

MODELO DE GESTIÓN CURRICULAR DE LA ESCUELA PARA EL LOGRO DE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS DE ESTUDIANTES CON NEE TRANSITORIAS BASADO EN ARTICULACIONES EFECTIVAS DESDE EL LENGUAJE. FIE 0000231.

MODEL FOR CURRICULAR MANAGEMENT OF SCHOOLS –BASED ON EFFECTIVE LANGUAGE ARTICULATIONS– AIMED AT HELPING STUDENTS WITH TRANSITORY SEN ACHIEVE IMPORTANT LEARNING OBJECTIVES FIE 0000231.

Arturo Pinto Guevara - Eduardo Olivera Rivera
Raúl Fuentes Fuentes.

Resumen

El propósito de este Proyecto es analizar comprensivamente el proceso educacional de los estudiantes con NEE transitorias de 1° a 5° Básico, buscando una respuesta desde el sistema que permita armonizar, sincronizar y articular los niveles con calidad. El foco de análisis son las estrategias de enseñanza y las de aprendizaje, teniendo como referencia el currículo, las ideas de adaptación y diversificación. El lenguaje en sus dimensiones específicas verbales y lingüísticas se constituiría en el eje dinamizador que articule un modelo de aprendizajes para estudiantes con NEE.

Palabras Claves: Necesidades educativas especiales. Currículo Escolar. Habilidades Lingüísticas.

Abstract

The aim of this project is to carry out a comprehensive analysis of the educational process of students with transitory Special Educational Needs (SEN) from 1st to 5th year primary education, in order to identify a method within the system itself that will harmonize, synchronize and articulate levels with quality. The focus of the analysis is on educational and learning strategies, and the framework is based on the curriculum and concepts of adaptability and diversification. Language –specifically verbal and linguistic expressions– will constitute the main driving force for the creation of a learning model for students with SEN.

Key words: Special Educational Needs. School curriculum. Linguistic abilities.

INTRODUCCIÓN

El Ministerio de Educación, con la convocatoria a postular al Primer Concurso FONIDE, Fondo de Investigación Educativa, ha iniciado la construcción gradual de una política de investigación y desarrollo educativo (I+DE) para el país, de manera de constituir una institucionalidad que oriente la construcción de una agenda de prioridades de investigación de base educativa y que promueva la investigación de calidad en temas relevantes para la política educacional y para las prácticas de enseñanza y gestión escolar.

En dicho contexto, el Ministerio de Educación, con el Decreto Supremo de Educación N° 25, de 2006, ha creado el Fondo de Investigación Educativa, con la Participación de Expertos, con el propósito de fomentar y apoyar la labor de investigación en educación en el ámbito nacional, dando cabida a distintos organismos productores de conocimiento y a un amplio espectro de temáticas educacionales.

El trabajo que se presenta a continuación se enmarca dentro de los proyectos de investigación que resultaron seleccionados en el 1^{er} Concurso convocado por el mencionado organismo.

ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

A través del tiempo se han configurado diferentes aproximaciones y explicaciones referidas al desarrollo educacional de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas aproximaciones han oscilado de preferencia en contextos diferentes a paralelos a los de la escuela y muy distantes de la acción curricular. Los nuevos acercamientos deben dejar de lado los énfasis que consideran el hacer desde el déficit, y centrarse en respuestas de calidad que tengan como centro la acción educativa curricular en el contexto escolar. Las NEE aluden a aquellos estudiantes que presentan requerimientos extraordinarios y especializados de apoyo para acceder al currículo escolar y progresar en su aprendizaje, y que de no proporcionárseles verían limitadas sus oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Si bien en las escuelas existen muchos estudiantes que presentan dificultades de aprendizaje, no todos requieren de apoyo especializado.

El término Necesidades Educativas Especiales (NEE) se refiere al estudiante que “requiere durante su escolarización o parte de ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, de sobredotación intelectual, de trastornos graves de conducta o por hallarse en situación desfavorecida como consecuencia de factores sociales, económicos, culturales, de salud y otras semejantes.” (Art. 1, Decreto 217/2000). Las NEE transitorias aluden a los estudiantes que requieren de una ayuda y/o apoyo en un momento determinado de su proceso de escolarización. Se considera como transitoria a una gama amplia, trastorno emocional, fobias, violencia intrafamiliar, embarazo adolescente, drogadicción, trastornos específicos del lenguaje, trastornos específicos del aprendizaje, aprendizaje lento, déficit atencional, hiperactividad, trastornos conductuales, privación socio-económica y cultural. Como NEE permanentes se considera a aquellos estudiantes que padecen de algún tipo de discapacidad física y/o cognitiva de carácter irreversible, por lo cual requieren de ayudas y/o apoyos durante todo su proceso de escolarización. En esta dimensión se consideran la discapacidad intelectual, auditiva, visual, motora, visceral, multidéficit, psíquica, graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación.

Una respuesta de calidad para alumnos con NEE transitorias estima, en nuestro contexto, a lo menos dos factores que a menudo en la práctica educativa se confunden. Uno de ellos está constituido por la idea de adaptación entendida como la referencia al currículo, pero en términos concretos lo que se hace es un esfuerzo en una serie de actividades que en algún grado minimizan el nivel de los contenidos, presentan sobreinsistencia en desarrollo de factores considerados bases para el aprendizaje pero no para los desafíos comprensivos de lo curricular, sin perspectiva del antes y después del proceso curricular, estiman consideraciones evaluativas que confunden a los mismos educadores y no son entendidas por los padres. Estas situaciones recurrentes derivan por lo general en que los programas de estudios no son adaptados en la potencialidad de sus componentes, tampoco consideran un “diagnóstico de lo escolar” que permita caracterizar al alumno con NEE independientes del carácter, grado, historia personal, contexto de referencia de sus experiencias familiares o sociales inmediatas.

La segunda idea es la relacionada con el concepto de diversificación del currículo, esta situación supone una reorganización significativa para la gestión de los aprendizajes, implica plena comprensión amplia del currículo y el potencial que este en sí contiene, en otras palabras hacerlo pertinente. Además para hacer posible el progreso de los estudiantes con NEE se requiere de manera definida la existencia de una evaluación profunda de lo escolar que debiera indicar de los aspectos curriculares sus subyacentes centrales (Ej. tipos de memoria requerida para poder hacer integrativas las distintas actividades del currículo, estructuras del lenguaje adecuadas a los determinantes léxicos de las actividades y su complejidad programática, estimar en los apoyos las articulaciones tanto verticales como horizontales de los aspectos comprensivos tanto de los programas en sí, como de los sectores y subsectores, etc.) De manera amplia se estima que la diversificación curricular es una alternativa a las discapacidad profunda; en este estudio se considera este factor con un potencial dinamizador del abordaje a las NEE transitorias.

Un aspecto complejo del proceso de inclusión de los estudiantes con necesidades educativas transitorias en la escuela es la gestión de los aprendizajes tendiente a sortear los llamados momentos críticos que viven los alumnos en el paso de un nivel a otro de “mayor complejidad”; no se evalúan de manera permanente las capacidades y su dinámica, los potenciales y motivaciones, los apoyos directos e indirectos y no se adecuan los procedimientos metodológicas que permitan de manera situada superar sus dificultades y desarrollar aprendizajes de calidad.

Cuando se alude a los momentos críticos nos referimos al tránsito de los alumnos de la enseñanza Pre escolar a la Educación General Básica; del paso del NB2 al 5° grado; de la enseñanza básica a la media, o de la media a la universitaria. Se reconoce que los alumnos en general y de manera particular los NEE, en estos “quiebres”, se ven afectados por cambios en aspectos socioafectivos, cognitivos y adaptativos de diferente naturaleza, y que, en el caso de los más vulnerables, se ve seriamente comprometido su éxito escolar. Dentro de las variadas explicaciones, se señala de manera particular que los alumnos que inician su escolaridad básica y que no logran desenvolverse de manera adecuada o con éxito, presentan inmadurez en las funciones cognitivas que garantizan la evolución positiva de los aprendizajes en la escuela. Los argumentos para justificar lo antes señalado son de diferente índole y casi todos señalan como responsables a carencias propias de los estudiantes, sus alteraciones, desniveles que afectan la dimensión cognitiva, entornos socioculturales en desventaja, etc. Esta postura corresponde al modelo identificado como de déficits; este proyecto asume por el contrario una propuesta curricular educativa.

El Proyecto se centra en analizar comprensivamente y de manera profunda el proceso educacional de los estudiantes con NEE transitorias, desde 1° a 5° Básico. Se busca una respuesta desde el sistema que permita armonizar y articular los niveles y que dé cuenta del cómo sincronizar un proceso de calidad. El foco del análisis son las estrategias de enseñanza que desarrollan los docentes y las de aprendizaje de los estudiantes, teniendo como referencia el currículo escolar y los implícitos de las ideas de adaptación y diversificación. El lenguaje en sus dimensiones específicas verbales y lingüísticas se constituiría en el eje dinamizador de la articulación de aprendizajes para los estudiantes con NEE. Este proceso orientará el diseño de un modelo de gestión de aprendizajes.

Los investigadores han identificado en una serie de trabajos anteriores estrategias que han probado ser efectivas y que bajo condiciones correctas los docentes pueden utilizarlas y favorecer logros de sus estudiantes.

La investigación actual sobre la problemática de las dificultades en los aprendizajes de los estudiantes en el sistema escolar ha estado orientada, de manera importante, por derivaciones obtenidas en macro procesos relativas a los componentes del sujeto y sus construcciones intelectuales. No obstante, la literatura reciente identifica como factor central de la construcción de conocimiento en la escuela, el trabajo sistemático de los docentes en el contexto de sus estrategias de enseñanza, y los aspectos didácticos de las disciplinas específicas que están en juego (Shulman, 2001). Por ello, las investigaciones y estudios centrados en focos micros de la enseñanza han vuelto a constituirse en lo primordial para el desarrollo de las políticas educativas, conforme a los hallazgos posibilitados por la investigación (Pinto, 2002).

De hecho, en la literatura especializada se comienza a observar la presencia de investigaciones centradas en micro procesos del comportamiento de los estudiantes y de manera particular en los estudiantes con necesidades educativas especiales (de orden cognitivo amplio y metacognitivo), en relación a los procedimientos de enseñanza de los educadores y las estrategias de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, y con el propósito de comprender, conocer y mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos de los diferentes niveles del sistema educativo, se han estado llevando a cabo en Chile estos últimos años variadas iniciativas: investigaciones, congresos, invitaciones a expertos extranjeros, pasantías, financiamiento de actividades, etc. La discusión sobre las competencias profesionales asociadas a las estrategias de enseñanza de los docentes (Avalos, 2002) constituye un foco importante de las políticas a nivel internacional: la cuestión es cómo responder a la demanda de que la calidad de los aprendizajes debe configurarse en situaciones de aula con docentes preparados y sensibilizados para hacer frente a los desafíos que implica un sistema inclusivo.

Lo anterior ha permitido estudiar y explicar la dinámica de una gran cantidad de variables que intervienen en las acciones educativas, en los aprendizajes, y en las percepciones de los actores involucrados directa e indirectamente, todo ello con el propósito de enfrentar los desafíos que está planteando el siglo XXI y donde la evaluación de la calidad de los aprendizajes dan signos de una movilidad discreta. El Ministerio de Educación y numerosos sectores de nuestra sociedad han señalado reiteradamente que el problema de la “calidad y equidad de la educación constituye el eje “de la política” que el país debe asumir (Cox, 2003).

Las regiones y comunas de diferentes lugares del país, con las cuales el equipo investigador mantiene contacto a través de proyectos de investigación, no han estado ajenas a estas inquietudes y propósitos.

A modo de ejemplo, se pueden citar los Planes Educativos Comunales de Talca y San Felipe 2003 al 2006, informes que son el fruto de exhaustivos estudios, con un diagnóstico preliminar cuantitativo y cualitativo realizado por equipos técnicos. Estos documentos subrayan las debilidades encontradas en lo técnico-pedagógico y hacen referencia explícita a la insuficiencia de los aprendizajes en los estudiantes y, de manera particular, destacan el importante porcentaje de niños en riesgo social, o con severas dificultades en el aprendizaje entre un 10 a 15%. También se hace mención en tales informes a la carencia de definición de algunas funciones, por ejemplo, las que deben cumplir las Unidades Técnico-Pedagógicas, y de los roles de sus integrantes en las Unidades Educativas; del bajo perfil conceptual de los actores sobre la comprensión de núcleos claves y procesos medulares del aprendizaje de sus estudiantes; de las funciones de los profesores jefes, de los profesores de asignaturas, de los educadores diferenciales o psicopedagogos como agentes de apoyo al trabajo en el aula, en cuanto a la dinámica de los procesos de aprendizaje comprendida desde lo curricular.

Además, se ha hecho notar la dificultad en la modificación de prácticas de desarrollo de los procesos de aprendizaje; de una cultura escolar en la cual no se da un trabajo de apoyo a los estudiantes que considere su estilo de aprendizaje, niveles y estrategias en diferentes momentos de su escolaridad, especialmente con aquellos con riesgo escolar o necesidades educativas especiales, sean transitorias o permanentes (Bermeosolo, 2002, 2005).

Se hace necesario, a este respecto, contar con los perfiles diferenciadores de los estudiantes comprendidos en unidades cursos no estándar sino altamente heterogéneas, caracterizar su edad e intereses, madurez, logros, exigencias escolares, exigencias de los contextos, niveles cognitivos y requerimientos desde el aprendizaje y el hacer metodológico del docente. Todo ello, de tal forma de hacer efectivas las estrategias de enseñanza y el rol que debieran jugar los distintos profesionales de la educación que interactúan con los alumnos en esos puntos críticos de su desarrollo escolar. El caso de la articulación kinder - primer año básico, por ejemplo, ha sido reconocido desde muchos años a esta parte como uno de los desafíos importantes en la escolaridad temprana. Los estudios sobre enseñanza eficaz, escuelas y maestros eficientes, revelan una serie de características y realizaciones que dicen relación con una dinámica que puede generarse en las unidades educacionales en coordinación fluida con los diversos profesionales, estamentos, y actores gravitantes del desarrollo escolar, y que coherentemente enfrenten con éxito los desafíos que implican generar una respuesta de calidad a los estudiantes con NEE.

Un liderazgo educacional decidido por parte de los directivos -comprometidos con los objetivos de la institución-, altas expectativas de que todos los estudiantes pueden rendir, la evaluación con propósitos de seguimiento sistemático del rendimiento de cada alumno, un alto nivel de compromiso con los estudiantes con NEE, suficiente tiempo dedicado a la mediación de los aprendizajes, la retroalimentación constante e inmediata a los estudiantes, el desarrollo y enseñanza explícita de adecuadas estrategias de aprendizaje, centraje del proceso en los factores relevantes graduados y articulados como los del lenguaje y metacognición, control ejecutivo temprano de la información (Muñoz R. 2004), son todas tareas y rasgos distintivos que ha descrito la literatura (Bermeosolo, 2005), y que pueden organizarse y fomentarse a través de la acción cooperativa de profesionales que, al interior de las unidades educativas, quieran conocer de manera dinámica y efectiva los requerimientos que están en la base del aprendizaje, en especial, el de los niños con necesidades educativas especiales.

En el contexto de este marco, el proyecto que aquí se presenta pretende constituir una propuesta de conocimiento profundo del aprendizaje y la enseñanza de estudiantes con NEE, derivando en insumos explicativos que generen alternativas de solución de una parte de los problemas educacionales, desde una dimensión de microprocesos o factores específicos asociados al lenguaje que vive el alumno en el paso de 1° hasta 5° básico.

Existen evidencias, a modo de ejemplo, en los estudiantes con NEE que en sus habilidades lectoras [Vellutino (2006), Pinto (2000), Coloma y Pavez (2002)], presentan de manera sostenida deficiencias, entre otras, en la comprensión de instrucciones, y que requieren especial apoyo en la organización de sus discursos relacionados con descripciones, argumentaciones, exposiciones y narraciones.

En el caso que nos ocupa, en el que se centra el presente proyecto, el desafío de los profesores ya no es dictar clase y examinar a los alumnos, sino propiciar el desarrollo de conocimientos creativos y enseñarles estrategias de autorregulación y control de su proceso de aprendizajes, desarrollando apoyos y mediando el paso de nivel en nivel (Muñoz R. 2004). Es decir, que los alumnos aprendan a aprender y aprendan a pensar, que aprendan a autoevaluarse sobre la marcha del proceso. Esto nos dice que la función evaluativa varía al modificarse la perspectiva de la enseñanza. El foco central de interés de esta investigación está en las estrategias de enseñanza de los docentes y el tipo de actividades didácticas y pedagógicas que, en tanto procesos efectivos, posibiliten aprendizajes de calidad para estudiantes con NEE transitorias. Es decir, se asumen como un tópico fundamental de la construcción de conocimiento en la escuela, no sólo las capacidades de los estudiantes, sino cómo estas capacidades se potencian, gracias a estrategias de enseñanza articuladas en torno al desarrollo de aprendizajes dentro del currículo que tienen y requieren continuidad y sistematización en el tiempo, superando los obstáculos que generan los puntos de quiebre.

La literatura especializada muestra los problemas y tensiones para el desarrollo de los aprendizajes en los estudiantes con NEE en un sistema escolar organizado en niveles y con una configuración curricular muy particular: fragmentación del conocimiento asociado a niveles etarios de los estudiantes.

Pues bien, en este contexto, la discusión destaca la importancia de las capacidades de los docentes que, en el marco de su profesionalización específica, se deben concentrar cada vez más en la configuración de espacios de aprendizajes óptimos y cognitivamente pertinentes para los estudiantes, posibilitados por estrategias de enseñanza efectivas que en los primeros años descansan de manera importante en los procesamientos específicos de tareas del lenguaje, fonológicas, fonémicas, comprensivas verbales, memoria verbal, resolución de problemas, entre otras. Más aún, actualmente la discusión ya no sólo radica en la potencialidad de las estrategias de enseñanza, sino en el tipo de articulaciones pedagógicas que el docente es capaz de desarrollar para la construcción de los 'andamiajes' del conocimiento de los estudiantes. Si consideramos la necesidad de aproximarnos a tales articulaciones, podemos sostener desde la dimensión más didáctica que un docente actúa con buen desempeño toda vez que en situaciones de enseñanza presenta enlaces entre los conceptos, entre conceptos y procedimientos, entre procedimientos y ámbitos de contextualización, y todo ello con la solidez del dominio de las estructuras cognitivas y afectivas de los estudiantes con NEE.

Si una estrategia se configura sólidamente en un escenario de enseñanza, ello obedece a la presencia de articulaciones tanto epistemológicas, como entre los conocimientos y el mundo social y afectivo de los estudiantes. Del mismo modo, al desarrollar tales enlaces didácticos en clases en los ámbitos

disciplinarios, es posible trabajar en el fortalecimiento de capacidades predictivas en el desempeño futuro de los estudiantes en la matriz de conocimientos pertinente. Algunos de los factores predictivos establecidos en la literatura en relación a lenguaje, a modo de ej. entre Kinder y 2° Básico, dicen relación con:

Nivel Preescolar: conciencia fonológica, reconocimiento de figuras geométricas, de letras y escritura temprana, diferenciación entre dibujo y escritura.

1° Básico: conciencia fonémica, metaconocimiento fonológico, aprendizaje de la lectura en sistemas alfabéticos, nivel de lectura inicial, segmentación fonémica de palabras, desarrollo comprensivo verbal, relación entre notación de cantidad y otras relaciones numéricas.

2° Básico: comprensión de textos, resolución de problemas sencillos, estrategias mediacionales sólidamente abordadas en el tiempo. Es decir, el núcleo de las estrategias estaría referido a la capacidad de establecer articulaciones efectivas entre estos factores predictivos con una dinámica sistemática y de continuidad y seguimiento entre los distintos niveles de enseñanza.

Todo lo anterior, nos lleva al gran debate actual sobre la importancia de la naturaleza de los contenidos y de las estrategias didácticas que, generando vínculos efectivos, posibiliten el desarrollo de nuevos aprendizajes permitiendo niveles de acceso al currículo nacional a un número considerable de estudiantes que quedan al margen y configuren los sustratos básicos para los nuevos conocimientos tanto iniciales como distantes dentro del desarrollo escolar de los estudiantes con NEE transitorias. Es en este punto de una visión estratégica donde los factores específicos referidos al desarrollo del lenguaje juegan como proyectivos de calidad para el conjunto de la experiencia curricular del estudiante.

La política nacional actual respecto de los estudiantes con NEE está empeñada en crear las condiciones de enseñanza mediante las cuales todos tengan las oportunidades para alcanzar el máximo desarrollo de sus potencialidades. Lo anterior demandando la acción de educarse junto a otros de la misma edad, haciendo los ajustes necesarios para asegurar su máxima participación y progreso en los Planes y Programas de la enseñanza regular. Desde este punto de vista, las escuelas se constituyen por una parte, como un espacio de integración social en el cual los estudiantes tienen la oportunidad de conocer y aprender a respetar y valorar las diferencias; y, por otra, como un medio eficaz para combatir actitudes discriminatorias; crear comunidades de acogida y construir una sociedad integradora.

Uno de los puntos no discutidos es que esta acción se constituye en un proceso de construcción que exige participación activa del estudiante y un rol mediador del docente para significar los procesos de acuerdo a esa realidad. El punto crítico es de qué manera puede hacerse efectivo el tránsito desde las determinantes del currículo, este estudio tiene como propósito caracterizar el proceso y marcha curricular de los estudiantes con TEA, TEL y Déficit atencional y concentracional (NEE transitorias, estas tres representan un porcentaje significativo de las NEE que afecta a un porcentaje cercano al 10% de la matrícula). Como ejemplo y desagregando las cifras en la actualidad de 98.000 alumnos con necesidades educativas especiales reciben apoyo especializado, de los cuales 29.473 estudian en escuelas y liceos con proyectos de integración y 69.000 reciben apoyos a través de los grupos diferenciales.

El éxito en el aprendizaje de los estudiantes con NEE, es de gran relevancia y el hecho de explorar y de contar con diferentes opciones y modelos que permitan alcanzar los aprendizajes esperados, fijar indicadores de logros y contenidos acordes a las características y necesidades específicas de estos es-

tudiantes es vital para el sistema educativo chileno en tanto pueda permitir orientaciones técnicas, fijar disposiciones legales para flexibilizar los criterios de evaluación, promoción y certificación, a modo de ejemplo.

Un modelo que permita gestionar de manera amplia procesos de “diversificación” del marco curricular a partir de factores que, seleccionando ciertos aprendizajes, sirvan de base (articuladores cognitivos), para algunas áreas o sector de aprendizaje, teniendo el potencial de influir en otras áreas que hagan posibles y pertinentes los procesos comprensivos del currículum para los estudiantes. Además que posibilite la identificación de criterios de evaluación para estimar educativamente las necesidades educativas especiales, en términos de sus apoyos y orientaciones necesarios para la marcha curricular.

Objetivo General: Generar un modelo de enseñanza aprendizaje de calidad para alumnos con NEE transitorias que les permita el progreso educacional en el contexto escolar teniendo como eje articulador factores subyacentes del sector lenguaje y comunicación.

Objetivos Específicos: Caracterizar los procesos de enseñanza-aprendizaje, las metodologías y construcción de conocimiento de los estudiantes con NEE. Determinar el grado de calidad y efectividad de la organización, implementación y evaluación de las propuestas curriculares de establecimientos urbanos y rurales de la VII Región. Describir las formas de enseñanza exitosa en estudiantes con NEE transitorias de la región. Conocer la dinámica de recursos humanos, materiales y metodológicos que apoyen el desarrollo de un modelo de gestión curricular para estudiantes con NEE transitorias.

METODOLOGÍA

Con el objetivo de dar validez y utilidad a los resultados de la presente investigación se elaborarán diversos instrumentos de recogida de información que responden a requerimientos de énfasis desde la metodología de investigación cualitativa. Se espera conocer tanto los factores generales y algunos más específicos del hacer práctico de los docentes que trabajan con estudiantes con NEE transitorias.

Se pretende caracterizar y precisar la relación entre el trabajo docente y la potencialidad que brinda el currículo para desarrollar aprendizajes de calidad. Junto al análisis de contenido de documentación de diferente nivel (programas de apoyo, medios y recursos metodológicos, etc.) se estimarán dos referentes: A) el análisis de las acciones prácticas de los docentes, la documentación que los apoya, los contenidos de referencia del currículo y sus expresiones didácticas. B) el análisis de las interacciones generadas en el proceso educativo entre estudiantes y docentes. La información se obtendrá del trabajo en terreno a través de observaciones, focos de grupos, entrevistas, cuestionarios y evaluaciones efectuadas a los estudiantes con NEE transitorias.

La combinación desde algunos aspectos referidos a una exploración cuantitativa y una caracterización cualitativa va a ser la clave para intentar aproximarse de forma más exacta al fenómeno en estudio. La dimensión cuantitativa a nivel de las técnicas tiene como objetivo conocer la presencia de indicadores de gestión del trabajo curricular de los docentes y antecedentes de los estudiantes, mientras que la perspectiva cualitativa persigue aproximarse a las categorías de análisis que permitan una aproximación real al trabajo cotidiano, identificar los factores que relacionan con las experiencias exitosas y la determinación de los componentes del currículo que puedan potenciar y articular el trabajo en el tiempo de los estudiantes con NEE. Interesa en este punto conocer el modo de proceder en la selección

de las acciones educativas en la interrelación del estudiante con el docente.

Identificados los contextos en los cuales se va a centrar la observación, lo siguiente es definir qué es lo que se pretende observar, es decir, cuál va a ser la unidad o las unidades de análisis centrales.

En este punto hemos identificado dos unidades de análisis posibles, que derivan de las características y objetivos de la investigación: El hacer desde las prácticas de los educadores y los elementos claves del mismo currículo que permitan una mirada desde su potencial y que articulen el proceso de apoyo brindado a los estudiantes. Identificadas las unidades de análisis, será posible distinguir los referentes que guiarán la observación y los análisis. Los datos recogidos se presentarán de forma muy sencilla para que puedan ser sistematizados y analizados, y de esta forma además se podrá construir un soporte permanente de información que pueda ser consultado en cualquier momento del proceso investigador.

Para la recogida de información sobre el terreno, y en base a la revisión documental previamente realizada, el esquema metodológico ha planteado una hipótesis general:

El patrón de trabajo curricular con los estudiantes con NEE transitorias considera aspectos irrelevantes que impiden su progresión y desarrollo en el sistema escolar.

Hipótesis más específicas que están relacionadas con los docentes y la práctica educativa en sí misma:

Las prácticas habituales del profesorado impiden la identificación de factores del currículo que actúen como verdaderos impulsores de la articulación de aprendizajes de calidad en las diferentes NEE transitorias.

La interacción profesorado-estudiante no recoge las caracterizaciones de las NEE y sus demandas de apoyo para que los estudiantes puedan progresar en el currículo.

Persisten obstáculos derivados de un modelo de interacción clínico integrativo que distorsionan los acercamientos y acciones derivadas desde el currículo escolar.

Para ello, el esquema metodológico prevé una aproximación a un conjunto de situaciones derivadas de las unidades de análisis que hacen referencia a espacios escolares pautados (aulas) como a espacios no pautados (transferencia de lo curricular al contexto por ejemplo). Las unidades de análisis identificadas son las siguientes: Percepciones y actitudes del profesorado. Percepciones y actitudes de los estudiantes. Interacción entre el profesorado y los estudiantes. Interacción entre los propios estudiantes. Estas mismas unidades de análisis serán desagregadas en una serie de variables operativas que van a permitir un acercamiento concreto a la realidad del proceso educativo de los estudiantes con NEE.

La territorialidad amplia es la VII Región, pues se constituye en una suerte de síntesis de una complejidad urbano-rural, diversidad de establecimientos, etc. Que se explicita en un entorno cultural y demográfico: centros escolares urbanos, centros escolares periurbanos, centros escolares rurales. Régimen relacionado a los sostenedores y gestión del centro: escuelas municipales y escuelas subvencionadas. Nivel de atención educativa: la EGB.

Técnicas a emplear: Entrevistas en profundidad con las que se obtendrá una aproximación al discurso individual de un conjunto de docentes. Con guión de referencia previamente definido, que permita

profundizar en las opiniones y consideraciones del profesorado acerca de la inclusión, currículo nacional y de la superación de estereotipos a lo largo del proceso educativo de los estudiantes con NEE. Grupos focales: instrumento complementario no sólo respecto al resto de intervenciones cualitativas sino también respecto a los sujetos protagonistas de la práctica educativa: estudiante como “receptor” de la propuesta curricular y el profesorado como agente de las adaptaciones y flexibilizaciones. Se espera que este procedimiento se constituya en un elemento de descripción y reflexión respecto a la problemática tratada, a fin de disponer de un diagnóstico sobre la existencia o inexistencia de las relaciones de la práctica con los aspectos del currículo en las propuestas de apoyo a los estudiantes con NEE. La observación sistemática, el propósito particular de este procedimiento es dar con las claves tanto en espacio pautado (PEI, Evaluaciones, Propuestas de trabajo curricular) como no pautado (apoyos solicitados por los estudiantes, modalidades de trabajo, comunicación verbal, ejemplificación utilizada etc.). Evaluaciones referidas al perfil de las NEE de los estudiantes y niveles de desarrollo pedagógicos respecto de la integración y apropiación de lo curricular (Ver anexo B).

En síntesis las acciones metodológicas están inspiradas desde una perspectiva interpretativa que se caracterizará por procesos de recolección de información a evaluar, develando las relaciones encubiertas para levantar las categorías en función de los ejes y dimensiones expresadas en los objetivos específicos. La perspectiva asumida para tal propósito tiene un carácter inductivo-generativo y de análisis de contenido en el que la información existente y a rescatar se tensionará con los lineamientos estructurales que sirvieron para su soporte. Además, se intentará precisar y llegar a los conceptos que tienen como referencia las diferentes acciones. Se espera derivar de las distintas fuentes y datos juicios evaluativos para orientar futuros procesos (modelo) y tomas de decisiones en cada uno de los ámbitos involucrados.

REFERENCIAS:

- Aguilera, A. (2003). *Introducción a las dificultades del aprendizaje*. Madrid: McGraw-Hill.
- Arancibia, V. (1990). *Teorías del aprendizaje. Revisión de las corrientes actuales*. Santiago de Chile: CIDE.
- Avalos, B. (2002). *Formación docente: la historia reciente*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Bermejo, V. (1990). *El niño y la aritmética*. Paidós Educador. Barcelona.
- Bermeosolo, J. (2000). *Metacognición y estrategias de aprendizaje e instrucción. Apoyo a la docencia*. Facultad de Educación. Santiago de Chile: PUC.
- Bermeosolo, J. (2005). *Cómo aprenden los seres humanos: mecanismos psicológicos del aprendizaje*. Ediciones U. Católica. Santiago de Chile. (En prensa).
- Bermeosolo, J. y Pinto, A. (1997). *Integración de niños de grupo diferencial a su aula a través de estrategias conjuntas entre profesor diferencial y profesor de aula*. En *Dificultades del aprendizaje. Avances en psicopedagogía*. Santiago de Chile: PUC.
- Bravo, L. Pinto, A. (1998). *Batería de evaluación de los trastornos del aprendizaje*. Ediciones PUC.
- Carrillo Marisol (1999). *El desarrollo de la conciencia fonológica y su relación con la adquisición de la lectura*. Universidad de Murcia. Tesis Doctoral.
- Coloma y Pavez (2002). “Comprensión de discursos descriptivos y narrativos en niños con problemas en comprensión lectora”. *Rev. Fonoaudiología*. Chile.

- Cox, C. (2003). *Las políticas educacionales en el cambio de siglo: La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Edwards, V. y otros (1995). *El liceo por dentro*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Flores O. R. (1999). *Evaluación pedagógica y cognición*. Ed. McGraw Hill. Santafé de Bogotá, Colombia.
- Geary, D. (2003). Evolution and development of folk knowledge: implications for children's learning. *Infancia y Aprendizaje*, 26 (3), 287-308.
- Geary, D. et al. (2002). Brain and cognitive evolution: forms of modularity and functions of mind. *Psychological Bulletin*, 128, 667-698.
- Gibbs, S. (2004). The skills in reading shown by young children with permanent and moderate hearing impairment. *Educational Research*, 46, (1).
- Jiménez, J. (1992). "Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar". *Infancia y Aprendizaje* 57, 49-66.
- Leonard, C. (2001). Imaging brain structure in children: Differentiating language disability and reading disability. *Learning Disability Quarterly*, 24 (3), 158-176.
- Llinares, S. (2001). *El sentido numérico y la representación de los números naturales*. Editorial Ciudad.
- Montanero, M. (1998). *La instrucción de estrategias de comprensión en el ámbito sociolingüístico del segundo ciclo de la ESO*. España: Universidad de Extremadura.
- Muñoz, J. (2004). *Enseñanza – aprendizaje en estructuras metacognitivas en niños de educación infantil*. Burgos. Universidad de Burgos. España.
- Olson K. (2002). "FFW language to reading effects on adquireid dislexia" MGH. Institute of health professions. Boston. Massachusetts.
- Orrantía, J.(2003). "El rol del conocimiento conceptual en la resolución de problemas aritméticos con estructura aditiva". *Infancia y Aprendizaje*, 26 (4), 451-468.
- Ortiz, M. y Jiménez, J. (2001). "Concepciones tempranas acerca del lenguaje escrito en prelectores". *Infancia y Aprendizaje*, 24 (2), 215-231.
- Pavez, M. y Coloma, C. (2002). *Procedimientos para evaluar el discurso*. PREDI. Chile: PUC.
- Pinto, A. (2000). *Tratamiento de las dislexias de diferentes niveles socioeconómicos fundado en un programa fonémico verbal. Seguimiento*. Concepción: Universidad de Concepción Chile.
- Pinto, A. (2003). "Generación de programas desde una perspectiva psicopedagógica para el desarrollo y fortalecimiento de las prácticas de los docentes del sector lenguaje y comunicación de 1°EM". *Actas III Encuentro Internacional Educación especial y Psicopedagogía*. Talca, octubre 2003. Cap. 5.
- Puyuelo, M. y Rondal, J. (2003). *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje*. Barcelona: Masson.
- Resnick y Klopfer (1997). *Currículum y cognición*. Ed. Aiqué. Buenos Aires. Argentina.
- Riveros, M. y col. (1994). *Desarrollo del pensamiento metacognitivo: una tarea para los educadores*. Santiago de Chile: Proyecto Fondecyt 1930683.
- Scagliotti, J. y Pinto, A. (1997). *Dificultades del aprendizaje. Avances en psicopedagogía*. Santiago de Chile: PUC Chile.
- Schwebel, M. (1983). *Investigación acerca del desarrollo cognoscitivo y su facilitación. Informe sobre el estado actual de la cuestión*. París: Rutgers University. Unesco.
- Solé, I. y Colomina, R. (1999). *Intervención psicopedagógica: una -¿o más de una?- realidad compleja*. *Infancia y Aprendizaje*, 87, 9-26.
- Soprano, A. (2001). *La 'hora de juego' lingüística*. Argentina: Lumiere.
- Steffe, L. P. (2000). *Children's counting types: Philosophy, theory, and application*, Nueva York, Praeger Publisher.

- Vellutino, F. y otros (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experimental deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 88.
- Vellutino F. et als. (2006). Response to intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities. Evidence for role of kindergarten and first grade interventions. *Journal of learning disabilities*. Vol. 39 n° 2 pages 157-169.
- Vlachos, F. y Bonoti, F. (2004). Handedness and writing performance. *Perceptual and Motor Skills* 98, 815-824.