

FRAN
J37
2013



**UNIVERSITE METROPOLITAINE DE SCIENCES DE L'EDUCATION
FACULTE D'HISTOIRE, GEOGRAPHIE ET LETTRES
DEPARTEMENT DE FRANÇAIS**

**L'ENSEIGNEMENT DES LANGUES ETRANGERES AUX ENFANTS
A BEP (BESOINS EDUCATIFS PARTICULIERS) AU SEIN DU
SYSTEME SCOLAIRE REGULIER DU PRIMAIRE.**

MEMOIRE POUR OBTENIR LE DIPLOME DE PROFESSEUR DE FRANÇAIS.

ÉTUDIANTS

**ANITA CAROLINA JARA ORTÚZAR
ALEJANDRA ANDREA ROMERO NAVAS**



PROFESSEURE TUTRICE:

MADAME PATRICIA ROJAS VERA

SANTIAGO DU CHILI, MARS 2013



Remerciements

Remerciements

À nos professeurs, pour leur soutien pendant notre formation professionnelle.

À madame Patricia Rojas, pour son orientation et appui dans le développement de ce travail.

Et à toutes les personnes qui ont partagé avec nous cette importante période, et qui nous ont aidé à arriver à la fin de cette étape.

Remerciements Anita

À ma famille, ma mère, mon père et mes frères pour leur compréhension et leur appui pendant toutes ces années de formation.

À mon copain, pour sa patience, pour croire en moi, et pour être un appui inconditionnel.

À mes amies, pour leurs conseils, leur compagnie pendant la permanence dans la filière, et pour être un pilier fondamental de ma vie.

Remerciements Alejandra

À ma famille, mon père, ma mère et mes frères pour leur appui inconditionnel.

À mon copain Willy, pour sa confiance en moi et pour m'accompagner fidèlement dans mon processus de formation professionnelle.

À mes amies, pour leur permanente préoccupation.

Résumé

Résumé

L'expérience vécue pendant le stage pratique nous a permis de saisir de près le travail pédagogique avec des enfants à besoins éducatifs particuliers (BEP) intégrés dans un établissement scolaire régulier comme celui du Collège La Villette. Cette modalité de travail a déclenché la décision de connaître en profondeur la nature de ce travail avec des classes diverses où cohabitent des enfants autosuffisants et handicapés, sachant que ces derniers n'ont pas choisi assister à une école spéciale, en espérant éprouver des progrès plus évidents et significatifs.

La révision de ce sujet nous a installé dans le domaine de la législation officielle au Chili par rapport à l'état actuel de « l'intégration » et de « l'inclusion », nous a rapproché des expériences développées au Costa Rica et en Argentine, aussi bien que du savoir et compétences des formateurs universitaires.

Finalement, afin de faire un apport en tant que futures enseignantes de Français Langue Étrangère, nous avons proposé une Unité Didactique destinée à la classe mixte (enfants à BEP et autosuffisants) de Français de 5^{ème} année du primaire.

Resumen.

La experiencia vivida durante la práctica profesional nos permitió conocer de cerca el trabajo pedagógico con niños con necesidades educativas especiales (NEE) integrados a un establecimiento escolar regular como el Colegio de La Villette. Esta modalidad desencadenó la decisión de conocer en profundidad la naturaleza de este trabajo con clases diversas en las que coexisten niños autovalentes y discapacitados, sabiendo que estos últimos no han escogido asistir a una escuela especial, con la expectativa de experimentar progresos más evidentes y significativos.

La revisión de este tema nos instaló en el ámbito de la legislación oficial chilena relativa al estado actual de la "integración" y de la "inclusión", nos acercó a experiencias desarrolladas en países como Costa Rica y Argentina, como asimismo, al saber y competencias de formadoras universitarias.

Finalmente, con el objeto de hacer un aporte en nuestra calidad de futuras profesoras de Francés Lengua Extranjera, proponemos una Unidad Didáctica destinada a una clase mixta (niños valentes y deficientes) de Francés de 5° año de educación básica.

Table de matières

1. Introduction.....	9
2. Antécédents	12
2.1. Lois et documents officiels.....	12
2.2. Difficultés encore présentes.....	13
2.3. Projet « Anglais en action ».....	15
3. Cadre théorique.....	17
3.1. La méthode Montessori.....	18
3.2. L'inclusion, est-elle toujours possible ?.....	21
3.3 Les effets de la normalisation	23
3.4.1 Besoins éducatifs particuliers de type permanent.....	28
3.4.2 Besoins éducatifs particuliers de type transitoire.....	28
3.5. Quel type de trouble aborder ?.....	28
3.6 Définitions générales :.....	28
3.6.1 Le syndrome de Down	28
3.6.2 Syndrome d'Asperger	29
3.6.3 Le handicap auditif.....	29
3.7. Le CECR.....	30
4. Méthodologie	32
4.1. Chronologie.....	32
5. Recueil des données	36
5.1. Entretien Collège la Villette	36
5.2. Entretien à Madame Solange Tenorio.....	38
5.3. Observation d'une classe au Collège La Villette.....	40
6. Analyse des données	44
6.1. Collège La Villette :.....	44
6.2. Professeure Solange Tenorio:.....	46
6.3. Contraste avec la Théorie et les Dispositions Légales.....	48

7. Unité Didactique	50
7.1. Introduction à l'Unité Didactique.	50
7.2. Unité éducative : La journée	51
7.3 Fiche pédagogique n°1	52
7.4. Fiche pédagogique n° 2.....	58
7.5. Fiche Pédagogique N° 3.....	66
7.6. Évaluation de l'Unité Pédagogique	72
8. Conclusion.....	74
9. Bibliographie	78
<i>Annexes</i>	81

Introduction

1. Introduction

Pendant le premier semestre de l'année 2012 nous avons pu vivre l'expérience du stage pratique, au collège « La Villette » institution qui travaille avec la méthode Montessori. Nous avons eu la possibilité de travailler dans une atmosphère où l'éducation est accordée d'une forme personnalisée ce qui favorise une très grande proximité avec chacun des élèves. Ce stage pratique nous a donné la possibilité de travailler avec des enfants intégrés, c'est-à-dire, des enfants ayant des Besoins Educatifs Particuliers (BEP) ce qui a naturellement représenté un grand défi au processus d'enseignement et d'apprentissage. Cette expérience nous a déclenché plusieurs interrogations surtout par rapport à l'apprentissage et si celui-ci peut être significatif chez les enfants intégrés au système régulier et dans des établissements comme « La Villette » qui développe une stratégie plus personnalisée d'enseignement, alors il est à supposer qu'il serait plus facile d'obtenir de bons résultats contrairement à un établissement avec 45 élèves par classe où il est évident qu'obtenir de bons résultats devient une tâche très complexe.

Pendant cette période de pratique nous avons pu interagir avec cette réalité depuis différents angles, comme observatrices de la classe, comme collaboratrices dans différentes classes et comme enseignantes chargées d'un groupe d'élèves, alors c'était chacune de ces instances qui nous a permis de connaître le développement de chaque enfant spécialement de ceux à BEP, pour nous il a été très significatif pouvoir témoigner de comment chacun d'eux se débrouillait dans la salle parmi ses camarades, qu'ils avaient des réussites et aussi des difficultés. C'est pour cela que le sujet nous a intéressé puisque nous considérons qu'il est nécessaire de pouvoir constater quelle a été l'évolution de ces enfants depuis que la loi favorisant l'intégration des enfants à BEP dans le système régulier, est entrée en vigueur.

En ce qui concerne le travail des enseignants, nous pouvons dire surtout que ce n'est pas facile la tâche qu'ils ont lorsqu'ils travaillent avec des enfants à BEP. En

tant que témoins nous avons constaté un manque d'appui professionnel à ce qu'ils font, cela serait un grand apport pour ces enseignants afin d'affronter des élèves avec des besoins spécifiques, mais en même temps, nous avons constaté un grand engagement et résolution en vue d'assurer une bonne formation à tous les enfants –autosuffisants et handicapés-. Ils ont juste besoin permanent d'un professionnel qui puisse les appuyer lors du meilleur choix des supports, des activités d'apprentissage, des stratégies d'évaluation ; lors des réactions adéquates quand les enfants à BEP subissent des troubles ou sont écartés par les enfants non handicapés, etc. Alors, à ce moment-là, nous nous interrogeons sur la vraie réussite de l'apprentissage de la part de tous les enfants. C'est le propos essentiel de cette étude.

Par conséquent, nos objectifs généraux chercheront à constater la réussite réelle de l'apprentissage de langues étrangères chez des enfants à BEP et en deuxième lieu, il nous semble important d'établir des stratégies didactiques en langue étrangère qui puissent servir aux enseignants responsables des classes accueillant des enfants autosuffisants et handicapés.

Antécédents

2. Antécédents

Avant de développer cette étude il s'avère indispensable d'introduire un certain nombre d'antécédents utiles à la meilleure compréhension de ce sujet.

En premier lieu, nous présenterons un panorama des lois, arrêtés et décrets relatifs à l'intégration des enfants à BEP dans le système éducatif. Par la suite, ce sera la place d'une expérience au Costa Rica qui a fourni plusieurs éléments utiles à la réflexion sur ce sujet.

2.1. Lois et documents officiels.

Avec la Réforme éducative chilienne de 1990 où l'emphase est mise dans l'amélioration de la qualité et l'équité de l'éducation, le processus d'intégration des enfants à BEP a aussi commencé.

Précisément, le Décret Suprême d'Education N° 490 qui a vu le jour l'année 1990, réglemente, pour la première fois, les conditions de l'intégration des élèves à BEP dans le système régulier d'éducation. En même temps, à l'intérieur de la Loi Organique Constitutionnelle de l'Enseignement (LOCE, 1990) des conditions sont indiquées pour qu'elles soient incorporées dans les plans et les programmes d'étude et de cette façon commencer à considérer les besoins éducatifs particuliers.

En 1994 la Loi d'Intégration Sociale des Personnes Handicapées N °19.284 a été promulguée au Chili, celle qui permet d'avoir l'accès à une meilleure éducation, santé, récréation et travail en améliorant considérablement la qualité de vie des enfants à BEP.

Puis en 1998, les dispositions et les mesures spécifiques sont établies pour accomplir chaque disposition dans la Loi N ° 19.284 dans le Règlement

d'Education « l'Intégration Scolaire d'élèves autosuffisants et d'élèves avec des besoins éducatifs particuliers » où les Décrets Suprêmes N° 1 du 01/98 et 374/99 établissent les conditions éducatives qui permettent et facilitent l'accès, la permanence et le progrès dans le système, en indiquant la nécessité d'effectuer des adéquations au niveau du curriculum.

Finalement, en 2009, le gouvernement a publié le Décret 170 dans lequel sont fixées les normes pour déterminer les élèves à BEP qui seront bénéficiés. À partir de ce décret les écoles avec intégration d'élèves à BEP sont en connaissance des obligations à observer et les protocoles à mettre en place au moment de l'arrivée de ces apprenants.

En somme, nous pouvons affirmer que l'état du Chili comprend l'importance de réussir l'intégration des enfants à BEP, au niveau social, culturel et politique et c'est pour cela qu'il a cherché la manière de matérialiser cette volonté afin de régler la diversité. Cette initiative a produit des changements importants dans l'école régulière de même qu'on l'a fait dans l'éducation spéciale.

Cette volonté favorable à l'intégration qui favorise souvent la réussite au niveau des enfants à BEP est surtout valable pour le système scolaire publique et privé avec subvention, non pas pour le système scolaire privé. C'est pour cela qu'un établissement comme celui de La Villette n'est pas obligé de compter sur des spécialistes ou professionnels qui puissent appuyer le processus d'apprentissage de tous les élèves, ce qui apparemment s'impose de toute urgence.

2.2. Difficultés encore présentes.

Comme nous venons de le constater dans le chapitre précédent, le Chili travaille, depuis quelques années, dans l'inclusion des élèves à BEP. Auparavant, les enfants handicapés pouvaient aller seulement aux écoles spéciales. Aujourd'hui la situation a changé et la lutte est pour l'inclusion de ces enfants dans le système

éducatif régulier. Même si l'état fait des efforts, mais les résultats ne sont pas suffisants, c'est ainsi que le signale le Comité de Droits des enfants :

« L'État répond aux recommandations du Comité, mais sans atteindre ce qui est exigé. Ainsi à la recommandation sur le premier rapport en termes d'assurer la protection des garçons, filles et adolescents handicapés, l'État répond avec une législation variée, des données statistiques et de l'information sur différents programmes. Face à l'évaluation « insuffisante » de la part du Comité, l'État chilien donne encore une fois de l'information sur ses politiques et ses programmes, ceux qui sont encore évalués comme insuffisants par le Comité. » (Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la convención sobre los derechos del niño en américa latina, Dávila et al.)¹

Pour réduire les insuffisances le gouvernement a implémenté les Programmes d'Intégration Scolaire (PIE). Le programme consiste à générer une équipe de travail avec des professionnels d'appui : professeur spécialiste de déficience mentale, troubles d'apprentissage, déficience auditive, déficience visuelle et de troubles du langage. Ces professionnels doivent se déplacer d'un établissement à l'autre dans l'arrondissement auquel ils appartiennent.

Des ennuis budgétaires de la plupart des communes constituent le principal problème que doivent affronter les PIE, car le salaire des spécialistes ne peut pas toujours être assumé par les mairies du grand Santiago. D'autre part, les difficultés liées à la rigidité du paradigme scolaire qui s'expriment par la présence des obstacles logistiques, curriculaires et même socioaffectifs envers le phénomène de l'intégration des enfants à BEP. Tous ces facteurs rendent plus difficile le travail d'inclusion des enfants handicapés dans le système régulier publique.

"L'existence d'une Politique d'Éducation Spéciale a favorisé une adaptation progressive et systématique des normes et règles. Cependant, ce

¹ *"El Estado va respondiendo a las recomendaciones del Comité, pero sin llegar a lo exigido. Así a la recomendación sobre el primer informe de garantizar la protección de los niños, niñas y adolescentes con discapacidad, responde en el segundo informe con variada legislación, datos estadísticos e información sobre diferentes programas. Ante la valoración de insuficiente por parte del Comité, Chile vuelve a dar información sobre sus políticas y programas, los cuales el Comité vuelve a valorar como insuficientes".*

processus a été lent en matière de changement de mentalité et de paradigme, ce qui a rendu difficile, dans la pratique quotidienne, l'amélioration des conditions de travail des équipes municipales. Ceux-ci n'ont toujours pas des espaces adéquats, des emplois du temps proportionnels et des ressources matérielles suffisantes pour réaliser un appui effectif. » (Rapport de qualité de l'intégration scolaire)².

Ce sont justement les professionnels des PIE qui constituent un appui fondamental pour le professeur régulier dans la salle de classe : ils lui donnent l'orientation nécessaire pour travailler avec les enfants à BEP, ils suggèrent les modifications adéquates au curriculum et les matériaux didactiques. Ils élargissent aussi leur appui professionnel vers les parents afin qu'ils puissent travailler à la maison avec leurs enfants et réussir ainsi les objectifs fixés.

2.3. Projet « Anglais en action »

Ce projet mis en application dans l'École de Récupération N ° 2 placé en Argentine, a eu pour objectif démontrer qu'à travers d'une perspective ludique, littéraire et théâtrale a été possible l'enseignement de l'Anglais.

Par conséquent, le but principal du projet de la professeur Muse a été de faciliter à l'élève l'entrée d'information et de l'accès à la langue avec des stimulus qui réveillent différents sens et habileté du langage.

² "La existencia de una Política de Educación Especial ha permitido una adecuación paulatina y sistemática de las normas y reglamentos. Sin embargo, este proceso ha sido lento en términos de cambio de mentalidad y de paradigma, lo que ha dificultado, en la práctica cotidiana, el mejoramiento de las condiciones laborales de los equipos comunales. Estos aún no cuentan con espacios adecuados, cargas horarias proporcionadas y recursos materiales suficientes para realizar un apoyo efectivo." (Estudio de calidad de la integración escolar, Investigación UMCE MINEDUC, 2006-2007).

Cadre Théorique

3. Cadre théorique

Pour bien entamer notre investigation nous estimons qu'il est indispensable distinguer le sens de deux concepts fondamentaux au sein de cette recherche. Du fait surtout qu'il y a une tendance à les confondre. Nous faisons appel aux concepts d'INCLUSION et d'INTÉGRATION.

Arnaiz, spécialiste espagnole qui a travaillé ce sujet au Costa Rica, explique comme il suit le concept d'intégration :

“On entend par intégration des enfants à BEP, le processus où l'on permet leur accès à l'éducation régulière, leur participation dans le même espace, soit à l'intérieur de l'établissement, soit à l'intérieur de la salle de classe, tout en dépassant les établissements responsables de l'éducation spéciale. » (Ministère de l'Education Publique, Costa Rica 2005)³

Arnaiz continue à affirmer que:

“L'intégration fut le modèle qui a favorisé l'accès aux écoles ordinaires, des enfants à BEP associées à l'handicap, sans pour autant favoriser la participation complète de cette population dans la vie de l'école et de la communauté.” (Ministère de l'Education Publique, Costa Rica 2005)⁴

³ “Se entiende por integración al proceso donde en el caso de las necesidades educativas especiales (NEE) se permite el acceso a la educación regular a aquellos niños con necesidades educativas especiales es decir, participan dentro del mismo espacio ya sea el mismo establecimiento o la misma sala de clases dejando atrás los establecimientos que imparten educación especial”. (Ministerio de Educación de Costa Rica, 2005)

⁴ “La integración fue el modelo que favoreció el acceso a las escuelas ordinarias de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad, no así la participación completa de esa población en la vida de la escuela y de la comunidad” (Ministerio de Educación de Costa Rica, 2005).

Au Chili l'intégration des élèves à BEP est également au centre du déplacement des enfants dès les écoles spéciales vers des établissements réguliers.

Le concept d'inclusion, d'ailleurs, va plus loin que celui d'intégration parce que son but n'est pas seulement de partager la même salle de classe, mais avec l'inclusion les élèves avancent en même temps que leurs camarades autosuffisants, ce qui favorise une majeure estime de soi, les élèves à BEP donc ressentent qu'ils font vraiment partie de la communauté éducative. Ce qui est le plus significatif de l'inclusion c'est que l'école fait les adaptations nécessaires dans le but d'y incorporer ces enfants. (Ministère de l'Education Publique, Costa Rica 2005).

Par conséquent, nous considérons que pour réussir une inclusion réelle des enfants à BEP dans le système régulier et en même temps obtenir de bons résultats académiques, il est fondamental de faire des changements au sein du curriculum, en le rendant plus ouvert, flexible et capable d'accepter et de produire des changements, tel que le dit Dubrosky dans le texte de le de Dávila, Naya et Lauzurika " le système éducatif doit assurer une offre éducative qui puisse respecter toutes les variables individuelles en écartant tout type de discrimination. » (*Dávila et al*)⁵.

3.1. La méthode Montessori.

À notre avis, il est fondamental d'examiner la méthode éducative se trouvant à la base de l'enseignement du Collège La Villette, de manière à mieux s'expliquer le style d'enseignement qui rend possible l'intégration des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers, même si les responsables de cet établissement reconnaissent que cette méthode n'est pas adoptée à 100 %⁶, cette réalité est commune à tous les établissements tributaires de cette méthode.

Pour ce faire, nous allons prendre comme base le contenu du document issu d'un Cours de Psychologie éducative d'une filière de psychopédagogie. Les auteurs

⁵ "el sistema educativo debe garantizar una oferta educativa que respete todas las variables individuales evitando cualquier tipo de discriminación"

⁶ Cf. Entretien fait à Mme. Marina Palacios, page 36

signalent que la méthode Montessori est connue comme une méthode éducative alternative, qui a été créée par la psychologue italienne Maria Montessori. Elle a pris comme base les théories du développement des enfants élaborées par elle-même. Les enfants les plus grands sont les responsables d'enseigner aux plus petits, dans un esprit de collaboration et générosité car la compétitivité en tant que telle n'existe pas, par contre ce qui est mis en valeur ce sont les réussites obtenues par chaque enfant.

La méthode Montessori prétend générer chez les enfants la motivation pour l'apprentissage à partir de la libération du potentiel de chaque enfant pour qu'il se développe lui-même dans une atmosphère structurée.

Les enfants sont divisés selon leur âge de maturation cognitive.

1. Groupe de 0 à 3 ans
2. Groupe de 4 à 6 ans
3. Groupe de 7 à 9 ans
4. Groupe de 10 à 12 ans
5. Groupe de 13 à 15 ans
6. Groupe de 16 à 18 ans

La salle de classe doit être implémentée avec des meubles et des matériels adéquats à l'âge des élèves de chaque niveau, l'espace est divisé selon des zones thématiques, de cette façon les enfants peuvent se débrouiller d'un mode compétent et dans un environnement confortable.

Selon la théorie de cette méthode d'enseignement le cerveau de l'enfant est considéré comme une éponge qui absorbe les connaissances, cette méthode aide l'enfant à développer au maximum son potentiel à travers des activités stimulant la socialisation, la maturation émotionnelle et la disposition cognitive. Les enfants des écoles Montessori, grâce à ce type de formation sont généralement adaptables car ils ont appris à travailler de façon indépendante, puisque dès qu'ils sont petits, ils sont motivés à prendre leurs propres décisions.

Les principes de la philosophie Montessori reconnaissent les lois de la vie préconisant que l'enfant possède, dès sa conception, des directrices pour se développer psychiquement.

La méthode Montessori considère que les adultes sont de simples collaborateurs dans cette construction que l'enfant fait de lui-même. Bien que chaque enfant ait besoin de l'amour et des soins de ses parents, il est aussi nécessaire qu'on lui fournisse un environnement préparé où l'action et la sélection soit possible.

Dans le cadre de la méthode Montessori, l'erreur n'est pas sanctionnée parce qu'elle est vue comme une étape du processus d'apprentissage. Le rôle du professeur consiste à guider des élèves, à travers l'observation des intérêts et besoins de chaque enfant.

La Méthode Montessori étant considérée comme une éducation pour la vie, tend à favoriser :

- a. Le développement naturel de l'être humain.
- b. La stimulation de l'enfant à former son caractère et manifester sa personnalité, en lui offrant un espace de sécurité et de respect.
- c. La responsabilité et le développement de l'autodiscipline chez l'enfant.
- d. La capacité de participation de l'enfant pour qu'il soit accepté.
- e. La formation spirituelle et intellectuelle de l'enfant.
- f. La construction de lui-même que fait l'enfant.

Toutes ces considérations concernant la Méthode Montessori, nous permettent d'affirmer que cette méthodologie s'accorde assez bien au sujet de notre recherche puisqu'elle est fondée sur l'accueil de la diversité intellectuelle ou physique des apprenants.

De même, cet accueil peut très bien se prolonger vers les enfants à BEP. Ce qui persiste pourtant c'est la véritable réussite pédagogique de la part de ces enfants.

3.2. L'inclusion, est-elle toujours possible ?

L'inclusion des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers peut être regardée des différentes perspectives : comme l'intégration des personnes discriminées et repoussées par la société depuis longtemps, comme un classement des différences entre gens «saines» et « non saines » ou comme Carlos Skliar dirait « normales » et « anormales » (Carlos Skliar, Paulo Freire, Revista Pedagógica Crítica, año 4 n°3, diciembre 2005).

Il nous semble important d'approfondir dans ce que ce sont les besoins éducatifs particuliers ou plutôt ce qu'ils représentent selon le Programme d'Education Spéciale du Ministère de l'Education : « on entend par des sujets ayant des besoins éducatifs particuliers, ceux-là dont les nécessités éducatives individuelles ne peuvent pas être résolues par les moyens et les ressources quotidiens à la portée de l'enseignant, afin de répondre aux différences individuelles de ses élèves et qui requièrent des adaptations, des ressources ou des mesures pédagogiques spéciales » (Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, M^a Paulina Godoy L. y otros, 2004, page 9)⁷.

Par conséquent, nous pouvons déduire selon la définition antérieure que le système éducatif doit fournir les ressources humaines et techniques, les spécialistes et les matériels nécessaires afin d'assurer des opportunités égales aux élèves ayant des besoins éducatifs particuliers, ainsi que les orientations techniques de manière d'obtenir des apprentissages de qualité.

Il est de même convenable de saisir la réalité d'autres pays concernant ce sujet de l'éducation spéciale. À ce propos nous pouvons mentionner le cas du Costa Rica où l'on conçoit l'éducation spéciale comme : "l'ensemble d'appuis et de services disponibles aux étudiants avec des besoins éducatifs particuliers, ceux-là peuvent

⁷ Se considera alumnos con **necesidades educativas especiales** a aquellos cuyas necesidades educativas individuales no pueden ser resueltas con los medios y los recursos que habitualmente utiliza el docente para responder a las diferencias individuales de sus alumnos y que requieren para ser atendidas de ajustes, recursos o medidas pedagógicas especiales. De esto se infiere que el sistema educativo debe proveer los recursos humanos, técnicos y materiales necesarios para la equiparación de las oportunidades de los alumnos con NEE así como las orientaciones técnicas con el objeto de lograr aprendizajes de calidad. Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile, M^a Paulina Godoy L. y otros, 2004, page 9)

être requis d'une forme temporelle ou permanente" (Ministère de l'Education Publique, Costa Rica 2005).

Dans son texte, Carlos Skliar nous parle d'un « différentialisme » existant dans la société, cela nous emmène à l'écart des différents, contrairement à une conception égalitaire d'unité, où chaque individu affiche des qualités qui sont utiles pour construire une société, ces personnes sont limitées à une participation réduite dans la société, où elle-même la leur a empêché depuis longtemps. Mais toute cette problématique n'est qu'une obsession pour trouver des différences entre les uns et les autres :

« En fait, le problème ne se trouve pas au sein des différences elles-mêmes, mais à savoir comment inventer et réinventer toujours ceux qui sont différents. De là il faut séparer rigoureusement la « question de l'autre » -qui est un problème philosophique de toujours, relatif à l'éthique et à la responsabilité pour toute figure d'altérité- de « l'obsession pour l'autre » (Paulo Freire, Revista Pedagógica Crítica, año 4 n°3 diciembre 2005, page 24)⁸.

Bien que l'éducation spéciale au Chili ait énormément évolué ces dernières années, puisque elle avait, en principe, le seul objectif de donner une aide médicale aux personnes avec un handicap, plus tard cela a changé et la finalité initiale d'ordre sanitaire, est devenue éducative.

Nous pouvons comprendre, que malgré tous les efforts réalisés au niveau scolaire l'intégration n'a pas eu un bon accueil principalement de la part de certains établissements, sous prétexte de ne pas compter sur toutes les conditions nécessaires qui rendent possible l'admission des élèves à BEP. Selon ces responsables l'adaptation de ces enfants s'avère bien difficile du fait qu'ils ont du mal à s'adapter aux conditions déjà existantes dans ces établissements. Ce discours a bien l'air de vouloir perpétuer l'écart traditionnel en matière de

⁸ De hecho, el problema no está en qué son las diferencias si no en cómo inventamos e reinventamos, cotidianamente, a los "diferentes". Por ello hay que separar rigurosamente la "cuestión del otro"-que es un problema filosófico desde siempre, relativo a la ética y a la responsabilidad por toda figura de alteridad-de la "obsesión por el otro".

composition de collectifs éducatifs. Skliar décrit ce phénomène de la façon suivante :

« En fait, il n'avait pas eu de changements radicaux dans les dispositifs techniques et dans les programmes de formation qui construisent des discours sur l'altérité, soit celle-ci prise comme « déficiente », « avec des besoins éducatifs spéciaux », « handicapée », « diversité », etc.. Il y en a partout la présence d'une réinvention d'un autre qui est toujours signalé comme la source du mal, comme l'origine du problème » (Paulo Freire, Revista Pedagógica Crítica, año 4 n°3 diciembre 2005, page 24)⁹.

Le problème, selon Skliar, c'est que tous les enseignants prennent les programmes du Ministère comme le point de départ et celui d'arrivée de leur action dans la salle de classes, même pour faire la classe, au lieu de les voir comme un appui, le gouvernement introduit des réformes méconnaissant la réalité sociale. Comment peut-on faire des changements au niveau institutionnel s'il n'y a pas de sensibilisation au niveau social? C'est difficile d'arriver à bon port si les autorités oublient les acteurs principaux d'une société où la discrimination est enracinée.

3.3 Les effets de la normalisation.

Le principe de « normalisation » fait son apparition dans les années 60 en provoquant un changement dans la valorisation sociale des personnes handicapées puisque ce principe met en jeu essentiellement :

"l'utilisation de moyens culturellement normatifs; des parents, des techniques évaluées, des instruments et des méthodes pour permettre que les conditions de vie d'une personne; des revenus, le logement, des services de santé, etc., soient au moins aussi bons que celle d'un citoyen

⁹ De hecho, no ha habido cambios radicales en los dispositivos técnicos y en los programas de formación que construyen discursos acerca de la alteridad, sea esta denominada como "deficiente", "con necesidades educativas especiales", "discapacitadas", "diversidad", etc. Hay en todas ellas la presencia de una reinención de otro que es siempre señalado como la fuente del mal, como el origen del problema. (Paulo Freire, Revista Pedagógica Crítica, año 4 n°3 diciembre 2005, page 24)

moyen" (Antecedentes históricos, Presente y futuro de la educación especial en Chile, M^a Paulina Godoy L. y otros, 2004, page 9)¹⁰.

L'apparition du principe de Normalisation a eu de grandes conséquences surtout au niveau social puisqu'il a favorisé l'intégration sociale des personnes handicapées et aussi leur intégration scolaire. En même temps c'est un changement conceptuel : l'éducation pour les enfants handicapés passe d'être de réhabilitation à être une éducation d'intégration où les enfants sans et avec une déficience peuvent être tous ensemble et faire des progrès formatifs selon un curriculum commun.

L'un des concepts les plus importants dans notre recherche est celui de l'intégration qui a des définitions et des visions multiples à l'intérieur des auteurs qui ont abordé et enquêté le sujet de la scolarisation des enfants à BEP.

L'un des cas qui peuvent illustrer l'intégration des enfants à BEP est bien le modèle de l'éducation costaricienne duquel nous pouvons dire que l'intégration a favorisé cet accès cependant cet accueil n'a pas progressé vers une pratique constante d'inclusion dans la vie de l'école et de la communauté.

En France le concept d'intégration n'existe pas ils préfèrent parler de "une école pour tous", en même temps, ils font la différence entre une *éducation* inclusive et une *école* inclusive où la première se limiterait à placer seulement les élèves à BEP dans des écoles régulières sans aucune notion des conditions nécessaires pour leur développement, tandis que l'école inclusive n'accueille pas seulement ces enfants à BEP mais les enseignants font aussi un ensemble de tout ce qui implique la vie dans l'école et leur environnement en leur donnant tous les outils nécessaires pour leur développement, dans le domaine scolaire aussi bien que dans le domaine social.

¹⁰ la utilización de medios culturalmente normativos (familiares, técnicas valoradas, instrumentos y métodos) para permitir que las condiciones de vida de una persona (ingresos, vivienda, servicios de salud, etc) sean al menos tan buenas como las de un ciudadano medio (Antecedentes históricos, Presente y futuro de la educación especial en Chile, M^a Paulina Godoy L. y otros, 2004, page 9) .

“Dans une perspective inclusive, on considère que c’est prioritairement à l’école de s’adapter pour prendre en compte la diversité des élèves, c’est-à-dire de s’engager dans une évolution des pratiques d’accueil et d’enseignement, pour permettre à tous les élèves d’apprendre » (Éric Plaisance et alii)

Au Chili le Fonds National de l'Handicap (FONADIS) entend l'intégration scolaire comme :

"le processus qui facilite à la personne à BEP son développement de sa vie scolaire dans des établissements réguliers d'enseignement, en s'occupant et en évaluant ses capacités cognitives, affectives et sociales"¹¹. (La integración escolar en Chile : perspectiva de los docentes sobre su implementación ,pag825)

Après avoir saisi les implications du concept d’intégration, nous pouvons signaler que l’idéal serait de progresser vers un stade supérieur, celui de l’inclusion qui implique un engagement plus profond de la part de tous les membres de la communauté éducative dans le progrès de ces enfants à BEP aussi bien que de tous les élèves.

En effet, nous entendons par inclusion la capacité non seulement d'accueillir des personnes à BEP à l'intérieur de l'atmosphère "normale » du système régulier d'éducation sinon que la volonté pour favoriser leur participation active dans la vie scolaire et sociale propre de leur environnement et aussi l'investissement de tous les fonctionnaires, professionnels, parents et entourage socio-affectif de ces enfants afin de pouvoir assurer les meilleures conditions pour qu'ils puissent réussir leur apprentissage.

Dans une atmosphère inclusive, il est primordial le respect et l'acceptation des personnes, Grettel Quijano Chacón reprend les propos de Soto R. pour donner une plus large explication du concept d'inclusion :

¹¹ “el proceso que posibilita a la persona con necesidades educativas especiales, desarrollar su vida escolar en establecimientos regulares de enseñanza, atendiendo y valorando sus capacidades cognitivas, afectivas y sociales. La integración escolar en Chile : perspectiva de los docentes sobre su implementación, pag 825)

... une tolérance, un respect et une solidarité, mais surtout, d'une acceptation des personnes, indépendamment de ses conditions. Sans faire de différences, sans surprotéger, repousser l'autre par ses caractéristiques, nécessités, intérêts et potentialités, et beaucoup moins, par ses limitations. (La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense, pag. 142)¹²

Par conséquent, nous pouvons affirmer que l'inclusion est plus que seulement tolérance, c'est l'acceptation et le respect authentique de l'autre. Plusieurs auteurs ayant fait des recherches sur l'inclusion d'enfants à BEP dans des établissements réguliers ont démontré qu'il est totalement possible d'obtenir un développement intégral de ces enfants chaque fois qu'ils reçoivent l'appui nécessaire et aussi le respect et l'acceptation des différences et de la diversité.

Le concept de diversité est, à notre avis beaucoup plus vaste car il dépasse le domaine de l'éducation spéciale et des besoins éducatifs particuliers, et il inclut en même temps la diversité culturelle, linguistique, parmi d'autres aspects (La inclusión : Un reto para el sistema educativo costarricense, pág 143).

Dans le projet "Anglais en Action" du professeur Romina Muse, nous pouvons trouver un clair exemple de comment la classe de langue étrangère peut être en face dans une diverse atmosphère, où il est possible de trouver à l'intérieur de la même salle des enfants avec et sans besoins éducatifs particulier.

Muse affirme que les stimulations sensorielles se trouvent dans la manière de présenter une activité c'est-à-dire, en donnant des aides visuelles, en permettant la manipulation d'objets, en écoutant des narrations et des chansons, tout cela avec l'intention d'obtenir que l'environnement soit capté par les élèves et que chacun d'eux trouve son rôle dans lui.

L'activité qui est mis en application à l'intérieur du projet de "Anglais en Action" montre clairement ce que le projet voulait obtenir, à travers d'un exercice ludique où on présentait un compte qui raconte l'histoire d'une grenouille et un chat où le

¹² ... tolerancia, respeto y solidaridad, pero sobre todo, de aceptación de las personas, independientemente de sus condiciones. Sin hacer diferencias, sin sobreproteger ni rechazar al otro por sus características, necesidades, intereses y potencialidades, y mucho menos, por sus limitaciones.

petit chat sent beaucoup de curiosité pour entendre le processus de croissance de tout être vivant; la grenouille est celle qui l'aide à comprendre le monde qui l'entoure.

Le sujet du conte résulte être clé pour le développement social et personnel des élèves qui se sont immédiatement identifiés au personnage du petit chat. En plus, du grand intérêt qui a réveillé l'histoire chez les enfants mais aussi l'utilisation des doudous a résulté d'une grande aide pour représenter les personnages de l'histoire qui interagissaient à la fois entre si. Après que le dialogue a finalisé les enfants ont pu prendre les doudous que représentaient les personnages du compte, ont essayé de créer ses propres dialogues où à la fois ont été stimulés à qu'ils le faisaient en anglais.

C'est très important remarquer qu'avec cet exercice il a réussi à stimuler les trois canaux de perception : auditif, visuel et kinesthésique où la majorité des élèves a pu reconstruire le dialogue en anglais soyez déjà au moyen de la voix ou le grimace corporel.

Finalement, Muse affirme que :

« si un élève à BEP interagit dans un contexte scolaire riche en ressources d'apprentissage et supports de contention affective, il réussira à minimiser et à compenser ces décalages que présente son apprentissage cognitif et social »¹³. (Muse, Romina, programa Inglés en Acción)

Avec l'exemple que nous avons pu observer du projet "Anglais en Action" nous pouvons conclure que mettre en application de diverses techniques d'enseignement dans les classes de langue étrangère résulte plus qu'avantageux pour tous les élèves pas seulement pour ceux que présentent BEP. Il est important de chercher des nouvelles techniques ou améliorer les déjà existantes pour que le travail qui est réalisé ait les résultats attendus.

¹³ si un alumno con necesidades educativas especiales interactúa en un contexto áulico rico en recursos de aprendizaje y soporte de contención afectiva, logrará minimizar y compensar aquellos desfases que su aprendizaje cognitivo y social estén presentando. (Muse, Romina, Programa Inglés en Acción).

3.4. Catégorisation officielle des handicaps.

Le Décret N° 170 du MINEDUC nous a aussi permis de saisir des définitions fondamentales pour notre investigation, qui sont le point centrale qui donne des paramètres sur lesquelles on va classer les enfants à BEP.

3.4.1 Besoins éducatifs particuliers de type permanent : ils sont des barrières pour apprendre et participer, que certains étudiants éprouvent pendant toute leur vie scolaire comme conséquence d'un handicap diagnostiqué par un professionnel compétent et qui demandera au système éducatif la provision d'appui et ressources extraordinaires afin d'assurer l'apprentissage scolaire.

3.4.2 Besoins éducatifs particuliers de type transitoire : n'étant pas permanents l'émergence des handicaps chez certains élèves se produit comme conséquence d'un bouleversement ou handicap diagnostiqué par un professionnel compétent et ces élèves ont besoin d'aide et appui extraordinaires pour accéder ou progresser dans le curriculum pendant un période déterminée de leur vie scolaire.

3.5. Quel type de trouble aborder ?

Notre travail est centré dans les besoins éducatifs spéciaux permanents, surtout avec le syndrome de Down, le syndrome l'Asperger et l'handicap auditif, parce que c'était le type de trouble présent dans les classes du Collège La Villette où nous avons réalisé notre stage pratique.

3.6 Définitions générales :

3.6.1 Le syndrome de Down est un bouleversement génétique provoqué par la présence d'une copie extra du chromosome 21, caractérisé par un déficit mental de degré différent, et des traits physiques particuliers donnant une apparence

reconnaissable. Les personnes avec syndrome de Down ont de hautes possibilités de souffrir de problèmes du cœur, du système digestif et du système endocrine. Les causes de cette malformation génétique restent inconnues.

Selon quelques études, les recherches sur les capacités cognitives des trisomiques 21 ne sont pas abondantes, alors ce que nous pouvons affirmer initialement c'est que leur mémoire à court terme peut être mieux développé si les stimuli sont de type visuel que s'ils sont de type verbal, de même que leur capacité phonologique est plutôt restreinte. Par contre, leur capacité de lecture peut évoluer de façon plus significative.

3.6.2 Syndrome d'Asperger selon la OMS, c'est un « trouble généralisé de développement sévère et chronique, caractérisé par une limitation significative des capacités de relations et comportement social, qui a une relation avec l'autisme et des conséquences importantes, dans le développement social, émotionnel et la conduite de l'enfant » (Pilar C. Zardain et Gema Trelles García, El síndrome de Asperger, page 10).

En ce qui concerne leur capacité cognitive, nous pouvons affirmer qu'elle peut être très développée chez les enfants Asperger. En plus, ils sont très méticuleux dans le sens de bien saisir et suivre les conditions nécessaires en vue de bien apprendre soit des concepts, des formules et une langue. Ils n'ont pas de problème de retard mental, ce qui leur permet de développer la capacité cognitive dans tous les sens, à condition qu'on leur respecte leur rythme, leur manière de réagir et de répondre aux questions.

3.6.3 Le handicap auditif. C'est la condition d'une personne dont l'audition n'est pas fonctionnelle pour la vie ordinaire ce qui empêche l'acquisition d'un langage oral de façon spontanée, mais qui doit être enseigné-appris avec des techniques spécialisées. Il s'agit d'un collectif très hétérogène qui a besoin des techniques éducatives différenciées, pas seulement du fait du type de déficit auditif de ces sujets, mais en raison des conséquences dans leur processus scolaire, dans leurs

relations sociales, dans leur développement personnel (Las necesidades educativas especiales en la escuela primaria, Departamento de educación, Universidades e investigación del Gobierno vasco).

3.7. Le CECR.

Il faut préciser que la classe de langue étrangère pour des enfants du primaire sera, principalement mais non exclusivement, conçue selon les principes et conditions préconisés par le Cadre Européen de Référence pour les Langues, issu du Conseil de l'Europe, il y a une quinzaine d'années. La perspective de l'apprentissage se trouve chez l'apprenant et ses besoins de communication. Les séquences didactiques seront déterminés par des actes de parole organisés en fonction du développement des compétences de type linguistique aussi bien que culturel.

Méthodologie

4. Méthodologie

4.1. Chronologie.

L'idée d'entamer un mémoire sur l'apprentissage chez les enfants à besoins éducatifs particuliers (à BEP) est née pendant le stage pratique au Collège la Villette, établissement où nous avons trouvé une atmosphère très particulière, puisque il s'agit d'une école rattachée à la pédagogie Montessori et qui a un projet d'intégration avec des enfants à besoins éducatifs particuliers. À partir de cette expérience nous avons décidé de développer ce sujet et afin de pouvoir constater quels sont les avantages pour ses enfants et s'il y a un réel apprentissage significatif de leur part.

Depuis le mois d'août 2012 nous avons commencé à travailler dans notre mémoire, à travers la lecture de textes et la rédaction de rapports. Très vite nous avons établi que cette recherche pouvait s'inscrire dans la catégorie d'un travail exploratoire puisque les sujets qui y interviennent ont été développés séparément. Autrement dit, la didactique des langues étrangères et l'intégration des élèves différents dans le système scolaire font l'objet depuis plusieurs années des études systématiques de la part des communautés scientifiques liées à chaque domaine. Ce qui est différent et novateur dans la cas présent, c'est l'imbrication entre les deux. Encore plus, il y a un nouvel domaine qui doit être considéré : les principes de la pédagogie Montessori, dont les particularités sont très liées aux besoins de type pédagogique posées par les enfants à BEP.

Dans le même sens d'une étude exploratoire, nous avons jugé indispensable de nous rapprocher de la réalité dans laquelle nous allons déployer le travail de terrain, afin d'en avoir une vision plus réelle, à travers d'une interview faite à la coordinatrice et enseignante de langues étrangères de l'École la Villette Mme. Marina Palacios et aussi avec l'enseignante de l'Atelier 2 de la même école, Katherine León qui a donné une vision plus globale du travail qu'elle fait. Nous

avons fait aussi l'observation d'une classe de français et d'une classe du Cours de Société (Histoire) dans le but de saisir la conception et le style de travail pédagogique des enseignantes et, en même temps, le comportement des élèves dans les deux classes.

D'autre part, nous avons décidé de faire une interview à la directrice du Département d'Éducation Différenciée, la professeure Solange Tenorio du fait qu'elle a développé de diverses études auprès du Ministère de l'Éducation dans le sujet de l'inclusion d'enfants ayant des besoins éducatifs particuliers. Cette décision méthodologique est fondée sur le fait que l'étude exploratoire doit se fournir des éléments théoriques et expérientiels à travers des sources primaires. C'est ainsi que nous avons pu éclaircir les divers concepts clés de ce travail de plus à travers cet entretien, et ceci nous a fourni l'orientation nécessaire pour reconduire la recherche à partir de quelques auteurs et de leurs publications et compléter le travail déjà réalisé.

À partir de l'expérience vécue au collège La Villette où nous avons pu travailler et interagir avec des enfants à BEP, et sur la base du Décret 170 du Ministère de l'Éducation préconisant que les besoins éducatifs particuliers peuvent être classés en « permanents » et « transitoires », nous avons réalisé par la suite une classification des handicaps présents dans cet établissement et notre conclusion a été qu'à La Villette les handicaps de certains enfants sont de type permanent.

Par conséquent, notre travail va se centrer sur les besoins éducatifs particuliers, de type permanent, qui suivent :

- Syndrome de Down,
- Syndrome d'Asperger et
- Handicap auditif à 80 %,

Puisque ce sont les troubles les plus fréquents au Collège La Villette et les plus abordables du point de vue pédagogique.

La recherche entamée dans ce mémoire peut aussi s'inscrire dans la catégorie d'une étude descriptive, puisque nous allons présenter les propos exprimés par les professionnelles interviewées (Mme. Marina Palacios, Mme. Katherine León et Mme. Solange Tenorio) aussi bien que les situations saisies à travers l'observation des cours signalés.

Avec l'ensemble de tous les éléments recueillis, nous dresserons la proposition d'une unité didactique, niveau A1 du Cadre Européen Commun de Référence, destinée à la classe de français langue étrangère, du deuxième cycle du primaire, à caractère intégré, c'est-à-dire où il y a des élèves autosuffisants et aussi des élèves trisomiques, Asperger et handicapés auditifs.

Recueil des données

5. Recueil des données

5.1. Entretien Collège la Villette

Cet entretien a été fait à Madame Marina Palacios, coordinatrice pédagogique et enseignante d'anglais et français de l'établissement. L'intérêt initial que présente cet entretien se trouve dans le fait que c'est l'établissement du stage pratique en français langue étrangère et, en même temps, où l'on poursuit une initiative d'intégration axée sur la pédagogie Montessori.

Q. Comment se fait l'intégration des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers (à BEP) dans le cadre de la pédagogie Montessori ??

R . En premier lieu, il faut signaler que l'école intègre la méthode Montessori, mais non pas à 100%, parce que le projet n'est pas adopté de manière intégrale, et c'est d'ailleurs la réalité de partout dans le monde.

Alors, nous prenons comme point de départ le principe que les enfants ont des rythmes d'apprentissage différents les uns des autres, et aussi de diverses motivations pour l'apprentissage. Chaque matière est planifiée de telle manière, qu'elle puisse donner la possibilité à chaque apprenant, avec un rythme personnel, d'incorporer les nouveaux éléments de cette matière à son corpus d'apprentissage.

Exemple : Contenu à travailler dans la séance : « Comment demander des aliments au restaurant ».

La planification doit tenir compte des élèves qui n'ont pas suffisamment développé soit la compétence cognitive, soit la compétence communicative afin qu'ils puissent, eux aussi, réussir les objectifs. Alors, il faudra faire travailler ces élèves des techniques telles que le dessin, la représentation graphique, des travaux manuels et la dramatisation.

Q. Jusqu'à quel point les enseignants maîtrisent les stratégies d'intégration des élèves à BEP ?

R. D'abord, les enseignants ont une formation de base cohérente avec notre projet d'établissement. Ce socle théorique se voit renforcé à travers deux pratiques permanentes : la première est celle du feedback entre les enseignants eux-mêmes, ceux-ci et les apprenants, et aussi les parents des enfants à BEP. La deuxième consiste à observer le comportement des enfants dans toutes les situations et circonstances de leur vie scolaire. Ceci est réussi du fait que tous les enseignants et le personnel du collège identifient très bien la totalité des élèves.

Il ne faut pas négliger la capacité personnelle de chaque enseignant lors du développement de l'enseignement et celle-là constitue un facteur fondamental dans cette méthode d'intégration.

Q. Est-ce qu'on fait, dans cet établissement, l'adaptation du curriculum dans le but de travailler avec des enfants à BEP ?

R. À la Vilette, nous avons adopté une démarche qui nous convient : chaque nouvel élève qui arrive à l'établissement doit remplir une fiche qui est soumise à l'enseignant responsable de la classe correspondant à l'âge du candidat. Cet enseignant examine le contenu de la fiche afin de se préparer pour un entretien avec le futur élève. Suite à cette conversation, l'enseignant décide des meilleures stratégies de travail destinées à intégrer ce nouvel élève dans sa classe.

Chez nous on ne fait pas d'adaptation des éléments du curriculum, on travaille plutôt l'évaluation différencié et la sélection du matériel. Autrement dit, l'évaluation est différente, mais le matériel et le contenu sont les mêmes pour tous.

Q. Jusqu'à quel point ces stratégies sont efficaces selon les réussites d'apprentissage de ces apprenants à BEP?

R. Les résultats sont effectifs, on a obtenu d'excellents résultats. Cela est dû à l'éducation personnalisée qui favorise l'apprentissage de l'autonomie chez ces élèves.

Q. Selon vous, est-il possible, à La Villette, de réussir l'intégration sociale de tous les enfants?

R. Il y a en effet des problèmes d'intégration, les élèves autosuffisants intègrent les élèves à BEP de manière protectrice, mais au moment de la récréation ceux-ci ne partagent pas avec les autres, parce qu'à cause de leur handicap ils ne peuvent pas suivre le rythme des autres enfants.

5.2. Entretien à Madame Solange Tenorio.

Comme une manière de compléter encore plus notre recherche nous avons réalisé un entretien à la Directrice de la filière d'Éducation Différentiée de l'UMCE, professeure Solange Tenorio.

Mme. Tenorio a une longue trajectoire dans le sujet de l'inclusion, en réalisant diverses recherches et publications, sous l'égide du Ministère d'Éducation, sur l'inclusion, son développement, évolution et caractéristiques.

Q. Conformément à votre article, les professeurs du primaire ne maîtrisent pas des stratégies pédagogiques adaptées aux enfants à BEP. Quelle est la réalité actuelle? (formation continue, concours)

R. De nos jours les professeurs ne sont pas formés dans le domaine des stratégies pédagogiques afin de pouvoir affronter d'une meilleure forme la diversité des enfants à l'intérieur de la salle de classe. Actuellement, chaque professeur essaie de faire de son mieux avec les outils que, lui-même, il acquiert, grâce à son propre intérêt pour faire le meilleur travail possible avec chacun de ses élèves.

Q. Quant au domaine des stratégies adaptées aux enfants à BEP: donnent-elles des garanties de réussite de l'apprentissage? Et quel type de réussite?

R. En premier lieu, il faut saisir qu'il existe différents types de réussites que chacun des élèves est capable d'obtenir, tout cela va de la main des apprentissages c'est-à-dire, l'apprentissage dans les différents domaines peuvent être considéré comme une réussite par conséquent, nous pouvons trouver de diverses réussites - apprentissages :

- L'Apprentissage des valeurs
- L'Apprentissage social
- L'Apprentissage académique

En ce qui concerne ce que l'on entend par "apprendre" Mme. Tenorio est emphatique : après avoir dit qu'il est très important définir ce que nous entendons par apprendre et les niveaux distincts d'apprentissage existants, elle insiste que "tous peuvent apprendre" soit des enfants à BEP, soit des enfants sans BEP, la différence réside dans les différents niveaux d'apprentissage et le rythme de chaque élève.

Finalement, Tenorio déclare que pour n'importe quelle déficience, la possibilité d'atténuer ses conséquences sera toujours liée à l'entourage, l'habitat et les projets de famille de l'enfant. « Cela est d'une importance suprême » selon Tenorio. Puisque les opportunités, que peut avoir un enfant à BEP, de traiter son handicap seront activées selon le milieu scolaire choisi et l'accès à l'appui de spécialistes soit à l'intérieur de l'établissement, soit à l'extérieur.

5.3. Observation d'une classe au Collège La Villette.

Jour : Mardi 13, 2012

Heure : 10 heures 15´

Classe : Histoire

Enseignante : Madame Katherine León

Nombre d'élèves : 5

Observatrice : Anita Jara Ortúzar

L'enseignante attend les enfants dans la salle de classe. A l'arrivée des enfants elle reprend les sujets des expositions faites lors des séances précédentes sur « Les grands civilisations ». Elle leur montre des images de chaque civilisation qu'ils ont présentée et les enfants doivent dire le nom de la civilisation qui correspond à l'image.

La professeure leur enseigne les définitions suivantes :

Démocratie : (Grèce) droit à voix et vote.

Monarchie : état dirigé par les rois et monarques.

Autocratie : le représentant décide tout ce qui se fait dans l'état (dictateur).

Tous les enfants donnent le nom de la civilisation qui correspond à chaque image de façon ordonnée, et sans aucune erreur.

L'enseignante fait réfléchir aux enfants sur quel régime il y a au Chili, au début les enfants se trompent en disant qu'au Chili il y a une autocratie, à ce moment-là, l'enseignante pose la question : « Au Chili, il y a un président ou un dictateur? », les enfants répondent qu'il y a un président, par conséquent ils arrivent à la

conclusion qu'au Chili il y a une démocratie. L'enseignante leur raconte qu'au Chili il y a eu une période de dictature depuis 1973.

L'enseignante leur montre une image d'un homme fâché. Vicente dit que c'est un président fâché, la professeure lui dit que oui, et demande à quel concept correspond. Il s'agit d'un dictateur.

Après elle leur fait placer les images de chaque civilisation dans le concept qui représente le type de gouvernement qu'ils ont. Puis l'enseignante demande à José Domingo de lui dire ce que c'est que la démocratie. Après une petite réflexion, il répond correctement à la question. Après elle demande à Vicente ce que c'est que la monarchie ?, il se trompe quand il répond, l'enseignante lui donne des pistes et il arrive à la bonne réponse. Les autres concepts sont demandés à toute la classe et ils répondent correctement. Dans cette période de la classe José Domingo commence à s'inquiéter un peu : il joue avec une petite photo, mais il n'interrompt pas la classe et s'y intègre rapidement.

Pour finir la séance, l'enseignante demande de lui dire comment ils sont organisés pour le jeu qu'ils doivent créer et quel concept représente le groupe, ils disent que c'est la démocratie qui leur représente le mieux. Puis elle demande encore une fois à Vicente la définition de chaque concept et lui corrige ses erreurs.

Finalement, elle leur donne le temps pour travailler dans le jeu qu'ils ont élaboré, une fille va chercher les cartes qui correspondent au jeu « uno » qu'ils font, ils finissent le dessin des images et ordonnent la salle avant de sortir.

En général les enfants sont tranquilles quand ils travaillent, sans provoquer une grande distraction pour la classe. Ils ont un bon comportement, ils respectent les consignes et ils sont très participatifs dans les activités des classes.

À la fin de la séance l'enseignante nous explique qu'au début elle divisait le groupe en deux, d'une part les deux élèves à BEP, et d'autre, les autres élèves. Cette formule marchait, mais les enfants Vicente et José Domingo travaillaient plus

lentement que les autres. Quelques mois plus tard, elle est arrivée à la formule adéquate pour travailler avec toute la classe. La façon la plus effective était celle de passer par des images et la relation qu'ils ont avec les contenus. Les enfants doivent pouvoir expliquer ce que représente chaque image.



Analyse des données

6. Analyse des données

Nous présentons cette analyse sur les résultats obtenus à partir des entretiens réalisées à la coordinatrice du Collège La Villette et à la directrice du Département d'Éducation Différencié et aussi de l'observation de classes effectuée au Collège aussi. Cette analyse a un caractère explicatif en se rendant compte des réponses obtenues par les professeurs entrevues et par l'observation de classe réalisée.

6.1. Collège La Villette :

La réalité observée et vécue (lors du stage pratique) surtout à l'intérieur de la salle de classe et les propos saisis de la part de la coordinatrice d'études du Collège La Villette nous ont permis de dresser un certain nombre d'affirmations.

1. La méthode Montessori adopté par ce collège et qui préconise la condition d'un nombre réduit d'élèves par salle, devrait faciliter le travail d'intégration de tous les enfants de la classe –autosuffisants et handicapés-.
2. Le nombre réduit d'enfants par classe devrait faciliter l'intégration des enfants handicapés ayant des troubles bien différents les uns des autres.
3. Si nous nous rattachons aux principes exprimés par la coordinatrice, tous les enfants d'une classe travaillent les contenus prévus dans le programme et leurs différences sont considérées au moment de l'évaluation sommative.
4. Si nous nous rattachons aux situations observées, nous pouvons affirmer que l'enseignante doit aussi faire des ajustements au moment de travailler les contenus avec les élèves à BEP, de façon à s'assurer qu'ils ont bien acquis ces contenus. Autrement dit, l'enseignante doit trouver des stratégies adéquates d'évaluation formative dans le but de constater les apprentissages chez ces enfants « particuliers ».

5. Ceci est faisable quand les enseignants ont des bonnes relations entre eux et des pratiques favorables à l'échange dans une ambiance professionnelle fondée sur la confiance.
6. Le profil du personnel enseignant doit s'accorder à cette situation d'apprentissage « sur le terrain », ce qui entraîne une attitude de perfectionnement permanent, de type diagnostic - essai - erreur - correction - adoption.
7. Malgré ces conditions assez favorables présentes dans cet établissement, il faut pouvoir compter sur l'appui professionnel d'un spécialiste en matière d'intégration scolaire d'enfants à BEP.
8. Une interrogation émerge à partir de tout ce qui a été constaté : Jusqu'à quel point peut-on être sûr que l'évaluation différenciée illustre les vrais apprentissages des enfants à BEP ? Autrement dit, quels sont les critères reconnaissables qui permettent de distinguer les enfants qui ont vraiment appris de ceux qui ne l'ont pas fait ?

En ce qui concerne l'inclusion des élèves à BEP dont nous avons pu témoigner dans cet établissement il est possible d'affirmer que pour la plupart, cette inclusion est réussie : nous avons constaté comment ils progressent près du reste de ses camarades et en même temps, comment ils partagent chacune des activités qui sont réalisés à l'intérieur de l'école. C'est pour cela que nous pouvons affirmer qu'à l'intérieur de cette institution des différences ne sont pas faites par rapport aux élèves qui présentent ou non BEP au moment de réaliser les activités complémentaires.

Tandis que dans le domaine pédagogique il y a forcément une différenciation au moment de faire l'évaluation. Comme nous avons déjà signalé les élèves à BEP ont différents rythmes et niveaux d'apprentissage, par conséquent il n'est pas possible de réaliser le même type d'évaluation pour tous. Et les enseignants doivent adapter des protocoles d'évaluation pour des handicapés auditifs, des

handicapés moteurs, des handicapés mentaux, parmi d'autres. Alors, la question émergente va dans le sens du choix et de la progression des critères qui soient reconnus de toute la communauté scolaire. Nous considérons que, des fois, ce point reste en suspens.

En considérant que le collège La Villette est un établissement privé, il n'est pas obligé de présenter un projet d'intégration au Ministère d'Education, cependant La Villette a élaboré son propre projet d'intégration qui guide et oriente son action éducative.

Cette projet d'intégration a été créé selon ce que l'institution a estimé pertinent et adéquat à ses élèves, en tenant compte de certains éléments de la méthodologie Montessori.

Finalement, nous pouvons affirmer selon ce que nous avons pu observer dans travail réalisé à La Villette c'est qu'effectivement les élèves à BEP ainsi que les élèves autosuffisants réussissent à apprendre et à se développer dans tous les domaines. Cependant, il est important de souligner que ce plein développement des élèves à BEP dépendra du type d'handicap qu'il possède et par conséquent des niveaux d'apprentissage qu'ils peuvent atteindre..

6.2. Professeure Solange Tenorio:

La professeure Tenorio nous a permis de visualiser d'une manière beaucoup plus claire le sujet de notre mémoire.

Selon Tenorio il est nécessaire de clarifier quelle est notre vision de réussite - apprentissage dans le contexte des élèves à BEP puisque si notre vision est orientée à vérifier si effectivement ces élèves apprennent en nous basant uniquement sur les qualifications obtenues il est évident que les résultats qu'ils

obtiennent ne seront pas positifs puisque les niveaux d'apprentissage ne sont pas égaux à l'intérieur du même groupe.

Cependant, Tenorio est emphatique quand elle affirme que si nous visualisons chacun des élèves selon sa manière d'apprendre et ses propres rythmes il est possible d'affirmer que tous peuvent apprendre et que chaque apprentissage est significatif selon les différents niveaux que chaque élève est capable d'atteindre.

En ce qui concerne l'inclusion des enfants à BEP à l'intérieur de l'éducation régulière Tenorio affirme qui est extrêmement avantageux pour les enfants à BEP ainsi que pour les élèves autosuffisants, pas seulement avantageux dans le domaine pédagogique mais aussi dans le domaine social puisque ce qu'on attend c'est que les enfants à BEP s'impliquent dans chaque domaine de la société.

Cependant, au moment de consulter à Tenorio sur les collèges spéciaux et s'il est nécessaire que ceux-ci continuent de fonctionner sa réponse a été catégorique : « Il est nécessaire que les écoles spéciales existent et par conséquent qui continuent de fonctionner puisqu'il n'est pas possible d'intégrer à l'éducation régulière tous les enfants présentant des BEP, puisque certains handicaps ont besoin d'une plus grande attention et d'un suivi de la part des professionnels compétents, en plus de l'espace adapté pour le bon développement de ces enfants. »

À l'égard de la préparation professionnelle des professeurs afin de pouvoir gérer la diversité à l'intérieur de la salle de classe Tenorio confirme qu'actuellement il n'y a aucune formation systématique dans le pays. Ce qui arrive de nous jours c'est que chaque professeur applique ses propres outils et stratégies de travail selon ce qu'il estime le plus convenable pour ses élèves. Par conséquent Tenorio affirme qu'il est extrêmement nécessaire de régulariser ce manque de formation puisque plusieurs fois les professeurs se sentent perdus au moment d'avoir à faire face et assurer la gestion de la diversité dans sa classe.

Finalement, Tenorio déclare que pour n'importe quelle déficience, la possibilité d'atténuer ses conséquences sera toujours liée à l'entourage, l'habitat et les projets de famille de l'enfant. « Cela est d'une importance suprême » selon Tenorio. Puisque les opportunités, que peut avoir un enfant à BEP, de traiter son handicap seront activées selon le milieu scolaire choisi et l'accès à l'appui de spécialistes soit à l'intérieur de l'établissement soit à l'extérieur.

6.3. Contraste avec la Théorie et les Dispositions Légales

Conformément aux dispositions légales avec lequel se guident les projets de d'intégration que chaque institution doit présenter devant le ministère d'éducation le Décret N ° 107 est clair et remarqué qu'il faut s'acquitter de cette disposition pas seulement par la subvention que chaque institution reçoit au moment de mettre en application un projet d'intégration mais aussi parce qu'il est nécessaire de réaliser un suivi à ces institutions.

Comme nous avons déjà dit, pas tous les institutions sont obligées à accomplir cette disposition puisqu'il est en vigueur seulement pour les collèges publics et les particuliers subventionnés. En ce qui concerne les collèges privés nous pouvons dire que ceux-ci sont exempts puisqu'ils ne reçoivent aucun type de subvention de la part de l'état.

Par conséquent, les institutions privées disposent de la liberté absolue de réaliser leurs projets d'intégration selon leurs propres critères en laissant de côté la nécessité de disposer des spécialistes qui servent d'appui au travail réalisé par le professeur. On a constaté cette réalité à La Villette où il est évident le manque d'un professionnel d'appui, situation qui a été ratifiée avec l'entretien que nous avons fait à la directrice du Département de Education Différencié, Solange Tenorio.

Unité Didactique

7. Unité Didactique

7.1. Introduction à l'Unité Didactique.

Ensuite nous présentons la proposition didactique que nous avons préparée afin d'être utilisée comme un appui et un outil de travail pour ces professeurs de langue étrangère qui doivent faire face aux cours avec des élèves intégrés.

L'Unité Didactique est composée de trois séances d'une heure et demie chacune et elle est conçue pour être travaillée avec des élèves autosuffisants aussi bien qu'avec des enfants à BEP. Par conséquent les exercices proposés considèrent beaucoup de matériel visuel de façon à ce qu'il puisse être capté d'une manière plus facile par tous les élèves. De plus, c'est un matériel qui peut être adapté au cas où le rythme d'apprentissage de chaque élève et le niveau de difficulté pourrait l'exiger.

En ce qui concerne l'évaluation, nous avons opté pour une évaluation différenciée encore une fois en tenant compte de la diversité d'élèves à laquelle l'unité est dirigée. Alors nous avons établi une évaluation formative à réaliser chaque séance en mettant l'accent sur les progressions de chaque élève et sur les difficultés qu'il présente. De cette façon le professeur pourra avoir une vision plus large par rapport au progrès de chaque élève, ce qui permettra une évaluation finale beaucoup plus précise surtout pour l'enseignant.

Après avoir fini l'unité le bilan final sera réalisé en considérant tout ce qui a été appris mais toujours à travers une évaluation différenciée.

Finalement, tel que nous l'avons déjà signalé, le matériel choisi pour cette unité est très visuel ce qui permettra une plus grande compréhension de la part des étudiants. Ce matériel a été obtenu sur Internet dans le secteur des images de Google.

7.2. Unité éducative : La journée

Antécédentes :

Public : Enfants autosuffisant s

Enfants à BEP : Syndrome de down,
Syndrome d'Asperger
Handicap auditif partiel

niveau : Débutants sans aucune connaissance de Français

classe : 5° année du primaire.

Établissement : Privé

Unité d'enseignement

Niveau A1

Habilité linguistique Expression orale et écrite

Compétence communicatif : Raconter sa journée quotidienne

Matériel didactique : crée par l'enseignant

Ressources : équipement technologique : projecteur, ordinateur portable, tableau, affiches

Objectif communicative : Décrire les activités de la journée

Objectifs spécifiques et différenciés :

1. Identifier les activités en fonction du lieu où elles se réalisent
2. Identifier les activités en fonction de l'heure où elles se réalisent
3. Identifier les repas de la journée
4. Associer les activités de la journée aux espaces (privé et publics)
5. Comparer les activités quotidiennes entre le Chili et la France

7.3 Fiche pédagogique n°1

Classe : Les activités de la journée

Niveau :A1

Âge : 10, 11 ans

Dure de la session 1 :30 heures

Connaissances préalables : les nombres jusqu'à 30, les prépositions, la formation de verbes pronominaux, les loisirs, conjugaison de verbes réguliers et irréguliers du premier groupe, les parties d'une maison, les repas,

Culturelles : Les habitudes, la gastronomie française et chilienne

Objectifs généraux : Identifier les activités de la journée et comparer la réalité française et la réalité chilienne

Objectifs spécifiques :

- Nommer les activités de la journée
- Nommer le moment du jour où ils se font
- Nommer les espaces dans lesquels ils se réalisent
- Comparer la modalité des activités entre la France et le Chili

Objectifs spécifiques de la séance :

- Nommer les activités de la journée
- Nommer le moment du jour où ils se font

Contenu	Support	Méthodologie activités	Temps
Introduction au sujet	Images	Activité 1 : Question d'exploration.	5 minutes
Nom de différentes activités qu'on peut faire pendant la journée : se doucher, se laver, sortir, prendre le petit déjeuner, s'habiller , etc.		Activité 2 : Les élèves doivent nommer des activités qu'ils font. Le professeur fait une grille au tableau avec les activités nommées par les apprenants.	10 minutes
Nom du moment de la journée : le matin, l'après midi, le soir.	Photographie des images du moment du jour.	Activité 3 : Montre des images de chaque moment de la journée que les apprenants doivent lier à une étiquette avec le nom qui correspond.	15 minutes
Création de phrases : Je+vb. p.+ cod		Activité 4 : <ul style="list-style-type: none"> • Les enfants seront capables de créer à partir de l'exemple donné par le professeur des petites phrases à l'écrit en utilisant un moment de la journée et une activité (peut être des activités déjà vues) • Les apprenants doivent dire les phrases à l'oral à leurs camarades 	30 minutes 20 minutes

Observation :

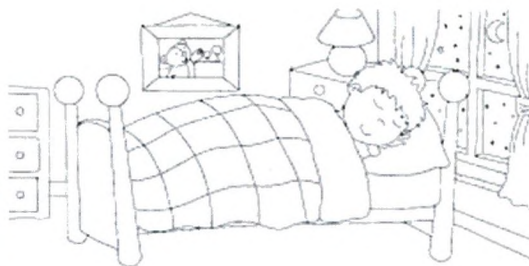
Évaluation du grand groupe

Évaluation différenciée : Élève trisomique.

Évaluation différenciée : Élève Asperger.

Évaluation différenciée : Élève sourd.

Activité 1) : Introduction a l'unité.



© Can Stock Photo - csp5862584



Activité II) : Faire une liste des activités qu'ils font pendant la journée.

Se réveiller.

Se promener.

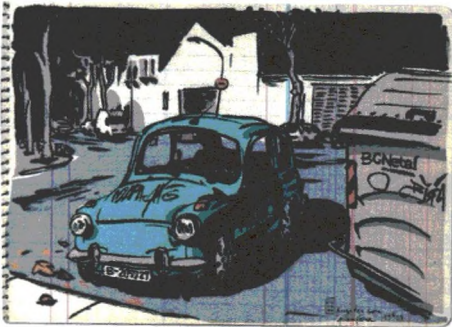
Aller à l'école.

Se laver.

S'habiller.

Prendre le déjeuner. Etc.

Activité III) : Lier l'image d'un moment de la journée avec une étiquette ayant le nom correspondant.



Le matin



Le soir



Le midi

Activité IV) : Créer des phrases courtes à l'écrit en utilisant un moment de la journée et une activité, et après lire à l'oral.



7.4. Fiche pédagogique n° 2

Classe : Les activités quotidiennes et le lieu où ils se font.

Objectifs spécifiques de la séance :

- Nommer le moment du jour où ils se font
- Nommer les espaces dans lesquels elles se réalisent

Contenu	Support	Méthodologie activités	Temps
Introduction : Révision de contenus de la séance précédente	Images.	Questions directes sur le sujet.	5 minutes
Identifier les espaces publics Vocabulaire : le super marché, La rue, l'école, la banque	Vidéo. (introduction à l'activité) Images. Matériel préparé par le professeur	Activité 1 : Identifier les différents espaces selon la vidéo. Répondre aux questions du professeur. Activité 2 : Dans la feuille donnée par le professeur, les apprenants doivent lier une image d'un lieu avec le concept et l'activité correspondante.	15 minutes 15 minutes.
Nommer les parties de la maison : la chambre, la salle de bain, la salle à manger, etc.	Images	Activité 3 : Faire un (casse-tête) avec les parties de la maison, et mettre le nom à chaque chambre.	20 minutes
Les prépositions.	Matériel préparé par le professeur	Activité 4 : Exercices d'entraînement aux prépositions.	
	Matériel préparé par le professeur	Activité 5 : Exercices d'association entre l'espace de la maison et l'activité indiquée.	

Observation :

Évaluation du grand groupe

--

Évaluation différenciée : Élève trisomique.

--

Évaluation différenciée : Élève Asperger.

--

Évaluation différenciée : Élève sourd.

--

Activité 1) : Regarder la vidéo.



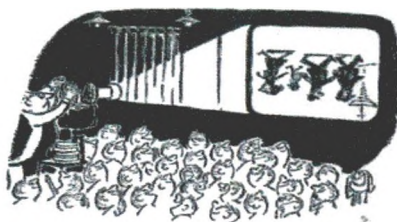
Activité II) : Lier les images suivantes avec le concept et l'action qui correspond.

Le supermarché



voir un film

Le centre commercial



jouer

Le parc



faire les courses

Le cinéma



étudier

L'école



acheter de vêtement

Activité III) : Faire un casse tête et dans la liste mettre le numéro de la partie de la maison correspondante au concept.

A) La cuisine _____

B) Le salon _____

C) La chambre _____

D) La cave. _____

E) Le bureau. _____

F) Le garage _____

G) La terrasse. _____

H) Le hall _____

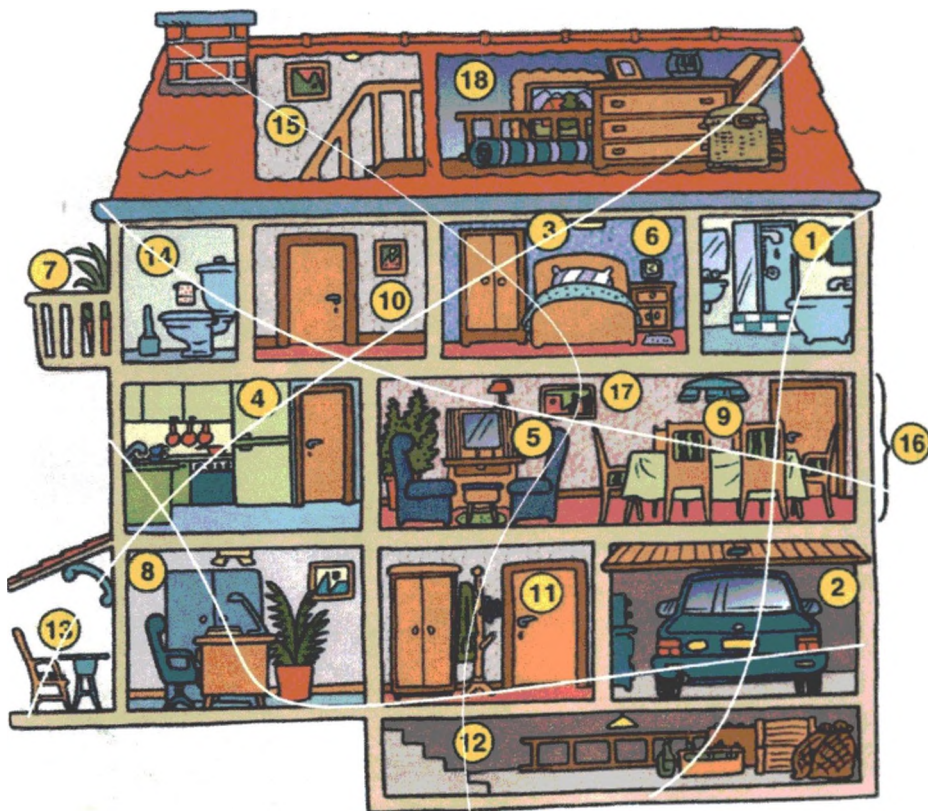
I) Le grenier. _____

J) La salle à manger _____

K) Les toilettes _____

L) La salle de bain _____

M) Le balcon _____



Activité IV) : Les prépositions, placer les prépositions suivantes dans les phrases qui correspond selon l'image suivante :

à côté, à droite, à gauche, dans, derrière,
 devant, en face, entre, sur



1. La bouteille d'eau est _____ le bureau.
2. La carte de France est _____ le mur.
3. Le professeur est _____ le tableau.
4. Le tableau est _____ le professeur.

5. Le professeur est _____ du bureau.
6. Le bureau est _____ du professeur.
7. Le forum est _____ du tableau.
8. Les élèves sont _____ du professeur.
9. Les élèves et le professeur sont _____ la classe.
10. Le bureau du professeur est _____ le tableau et les élèves.

Activité V) Associer les images avec une activité à la maison

- | | | | |
|----------------|----------------------|------------------|---------------------|
| A) La cuisine | B) Le salon | C) La chambre | D) La cave. |
| E) Le bureau. | F) Le garage | G) La terrasse. | H) Le hall |
| I) Le grenier. | J) La salle à manger | K) Les toilettes | L) La salle de bain |
| M) Le balcon | | | |



se raser



regarder la télévision



s'habiller



faire la sieste



se doucher



se peigner



prendre le petit déjeuner



aller au lit



écouter la radio



cuisiner



naviguer sur internet



étudier



Se réveiller



dîner



jouer un instrument



Monter à vélo



lire le journal



téléphoner

7.5. Fiche Pédagogique N° 3

Classe : La journée quotidienne en France et au Chili.

Objectifs spécifiques de la séance :

- Nommer les espaces dans le quels ils se réalisent
- Comparer la modalité des activités entre la France et le Chili

contenu	Support	Méthodologie activités	Temps
Motivation à l'apprentissage. Introduction.	Images de la vie quotidienne Française.	Activité 1 : Reconnaître les espaces présents dans les images. Les élèves commencent à se sensibiliser aux différences entre les deux pays.	10 minutes
La journée scolaire en France	Emploi du temps scolaire français	Activité 2 : Découvrir les différences de l'emploi du temps, entre les enfants françaises et les enfants chiliennes : mercredi libre, déjeuner à midi, pratique plus fréquente du sport.	
Systématisation de nous et ils dans la conjugaison des verbes	Document d'appui grammatical	Activité 3 : Exercices d'entraînement dans les deux conjugaisons apprises rattachées au sujet de la séance.	
Les habitudes lie à la nourriture en France	Images	Activité 4 : Identifier les horaires du déjeuner. La consommation de café pendant la journée. Le goûter en France et au Chili. Les sorties du soir.	
Les habitudes sociales en France	images	Activité 5 : Identifier et comparer certaines habitudes, le rendez-vous avec les amis, les clubs.	

Observation :

Évaluation du grand groupe

Évaluation différenciée : Élève trisomique.

Évaluation différenciée : Élève Asperger.

Évaluation différenciée : Élève sourd.

Activités

Activité 1) : Introduction à la classe



Activité II) : Trouver les différences entre les emplois du temps scolaire français et le emploi du temps chilien

	Lundi		Mardi	Jeudi	Vendredi
8h45	Accueil et rituels		Accueil et rituels	Accueil et rituels	Accueil et rituels
9h10	Texte de Semaine -1-		Mot du jour / Phrase du jour	Texte de Semaine -2-	Mot du jour / Phrase du jour
9h30	Français (lecture / ORL)	Français (lecture / phonologie)	Français (Librairie)	Natacion	Français (Littérature)
10h15					
R E C R E A T I O N					
10h30	Mathématiques		Mathématiques	Natacion	Mathématiques
11h30	Poésie		Décollonnement Chorale CE2	Informatique	Dessins d'humour
12h00	R E P A S				
13h45	Histoire Géographie	Découverte du monde (espace temps)	EPS Escalade Décollonnement CE2	Maths	Sciences
14h15				Informatique	Leçons de choses de communication ou Jeux d'écoute
R E C R E A T I O N					
15h30	Arts Plastiques Décollonnement CM1/CM2	BCD	Histoire Géographie	Découverte du monde (espace temps)	Jeux de société
16h30		Informatique			

Activité III) : Mettez les verbes à la forme correcte.

1. Nous (prendre) un café chez mes amies.
2. Nous (manger) un gâteau de chocolat.
3. Ils (prendre) l'autobus.
4. Nous (être) étudiants.
5. Ils (avoir) classe le samedi.
6. Ils (prendre) le déjeuner à midi.
7. Nous (faire) du sport.
8. Ils (être) très bon étudiants.
9. Ils (prendre) un douche à 8 heures du matin.
10. Nous (avoir) un dictionnaire français-espagnol.

Activité IV) : Identifier les habitudes quotidiennes des français.



Activité) : Identifier les habitudes sociales des français moyennant les images.



7.6. Évaluation de l'Unité Pédagogique :

Évaluation du grand groupe				
Diagnostique	Partielle 1	Partielle 2	Partielle 3	Sommative

Évaluation différenciée : Élève trisomique.				
Diagnostique	Partielle 1	Partielle 2	Partielle 3	Sommative

Évaluation différenciée : Élève Asperger.				
Diagnostique	Partielle 1	Partielle 2	Partielle 3	Sommative

Évaluation différenciée : Élève sourd.				
Diagnostique	Partielle 1	Partielle 2	Partielle 3	Sommative

Conclusion

8. Conclusion

L'objectif que nous nous posons au moment de choisir le sujet de notre mémoire a toujours été celui de pouvoir constater si effectivement les enfants à BEP immergés dans l'éducation régulière réussissaient à réussir des apprentissages et par conséquent si l'intégration à l'intérieur du système régulier semblait avantageuse pour eux.

Dans une première étape, notre vision était plutôt centrée dans les réussites que ces enfants pouvaient obtenir mais, en soumettant ces réussites aux résultats c'est-à-dire, les notes que ces enfants obtiennent. En considérant qu'il n'existe pas beaucoup d'études sur les effets de l'inclusion des enfants à BEP dans le système scolaire régulier, il semble facile de tomber dans certains préjugés où seulement une partie des faits sont pris en compte. Dans notre cas, le travail réalisé au collège La Villette nous a aidé comme point de départ pour commencer à connaître le sujet de l'inclusion.

Cependant, ayant eu la possibilité de travailler avec des enfants à BEP notre vision à ce moment-là, était assez traversée par des préjugés. Au fur et à mesure que nous avons avancé dans la recherche nous avons pu nous rendre compte que le sujet était beaucoup plus complexe par rapport à ce que nous avons pu saisir lors du stage pratique.

Bien qu'il n'existe pas un grand nombre de recherches sur le sujet de l'enseignement des langues étrangères aux élèves à BEP dans des classes intégrés, de toute façon, nous avons pu avoir accès aux divers auteurs qui parlent d'inclusion et l'une des idées que chacun d'eux souligne c'est l'effet positif au niveau social qui se produit, après avoir vécu l'intégration à l'intérieur de la salle de classe. Il semble avantageux au niveau pédagogique mais aussi dans d'autres domaines comme le social. Pour ces enfants qui ne présentent pas d'handicap il semble positif puisqu'il aide à améliorer la tolérance et le respect envers l'autre. À l'intérieur de la société dans laquelle nous vivons, il est assez fréquent qu'on fasse

remarquer d'une forme négative les personnes "différentes", alors les initiatives d'inclusion des enfants à BEP dans l'éducation régulière peuvent illustrer que tous les enfants sont pareils dans le sens que chacun a des particularités voire de « différences » et que les enfants à BEP ont plus besoin d'appui que d'autres.

Au Chili, le travail fait par rapport à l'inclusion est parti avec une vision plutôt médicale du traitement de ces enfants et il a évolué vers une conception plus formative de nos jours.

À partir de la Réforme Éducationnel du 1998 des politiques d'intégration ont vu le jour et ce qui est mis en relief ce sont les mécanismes, conditions et protocoles destinés à obtenir la dite intégration. Avec la mise en place du Décret N°170 en 2009 les paramètres selon lesquels chaque institution devait se guider ont été fixés.

Cependant, ces dispositions doivent seulement être accomplies par les collèges publiques et particuliers subventionnés puisque ceux-ci reçoivent de la part du Ministère de l'Education une subvention par chaque enfant intégré qui assiste à l'établissement, ce qui permet de faire les implémentations nécessaires, au niveau de l'infrastructure et au niveau humain pour offrir une meilleure permanence dans l'école. Dans le cas des collèges privés ils restent libres des dispositions du Décret 170 puisqu'ils ne reçoivent aucun type de subvention. C'est ainsi qu'ils bénéficient d'une liberté totale pour mettre en application le projet d'intégration de leur choix et c'est justement cela ce qui étonnant, du fait qu'ils reçoivent des élèves très différents les uns des autres avec des profils et des besoins très différents aussi, il faut pouvoir compter sur un plus grand appui et un suivi qui semble aussi nécessaire dans chaque institution soit publique, soit privée.

Selon ce que nous avons pu constater au collège La Villette, le manque de professionnels d'appui pour les enfants à BEP semble évident, ce qui nous autorise à considérer que l'intégration telle qu'elle est mise en place au Chili dans l'éducation régulière, est un peu improvisée.

D'autre part, nous pouvons affirmer qu'il n'existe pas de préparation pour l'enseignant afin de faire face aux classes diverses. Les enseignants sont obligés de faire des ajustements et des adaptations selon les élèves qu'ils accueillent et les conditions de travail dont ils bénéficient.

La tâche que chaque enseignant réalise relève de l'héroïsme puisque c'est grâce à sa propre initiative et ses capacités en tant qu'enseignant qu'ils réussissent à conduire et orienter convenablement chacun de ses élèves -avec et sans BEP-, il s'avère de toute évidence qu'il existe une lacune à combler en ce qui concerne la formation professionnelle que chaque professeur doit posséder, pour affronter des publics aussi divers que ceux des enfants à BEP.

Finalement, en revenant à l'objectif de notre mémoire qui consistait à constater si les enfants à BEP apprenaient nous pouvons affirmer que oui, effectivement ces enfants réussissent à apprendre, la différence réside dans les niveaux d'apprentissage qu'ils possèdent qui ne sont pas les mêmes que ceux des enfants autosuffisants, et aussi les rythmes d'apprentissage sont distincts, il n'est pas possible d'effectuer une évaluation avec les mêmes paramètres pour tous. C'est pour cela qu'une évaluation différenciée doit exister de manière à apprécier, à juger et à contrôler les apprentissages significatifs obtenus par les enfants à BEP, sachant que ceux-là ne sont pas toujours dirigés aux contenus mais à d'autre type d'apprentissages, plutôt liés au comportement, à l'interaction avec ses pairs, au progrès qu'ils ont au jour le jour et naturellement à l'intégration à l'intérieur de la société.

Bibliographie

9. Bibliographie

Livres

Hernández Sampieri, Roberto, *Metodología de la Investigación*, Panamericana Formas e Impresos S.A., Colombia, año 1997, 474 pages.

Revues

Crosso, Camila, *El Derecho a la Educación de Personas con Discapacidad: impulsando el concepto de Educación Inclusiva*, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2010 - Vol. 4 Num. 2 pp. 79-95. Disponible à <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol4-num2.html>

Dávila Balsera, Paulí, *Las personas con discapacidad, el derecho a la educación y la Convención sobre los Derechos del Niño en América Latina*, Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 2010 - Vol. 4 Num. 2, pp. 97-117.

Moirano, Ana María et Perez Albizú, Candela, *Otro modo de ver la diversidad: la integración de niños con discapacidades especiales en la clase de lengua extranjera*, Puertas Abiertas, Universidad Nacional de la Plata, Nro. 5 Año. 2009 ISSN 1853 – 614X, 10 pages. Disponible à

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4368/pr.4368.pdf

Plaisance, Éric et autres, *Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat*, La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, N°37, 1^{er} trimestre 2007, pp. 159-161.

Quijano Chacón, Grettel, *La inclusión: un reto para el sistema educativo costarricense*, Revista educación, año 2008, pp. 139-155

Skliar, Carlos, *Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación*, Paulo Freire. Revista pedagógica crítica, año 4, n°23, diciembre 2005.

Tenorio Eitel, Solange, *La Integración Escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación*, Madrid España 2004, Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, año/ vol. 3 , n°1,

especial, Red iberoamericana de investigación sobre cambio y eficacia escolar, pp. 823-831

Rapports

De Carlos García, Angel y otros, *Las Necesidades Educativas Especiales en la Educación Primaria*, Gobierno Vasco, año 1995.

Investigación UMCE – MINEDUC, *Estudio De La Calidad De La Integración Escolar*, Ministerio De Educación, Unidad De Educación Especial, año 2006-2007, 25 pages.

Ministerio de Educación, *Antecedentes Históricos, Presente Y Futuro De La Educación Especial En Chile*, 2004, 31 pages.

Muse, Romina, *Bases y reflexiones acerca de la propuesta educativa “Inglés en Acción”*, Escuela de Recuperación N° 2, D.E. 2°. Disponible à <http://semanaeducacionespecial.wordpress.com/practicas-docentes/eje-4-practicas-pedagogicas-de-planificacion-curricular/bases-y-reflexiones-ingles-en-accion/>

Organización Mundial de la Salud, *Informe mundial sobre la discapacidad*, año 2011, 27 pages. Disponible à http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf

Zardaín, Pilar C. et Trelles García, Gema, *El síndrome de Asperger*, 68 pages. Disponible à <http://www.psicodiagnosis.es/downloads/sindromedeaspergerquiaeducativa.pdf>)

Betts, Jane et Lata Divya, *Inclusión de niños discapacitados: el imperativo de la primera infancia*, en Nota de la UNESCO sobre las políticas de la primera infancia n° 46, abril- junio 2009. Disponible à <http://noticiascolegios.wordpress.com/tag/unesco/page/7/>

Étudiants du Cours Psicología Educacional assuré par Valdebenito, Vania, *Método María Montessori*, Instituto Profesional Luis Galdames Psicopedagogía II Semestre, Santiago, 30 Octobre 2003, 14 pages.

Sitographie

Université de technologie Compiègne. Disponible à
<http://www.utc.fr/~aleverge/PREP/pages/exercices/exercice2bis.htm>

Syndrome de Down. Disponible à
[http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/sindrome de down.historia - pintura doc.pdf](http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-arte/sindrome%20de%20down.historia%20-%20pintura%20doc.pdf)

Youtube, video de présentation segunda clase. Disponible à
<http://www.youtube.com/watch?v=3zRAjXA8uJg>

Documents officiels

Gobierno de Chile, Ministerio de educación, Decreto con toma de razón n° 0170, Santiago, año 2009

Annexes

OFICINA GENERAL DE PARTES
25 FEB. 2010

9 c/a - fca

GOBIERNO DE CHILE
MINISTERIO DE EDUCACION
MCM/AF/MLB/DPG
JEFA DIVISION JURIDICA
14 MAYO 2009

SECRETO CON TOMA DE RAZON N°0170
SANTIAGO - 14/05/2009

DIVISION JURIDICA

FIJA NORMAS PARA DETERMINAR LOS ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES QUE SERAN BENEFICIARIOS DE LAS SUBVENCIONES PARA EDUCACION ESPECIAL.

30 JUL 2009

Solicitud N° 231

DIVISION JURIDICA
COMITE 3
L10 JEFE
28 AGO 2009

SANTIAGO

CONTRALORIA GENERAL
OFICINA GENERAL DE PARTES
25 AGO 2009

DECRETO N°

CONSIDERANDO

Que, uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial;

DIVISION JURIDICA
COMITE 1
C.P.U. JEFE
28 AGO 2009

Que, bajo este lineamiento se impulsó la dictación de la Ley N° 20.201 que creó una nueva subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales o incluyó nuevas discapacidades al beneficio de la subvención establecido en el artículo 9° bis del DFL N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación;

Que la misma ley estableció que por un reglamento deberían fijarse los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tales déficit;

DIVISION JURIDICA
COMITE 1
C.P.U. JEFE
25 FEB. 2010

Que, de conformidad a lo dispuesto en los artículos 9 inciso segundo y 9 bis inciso segundo del DFL N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, la determinación de los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas de los Alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades que se beneficiarán de la subvención se realizó escuchando previamente a los expertos en los ámbitos pertinentes, y

VISTO:

Lo dispuesto en la Ley N° 18.956, que reestructura el Ministerio de Educación y la Ley N° 19.284, que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, Ley N° 20.201, Decreto Supremo N° 1, de 1998, del Ministerio de Educación, que reglamenta el Capítulo II Título IV de la Ley N° 19.284, que establece normas para la integración social de personas con discapacidad, Decreto Exento N° 1300, de 2000, del Ministerio de Educación, sobre Planes y Programas para Escuelas de Lengua Resolución General N° 1600, de 2008, y sus modificaciones, de la Contraloría General de la República y lo dispuesto en los artículos 32 N° 6 y 35 de la Constitución Política de la República de Chile

**TOMADO RAZON
CON ALCANCE**

Contralor General
de la República

019063/10

MINISTERIO DE EDUCACION
X 16 ABR 2010 X

DEVUELTO CON OFICIO
18.010.2009.070340

CONTRALORÍA GENERAL DE LA REPÚBLICA
DIVISIÓN JURÍDICA

CPV

**CURSA CON ALCANCES EL
DECRETO N° 170, DE 2009,
DEL MINISTERIO DE EDUCA-
CIÓN.**

SANTIAGO.

13.ABR.2010.019063

Esta Contraloría General ha tomado razón del decreto individualizado en la suma, que fija normas para Determinar los Alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán Beneficiarios de las Subvenciones para Educación Especial, por ajustarse a derecho.

No obstante, es necesario hacer presente, en primer lugar, que no resulta pertinente la cita que se efectúa en sus vistos a la ley N° 19.284 -que establece normas para la Integración Social de las Personas con Discapacidad-, como quiera que dicho texto legal fue derogado por la ley N° 20.422 -que establece normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad-, y que los preceptos que por disposición de este último texto legal se mantienen vigentes, no resultan pertinentes en la especie.

Enseguida, en relación con lo dispuesto en el inciso cuarto de su artículo 11, cumple con hacer presente que esta Contraloría General entiende que los aportes que pueda realizar la familia del alumno o alumna para financiar la evaluación diagnóstica que dicho precepto contempla, tienen el carácter de voluntarios respecto de sus aportantes.

Del mismo modo, cabe manifestar que los requisitos que se establecen en su artículo 17, contemplados en las leyes N°s 20.370 y 20.244, deben entenderse exigibles únicamente respecto de aquellos profesionales a quienes se refieren dichos textos legales.

A continuación, es útil precisar que lo dispuesto en su artículo 25 en cuanto a que, en el caso que indica, la subvención de necesidades educativas especiales transitorias podrá percibirse "una vez concluido el primer año de educación general básica", debe entenderse en el sentido de que para tal efecto basta con finalizar dicho año escolar, independientemente de la aprobación o reprobación del mismo.

Asimismo, en relación con lo preceptuado en su artículo 36, esta Contraloría General entiende que las dificultades del lenguaje que no serán consideradas como "trastorno específico del lenguaje", para los fines de que se trata, son aquellas que surgen de otro déficit o discapacidad cuyo diagnóstico se encuentre regulado en el instrumento en estudio.


AL SEÑOR
MINISTRO DE EDUCACIÓN
PRESENTE

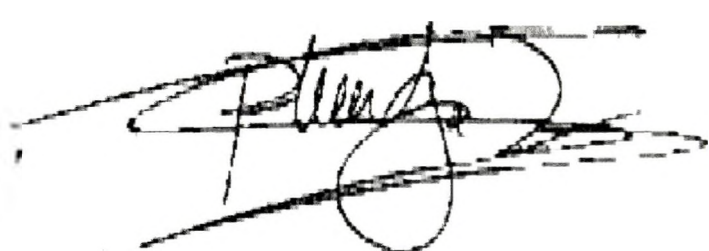
Por otra parte, en cuanto a lo dispuesto en su artículo 48, cabe señalar que lo que allí se dispone es sin perjuicio de que la respectiva subvención pueda también percibirse cuando el estudiante asista a un establecimiento de educación especial, y se cumplan, por cierto, los demás requisitos exigidos por el ordenamiento jurídico para tal efecto.

Además, es pertinente manifestar que todas aquellas disposiciones que aluden al ingreso de los alumnos a los establecimientos de educación especial o a programas de integración de educación regular, contenidas en los artículos 21, 35 y 98 del auto administrativo en examen, deben entenderse referidas a la percepción de la respectiva subvención, y no al derecho a asistir a tales establecimientos o a cursar dichos programas.

Finalmente, es dable manifestar que el diagnóstico de discapacidades practicado por los profesionales que se indican en el decreto en estudio, es sin perjuicio de las facultades que la mencionada ley N° 20.422, otorga a las Comisiones de Medicina Preventiva e Invalidez, y de los certificados que ellas emitan.

Con los alcances que anteceden, se cursa el documento del epígrafe.

Saluda atentamente a Ud.



RAMIRO MENDOZA ZURIGA
CONTRALOR GENERAL DE LA REPÚBLICA

DECRETO:

NORMAS GENERALES.

ARTÍCULO 1.- El presente reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.

ARTÍCULO 2.- Para los efectos del presente reglamento se entenderá por

- a. **Alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales:** aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.
- **Necesidades educativas especiales de carácter permanente:** son 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.
- **Necesidades educativas especiales de carácter transitorio:** son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolarización.
- b. **Evaluación diagnóstica:** constituye un proceso de indagación objetiva e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas.

Esta evaluación debe cumplir con el propósito de aportar información relevante para la identificación de los apoyos especializados y las ayudas extraordinarias que los estudiantes requieren para participar y aprender en el contexto escolar.

- c. **Procedimientos, instrumentos y pruebas diagnósticas:** Aquellas herramientas, procedimientos de observación y medición que permiten evaluar de manera cuantitativa y/o cualitativa al estudiante en el ámbito de exploración requerido y que garantizan validez, confiabilidad y consistencia, así como obtener información certera acerca del o la estudiante, el contexto escolar y familiar en el que participa.

De acuerdo con lo anterior, los equipos de profesionales, deben utilizar prioritariamente, instrumentos, pruebas o test con normas nacionales. Asimismo, se deberá utilizar, de acuerdo con las instrucciones que establezca el Ministerio de Educación, las versiones más recientes de los test o pruebas que se definen en este reglamento, como también otros instrumentos que se desarrollen en el futuro. Sin perjuicio de lo anterior, los procesos de evaluación diagnóstica, siempre deberán considerar la aplicación de pruebas formales e informales de carácter pedagógico que contemplen áreas relacionadas con los aprendizajes curriculares logrados por el estudiante, correspondientes a su edad y curso y la apreciación clínica del evaluador.

ARTÍCULO 3.- Para recibir la subvención de educación especial diferencial, de necesidades educativas especiales de carácter transitorio y la subvención incrementada, establecidas en el Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, los estudiantes deberán cumplir con el requisito de edad establecido en el Decreto Supremo N° 162, de 1992, y en el Decreto Supremo N° 1, de 1998, ambos del Ministerio de Educación, sin perjuicio de las normas especiales que dispone el presente reglamento.



TÍTULO I

DE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA.

ARTÍCULO 4.- La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. Deberá considerar, en el ámbito educativo, la información y los antecedentes entregados por los profesores, la familia del o la estudiante o las personas responsables de éste, o el propio alumno según corresponda, así como las orientaciones técnicas pedagógicas que el Ministerio de Educación define para estas materias y, en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud, de manera de tener una visión sistémica que dé cuenta de las fortalezas, dificultades y factores contextuales de cada estudiante.

Conforme a los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), la evaluación diagnóstica debe entregar información referida a:

- a) Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo.
- b) Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo a sus funciones físicas, actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar.
- c) Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con el o la estudiante.

ARTÍCULO 5.- Para proceder a la evaluación diagnóstica, se deberá contar con el certificado de nacimiento del o la estudiante, la autorización escrita del padre, madre y/o apoderado cuando corresponda o del estudiante adulto según corresponda y los antecedentes escolares cuando estos existan.

ARTÍCULO 6.- Los diagnósticos y expedientes de evaluación serán confidenciales, debiendo los profesionales que efectúan la evaluación y el sostenedor del establecimiento educacional tomar las medidas necesarias para resguardar este derecho, sin perjuicio de las facultades fiscalizadoras que la ley confiere al Ministerio de Educación.

ARTÍCULO 7.- La evaluación diagnóstica se registrará en un Formulario Único proporcionado por el Ministerio de Educación a los profesionales competentes que realicen esta actividad. Este formulario contendrá el diagnóstico y la síntesis de la información recopilada en el proceso de evaluación diagnóstica, deberá dar cuenta de los antecedentes relevantes del o la estudiante, de su familia y entorno y de las necesidades de apoyos específicos que éstos necesitan en el contexto educativo y familiar. Además, debe especificar los procedimientos y pruebas empleadas en el proceso de evaluación y consignar la fecha en que corresponde llevar a cabo la reevaluación. La coordinación de profesionales para la elaboración del formulario será responsabilidad del sostenedor del establecimiento educacional en que esté matriculado el estudiante. Dicho formulario deberá contener la firma de los o las profesionales responsables en los diferentes ámbitos de la evaluación realizada.

ARTÍCULO 8.- Cuando el equipo evaluador requiere contar con mayores antecedentes e información para definir el diagnóstico, deberá derivar a los estudiantes a otros profesionales, médicos, asistentes sociales o especialistas, debiendo dejar constancia de esta derivación en el formulario único a que se refiere el artículo anterior. Una vez recibidos los informes médicos solicitados, el equipo evaluador podrá determinar el diagnóstico definitivo del o la estudiante.

ARTÍCULO 9.- Los resultados de la evaluación del o la estudiante deberán ser informados por escrito y a través de una entrevista a la familia u otra persona responsable del estudiante o al estudiante adulto. Dicho informe deberá describir de manera comprensible el diagnóstico y las necesidades educativas especiales que se derivan del mismo.

ARTÍCULO 10.- Los sostenedores de los establecimientos con Programas de Integración Escolar que eduquen a niños y niñas con necesidades educativas especiales de carácter transitorias deberán acreditar, una vez transcurrido el plazo de dos años desde que se otorgó el beneficio de la subvención por el alumno o alumna que presenta los déficit a que se refiere el artículo 20, una nueva evaluación que confirme la permanencia del déficit que dio lugar al otorgamiento de la subvención.

ARTÍCULO 11.- La evaluación de los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, deberá ser un proceso que considerará, a lo menos, una evaluación diagnóstica de ingreso, una evaluación diagnóstica de egreso, evaluaciones periódicas de acuerdo a las pautas técnicas que se fijan en el presente decreto para cada déficit o discapacidad.

Los alumnos con necesidades educativas especiales deberán ser reevaluados anualmente. La reevaluación constituye un nuevo proceso de evaluación que será de carácter integral.

No obstante lo dispuesto en el inciso anterior, tratándose de estudiantes con necesidades educativas especiales de carácter permanente, establecidas en el Título IV de este reglamento, el profesional competente establecerá en el formulario único a que se refiere el artículo 7º, la fecha de aplicación de exámenes médicos o pruebas estandarizadas.

La evaluación diagnóstica será financiada con los recursos de la subvención especial, perjuicio de los aportes que pueda realizar la familia del alumno o alumna.

ARTÍCULO 12.- Anualmente, el establecimiento educacional deberá elaborar un informe que dé cuenta de los avances obtenidos, determine la continuidad y el tipo de apoyos requeridos. Este informe deberá ser elaborado de acuerdo a las instrucciones que establezca el Ministerio de Educación y estar documentado con evidencias del trabajo realizado durante el año escolar.

ARTÍCULO 13.- Toda la documentación que se reúna en el proceso de evaluación es de propiedad de la familia del o la estudiante o del estudiante adulto. Sin embargo, ésta deberá estar disponible para efectos del control y fiscalización del Ministerio de Educación.

ARTÍCULO 14.- El egreso deberá ser documentado con un informe psicopedagógico que dé cuenta del trabajo realizado con el o la estudiante y las orientaciones pertinentes. La familia o los apoderados o el estudiante adulto, deberán recibir un informe con la síntesis de los aspectos más importantes del trabajo realizado y con recomendaciones que orienten los apoyos que deben continuar dándole al estudiante.

Los antecedentes del o la estudiante deben ser devueltos a la familia o al estudiante adulto, debiendo la escuela dejar una copia del informe que contiene la síntesis diagnóstica y de intervenciones realizadas durante el periodo en que este o esta fue beneficiario de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, la de educación especial diferencial y el incremento de la subvención especial diferencial, si corresponde.

TÍTULO II

DEL PROFESIONAL COMPETENTE.

ARTÍCULO 15.- Se entenderá por profesional competente, aquel idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico.

ARTÍCULO 16.- Será requisito para la evaluación diagnóstica que ésta sea efectuada por los siguientes profesionales idóneos:

Discapacidad	Profesionales
Discapacidad auditiva	Médico otorrinolaringólogo o neurólogo y Profesor de educación especial/diferencial
Discapacidad Visual	Médico oftalmólogo o neurólogo y Profesor de educación especial/diferencial

Discapacidad intelectual y coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa	Psicólogo, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar y Profesor de educación especial/diferencial.
Autismo Disfasia	Médico psiquiatra o neurólogo, Psicólogo, Fonaudiólogo y Profesor de educación especial/diferencial.
Multideficits o discapacidades múltiples y sordoceguera	Médico neurólogo u oftalmólogo u otorino o fisiatra u otras especialidades, según corresponda, Psicólogo y Profesor de educación especial/diferencial.
Deficit Atencional con y sin hiperactividad o Trastorno Hiperactivo	Médico neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público que cuenten con la asesoría de especialistas, de acuerdo a lo establecido por el Fondo Nacional de Salud, Psicólogo y/o profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo.
Trastornos específicos del lenguaje	Fonaudiólogo, Profesor de educación especial/diferencial, Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.
Trastornos específicos del aprendizaje	Profesor de educación especial/diferencial o psicopedagogo y Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.

Sin perjuicio de lo dispuesto en el inciso anterior, para diagnosticar una discapacidad permanente o transitoria en niños, niñas, jóvenes y adultos pertenecientes a comunidades que se comuniquen en otra lengua, como la comunidad sorda, o los pueblos originarios, el profesional que realice dicho diagnóstico se deberá comunicar en la lengua de que se trate o en su defecto disponer de un intérprete. Igualmente, quien realice dicho diagnóstico deberá tener conocimiento de la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece el niño, niña o joven que evalúa.

En el caso de evaluar a estudiantes que experimentan barreras visuales, auditivas y motoras, los profesionales deberán utilizar los medios alternativos o aumentativos de comunicación que sean necesarios de acuerdo con las necesidades de cada uno de ellos.

ARTICULO 17.- Podrán inscribirse en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico los profesionales competentes que acrediten con un título profesional de aquellos a que se refiere el artículo anterior y que cumplan con los requisitos establecidos en la Ley N° 20.370 y la Ley N° 20.244.

Los interesados deberán inscribirse a través del sistema informático que el Ministerio de Educación disponga al efecto, debiendo remitir además, a la Secretaría Regional Ministerial correspondiente, los certificados y demás antecedentes que acrediten contar con la debida competencia.

ARTICULO 18.- Será inhabil para realizar diagnósticos de ingreso y egreso, el profesional que tenga la calidad de sostenedor de un escuela especial o de un establecimiento con proyectos de integración o el cónyuge, hijo, adoptado o pariente hasta el tercer grado de consanguinidad y segundo de afinidad, inclusive, de un sostenedor de los mismos establecimientos.

ARTÍCULO 19.- Será considerada infracción grave al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación, el uso de parte del sostenedor de un diagnóstico fraudulento para obtener la subvención de educación especial diferencial y de necesidades educativas especiales de carácter transitorio.

El profesional competente que realice un diagnóstico fraudulento, de conformidad a lo señalado en el inciso anterior, será considerado no idóneo para los efectos de este reglamento y eliminado del Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación Diagnóstico, sin perjuicio de las acciones judiciales que correspondan.

En caso de discrepancia, controversia o apelación, serán los profesionales del Ministerio de Educación, en consulta con organismos auxiliares competentes, los que deberán decidir en última instancia.

El Ministerio de Educación realizará la consulta por escrito a los organismos a que se refiere el inciso anterior, con el fin que emitan un pronunciamiento técnico sobre la materia objeto de la discrepancia. Serán considerados organismos auxiliares competentes, entre otros, las universidades y la Red de Servicios de Salud.

TÍTULO III

DEL DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS BENEFICIARIOS(AS) DE LA SUBVENCIÓN DE NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE CARÁCTER TRANSITORIO.

ARTÍCULO 20.- Serán beneficiarios de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio aquellos que en virtud de un diagnóstico realizado por un profesional competente, en conformidad a las normas de este reglamento, presenten algunos de los siguientes déficit o discapacidades:

- a) Trastornos Específicos del Aprendizaje,
- b) Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL),
- c) Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperdinámico,
- d) Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

ARTÍCULO 21.- Los niños y niñas del nivel de educación parvularia que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje y no reciban ningún tipo de atención educativa formal regular, podrán asistir a una escuela especial de lenguaje.

ARTÍCULO 22.- Los establecimientos de educación regular que eduquen a estudiantes que presenten necesidades educativas especiales transitorias asociadas a trastornos específicos de aprendizaje, déficit atencional y aquellos en que las evaluaciones de funcionamiento intelectual se ubican en el rango límite, para impetrar el beneficio de la subvención educacional deberán contar con un proyecto o programa de integración escolar aprobado por el Ministerio de Educación, de acuerdo a lo dispuesto en el Decreto Supremo N° 1, de 1998, del Ministerio de Educación.

Párrafo 1°

Del Trastorno Especifico del Aprendizaje.

ARTÍCULO 23.- Se entenderá por Trastorno Especifico del Aprendizaje, en adelante dificultades específicas del aprendizaje, a una dificultad severa o significativamente mayor a la que presenta la generalidad de estudiantes de la misma edad, para aprender a leer; a leer y a escribir; y/o aprender matemáticas.

Las dificultades específicas del aprendizaje, se caracterizan por un desnivel entre capacidad y rendimiento, por estar delimitadas a áreas específicas como lectura, escritura y matemáticas y por ser reiterativos y crónicos, pudiendo presentarse tanto en el nivel de educación básica como media.

Esta dificultad, presumiblemente asociada al desarrollo psicolingüístico y referido al ámbito neurocognitivo, no obedece a un déficit sensorial, motor o intelectual, ni a factores ambientales, problemas de enseñanza o de estimulación, como tampoco a condiciones de vulnerabilidad social o trastorno afectivo. Debe tratarse de una dificultad que persiste a pesar de la aplicación de medidas pedagógicas pertinentes en las áreas señaladas, conforme a la diversidad de estilos, capacidades y ritmos de aprendizaje de los y las estudiantes de un curso.

ARTÍCULO 24.- Para efectos de este reglamento las dificultades específicas del aprendizaje se clasifican en:

- a) **Dificultades específicas del aprendizaje de la Lectura:** Se presenta cuando está afectada la capacidad de comprensión de lectura, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento de actividades que requieren leer. Se manifiesta a través de una lectura oral lenta con omisiones, distorsiones y sustituciones de las palabras, con pausas, correcciones, y/o taquitos. Los y las estudiantes presentan dificultades específicas en:
 - Los procesos de codificación y velocidad de procesamiento de la información, habilidad para captar significados globales y en memorizar la información para usarla en la comprensión global del texto.
 - El desarrollo de un vocabulario visual y en la utilización de estrategias adecuadas y eficientes para retener los códigos fonológicos pertinentes, para su posterior comprensión.
 - Un desarrollo insuficiente de las destrezas auditivo-fonémicas para procesar, analizar y sintetizar la información del habla para retener e integrar la información de los fonemas que componen los vocablos de un idioma. Dicho procesamiento es intrínseco a la capacidad de entender el lenguaje hablado y tiene por objetivo que los estímulos auditivos que configuran las palabras se incorporen al léxico o "diccionario personal" para lograr la comprensión oral.
- b) **Dificultades específicas de la lectura y escritura:** Se produce cuando un o una estudiante con dificultades en la lectura presenta además, dificultades de escritura/ortografía, tales como: omisión de las letras, sílabas o palabras; confusión de letras con sonido semejante; inversión o transposición del orden de las sílabas; invención de palabras; uniones y separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras; producción de textos de baja calidad o utilización de oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales.
- c) **Dificultad específica del aprendizaje de las matemáticas:** aquella que no se explica por una discapacidad intelectual o de una escolarización inadecuada. Esta dificultad afecta al aprendizaje de los conocimientos aritméticos básicos de adición, sustracción, multiplicación y división, concepto de número o resolución de problemas prenuméricos más que a conocimientos matemáticos abstractos.

ARTÍCULO 25.- Los y las estudiantes que presentan necesidades educativas especiales asociadas a dificultades específicas del aprendizaje, podrán recibir la subvención de necesidades educativas especiales transitorias, una vez concluido el primer año de educación general básica, y de conformidad a lo establecido en el artículo 10 del presente reglamento.

ARTÍCULO 26.- La evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral. En la detección y derivación se requiere acreditar que el establecimiento educacional previamente ha implementado en el primer y segundo año de la educación general básica y en el nivel 1 de educación básica de la modalidad de adultos, las siguientes medidas pedagógicas:

a) Respeto de todos los alumnos y alumnas del curso:

- Priorización de las habilidades lectoras, de escritura y matemáticas.
- Implementación de distintas estrategias de aprendizaje.
- Evaluación continua basada en el currículum y monitoreo constante del progreso de los aprendizajes.

-Apoyo personalizado a los y las alumnos conforme a los resultados de las evaluaciones aplicadas.

b) En relación con los y las estudiantes que presentan mayores dificultades y cuyo rendimiento y ritmo de progreso es inferior o cualitativamente distinto al de sus pares:

-Aplicación de evaluaciones para identificar áreas deficitarias y en las que el o la estudiante presente mayor habilidad.

-Diseño e implementación, por parte del equipo docente, de estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones individualizadas, con la asesoría de la Dirección, Unidad Técnico Pedagógica y profesores especialistas.

-Evaluación sistemática a fin de verificar los resultados de los apoyos implementados.

-Información a padres y apoderados sobre el proceso de apoyo y logros en el aprendizaje de sus hijos, hijas o pupilos, e incorporación de la familia en la planificación y seguimiento de este proceso.

En el caso de persistir las dificultades en los estudiantes, se deberá derivar a evaluación diagnóstica integral, adjuntando datos relevantes del o la estudiante, de su contexto familiar, y escolar.

ARTÍCULO 27.- La evaluación diagnóstica integral debe considerar la información aportada por la familia, por los profesores, profesoras y profesionales de la educación especial y el médico. Su aplicación requiere de los siguientes procedimientos:

- Anamnesis.
- Examen de salud y revisión de la historia médica del o la estudiante, en el cual se descarten problemas de audición, visión u otros que presumiblemente puedan estar afectando el aprendizaje del niño o niña.
- Evaluación Pedagógica y Psicopedagógica que aporte información relevante referente al o la estudiante, al contexto escolar y familiar.
- Informe psicológico cuando exista la probabilidad de discapacidad intelectual o de dificultades emocionales.

ARTÍCULO 28.- Los profesionales competentes deberán elegir los instrumentos evaluativos de carácter psicopedagógicos que sean pertinentes con la edad, el curso y la cultura a la cual pertenece el o la estudiante. Sin perjuicio de lo anterior, el proceso de evaluación deberá considerar la aplicación de al menos una prueba validada para estudiantes en Chile en las áreas de comprensión lectora, nivel lector, habilidades psicolingüística, escritura y matemáticas.

ARTÍCULO 29.- Para determinar si las características de aprendizaje que presente un estudiante corresponden a las exigencias para el diagnóstico de dificultades específicas del aprendizaje, deberán cumplirse los siguientes criterios:

- El o la estudiante no progresa adecuadamente y sus dificultades son significativamente mayores que otros niños o niñas de su misma edad o curso, en las áreas de: expresión oral, comprensión oral, destrezas básicas lectoras, habilidades de fluidez lectora, comprensión lectora, expresión escrita, cálculo matemático, solución de problemas matemáticos, aun cuando se le han proporcionado las experiencias de aprendizaje y la instrucción apropiada a sus necesidades individuales de aprendizaje (ritmo y estilo de aprendizaje y conocimientos previos).
- En las evaluaciones con normas estandarizadas, rinde por lo menos, dos desviaciones por debajo del estándar esperado para su nivel de edad, de inteligencia y de escolaridad.
- Presenta un retraso pedagógico de dos años y más en los sectores de aprendizaje lenguaje y comunicación, y/o en las matemáticas, aun cuando se le han proporcionado los apoyos educativos apropiados.

Párrafo 2°

Del Trastorno Específico del Lenguaje.

ARTÍCULO 30.- Para efectos de este reglamento, se entenderá por Trastorno Específico del Lenguaje, a una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y desviado del lenguaje. Esta dificultad no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectiva, ni por lesiones o distorciones cerebrales evidentes, como tumores, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, étnico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las distonías ni el Trastorno Fonológico.

El profesional que realiza el proceso evaluativo debe resguardar, en la administración de las pruebas, formales o informales y en la observación clínica y psicopedagógica de sí o la estudiante, que todas estas características no queden registradas como indicadores de Trastorno Específico del Lenguaje.

ARTÍCULO 31.- El niño o niña con Trastorno Específico del Lenguaje que asiste a una escuela especial de lenguaje, será beneficiario de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, cuando la evaluación diagnóstica multiprofesional confirme la presencia del trastorno, que para los efectos de este reglamento será a partir de los 3 años de edad, hasta los 6 años 11 meses.

ARTÍCULO 32.- El Trastorno Específico del Lenguaje puede ser clasificado en expresivo o mixto. Para su diagnóstico, se hará referencia a la Clasificación CIE 10 de la Organización Mundial de la Salud, a la Clasificación DSM IV-R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría y a las orientaciones del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación. En caso de publicarse nuevas revisiones de estos sistemas de Clasificación Internacional, se utilizarán los criterios de la versión disponible más reciente de cada una de ellas, de acuerdo a orientaciones del Ministerio de Salud.

ARTÍCULO 33.- Para determinar y evidenciar la existencia de un Trastorno Específico del Lenguaje expresivo, deben estar presentes los siguientes criterios diagnósticos:

- a. Las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo del lenguaje expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas del desarrollo del lenguaje receptivo.
- b. El Trastorno Específico del Lenguaje puede expresarse a través de alguna de las siguientes manifestaciones:
 - i. Errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario muy limitado, cometer errores en los tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del niño o niña.
 - ii. Las dificultades del lenguaje expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.
 - iii. No se cumplen criterios de trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo ni de trastorno generalizado del desarrollo.

ARTÍCULO 34.- Para determinar y evidenciar la existencia de un Trastorno Específico del Lenguaje mixto, deben estar presentes los siguientes criterios diagnósticos:

- a. Las puntuaciones obtenidas mediante una batería de evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo-expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad del niño o niña. Las manifestaciones lingüísticas, incluyen las propias del trastorno del lenguaje expresivo, así como dificultades



para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como los términos especiales.

- b. Las dificultades del lenguaje receptivo-expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.
- c. No se cumplen criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

ARTÍCULO 36.- Para establecer el diagnóstico diferencial, en algunos casos y bajo el criterio del fonaudiólogo evaluador, los niños o niñas deberán ser derivados e interconsultados con otros profesionales especialistas, tales como otommo, psicólogo o neurólogo, según corresponda. La información proporcionada será un antecedente determinante para ratificar o descartar un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje.

En todo caso, si este tipo de interconsulta, que puede influir en el diagnóstico definitivo, tiene una demora de más de 5 meses, se deberá proceder a hacer una nueva evaluación fonaudiológica para actualizar el diagnóstico.

Las interconsultas de carácter complementario realizadas por el otommo, dentista u otros profesionales y cuyo resultado no influye en el diagnóstico diferencial, no constituirán impedimento para que un niño o niña se matricule en una escuela especial o se inscriba a un proyecto de integración escolar.

ARTÍCULO 38.- Para los efectos de lo dispuesto en este reglamento, no será considerado como Trastorno Específico del Lenguaje todas aquellas dificultades del lenguaje que resulten como consecuencias de otro déficit o discapacidad.

ARTÍCULO 37.- La evaluación diagnóstica del Trastorno Específico del Lenguaje debe considerar la detección y derivación y la evaluación diagnóstica integral.

La detección y derivación, será de responsabilidad del establecimiento y contemplará procedimientos diversos dependiendo si el niño o niña está o no escolarizado.

Cuando asiste a la escuela regular los procedimientos de detección y derivación deben considerarse los siguientes:

- a. Observación directa del comportamiento y funcionamiento social del niño o niña, en el aula y fuera de ella.
- b. Evaluación del estudiante por el profesor o educadora de aula, basada en el currículum.
- c. Entrevista con la familia o apoderado del estudiante.
- d. Revisión de antecedentes escolares, si los tuviera.

En caso de detectar dificultades, se debe derivar a la evaluación diagnóstica integral, adjuntando datos relevantes del o la estudiante, de su contexto familiar, escolar y/o comunitario. Cuando el niño o niña no está escolarizado o no tiene antecedentes escolares, entonces corresponderá a la escuela realizar una anamnesis detallada que oriente la decisión de realizar o no un proceso de evaluación integral.

La evaluación diagnóstica integral debe considerar la evaluación fonaudiológica, médica, la información proporcionada por la familia o tutores del alumno o alumna y los profesores o educadoras si corresponde.

La evaluación de los niños y niñas, hasta los 5 años 11 meses debe considerar lo siguiente:

- a. Anamnesis.
- b. Examen de salud en el cual se detectan problemas de audición, visión u otra condición de salud que pueda afectar su capacidad de aprendizaje.
- c. Evaluación pedagógica y psicopedagógica.
- d. Revisión de evaluaciones previas de otros especialistas, si existieran.



- e. Observación del niño o niña en aspectos tales como: características físicas, características anatómo-funcionales de los órganos fonarticulatorios, de la audición y del comportamiento e interacciones comunicativas, entre otras.
- f. Evidencia del cumplimiento de criterios de especificidad del Trastorno Específico del Lenguaje y de exclusión de co morbilidad.
- g. Determinación del cumplimiento de los criterios diagnósticos del CIE/DSM.
- h. Elaboración de informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos relevantes del o la estudiante y su contexto (familiar, escolar y comunitario).
- i. Informe Psicológico cuando exista sospecha de discapacidad intelectual o de dificultades emocionales.

La evaluación de los niños y niñas, a partir de los 6 años de edad, en escuelas con Programas de Integración, debe considerar:

- a. Anamnesis.
- b. Examen de salud en el cual se descarten en el cual se descarten problemas de audición, visión u otra condición de salud que pueda afectar su capacidad de aprendizaje.
- c. Observación del niño o niña en aspectos tales como: características físicas, características anatómo-funcionales de los órganos fonarticulatorios, de la audición y del comportamiento e interacciones comunicativas, entre otras.
- d. Registros de lenguaje; transcripción o grabación de uno o varios tipos de discurso del niño.
- e. Evaluación de las habilidades pragmáticas de la comunicación.
- f. La aplicación de pruebas formales, que sean apropiadas para el rango de edad del niño que se evalúa. Esto, sin perjuicio de que se puedan utilizar otras pruebas validadas recomendadas por el Ministerio de Educación.
- g. Evaluación pedagógica y psicopedagógica.
- h. Evaluación del nivel fonético-fonológico, a través de la realización y registro de un barrido articulatorio.



La evaluación psicopedagógica a que hacen referencia los incisos anteriores, debe considerar información relevante referida al estudiante, al contexto escolar y familiar y debe determinar las necesidades educativas especiales y los apoyos que se deben disponer para los niños y niñas, tanto en el contexto escolar y familiar.

ARTÍCULO 38.- Para la evaluación fonoaudiológica realizada a niños desde 3 a 5 años 11 meses de edad, deberán utilizarse las siguientes pruebas con normas de referencia nacional:

Pruebas para medir comprensión del lenguaje:

- a. TECAL, versión adaptada por la Universidad de Chile.
- b. SCREENING TEST OF SPANISH GRAMMAR - sub prueba comprensiva, versión adaptada por la Universidad de Chile.

Pruebas para medir expresión del lenguaje:

- a. TEPROSIF, versión adaptada por la Universidad de Chile
- b. SCREENING TEST OF SPANISH GRAMMAR de A. Toronto - sub prueba expresiva, versión adaptada por la Universidad de Chile.

El fonoaudiólogo debe resguardar que en la aplicación de las pruebas a que se refiere este artículo se logre evaluar cada uno de los niveles del lenguaje comprensivo y expresivo y sus aspectos fonológico, léxico y morfosintáctico, complementando con una evaluación del nivel pragmático.

El fonoaudiólogo, de acuerdo a su criterio profesional, podrá complementar la aplicación de pruebas formales, con otras de carácter formal o informal, que le faciliten información para establecer el diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje.

Para la evaluación fonoaudiológica de los niños o niñas mayores de 6 años, se deberán utilizar los criterios señalados en el inciso séptimo del artículo 7º, aplicando procedimientos evaluativos

formales o informales, con normas y pruebas validadas a nivel nacional. En todo caso, siempre se deberá informar sobre todos los niveles y aspectos del lenguaje.

La interpretación de los puntajes obtenidos en estas pruebas debe tener en cuenta las normas de estandarización de cada test y el manejo y significación de los parámetros estadísticos de medición: puntaje standard, desviación standard, percentiles, u otros, según los requerimientos de cada test, sin perjuicio de incorporar también en el informe aspectos cualitativos que puedan enriquecer los resultados obtenidos por el niño o niña en el proceso de evaluación.

ARTÍCULO 39.- Los estudiantes diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje que asisten a un establecimiento con Programa de Integración Escolar, podrán ser beneficiarios de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio desde el primer nivel de transición de educación parvularia en adelante, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 10 del presente reglamento.

Párrafo 3°

Del Trastorno de Déficit Atencional o Trastorno Hiperactivo.

ARTÍCULO 40.- Se entenderá por Trastorno de Déficit Atencional, o Trastorno Hiperactivo o Síndrome de Déficit Atencional, al trastorno de inicio temprano, que surge en los primeros 7 años de vida del o la estudiante y que se caracteriza por un comportamiento generalizado, con presencia clara de déficit de la atención, impulsividad y/o hiperactividad. Este comportamiento se evidencia en más de un contexto o una situación, talta como el hogar, la escuela y/o actividades sociales, entre otras, y produce un malestar clínicamente significativo o una alteración en el rendimiento social o académico del o la estudiante.

El Trastorno de Déficit Atencional tiene su origen en factores neurobiológicos, genéticos y no obedece a factores socio ambientales, como pobreza de estimulación, condiciones de vida extrema, privación afectiva, así como tampoco a trastornos sensoriales, discapacidades intelectuales, trastornos afectivos o de ansiedad, entre otros.

Los factores psicosociales y familiares no constituyen causas de origen del Trastorno de Déficit Atencional, no obstante son factores determinantes en su manifestación, ya que influyen en la intensidad y duración del trastorno y en las posibilidades de integración y logro de aprendizajes del o la estudiante, por lo que deben ser considerados en la elección de los apoyos educativos.

ARTÍCULO 41.- El Trastorno de Déficit Atencional se caracteriza por la presencia de inatención o desatención y en algunos casos por impulsividad y/o hiperactividad en el o la estudiante. Cognitivamente, se caracteriza además, por alteraciones en el funcionamiento ejecutivo, referidas a dificultades en la planificación y organización, identificación de metas, resolución de problemas, memoria de trabajo, entre otras.

El diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional, deberá considerar la clasificación de la Organización Mundial de la Salud CIE 10 y las orientaciones del Ministerio de Salud, sin perjuicio de que para efectos clínicos se utilice complementariamente la clasificación DSM IV-R de la Asociación de Norteamericana de Psiquiatría. En caso de publicarse nuevas revisiones de estos sistemas de Clasificación Internacional, se utilizarán los criterios de la versión disponible más reciente de cada una de ellas, de acuerdo a orientaciones del Ministerio de Salud.

ARTÍCULO 42.- Los y las estudiantes con diagnóstico de Trastorno de Déficit Atencional y que además presentan las siguientes co-morbidades, también serán considerados beneficiarios de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio:

- Trastornos disociales F91
- Trastornos afectivos F30 y F39
- Trastornos de las emociones de comienzo habitual en la infancia F93.
- Epilepsia G40
- Trastornos de Tic F95.

ARTÍCULO 43.- Será considerado criterio de exclusión para diagnosticar Trastorno de Déficit Atencional, si las dificultades presentadas son secundarias, es decir derivan de otras circunstancias que no son propias del Trastorno de Déficit Atencional. En estos casos, los o las estudiantes serán derivados al centro de salud correspondiente para que reciban la atención especializada que requieran, siendo de competencia del establecimiento educacional entregar los apoyos educativos que cualquier niño, niña o adolescente necesite en tales circunstancias.

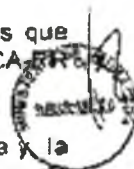
ARTÍCULO 44.- El estudiante que presenta Trastorno de Déficit Atencional o Trastorno Hiperactivo recibirá la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, para los efectos de este reglamento, a partir de los 6 años de edad en adelante, cuando la evaluación diagnóstica multiprofesional confirme la presencia del trastorno y éste afecte significativamente el aprendizaje escolar y/o la participación del o la estudiante en la escuela, de acuerdo a lo establecido en el artículo 10 del presente reglamento.



ARTÍCULO 45.- La evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral.

La detección y derivación por parte de la escuela debe considerar lo siguiente:

- a. Anamnesis.
- b. Observación directa del comportamiento y funcionamiento social del o la estudiante en el aula y fuera de ella, al menos por un semestre, a cargo del Profesor de aula y/o Profesor(a) de educación especial.
- c. Evaluación pedagógica realizada por el profesor(a) de aula.
- d. Entrevista a la familia o apoderado del o la estudiante o del estudiante adulto.
- e. Revisión de antecedentes escolares.
- f. Revisión de evaluaciones previas de otros especialistas, si existieran.
- g. Elaboración de informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos relevantes del o la estudiante y su contexto familiar, escolar y comunitario.
- h. Aplicación de pruebas en base a criterios como el Test de Conners. Las escuelas que cuentan con el "Programa Habilidades para la Vida" pueden aplicar el cuestionario TOCA para profesores y el cuestionario PSG para padres.



La evaluación diagnóstica integral debe considerar la evaluación médica, psicopedagógica y la información proporcionada por el contexto escolar y familiar, recogida en el proceso de detección.

La evaluación médica debe comprender examen de salud y revisión de la historia médica del o la estudiante, en el cual se descarten problemas de audición y visión; evaluación médica de los síntomas específicos del Trastorno de Déficit Atencional, de comorbilidad, cumplimiento o no de los criterios diagnósticos del CIE/DSM y la realización del diagnóstico diferencial, considerando los antecedentes médicos, escolares y familiares.

La evaluación psicopedagógica debe comprender: evaluación psicopedagógica que aporte información relevante referida al estudiante, al contexto escolar y familiar; determinación del grado de severidad del Trastorno de Déficit Atencional y de cómo este afecta en el aprendizaje en las relaciones sociales, en el hogar y en la escuela u otro lugar y la determinación de las necesidades educativas especiales asociadas al Trastorno de Déficit Atencional y apoyos requeridos por el estudiante.

Párrafo 4°

Rendimiento en pruebas de coeficiente Intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.

ARTÍCULO 46.- Se entenderá por rendimiento en el rango límite a la obtención de un puntaje entre 70 a 79, ambos inclusive, en una prueba de evaluación psicométrica de coeficiente intelectual, que cumpla los requisitos de confiabilidad y validez estadística y que posea normas estandarizadas para la población a la que pertenece el alumno evaluado.

ARTÍCULO 47.- El rendimiento del estudiante, sin perjuicio de lo establecido en el artículo anterior, tiene las siguientes características:

- a) Presenta en las distintas áreas del currículo un aprendizaje más lento y/o dificultoso, a pesar de la aplicación de las medidas pedagógicas pertinentes, incluyendo el apoyo personalizado.
- b) Presenta dificultades para la adquisición de habilidades prácticas, sociales y/o conceptuales necesarias para un buen funcionamiento en la vida diaria, de acuerdo a su edad y contexto de referencia.
- c) Las dificultades presentadas no obedecen a un déficit sensorial, motor, o a discapacidad intelectual, como tampoco se deben a trastornos psicopatológicos, ni emocionales severos, ni a la pertenencia del estudiante a una distinta comunidad lingüística, cultural o étnica.
- d) Para participar y progresar en el currículo, estos estudiantes requieren de respuestas educativas flexibles y ajustadas a sus necesidades y de la entrega de apoyos específicos de diverso tipo e intensidad.

ARTÍCULO 48.- Será requisito para ser beneficiario de la subvención de necesidades educativas de carácter transitorio que los alumnos cursen sus estudios en establecimientos de educación regular que cuenten con Programas de Integración Escolar, para los efectos de este reglamento, a partir de los 6 años en adelante. Los apoyos especializados los podrán recibir en distintos momentos de su trayectoria escolar, de acuerdo a lo establecido en el artículo 10 del presente reglamento.

ARTÍCULO 49.- Para los efectos de la evaluación de los alumnos de que trata este párrafo se aplicará lo establecido en el párrafo 1º. Título IV del presente reglamento.

ARTÍCULO 50.- La evaluación diagnóstica debe considerar un proceso de detección y derivación y un proceso de evaluación diagnóstica integral. En la detección y derivación será requisito acreditar que el establecimiento educacional previamente ha implementado medidas pedagógicas que se apliquen en el marco de la educación general y deberán comprender, entre otras, las siguientes acciones:

a) Respecto de todos los alumnos:

- Implementación de estrategias de aprendizaje personalizadas y ajustadas a las diferencias individuales de los estudiantes.
- Evaluación continua basada en el currículum y un monitoreo constante del progreso de los aprendizajes.
- Apoyo personalizado a los alumnos conforme a los resultados de las evaluaciones aplicadas.

b) En relación a los alumnos que presenten mayores dificultades:

- Aplicación de evaluaciones para identificar el tipo e intensidad de los apoyos que requiere para participar y progresar en sus aprendizajes.
- Diseño e implementación de estrategias de apoyo pedagógico e intervenciones más individualizadas a estos alumnos.
- Evaluación sistemática a fin de verificar los resultados de los apoyos implementados.
- Información a los padres y/o apoderados sobre el proceso de apoyo personalizado que reciben sus hijos o pupilos y de los avances en los aprendizajes logrados, e incorporación de dichos padres y apoderados en la planificación y seguimiento de este proceso.

En el caso de persistir las dificultades en los estudiantes, se deberá derivar a evaluación diagnóstica integral, adjuntando datos relevantes del o la estudiante, de su contexto familiar, escolar y/o comunitario.

La evaluación diagnóstica integral debe considerar la información aportada por los profesores, profesoras y profesionales de la educación especial, por el o los profesionales de la salud, por la familia o el estudiante adulto.

ARTÍCULO 51.- Para la evaluación diagnóstica integral se deben aplicar los siguientes procedimientos:

- a. Anamnesis.
- b. Examen de salud y revisión de la historia médica del o la estudiante, en el cual se descarten problemas de audición, visión u otros que presumiblemente puedan estar afectando el aprendizaje del estudiante.
- c. Antecedentes escolares.
- d. Evaluación pedagógica y psicopedagógica que aporte información relevante referida al o la estudiante, al contexto escolar y familiar.
- e. Evaluación del funcionamiento intelectual, de las habilidades adaptativas y de los apoyos que el estudiante requiere en su proceso de aprendizaje.

TÍTULO IV

DEL DIAGNÓSTICO DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS BENEFICIARIOS(AS) DEL INCREMENTO DE LA SUBVENCIÓN ESPECIAL DIFERENCIAL ESTABLECIDA EN EL ARTÍCULO 9° BIS DEL DFL N° 2, DE 1998, DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN.

ARTÍCULO 52.- Los establecimientos que atiendan alumnos y alumnas con discapacidad visual, auditiva, disfasia severa, trastorno autista, deficiencia mental severa o multidéficit y que de acuerdo a las necesidades educativas especiales de dichos alumnos o alumnas deban ser atendidos en cursos de no más de ocho estudiantes, percibirán por ellos un incremento de la subvención establecida en el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 1998, del Ministerio de Educación.

ARTÍCULO 53.- La evaluación diagnóstica debe ser de carácter integral e interdisciplinario. En el ámbito educativo, debe considerar la información y los antecedentes entregados por los profesores y la familia del o la estudiante o sus apoderados, así como las instrucciones técnico-pedagógicas que el Ministerio de Educación defina para estas materias y, en el ámbito de la salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF) y las orientaciones definidas por el Ministerio de Salud, de manera de tener una visión sistémica del o la estudiante que da cuenta de las fortalezas, dificultades y factores contextuales de éstos, a fin de establecer la severidad de la discapacidad y la intensidad de los apoyos que requieren en el contexto escolar y familiar.

Párrafo 1°

Deficiencia Mental Severa.

ARTÍCULO 54.- La deficiencia mental, en adelante discapacidad intelectual, se definirá por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienza antes de los 18 años.

ARTÍCULO 55.- La evaluación de la discapacidad intelectual debe basarse en el Modelo Multidimensional de la Discapacidad Intelectual y en el marco conceptual de la Organización Mundial de la Salud.



ARTÍCULO 56.- El proceso de evaluación diagnóstica debe entregar información respecto de las habilidades intelectuales, conducta adaptativa, participación, interacción y roles sociales, salud física, mental, factores etiológicos y contexto.

Asimismo, debe considerar la función diagnóstica, la función de clasificación y descripción y la función de planificación de apoyos.

ARTÍCULO 57.- La función diagnóstica debe cumplir con el propósito de identificar la discapacidad intelectual y determinar el tipo de apoyos que se le deban proveer al o la estudiante en el contexto escolar, familiar y social. Este diagnóstico exige que se cumplan los siguientes requisitos:

- a. Limitaciones significativas del funcionamiento intelectual;
- b. Limitaciones significativas de la conducta adaptativa y
- c. Que la edad de aparición sea anterior a los 18 años.

ARTÍCULO 58.- Las limitaciones significativas del funcionamiento intelectual, se expresan con un puntaje igual o menor a 69 puntos de coeficiente intelectual, en una prueba de inteligencia estandarizada para la población a la que pertenece la persona evaluada.

Para determinar el nivel de funcionamiento intelectual en base al coeficiente intelectual se deberá usar la clasificación CIE-10 siguiente:

Tabla de clasificación del rendimiento intelectual en base al coeficiente intelectual:

CATEGORÍA	RANGO DE PUNTAJE - CI
Limite	70 - 79
Discapacidad Intelectual Leve	50 - 69
Discapacidad Intelectual Moderada	35 - 49
Discapacidad Intelectual Grave o Severa	20 - 34
Discapacidad Intelectual Profunda	por debajo de 20

ARTÍCULO 59.- Si existe presunción de bajo nivel intelectual y el coeficiente intelectual no puede ser especificado debido a que las habilidades intelectuales no son posibles de evaluar mediante los test usuales, se recurrirá al juicio clínico del especialista para determinar el grado de limitación del funcionamiento intelectual. El juicio clínico, para estos efectos, se orientará tanto por las normas establecidas por el Ministerio de Salud y por la CIF respecto al funcionamiento, la discapacidad y la salud de una persona, como por las pautas para el diagnóstico de retraso mental de la CIE-10 F70 -79 y las dimensiones propuestas por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual 2002.

ARTÍCULO 60.- El juicio clínico podrá además sustentarse y acompañarse con información aportada por otros instrumentos y/o procedimientos para orientar el diagnóstico, tales como, observación clínica, hora de juego diagnóstica, tableros de comunicación, tests gráficos, escalas o cuestionarios no estandarizados en Chile o adaptaciones a los tests estandarizados, entre otros, debiendo registrarse las razones que fundamentan la utilización de los procedimientos y/o instrumentos escogidos, así como sobre las ventajas y limitaciones de esta elección. Al igual que en los otros casos, el término retraso mental utilizado en la CIE-10, será reemplazado por el de discapacidad intelectual.

ARTÍCULO 61.- Sólo cuando el estudiante obtiene en la evaluación de sus habilidades intelectuales un coeficiente intelectual entre 20 y 34 puntos inclusive, correspondiente al rango de discapacidad intelectual severa, podrá acceder al incremento de la subvención de educación especial diferencial de que trata este título.

Si el estudiante obtiene en la evaluación de sus habilidades intelectuales, un coeficiente intelectual entre 70 y 79 puntos inclusive, correspondiente al rango límite, podrá acceder al beneficio de la subvención de necesidades educativas especiales transitorias, a partir de los 6 años en adelante.

ARTÍCULO 62.- Para evaluar el funcionamiento intelectual, de los y las estudiantes entre 6 y 16 años de edad, se exigirá la utilización de la "Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños - WISC-III" estandarización chilena o la versión estandarizada más reciente que la reemplace.

Solo en casos excepcionales, el profesional podrá utilizar pruebas adaptadas y/o con normas extranjeras, debiendo fundamentar en el registro de evaluación las razones de esta elección.

ARTÍCULO 63.- Se entiende que existen limitaciones significativas de la conducta adaptativa si el o la estudiante presenta limitaciones que afectan el funcionamiento esperado en la vida diaria, en la capacidad para responder a cambios vitales, a las demandas del ambiente y cuando los resultados en las escalas anteriormente señaladas, se encuentran a más de dos desviaciones estándar por debajo de la media en la evaluación de uno de los tres componentes: conceptual, práctica, social o en una puntuación global de éstos.

ARTÍCULO 64.- Los estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual severa podrán beneficiarse del incremento de la subvención a partir de los 6 años de edad.

Excepcionalmente cuando un niño o niña menor de 6 años, presenta un retraso global del desarrollo en dos o más áreas, a causa de un cuadro clínico, enfermedad o dificultad de etiología conocida y/o reconocible o de evolución y pronóstico poco favorable, progresivo o deteriorante y, debidamente evaluado, podrá recibir la subvención de que trata este título. En estos casos la evaluación deberá hacer abordada interdisciplinariamente aplicando los criterios señalados en los artículos 59 y 60.

ARTÍCULO 65- La función de clasificación y descripción del proceso de evaluación, se orienta a identificar capacidades y limitaciones en cada una de las dimensiones señaladas en el artículo 56 y a obtener datos que permitan elaborar el perfil de apoyos que el estudiante requiere para mejorar su funcionamiento individual y participar en su comunidad.

El perfil de apoyos considerará la frecuencia, la intensidad y el tipo de apoyo que el estudiante requiere para realizar una determinada actividad en los diferentes ámbitos de funcionamiento y etapa de ciclo vital en que se encuentre. La evaluación se orienta a identificar el tipo e intensidad de apoyos y la persona responsable de proporcionarlos en las siguientes áreas: desarrollo humano, enseñanza y educación, vida en el hogar, vida en la comunidad, empleo, salud y seguridad, conductual social, protección y defensa. Según su intensidad los apoyos pueden ser intermitentes, limitados, extensos o generalizados.

Sin perjuicio de lo señalado en el inciso anterior, en el proceso de evaluación, se podrán utilizar otros instrumentos y/o métodos, que permitan enriquecer la identificación del potencial del o la estudiante y de los apoyos que es necesario proveerles especialmente tanto en el contexto escolar, social como familiar.

ARTÍCULO 66.- Los apoyos deberán ser proporcionados por el profesor o profesora de aula en conjunto con los/las profesionales especializados. Asimismo, éstos deben ser facilitados por la familia, la comunidad y por otros profesionales, según el niño, niña, joven o adulto lo requiera.

ARTÍCULO 67.- El diagnóstico deberá considerar además los siguientes procedimientos:

- a. Anamnesis.
- b. Examen de salud y revisión de la historia médica del o la estudiante, en el cual se descarten problemas de audición, visión u otros que presumiblemente puedan estar afectando el aprendizaje del niño o niña.
- c. Antecedentes escolares.
- d. Evaluación pedagógica y psicopedagógica de carácter funcional, que aporte información relevante referida al o la estudiante, al contexto escolar y familiar.
- e. Informe psicológico de funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.
- f. Evaluación y determinación del perfil de apoyos en los contextos educativos, sociales y comunitarios.

Párrafo 2°

Discapacidad Visual.

ARTÍCULO 68.- La Discapacidad Visual es una alteración de la senso-percepción visual, que se puede presentar en diversos grados y ser consecuencia de distintos tipos de etiologías. Este déficit se presenta en personas que poseen un remanente visual de 0.33 o menos, en su medición central y se manifiesta a través de limitaciones cuantitativas y cualitativas en la recepción, integración y manejo de la información visual que es fundamental para el logro de un desarrollo integral armónico y la adaptación al medio ambiente.

Se puede presentar como:

- a. Baja visión, consiste en una disminución de la visión que se presenta de diferentes modos, sin embargo, la capacidad visual resulta funcional para la vida cotidiana, ya que aun cuando la dificultad, no imposibilita la realización de acciones que implican el uso de la percepción visual mediante la utilización de ayudas ópticas.
- b. Ceguera, se presenta cuando la visión es menor o igual a 0.05, considerando siempre el mejor ojo y con la mejor corrección. Condición que no resulta ser funcional para la vida cotidiana, por lo tanto, su desempeño se basa en el uso del resto de los sentidos.

ARTÍCULO 69.- La evaluación diagnóstica debe considerar procedimientos de detección y derivación y la evaluación diagnóstica integral. La detección y derivación por parte de la escuela, es un procedimiento que debe aplicarse a todos los estudiantes que ingresan al sistema escolar y debe considerar lo siguiente:

- a. Anamnesis
- b. Observación directa del comportamiento y funcionamiento del o la estudiante en el aula y fuera de ella, cuando corresponda.
- c. Evaluación pedagógica y revisión de antecedentes escolares, cuando corresponda.
- d. Entrevista a la familia o apoderado del o la estudiante o al estudiante adulto.
- e. Revisión de evaluaciones previas de otros especialistas, si existieran.
- f. Elaboración de Informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos relevantes del o la estudiante y su contexto, familiar, escolar y comunitario.

La evaluación diagnóstica integral debe considerar la información aportada por el médico, por la familia o por el estudiante adulto, los profesores y profesionales de educación especial. Estos antecedentes darán origen a un programa de estimulación visual que incluye además, las ayudas que son necesarias de incorporar para un mejor aprovechamiento de la visión que el estudiante posee.

Su aplicación requiere de la integración y análisis de la información recogida a través de los siguientes procedimientos:

- a. Anamnesis.
- b. Examen de salud y revisión de la historia médica del o la estudiante.
- c. Evaluación oftalmológica y definición de las ayudas ópticas requeridas para un mejor aprovechamiento de la visión que el o la estudiante posee, como por ejemplo: lentes, lupas, telescopios, otras.
- d. Antecedentes escolares.
- e. Evaluaciones que permitan identificar el nivel de aprendizaje alcanzado en los diferentes subsectores de aprendizaje. El o la estudiante con discapacidad visual debe participar del programa de estudio regular con las adecuaciones curriculares que permitan y aseguren su acceso y participación.
- f. Evaluación funcional de la visión.
- g. Evaluación psicopedagógica realizada por un profesor especialista en discapacidad visual o con experticia en esta discapacidad; que aporte información relevante referida al o la estudiante, al contexto escolar y familiar.

ARTÍCULO 70.- Para estudiantes con baja visión, se debe realizar una evaluación funcional de ella que permita identificar el manejo visual que el estudiante posee: tamaño de la letra impresa para acceder al código escrito, identificación de colores, necesidades de mayor o menor luminosidad, visión central o periférica, entre otros.

ARTÍCULO 71.- Para estudiantes ciegos se debe realizar una evaluación funcional del desarrollo táctil. Esta evaluación dará origen a un programa que favorezca el desarrollo táctil específico para cada estudiante.

ARTÍCULO 72.- Será necesario evaluar el desarrollo de habilidades que les permitan a los y las estudiantes orientarse y movilizarse en un espacio, tomando como puntos de referencia los estímulos auditivos y táctiles disponibles en vías de desarrollar un desplazamiento adecuado y autónomo. Para estos efectos, se deberá evaluar la capacidad del o la estudiante para localizar la fuente sonora e identificar su trayectoria utilizando puntos de referencia como la pared o algún elemento estático dentro del ambiente donde se desenvuelve y uso de mapas mentales para aprender un determinado recorrido.

Párrafo 3°

Multidéficit.

ARTÍCULO 73.- Se entenderá por multidéficit, en adelante discapacidades múltiples, la presencia de una combinación de necesidades físicas, médicas, educacionales y socioemocionales y con frecuencia también, las pérdidas sensoriales, neurológicas, dificultad de movimientos y problemas conductuales que impactan de manera significativa en el desarrollo educativo, social y vocacional.

Para los efectos de este reglamento la sordoceguera será considerada como discapacidad múltiple y constituye una discapacidad con características únicas, que se caracteriza por la existencia de una discapacidad auditiva y una discapacidad visual lo suficientemente severas como para afectar la comunicación, la movilidad y el acceso a la información y al entorno.

ARTÍCULO 74.- La evaluación integral del estudiante con discapacidades múltiples es un proceso dinámico, flexible y funcional que debe basarse en un enfoque multidisciplinario y global y no sólo en la aplicación de instrumentos formales o de técnicas específicas aisladas.

Las escalas e instrumentos de evaluación que se utilicen deben considerar la edad del o la estudiante, sus características, necesidades y el tipo de destrezas que se pretende evaluar, así como el contexto cultural, social e individual en que éste se desarrolla.

Los resultados de la evaluación deben señalar los apoyos y recursos que la persona requiere para alcanzar su máximo desarrollo y aprendizaje.

ARTÍCULO 75.- La evaluación integral debe considerar, además de lo dispuesto en el artículo anterior, los siguientes aspectos:

- a. Anamnesis.
- b. Observación directa del comportamiento y funcionamiento del o la estudiante en el aula y fuera de ella, si procede.
- c. Evaluación pedagógica y psicopedagógica de carácter funcional.
- d. Entrevista a la familia o apoderado del o la estudiante o al estudiante adulto.
- e. Revisión de evaluaciones previas de otros especialistas, si existieran.
- f. Elaboración de informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos relevantes del o la estudiante y su contexto, familiar, escolar y comunitario.
- g. Evaluación y determinación del perfil de apoyos en los contextos educativos, sociales y comunitarios.

ARTICULO 76.- El proceso de evaluación diagnóstica integral debe entregar información de tipo cualitativa en las áreas cognitiva, sensorial, comunicación, motricidad, habilidades de la vida diaria y socio afectiva. El área cognitiva evalúa el nivel de comprensión y exploración que presenta el estudiante sobre su medio ambiente. El área sensorial evalúa al o los canales sensoriales básicos para la comunicación y adquisición de los aprendizajes posteriores. El área comunicación evalúa los aspectos de expresión y comprensión del estudiante y determina los medios que utiliza para comunicar sus necesidades entre otros aspectos. El área motricidad debe determinar los patrones motrices que utiliza el estudiante para explorar el medio y como éstos influyen en la adquisición de los aprendizajes. El área habilidades de la vida diaria evalúa si el estudiante es dependiente o independiente en sus quehaceres rutinarios. En el área socio afectiva se debe evaluar la relaciones sociales y el interés que presenta el estudiante por establecerlas.

El equipo de profesionales deberá seleccionar los instrumentos destinados a evaluar las distintas áreas que se encuentran en diferentes escalas de desarrollo. El Ministerio de Educación impartirá instrucciones generales respecto de las técnicas de evaluación y los instrumentos utilizados para medir las diferentes áreas a que se refiere este artículo.

Párrafo 4º

Discapacidad Auditiva.

ARTICULO 77.- Desde la perspectiva audiológica, se considerará discapacidad auditiva a una alteración de la senso-percepción auditiva en diversos grados y que se caracteriza por limitaciones cuantitativas y cualitativas de la recepción, integración y manejo de la información auditiva que incide de manera significativa en el desarrollo y el aprendizaje.

La discapacidad auditiva no solo considera el grado de pérdida de la audición de la persona sino también las barreras que experimentan en el entorno escolar, familiar, social y que deben identificarse para asegurar la participación y aprendizaje escolar.

Se consideran personas con discapacidad auditiva aquellas con hipoacusia (pérdida parcial de la audición) o con sordera (pérdida severa o total de la audición).

La evaluación diagnóstica integral deberá considerar, además de la perspectiva audiológica, la perspectiva sociocultural, en el sentido que las personas sordas conforman una comunidad con características, valores y costumbres propias y que desarrollan una lengua de carácter viso gestual, esto es, la lengua de señas.

Serán beneficiarios del incremento de la subvención de educación especial diferencial a que se refiere este Título, los estudiantes que presentan una pérdida auditiva igual o superior a 40 decibelios.

ARTICULO 78.- La evaluación diagnóstica debe ser multidisciplinaria y considerar la detección y derivación y la evaluación diagnóstica integral.

La detección y derivación por parte del establecimiento educacional requiere contar con los siguientes procedimientos:

- a. Anamnesis.
- b. Observación directa del comportamiento y funcionamiento del o la estudiante en el aula y fuera de ella, cuando corresponda.
- c. Evaluación pedagógica y revisión de antecedentes escolares, si corresponde.
- d. Entrevista a la familia o apoderado del o la estudiante o al estudiante adulto.
- e. Revisión de evaluaciones previas de otros especialistas, si existieran.
- f. Elaboración de informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos relevantes del o la estudiante y su contexto, familiar, escolar y comunitario.

La evaluación integral debe considerar la información aportada por el médico, por la familia, por los profesores y profesionales de educación especial. Su aplicación requiere de la integración y análisis de la información recogida a través de los siguientes procedimientos:

- a. Anamnesis
- b. Examen de salud y revisión de la historia médica del o la estudiante, en el cual se determine el grado de pérdida auditiva, uso y estado de implementación auditiva, edad de adquisición de la sordera y etiología.
- c. Antecedentes escolares y evaluación pedagógica.
- d. Evaluación del desarrollo del lenguaje, expresivo y comprensivo, que los estudiantes muestran a través de conversaciones, en clases o situación de juegos, entre otros.
- e. Dominio de la Lengua de Señas, en los casos que corresponda.
- f. Evaluación psicopedagógica y de carácter funcional referida al estudiante, al contexto escolar y familiar.

La evaluación de carácter funcional de la audición debe identificar el manejo auditivo que el estudiante posee y, entre otros aspectos, la postura que adopta al escuchar, si fija la mirada en los labios del interlocutor y mantiene control visual del entorno, si reacciona a sonidos de diferentes intensidades y cómo es su respuesta frente a ellos.

En el ámbito educativo, la evaluación para el caso de estudiantes sordos/as usuarios de Lengua de Señas, debe considerar la participación de personas sordas que utilizan esta lengua y profesores competentes en ella. En el caso de estudiantes sordos/as que han desarrollado la vía auditiva y verbal deberá considerarse la participación de un fonaudiólogo y profesores de educación especial, sin perjuicio de la participación de otros profesionales en el proceso de evaluación.

Párrafo 5°

Distasia Severa.

ARTÍCULO 79.- La Distasia Severa o Trastorno Complejo o Central del Lenguaje es una alteración grave y permanente de todos los componentes del lenguaje (fonológico, morfológico, semántico, sintáctico y/o pragmático) y de los mecanismos de adquisición del sistema lingüístico. Se caracteriza por un desarrollo atípico de la comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito y por problemas de procesamiento del lenguaje y/o de abstracción de la información significativa, para el almacenamiento de corto y largo plazo, que afecta de manera significativa la vida social y escolar de las personas que lo presentan.

Este trastorno tiene una base etiológica de índole neurobiológica determinada genéticamente, que no se explica por déficit sensoriales, cognitivos, neurológicos, sociales o emocionales.

Se podrá iniciar la subvención educativa desde el momento que sea diagnosticada esta discapacidad por los profesionales competentes.

ARTÍCULO 80.- La evaluación diagnóstica integral debe considerar:

- a. Anamnesis y entrevista a la familia.
- b. Evaluación médica y fonaudiológica que determine el cumplimiento de los criterios diagnósticos para Trastorno Complejo o Central del Lenguaje. El proceso de evaluación diagnóstica integral debe profundizar el estudio de los siguientes aspectos: Trastorno Léxico – Sintáctico y Trastorno Semántico Pragmático.
- c. Evaluación pedagógica y psicopedagógica de carácter funcional, que aporte información relevante referida al estudiante, al contexto escolar y familiar.
- d. Evaluación de características observadas en el hogar con informes, entrevistas o videos.
- e. Evaluación y determinación del perfil de apoyos en los contextos educativos, sociales y comunitarios.



Párrafo 5°

Trastorno Autista.

ARTÍCULO 81.- El Trastorno Autista o Trastorno del Espectro Autista, consiste en una alteración cualitativa de un conjunto de capacidades referidas a la interacción social, la comunicación y la flexibilidad mental, que pueden variar en función de la etapa del desarrollo, la edad y el nivel intelectual de la persona que lo presenta.

En el caso de la interacción social, el retraso puede ir desde la falta de interacción social por dificultad para comprender situaciones sociales simples, hasta un aislamiento completo. En el caso de la comunicación, las alteraciones pueden ir desde una desviación en los aspectos semánticos y pragmáticos del lenguaje, hasta un lenguaje y comunicación verbal y no verbal incomprensibles y desajustadas con el contexto social. La flexibilidad contempla desde una rigidez de pensamiento y conductas rituales, estereotipadas y perseverativas hasta contenidos obsesivos y limitados de pensamiento y en la ausencia de juego simbólico.

Se podrá impetrar la subvención educacional desde el momento que sea diagnosticada esta discapacidad por los profesionales competentes.

ARTÍCULO 82.- La evaluación diagnóstica debe ser realizada por un equipo multidisciplinario con experiencia en trastornos del desarrollo y del espectro autista y debe considerar lo siguiente:

- a. Anamnesis y entrevista a la familia.
- b. Evaluación médica que determine el cumplimiento de los criterios diagnósticos del Trastorno del Espectro Autista.
- c. Evaluación pedagógica y psicopedagógica que aporte información relevante referida al estudiante, al contexto escolar y familiar.
- d. Evaluación de características observadas en el hogar con informes, entrevistas o videos.
- e. Evaluación y determinación del perfil de apoyos en los contextos educativos, sociales y comunitarios.

TÍTULO V

DEL FRACCIONAMIENTO.

ARTÍCULO 83.- El valor en USE de la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, establecida en el Decreto con Fuerza de Ley N° 2 de 1998, del Ministerio de Educación, considera tanto los montos de la subvención regular como la fracción destinada a financiar las acciones y los apoyos especializados que se requirieren en los establecimientos educacionales que educan estudiantes que las presentan. Por tanto, el fraccionamiento se refiere sólo a aquella porción que corresponde a los recursos destinados a la modalidad de Educación Especial, impartida a través de programas de integración escolar.

ARTÍCULO 84.- Para efectos de impetrar la subvención de necesidades educativas especiales de carácter transitorio, los sostenedores de establecimientos de educación regular, deberán ejecutar un Programa de Integración Escolar, cumpliendo con lo dispuesto en el Decreto Supremo N° 1, de 1998, del Ministerio de Educación y lo señalado en el presente reglamento.

ARTÍCULO 85.- El Programa de Integración Escolar debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional del Establecimiento y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, PADEM, cuando corresponde. Su diseño e implementación debe estar articulado con el Plan de Mejoramiento Educativo de la escuela, en el Marco de la Subvención Escolar Preferencial, que regula la Ley N° 20.249, si procediere.

ARTÍCULO 86.- Será requisito para la aprobación de un programa de integración escolar por parte de la Secretaría Ministerial de Educación respectiva, que su planificación, ejecución y evaluación contemple la utilización de la totalidad de los recursos financieros adicionales que provee la fracción de la subvención de la educación especial diferencial o de necesidades educativas especiales de carácter transitorio en lo siguiente:

- a. Contratación de recursos humanos especializados, de acuerdo con las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación definirá para estos efectos. Cuando el programa de integración escolar es comunal, el tiempo que utilicen los profesionales para trasladarse de un establecimiento a otro, cuando realicen los apoyos en distintos establecimientos, debe ser considerado en la planificación, de modo de no afectar las horas de trabajo comprometidas en el convenio por cada grupo de alumnos.
- b. Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar. La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación define en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia.
- c. Capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial, y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales.
- d. Provisión de medios y recursos materiales educativos que facilitan la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes: equipamientos o materiales específicos, materiales de enseñanza adaptados, tecnológicos, informáticos y especializados; sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, eliminación de barreras arquitectónicas de menor envergadura. Estos recursos no se pueden destinar a la construcción de salas de clases ni a la compra de vehículos u otras acciones que no estén directamente vinculadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

ARTÍCULO 87.- Los establecimientos en régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, deberán disponer de un mínimo de 10 horas cronológicas semanales de apoyo de profesionales u recursos humanos especializados, por grupos de no más de 5 alumnos por curso.

Los establecimientos sin régimen de Jornada Escolar Completa Diurna, deberán disponer de un mínimo de 7 horas cronológicas semanales de apoyo de los profesionales o recursos humanos especializados, por grupos de no más de 5 alumnos por curso.

Las características de los apoyos a que se refieren los incisos anteriores y el contenido en los que estos deben proveerse se establecerán a través de resolución del Ministerio de Educación.

Lo dispuesto en este artículo se aplicará a los estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje integrados en establecimientos educacionales con Programa de Integración Escolar.

ARTÍCULO 88.- Los apoyos a que se refiere el artículo anterior, para el caso de los alumnos con Trastornos Específicos del Lenguaje, deberán considerarse atención fonocauralógica, la que deberá realizarse a través de sesiones individuales o en pequeños grupos de hasta tres niños o niñas con una duración mínima de 30 minutos cada una.

ARTÍCULO 89.- El programa de integración escolar deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales comprometidos destinarán al desarrollo de las siguientes acciones:

- a) Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular;
- b) Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otras, en colaboración con el o los profesores de la educación regular;
- c) Trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños, con la familia, con otros profesionales, y con el equipo directivo del establecimiento educacional.

Con todo, el tiempo destinado al apoyo de los estudiantes en la sala de clases regular no podrá ser inferior a 8 horas pedagógicas semanales en establecimientos con jornada escolar completa diurna y de 6 horas pedagógicas semanales en establecimientos sin jornada escolar completa diurna.

El pago de la subvención se realizará de acuerdo a lo establecido en la Ley de Subvenciones y a la planificación establecida en el Programa de Integración Escolar.

ARTÍCULO 90.- El Programa de Integración Escolar deberá contar con un cronograma de adquisición de recursos didácticos específicos y de ayudas técnicas que permitan satisfacer las necesidades educativas especiales que presentarán los estudiantes y su respectivo inventario.

ARTÍCULO 91.- El Programa de Integración Escolar debe establecer sistemas de información y de participación dirigidos a la familia y/o a los apoderados, de manera de mantenerlos informados acerca de los los progresos y resultados en los aprendizajes que han alcanzado sus hijos, así como las metodologías y estrategias de apoyo que se requieren de la familia.

ARTÍCULO 92.- El Programa de Integración Escolar debe contar con un sistema de evaluación y seguimiento por establecimiento, de las distintas acciones realizadas. Esta información debe ser sistematizada a través de un "Informe Técnico de Evaluación Anual", que deberá entregarse al Departamento Provincial de Educación respectivo, al Consejo Escolar y estar disponible para las familias de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, a lo menos una vez al año, antes del 30 de Enero de cada año.

El informe a que se refiere el inciso anterior debe adjuntar un anexo con información detallada del uso de los recursos otorgados por concepto de subvención de educación especial. Además, debe incluir facturas, boletines, copia de los contratos y una planilla de pago de los profesionales contratados. El informe debe ser incorporado en la cuenta pública que debe efectuar el sostenedor del establecimiento, de conformidad a lo establecido en la Ley de Subvenciones.

TITULO VI

DISPOSICIONES FINALES.

ARTÍCULO 93.- Los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter transitorio, para los efectos de este reglamento, podrán recibir la subvención hasta los 21 años de edad, sin perjuicio de lo dispuesto en el artículo 10 de este Reglamento. Excepcionalmente el Departamento Provincial de Educación respectivo, podrá autorizar estudiantes de mayor edad en la modalidad de adultos, cuando éstos presenten dificultades específicas en el área de la lectura y el cálculo, conforme lo disponga el párrafo 1º del Título III.

ARTÍCULO 94.- Los establecimientos con programas de integración escolar podrán incluir por curso un máximo de 2 alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y 5 con necesidades educativas especiales transitorias. Tratándose de estudiantes sordos, excepcionalmente podrán incluirse más de 2 alumnos en una sala de clases. Cualquier otra circunstancia que implique una variación en el número de alumnos por curso deberá ser autorizada por la Secretaría Ministerial de Educación correspondiente, teniendo a la vista los antecedentes e informes de los equipos multiprofesionales y de los supervisores, según corresponda.

ARTÍCULO 95.- La planificación de las adaptaciones curriculares y de los apoyos especializados dirigidas a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales de carácter transitorio y permanentes deberán cumplir con las instrucciones y orientaciones que define para estos efectos el Ministerio de Educación.

ARTÍCULO 96.- Los sostenedores de los establecimientos, aún cuando desarrollen un programa de integración escolar en colaboración con una escuela especial, serán los responsables de dicho programa para todos los efectos ante el Ministerio de Educación y deberán impetrar el monto total de la subvención de Educación Especial diferencial y/o de necesidades educativas especiales de carácter transitorio.

ARTÍCULO 97.- Las situaciones no previstas en el presente reglamento, serán resueltas por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación, dentro de la esfera de su competencia, sin perjuicio de las atribuciones que corresponden a la División de Educación General del Ministerio de Educación.

ARTÍCULO 98.- Modifíquese el Decreto Exento Nº 1300, de 2002, del Ministerio de Educación, en el siguiente sentido:

- a) Deróguense sus artículos 4º y 7º.
- b) Reemplazase la letra a) del artículo 10 por la siguiente: "a. Del ingreso: El ingreso de los alumnos a una escuela especial de lenguaje o a un proyecto de integración escolar se registrá por lo dispuesto en el Reglamento que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial."

ANÓTESE, TÓMESE RAZÓN Y PUBLÍQUESE.

MICHELLE BACHELET JERIA
PRESIDENTA DE LA REPÚBLICA

MÓNICA JIMÉNEZ DE LA JARA
MINISTRA DE EDUCACIÓN

REPÚBLICA DE CHILE
MINISTRO
ANDRÉS MENENCO BRANES
MINISTRO DE HACIENDA

DIRECCIÓN DE PRESUPUESTOS
SUB
DIRECTOR
Ministerio de Hacienda

DIRECCIÓN DE PRESUPUESTOS
DIRECTOR
MINISTERIO DE HACIENDA

