4:</u> Descubrir las apreciaciones de Coordinadores del PIE y de docentes de las evaluaciones de aprendizaje de alumnos con y sin Déficit Atencional que asisten a colegios con proyecto de Integración

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 4 **Dimensión 4: Apreciación EV Aprendizajes en TDA**	CATEGORÍA IN VIVO
OPINIÓN EV.	43 Positiva percepción de evaluación alumnos con DA.	OE4. Es bueno como se ha evaluado. C2, P23 OE4…lo estamos haciendo bien. C3, P22 OE4…lo estamos haciendo muy bien. C4, P21 OE4…los estamos haciendo muy bien…C6, P23
	44 Se podría hacer más en evaluaciones alumnos con DA.	OE4…no estamos haciendo todo lo que podríamos hacer…C5, P22. OE4…no hay muchas fortalezas…C5, P24
DESAFÍOS EVALUACIÓN ALUMNOS DA	45 Se debe conocer a los alumnos con DA para confeccionar evaluaciones	OE4. Conocer bien a los niños con DA. C1, P25 OE4…uno debiese evaluar en relación… a las necesidades de los alumnos. C2, P24 OE4. No hay real evaluación considerando necesidades de DA. C5, P22
	46 Crear distintas instancias de evaluaciones para alumnos con DA es un desafío.	OE4. Estamos trabajando para que existan distintas…evaluaciones…es un gran desafío. C2, P13 OE4. Hacer evaluaciones más diversas. C2, P24 OE4…incluir a todos…es un trabajo difícil. C2, P25 OE4…variar y mejorar el tipo de prueba. C3, P23. OE4….seguir mejorando la evaluación... C4, P22 OE4. Se tiende a obviar otros tipos de evaluación. C1, P25 OE4…hay que variar los instrumentos. OE4…que se consideren bien las necesidades. C5, P23 OE4. Es muy homogénea la evaluación…porque hay una gran resistencia … de los profesores.C1, P25 OE4. Profesores se resisten a cambios en evaluaciones. C2,P23
	47 Desafío capacitar a los profesores en evaluaciones alumnos con DA.	OE4. El gran desafío es capacitar a los profesores. C3, P8 OE4. Otro desafío es capacitarse. C4, P7 OE4. Faltan recursos, capacitaciones… C5, P22 OE4…difícil ha sido el capacitarnos…C5, P8 OE4…se está incluyendo capacitaciones…para la evaluación diferenciada. C5, P8 OE4…capacitaciones son un desafío…para…buenas evaluaciones. C1, P12 OE4…realizar capacitaciones…es…nuestro objetivo…C4, P9
	48 Trabajo con la familia es un desafío para mejores evaluaciones.	OE4…incluir cada vez a las familias…C6, P24 OE4…los papás son un factor fundamental…C6, P24
FORTALEZAS	49 Las evaluaciones ayudan a los alumnos con DA.	OE4. Cambios en las pruebas podría ayudar en la autoestima… C1, P26 OE4. Con simples cambios…tendrían mejores logros y autoestima.C2, P23 OE4…se fortalece la autoestima. C2, P25 OE4. Modificaciones…permite demostrar…lo que saben. C3, P24 OE3…alumnos con DA se ven beneficiados con trabajos grupales o de exposición. OE4…las ED ayudan en su autoestima…C6, P23
	50 Fortaleza buena disposición del profesor.	OE4. El rol del profesor…gran fortaleza. falta OE4…profesores empoderados… C6, P20

FORTALEZ		OE4…mayor fortaleza…los profesores…son muy jugados…C6, P25
	51 Evaluación parte de la cultura Inclusiva.	OE4…otra cosa importante es la variedad de evaluaciones…C6, P25 OE4. Tratamos que sea una evaluación Inclusiva. C4, P21 OE4…las ED…son parte de nuestra cultura…que…trata de romper las barreras. C6, P23
DESAFÍO	52 Desafío trabajar la cultura inclusiva.	OE4…desafío…incorporar… la inclusión…en la cultura del colegio. C4, P7 OE4. Desafío…trabajar en la cultura inclusiva. C4, P11 OE4. Desafíos como comunidad escolar… C6, P8 OE4…aún debemos lograr una real inclusión…viendo obstáculos y barreras …C6, P12 OE4…intentamos ser inclusivos. C4, P23 OE4…ser capaces de…romper barreras del aprendizaje. C2, P23 OE4…romper…barreras para los niños. C4, P2

Anexo 4: Tabla de Categorías Docentes

<u>Objetivo específico 1</u>: Identificar características de alumnos con Déficit Atencional con y sin hiperactividad en el contexto de las Necesidades Educativas Especiales.

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 1 <u>Dim 1</u>:Características alumnos con TDA	CATEGORÍA IN VIVO
SIN OBJ. APROXIMACIÓN	1 Más de un año en el cargo.	Sin Obj…llevo sólo 1 año. D1, P1 Sin OBj. Hace dos años…D2, P1 Sin Obj. Este es mi tercer año…D3, P1 Sin Obj. Hace seis años que estoy en el cargo…D4, P1 Sin Obj. Llevo cuatro años…D5, P1 Sin Obj…este sería mi octavo año…D6, P1
	2 Docentes se relacionan con niños con DA	Sin Obj…les hago clases y los estoy apoyando. D1, P2 Sin Obj…en mis clases tengo niños con DA…D2, P2 Sin Obj…en todas las clases…hay alumnos con DA…D3, P2 Sin Obj…tengo relación…en mis clases hay alumnos con DA. D4, P2 Sin Obj…tengo directa relación…en mis clases hay varios niños…D5, P2 Sin Obj…tengo relación…en las clases hay alumnos que presentan DA…D6, P2
	3 Relación de apoyo mutuo	Sin Obj…relación de apoyo mutuo…uno…va aprendiendo de ellos…D4, P2 Sin Obj…es una relación que va hacia los dos lados… D6, P2
CARÁCTERÍSTICAS ESPECIALES	4 Alumnos con TDA son inquietos y se distraen.	OE1…se distraen…se mueven muchísimo…D1, P3 OE1. La desconcentración es una características…D2, P3 OE1…son inquietos…se desconcentran…D3, P3 OE1. Son más activos, inquietos…D4, P3 OE1…muy inquietos, activos…se desconcentran…D5, P3 OE1. Les cuesta focalizar su atención…D6, P3 OE1…son…impulsivos…los lleva a algunos errores…D6, P4
	5Alumnos con TDA son capaces.	OE1…son…despiertos, astutos…inteligentes. D4, P3 OE1…son activos…curiosos, son súper pilllos…D6, P3 OE1. Son muy inteligentes…D6, P4
	6 Alumnos con TDA ingieren medicamentos.	OE1. La mayoría consume medicamentos. D1, P3
TIPO DE DA	7 Alumnos tienen TDA con y sin Hiperactividad. La mayoría con Hiperactividad.	OE1…la mayoría tiene DA con hiperactividad. D1, P4 OE1…tienen DA…con y sin hiperactividad…D2, P4 OE1…la mayoría…tiene DA con hiperactividad. D3. P4 OE1…hay alumnos con DA con…y sin hiperactividad…D4, P4 OE1…la mayoría…tiene…hiperactividad…D5, P4 OE1…DA con y sin hiperactividad…D6, P4
	8 Alumnos con TDA tienen asociado otro diagnóstico o dificultad.	OE1…también tienen otros diagnósticos…D2, P4 OE1…pierden…la clase…tienen dificultades para aprender. D1, P3 OE1…presentan otros trastornos asociados…D4, P3 OE1…los que tienen hiperactividad tienen otras dificultades…D4, P4 OE1…también tienen otras dificultades…D5, P3 OE1…muchos tienen dificultades en otras áreas …desarrollo emocional y social…D5, P4 OE1…tienen dificultades en las relaciones con sus compañeros…D6, P3 OE1…dificult en su desarrollo socio emociona...baja autoestima…D6, P4

TIPO DE DA	9 Alumnos con TDA asociados a otro diagnóstico pertenecen al Grupo de Integración.	OE1…están en el grupo diferencial los que tienen…otro diagnóstico. D1,P5 OE1…Los…que tienen otro diagnóstico pertenecen al grupo de integración…D2, P5 OE1…los que tienen otro diagnóstico están en el grupo de inclusión. D3, P5 OE1…si tienen alguna otra dificultad…son parte. D6, P5 OE1…cuando tienen otra cosa más…dificultad diagnosticada son parte del PIE. D2, P5
	10 Alumnos con TDA con hiperactividad pertenecen al PIE.	OE1…los que tienen DA con hiperactividad pertenecen al grupo de inclusión …D4, P5 OE1. Todos…están el grupo de integración. D5, P5
DESAFÍOS Y REQUERIMIENTOS ALUMNOS CON TDA	11 Alumnos con TDA requieren supervisión y mediación.	OE1…necesitan…supervisión y…ayuda. D1, P2 OE1. Requieren mayor mediación y ayuda del profesor. D1, P6 OE1…uno está pendiente de ellos…D2, P2 OE1…necesitan supervisión permanente…D2, P3 OE1…necesitan…apoyo individual…D2, P6 OE1…necesitan harta supervisión…no me puedo descuidar. D3, P2 OE1. Hay que apoyarlos constantemente…D3, P3 OE1…ayudar a los niños de forma más individualizada… D3, P6 OE1…requieren…supervisión y mediación…D4, P6 OE1…profesor tenga que estar muy pendiente…D5, P3 OE1…hay que estar…supervisando su trabajo…D5, P6 OE1…hay que darles explicaciones cortas y claras…D5, P6 OE1…hay que ayudarlos…cuando hacemos pruebas. D5, P6 OE1…uno debería dar una enseñanza más personalizada…D5, P6 OE1…tengo que estar pendiente de estos niños…D5, P10 OE1…trabajo individualizado, mayor supervisión…D2, P6
	12 Niños con TDA requieren ED y flexibilidad.	OE1…necesitan clases motivadoras, distintas estrategias y evaluaciones…y flexibilizar… D6, P6 OE1…uno debe ser más flexible…abrirse a…la diversidad…D4, P6 OE1…la flexibilidad en clases y pruebas es crucial…D6, P6 OE1…ser más flexibles en…clases y…evaluaciones. D6, P8
	14 Requerimientos del trabajo con niños con TDA surgen de la experiencia y observación.	OE1…casi todo lo va dando la experiencia… D1, P7 OE1…requerimientos salen…más de la observación…D2, P7 OE1. Todo…va saliendo…de la experiencia…apoyado con la teoría. D3, P7 OE1…requerimientos surgen de la observación … experiencia…D4, P7 OE1…lo que se necesita…va surgiendo de la experiencia…D5, P7 OE1…lo que se requiere se desprende de la…observación…D6, P7
	15 Desafío tener más tiempo.	OE4…hay que darse el tiempo…uno quisiera hacerlo…D2, P8 OE1..hay que tener más tiempo, el colegio nos tiene que ayudar en eso.D3, P8 OE1…desafíos…trabajar como equipo…cuesta…por el poco tiempo D4, P8 OE1…el desafío mayor…es…tener tiempo…D5, P8 OE2. El mayor desafío es el tener tiempo para preocuparse bien por los niños…D5, P12 OE1…tener más tiempo es un gran desafío…D6, P8

<u>Objetivo Específico 2:</u> Caracterizar el funcionamiento del Proyecto de Integración Educacional.

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 2 <u>Dim 1</u>: Gestión PIE	CATEGORÍA IN VIVO
CONCEP	16 PIE se basa en la Inclusión.	OE2…Proyecto se basa en la Inclusión y no en la integración…D4, P9 OE2…el mayor desafío…es…para…profesores...trabajar desde la inclusión. D4, P8
FUNCIÓN PIE	17 PIE hace diagnósticos.	OE2. El PIE se encarga de hacer algunos diagnóstico…D1, P9
	18 PIE apoya y se relaciona con profesores y alumnos	OE2…apoyo de integración dos horas en la sala especial. D1, P6OE2…trabajan en equipo…con profesores jefes…D1, P9 OE2…planifico mis clases y evaluaciones…con el equipo de integración…D1, P10 OE2. Con el especialista del apoyo de integración…nos juntamos.D1, P11 OE2. Hay un acompañamiento…por parte del PIE para los profesores y los niños…D2, P9 OE2. El PIE quiere ayudar a los niños…también a los profesores.D2, P9 OE2. Me relaciono a través de la coordinadora… vemos las pruebas y los casos…D2, P10 OE2…con la coordinadora nos juntamos para la elaboración de pruebas y preguntarle sobre cómo actuar…D2, P11 OE2…ayuda a los profesores…en el tipo de evaluaciones…D3, P9 OE2…me junto a conversar con la Coordinadora…D3, P11 OE2. Estar en…contacto con las coordinadoras…D4, P10 OE1….con el equipo inclusivo una vez al mes nos juntamos…D4, P11 OE2…PIE busca apoyar a los alumnos que tienen dificultades…D5, P9 OE2…mi contacto es con las educadoras diferenciales…D5, P11 OE2…El equipo inclusivo apoya…a los alumnos y profesores…D6, P9 OE2…hay que estar conversando con la coordinadora y el equipo…D6, P10 OE2…a través de las reuniones…mensuales con el equipo Inclusivo…se alinean criterios…D6, P11
	19 PIE trabaja con especialistas externos.	OE2…el PIE…tiene reuniones… con los especialistas externos…D5, P9
	20 PIE realiza charlas.	OE2. En los Consejos…especialistas realizan charlas sobre evaluaciones…D1, P11 OE2…en consejos las especialistas del PIE …hablan de…temas importantes…D2, P11
REQUE. Y DESAFÍOS	21 Desafío en implementación PIE es el trabajo colaborativo.	OE2…el mayor desafío es…realizar un real trabajo colaborativo…D1, P12 OE2…el mayor desafío…trabajar en conjunto…con el equipo. D6, P12
	22 Desafío implementación PIE son capacitaciones.	OE2…mayores desafíos, especialización de toda la comunidad…en la inclusión…D4, P12
	23 No hay desafíos en la implementación del PIE.	OE2. No ha habido muchos desafíos…ha funcionado bien. D2, P12

<u>Objetivo Específico 3:</u> Identificar las características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA con y sin hiperactividad que asisten a colegios con PIE.

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 3 Dimensión3: Evaluación de Aprendizajes alumnos TDA	CATEGORÍA IN VIVO
OBJETIVO EVALUACIÓN	24 Evaluación instrumento para medir aprendizajes que entregan información.	OE3. Se evalúa para…verificar sus aprendizajes. D1, P13 OE3…evaluaciones son para…medir los aprendizajes…D3, P13 OE4. La evaluación busca saber…lo que…aprendieron… OE3…instancia de medición de los aprendizajes… habilidades y los objetivos. D4, P13 OE3. Las vemos como instancias muy enriquecedoras que dan harta información…D6, P13
	25 Se evalúa para calificar.	OE3… lo que se busca es una calificación…D1, P13 OE3…se evalúa para tener una nota…D2, P13 OE3…para todos, el sistema es importante la nota. D3, P13 OE3…en las evaluaciones importa mucho la nota…D5, P13
EVALUACIÓN DIFERENCIADA	26 No hay mayores diferencias en evaluaciones.	OE3. No hay gran diferencia entre las evaluaciones…D3, P16 OE3…pruebas…tienden a ser más homogéneas…D3, P23 OE3. No se hacen mayores modificaciones…D4, P16 OE3…no se hace mucho…hay pruebas externas…D5, P8 OE3…es una evaluación más externa…D5, P13 OE3…como hay pruebas externas no se puede hacer mucho…D5, P23
	27 ED en formato, tiempo e instrucciones.	OE3…evaluaciones diferenciadas…escriben menos y hay más términos pareados y dibujos…D1, P6 OE3…el documento se va modificando…D1, P14 OE3…evaluaciones y escalas…diferenciadas…la complejidad es la misma. D1, P16 OE3…se les da más tiempo…Las instrucciones…suelen ser distintas…D1, P16 OE3…evaluaciones de todo tipo y a algunas se les hace adaptaciones… de formato. D2, P13 OE3…se apoya la prueba con imágenes, instrucciones simples…se da más tiempo. D2, P16 OE3…diferencias…en el tiempo y…verificar si comprenden las instrucciones. D3, P16 OE3…cambios en evaluaciones no de complejidad o contenido sino de forma…D4, P6 OE3…son de cantidad de preguntas…y de formato…D4, P16 OE3…les damos más tiempo…los apoyamos si tienen preguntas…D5, P16 OE3…pruebas que tienen alternativas y pocas preguntas de desarrollo …D5, P21 OE3. Hay diferencias en…tiempo…mediación…apoyo visual…formato…D6, P16
	28 Se aplica otro tipo de evaluación cuando un alumno con DA presenta dificultad.	OE3…cuando los alumnos con DA presentan mucha dificultad…se complementan con guías…D1, P21 OE3…se trabaja con guías de apoyo…si tuvo un mal desempeño…D2, P21 OE3…algunas veces son orales, cuando…tienen algún problema…D5, P15 OE3…trabajos que se mandan a la casa…y después se los tomamos oralmente…D5, P21

E.DIFERENCIADA	29 Cambios se pueden realizar en casi todas las asignatura	OE3…modificaciones…en todas las asignaturas menos en matemáticas…D1, P17 OE3…cambios en todas las asignaturas…D2, P17 OE3…ED se pueden realizar en cualquier asignatura. D3, P17 OE3…cambios…se pueden hacer en todas las asignaturas. D4, P17 OE3…se debe poder hacer en todos los ramos…D5, P17 OE3…se pueden hacer en todas las asignaturas…D6, P17
TIPOS DE EVALUACIÓN	30 Evaluaciones para alumnos con DA son Diagnósticas, formativas y sumativas.	OE3. Hay de todos los tipos…e intenciones…D1, P15 OE3. Tienen de las tres intencionalidades…D2, P15 OE3…tres intencionalidades, diagnósticas…formativas y sumativas…D3, P15 OE3…tres intencionalidades…diagnóstica…formativas y…sumativas.D4, P15 OE3…evaluaciones…del proceso, diagnóstica…y… sumativa. D6, P15
	31 Se realizan más evaluaciones sumativas a alumnos con DA.	OE3…se realizan muchas evaluaciones sumativas…D2, P21 OE3…tendemos a caer en las evaluaciones sumativas…D2, P23 OE3…principalmente pruebas…sumativas…D3, P13 OE3. Se realizan…pruebas objetivas…D3, P21 OE3…las más comunes son las sumativas…D5, P15 OE3…tendemos a caer…en…pruebas sumativas…D1, P23
	33 Se aplican distintos instrumentos a alumnos con DA.	OE3…se hacen trabajos prácticos…y…experimentos…D1, P21 OE3…se realizan trabajos orales y disertaciones…D3, P21 OE3. Se hacen disertaciones y…trabajos donde se utilizan las tecnologías…les va muy bien. D2, P21 OE3…Se aplican…portafolios, guías formativas…D4, P21 OE3…aplicamos escalas de cotejo en relación al …desempeño durante clases y proyectos…D4, P21 OE3…evaluación basada en la observación … formativas…portafolios…se trabaja de forma colaborativa…D6, P21
PLANIFICACIÓN, CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN	34 Evaluaciones a alumnos con DA se construyen a partir del currículo nacional.	OE3.Las…evaluaciones se hacen en relación al curriculum nacional…D2, P14 OE3…las evaluaciones…se hacen de acuerdo…curriculum chileno…D3, P14 OE3. Se construyen a partir…del curriculum chileno…y bases como colegio. D4, P14 OE3. Se hacen las pruebas a partir…de lo que señala el Ministerio de Educación…D5, P14 OE3. Se va evaluando lo que pide el Ministerio…D6, P14
	35 Profesor con equipo PIE diseña, planifica y decide tipos de evaluaciones de alumnos con DA.	OE3…profesor jefe con ayuda de la docente de apoyo hacemos las evaluaciones…D1, P18 OE3. El profesor…con los especialistas ven que tipo de evaluación…D1, P20 OE3. Los niños que son integrados se les hacen…pruebas diferenciadas…D2, P9 poner en otra parte OE3.La coord.. del PIE y los profesores hacen…evaluaciones…D2, P18 OE3. El profesor con la coordinadora del PIE vemos que tipo de evaluación…D2, P20 OE3. En relación al PIE…hago…modificaciones en evaluaciones…D3, P10 OE3. El profesor…planifica…pruebas…se las muestra al equipo de integración. D3, P18 OE3…el profesor…con alguna persona del equipo de integración van viendo qué tipo de instrumento…D3, P20 OE3. Nosotras hacemos…pruebas con la ayuda de las educadoras diferenciales…D5, P18

PLANIFICACIÓN, CONSTRUCCIÓN Y APLICACIÓN	36 Profesor diseña y aplica evaluaciones para alumnos con DA.	OE2…realizamos…modificaciones en los instrumentos…D4, P10 OE3...El profesor…diseña y planifica sus evaluaciones…D4, P18 OE3…las hacemos nosotros…siempre está el equipo apoyándonos…D6, P18 OE3…el profesor jefe o…de asignatura…D1, P19 OE3. El profesor toma la prueba…D2, P19 OE3.El profesor…toma su prueba…D3, P19 OE3. Cada profesor…aplica las pruebas…D4, P19 OE3. Nosotras… y a veces nos ayudan las especialistas a tomar las pruebas…D5, P19 OE3. Nosotros aplicamos las evaluaciones. D6, P19
	37 Se realiza Ev. Externa	OE3…muchas de las pruebas…vienen de afuera…D5, P18 OE3…pruebas que vienen de afuera…D5, P20
	39 El profesor decide el tipo de Evaluación para alumnos con DA.	OE3. El profesor…ve…los tipos de evaluaciones…D4, p20 OE3. Los profesores decidimos los tipos de evaluaciones…D6, P20
	40 PIE decide tipo de evaluación para alumnos con DA.	OE3…las educadoras diferenciales deciden qué tipo de prueba…D5, P20
	41 Evaluaciones a alumnos con DA se realizan en la sala de clases.	OE3…pruebas…las hacen en la sala de clases…D1, P22 OE3…se aplican en la sala de clases…D2, P22 OE3…pueden realizar las evaluaciones en la sala…D3, P22 OE3. En la sala de clases se realizan…evaluaciones. D4, P22 OE3…las hacemos en la sala de clases. D5, P22 OE3. Se aplican en la sala de clases…D6, P22
	42 Evaluaciones se realizan en aula de recursos.	OE3…si un alumno…no respondió a nada bien puede ir al aula de recursos…D1, P22 OE3…casos excepcionales…los llevamos a la oficina del equipo…D2, P22
REQUERIMIENTOS Y DESAFÍOS	43 Alumnos con DA requieren evaluaciones formativas.	OE3. A los alumnos con DA se debieran hacer más formativas…por tiempo no se realizan. D2, P15 OE3…más evaluaciones que midan el proceso…D4, P15
	44 Las evaluaciones deben considerar necesidades de alumnos con DA.	OE3…tratando de implementar distintos tipos de evaluación…dándose cuenta de las necesidades…D2, P13 OE3…distintos tipos de evaluación considerando…las características…D2, P23 OE3…varios tipos de evaluaciones…enfocándonos en…la diversidad…D4, P13 OE3… evaluar en relación a las diversas formas de lograr aprendizajes. D6, P13 OE3. Son variados los tipos de instrumentos…se incluyen características de DA. D6, P21

<u>Objetivo Específico 4:</u> Descubrir las apreciaciones de Coordinadores del PIE y de docentes de las evaluaciones de aprendizaje de alumnos con y sin Déficit Atencional que asisten a colegios con proyecto de Integración.

	CATEGORÍA ANALÍTICA OBJ. ESPECÍFICO 4 **Dimensión 4: Apreciación EV. Aprendizajes TDA**	CATEGORÍA IN VIVO
OPINIÓN EVALUACIÓN	45 Positiva percepción de evaluación a alumnos con DA.	OE4…lo estamos haciendo bien…D1, P23 OE4. La experiencia de ahora ha resultado…D1, P24 OE4. Se está evaluando de forma buena…D4, P23 OE4…estamos por un buen camino…en las evaluaciones. D2, P23 OE4…vamos por un buen camino…D3, P23 OE4…buen instrumento…para…niños con DA…D4, P21 OE4…la mediación que se hace…ha sido primordial. D4, P23 OE4…los instrumentos que se aplican son buenos…permite considerar las características de…DA…D4, P24 OE4…no lo estamos haciendo mal…D5, P23 OE4…la forma en que se evalúa…son muy adecuados…D6, P23
DESAFÍOS EVALUACIÓN ALUMNOS DA	46 Mejorar más apoyo a apoderados de alumnos con DA.	OE4…apoyar más a los papás a entender…evaluaciones…D4, P24
	47 Se debe hacer distintos tipos de evaluaciones a niños con DA.	OE4. Aprender a adecuar pruebas… D1, P8 OE4…tenemos que variar…el tipo de evaluaciones…D1, P23 OE4…hay que…mejorar el tipo de evaluación…D1, P24 OE4. Hay muchos desafíos. Hay que adecuar el instrumento…D2, P8 OE4…hay que trabajar más en las ED…D2, P24 OE4…sistema homogéneo y cambiar esto es el mayor desafío. D3, P12 OE4. Una de las cosas complicadas es…realizar…las evaluaciones…D3, P12 OE4…hay muchos cambios por hacer…D3, P23 OE4…hay que…mejorar…evaluaciones…pensando …en los alumnos que tienen DA…D3, P24 OE4…hacer buenas evaluaciones diferenciadas…D5, P8 OE4…es importante que nos reunamos más con el equipo…nos den estrategias para hacer pruebas distintas…D5, P24 OE4…mejorar…confeccionar mejores evaluaciones…D6, P24
	48 Se debe realizar mayor trabajo colaborativo en relación a evaluaciones para niños con DA.	OE4…trabajar más en conjunto con el PIE. D1, P8 OE4…trabajar en equipo…D6, P8 OE4…más instancias de compartir experiencias y…capacitaciones…D6, P24
	49 Modificaciones en evaluaciones para alumnos con DA se hace difícil por el poco tiempo.	OE4…más modificaciones…es muy difícil…por el tiempo. D2, P24 OE4. El desafío es…hacer pruebas individualizadas pero no hay tiempo. D2, P25 OE4…se debieran hacer más formativas…por tiempo no se realizan. D3, P15 OE4…tratar de darse el tiempo…para…cambios en el proceso…poco tiempo…D3, P8

FORTALEZAS EVALUACIÓN ALUMNOS	50 No hay fortalezas en evaluaciones para alumnos con DA.	OE4…no hay muchas fortalezas…D5, P25
	51 Fortaleza de ED, ayuda a la autoestima de alumnos con DA.	OE4…las pruebas diferenciadas…han ayudado bastante…es bueno para su autoestima…D1, P23 OE4. Al…hacer algunas modificaciones…ayuda a su autoestima…no se sienten distintos…D1, P25 OE4…favorece la autoestima…hace que no se desmotive. D2, P25 OE4…hacer pequeños cambios…permite que se sientan valorados…D3, P25 OE4…permite demostrar todo lo que saben…les ayuda un montón en autoestima. D6, P25
	52 Compromiso y trabajo de profesores con alumnos con DA es una fortaleza.	OE4. Está la iniciativa…D2, P25 OE4…hay un real compromiso…y eso facilita mucho el trabajo…D6, P23 OE4. La fortaleza es…el trabajo…con el alumno…a lo largo de todo el proceso…D4, P25

Anexo 5: Cuadro categorías saturadas Coordinadoras

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS ANALÍTICAS COORDINADORAS
OE1 Identificar características de alumnos con TDA y TDAH en el contexto de las NEE.	**Características especiales:** - Alumnos con TDA con y sin Hiperactividad son inquietos, desorganizados y presentan dificultad para organizarse. - Alumnos con TDA y TDAH están diagnosticados. **Tipo de TDA:** - Alumnos tienen TDA con y sin Hiperactividad. La mayoría con Hiperactividad. - Alumnos con TDA asociados a otro diagnóstico pertenecen al Grupo de Integración. **Requerimientos y Desafíos:** - Alumnos con TDA requieren supervisión, trabajo personalizado y mediación. - Requerimientos y desafíos hacia alumnos con TDA surgen de la experiencia y observación.
OE2 Caracterizar el funcionamiento del Proyecto de Integración Educacional.	**Concepción sobre PIE:** - PIE se entiende desde la Inclusión, lo que implica romper las barreras. **Funcionamiento del PIE:** - PIE realiza trabajo colaborativo con profesionales que trabajan con alumnos con TDA. **Desafíos y requerimientos implementación del PIE:** - Trabajo con familia es fundamental y difícil en implementación del PIE. - PIE requiere trabajar y capacitar a profesores.
OE3 Identificar las características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA con y sin hiperactividad que asisten a colegios con PIE.	**Concepción Evaluación de Aprendizajes:** - Evaluación para alumnos con TDA con y sin hiperactividad es homogénea y se privilegia la Evaluación Sumativa. **Tipos de Evaluación de Aprendizajes para alumnos con TDA:** - Se deben hacer diversas evaluaciones para alumnos con TDA. **Evaluación Diferenciada:** - No hay grandes diferencias en evaluaciones para alumnos con TDA. - ED para alumnos con TDA con y sin Hiperactividad en formato, complejidad, tiempo, instrucciones o respuesta oral. **Planificación, construcción y aplicación de evaluaciones:** - Profesores confeccionan ED con apoyo del equipo PIE. - Profesores realizan y aplican las evaluaciones a alumnos con TDA. **Requerimientos y Desafíos Evaluaciones a alumnos con TDA:** - Profesores se resisten al cambio en evaluaciones.

OE4 Descubrir fortalezas y debilidades de las evaluaciones de alumnos con TDA y TDAH que asisten a colegios con PIE a partir de la opinión de coordinadoras y docentes.	**Opinión de Evaluación a alumnos con TDA:** - Positiva percepción de evaluación a alumnos con TDA. (4com) **Desafíos Evaluación de Aprendizajes a alumnos con TDA:** - Crear distintas instancias de evaluación para alumnos con TDA. - Capacitar a profesores en evaluaciones alumnos con DA. - Trabajar la cultura inclusiva. **Fortaleza de la Evaluación de Aprendizajes de alumnos con TDA:** - Las Evaluaciones Diferenciadas ayudan a los alumnos con TDA.

Anexo 6: Cuadro categorías saturadas Docentes

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS ANALÍTICAS DOCENTES
OE1 Identificar características de alumnos con TDA y TDAH en el contexto de las NEE.	**Características especiales:** - Alumnos con TDA con y sin Hiperactividad son inquietos y se distraen. **Tipo de TDA:** - Alumnos tienen TDA con y sin Hiperactividad. La mayoría con Hiperactividad. - Alumnos con TDA tienen asociado otro diagnóstico o dificultad. **Requerimientos y Desafíos:** - Alumnos TDA con y sin Hiperactividad requieren de Mediación y Supervisión. - Requerimientos de alumnos con TDA surgen de la experiencia y observación.
OE2 Caracterizar el funcionamiento del PIE.	**Funcionamiento del PIE:** - Proyecto de Integración Educacional apoya a profesores y alumnos.
OE3 Identificar las características de las evaluaciones de aprendizajes de alumnos con TDA y TDAH que asisten a colegios con PIE.	**Concepción Evaluación de Aprendizajes:** - Evaluación instrumento para medir aprendizajes y entregan información **Tipos de Evaluación de Aprendizajes para alumnos con TDA:** - Se deben hacer diversas evaluaciones para alumnos con TDA. - Se realizan principalmente evaluaciones sumativas a alumnos con TDA. - Se aplican distintos instrumentos a alumnos con TDA. **Evaluación Diferenciada:** - No hay mayores diferencias en evaluaciones de alumnos con TDA. - ED para alumnos con TDA en tiempo, formato e instrucciones. - ED se puede realizar en todas las asignaturas. **Planificación, construcción y aplicación de evaluaciones:** - Profesor con equipo PIE diseña, planifica y decide tipos de evaluaciones - Evaluaciones a alumnos con TDA se realizan en la sala de clases. **Requerimientos y Desafíos Evaluaciones a alumnos con TDA:**
OE4 Descubrir fortalezas y debilidades de las evaluaciones de alumnos con TDA y TDAH que asisten a colegios con PIE a partir de la opinión de coordinadoras y docentes.	**Opinión de Evaluación a alumnos con TDA:** - Positiva percepción de evaluación a alumnos con TDA. **Desafíos Evaluación de Aprendizajes a alumnos con TDA:** - Se debe hacer distintos tipos de evaluaciones a niños con TDA. **Fortaleza de la Evaluación de Aprendizajes de alumnos con TDA:** - Fortaleza de ED, ayuda a la autoestima de alumnos con DA.