

## IMPACTO DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES EN NIÑOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES, ASOCIADAS A DISCAPACIDAD INTELECTUAL DE ESCUELAS PÚBLICAS CON PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR.

Gabriel Anriquez Ponce<sup>1</sup>, Claudia Oliva Urrutia<sup>2</sup>

<sup>1</sup> gabrielanriquez@gmail.com

<sup>2</sup> chuzuam@hotmail.com

**Resumen:** Esta investigación fue realizada con la finalidad de establecer el impacto de las adaptaciones curriculares individuales poco significativas y/o significativas en niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE) de escuelas públicas de una comuna de la región de La Araucanía en Chile, que cuentan con Proyectos de Integración Escolar (PIE). Este tema es amplio por lo que este estudio se ha centrado en identificar los factores que influyen en los resultados de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI), aportando un marco teórico que permita satisfacer los requerimientos bibliográficos de la investigación.

La metodología es cuantitativa y la información fue recogida a través de cuestionarios tipo encuestas realizadas a docentes, padres y apoderados. Los resultados fueron presentados en gráficos porcentuales los que fueron interpretados para identificar el impacto de las ACI en niños con NEE de escuelas públicas de una comuna de la región de La Araucanía en Chile, que cuentan con Proyectos de Integración Escolar (PIE) y los factores que influyen en el éxito o fracaso de esas adaptaciones curriculares individuales. La investigación concluyó que las ACI no son eficaces, representando un bajo impacto en los niños que integran los PIE. Entre los principales factores que explican este bajo impacto se encuentran las continuas interrupciones que experimenta el docente al interior del aula y el consiguiente escaso tiempo que posee para realizar las actividades planificadas.

**Palabras claves:** Necesidades educativas especiales, Adaptación curricular individual, Proyecto de integración escolar.

### 1. INTRODUCCIÓN

En 1978 el Informe Warnock remece la concepción que se tenía respecto a la Educación Especial, provocando una verdadera revolución conceptual y procedimental, volcando las prácticas pedagógicas hacia la diversidad. Así surge la imperiosa necesidad de acomodar la oferta educativa a las potencialidades de cada sujeto, surgiendo las adaptaciones curriculares como respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes en algún momento de su escolaridad.

En las escuelas parte de esta investigación los proyectos de integración se vienen desarrollando desde hace poco más de cuatro años y no se sabe de investigaciones tendientes a establecer el impacto de las adaptaciones curriculares individuales en los niños y niñas que forman parte de esos proyectos. Por esta razón se espera que esta investigación de cuenta acerca del impacto de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI) desde la perspectiva de los docentes, padres y apoderados y las causas que explican tal impacto.

La investigación adscribe al enfoque cuantitativo con un alcance

exploratorio y sus resultados pretenden ser una guía orientadora para aquellos docentes que trabajan al interior del aula con niños con necesidades educativas especiales, siendo un aporte a la tarea de evaluar tanto las adaptaciones curriculares como los proyectos de integración escolar.

Este estudio contó con el apoyo del Coordinador Regional de Educación Especial del Departamento de Educación de la Secretaría Ministerial región de La Araucanía, de académicos de la Universidad Arturo Prat y de Directores de establecimientos educacionales.

## **2. PERSPECTIVA TEÓRICA**

### **2.1 Evolución de la Educación Especial**

Los antecedentes del génesis de la Educación Especial se remontan al siglo XVIII, periodo caracterizado por la ignorancia y el rechazo hacia quienes presentaban algún tipo de deficiencias, discapacidades, o minusvalías, quienes eran destinados a los orfanatos, manicomios u otros lugares de este tipo. A fines del siglo XVIII y comienzos del XIX surgen algunas instituciones especializadas en personas con deficiencias y es a partir de entonces que surge la Educación Especial. La sociedad de alguna forma hace propio el deber de atender a este tipo de personas aun cuando sea con un carácter principalmente asistencial.

Los principales hitos y figuras de la historia de la Educación Especial durante este periodo fueron:

a) Intentos de encontrar métodos de tratamiento:

- Philippe Pinel (1745-1826) dio inicio al tratamiento médico de los retrasados mentales y escribió los primeros tratados de la especialidad.
- Esquirol (1722- 1840) estableció la diferencia entre idiocia y demencia en el Dictionnaire des sciences medicales.
- Voisin plantea un tipo de educación para los niños con retraso mental en su obra Application de la physiologie du cerveau a l'étudedes enfants qui necessiten une éducation spéciale.
- Seguin (1812- 1880) elaboró un método para los “niños idiotas” que denominó método fisiológico, siendo el primer autor de Educación Especial que se refirió a la posibilidad de aplicación de los mismos a la enseñanza en general.

b) En España, la Ley Moyano de 1857 preveía la creación de escuelas para niños sordos, mientras que en 1907 los hermanos Pereira inauguran en Madrid el Instituto Psiquiátrico Pedagógico para retrasados mentales y a nivel estatal se fundó en 1914 el Patronato Nacional de Anormales.

c) El desarrollo científico y técnico permite disponer de métodos confiables de evaluación (Galton y Bidet) y tratamiento (médico, psicológico y educativo). Algunos como Montessori o Decroly trabajan en Educación Especial y pronto se hace una necesidad construir una pedagogía terapéutica, como hacen Georges y Deinhart, en 1861, o Heller, en 1904 (Mayor, 1989).

Los albores del siglo XX conocen la proliferación de centros que se diferencian en función de las distintas etiologías: ciegos, sordos, deficientes mentales, etc. Estos centros especiales y especializados cuentan con programas propios, técnicas y especialistas que constituyen un subsistema dentro del sistema educativo general. En Chile la primera escuela especial para niños con deficiencia mental surge con la Reforma Educacional del año 1928, cuando estos establecimientos pasan a formar parte del sistema educacional chileno, aun cuando carecían de programas de estudio que le permitieran abordar de buena forma su labor pedagógica.

En la década del 50 el Ministerio de Educación de Chile inició una política destinada a lograr una mayor cobertura de atención de niños, niñas y jóvenes con deficiencia mental. Mientras esta medida de Gobierno aún estaba en rodaje, en 1959 asociaciones de padres comienzan manifestar su rechazo a las escuelas segregadoras, recibiendo el apoyo administrativo de Dinamarca que incorpora a su legislación el concepto de "normalización", entendido como la posibilidad de que el deficiente mental desarrolle un tipo de vida tan normal como sea posible (Bank-Mikkelsen, 1969). A partir de entonces el concepto de normalización se propaga por toda Europa y América del Norte, siendo en Canadá en 1972 donde se publica el primer libro relacionado con este principio.

En Chile en tanto, en 1960 surgen distintas acciones tendientes a reafirmar la Educación Especial, entre las que destacan: creación de carreras profesionales en el área de Educación Especial, grupos de investigación en la materia, perfeccionamiento docente, aumento de infraestructura adecuada, entre otras. Se estableció la jefatura de esta modalidad educativa, dando el primer paso para el ordenamiento y ubicación administrativa de las escuelas especiales y de los profesionales de estas escuelas y mientras el país se esforzaba por afianzar un sistema educacional institucionalizado, el resto de los países veía como ese modelo pese a posibles ventajas, marcaba negativamente a los niños con alguna discapacidad, razón suficiente para apostar por una educación integrada.

A partir de 1983 Chile comienza a experimentar un cambio en la

mirada de la Educación Especial, principalmente en la atención de los niños con discapacidades visuales y motrices. Este cambio inspirado en el principio de normalización promueve la vinculación de la Educación Especial con los diferentes niveles o modalidades que contempla el sistema educacional. Un ejemplo de ello es la paulatina incorporación a la enseñanza regular de aquellos alumnos que hubieran superado sus dificultades específicas sin compromiso en el área intelectual. Con el propósito de favorecer el acceso y permanencia de los alumnos con discapacidad en el sistema común se dictaron algunas medidas tales como: evaluación diferenciada, exención de la evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura. No obstante, estas medidas destinadas a lograr una real integración fueron motivo de múltiples problemas, entre los cuales se encuentran el aislamiento y desvinculación de la Educación Especial con la educación regular, la carencia de especialistas en comunidades medianas o pequeñas, la falta de competencias y disposición de los docentes de la enseñanza básica para integrar a los alumnos con discapacidad, las dificultades de la familia para involucrarse y participar en el proceso educativo de sus hijos, la falta de recursos materiales para dar respuesta educativa de calidad a las necesidades de estos alumnos y alumnas. Todos los esfuerzos destinados por el gobierno chileno por lograr una integración escolar eran vanos, por cuanto no contemplaban a personas con deficiencia mental, discriminando según la etiología de la discapacidad y retomando los principios de la educación institucionalizada.

A partir de la década de los 90 distintas organizaciones mundiales tales como UNICEF, UNESCO y OREALC, han desarrollado propuestas tendientes a cautelar el acceso igualitario a la educación. En forma paralela a esta situación se aprueba en Chile la ley 19.284 que mandata al Estado y a todas las escuelas y liceos del país a realizar las adecuaciones de infraestructura, curriculares y de organización para llevar a cabo una integración escolar que responda a las necesidades especiales que presenten los alumnos; se elaboran y aprueban los nuevos planes y programas de estudio para cada una de las discapacidades, desde un enfoque centrado en el déficit y descontextualizado del currículum común; y amparados por el primer marco normativo para la integración escolar a través del Decreto N° 490/90 se comienzan a integrar alumnos con discapacidad a escuelas y liceos regulares.

## **2.2 Necesidades educativas especiales**

El concepto de Necesidades Educativas Especiales surge en los años 60 pero su uso se comienza a generalizar después del estudio encargado

por la Secretaría de Educación del Reino Unido y elaborado por la comisión de expertos presidida por Mary Warnock, en 1978. Este informe presenta dos grandes virtudes: atender a la diversidad y actuar como estimulante de un modelo educativo integracionista.

Warnock define necesidades educativas especiales (NEE) como el resultado de la interacción entre las características personales del alumno, las características del entorno educativo en el que se encuentra y la respuesta educativa que se le ofrece. A partir de este autor han surgido distintas concepciones de NEE:

a) Existen NEE cuando un alumno tiene unas dificultades de aprendizaje mayores que el resto de sus compañeros, ya sea por su historia previa de aprendizaje o por sus condiciones de handicaps físico, psíquico o sensorial, o bien de sobredotación. (Ander-Egg, 1997)

b) Existe NEE cuando un niño presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demande una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad. (Marchesi, Coll y Palacios, 2002)

c) “Un alumno tiene NEE cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el curriculum que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese curriculum. (CNREE, 1992)

d) Existen NEE cuando una deficiencia ya sea física, intelectual, emocional, social o combinación de éstas, afecta el aprendizaje hasta tal punto que son necesarios algunos o todos los accesos especiales al currículum especial o modificado o a unas condiciones de aprendizaje especialmente adaptadas para que el alumno sea educado adecuada y específicamente. La necesidad puede presentarse en cualquier punto en un continuo que va desde la leve hasta la aguda. (Brennan, 1988)

e) El término NEE se refiere a los niños y jóvenes con discapacidad o dificultades del aprendizaje. Muchos niños pueden experimentar dificultades de aprendizaje y tener por lo tanto Necesidades Educativas Especiales en algún momento de su escolarización. (UNESCO, 1994)

Al alero de estas definiciones se desprende que dicho concepto no es del todo uniforme, dependiendo de los conocimientos y experiencias de cada autor. Aun cuando no exista una claridad al momento de explicar que se entiende por necesidades educativas especiales, las definiciones antes

mencionadas concuerdan en que existen NEE cuando un alumno presenta dificultades de aprendizajes o presenta características de sobredotación que pueden presentarse en cualquier momento.

Surgen así dos tipos de necesidades educativas especiales:

I. Transitorias: Son problemas de aprendizaje que se presentan durante un periodo de su escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

II. Permanentes: Son aquellos problemas que presenta una persona durante todo su período escolar y vida, por lo que necesitan de la atención de especialistas, centros educativos especiales y material adecuado para abordar sus necesidades. Dentro de esta categoría se encuentran: Discapacidad intelectual, discapacidad visual, discapacidad auditiva, discapacidad motora (o también llamada trastorno o déficit motor), graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación, graves trastornos y/o déficit psíquico de la afectividad, del intelecto y del comportamiento; y trastornos de la Comunicación Oral.

A pesar de sus ventajas, el concepto de NEE no ha estado exento de críticas. Se dice que es un término excesivamente vago y que remite constantemente a nuevos conceptos para su adecuada comprensión. Un alumno tiene necesidades educativas especiales si presenta problemas de aprendizaje, lo que a su vez depende del tipo de escuela y del currículo que se imparta, por lo que no queda claro cómo detectar quiénes son estos alumnos y qué recursos necesitan (García, 1994).

Una segunda crítica apunta a su excesiva amplitud. La educación especial pasó de un 2% de alumnos con deficiencias permanentes a un 20% de alumnos con NEE. Esta situación viene a cuestionar la utilidad de una nueva terminología específica si la mayoría de los alumnos se encuentran dentro de ella.

Una tercera línea de cuestionamiento señala que el término de NEE no ayuda a diferenciar entre los distintos problemas de aprendizaje. En algunos casos los problemas tienen como referente los trastornos del desarrollo del niño; en otro caso serían más bien las condiciones sociales o familiares, la organización escolar o el propio currículo los que desencadenan las dificultades escolares del alumno.

Un cuarto tipo de objeciones procede de la sociología de la educación (Tomlinson, 1982) quien señala que la denominación de alumnos con NEE es una categoría socialmente construida que se emplea para situar a determinados alumnos en opciones segregadoras. El

desarrollo del sistema segregado cumple la función de mantener un clima estimulante en las escuelas ordinarias al desviar a los alumnos con problemas a centros o aulas de educación especial.

Finalmente, se acusa a este concepto de tratar de presentar una imagen muy optimista de la educación especial. Parecería como si suprimiendo el nombre de las deficiencias, éstas fueron menos graves; como si centrando los problemas en la escuela y en la provisión de recursos, fuera posible garantizar el pleno desarrollo de todos los alumnos. Por el contrario, los críticos sostienen que los alumnos plantean problemas cuyo origen en muchas ocasiones está fuera del marco escolar, por lo que el sistema educativo no puede por sí solo resolver estos problemas.

Este conjunto de objeciones obliga a perfilar el concepto de NEE en dos ámbitos principales que están estrechamente relacionados: hasta qué alumnos se extiende este término y qué información puede ayudar a precisar sus demandas educativas. Desde la mirada educativa y funcional que introduce el concepto de NEE, la atención pasa a centrarse en los disímiles tipos de apoyo pedagógico extraordinario que un alumno o grupo de alumnos necesitan para favorecer su acceso a los objetivos generales de la educación, lo que da pie a la distinción entre dos tipos fundamentales de necesidades: las de adaptación o adecuación del currículo; y las de dotación de servicios complementarios que hagan posible el acceso de aquel o aquellos alumnos al currículo escolar (Real Decreto 334/85).

Ahora, para identificar las Necesidades Educativas Especiales es preciso realizar una evaluación psicopedagógica.

### **2.3 Adecuación curricular individual**

Se entiende por adaptación curricular la acomodación o ajuste de la oferta educativa común a las posibilidades y necesidades de cada uno (Martín, 1988). De este concepto podríamos desprender diferentes niveles de acomodación o ajustes, de diferentes niveles de adaptación curricular. La adaptación curricular es un proceso de toma de decisiones sobre los elementos del currículo para dar respuestas educativas a las necesidades educativas del estudiante mediante la realización de modificaciones en los elementos de acceso al currículo y/o en los mismos elementos que lo constituyen.

El currículum escolar adquiere un carácter abierto, flexible y adaptable a las necesidades o características de la comunidad en la que están inmersos los centros educativos. Esta concepción permite desarrollar un proceso de adaptación curricular desde el primer nivel de concreción (Decretos de Enseñanza) hasta la Adaptación Curricular

Individual. Así pues, las adaptaciones curriculares son intrínsecas al propio currículo. De hecho, los niveles de concreción curriculares no son sino adaptaciones del currículum:

- a) Primer Nivel: Diseño curricular básico. Es la administración educativa la que concreta el currículum para toda la población escolar.
- b) Segundo Nivel: Proyecto curricular de centro. El centro acomoda el currículo de acuerdo con las características de sus alumnos, de su contexto socio-cultural y del propio centro.
- c) Tercer Nivel: Programaciones de aula. Los equipos docentes o departamentos adecuan el currículo de acuerdo a las características de los alumnos del ciclo y/o aula.
- d) Cuarto Nivel: Adecuaciones curriculares individuales. También conocidas como adaptaciones curriculares individuales. Los tutores, profesores y profesores de apoyo asesorados por especialistas acomodan el currículo teniendo en cuenta las características individuales.

Las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI), en las que se ahondará en esta investigación, son “el conjunto de medidas destinadas a satisfacer las necesidades educativas de un alumno con NEE tras haber flexibilizado convenientemente la planificación de centro y de aula; una respuesta específicamente dirigida a un alumno y que combina tanto su participación en los contextos y experiencias educativas ordinarias, como ciertas medidas estrictamente individuales” (García, 1997).

Una ACI es, en resumen, una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se basa en una evaluación psicopedagógica previa y planifica la respuesta educativa para responder a sus necesidades desde el currículo común para todos. Se trata, en esencia, de adaptar el currículo a las necesidades concretas de un determinado alumno. Sus componentes esenciales son, por tanto, la evaluación previa, a partir de la cual se determinan las necesidades educativas especiales y la propuesta curricular adaptada.

Clasificando los tipos de adaptaciones curriculares en función del grado de significación se pueden distinguir una variedad que varía desde lo poco significativo a lo significativo. Las ACI pueden ser:

- Adaptaciones Curriculares Individuales Poco Significativas: Son aquellas modificaciones en los elementos de acceso al currículo que permitirán al alumno desarrollar las capacidades enunciadas en los objetivos de etapa tales como: organización de los recursos humanos, distribución de los espacios, disposición del aula,



equipamiento y recursos didácticos, horario y agrupamiento de alumnos, empleo de programas de mediación (enriquecimiento cognitivo, lingüístico, habilidades sociales, etc.) o métodos de comunicación alternativa (Bliss, Braille u otros). Son también adaptaciones curriculares individualizadas poco significativas las que afectan a los elementos del currículum tales como la metodología, el tipo de actividades, los instrumentos y técnicas de evaluación. No afectan a los objetivos educativos que siguen siendo los mismos que tenga el grupo en el que se encuentra el alumno.

Los tipos de adaptaciones poco significativas pueden ser desarrolladas por el tutor y/o equipo docente sin necesidad de trámites que superen al ámbito del centro.

- Adaptaciones Curriculares Individuales Significativas: Son aquellas que se apartan significativamente de los contenidos y criterios de la evaluación del currículum, dirigida a los alumnos con NEE. Es un instrumento útil y práctico para el profesorado, realista y ajustado perfectamente a las características y necesidades del niño.

La adaptación significativa constituye el último nivel de concreción curricular (ajustada al individuo concreto). Antes de la elaboración de esta adaptación se procurará dar respuesta a la necesidad educativa especial desde la programación de aula, agotando los recursos disponibles a este nivel: refuerzo pedagógico, atención individualizada, evaluación continua y formativa. Cuando no pueden atenderse debidamente desde la programación de aula, se modificarán los elementos del currículum que sean necesarios, siguiendo este orden de prioridad de menor a mayor significación: Recursos materiales o personales, organización escolar, adecuación de actividades, metodología, contenidos y/o objetivos.

El referente curricular del alumno con NEE será el currículum del grupo de alumnos en el que se integra, plasmado en su programación de aula. Asimismo, las metas de las adaptaciones significativas son alcanzar el desarrollo de las capacidades enunciadas en los objetivos generales de la etapa.

El docente debe buscar las estrategias que le permitan poner esta adaptación curricular en práctica sin que ello signifique desatender al resto de sus alumnos, sino que conduzcan a enriquecer la propia práctica pedagógica y las experiencias de aprendizaje de todo el grupo. En este sentido, el profesor recurrirá a diversas fuentes de apoyo como una forma de complementar su labor, como por ejemplo: implicar a los padres en el

proceso educativo, solicitar la ayuda de alumnos de cursos superiores y desarrollar un trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo.

Durante el proceso de enseñanza-aprendizaje habrá que verificar si las adaptaciones establecidas para el alumno están siendo eficaces, si facilitan el aprendizaje del niño, de lo contrario será preciso revisarlas con miras a introducir los cambios pertinentes. Cuando las adaptaciones impliquen modificaciones a nivel de los contenidos y objetivos de aprendizaje habrá que evaluar el nivel de logro alcanzado por el alumno en función de dichas adaptaciones y no en relación a los contenidos establecidos para el grupo de referencia.

## 2.4 Eficacia

La corriente de la eficacia escolar cobra cada día más adeptos. El movimiento de las escuelas efectivas data de la década de los 70 como una reacción a las conclusiones del informe Coleman (Coleman, Hopkins, Campbell, Hobson, Mcpartland, Mood, Weinfeld y York, 1966), el que explicaba el rendimiento escolar basándose en el origen social del alumno, negando la posibilidad de que la escuela juegue un papel relevante lo que dio pie a múltiples investigaciones.

Para entender qué entendemos por eficacia la aproximación de Arancibia (1992) y Murillo (2003) resulta apropiada, pues señalan que existe eficacia escolar cuando se consigue un desarrollo integral de todos y cada uno de sus alumnos mayor de lo que sería esperable teniendo en cuenta su rendimiento, logrando así las metas educacionales propuestas por la sociedad.

Para la evaluación de la eficacia escolar es posible recurrir a varios indicadores e informes, en tanto que para la evaluación de la eficacia de los proyectos de integración escolar es posible recurrir a los informes de evaluación psicológica, instrumento que registra las carencias del alumno y las necesidades educativas que presenta, siendo además uno de los requisitos de entrada a un proyecto de integración escolar. Con la ayuda de los informes de evaluación psicológica es posible evaluar la eficacia de las adaptaciones curriculares partiendo de la idea que este instrumento registra el punto de partida en el que se encuentra el estudiante al acceder a una ACI.

Según Carvallo (2005), estudios realizados por investigadores educativos señalan que los principales factores que determinan la eficacia escolar son: contexto socioeconómico, contexto socioeducativo y contexto curricular.

En relación al nivel socioeconómico generalmente se asocia más con

lo económico que con lo socio-cultural, siéndole atribuible los siguientes factores: ocupación de los padres, educación de los padres, ingreso de los padres, núcleo familiar, relaciones sociales del menor y circunstancias escolares.

El contexto socioeducativo también cumple un rol importante en el desempeño de los alumnos, aún cuando disminuye conforme los alumnos alcanzan mayor edad. Los indicadores que lo conforman, entre otros son: presencias de minorías étnicas, género, tipo de escuela, etnia, recursos y servicios del sector.

Por último, otro factor que contribuye a explicar la eficacia escolar es el contexto curricular, el que se puede desglosar en los siguientes indicadores: adaptación de objetivos y contenidos, desarrollo de habilidades cognitivas, desarrollo de habilidades sociales y utilización de diferentes técnicas y estrategias.

El Ministerio de Educación, en pos de evaluar la eficacia escolar solicitó a la Consultora en Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local - CEAS, un estudio para analizar la calidad de los aprendizajes en alumnos de 4º y 8º Básicos que hayan estado integrados a los menos los 3 años anteriores, del que emana el informe "Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativo".

### **3. METODOLOGÍA**

En este estudio se empleó la metodología cuantitativa, que usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías, como señala Hernández, Fernández y Baptista (2006). Para abordar esta problemática desde la metodología cuantitativa se plantea un tipo de estudio exploratorio por cuanto revisada la bibliografía no fue posible encontrar investigaciones que aborden la medición de la eficacia de las Adaptaciones Curriculares Individuales.

El diseño de investigación corresponde al no experimental, definido por Kerlinger (1979) como cualquier investigación en la que resulta imposible manipular variables o asignar aleatoriamente a los sujetos o a las condiciones. Señalar que dentro de este diseño se optó por un estudio transeccional exploratorio por cuanto la investigación constituye una exploración inicial en un momento.

Para la realización de esta investigación se seleccionaron siete de las nueve escuelas municipales de una comuna de la región de La Araucanía, Chile, que cuentan con Proyecto de Integración Escolar, lo que equivale a un 77,8% de las escuelas con PIE. De las escuelas consideradas cinco corresponden al sector rural y dos al sector urbano,

todas con cursos que van desde 1º a 8º año Básico.

La selección de la muestra utilizada corresponde al tipo de muestreo no probabilístico (muestreo intencional). Los criterios de selección fueron:

1. Escuela: Las escuelas debían pertenecer al sistema público de la comuna y llevar dos o más años con Proyecto de Integración Escolar.
2. Alumno: Los estudiantes debían pertenecer al PIE del establecimiento estudiado, tener acreditada una discapacidad intelectual, llevar más de un año en el PIE del establecimiento, contar al menos un informe psicológico y una reevaluación psicológica.
3. Docente: Ser docente del Programa de Integración Escolar, Educación Matemática y/o Lenguaje y Comunicación del establecimiento y realizar clases al menos a un alumno del PIE del establecimiento.
4. Apoderado: Ser padre, madre o apoderado de alguno de los estudiantes que integran el PIE del establecimiento.

La población estuvo compuesta por docentes de Integración Escolar, Lenguaje y Comunicación y/o Educación Matemática, padres, madres, apoderados y alumnos adscritos a Proyectos de Integración de escuelas públicas de la comuna. De esta población se tomó una muestra de: 22 docentes, 53 alumnos y 27 padres, madres y/o apoderados.

Para la realización de esta investigación se diseñó una encuesta tipo cuestionario para docentes y otra para padres y apoderados, la que fue revisada y validada con criterio de experto (Hernández, Fernández y Baptista, 2006) por el Coordinador Regional de Educación Especial del Departamento de Educación de la Secretaría Ministerial Región de la Araucanía.

El procedimiento para calcular la confiabilidad del instrumento fue el de mitades partidas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Este procedimiento señala que si el instrumento es confiable, las puntuaciones de las dos mitades deben estar correlacionadas.

Los cuestionarios, con preguntas abiertas y cerradas, fueron aplicados a profesores/as y a padres y/o apoderados de los alumnos adscritos al PIE de los establecimientos que participaron del estudio. Para la recolección del Coeficiente Intelectual (CI) de los alumnos se utilizó una hoja de registro, donde se estableció un nombre de fantasía del alumno/a y el coeficiente intelectual registrado en su penúltimo y último informe psicológico.

#### **4. RESULTADOS**

Contrastado el coeficiente intelectual (CI) registrado en el penúltimo

y en el último informe psicológico de los estudiantes participantes de esta investigación es posible apreciar que tras dos años de permanencia en el proyecto de integración del establecimiento el 64% de los estudiantes experimenta una baja en su CI, a pesar de las adaptaciones curriculares individuales que les fueron realizadas.

Consultados los docentes respecto a la organización del ambiente de aprendizaje, el 72% sostiene que la organización del mobiliario de su aula facilita la interacción de los alumnos y el 73% de ellos determina con quién se sienta el estudiante. En cuanto a la relación entre el estudiante adscrito al proyecto de integración escolar (PIE) con sus pares, el 77% de los docentes señala que los estudiantes que no pertenecen al PIE mantienen una buena relación con sus compañeros de aula que pertenecen a este proyecto.

En relación a la preparación de la enseñanza, el 55% de los docentes reconocen trabajar con adaptaciones curriculares individuales con los estudiantes pertenecientes al PIE y apenas el 41% de éstos reconoce que las planificaciones son realizadas en forma coordinada con los profesores y/o profesionales que intervienen con el estudiante perteneciente al PIE. El 82% de los maestros sostiene que considera las capacidades del estudiante al momento de asignarle una tarea y mientras que las adaptaciones que más realizan son a la evaluación con un 32% y a las actividades, con un 27%.

Consultados los maestros respecto a al procedimiento y/o instrumento de evaluación que aplican a los estudiante adscritos al PIE, el 22% opta por la interrogación oral, otro 22% por la prueba escrita, mientras que un 26% no responde la pregunta. Al preguntar a los docentes si consideran que las adaptaciones curriculares realizadas a los estudiantes pertenecientes al PIE contribuyeron a su aprendizaje, el 72% sostiene que sí porque permiten adaptar el curriculum.

En relación a la situación de aprendizaje, el 86% de los docentes señala que las interrupciones de sus clases son una constante, lo que repercute en la falta de tiempo para la realización de las actividades planificadas, según el 67% de los docentes. El 54% de los maestros realizan preferentemente actividades grupales o trabajos colaborativos.

Al ser consultados los docentes respecto al conocimiento que poseen del PIE de su establecimiento, el 36% dice conocer el tipo de niños que atiende el Proyecto (discapacidad intelectual, física u otro), el 14% sabe cómo se elaboró el Proyecto y cuánto tiempo lleva ejecutándose y otro 36% de los maestros no responde la pregunta.

En relación a las características socioeconómicas de los estudiantes adscritos al PIE es posible señalar que un 70% de éstos viven con uno o

ambos padres. El 40% de los padres son obreros y un 30% dueñas de casa y respecto a su escolaridad es posible señalar que el 30% posee enseñanza primaria incompleta y un 19% enseñanza secundaria completa. Consultados los padres y/o apoderados respecto a los ingresos familiares, el 47% sostiene que percibe menos de U\$141 mensuales.

El 33% de los estudiantes adscritos al PIE dedica el tiempo en casa a jugar o ver televisión, mientras que un 16% lo emplea en realizar tareas escolares. Por otra parte, al preguntar a los padres y/o apoderados si autorizan a sus hijos o hijas a salir de casa sin la compañía de un adulto, el 78% señala que no.

En relación a la vida escolar de los estudiantes adscritos al PIE, los padres y apoderados señalan que el 74% de ellos ha repetido algún curso por bajo rendimiento (50%). El 89% señala además que los niños y niñas acuden regularmente a clases y el 64% dice tener una comunicación periódica con los profesores de sus hijos y/o hijas. Por último, el 100% de los padres y/o apoderados sostiene que el PIE ha permitido lograr mejores aprendizajes en sus estudiantes dado que han mejorado su rendimiento escolar (41%).

## **5. CONCLUSIONES**

En relación al objetivo específico consistente en establecer el impacto de las Adaptaciones Curriculares Individuales, y una vez revisado el coeficiente intelectual de cada niño y niña participante de esta investigación, es posible concluir que las ACI son ineficaces dado que su aplicación no permite mejorar el estado inicial en que se encuentra el alumno. Para el 64% de los estudiantes su aplicación resultó en una baja en sus aprendizajes, situación opuesta a lo expresado por García (1997), dado que su implementación no dio respuesta a las necesidades educativas del estudiante.

En cuanto al objetivo específico que busca identificar, a partir de la opinión docente, los factores que influyen en el éxito o fracaso de las ACI es posible mencionar que el 86% de las personas encuestadas aseguran que la interrupción de la clase es algo que ocurre frecuentemente, situación que desconcentra al alumno, que significa una pérdida de tiempo relevante y que es un factor a considerar al momento de explicar el bajo impacto de las adaptaciones curriculares. Además, el 67% de los docentes señalan que producto de las interrupciones u otros factores les falta tiempo para desarrollar las actividades planificadas para la clase lo que según el Marco para la Buena Enseñanza, publicado por el Ministerio de

Educación de Chile, se explica por la escasa preparación de la enseñanza por parte del maestro.

Otra de las causas que contribuyen a explicar la ineficacia de las ACI son las adaptaciones curriculares que realizan los docentes. El 32% dice modificar la evaluación en desmedro de las actividades. Difícil es conseguir logros modificando sólo la evaluación, considerando que las actividades son las que tienen por función conseguir aprendizajes en los alumnos, mientras que la evaluación tiene por función determinar el nivel de logro alcanzado por éste. Destaca además que el 22% de los docentes evalúa a sus alumnos con pruebas y otro 22% mediante interrogación oral, situación que pone en cuestionamiento el 55% de docentes dicen trabajar siempre con adaptaciones curriculares para cada uno de sus alumnos. Esto, por cuanto si lo hicieran sabrían que el tipo de evaluación que realizan no es el adecuado para los niños que forman parte de un PIE.

En relación a los factores socioeconómicos que influyen en los resultados de las ACI, se puede mencionar la ocupación de los padres, un 40% de éstos trabajan de obreros y un 30% son dueñas de casa. Otro factor a considerar es la escolaridad, más si el 30% de los padres no cuenta con enseñanza primaria completa, lo que representa un obstáculo en el proceso de enseñanza del alumno.

Por otra parte el 47% de los padres y/o apoderados sostiene que percibe una renta de menos de U\$141 mensuales, suma que no les permite satisfacer sus necesidades básicas, impidiendo muchas veces brindar al alumno una alimentación saludable además de materiales e insumos para su labor escolar.

En cuanto a las relaciones sociales del menor es posible mencionar que el 78% no tiene permiso de sus padres y apoderados para recorrer solo el pueblo o ciudad, lo que pone de manifiesto la dependencia que poseen los niños de los distintos PIE de la comuna. Si a esto agregamos que el 74% de los estudiantes adscritos a PIE han repetido algún curso, podemos sostener que otro factor que influye en el impacto de las ACI es la merma en la confianza y la autoestima del menor. La falta de confianza y el fracaso escolar sin lugar a dudas contribuyen a explicar muchas de las situaciones que ocurren con nuestros estudiantes al interior de nuestras aulas, lo que repercute en ocasiones en su vida cotidiana.

## **REFERÊNCIAS**

ANDER- EGG, Ezequiel (1997), Diccionario de Pedagogía. Argentina, Magisterio.

ARANCIBIA, Violeta (1992), Efectividad escolar. Un análisis comparado,

Chile, Centro de Estudios Públicos.

BANK-MIKKELSEN, Niels Erik (1969), A metropolitan area in Denmark, Denmark, President's Committee on Mental Retardation.

BRENNAN, Wilfred Kayran (1988), El currículo para niños con necesidades especiales, España, Siglo XXI.

CARVALLO, Mauricio (2005), "Análisis de los resultados obtenidos en estudios de eficacia escolar en México, comparados con los de otros países", Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación, núm.3, vol.2, pp.80-108.

COLEMAN, James; HOPKINS, Johns; CAMPBELL, Ernest; HOBSON, Carol; MCPARTLAND, James; MOOD, Alexander; WEINFELD, Frederic; y YORK, Robert (1966). Equality of Educational Opportunity. Washington: US Gov

C.N.R.E.E. (1992), Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares, España, M.E.C.

GARCÍA, Jesús (1994), "El enfoque psicológico en Educación Especial: Perspectivas sobre desarrollo y educación", Infancia y Aprendizaje, núm. 65, pp.122-126.

GARCÍA, Jesús (1997), Instrucción, aprendizaje y dificultades, España, Librería Universitaria de Barcelona.

HERNÁNDEZ, Roberto; FERNÁNDEZ, Carlos y BAPTISTA Pilar (2006), Metodología de la Investigación, México, McGrawHill.

KERLINGER, Fred (1979), Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México, Nueva Editorial Interamericana.

MARCHESI, Álvaro; COLL, César y PALACIOS, Jesús (2002), Desarrollo psicológico y educación, España, Alianza.

MARTÍN, Elena (1988). "Las adaptaciones curriculares en la Educación Primaria" en C.N.R.E.E, Las Adaptaciones curriculares y la formación de profesores, España, MEC, pp.25-35.

MAYOR, Juan (1989), Manual de Educación Especial, España, Anaya.

MURILLO, Francisco Javier (2003). "Una panorámica de la investigación iberoamericana sobre eficacia escolar", REICE, vol.1, núm.1, pp. 1-14.

Real Decreto 334/85. Ordenación de la Educación Especial. BOE-16.03.85, núm. 65/1985:6917.



TOMLINSON, Sally (1982), *A Sociology of Special Education*, England, Routledge.

UNESCO (1994), *Declaración de Salamanca, España, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales*.