

ESCUELA DE EDUCACIÓN

**DIFERENTES ESTILOS DIDÁCTICOS  
EN EL APRENDIZAJE DEL LENGUAJE ORAL:**

El caso de una Escuela de Lenguaje de la  
Región Metropolitana

Alumnas: Carvajal Navea Marjorie.

Condeza Astorga Marcela.

Sandoval Orellana Johana.

Profesor Guía: Astorga Lineros Blanca.

Profesor Informante: Manosalva Mena Sergio.

Tesis Para Optar Al Grado De Licenciado En Educación.

Tesis Para Optar Al Título De Educadora Diferencial con mención  
En Deficiencia Mental y Trastornos Específicos del Lenguaje.

**Santiago – 2012**

## **AGRADECIMIENTOS.**

Esta tesis, si bien ha requerido esfuerzo, mucha dedicación y sacrificio por parte de las autoras y su profesora guía, no hubiese sido posible su finalización sin la cooperación desinteresada de todas y cada una de las personas que han sido un soporte muy fuerte en momentos de angustia y desesperación, naturales en la preparación de un trabajo de este tipo.

Primero y antes que nada, dar gracias a Dios, por estar con nosotras en cada paso que dimos, por fortalecer nuestros corazones e iluminar nuestra mente y por haber puesto en nuestro camino a aquellas personas que han sido nuestro sustentáculo y compañía durante todo el periodo de estudio.

A mi familia por ese apoyo incondicional y muestras de afecto preocupación en los momentos más difíciles.

Hijos por ser el soporte permanente y la motivación para alcanzar esta meta y sobrellevar todo lo que significó mi ausencia.

A aquellos que han compartido el mayor tiempo, porque en su compañía las cosas malas se han convertido en buenas, la tristeza se transforma en alegría y la soledad no existe y su constante preocupación y motivación ha sido fundamental en el desarrollo de este caminar.

En general quisiéramos agradecer a todas y a cada una de las personas que han vivido con nosotras este proceso, con sus altos y bajos y que no necesitamos nombrar, porque tanto ellos como nosotras sabemos que desde lo más profundo de nuestros corazones, les agradecemos el habernos brindado todo el apoyo, colaboración, ánimo y sobre todo cariño, amistad y hospedaje.

Marjorie Carvajal Navea.

Marcela Condeza Astorga.

Johana Sandoval Orellana.

## ÍNDICE

<b>Contenidos</b>	<b>Páginas</b>
Introducción.....	06
1.- Antecedentes y Planteamiento del problema.....	09
1.1.- Antecedentes Preliminares.....	09
1.2.- Planteamiento del problema.....	15
2.- Preguntas, objetivos y relevancia de la investigación.....	24
2.1.- La pregunta de la investigación.....	24
2.2.- Objetivos de la Investigación.....	24
2.2.1.- Objetivo General.....	24
2.2.2.- Objetivos Específicos.....	24
2.3.- Relevancia y justificación de la Investigación.....	25
3.- Marco Teórico.....	27
3.1.- Concepto de Educación.....	27
3.2.- La Educación en Chile, hoy.....	30
3.3.- La Educación y el reto de las N.E.E derivadas.....	33
3.4.- Las condiciones que objetivamente señalan N.E.E.....	34
3.5.- Elementos relevantes del desarrollo del Lenguaje.....	37
3.6.- Origen y características de las dificultades del Lenguaje.....	39
3.7.- Trastorno del Lenguaje de tipo Expresivo.....	40

3.8.- Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo.....	41
4.- Historia de la Didáctica.....	42
4.1.- Conceptos de la Didáctica.....	42
4.2.- Tipos de Didáctica, estilos didácticos.....	44
4.2.1.- Didáctica desde un punto de vista Técnico.....	45
4.2.2.- Didáctica desde un punto de vista Práctico.....	46
4.2.3.- Didáctica desde un punto de vista Crítico.....	47
4.3.- Rol del profesor en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje desde las distintas concepciones didácticas.....	48
5.- Diseño Metodológico.....	59
5.1.- Enfoque de la Investigación.....	59
5.2.- Características de la Investigación.....	60
5.3.- Unidad de Análisis.....	61
5.3.1.- Instrumentos de recolección de información.....	61
5.4.- Análisis de datos.....	62
5.5.- Análisis por categorías.....	64
5.5.1.- La didáctica como enseñanza y juego.....	64
5.5.2.- La practica pedagógica: entre el mandato ministerial y la realidad de los alumnos.....	66

5.5.3.- Entre lo metódico, lo teórico y el diagnóstico: como cualidad profesional.....	68
6.- Conclusiones.....	71
7.- Bibliografía.....	78
Anexos.....	83

## INTRODUCCIÓN.

La presente investigación, se interesa por indagar los distintos estilos didácticos de los profesores de educación diferencial, los cuales desarrollan su rol profesional con estudiantes con necesidades educativas especiales, derivadas de trastorno específico del lenguaje oral, en el ciclo pre básico de una escuela de lenguaje ubicada a la región metropolitana.

El objetivo de este estudio es caracterizar el o los estilos didácticos que subyacen la práctica pedagógica de dichos docentes.

Las investigadoras mencionan que el proceso de aprendizaje comprende una naturaleza compleja, sobre todo cuando el docente debe mediar en el logro de contenidos; más aún cuando los educandos están en un primer acercamiento a la educación formal y en especial a nuevos aprendizajes. Es por esto que el docente, se convierte en un eje de fundamental importancia, a la hora de llevar a la práctica las enseñanzas para estos niños/as, transformándose así, en guía y apoyo para todo aquel que quiere aprender.

La comunicación es un código según señalan muchos autores, cuya adquisición requiere de un esfuerzo cognitivo, intelectual y de la intervención de un sujeto alfabetizado. Escribir o producir un texto es un acto fundamentalmente comunicativo; en consecuencia, para aprender a hablar es necesario enfrentarse a la necesidad de comunicar algo en una situación real, a un destinatario real, con propósitos reales. En esta perspectiva, la producción de un escrito constituye un acto de comunicación cuyas características dependen de los distintos elementos de la situación comunicativa.

A través del tiempo, el tema de comunicación se ha visto reflejado, en las diversas teorías o investigaciones que la categorizan como una tarea difícil y compleja. Por ende en la búsqueda de la mejor forma de enseñarla, en la historia se han señalado variadas perspectivas en cómo llevar a cabo este proceso; ya sea principalmente, para lograr buenos resultados en los aprendizajes de los niños/as, como para entregarle una visión o solución a los encargados (docentes) de esta tarea y a partir desde ahí surgen diversas escuelas de lenguaje, para tratar con niños trastornos fonoaudiológicos.

En definitiva, el presente proyecto de investigación, sirve tanto como un referente, para todos aquellos docentes o estudiantes, que se interesan por el tema estudiado, ya sea en beneficio propio o hacia sus prácticas educativas, como para nosotras mismas que partimos esta investigación ante la búsqueda de respuestas.

En el primer capítulo de esta investigación, se presentan los antecedentes y planteamiento del problema, derivado las diferentes concepciones didácticas en la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales derivados de dificultades del lenguaje oral, que corresponden a la Escuela de Lenguaje Gulliver 4656, comuna de Quinta Normal.

En el segundo capítulo indagaremos en el marco teórico, en relación al concepto de Educación, Necesidades Educativas Especiales, Concepto de Didáctica y su clasificación y por último el Proceso de Enseñanza Aprendizaje de acuerdo a las experiencias recogidas.

En el tercer capítulo se presenta el Diseño Metodológico desde el punto de vista de su enfoque metodológico, las técnicas e instrumento que se utiliza en la investigación, la población y muestra y las categorías de análisis.

En el cuarto capítulo se presenta el análisis de datos con sus categorías. Éstas categorías son: la didáctica como enseñanza y juego, práctica pedagógica, entre el mandato ministerial y la realidad de los alumnos, entre lo metódico técnico y el diagnóstico como cualidad profesional, para así culminar este estudio con las conclusiones.

# **Antecedentes y Planteamiento del Problema.**



## **1.- Antecedentes y Planteamiento del Problema.**

### **1.1.- Antecedentes Preliminares.**

Iniciar el recorrido indagativo que permita comprender los límites de este estudio son variados y pese a esto es clara la variedad de investigaciones que se encuentran. Sin embargo es importante decir que la información que en estas páginas se entregan son escasas y no dirigidas directamente desde los estilos didácticos y las NEE.

La relación que antes se menciona solo existe a nivel exploratorio, de ahí el tipo de investigación que este estudio de tesis logra.

De ese modo, es que luego de revisar y leer las investigaciones sobre temas de didáctica y enseñanza – aprendizaje que se recopilaron, se puede señalar como una preocupación constante la de reconocer las diferentes concepciones de didáctica que existen en la enseñanza de estudiantes con NEE.

Lo anterior ha llevado a diversas entidades a investigar sobre el tema, una de ellas es la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. La investigadora Edith Litwin, en el año 1997, realizó el estudio llamado “Configuraciones Didácticas”; donde se encuentra que los profesores caracterizan y personalizan ciertos estilos de enseñanza que ella denominó “configuraciones didácticas”, construyendo así un marco teórico para elaborar una clasificación de los mismos en las siguientes grandes categorías:

- Secuencia progresiva no lineal.
- El objeto paradigmático (a obra, el experimento, la situación o clase problema).
- Las narrativas meta analíticas.
- Las configuraciones al borde de la agenda, en donde se encuentran la secuencia progresiva lineal y la clase dramática. <sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Litwin Edith, “Configuraciones Didácticas”. Buenos Aires. Paidós, 1997.

Tal investigación, permite dar cuenta de la existencia de diversos modos didácticos presentes en la práctica educativa, no obstante no llega a ahondar en el impacto o las influencias de esto en la práctica concreta de los profesores. Sí permite entender que la existencia de estas configuraciones responde a criterios de enseñanza y aprendizaje.

Así como también el autor Campanario, Juan Miguel y Otero, José C. (2000:156) pertenecientes a la Universidad Alcalá de Henares realizan la investigación *“Mas allá de las ideas previas como dificultades de aprendizaje: las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencia”*. Los hallazgos de esta investigación mencionan que durante muchos años los profesores han desempeñado su trabajo como si la mente de sus alumnos fuesen receptáculos vacíos en los que había que colocar el conocimiento. La figura del profesor como un transmisor del conocimiento, o del aprendizaje como un proceso de llenado de este recipiente, reflejan claramente estos puntos de vista hoy casi completamente abandonados en didáctica. Los autores señalados manifiestan *“Los alumnos aprendían más o menos dependiendo de su capacidad y el aprendizaje se concebía fundamentalmente, como un proceso de adquisición de información y solo en segundo lugar como un proceso de desarrollo de destrezas.”*<sup>2</sup>

De este modo, dicha investigación hace reflexionar sobre lo valioso de entender la práctica pedagógica como un proceso continuo de construcción de aprendizaje; lo que no deja fuera la vinculación con la historia del sujeto, las necesidades de desarrollo y las variaciones propias de la localidad. En suma, la anterior investigación logra hacer comprender que un determinado estilo didáctico, y su coherente concepción de ella, podrían permitir avanzar desde este modelo de profesor “trasvasijador” a otro “co-constructor” de aprendizaje.

Por su parte, los investigadores en didáctica han desarrollado estudios sobre el modo en que los alumnos enfocan las tareas de aprendizaje (Berry, J y Sahlberg, P, 1996)<sup>3</sup>. No

---

<sup>2</sup> Campanario, Juan Miguel y Otero, José, 2000. “Mas allá de las ideas previas como dificultades de Aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias” pág. 156.

<sup>3</sup> Berry, J y Sahlberg, P. Investigando a los alumnos, ideas del aprendizaje. Aprendizaje y enseñanza. 1996.

obstante como señala Hammer , D (1994)<sup>4</sup>, no se ha buscado un marco general que sirva para encuadrar y clasificar las concepciones epistemológicas de los alumnos; pregunta básicas como ¿Cuál consideran los alumnos que es la forma adecuada de analizar y aprender diversos tipos de contenidos?, o ¿Cómo creen los alumnos que se debe relacionar el trabajo de laboratorio con las clases teóricas?, o ¿Cuál es el papel de la formulación de problemas en el aprendizaje?, han permanecido por mucho tiempo sin una respuesta clara, debido, fundamentalmente a través del enfoque y ha inconvenientes metodológicos en relación a que estrategias y herramientas se han utilizado en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Según el autor (Mondragon,2005), en la historia de la universidad de la *lectio* (lección magistral por parte del profesor) y la *disputatio* (debate en el interior de la clase entre el profesor y los estudiantes, pero también entre los mismos estudiantes), se convirtieron en las prácticas dominantes por los profesores en la formación de los nuevos profesionales, y siendo así que los estudiantes acudían a la universidad por un marcado interés en el aprendizaje de un oficio o una profesión, una única estrategia, la clase magistral se estandarizó como modelo didáctico universitario y ello fue así puesto que quienes se desempeñaban como docentes universitarios, lo que iban a hacer en las instituciones, era presentar ante sus estudiantes los avances de sus estudios, prácticas e investigaciones personales, además de sus posiciones individuales respecto de ciertos temas (considérese además que los conocimientos de esa época no tenían tan apto desarrollo de especialización como en el presente).

Sin embargo, ahora indudablemente, los hechos han cambiado. Los estudiantes universitarios no llegan con toda la predisposición ni los conocimientos previos necesarios para el aprendizaje disciplinar y profesional. Además, *“los avances de las teorías del aprendizaje han demostrado, especialmente desde Jean Piaget (1896-1980), que básicamente haber aprendido, significa haber extraído conclusiones de las experiencias vividas y actúa de acuerdo con ella. Además, como lo señaló el mismo Piaget los*

---

<sup>4</sup> Hammer ,D. Creencias epistemológicas en introducción a la física, cognición e instrucción. 1994.

*resultados del trabajo en las escuelas dependían primordialmente de temas como que los estudiantes dominaran las mismas categorías que utilizaban su profesor en sus exposiciones verbales”.*<sup>5</sup>

Estos antecedentes, antes expresados, dan cuenta de un recorrido valioso y no tan reciente sobre como es el profesor, el modo en que concibe su hacer profesional y los énfasis que la labor docente amerita. Pero sin duda, la información siempre se muestra escasa, ella no logra ahondar en elementos sustanciales del modo en que realizan la clase o como los estudiantes de escuelas especiales llegan a alcanzar sus aprendizajes. En otras palabras se hace referencia al estilo con el cual un profesor enfrenta su clase y las elecciones y apuestas que realiza, todo ello en el entendido que tanto el estudiante y el aprendizaje son lo más importante.

Teniendo a la vista estos aportes de teóricos e investigadores es que se puede aludir a otros antecedentes que nacen justamente en la experiencia práctica de las tesis.

Por años han convivido con diversos grupos de profesionales, lo que ha resultado como un antecedente a la hora de objetivar la variedad de modo de ser del profesor.

Más allá de todo lo que podría mencionarse está la idea de que un buen profesor es quién maneja con seguridad todos aquellos aspectos que encierra el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC: 2003)<sup>6</sup> y a juicio de quienes escriben ello restringe y condiciona los saberes que determinan el actuar de los profesores.

A nivel más específico, haciendo referencia a lo que sucede en las escuelas especiales, es que se ha insistido en señalar que en estos recintos educativos el modelo o estilo didáctico, como se le ha de llamar en este trabajo, está configurado a partir de la tradición profesional, ella señala al profesor como un facilitador constante y excesivo, en

---

5 Mondragon Ochoa Hugo. “Prácticas Pedagógicas en la Universidad para la Construcción de Ambientes de Aprendizajes Significativos”. <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Recursos/PRACTICASPEDAGOGICAS.2005.pdf>. Consultado el 10 de Mayo de 2011.

<sup>6</sup> Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, “Marco de la Buena Enseñanza”, MINEDUC. 2003.

algunos casos, ya que la gran mayoría de las veces se tiende a llevar a cabo una didáctica que resuelve y ejecuta las acciones que debiera de modo autónomo resolver el estudiante.

Frente a lo anterior, queda establecido, a modo de supuesto para esta investigación, que el modo y la concepción didáctica más recurrente entre los profesores de escuela especial de Lenguaje Oral, es el de tipo “*autoritario*”<sup>7</sup>, pues ellos con su actuar aprehensivo, permisivo y controlador de los obstáculos y dificultades, tienden a actuar de modo autoritario, pese a que no del modo abierto y claro, como se encuentra tradicionalmente en la escuela regular, más bien lo que se ha encontrado en la experiencia profesional de las tesis es un estilo de profesor que intenta, a veces sin deliberadas intenciones, de subordinar y regular las acciones de los estudiantes.

Quienes escriben, concuerdan en que este tipo de accionar responde, en gran medida, al aprendizaje formativo que ha motivado toda la historia de la educación especial. Por ende, los maestros no se encuentran ajenos a esto. Podría encontrarse mayores argumentos si se revisará la historia completa del surgimiento de la Educación Diferencial, tema que aunque resulta de mucho interés no podrá ser abordado en este trabajo.

---

<sup>7</sup> Estilo denominado así por Lippit y White, en el año 1938. Años más tarde diversos investigadores y teóricos han dado en señalarlo como: “*Tradicional formal*”, por Bennett. 1979, “*Estilo Tradicional*”, por Miguel Ángel Delgado. 1996. En: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/marzo10/margaritagonzalez.pdf>. consultado el 20 de noviembre de 2011.

# **Planteamiento del Problema.**

## **1.2.- Planteamiento del Problema.**

Las investigadoras mencionan que el proceso de aprendizaje comprende una naturaleza compleja, sobre todo cuando el docente debe mediar en el logro de contenidos; más aún cuando los educandos están en un primer acercamiento a la educación formal y en especial a nuevos aprendizajes. Es por esto que el docente, se convierte en un eje de fundamental importancia, a la hora de llevar a la práctica las enseñanzas para estos niños/as, transformándose así, en guía y apoyo para todo aquel que quiere aprender.

La comunicación es entendida, por quienes escriben, como un conjunto de códigos los cuales logran significado solo en la comunión de ideas, en el consenso que le da sentido a ese código. El lenguaje oral es el canal de manifestación comunicativa y su adquisición requiere de un esfuerzo cognitivo e intelectual.

Así, escribir, producir un texto o expresarse oralmente es un acto fundamentalmente comunicativo; en consecuencia, para aprender a hablar es necesario enfrentarse a la necesidad de comunicar algo en una situación real, con un destinatario y propósitos reales. En esta perspectiva, la producción oral constituye un acto de comunicación cuyas características dependen de los distintos elementos de la situación comunicativa.

Las palabras anteriores ratifican que a través del tiempo, el tema de comunicación se ha visto reflejado en las diversas teorías e investigaciones, las cuales la categorizan como una tarea difícil y compleja. Por ende en la búsqueda de la mejor forma de enseñarla, se han señalado variadas perspectivas en cómo llevar a cabo este proceso; ya sea principalmente, para lograr buenos resultados en los aprendizajes de los niños/as. Esta búsqueda viene a darse como una actividad marcada históricamente.

En la historia reciente sobre la Educación, se encuentra la Declaración de los Derechos Humanos junto con La Declaración de los Derechos del Niño, realizada por la Organización de las Naciones Unidas, ellas hacen mención a que la educación es un derecho para todas las personas, estando este derecho presente en La Ley Orgánica Constitucional chilena de los años 90. Ella indica que es deber del Estado velar por que se cumpla este derecho.

Del mismo modo es que universalmente se considera que la educación es el eje que articula el crecimiento económico y el desarrollo social de un país. Ella, la educación, les permite a los estudiantes crecer en conocimientos, habilidades y destrezas lo cual les ayudará a enfrentar los desafíos que la sociedad adulta les depara.

Todo este influjo general de diversos organismos internacionales y nacionales, como también de la UNESCO, permiten observar la existencia de un interés global frente al tema educativo, lo cual se concreta en el deseo de mejorar las prácticas educativas. Con eso mejorar el aprendizaje y superar los límites de calidad que la sociedad y el sistema escolar se demandan mutuamente.

Es así que se conserva, en todos los espacios preocupados de la educación, la idea de promover un tránsito desde la enseñanza, como foco, hacia el aprendizaje, como centro.

A nivel nacional y en especial a nivel local e institucional este cambio en la práctica del profesor, el cual pone el acento en el aprendizaje, requiere lógicamente de diversos apoyos institucionales, de otro modo este cambio no logra ser real. En efecto, los docentes directivos y el sostenedor del establecimiento son claves para gestionar la innovación, garantizar los espacios de reflexión del equipo docente, y aumentar la participación y el compromiso de toda la comunidad sobre los procesos educativos.

Años atrás el sistema educativo se organizaba exclusivamente desde la perspectiva psicológica - conductista, o sea los alumnos en el aula aprendían bajo metodologías autoritarias y homogeneizadoras. Esto daba a entender al alumno como un ente pasivo que solo recepcionaba información y muchas veces no lograba aprendizajes que hoy se consideran significativos. Por ende el objetivo estaba centrado en la memorización y en la repetición cabal de los contenidos expuestos magistralmente por el profesor.

Dentro de los cambios que trajo la Reforma Educacional, acá en Chile, se consideró una prolongación horaria que incrementó a 1200 las horas anuales de trabajo escolar. Esto con la intención de incorporar en los planes y programas de cada establecimiento nuevas formas de enseñanza, más lúdicas y pendientes del contexto social de los alumnos. Los



argumentos para este cambio se afirman en que esto facilita el aprendizaje en las diferentes áreas de estudio de los alumnos.

Desde esta nueva mirada “*reformadora*”, el desarrollo de las clases diarias debía vivir un importante cambio, enfocado directamente en como el profesor hace adecuado uso del tiempo en pos del logro de mejores aprendizajes. Esto permitió comprender que el docente debiera contar con mayor libertad y flexibilidad en los ámbitos de la didáctica. Desde esta idea el profesor usa su criterio profesional al momento de optar por técnicas y metodológicas innovadoras, siendo esto más favorable para los alumnos, diversos estudios así lo señalan. Se establece que usando estrategias de mayor creatividad, en las cuales el estudiante cumpla un rol de más protagonismo se puede mejorar la motivación y logro en los aprendizajes esperados.

Sumado a lo anterior está la idea de que los objetivos actuales de la educación chilena apuntan al desarrollo integral del ser humano, en su dimensión social, vocacional, psicológica, artística y cultural, para que la vida futura del niño, la niña o el joven le permita llegar a ser una persona virtuosa, tanto en actitudes y aptitudes, capaz y útil en la sociedad, desenvolviéndose de forma saludable y utilizando de manera eficaz y eficiente las herramientas adquiridas durante su proceso de formación.

En este contexto de reformas y cambios externos y locales el estilo didáctico que desarrolla el profesor adquiere una gran relevancia. En ellos se concentra la posibilidad de optar con alto criterio profesional por mejores y mayores aprendizajes, para los estudiantes.

Para efectos de esta tesis de investigación se entenderá el Estilo Didáctico como aquel modo o forma de actuación que el profesor desarrolla en la sala de clases o frente al grupo de estudiantes, en vistas al logro de aprendizajes. Dicha aseveración se elabora en base a los postulados teóricos de Bennett, N (1979)<sup>8</sup>, Delgado Noguera, M.A (1991)<sup>9</sup> y por Lippit, R (1938)<sup>10</sup>.

---

<sup>8</sup> Bennet, N. Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid. Morasta, 1979.

De este modo *“El concepto de estilo de enseñanza o estilo educativo se enfoca no sólo en el aprendizaje, sino también en la manera cómo el individuo se compromete, se orienta o combina varias experiencias educativas. Por lo tanto, el estilo de enseñanza tiene un carácter social”*<sup>11</sup>

A continuación se recogen las ideas vertidas por un grupo de autores, los cuales son analizados en un artículo extraído desde una página temática, en internet<sup>12</sup>

Los B. B. Fisher y L. Fisher (1979, en Alonso, et al., 1997, p. 59), usan el término *“estilo de enseñanza”* al definir a aquel *“modo habitual de acercarse a los alumnos con varios métodos de enseñanza”*.

A su vez Grasha (s/a) *“lo considera como un patrón particular de necesidades, creencias y conductas que el maestro muestra en el salón de clase”*.

Butler (1984, en Guild y Garger, 1998, p. 94), señala que *“la forma como los maestros se presentan como seres humanos ante los alumnos y al mismo tiempo reciben a los alumnos como seres humanos, tiene una influencia en las vidas de los alumnos y en las actividades de aprendizaje en el salón de clases”*.

Como sustento a lo mencionado antes aparece los hallazgos realizados por Alonso, et al. (op. cit.). Aquí se aluden a varios casos. *“Kagan (1988) encontró en sus investigaciones que niños impulsivos situados en clases con profesores reflexivos aumentaban notablemente su nivel de reflexión. Hunt (1979) demostró que los profesores que actúan en*

---

<sup>9</sup> Delgado Noguera, M.A. Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada. ICE, 1991.

<sup>10</sup> Lippit. R. Estilos de Enseñanza. Barcelona. Herder, 1938.

<sup>11</sup> En: [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo\\_2/estilos\\_ensenanza.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/estilos_ensenanza.htm). consultado el 12 de noviembre de 2011.

<sup>12</sup> La página aludida corresponde a aquella ya citada en párrafos anteriores, ella es [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo\\_2/estilos\\_ensenanza.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/estilos_ensenanza.htm). consultada el 12 de Noviembre de 2011

*los niveles más abstractos pueden ayudar a aumentar los niveles de complejidad conceptual de los alumnos”.*

Estos estilos surgen desde diversas concepciones teórico - pedagógicas y por tanto la elección y uso que hace cada docente de diversas estrategias viene a ser el resultado o la muestra concreta del estilo y concepción didáctica que cada profesor ha aprehendido.

Las concepciones y la concreción de ello en el estilo didáctico que un profesor posee sobre la didáctica es el resultado de la apropiación que éste ha realizado acerca del conocimiento cabal sobre los diferentes enfoques y concepciones paradigmáticas, ideas o creencias que cada profesor ha desarrollado a partir de su propia experiencia escolar, como también derivada de su proceso de formación universitaria.

Un método, una estrategia, una técnica, no surgen entre las elecciones del profesorado de modo azaroso, pese a que en la práctica cotidiana y esto traducido en sus expresiones espontáneas, los maestros señalan bajos niveles de preparación y perfeccionamiento, ello no los aleja de la orientación que epistemológicamente hacen de los elementos didácticos, así también del estilo didáctico.

Así también la forma en la que se realiza la evaluación surge para responder a las necesidades específicas que la práctica pedagógica le presenta al docente, desde la idea de apoyar a los estudiantes, tanto en forma individual como grupal. Esta simple opción responde aquello que el profesor valora y concibe del proceso de evaluación.

Cuando se cuestiona el modo en que los profesores realizan su clase, cuando se repara en la forma en que éste resuelve una situación desafiante en el aula, cuando se impulsan nuevas ideas sobre cómo ser mejor maestro y más ahora, cuando la calidad de la educación se haya en el debate cotidiano, es que se debe preguntar por ¿en qué modo la concepción didáctica de un profesor o profesora apoya el advenimiento de una mayor calidad y más duraderos aprendizajes?

Las preguntas anteriores señalan los inicios de una mirada de problematización sobre la didáctica, en la perspectiva de encontrar señales de coherencia entre aquello que el profesor hace y aquel “*lugar*” desde donde ha recogido o forjado ese “*hacer*”.

La didáctica, por tanto, es aquel conjunto de ideas y saberes disciplinares que logran vincular dimensiones como el conocimiento y el modo de hacer que ese conocimiento sea aprendido por los alumnos. No es posible considerar que la disciplina didáctica sea solo un mero conjunto de “manuales” que le indiquen al profesor como hacer mejor su clase.

En los inicios de esta disciplina se encuentra a Comenius quién en su libro “*Didáctica Magna*” (1657) reconoce a la didáctica como una disciplina que se constituye en el ámbito de la organización, el método y la eficacia. Tal vez esta afirmación ha determinado tradicionalmente lo que se ha creído de ella. En los colegios se valora en exceso al profesor que logra mantener una disciplina y un control cerrado de las acciones de sus estudiantes. Según afirmaciones de directores y “*colegas*” la mejor clase es aquella donde el profesor expone y los estudiantes escuchan, ordenadamente piden la palabra y responden a lo que espera el profesor.

De todos modos podría ser impropio acusar de este comportamiento a tan gran teórico, pero lejos de ello es cierto que en la actualidad para un gran número de profesores e instituciones educativas la idea de calidad de lo que se aprende en la escuela está cifrado sobre criterios de disciplina exagerada y de lejana vinculación profesor – alumno.

Sin embargo pensar la didáctica como una “*reflexión sistémica y búsqueda de alternativas a los problemas de la práctica*” (Vera, Candau. 1998:37) podría ser el modo más acertado de entender la complejidad del proceso de enseñar y aprender.

Los antecedentes preliminares entregados en las páginas anteriores dan cuenta, si bien de modo incipiente, de indicadores que permiten reconocer que todas aquellas determinaciones del modo de operar que se instala en la sala de clases y en el proceso de enseñar y aprender están determinados por eso que los docentes elijen y que en muchos casos desconocen.

Luego de todo lo antes señalado es que cobran valor las investigaciones preliminarmente consultadas, ellas hacen un aporte en el entendido de llegar a establecer distintas miradas sobre como los profesores desarrollan su acciones pedagógicas frente a los estudiantes.

Entendiendo que los datos recopilados a nivel inicial solo entregan información general sobre los “*usos*” didácticos, esos aportes logran suficientes para comprender dos cuestiones centrales para este trabajo de investigación.

Por un lado se puede constatar la insuficiente investigación que se ha realizado a nivel latinoamericano sobre concepciones didácticas, ello ha dificultado contar con un mayor número de evidencias, lo que de cualquier modo permite comprobar lo incipiente del desarrollo del tema y a su vez enfatiza la idea exploratoria que tiene esta tesis.

Por otro lado se rescata, de este proceso de revisión anterior, el hecho de que lo que se ha construido en la temática de la didáctica no ha estado en el escenario de la educación diferencial, y más propiamente en el plano de las escuelas especiales que trabajan en el aprendizaje de alumnos con dificultades del lenguaje oral.

Frente a todos los elementos ya entregados surge la necesidad de problematizar sobre los modos de concebir la didáctica, aquella disciplina que evidencia la responsabilidad del “*docente de hacer que aquel saber “sabio” del curriculum escolar se vuelva un saber próximo al educando, esto es, un saber “sabido”* (Bazán y Astorga 2011:5)<sup>13</sup>.

Entonces, la tarea está centrada en problematizar los estilos didácticos; sus existencias o no.

El pretendido que está a la base de este estudio considera la importancia de reconocer en la relación cercana y, directamente proporcional, que consiste en alcanzar óptimos educativos, con el fin de lograr que alumnos que presentan dificultades en el

---

<sup>13</sup> Astorga, Blanca y Bazán, Domingo. “Introducción a una didáctica crítica, democrática y comprometida con la transformación social”. Revista Diatriba. N°1. Colectivo Diatriba. Editorial Quimantú, 2011.

aprendizaje del lenguaje oral avancen en ese proceso de adquisición, teniendo como base para ello argumentos que mencionan que el aprendizaje se alcanza o construye en íntima relación con la teoría y la didáctica que lo sustentan.

En definitiva el problema de investigación surge al considerar la importante relación entre aquello que los estudiantes aprenden los modos y concepciones didácticas de las cuales surgen. Considerando que si lo anterior reviste carácter de problema, más lo es en el plano de las dificultades del lenguaje oral, aquel escenario escolar en el cual los profesores de educación diferencial trazan objetivos sobre la expresión y la comprensión, aspectos del lenguaje oral que en gran medida posibilitarán nuevos aprendizajes en el tiempo presente y futuro de los estudiantes.

Luego de la indagación inicial sobre investigaciones gemelas o indirectas sobre concepciones didácticas, es posible recalcar que además de no encontrarse un número significativo de estudios en el plano general, o sea en cualquier nivel del sistema educativo, menos aún hay evidencias de esta temática en el plano de la educación diferencial. Dicha situación realza aún más el cuestionamiento sobre concepciones didácticas, pues es de común acuerdo que en educación diferencial se debe hacer uso frecuente de diversas estrategias y técnicas didácticas que permitan un sin número de herramientas para la atención de los estudiantes con necesidades educativas especiales y la consecución de aprendizajes de calidad.

Este estudio tiene un carácter exploratorio, pues reconoce la incipiente variedad de investigaciones anteriores sobre el tema y por ende tiene por finalidad aportar en el conocimiento sobre esto. Se centra esta tesis en escenario de aprendizaje escolar para las dificultades del lenguaje oral, pues es a juicio de quienes investigan, una dimensión y aspecto del aprendizaje escolar que contiene en si las posibilidades futuras de mayores y mejores aprendizajes escolares. Además el tratamiento del lenguaje oral se constituye en la idea de infancia, como espacio etario en el cual con mayor predilección se origina, evidencia y resuelven dichas dificultades.

Es menester de quienes investigan ahondar en los estilos didácticos, o sea en aquellas maneras o “*estilos de profesor*” que circundan el acto didáctico en una escuela de lenguaje, con el propósito de establecer iniciales y exploratorias aproximaciones a las concepciones sobre la didáctica, y los fines de ésta, que los docentes de educación diferencial sostienen y las cuales determinan su accionar práctico.

Específicamente, en el área del lenguaje oral, se hayan instalados variados dispositivos de aprendizaje y desarrollo que permitirán en lo posterior que los estudiantes avancen en los aprendizajes escolares.

Las investigadoras consideran que el mejor aprendizaje del lenguaje oral viene a ser una de las bases fundamentales para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Mejor aún si ello se edifica desde estilos de profesores, más bien estilos de desarrollar la dinámica de la clase, o sea la didáctica que apunten directamente al aprendizaje significativo. “*El docente va a presentar, entonces, situaciones que considera que pueden favorecer esa construcción de conocimiento*”, Kaufman y otros (1998)<sup>14</sup>

Para finalizar el problema a investigar se puede señalar un listado de nuevas interrogantes, las cuales guardan relación con: ¿los profesores de educación diferencial, que trabajan en escuelas de lenguaje oral, tienen un determinado estilo didáctico?, ¿será aquel estilo coherente con algunos de los estilos señalados por los teóricos del tema?, ¿cobrará importancia que cada profesor reconozca en su actuar el sello escrito en el estilo y desde la concepción didáctica que utiliza?, ¿tendrá esta “apropiación” del estilo didáctico relación con la práctica concreta entre los estudiantes de dichas escuelas?

A partir del despliegue de ideas que el problema señala y luego de las variadas interrogantes es que se construye la pregunta de investigación. Esta será presentada en el siguiente capítulo.

---

<sup>14</sup> Kaufman, A.M, Ferreiro E, Teverosky A y Nemerousky M, Metodologías de Enseñanza, artículo publicado en la revista recursos de formación número 2, año 1998.

## **2.- Pregunta, Objetivos y Relevancia de la Investigación**

### **2.1.- La Pregunta de Investigación.**

Lo anteriormente señalado se sintetiza en la siguiente interrogante.

¿Cuáles son los estilos didácticos, que caracterizan a los profesores de la Escuela Especial de Lenguaje Oral “Gulliver” de la Región Metropolitana y la relación de estos estilos con el desarrollo profesional concreto en el aula?

### **2.2.- Los Objetivos de la Investigación.**

#### **2.2.1.- Objetivo General.**

Identificar el o los estilos didácticos, que caracterizan a los profesores de la Escuela Especial de Lenguaje Oral “Gulliver” de la Región Metropolitana y la relación que tienen en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas.

#### **2.2.2.- Objetivos Específicos.**

a) Identificar las concepciones sobre didáctica que poseen los profesores de Educación Diferencial, de la Escuela de Lenguaje oral “Gulliver”.

b) Establecer la relación existente entre las concepciones sobre didáctica que los profesores sostienen y el o los estilos didácticos.

c) Identificar elementos relevantes de la práctica pedagógica los cuales ilustren, concretamente, el o los estilos didácticos presentes.



### **2.3.- Relevancia y Justificación de la Investigación**

En forma global con la actual política educacional, existe una tendencia cada vez más amplia para vislumbrar la necesidad de atender las diferencias que presenta cada individuo, es por esto que se intenta mejorar la atención para cada uno de los alumnos con el fin de encontrar o conocer elementos significativos que beneficien su atención integral, a través de diversas metodologías y estrategias didácticas utilizadas en su enseñanza. (MINEDUC, Marco de la Buena Enseñanza, 2003, pág. 7)

Diversos autores tales como, Edith Litwin (1997), Juan Campanario, José Otero (2000) y Hugo Mondragon Ochoa (2005), postulan la existencia de diferencias tendencias metodológicas y estratégicas didácticas, las cuales apoyan la labor docente y colaboran con la enseñanza que estos entregan, lo cual lleva a considerar valiosa la revisión de los estilos didácticos utilizados en el tratamiento de las dificultades del lenguaje oral. Es ahí donde se indagarán acerca de los diferentes estilos didácticos en la enseñanza de alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

En consecuencia, este estudio, resulta un aporte teórico y práctico a la disciplina de la educación diferencial, identificando las características conceptuales y metodológicas de la didáctica pedagógica entre estudiantes que asisten a intervenciones proclives al desarrollo del lenguaje oral.

La presente investigación, de corte exploratorio y con pretensiones descriptivas, colabora a futuras investigaciones, que visualicen el proceso práctico de la didáctica.

El acceso a este material permite visualizar potenciales insumos teóricos para la optimización de aprendizajes y los modos de intervención.

En definitiva, el presente estudio de caso, sirve tanto como un referente, para todos aquellos docentes o estudiantes, que se interesan por el tema estudiado, ya sea en beneficio propio o hacia sus prácticas educativas.

# **Marco Teórico.**

### **3.- MARCO TEÓRICO.**

Los capítulos que se despliegan a continuación contienen todo el material bibliográfico recopilado en función a esta investigación. Ellos son el sustento teórico, en cuanto a postulados, cuestionamientos, definiciones y clasificaciones, necesarias para ahondar con firmeza en las temáticas de relevancia para este trabajo.

La presentación de los temas están ordenados en sub- capítulos, desde ideas más bien globales, hasta fundamentaciones específicas, propias de la disciplina diferencial.

#### **3.1.- Concepto de Educación.**

La educación es un proceso que dura toda la vida. El nacimiento es un evento biológico que marca el inicio de un proceso de maduración y de aprendizaje que, de ser positivo nos conducirá a la condición de persona. La educación, como proceso de aprendizaje es interminable; siempre seremos sujetos inconclusos, aún cuando constituimos realidades concretas en cada presente de nuestra vida. La educación - hablando en términos morales- nos mejora, nos perfecciona en lo biológico, psíquico, social, cultural y espiritual. Cada aprendizaje nos habilita para acometer nuevos aprendizajes.

Los seres humanos desde que nacen, actúan buscando el logro de objetivos claros y específicos: para satisfacer sus necesidades básicas, para relacionarse con otros, como también para desarrollar y surgir. Para ello debe aprender a convivir y socializar, siendo la familia el primer lugar donde se presentan instancias sociales de importancia para el sujeto, permitiéndole así relacionarse e interactuar con otros, adquiriendo junto con ello los primeros conocimientos, valores, actitudes, tanto como el desarrollo de las primeras habilidades; que serán la base del largo proceso de educación.

Hoy existen diversas definiciones para referirnos de educación, efectos de esta investigación se utilizara aquella que señala que:

“La educación es el proceso permanente que abarca las distintas etapas de vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, espiritual y físico, mediante la transmisión y cultivo de valores, conocimientos y destrezas, enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable en la comunidad”<sup>15</sup>

La educación, así entendida, busca contribuir en las actitudes, valores y principios necesarios para incorporarse de manera integra a la sociedad, produciendo cambios de carácter intelectual, y contribuir en el desarrollo de habilidades cognitivas, las cuales son fundamentales para el desarrollo integral del individuo.

Es por eso, que es imprescindible que la comunidad educativa, profesores, directivos y familias trabajen en conjunto con el único fin de lograr el desarrollo integro de los niños, niñas y jóvenes, para que estos en un futuro, pueden desenvolverse adecuadamente, buscando soluciones a sus problemas, creando ideas innovadoras y de este modo poder contribuir al desarrollo del país.

En relación con lo señalado anteriormente, la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, en su informe para la UNESCO, señala que la educación de acuerdo a las necesidades de un mundo globalizado, debe ser permanente, esto quiere decir a lo largo de toda la vida, todo esto como una forma de responder a las necesidades personales laborales de las personas en el mundo de hoy. Es así como entonces, se sugieren cuatro pilares fundamentales para la educación del siglo XXI, que a continuación se detallan<sup>16</sup>:

- Aprender a vivir juntos: Para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas. Aprender a conocer más a los demás, su historia, su tradición, su espiritualidad y a partir de allí, crear un espíritu nuevo que impulse la realización de proyectos comunes o la solución inteligente o pacífica de los inevitables conflictos,

---

<sup>15</sup> Ley Orgánica Constitucional LOCE, artículo 2º ,1990.

<sup>16</sup> Delors Jacques, “La Educación encierra un tesoro”. Santillana Ediciones Unesco. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.

gracias justamente a la comprensión de que las relaciones de interdependencia son cada vez mayores.

- Aprender a conocer: Es decir, adquirir los instrumentos necesarios para la comprensión. Reunir una cultura general amplia con la posibilidad de estudiar a fondo un número reducido de materiales.
- Aprender a hacer: Para poder influir sobre el propio entorno. No limitarse a conseguir el aprendizaje de un oficio sino adquirir una competencia que permita hacer frente a numerosas situaciones, algunas previsibles y que faciliten el trabajo en equipo, dimensión olvidada por los métodos de enseñanza actuales.
- Aprender a ser: En el siglo XXI se exige mayor autonomía y capacidad de juicio junto con el fortalecimiento de la responsabilidad personal ante la realización del destino colectivo, y nos induce a no dejar de explorar ninguno de los talentos, que como tesoros, están enterrados en el fondo de cada persona.

Los cuatro pilares señalados anteriormente, permiten visualizar los cambios radicales que deben hacerse en los sistemas educativos, ya que exige una formación sólida y el dominio de algunas aptitudes personales, que la escuela debe saber y desarrollar.

La necesidad de desarrollar estos atributos, permite reflexionar en torno a los cambios que deben realizarse en la educación actual, que significa por una parte incorporar elementos que permitan a los niños, niñas y jóvenes, sobreponerse exitosamente a las inequidades de la educación, que aún siendo así aspira a una educación e igualdad para todos.

La Reforma Educacional que se ha gestado en nuestro país desde los 90, recoge esta preocupación, por esto ha tenido como ejes articuladores las políticas de mejoramiento de la calidad de la educación, y una mayor equidad en su distribución, acceso y promoción. Al mismo tiempo, a través de ella se pretende avanzar gradualmente hacia la descentralización

de las definiciones y acciones educativas, otorgando con ello mayor autonomía a las comunidades educativas, para el logro de más y mejores aprendizajes en niños, jóvenes y adultos.

Las políticas respecto a la calidad se han centrado en el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y en los resultados en el aprendizaje de los estudiantes, junto con mejorar las condiciones y el perfeccionamiento de la labor docente.

Por su parte, las políticas de equidad se han orientado hacia la igualdad de oportunidades educativas para los alumnos más vulnerables del país. De esta manera, en forma oficial, en el año 1996 se da comienzo a la Reforma Educacional, la cual se ha desarrollado a través de diferentes componentes que la integran.

### **3.2.- La Educación en Chile, hoy.**

El mundo está cambiando. “*A los grandes cambios que significaron para la vida hombre los avances de la llamada Era Tecnológica*” (Eco, 1984), se suman otros grandes cambios, particularmente en el ámbito de las ideas. Ellas las cuales vemos materializadas tanto a nivel global: con una nueva cosmovisión; a nivel de cada región geográfica: con acuerdos económicos-políticos; y, también a nivel de cada nación: en sus políticas internas.

La dimensión educativa de los sujetos adhiere al óptimo desarrollo de sus capacidades y a su aporte positivo a la sociedad en la que está inserto, cobra especial importancia. Así, en el mundo contemporáneo se observan cambios a nivel educacional.

Cambios a los que se estima necesario sumarse, para estar a la par con aquellos que se apuntan a nivel mundial; Chile no es una excepción. En el año 1990, en nuestro país, comienza a gestarse la *Reforma Educacional* principalmente por dos razones: problemas existentes en calidad y equidad de la educación hasta ahora ofrecida, y, por los requerimientos que se le hacen a la educación desde la sociedad, desde la cultura y desde el campo productivo (Núñez, 1999).

De tal reforma se puede interpretar la idea de que el Ministerio de Educación en 1999, señala que la sociedad chilena se encuentra en proceso de modernización y democratización, y ello demanda no sólo mejor educación sino otra educación. La Reforma Educacional se puede entender como una propuesta de cambio mayor.

La educación en Chile hoy, tiene dos compromisos, uno de los cuales ya ha sido y es motivo de numerosas iniciativas. Esta por un lado el tema de la equidad y por otro el tema de la calidad.

Las investigadoras afirman que la equidad está representada en la igualdad de oportunidades en la formación, como derecho básico de todo estudiante: recibir legítimamente los conocimientos, competencias, valores y habilidades que le posibiliten su mejor inserción en la sociedad nacional, es decir, se pretende un acceso más equitativo para todos, por la clara desigualdad existente en la distribución de los beneficios educacionales, en desmedro de los grupos más débiles, como los de menores ingresos y poblaciones rurales.

Las tesis señalan que de acuerdo a la práctica, vivencias y nivel competitivo, la calidad va construir un lugar de privilegio en la educación y se convierte en uno de los principales medios para fortalecer la comunidad nacional. Se señala que este papel se debe cumplir por la formación de valores, el cultivo de las condiciones comunes, enseñando y ejercitando el uso responsable de la libertad y capacitando en habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna. Se hace necesaria la relación que existe entre el acceso a la educación y el desarrollo de una formación de calidad para todos.

Fullan (1991:56)<sup>17</sup>, dice que “*los cambios en la educación dependen de lo que los docentes, hacen y piensan, algo simple y complejo a la vez*”, ello sumado a la mejora de los aprendizajes reales de los alumnos. Esto incluye que las formas y metodologías pedagógicas preferidas tienen que significar un aporte efectivo para la formación integral de alumnado: la capacidad de seguir aprendiendo, cultivar disposiciones cognitivas y

---

<sup>17</sup> Fullan, M. Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona, Octaedro, 1991.

afectivas, individuales y colectivas, cultivar el autocontrol y la voluntad. Todo resumido en el “*saber hacer*” que compromete a la persona entera.

Los mejores aprendizajes involucra inquietudes como: la expansión de la libertad individual y su incidencia en la acción responsable para consigo mismo y con los otros; el preservar de la interioridad, con un decidido respeto por la diversidad; la perseverancia de los valores y de la efectiva integración social, como también el específico fomento del sentido de ciudadanía vinculado a la democracia, equidad y desempeño, pero que, al mismo tiempo, posibilite la fraternidad cívica, libertad, pluralismo y solidaridad.

No cabe duda que, en este contexto, el papel del profesor es muy importante, ya que junto a los estudiantes, son los protagonistas principales; unos en su rol de orientar, mediar y guiar; los otros como actores de su propio aprendizaje.

Se observa así, una nueva concepción de la educación, ahora “*funcional*”. A través de ésta se pretende transformar las bases del sistema social y económico empleando como instrumento la educación.

Es necesario que progresivamente los establecimientos educacionales desarrollen una acción pedagógica que posibilite el aprendizaje y formación de todos sus alumnos y alumnas, ofreciéndoles igualdad de oportunidades para aprender, respetando sus características personales, sociales y culturales.

Uno de los mayores desafíos es transformar las prácticas docentes para dar respuesta a las necesidades educativas especiales de todos los alumnos y alumnas, incluidos aquellos que por diversas causas experimentan dificultades en su aprendizaje del lenguaje oral.



### 3.3.- La Educación y el reto de las Necesidades Educativas Especiales derivadas

La utilización del concepto de Necesidad Educativa Especial se ha extendido en Chile, a partir del surgimiento de la reforma educacional.

Marchessi, Coll y Palacios (1990)<sup>18</sup>, señalan que *“un niño con necesidades educativas especiales, presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolaridad, el demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para niños de su misma edad y curso.”*

Es necesario aclarar que no siempre se le atribuye al término de necesidades educativas especiales un significado unívoco. En ocasiones suele parecer un eufemismo que se usa para referirse a alguien con algún tipo de déficit, otras veces simplemente se usa como calificativo, o descalificativo; ya sea como minusválido, deficiente o impedido.

El concepto de necesidades educativas especiales fue introducido en Europa por el Informe *“Warnock”*, informe elaborado por un comité de expertos en el año 1971 por encargo del Parlamento del Reino Unido. En este informe el mayor aporte está en considerar que *“los fines de la educación son los mismos para todos los niños, niñas y jóvenes. Sean cuales sean sus problemas y que, por lo tanto, la educación debe asegurar un continuo de esfuerzos para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos, de tal manera que ellos puedan alcanzar los objetivos de la educación común”*<sup>19</sup>.

La UNESCO, en el año 2001, señala que se espera que la escuela sea ese lugar de privilegio en que todos aprendan a convivir con los otros, y en la que cada uno tenga la posibilidad de desarrollar al máximo sus capacidades de aprender.

Desde esta nueva perspectiva, ya no tiene sentido hablar de tipos de alumnos o de clasificarlos a partir de lo psicológico o médico. Hay que hablar de una rica diversidad de

---

<sup>18</sup> Marchesi, A, Coll, C. y Palacios, J. Desarrollo Psicológico y Educación, vol. 3: Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza, 1990.

<sup>19</sup> MINEDUC. “La integración en la Educación Regular”. Santiago. Chile, 2003.

alumnos que presentan una serie de características especiales. Por lo tanto, las siempre llamadas necesidades educativas individuales que no puedan ser abordadas a través de los medios y los recursos corrientes utiliza el docente deberán ser abordadas en la idea de permitir oportunidades diversas.

### **3.4.- Las condiciones que objetivamente señalan Necesidades Educativas Especiales.**

En el documento perteneciente a la UNESCO (1996)<sup>20</sup> considera necesario destacar los diversos estudios hecho por esta en base a “la familia y el contexto social”, dado al gran índice de vulnerabilidad y deprivación social que existe en muchos alumnos con Necesidades Educativas Especiales.

Según información recogida por la Unesco se determina que un buen predictor ambiental de problema de aprendizaje escolar es el bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia en que el niño desarrolla, debido a que ellos alumnos que poseen necesidades educativas especiales, *“tres de cuatro provienen de bajo nivel socioeconómico”* (Broman y otros, 1995). Asimismo, el bajo nivel educativo de los padres, la pobreza y las dificultades escolares de los hijos, son factores mutuamente relacionados.

*“Los retrasos en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños pobres , provocados en gran medida por factores ambientales adversos , tienen como efecto a corto plazo el bajo rendimiento , el fracaso y la deserción escolar y a largo plazo, la imposibilidad de los individuos a lograr un trabajo establece que les permita una adecuada subsistencia”* (Jadue,1997)<sup>21</sup>.

El rol de la participación de los padres en la educación de sus hijos, produce efectos significativos y duraderos en el logro académico de un niño. *“Por otro lado, se ha visto que la participación parental en las actividades escolares del niño, tiene efectos positivos*

---

<sup>20</sup> UNESCO. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 1996.

<sup>21</sup> Jadue, G. “Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural”, Estudios Pedagógicos, 1997.

*en el aprendizaje, independientemente del nivel social y educacional de los padres” (Stevenson y Baker, 1987)<sup>22</sup>.*

En un estudio realizado por la Universidad Austral de Chile en el año 1997, dirigido por G. Jadue, afirman que *“los niños provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico ingresan a primero básico, aproximadamente a los seis años de edad, la escuela supone que están listos para el aprendizaje de la tarea escolar. Sin embargo, el número de ellos que tiene bajo rendimiento o fracasa en los primeros años de escolaridad, sugiere que ésta suposición es cuestionable, ya que el bajo rendimiento, el fracaso y el abandono escolar son situaciones comunes en el sistema de educación pública chilena”.*

La cita anterior reafirma el hecho de que ya a ese nivel es claro el surgimiento de diversas necesidades de los escolares, las cuales no en todas las ocasiones se traducen en apuestas y cambios metodológicos y didácticos que les permitan a los estudiantes aprender y completar los niveles de enseñanza, *“aproximadamente sólo el 50% de los niños que se matriculan en primer año de enseñanza básica logran terminar el octavo año” (UNESCO, 1996)*, en ese mismo sentido, la investigación mencionada antes señala que *“la más alta tasa de repitencias y abandono escolar se observa hacia fines del primer año básico” (Jadue, 1997)<sup>23</sup>.*

Siguiendo a la misma autora, entre las principales razones por las cuales el niño o niña no se encuentra preparado para el inicio de la tarea escolar, están:

- a- La carencia de educación preescolar (UNICEF, 1992).
- b- El bajo nivel socioeconómico y educacional de la familia (UNESCO, 1996).
- c- La falta de condiciones apropiadas en el hogar para el adecuado desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños (UNICEF, 1995).

---

<sup>22</sup> Stevenson y Baker. La relación familiar y escolar y el rendimiento y comportamiento escolar del niño. 1987.

<sup>23</sup> Jadue, G. “Problemas educacionales que plantean los niños con deprivación sociocultural”, Estudios Pedagógicos, 1997.

- d- La escasa interacción intrafamiliar en relación con estrategias de aprendizaje escolar que ayuden a los pequeños a lograr un buen rendimiento en la escuela (Jadue, 1996)<sup>24</sup>.
- e- La carencia de comunicación eficiente entre la familia y la escuela (Assael y Neumann, 1989)<sup>25</sup>.
- f- La persistencia de un manejo inadecuado del proceso educativo en las aulas, de lo cual muchas veces los profesores se perciben como los únicos responsables (Avalos, 1996)<sup>26</sup>, sintiéndose por ello poco seguros, con pocos recursos para enseñar y con un repertorio limitado de estrategias de enseñanza.

En definitiva las condiciones que objetivan y permiten que surjan las NEE, están claramente establecidas entre las relaciones con el contexto socio – cultural y las escasas o precarias maneras de abordar, pedagógicamente, la tarea de hacer que todos los estudiantes aprendan.

Si se lleva esta premisa al plano de los aprendizajes propios del lenguaje oral, es posible encontrarse con similares situaciones, ellas sí, marcadas por una idea fuerte que considera que el desarrollo del lenguaje es una tarea de los primeros años de la vida de la persona. Esto lo hace más complejo, más difícil de diagnosticar y abordar. Tales dificultades son las que en un minuto permiten que aparezcan los trastornos del lenguaje oral, dificultades que la normativa vigente ha agrupado y administrado a partir del decreto 1300 del año 2002.

---

<sup>24</sup> Jadue, G. “Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños”, Revista de Psicología, 1996.

<sup>25</sup> Assael, J. y Neumann, E. Clima emocional en el aula. Colección etnográfica 2, P.I.I.E, 1989.

<sup>26</sup> Avalos, B. Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la Región de Latinoamérica y del Caribe. En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Boletín 41. 1996.

### 3.5.- Elementos relevantes del desarrollo del Lenguaje.

El Lenguaje es el resultado de una actividad neurológica compleja, que permite la comunicación entre los individuos a través de signos convencionales propios de una comunidad lingüística<sup>27</sup>

Según García, J. N (2000)<sup>28</sup> señala que el desarrollo del lenguaje, comienza a partir del nacimiento y se va enriqueciendo con el tiempo, con una adecuada estimulación ambiental, siempre y cuando el niño desde el punto de vista orgánico y funcional esté indemne.

Una de las funciones que cumple el habla, es la de ser el medio a través del cual se materializa la función del lenguaje, lo cual tiene lugar y se hace posible, por la acción de los órganos fonarticulatorios.

Desde el punto de vista cognitivo, abarca el conocimiento de los objetos, las relaciones entre ellos, y a su vez las relaciones entre los acontecimientos y eventos. Desde el punto de vista de la *forma*: se relaciona con la manera cómo se estructura el lenguaje con respecto a los sonidos, las palabras y las oraciones, es decir, en cuanto al plano fonológico, morfológico y sintáctico. Sin dejar de mencionar el *uso*: se refiere a lo apropiado en el uso de la lengua, relacionándose con el nivel pragmático y los contextos verbales y no verbal es de la comunicación, implica por tanto, el propósito y la función del lenguaje en el contexto comunicativo, y a su vez, el manejo adecuado de las formas y del contenido en distintas situaciones comunicativas.

Existen ciertos rangos en la adquisición y el desarrollo del lenguaje que es importante tener en cuenta, como parámetros dentro de los cuales ocurre el desarrollo normal.

Todos los niños poseen capacidades innatas para desarrollar el lenguaje, las cuales deben coexistir con una indemnidad anátomo-funcional, y un ambiente adecuado que les

---

<sup>27</sup> Montenegro, T. Trastorno del habla y del lenguaje.2000.

<sup>28</sup> García, J. N. Trastorno Especifico del Lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Ediciones Aljibe. S.L 2000.

permitirá la interacción con las personas, los objetos y el mundo circundante, todo lo cual, se traducirá en una actualización de sus potencialidades cognitivas, físicas y sociales.

Generalmente se describe el desarrollo evolutivo del lenguaje en dos periodos: la etapa Pre-lingüística, que comprende aproximadamente el primer año de vida y hasta la aparición de las primeras palabras con significado y posteriormente la etapa Lingüística. En el contexto general del desarrollo del lenguaje, la etapa pre-lingüística tiene una especial relevancia ya que en su evolución se integran algunas instancias básicas<sup>29</sup>. En primer lugar, la interacción social del niño con el mundo circundante, lo que va originando paulatinamente el contenido. Por otra parte, la manera como estructura los sonidos, las palabras y las oraciones, las cuales van constituyendo la forma; y por último, los propósitos con que se utiliza el lenguaje con el fin de comunicarse, lo cual implica una intencionalidad que se va agregando evolutivamente a la comunicación.

El nivel comprensivo evoluciona progresivamente, alrededor de los doce y los dieciocho meses, el niño es capaz de señalar partes del cuerpo, objetos comunes, animales y algunos verbos, entre los dos y tres años se afianza el concepto de vocabulario, es capaz de comprender órdenes más complejas.

---

<sup>29</sup> “Audición y Lenguaje parte II”. Material de estudio. Pos título en Audición y lenguaje Iplacex . Belzart (2004) Ltda.

### 3.6.- Origen y caracterización de las dificultades del lenguaje

La definición más característica sobre TEL procede de la ASHA (American Speech-Language-Hearing Association, 1980): “Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los niños con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo”<sup>30</sup>

*“La causa de un trastorno de lenguaje es el producto de la variación en los factores genéticos y ambientales”*. Leonard. D (19991)<sup>31</sup>, que hacen que algunos niños sean torpes, otros sean musicales y otros tengan dificultades espaciales y de su propio esquema corporal.

El TEL es producto de la desviación normal de la inteligencia o de las inteligencias, según la conceptualización de Gardner (1983)<sup>32</sup>. Los niños con trastornos del lenguaje son simplemente, niños en los que sus capacidades lingüísticas se encuentran muy por debajo de las competencias de conversación de sus pares.

La experiencia concreta ha venido a mostrar que las causas de la aparición del TEL ya no pueden ser consideradas únicas, el diagnóstico dice de multifactores

---

<sup>30</sup> Trastorno Especifico del Lenguaje, Elvira Mendoza Lara. Ediciones Pirámide 2006.

<sup>31</sup> Idem.

<sup>32</sup> Idem.

### **3.7.- Trastorno del Lenguaje de tipo Expresivo:**

La alteración en el desarrollo del lenguaje expresivo, es el problema del lenguaje mayormente diagnosticado, en el que están dificultados la producción simbólica y el uso comunicativo del lenguaje,

En el trastorno expresivo del lenguaje, se aprecia una dificultad para expresar ideas en las palabras y en la expresión no verbal. Se observan dificultades similares con la repetición, la imitación y el señalar objetos con su nombre o actuar bajo órdenes. Este trastorno se caracteriza por una deficiencia en el desarrollo del lenguaje expresivo, demostrada en evaluaciones del lenguaje, normalizadas y administradas individualmente.

El trastorno de expresión del lenguaje, se puede hacer evidente antes de los tres años, este estado causa preocupación en los padres de los niños que parecen inteligentes, pero todavía no hablan o poseen poco vocabulario o baja comprensión. En el lenguaje verbal se producen tantos errores semánticos como sintácticos, de tal forma que la selección de palabras y la construcción de la frase pueden estar deterioradas; las paráfrasis, las narraciones o las explicaciones, son inteligibles o incoherentes.

Con respecto a la *evaluación*, se debe tener en cuenta el contexto cultural del niño, como a su vez la capacidad intelectual no verbal.

El trastorno del lenguaje expresivo se distingue del trastorno mixto del lenguaje receptivo - expresivo por la presencia en este último de alteraciones significativas del lenguaje receptivo.

El desarrollo del lenguaje expresivo y receptivo puede estar afectado por retraso mental, una alteración de la audición u otro déficit sensorial, un déficit motor del habla o una privación ambiental grave. La presencia de estos problemas puede verificarse mediante tests de inteligencia, pruebas audiométricas, exploraciones neurológicas y la historia clínica del menor.



### **3.8 Trastorno Mixto del Lenguaje Receptivo-Expresivo.**

El trastorno del lenguaje mixto receptivo-expresivo, es el deterioro del desarrollo de la comprensión del lenguaje que implica tanto en la decodificación, es decir, la comprensión, como a la codificación, vale decir, la expresión, normalmente se observan múltiples déficits corticales, incluyendo funciones sensoriales, integrativas, de memoria y de secuenciación<sup>33</sup>.

La característica esencial del trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo es una alteración tanto del desarrollo del lenguaje receptivo como del expresivo. Las dificultades pueden darse en conversaciones que impliquen tanto el lenguaje verbal como el lenguaje

La mayor evidencia de esto, está en la alteración significativa tanto en la comprensión, como de la expresión. En los casos leves, puede darse una comprensión lenta de las frases complicadas o un procesamiento lento de determinadas formas lingüísticas, por ejemplo, palabras pocos usuales, poco abstractas, lenguaje espacial o visual

Muchos de los niños con este trastorno, tienen problemas de socialización y múltiples problemas emocionales derivados, como baja autoestima y sentimientos de inferioridad. Los trastornos que se asocian frecuentemente al trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo son el trastorno de la lectura, del cálculo y de la escritura.

### **4.- Historia de la Didáctica.**

Ciertamente se podría decir que la didáctica es “la ciencia de la enseñanza”. Pero ciertamente también, sería poca confusa la información que obtendríamos de esa definición. Las propias características de los fenómenos de enseñanza y el peso positivista con el que solemos recibir la palabra “ciencia”.

---

<sup>33</sup> “Audición y Lenguaje parte II”. Material de estudio. Pos título en Audición y lenguaje Iplacex . Belzart (2004) Ltda.

Lo que sí está claro es que la Didáctica se ocupa de la enseñanza, o más precisamente, de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Con objeto de que los estudiantes se apropien del conocimiento y aprendan de modo significativo.

La enseñanza es una práctica deliberada que compromete totalmente al profesor. También es una práctica de tipo social, atravesada por influencias. Estas influencias, como ha destacado Tom (1984), *“se ejercen, de una parte, en relación de desigualdad de poder y autoridad entre profesor y alumnos, y de otra manera responden a una intencionalidad educativa, es decir se llevan a cabo actividades que se justifican en su valor con respecto a fines deseables”*.

La didáctica es una disciplina que encuentra su razón de ser en la intervención en la enseñanza, en su compromiso con la práctica educativa. Como práctica social – transformadora se mueve guiada por la idea de que la enseñanza y el aprendizaje adhieren a criterios constructivistas

#### **4.1.- Conceptos de Didácticas**

Jan Amós Comenius (1998) postula que un aspecto importante para la enseñanza de la historia es el uso de la didáctica. Ésta tiene su función como método pedagógico al fin de alcanzar el objetivo de que los alumnos a quien se les enseña, obtengan un aprendizaje de manera adecuada a través de diversos métodos, la cuál se puede aplicar en la enseñanza de la Historia.<sup>34</sup>

El desarrollo de un estudiante, o de cualquier persona debe ser mediante ejercicios y actividades que se hagan por interés y no por obligación, que hagan algo que les emocione. Otro aspecto importante para la formación escolar debe ser el que el alumno busque ampliar los conceptos sobre algún tema, en pocas palabras, que no piense que el concepto que da un maestro es el único; sino que busque otras definiciones.

---

<sup>34</sup> Comenius Amós, Juan. “La Didáctica Magna”. Editorial Porrúa. Avda. Republica Argentina, 1998.

Para tener una asimilación permanente del conocimiento, es necesario el desarrollo de habilidades a través de procedimientos. El dominio de la materia hace posible y deseable, la asimilación aplicada de la disciplina por parte de maestro y alumno.

Bazán y Astorga (2011) en su artículo definen la didáctica como una disciplina pedagógica que aborda el proceso de enseñanza y aprendizaje en una perspectiva crítica y técnica con el propósito de generar aprendizajes eficientes y efectivo<sup>35</sup>, además la didáctica en cuanto saber pedagógico aplicado, no es neutral y es más que un conjunto de métodos y técnicas para hacer buenas clases, pues, está sujeta fuertemente a la noción de educación y de sociedad que está detrás.

K. Tomaszewski (1966)<sup>36</sup>, la define como la teoría general de la enseñanza que ha de resolver una plenitud de importantes problemas teóricos: determinar los fines y objetivos de la enseñanza, describir el proceso de la enseñanza en su forma general y descubrir las leyes de este proceso, derivar principios y reglas para el trabajo en la clase, organizar la clase, los métodos, como se enseña y medios de materiales.

Larroyo (1967)<sup>37</sup>, la considera que es aquella parte de la pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al alumnado a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su formación integral.

R. Medina (1988)<sup>38</sup>, la define como el proceso de enseñanza y aprendizaje y la fundamentación del proyecto curricular, que se llevan a cabo en una realidad específica, el aula en la que se implementa, se aplica y se desarrolla el curriculum.

Al enfrentarnos a la tarea de enseñar nuestro principal interés es encontrar la forma más adecuada para obtenerlo. Por ello hablamos de “Didáctica” que agrupa todas las estrategias partiendo desde sus propios aprendizajes para así llegar ha aprendizajes

---

<sup>35</sup> Astorga, Blanca y Bazán, Domingo. “Introducción a una didáctica crítica, democrática y comprometida con la transformación social”. Revista Diatriba. N°1. Colectivo Diatriba. Editorial Quimantú, 2011.

<sup>36</sup> Tomaszewski, K 1966, Didáctica General, Ed. Grijalbo, México, 1966.

<sup>37</sup> Larroyo, F. Historia General de la Pedagogía. México, editorial Porrúa, 1967.

<sup>38</sup> Contreras, D.J. Enseñanza, Curriculum y profesorado, introducción crítica a la didáctica. Ediciones Akal. S.A 1988.

significativos de los alumnos. Y como así mismo y los diferentes tipos de ellas que a continuación conoceremos:

#### **4.2.-Tipos de didáctica. Estilos didácticos**

La didáctica no se limita a establecer las técnicas específicas para el desarrollo de una clase del aprendizaje, abarca los principios epistemológicos, los criterios y las normas prácticas que regulan toda la actuación docente,

El Marco de la Buena Enseñanza, es un documento referencial que a partir del año 2003 en Chile, entrega pautas referenciales de cómo hacer mejor el acto de enseñar.

Dicho acto de enseñanza, surge y se evidencia en el actuar diario del docente. Cada decisión técnico – pedagógica que el docente toma está entendida desde aquel conocimiento filosófico y epistemológico que ha construido este profesor en el transcurso de su formación personal y profesional.

La teoría de los intereses constitutivos del conocimiento, promulgada por Jurgen Habermas (1985)<sup>39</sup> ha logrado hacer comprender que cada acto y decisión que se selecciona está gatillada desde aquel interés superior de la sobrevivencia y desarrollo.

Los seres humanos, dice, Habermas, actúan de acuerdo a tres intereses que están en lo más basal de la existencia. Hay un interés técnico, uno de tipo práctico y el último de tipo “*emancipador*”

##### **4.2.1.-Didáctica desde un punto de vista Técnico.**

Según la publicación de la revista Diatriba (2011), señala que la finalidad de la didáctica técnica está relacionada con la explicación y control de los conocimientos que transmiten los profesores en el quehacer educativo.

---

<sup>39</sup> Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa, I parte. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Editorial Taurus Humanidades. España. 1985.

Alves de Mattos define la didáctica como “la disciplina pedagógica de carácter práctico y normativo, y su objetivo específico es la técnica de la enseñanza, esto es, dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”<sup>40</sup>. Son procedimientos didácticos que ayudan a realizar una parte del aprendizaje que se persigue con la estrategia. Las técnicas determinan de manera ordenada la forma de llevar a cabo un proceso, sus pasos definen claramente cómo ha de ser guiado el curso de las acciones para conseguir los objetivos propuestos. Aplicando ese enfoque al ámbito educativo, diremos que una técnica didáctica es el procedimiento lógico y con fundamento psicológico destinado a orientar el aprendizaje del alumno.

Dentro del proceso de una técnica, puede haber diferentes actividades necesarias para la consecución de los resultados pretendidos por la técnica. Estas actividades son aún más parciales y específicas que la técnica y pueden variar según el tipo de técnica o el tipo de grupo con el que se trabaja. Las actividades pueden ser aisladas y estar definidas por las necesidades de aprendizaje del grupo.

El concepto de técnica didáctica suele también aplicarse mediante términos tales como *estrategia didáctica* o *método de enseñanza*, por lo que es importante establecer algunos marcos de referencia que permitan esclarecerlos.

La estrategia es por lo tanto un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. A diferencia del método, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. La estrategia debe estar fundamentada en un método.

*Método de enseñanza.* El término método se utiliza para designar aquellos procesos ordenados de acciones que se fundamentan en alguna área del conocimiento, o bien modelos de orden filosófico, psicológico, de carácter ideológico, etc. Por lo tanto, hablamos de método clínico, de método Montessori, de método de enseñanza activa, etc.

---

<sup>40</sup> Alves de M, Luis, 1956. Compendio de la Didáctica General. Edit Kapelusz. Buenos Aires. Pág 27.

#### **4.2.2.- Didáctica desde el punto de vista Práctico**

Se entiende por la praxis educativa, expresada en la transformación de la forma, su adaptación, así como de los contenidos que se refleja en la interpretación, la crítica ,y puesta en práctica del currículum generando nuevas propuestas, y finalmente desemboca en una metodología, entendida como la organización del proceso educativo, la herramienta de trabajo producto de un análisis, observación y crítica previa ,es la concreción de la razón práctica generada de este proceso que se adapta a la realidad educativa del aula. Esto es más complejo de lo que aparentemente podemos entender, esto de manera intrínseca nos remite a distintas dimensiones de esa razón práctica antes mencionada, la didáctica sólo es su expresión, su realización material, por tanto, son conceptos análogos.

La dimensión práctica de la didáctica (razón práctica), comprende enfocar el trabajo didáctico desde su dimensión humana, crítica y su consideración como construcción social dinámica. Por tanto, se trata del punto de partida de la didáctica, en primer lugar se entiende que el trabajo didáctico es una construcción social dinámica, ya que, sus investigaciones y postulados están en continuo devenir de acuerdo con la realidad social e histórica del momento concreto en que se desarrolle su actividad, por tanto, es una actividad en construcción susceptible a la mejora o al empeoramiento ,por tanto, es necesario tener en cuenta el contexto, ya que, la actividad didáctica irá dirigida a adaptarse a él ,esto provoca una reacción educativa porque se genera un complejo de actividades dirigidas a fines moralmente valiosos en esa realidad concreta.

#### **4.2.3.- Didáctica desde el punto de vista Crítica.**

Este concepto hace referencia a dos significados de gran alcance, el concepto de "didáctica" y el de "crítica". Con respecto al primero quiero señalar que deberíamos lograr un acuerdo semántico en torno al mismo para poder entendernos cuando hablemos de Didáctica. Este término que en España ha tenido un uso restringido a los aspectos instrumentales del proceso de enseñanza, en otros países como Alemania ha sido considerado en su acepción semántica amplia.

Todo ello nos conduce a considerar que una concepción de la Didáctica entendida en su acepción semántica amplia resulta más útil a la hora de describir una teoría crítica de la enseñanza y la educación. Dicha acepción nos permite enlazar con el siguiente concepto relevante: el de "crítica". Este término, desde el punto de vista etimológico, procede de crisis y tal crisis deviene de la puesta en cuestión de aquellas cosas que puedan resultar naturales o comunes. La crítica considerada como competencia cognitiva y como resultado de un proceso reflexivo- surge de una actitud subjetiva de distancia a la hora de analizar un fenómeno o un hecho. Adoptamos una distancia crítica cuando somos capaces de abordar el análisis de un objeto (o fenómeno) desde una perspectiva diferente a la usual, suscitando pensamientos divergentes y creativos respecto al mismo. Pero quedarnos en estas consideraciones cognitivas no describiría nuestra concepción didáctica.

El rol del profesor bajo esta concepción, es de mediador y facilitador del aprendizaje; es mediador entre el conocimiento específico y las comprensiones de los alumnos, en cuanto pone de marcha cierta parte del potencial intelectual del alumno que no surge en forma espontánea y que es necesario trabajarlo en forma intencionada, es facilitador del aprendizaje en el sentido que diseña y desarrolla estrategias, organiza actividades apropiadas para un conocimiento específico y significativo, sobre la base de las ideas previas ya diagnosticadas, siendo por lo anterior un investigador de los procesos que se dan en el aula, resolviendo problemas y reconstruyendo en forma progresiva su acción pedagógica, para el logro de aprendizajes significativos de los alumnos.

Finalmente de acuerdo a la lógica didáctica crítica, el aprendizaje es un proceso de construcción de conocimientos, que concede al alumno un rol protagónico en su proceso de aprendizaje, a través de la interacción con sus pares y profesor.

#### **4.3.- Rol del Profesor en el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. Desde las distintas concepciones didácticas**

La concepción constructivista le ofrece al *profesor* un marco para analizar y fundamentar muchas de las decisiones que toma en la planificación y en el curso de la

enseñanza - por ejemplo, de ella se desprenden criterios para comparar materiales curriculares; para elaborar instrumentos de evaluación coherentes con lo que se enseña; para elaborar unidades didácticas; etc. - .Paralelamente, aporta criterios para comprender lo que ocurre en el aula: por qué un alumno no aprende; porque esa unidad cuidadosamente planificada no funcionó; porque a veces el profesor no tiene indicadores que le permitan ayudar a sus alumnos.

Esos criterios de análisis, fundamentación y mejora no tienen por qué limitarse en su uso al que hace un profesor particular. La concepción constructivista es un referente útil para la reflexión y toma de decisiones compartida que supone el *trabajo en equipo* de un centro; como referente, es tanto más útil cuando dicho trabajo se articula en torno a las grandes decisiones que afectan a la enseñanza y que se encuentran sistematizadas en los Proyectos Curriculares de Centro. La discusión y el consenso en torno a lo que se enseña, cuando y como se enseña y se evalúa exige referentes que, por una parte, ayudan a justificar de modo coherente las decisiones que se toman y, por otra, permiten acudir a las aportaciones de otras disciplinas.

En la medida en que la concepción constructivista explica cómo se produce el aprendizaje gracias a la intervención de otros, puede ser un elemento útil para el establecimiento de dinámicas de trabajo conjunto de equipos de profesores y de asesoramientos, en las que sin duda se establecen procesos de aprendizaje, aunque de características algo distintas a las de los que ocurren en el aula.

En el ámbito de la situación de enseñanza / aprendizaje – ya sea en el aula o en su abordaje en la cavidad del equipo – en el que la concepción constructivista muestra su mayor potencialidad; es lógico que sea así, pues para ese ámbito, es obvio que no se trata de una explicación omnipotente: puede y debe ser complementada con aportaciones de otras disciplinas que colaboran en el desempeño de lograr una enseñanza más ajustada a las necesidades de alumnos y profesores, más eficaz, de mayor calidad.

Las diversas concepciones de desarrollo profesional son las que finalmente determinaran las condiciones en que el profesorado ha de advertir su crecimiento como



experto en el espacio pedagógico o su estancamiento. Existen algunos creyentes en que la exclusividad del aprendizaje se encuentra en espacios ajenos al propio centro educativo y a cargo de especialistas (Imbernon,1998:19).<sup>41</sup>

Por su parte, González (2006:4)<sup>42</sup>, comprende el desarrollo profesional como un proceso continuo y permanente que contribuye a la construcción profesional del profesor, la cual es inacaba e infinita dada la complejidad y dinámica social imperante. Esto es relevante al momento de determinar que el aprendizaje de los docentes no se detiene, independiente que “caigan” en receso las instancias formales de formación continúa y las condiciones contextuales del centro en el que desarrollan su práctica. En segundo orden, es destacable que, por el hecho de ser “permanente”, dicho proceso de desarrollo profesional no tiene fin temporal, salvo hasta cuando el docente jubile de la profesión educadora.

Las características antes descritas dan lugar a establecer que la responsabilidad de los docentes es aún mayor, pues la excusas para mantener una “atemporal” forma de traer a la realidad su pedagogía que da cuestionada por la necesidad de no detenerse en el aprendizaje continuo y que la experiencia acumulada no asegura la mejor manera de proceder (proceso permanente), en un mundo dinámico que avanza y que requiere de una constante actualización y reflexión, crítica y colectiva.

Ávalos (2006) manifiesta la importancia de los profesores como agentes responsables de su propio desarrollo profesional docente, para fortalecer procesos de intercambio de conocimientos con otros sujetos, sometiendo a crítica su propio desempeño. Desde la concepción de los profesores como sujetos activos de su formación, difícilmente puede ser otra meta de las diversas actuaciones de la formación que no sea la del desarrollo profesional de quienes participan en ella<sup>43</sup>.

---

<sup>41</sup> Imbernon, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado Editorial Grao, Barcelona, España, 1998, pag.19.

<sup>42</sup> González V (2006) “El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado “revista Iberoamericana de Educación .OEI Num.38, pag.4.

<sup>43</sup> Avalos, B (2006) “Currículum y desarrollo profesional docente” .En análisis de perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe .Santiago: UNESCO.

En los centros escolares la figura profesorado es considerada como la más importante dentro de las escuelas, porque es el encargado de transmitir diversos valores y saberes que son importantes que los estudiantes aprendan.

Según Day (2005:17) el profesorado está situado en la cumbre de la transmisión de los saberes, destrezas y valores. Solo podrá cumplir sus fines educativos si está bien preparado para la profesión y es capaz de mantener y mejorar sus aportaciones a ella a través de un aprendizaje constante en el transcurso de su carrera. En consecuencia, son muchas las demandas que se le exigen al profesorado, tanto en su actualización en los saberes conceptuales como ser capaz de mantenerlo en el tiempo, para así lograr procesos de autonomía y reflexión permanente de sus prácticas pedagógicas.<sup>44</sup>

Actualmente, en nuestro medio, dos son las exigencias mayores sobre la profesión docente; exigencias, ambas, que -por supuesto- comprenden, cada una de ellas, una serie de aspectos. La primera, se refiere a la complejidad de las situaciones socioeducativas que de Fullan (2004:12)<sup>45</sup> se expresa en diversidad y desigualdad y, la segunda, está relacionada con la enorme complejidad que trae consigo la llamada sociedad del conocimiento, mucha de la cual recae en las instituciones educativas a las que se les demanda la creación de las condiciones para que las personas se desempeñen en una economía cuya centralidad esta en el conocimiento .por cierto que la mezcla de ambas exigencias, educar a los sectores de mayor vulnerabilidad social es una sociedad que se desarrolla a partir del uso intensivo del conocimiento, es un tremendo desafío para la profesión docente .

En este contexto de nuevas exigencias, se ha hecho cada vez más evidente desde hace un tiempo, que las estrategias a través de las cuales se inducen instrucciones para ejecutar e implementar programas de desarrollo educativo, han estado basadas principalmente en prescripciones que se generan fuera del ámbito de la práctica profesional y, por tanto, no siempre se adecuan a las exigencias del trabajo cotidiano de los profesores. Por otra, parte se tiene mayor claridad que los centros educativos no son lugares que

---

<sup>44</sup>Day, C (2005) "Formar Docentes". Narcea Ediciones , Pág. 17

<sup>45</sup>Fullan, M. (2004) "La fuerza del cambio .la continuación." Editorial Akal, Madrid, España, Pág. 12.

faciliten el aprendizaje profesional de los profesores para atender a las nuevas exigencias del entorno social cada vez más complejo. Más bien las formas en las cuales los establecimientos escolares están organizados y gestionados, dificultan o francamente obstaculizan, muchas veces, los requerimientos del aprendizaje docente, tanto en sus aspectos técnicos, como individuales y sociales. Todo aquello trae como consecuencia que los profesores manifiesten importantes sentimientos de frustración, dicen que no se sienten motivados de manera adecuada admiten incluso aislamiento profesional, cuando no también, una cierta apatía. En la práctica esto da lugar a una continuidad laboral vivida con un sentimiento y una aspiración de “ir sobreviviendo”, “evadiendo las situaciones” hasta que existía alguna otra vía de escape a un nivel educativo mejor, más prestigioso o, incluso, a otro diferente al de la enseñanza.<sup>46</sup>

Los procesos continuos de desarrollo profesional de los profesores tienen repercusiones directas sobre la mejora de la practica y de la calidad educativa que se le ofrece al alumnado. Es así, que mejorando el quehacer del docente se proporciona directamente una mejor calidad de enseñanza. Como lo indica Day (2005): “Todas las experiencias (...) que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que a través de estos, contribuyen a la calidad de la educación en el aula.”<sup>47</sup>

De esta manera, el profesorado posee un compromiso como agente de cambio, y por este adquiere y desarrolla sus conocimientos, destrezas e inteligencia emocional (Day, 2005), sin embargo, González (2006) manifiesta que se cuenta solo con el desarrollo de conocimientos ni habilidades profesionales, sino también de actitudes, vivencias, motivaciones y valores que permitan una actuación profesional ética y responsable, pues enseñar exige seguridad, capacidad profesional y generosidad (Freire, 1998).

Así como el desarrollo profesional docente impacta de forma sustancial en la calidad educativa y en la práctica del profesorado, también repercute en los demás agentes

---

<sup>46</sup> Torres, J (1998) “El Curriculum oculto” .Ediciones Morata, Madrid, España, Pág. 152.

<sup>47</sup>Day, C (2005). “Formar docentes” Narcea ediciones, pag.17.

sociales que intervienen en el trabajo educativo, debido a que el profesorado en su práctica interacciona constantemente con terceros, y configura su experticia de dos niveles, intersubjetivo y subjetivo. El reconocimiento de la intersubjetividad en la construcción de la profesionalización del profesorado es detectado por Day (2005) cuando manifiesta que “es el proceso por el cual, solo y con otros, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio”<sup>48</sup>.

La importancia del medio y del (os) otro (s), también lo refirma Elliot (1990:46) indicando que el profesor, al desarrollar sus teorías, requiere no tan solo reflexionar sobre su inmediata experiencia sino articular aquella con el conocimiento científico y cultural acumulado en la historia, con objeto de apoyar su reflexión, siendo imprescindible pasar de la reflexión individual a la cooperativa, para desarrollar conocimientos prácticos compartidos que emergen de las comprensiones intersubjetivas.<sup>49</sup>

Imbernón (1998, 2001) reconoce que el enriquecimiento que reporta el desarrollo profesional impacta directa e indirecta al personal de gestión del establecimiento y a su personal no docente, dadas las interacciones sociales que irremediamente se dan en el espacio de la escuela y el mejoramiento pedagógico que les afecta: “El concepto desarrollo profesional se hace extensivo a todo el personal que trabaja en el centro educativo. Este desarrollo engloba los procesos que mejoran el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes de los trabajadores de un centro educativo; por lo tanto, afecta a los equipos de gestión, al personal no docente y al profesorado”<sup>50</sup>.

Por tanto, el aparente aislamiento en el que regularmente cae el profesor para esconderse de la presión del medio, como protección de su quehacer o por temor a las replicas de sus pares (Pérez Gómez, 1998), es mediamente superficial, pues su relación con el medio puede ser menos o mayormente dada, pero, existirá. La idea es posibilitar un

---

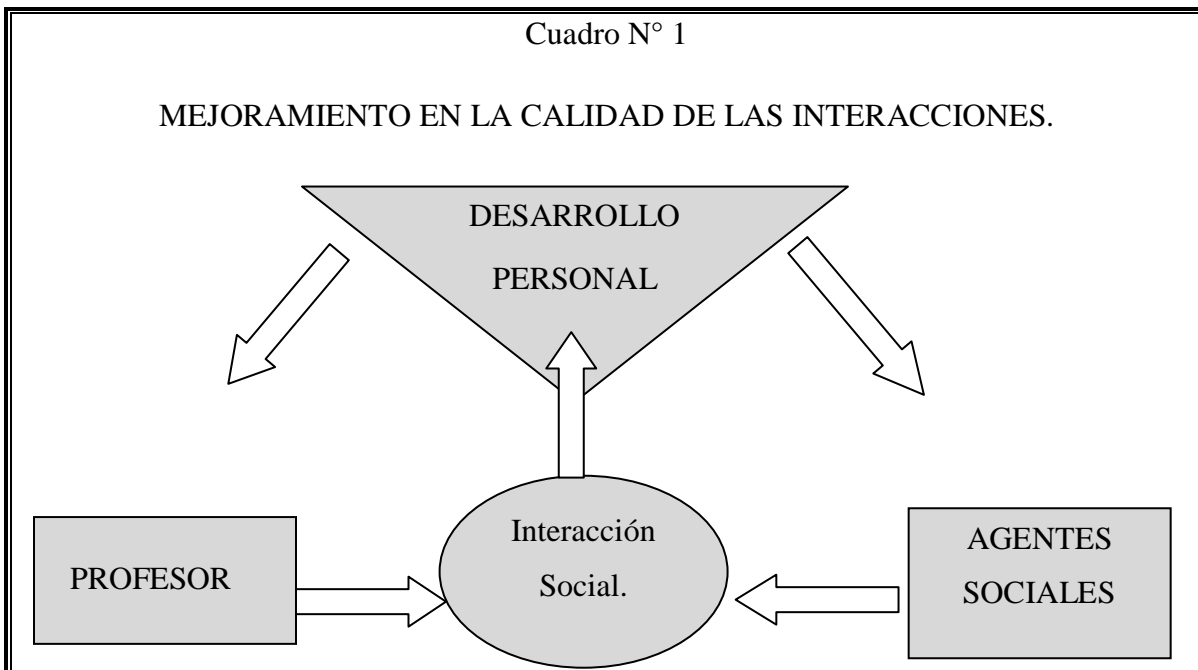
<sup>48</sup> *Ibíd.*, pag.17.

<sup>49</sup> Elliot, J. (1990). “La investigación – acción en educación”. Ediciones Morata, pág. 46.

<sup>50</sup> Imbernón, F. (1998). “La formación y el desarrollo profesional del profesorado”. Editorial Graó, Barcelona, España. Pàg.14.

mejoramiento en la calidad de las interacciones entre el profesorado y los otros agentes permanentes de la escuela bajo la potencia de configurar un mejor desarrollo profesional.

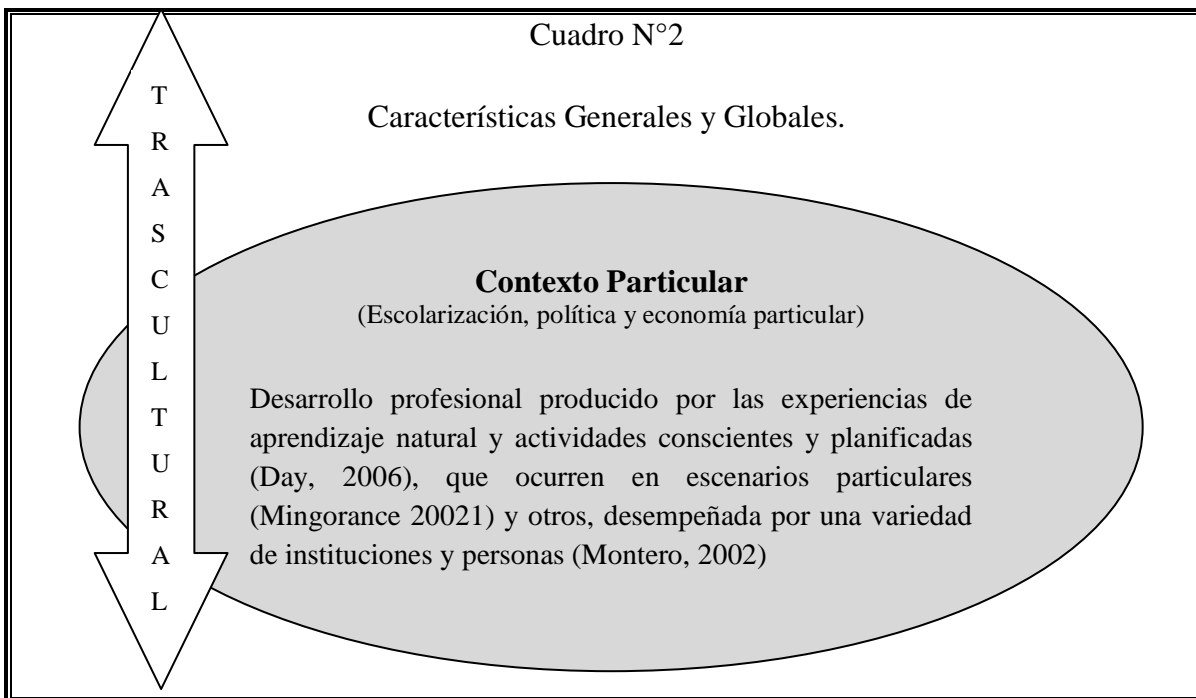
A continuación se sintetiza todo lo anteriormente señalado en el cuadro N°1. Las investigadoras señalan en éste cuadro las relaciones establecidas entre los diversos conceptos ya señalados, representando un esquema conceptual que evidencia la influencia del ambiente o contexto.



En síntesis, este cuadro podemos afirmar que no necesariamente tiene que ser el profesor quien transmite aprendizajes, sino también los agentes sociales (integrantes del centro educativo) que facilitan este proceso de enseñanza-aprendizaje dando apoyo, intervención y colaborando en el desempeño de lograr una enseñanza adecuada a las necesidades que requiere cada educando, logrando así un desarrollo personal y emocional e las diferentes habilidades de los sujetos que es continuo y permanente.

Así mismo la interacción social es el núcleo que enlaza al profesor y los agentes sociales, que intervienen en el trabajo educativo, con una constante articulación y mediación en dichos procesos.

A continuación se presenta el cuadro N°2 con los aportes de autores como Day (2005), Montero (2001) y Mingorance (2001).



Fuente: Day, C. (2005). "Formar docentes". Narcea ediciones.

Existe un contexto particular de cada centro educativo (escolarización, política y economía) que depende de un contexto general. El profesorado configura su desarrollo profesional de acuerdo al contexto inmediato de la institución, bajo experiencias que tienen y/o no pueden tener una intencionalidad directa con la formación permanente, cotidianas o formales y acreditadas, en escenarios como la escuela misma o fuera de ella, y por una gran variedad de personas e instituciones como universidades, pares de la escuela, Daem, etc. Esta supuesta relatividad viene a dar cuenta de lo mismo que se ha establecido en el aprendizaje del alumnado que el aprendizaje (enriquecimiento y desarrollo profesional) dependen de las interacciones que no solamente se dan al interior de la escuela (Flecha, 2002) o en la asistencia de algún seminario o charla, ni por personas expertas y universitarias, sino que también en el día de cada centro "en el pasillo", en el aula o instancias aparentemente intrascendente para la formación y fortalecimiento.

Establecemos finalmente, que el desarrollo profesional docente es el proceso mediante el cual los profesores se hacen cargo de la creciente complejidad de las situaciones socioeducativas y de las consecuencias que estas tienen en los procesos de enseñanza. Concordamos plenamente con Day (2005:17) cuando conceptualiza al Desarrollo Profesional como “todas las experiencias de aprendizaje natural y en las actividades conscientes y planificadas que pretendan aportar un beneficio directo o indirecto al individuo, grupo o escuela y que, a través de estos contribuyen a la calidad de la educación en el aula. Es el proceso por el cual, solo y con otro, el profesorado revisa, renueva y extiende su compromiso como agente de cambio con los fines morales de la enseñanza, y por el que adquiere y desarrolla críticamente los conocimientos, destrezas e inteligencia emocional que son esenciales para la reflexión, la planificación y la practica profesionales adecuadas con los niños, los jóvenes y los compañeros en cada face de su vida docente”<sup>51</sup>.

Pues consideramos que el proceso de autodeterminación del profesorado es igualmente enriquecedor, tanto cuando se da en espacios formales bajo objetivos intencionados, como en cursillos y seminarios y en circunstancias cotidianas y diarias, la reflexión individual y colectiva, y en la propia sala de clase. Además, por considerarlo un proceso de construcción inter subjetiva, es evidente que el docente no es el solitario participante y beneficiado, sino que también los demás sujetos que en la institución operan.

Esta definición nos plantea la necesidad de que el profesorado se sienta involucrado en el proceso de formación, tomando conciencia de que asume un rol activo durante todo su desempeño profesional, donde aprende diariamente y se transforma de manera constante través de su práctica.<sup>52</sup>

De igual manera, concordamos con González (2006) cuando manifiesta que en el profesorado, en su proceso inacabado y constante de desarrollo profesional, recae el compromiso de generar espacios para el dialogo y el lenguaje al interior de la sala que

---

<sup>51</sup> Day, C (2005) “Formar Docentes”. Narcea Ediciones, pag.17.

<sup>52</sup> *Ibíd.*, Pág. 18



trabajan los docentes: “implica necesariamente la reflexión crítica y compromiso del profesor con la calidad de su desempeño y con la transformación de la práctica educativa en un ambiente dialógico y participativo”<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> González, V (2006). “El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado”. Revista Iberoamericana de Educación OEI.

# **Diseño Metodológico de la Investigación.**

## **5.- Diseño Metodológico de la Investigación.**

### **5.1 Enfoque de la investigación.**

Este estudio adopta a un enfoque de tipo cualitativo, debido a que tiene pretenciones de describir e interpretar la realidad vivida en el establecimiento educacional “Gulliver”. Este enfoque posibilita visualizar la interpretación que hacen los actores de una realidad sociocultural específica, *“el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes”* (Fernández y Baptista. 2003:115)<sup>54</sup>.

Se trata, por lo tanto, de mirar desde y hacia el interior de los docentes y directivos de una escuela diferencial, acogiendo la legitimidad subjetiva, las significaciones que construyen, las creencias o valoraciones que ellos poseen, frente a la realidad educativa que conciben y vivencian.

La información que arrojará esta tesis es particularista, o sea, no busca la explicación ni tampoco la generalización universal, sino que pretende abordar una realidad acotada a través de un caso y con el producir conocimiento de campo respecto de la realidad estudiada para poner a disposición de la comunidad científica una investigación de campo que aborda una parte de la realidad. El interés mayor está centrado en la comprensión de los sucesos investigados, ello se alcanza por la vía de la conversación (entrevista en profundidad), de libre expresión de los sujetos.

Tales intereses surgen desde el paradigma cualitativo, en el se valora lo que los actores expresan, lo cual establece “una preponderancia de lo individual y subjetivo. Es una investigación interpretativa, referida al individuo, a lo particular”. Son ejemplos como la etnografía, investigación naturalista, observación participante y estudios de casos. Éste último es el que desarrollaremos en nuestra investigación.

---

<sup>54</sup> Hernández, Fernández . Baptista . Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. 3era. Edición. Kansas, 2003.

## 5.2.- Características de la Investigación.

Como ya se ha señalado, el estudio pretende analizar los discursos de los actores sin juzgar las expresiones sino interpretarlo *“en virtud de un hecho social específico”*. (Kerlinger, 2004)<sup>55</sup>

La investigación es descriptiva-interpretativa, siendo coherente con el enfoque metodológico, porque pretende conocer la realidad y describirla, aportando conocimiento teórico y práctico para futuras investigaciones. (Kerlinger 2004)<sup>56</sup>

También es exploratoria porque se instala en un ámbito de conocimiento poco explorado por la ciencia social. El caso de los estilos didácticos, identificando los principales elementos que caracterizan la didáctica concebida y practicada en la escuela diferencial.

Tiene un carácter no experimental, dado que los elementos y características del objeto de estudio no es sometido a control, y *“el investigador pretende observar y analizar aquello que la realidad concibe y practica en dinámica educativa habitual”*. (Cariño, 2003).

En consecuencia es un estudio de caso, ya que aborda la realidad de la didáctica en la educación diferencial a través del estudio de un caso que se analiza desde diferentes niveles de desarrollo de la realidad como lo es la entrevista de docentes, jefe/a de UTP y Director/a.

El estudio de caso *“es un análisis en profundidad de un sujeto considerado individualmente, donde se observan las características de una unidad individual, como por ejemplo: un sujeto, una clase, una escuela, etc.”*Según Bisquerra R<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Kerlinger, Fred, Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México, editorial Interamericana, 2004.

<sup>56</sup> Idem.

<sup>57</sup> Bisquerra. R. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid, la Muralla, 2004.

Ruíz Olabuénaga (1999)<sup>58</sup> afirma sobre la factibilidad y la relevancia de esta forma de investigación, ya que ella pretende describir más que abocarse a definir, además no posee pretensiones generalizadoras.

En este contexto, se busca captar o comprender significados presentes en los actores educativos mediante la descripción y comprensión de los sentidos que le asignan a las diferentes concepciones didácticas en la enseñanza de estudiantes con dificultades del lenguaje oral.

### **5.3.- Unidad de Análisis.**

Esta unidad la componen los docentes y docentes directivos de la Escuela de Lenguaje Gulliver de la Región Metropolitana de Santiago, comuna Quinta Normal, conformadas por cuatro docentes.

#### **5.3.1.- Instrumentos de Recolección de Información.**

Entrevista en profundidad para detectar la opinión y percepción de los actores, los cuales han sido mencionados como unidades de información.

La entrevista en profundidad permite una conversación directa, personal y profesional lo cual implica un proceso de comunicación entre entrevistado y entrevistador. *“La entrevista en profundidad, en definitiva, es una técnica para obtener que un individuo trasmite oralmente al entrevistador su definición personal de la situación”*<sup>59</sup> con el fin de constatar la racionalidad y las representaciones que definen y construyen los integrantes de la comunidad educativa, en relación a los diferentes estilos didácticos en la enseñanza de estudiantes con N.E.E., en el ámbito del lenguaje oral.

---

<sup>58</sup> Ruiz Olabuénaga J.I. Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.

<sup>59</sup> Kerlinger, Fred, Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México, editorial Interamericana. 2004.

La entrevista en profundidad es considerada propicia, según lo afirman Taylor y Bogdan (1986), ya que se constituyen en “encuentros reiterados, cara a cara, entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como los expresan sus propias vidas”<sup>60</sup>.

#### **5.4.- Análisis de los Datos.**

El análisis de los datos se realizara por medio de teorización de acuerdo a lo que plantea Grounded Theory, ó Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2006)<sup>61</sup>

Se toma como base la metodología cualitativa de la “Grounded Theory” (Strauss y Corbin, 2006)<sup>62</sup>, que propone la investigación como una fusión entre generación de datos mediante entrevistas (herramienta elegida para este trabajo de análisis del discurso) y análisis teórico.

Se asienta en elaborar categorizaciones de lenguaje a través de la detección de elementos significativos en el discurso oral de los profesores, respecto de un tema específico. En este caso sobre los estilos didácticos de los docentes.

La idea básica del enfoque de la teoría fundamentada es leer (y releer) una base de datos textuales (por ejemplo, un corpus de notas de campo) y "descubrir" variables de etiqueta (el nombre de categorías, conceptos y propiedades) y sus interrelaciones. La capacidad de percibir las variables y las relaciones que se denomina "sensibilidad teórica" y se ve afectada por una serie de cosas, incluyendo la lectura de la literatura y de utilizar una de las técnicas diseñadas para aumentar la sensibilidad.

---

<sup>60</sup>Taylor y Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Buenos aires. 1986.

<sup>61</sup> Strauss, A y Corbin, J. Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad Antioquia, 2006.

<sup>62</sup> Idem.

# **Análisis.**

## **5.5.- Análisis por categorías.**

Dado que la recogida de los datos que la realidad particular ha aportado a esta investigación por medio de la realización de entrevistas en profundidad, es que se ha logrado avanzar en el surgimiento de las categorías que a fin de cuenta logran analizar los discursos de las profesoras y directivos.

La lectura y “re – lectura” de los hallazgos contenidos en la investigación permiten que a continuación se presenten las distintas categorías elaboradas.

### **5.5.1.- La Didáctica como Enseñanza y juego**

Las palabras de las entrevistadas permiten darse cuenta de que ellas conciben la didáctica como aquel acto de enseñar a otros, “*ser didáctico conlleva enseñar a los alumnos de modo significativo*”, es la expresión de una de las docentes, lo cual hace reconocer, observando la totalidad de las expresiones, que entender la didáctica como un acto de enseñanza reduce su definición tan solo a las tareas hechas desde el docente y hacia los estudiantes. Hablar de lo significativo de esto, resulta coloquial, dicho desde el discurso de moda. No es posible por medio de este trabajo de tesis llegar a comprender mayor nivel de profundidad y realidad de los dichos de estos actores.

Se logra comprender que pese a que dichos profesores señalan la didáctica como una “*puesta en práctica*”, tal como lo indica una de las profesoras entrevistadas, ellas no alcanzan a establecer una definición que permita ver los elementos propios del acto didáctico. Más bien esta expresión reitera la restricción con la cual este grupo de profesores, asume una de las dimensiones de su campo profesional.

Lo antes mencionado se afianza grandemente al analizar verbalizaciones tales como “*lo relaciono con la forma entretenida de hacer... la clase*”. Al ser consultadas sobre ideas pedagógicas con las cuales relacione la didáctica, lo que se encuentra es dichos tales como “*se relaciona, también, con los materiales que se pudiese emplear para enseñar*” o también con “*con jugar*”. La última textualidad indica la seguridad que posee la docente al



señalar esta idea, la cual escapa ampliamente de los postulados teóricos que sostienen a la didáctica como una disciplina pedagógica que permite comprender y articular el acto de enseñanza aprendizaje.

Si se siguen, afirmativamente, las anteriores expresiones, se podría estar frente a una comunidad de profesores que concibe el juego como la única expresión de “lo didáctico”. Por esto todo aquello que no contenga características de juego y entretenimiento podrían ser entendidas como acciones “no didácticas”.

Ideas tales como: *“quehacer educativo”, “abordar los contenidos”, “materiales educativos” “uso de técnicas” y “sala de clases”*, son todas aquellas palabras y frases que acompañan lo ya expuesto. Desde ahí es posible advertir una incipiente conceptualización de la didáctica, la cual transita desde un predominio más bien técnico hacia una superficial mirada de ella de orden práctico.

La didáctica, en este caso, no se entiende desde la lógica del aprendizaje, como tampoco desde las cualidades sociales del acto de aprender. Más bien pareciera quedar toda definición encerrada en criterios de transmisión de contenidos de un modo más o menos entretenido y para lo cual el despliegue de materiales novedosos pudiera hacer la diferencia.

Lo que señalan los docentes lleva a comprender que ya sean escasos o incompletos el nivel de conocimiento de los docentes sobre el tema, ellos no aluden a alguna idea desde teóricos. No se puede evidenciar con claridad si aquella respuesta dada, que habla de *“aprendizaje significativo” esta dicha desde la teoría postulada por David Ausubel, menos que ello corresponda a ideas aprendidos en el tiempo de formación profesional.*

*A modo de conclusión, es posible establecer que la amplia mayoría de los profesores de este establecimiento no logran con claridad, establecer las diferencias, los aportes y las cualidades que cada estilo didáctico contiene. Por ello es que centran su comprensión en creencias didácticas que escapan la cotidianidad y regularidad de la práctica pedagógica. O sea las acciones de juego y uso de material concreto ponen a la didáctica en situación de excepcionalidad, las cuales no todas las clases, no todas las “veces” ocurre.*

### **5.5.2.- La Práctica Pedagógica: Entre el mandato ministerial y la realidad de los alumnos**

El grupo de profesores han sido consultados acerca de lo que entienden y definen como práctica pedagógica y pese a lo explícito de la pregunta, estos actores no llegan a definir que entienden por práctica pedagógica. Más bien obvian esta pregunta respondiendo que la práctica se define a partir de dos criterios distintos.

Por una parte están *“de acuerdo a un programa de educación: bases curriculares”*, *“mapas de progreso y ajustes curriculares”*. Resulta interesante evidenciar como un grupo de estos profesores, orientan su accionar profesional desde lógicas ministeriales, evidentemente técnicas, las cuales actúan como meros directrices técnicos del quehacer en la escuela.

*Estos entrevistados entienden esta dimensión, de su profesión, desde aquello que señala expresamente la disposición general de la Educación Parvularia. Bien es sabido que las profesoras de Educación Diferencial que trabajan en escuelas de lenguaje deben adoptar estrategias propias para la etapa pre – básica, pero este tema, por si solo no debiera, a juicio de las tesis, ser un indicador tan poderoso que llegue a desconocer aquellas habilidades internas del profesor diferencial. A lo largo de todas las entrevistas se advierte que este grupo de profesoras recurre constantemente a este indicador. Desconoce o bien olvida aquellas habilidades que le ha entregado la impronta profesional, de su disciplina.*

En un segundo grupo aparecen nuevas ideas relacionadas a la categoría analizada, ellas se originan en expresiones mayormente de orden práctico, debido a que se señala que la definición de práctica pedagógica esta dada desde *“la realidad del grupo curso”* y también *“lo relaciono al PEI”*. Frente a estas frases se puede comprender un acercamiento a indicadores contextuales, esos que reconocen la importancia de la situación concreta de la escuela y de los alumnos.

Pese a que este grupo se expresa así, no es posible decir que tales cuestiones logran tener un carácter de fuerza mayor por sobre el otro grupo. Todo lo contrario sucede que quienes se

expresan así, lo hacen en respuestas bastante escuetas, poco argumentadas. Cuando son re – consultados sobre ello, se remiten a reiterar sus dichos.

En la totalidad de las entrevistas no se ha logrado advertir alguna comprensión clara sobre la práctica pedagógica, que diga como los docentes logran relacionar sus responsabilidades profesionales y los intereses de los alumnos. Alcanzan un nivel discreto de conocimiento teórico y práctico sobre sus explicaciones.

A modo general, la totalidad de los profesores relaciona la práctica pedagógica con el desarrollo de estrategias y metodologías usadas en el trabajo de enseñanza del ámbito disciplinar propio del lenguaje oral, *“láminas grandes de descripción para ampliar vocabulario y articulación”*. Del mismo modo estos actores señalan que la práctica se relaciona con *“ejecución”, “planificación” y “refuerzo positivo”*. A su vez con *“material lúdico”*.

En esta comunidad escolar se hayan tensionadas dos situaciones evidentes en el sistema escolar actual; por una parte los docentes deben regular su desempeño a partir de las orientaciones técnicas y *“universales”* que entrega el Ministerio de Educación, por otro lado comprenden la necesidad que significa evaluar la realidad de los alumnos y que ello se manifieste en las ordenanzas que definen el proyecto educativo de la institución. Con ello podemos estar frente a un grupo profesional normado desde el nivel central de la educación y a su vez consiente de los desafíos particulares del entorno circundante del alumnado.

### 5.5.3.- Entre lo “metódico”, lo técnico y el diagnóstico: como cualidad profesional

El nombre de esta categoría se logra a partir del análisis que permite reconocer en las expresiones de los docentes una reiteración constante sobre estos términos, los cuales dan origen al título de la categoría.

Las profesoras entrevistadas responden a consultas sobre las cualidades profesionales que debe tener un profesor de educación diferencial. En sus respuestas se evidencia varias veces señalar la responsabilidad como una de ellas, cuando se indaga más profundamente sobre lo anterior estas docentes realizan una asociación entre el término responsabilidad con acciones tales como *“diagnosticar, planificar secuencias de contenidos y seguimiento, evaluación, trabajar con diversidad de material concreto”, esta “textualidad” refleja la idea que ampliamente redundante entre este grupo de actores.*

*Resaltan dichos tales como “ser metódica, ordenada y responsable”...”preocupación por el diagnóstico y evolución”.* Estas respuestas señalan en las profesoras una alta valoración por el cumplimiento riguroso de las tareas propias de los ámbitos del lenguaje oral, los cuales son esencialmente las labores específicas para las cuales han sido contratadas en las escuelas de lenguaje, una de las docentes señala *“llevar a cabo responsablemente el tratamiento, ser metódico”.*

*Por esto mismo es que cuando se les interroga por las características de ellas en las escuelas de lenguaje, dicen poseer, como cualidad, “la primera cualidad es el adecuado uso del habla español – castellano”, la segunda es tener una buena dicción y tono de voz cambiante para mantener la atención de los alumnos”.* Se extraña características del aspecto valórico, en ninguno de los casos se hace una abierta alusión a elementos éticos, y aquellos que corresponden a la reflexión y crecimiento social. Quedan fuera de estas expresiones ideas venidas desde el proceso de enseñanza – aprendizaje, la vinculación con los estudiantes y otras demostraciones de estar en presencia de un profesional de la educación diferencial que concibe su rol desde una lógica amplia y centrada en la relación con el entorno.

Se observa con claridad y facilidad que este grupo de profesoras ha atendido derechamente a actividades propias del “debe ser profesional”, ya que no es necesario

ahondar mucho en sus respuestas como para ver que en ellas prima la preocupación por todo aquello que ha sido representado en su figura de maestro. Cosa que de cualquier modo resulta positiva, solo que el análisis y el “reagrupamiento” que ello permite posibilita una comprensión valiosa sobre cuales llegan a ser las dimensiones del quehacer profesional que este grupo de personas significa con mayor fuerza. No es menor ni ajeno a esto que la formación universitaria, por años, ha estado marcada por criterios de eficiencia técnica y “laboriosidad” práctica que llevan a los profesores a verse siempre tensionados por la ordenanza social sobre los resultados “disciplinarios” y el control ordenado de su hacer.

Desde esta perspectiva, el hecho de ser un profesor metódico, tanto para realizar las labores técnicas como para llevar a cabo el diagnóstico específico de los alumnos, vienen a ser la demostraciones concretas de un grupo de profesionales que si bien es cierto se responsabilizan de los avances propios en los niveles del lenguaje oral, desatienden la responsabilidad primera que nace justo en aquellas cualidades que definen, o debieran, al profesor de educación diferencial y ellas son, a juicio de las tesis, la valoración por las diferencias de los alumnos y como ellas permiten hacer de la clase un amplio abanico de ideas para el aprendizaje.

# **Conclusiones.**

## **6.- Conclusiones.**

A continuación se presentan las conclusiones de este estudio. Ellas se dividen entre aquellas que responden a los objetivos específicos y por último, aquellas ideas que concluyen sobre el objetivo general.

Tal como ya se mencionó la investigación realizada, acerca de los estilos didácticos que subyacen en el quehacer educativo de los profesores de la Escuela de Lenguaje "Gulliver" perteneciente a la comuna de Quinta Normal de la Región Metropolitana, es posible entregar a continuación las conclusiones que este estudio logra.

Los resultados obtenidos se traducen en las conclusiones que en este capítulo se prodigan, ellas serán presentadas desde aquellas que responden a objetivos específicos, hasta llegar a establecer una conclusión general, que finiquita y da cuenta del objetivo general de la tesis.

- **Concepciones sobre Didáctica**

El grupo de profesores que ha participado de este estudio se inclina, mayormente por concebir la didáctica como un conjunto de acciones, no claramente definidas, las cuales intentan hacer de la clase, frente a los estudiantes un momento caracterizado por el agrado y la entretención. Dado lo anterior es que se muestran interesados por definir a la didáctica con términos que abiertamente la asemejan con el juego y las acciones lúdicas.

De este modo se puede señalar que la didáctica se convierte, para estas docentes, en un elemento perfectamente aislado y aislable del proceso de enseñanza – aprendizaje. Tienden a establecer que tanto la estructura de una clase y los componentes de la planificación de la misma suceden alejados de los elementos didácticos.

De lo anterior se desprende que estos profesionales, tienden a concebir que tanto los componentes del “ciclo didáctico”, como lo son; profesor alumno, conocimiento y enseñanza se relacionan e interactúan sin la debida y deliberada intervención, ella surge justo en aquel espacio didáctico, donde el profesor debe diseñar, decidir y realizar.

En este establecimiento, el grupo de profesionales, se muestra muy cercano a los lineamientos y directrices ministeriales, el énfasis radica en completar el listado de acciones encargadas desde niveles escolares superiores. Aparece un escaso cuestionamiento por la toma particular de decisiones, lo que sin duda da cuenta de un tipo de profesional de la educación que comprende su rol formador desde un enfoque pedagógico de orden instrumental y marcado por definiciones técnicas. Esto hace que se logre concluir que la concepción didáctica presente en ellos, es aquella que a la luz de lo mencionado por Habermas corresponde a una didáctica que arranca de intereses técnicos, ampliamente reproductores del conocimiento y cuidadosos de las tradiciones escolares; rendimiento y reproducción de conocimientos, disciplina y control de las acciones y los contenidos. En definitiva conciben la didáctica desde un alejamiento con las particularidades e intereses del contexto de aprendizaje.

- **Elementos relevantes de la práctica pedagógica**

Como ya se ha afirmado los docentes entrevistados conciben la didáctica desde un enfoque de orden "técnico", ello queda en evidencia por la excesiva preocupación en las reglamentaciones impartidas por el MINEDUC. Esta concepción de didáctica es aquella que con mayor vehemencia se materializa, no obstante es posible interpretar que algunas de las acciones de los entrevistados señalan sutiles ideas conceptuales que apuntan a creencias sobre didáctica de corte práctico. Aunque se insiste que ello se muestra muy superficialmente.

Cabe relevante señalar que los docentes se centralizan en actuar, frente a los alumnos, haciendo uso de una variedad de estrategias y metodologías no definidas claramente, sus expresiones dan cuenta del abundante uso de actividades y técnicas que no logran completar y coincidir con un modelo o enfoque de aprendizaje. Es posible evaluar positivamente este hecho entendiendo que la utilización de algunos componentes de diversos modelos, podría venir a potenciar el proceso de enseñanza, pese a ello lo que se comprueba es que nos encontramos frente al uso indiscriminado valoradas, las cuales están más bien en la línea del cumplimiento de metas y logros de objetivos, por tanto de mediación y rendimiento.



Se advierte una preocupación centrada en cumplir a cabalidad por todas bisectrices de los programa de estudio, como "las bases curriculares", "mapas de progreso", y ajustes curriculares considerando que dicho cumplimiento es el indicador claro del buen desempeño en sus prácticas.

La investigación da cuenta de un grupo de profesoras que realiza a diario sus actividades de enseñanza con el empleo de masivo de actividades en las cuales la metodología predominante se halla en la exposición oral del profesor y las posteriores consultas sobre el tema a tratado a los alumnos. Esto pone a los estudiantes en un papel de características pasivas y de ejecución de las diversas guías y actividades de cuaderno.

En algunos casos señalan hacer referencia a los conocimientos previos de los alumnos, asumiendo así que actúan desde principios constructivistas, no obstante estas sutiles acciones no determinan la consecución de las actividades posteriores. El desarrollo de la clase y sus múltiples actividades están, en su gran mayoría, pensadas desde lo que el profesor puede entregar a los alumnos.

Por ello es importante decir que los elementos relevantes de la práctica pedagógica, de este grupo de profesores, en un escenario de dificultades y de aprendizaje del lenguaje oral, son mediamente coincidentes con las necesidades de adquisición del lenguaje. Es factible encontrar en sus discursos las muestras concretas de la escasa participación oral de los estudiantes, los tiempos considerados están acotados a preguntas específicas y por sobre todo explícitas, en las cuales los alumnos no requieren de un amplio despliegue de conocimiento y menos aun de la expresión oral para comunicarse.

Dentro de la práctica pedagógica asoma claramente el juego como uno de los elementos, sin embargo este no aparece articulado con el resto de las acciones que ahí se realizan. De ese modo es posible concluir que el juego aparece como un sistema de premio o respuesta frente a las acciones adecuadas de los niños y en otras ocasiones como una manera de ocupar el tiempo libre de los mismos.

- **Relación entre concepción didáctica y estilo didácticos.**

Los docentes entrevistados no llegan a relacionar conscientemente las concepciones didácticas propias con alguno de los estilos “de clases”, lo que en este estudio hemos de llamar “*estilos didácticos*”. Este grupo de entrevistadas se limita solamente a visualizar como elementos característicos de su rol a aquellos que tienen que ver con la labor administrativa, considerando así el cumplimiento a cabalidad de su labor pedagógica, ya sea en la entrega de documentación en la fecha esperada, la compleción de información de los estudiantes y la realización completa de las horas de trabajo frente al alumno.

El decir de las docentes excluye el desarrollo de valores colectivos y el uso de estrategias didácticas coherentes con las necesidades y potencial del grupo curso. Frente a lo anterior, el material educativo, también pasa a ser un elemento de uso limitado y constreñido a la planificación de la clase.

Este grupo de profesores advierte un alto interés por el cumplimiento de las directrices para la enseñanza.

Relacionan la práctica pedagógica tan solo con el desarrollo de estrategias y metodologías, llegando a asociar los términos de responsabilidad con acciones de ejecución", "planificación", “diagnostico" y "refuerzo positivo".

Estas profesoras, se centran principalmente en cumplir rigurosamente con labores técnicas. Se observa una extrema preocupación por determinar el diagnóstico específico de los alumnos y evidenciar los avances propios de los niveles del lenguaje oral.

A juicio de las investigadoras se tiende a desestimar la primera responsabilidad la cual corresponde a la valoración por las diferencias de los alumnos. Debido a que los alumnos que asisten a este establecimiento lo hacen por mantener dificultades en el lenguaje oral, tanto a nivel expresivo, como comprensivo. El diagnóstico fonoaudiológico de ellos señala que en uno o varios de los niveles del lenguaje se encuentran imprecisiones o fallas, el discurso de las profesoras se centran exclusivamente en este diagnóstico y por ende la práctica pedagógica tiende a mostrarse desde una lógica muy terapéutica, en la cual

se realizan un conjunto de acciones, planificadas en el plan específico, que buscan mejorar dichas “fallas” .

Por tanto es coherente para este estudio el enfoque teórico y la concepción de didáctica que está anclado en lo medular de las expresiones. Las capacidades del docente para ejecutar acciones globalmente planificadas y la filiación sin cuestionamiento a las directrices y diseños de enseñanza externo, son la demostración clara de un tipo de profesor que, desde la “voz” de J. Habermás está dispuesto a intereses técnicos; de ejecución y productividad profesional.

### **Las conclusiones para el Objetivo general son:**

Luego del análisis de los datos recogidos se logran identificar los estilos didácticos que caracterizan a las mencionadas docentes.

Ha quedado de manifiesto que el estilo didáctico predominante en esta institución es el estilo técnico, aquel que está teóricamente construido desde los postulados de Habermás y los intereses constitutivos del conocimiento, los cuales han determinado un actuar característico, en función a la preservación de la especie. Desde esta mirada se puede concluir que el grupo de profesionales que labora en esta institución se presenta cómoda frente a la repetición de rutinas para el desarrollo del lenguaje oral que tanto los manuales y la dirección indican.

Del mismo modo llama la atención que el estilo característico entre ellas es aquel tradicional, probablemente aprendido entre los años escolares y los años de formación profesional. No queda en evidencia el desarrollo de competencias profesionales atentas a la diversidad de los intereses de los estudiantes. Se advierte un amplio margen entre la necesidad particular de cada niño y el objetivo común por ellas desarrollado.

Por tanto, la relación de este estilo didáctico técnico, característico de las profesoras, con la práctica que llevan a cabo en la escuela da cuenta de una escasa vigilancia epistemológica, la cual podría aportar en la adopción de una actitud activa y propositiva frente a las decisiones pedagógicas.

La práctica pedagógica está construida sobre la base de la responsabilidad y el control de las acciones, que se han planificado, como también muy atenta al desarrollo del plan específico de cada alumno. En ninguna ocasión se hace alusión al contexto de vida de los alumnos, como tampoco se da cuenta de un conocimiento personal y afectuoso sobre ellos. Lo anterior es lo que permite hablar de un estilo didáctico técnico que redundará en un tipo de práctica pedagógica de corte terapéutico, anclada fuertemente a la tradición médica que por años ha definido el accionar de las profesoras de educación diferencial.

Este estudio demuestra que el estilo didáctico, o sea aquel modo, tanto de concebir la didáctica como de diseñar las acciones y vincularse con los otros, los estudiantes, está determinado por elementos ajenos a la propia relación, evaluación y reconocimiento de la docente y el alumno. Hay una creencia fuerte sobre un tipo de relación ya establecida (a priori). Por otro lado viene a evidenciar la sublimación del rol de profesor diferencial solo a espacios de ejecución del plan de intervención. Éste plan “pensado” profesionalmente por especialistas de otras disciplinas, en el cual las profesoras tienen la tarea de realizar frecuentemente en los alumnos.

En suma, este estilo didáctico de características técnicas, se expresa en las docentes y “deja ver” las amplias posibilidades de desdibujarse y adoptar solo un aspecto del rol, externalizando sus propiedades, asumiendo permanentemente el rol disciplinar y “rehabilitador”, por sobre un rol educador y transformador de las condiciones de vida y de aprendizaje de los sujetos.

# **Bibliografía.**

## **Bibliografía.**

### **Libros:**

- Alves de M, Luis. Compendio de la Didáctica General. Edit Kapelusz. Buenos Aires. 1956.
- Audición y Lenguaje parte II. Material de estudio. Post título en Audición y lenguaje Iplacex . Belzart (2004) Ltda.
- Avalos, B (2006) Curriculum y desarrollo profesional docente. En análisis de perspectivas de la Educación en América Latina y el Caribe .Santiago: UNESCO.
- Bennet, N. Estilos de enseñanza y progreso de los alumnos. Madrid. Morasta, 1979.
- Berry, J y Sahlberg, P. Investigando a los alumnos, ideas del aprendizaje. Aprendizaje y enseñanza. 1996.
- Bisquerra. R. Metodología de la Investigación Educativa. Madrid, la Muralla, 2004.
- Campanario, Juan Miguel y Otero, José. Más allá de las ideas previas como dificultades de Aprendizaje: Las pautas de pensamiento, las concepciones epistemológicas y las estrategias metacognitivas de los alumnos de ciencias. 2000.
- Comenius Amós, Juan. La Didáctica Magna. Editorial Porrúa. Avda. Republica Argentina, 1998.
- Contreras, D.J. Enseñanza, Curriculum y profesorado, introducción crítica a la didáctica. Ediciones Akal. S.A 1988.
- Day, C. Formar Docentes. Narcea Ediciones. 2005.
- Delgado Noguera, M.A. Los estilos de enseñanza en la educación física. Propuesta para una reforma de la enseñanza. Granada. ICE, 1991.
- Delors Jacques, “La Educación encierra un tesoro”. Santillana Ediciones Unesco. Informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI.
- Elliot, J. La investigación – acción en educación. Ediciones Morata. 1990.
- Fullan, M. Los nuevos significados del cambio en la educación. Barcelona, Octaedro, 1991.

- Fullan, M. La fuerza del cambio .la continuación. Editorial Akal, Madrid, España. 2004.
- García, J. N. Trastorno Especifico del Lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia. Ediciones Aljibe. S.L 2000.
- Habermas, J. Teoría de la acción comunicativa, I parte. Racionalidad de la acción y racionalidad social. Editorial Taurus Humanidades. España. 1985.
- Hammer , D. Creencias epistemológicas en introducción a la física, cognición e instrucción. 1994.
- Hernández, Fernández. Baptista . Metodología de la Investigación. Editorial Mc Graw Hill. 3era. Edición. Kansas, 2003.
- Imbernón, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado”. Editorial Graó, Barcelona, España. 1998.
- Imbernón, F. La formación y el desarrollo profesional del profesorado Editorial Grao, Barcelona, España, 1998.
- Kerlinger, Fred, Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento. México, editorial Interamericana. 2004.
- Larroyo, F. Historia General de la Pedagogía. México, editorial Porrúa, 1967.
- Litwin Edith, Configuraciones Didácticas. Buenos Aires. Paidós, 1997.
- Marchesi, A, Coll, C. y Palacios, J. Desarrollo Psicológico y Educación, vol. 3: Necesidades Educativas Especiales y aprendizaje escolar. Madrid: Alianza, 1990.
- MINEDUC. Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, Marco de la Buena Enseñanza, 2003.
- MINEDUC. La integración en la Educación Regular. Santiago. Chile, 2003.
- Montenegro, T. Trastorno del habla y del lenguaje, 2000.
- Ruiz Olabuenága J.I. Metodología de la Investigación Cualitativa. Bilbao, Universidad de Deusto, 1999.
- Stevenson y Baker. La relación familiar y escolar y el rendimiento y comportamiento escolar del niño. 1987.

- Strauss, A y Corbin, J. Bases de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad Antioquia, 2006.
- Taylor y Bogdan. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1986.
- Tomaszewski, K 1966, Didáctica General, Ed. Grijalbo, México, 1966.
- Torres, J (1998) “El Currículum oculto” .Ediciones Morata, Madrid, España.
- Trastorno Específico del Lenguaje, Elvira Mendoza Lara. Ediciones Pirámide 2006.

### **Revistas y artículos.**

- Assael, J. y Neumann, E. Clima emocional en el aula. Colección etnográfica 2, P.I.I.E, 1989.
- Astorga, Blanca y Bazán, Domingo. “Introducción a una didáctica crítica, democrática y comprometida con la transformación social”. Revista Diatriba. Nº1. Colectivo Diatriba. Editorial Quimantú, 2011.
- Avalos, B. Caminando hacia el siglo XXI: docentes y procesos educativos en la Región de Latinoamérica y del Caribe. En Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO, Boletín 41. 1996.
- González V. El diario como instrumento de diagnóstico y estimulación del desarrollo profesional del profesorado revista Iberoamericana de Educación. OEI Num.38, 2006.
- Jadue, G. “Características familiares de los hogares pobres que contribuyen al bajo rendimiento o al fracaso escolar de los niños”, Revista de Psicología, 1996.
- Jadue, G. “Problemas educacionales que plantean los niños con privación sociocultural”, Estudios Pedagógicos, 1997.
- Kaufman, A.M, Ferreiro E, Teberosky A y Nemerovsky M, Metodologías de Enseñanza, artículo publicado en la revista recursos de formación número 2, año 1998.
- Ley Orgánica Constitucional LOCE, artículo 2º ,1990.



- UNESCO. Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, 1996.

### **Páginas Web.**

- En: [http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo\\_2/estilos\\_ensenanza.htm](http://www.cca.org.mx/profesores/cursos/cep21-tec/modulo_2/estilos_ensenanza.htm)
- Estilo denominado así por Lippit y White, en el año 1938. Años más tarde diversos investigadores y teóricos han dado en señalarlo como: “*Tradicional formal*”, por Bennett. 1979, “*Estilo Tradicional*”, por Miguel Ángel Delgado. 1996. En: <http://www.cesdonbosco.com/revista/articulos2010/marzo10/margaritagonzalez.pdf>.
- Mondragon Ochoa Hugo. “Prácticas Pedagógicas en la Universidad para la Construcción de Ambientes de Aprendizajes Significativos”. <http://portales.puj.edu.co/didactica/Archivos/Recursos/PRACTICASPEDAGOGICAS.2005.pdf>.

# **Anexos.**

## **Pauta de Entrevista.**

### Antecedentes del entrevistado.

Nombre: \_\_\_\_\_

Cargo: \_\_\_\_\_

Experiencia: \_\_\_\_\_

Entrevistador: \_\_\_\_\_

Edad : \_\_\_\_\_ años

### **I.- Concepciones y Estilos Didácticos**

1. ¿Conoce el término didáctica?
2. A nivel pedagógico, ¿con qué ideas la relaciona?
3. ¿Qué aspectos de su formación profesional aportaron en el desarrollo de ese ámbito?
4. ¿Cómo define la entrega que usted hace de los contenidos propios del nivel en el cual trabaja?
5. ¿Cuales son las cualidades profesionales más relevantes, en usted, que propician mejores aprendizajes?
6. ¿Cuáles debieran ser las cualidades más relevantes de los profesores que trabajan en el ámbito del lenguaje oral?
7. ¿Qué importancia le atribuye a la exploración, la investigación, al debate y al trabajo en grupos, cuando planifica su clase?
8. ¿Cómo valora usted las expresiones espontáneas y los intereses pueriles de sus estudiantes?
9. ¿Qué metodología de trabajo considera más adecuada y por qué?

### **II. Dimensiones del Lenguaje Oral**

1. ¿Cuáles son los ámbitos del lenguaje oral que poseen, para usted, mayor importancia en la formación de un sujeto?
2. ¿Cuáles de ellos son los ámbitos que con mayor fuerza logra propiciar entre sus estudiantes?
3. ¿Está de acuerdo, usted, con que los TEL son discapacidades de tipo transitoria?, ¿Por qué?
4. ¿Cuáles son las expectativas que posee frente al pronóstico fonoaudiológico de sus estudiantes?

### **III. Practica Pedagógica**

1. ¿Qué entiende por práctica pedagógica?
2. ¿Cómo la práctica pedagógica contribuye al adecuado desarrollo del lenguaje oral?
3. ¿Qué acciones concretas realiza para lograr aprendizajes entre sus estudiantes?
4. ¿Cuales son los más novedosos recursos que ha puesto en práctica en la realización de sus clases?
5. ¿Cómo llega a comprender el nivel de logros que alcanzan sus estudiantes?.