



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE PEDAGOGÍA

“El conocimiento teórico y didáctico de profesores de inglés de un establecimiento educacional subvencionado de la comuna de La Florida acerca de enseñanza-aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales de educación básica”.

Alumna: Ortiz Rivera, Ana María
Profesora Guía: Gutiérrez Villegas, Marlene.

Tesis para optar al grado de Magister en Educación
Mención en Didáctica e Innovación Pedagógica.

Santiago, 2016

AGRADECIMIENTOS

Este trabajo es fruto de tiempo e ilusiones invertidas en ayudar a mejorar la educación en Chile. Quiero agradecer a mis profesores del magíster por darme las herramientas para seguir en el camino de la educación, a la profesora Marlene Gutierrez por guiarme en cada paso de este trabajo, a mi familia y a Bruno por brindarme el apoyo y espacios necesarios y especialmente a mi hija Matilda, que desde el vientre, me dió las energías para continuar.

Simplemente gracias.

TABLA DE CONTENIDOS

Portada	i
Agradecimientos	ii
Tabla de contenidos	iii
Abstract	vi
Resumen	vii
Capítulo I: Introducción.....	01
1.1 Problema.....	04
1.2 Justificación.....	05
1.3 Innovación.....	06
1.4 Fundamentación.....	06
1.5 Producto esperado	07
1.6 Objetivo general.....	07
1.7 Objetivo(s) específico(s).....	07
1.8 Preguntas de investigación	08
1.9 Hipótesis.....	09
Capítulo II: Marco teórico.....	11
2.1 Aprendizaje de niños con necesidades educativas especiales en Chile...	11
2.2 Niños con necesidades educativas especiales y el aprendizaje de su lengua materna.....	16

2.3 Niños con necesidades educativas especiales y el aprendizaje de una segunda lengua.....	23
2.3.1 Enseñanza del inglés y las diferencias entre ESL y EFL.....	28
2.3.2 Metodologías de enseñanza en EFL.....	30
2.3.3 Importancia en el desarrollo de habilidades a través de la enseñanza de EFL.....	38
2.4 Propuestas nacionales para la enseñanza del inglés en enseñanza básica..	
2.5 Visión del profesor frente a un aula con diversidad.....	48
Capítulo III: Marco Metodológico.....	53
3.1 Enfoque metodológico.....	53
3.2 Diseño de la investigación.....	55
3.2.1 Investigación – acción.....	55
3.2.2 Investigación – acción pedagógica.....	57
3.3 Tipo de investigación.....	61
3.4 Caracterización de la muestra.....	63
3.5 Etapas de la construcción de la tesis.....	64
3.5.1 Recopilación de información y creación del marco conceptual.....	65
3.5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información.....	66
Capítulo IV: Presentación y análisis de datos.....	68
4.1 Observando la realidad del aula en la clase de inglés.....	68
4.2 Desmimetizando conceptos de los docentes frente a la inclusión.....	73

4.3 Profundizando temáticas de inclusión desde la perspectiva del docente.	
4.4 Encontrando nuevos patrones de contingencia.....	84
Capítulo V: Conclusiones.....	86
5.1 Reflexiones finales.....	86
Bibliografía.....	89
Bibliografía Web.....	92
Anexos:.....	95
- Anexo 1: Informe PIE año 2013.....	96
- Anexo 2: Carta Gantt.....	101
- Anexo 3: Cuestionario.....	102
- Anexo 4: Rúbrica de observación.....	106
- Anexo 5: Entrevista.....	107

ABSTRACT

Throughout this work the focus is on giving a response to the question about the knowledge the teachers of English could possess, compared to the Special Educational Needs children in primary school for the teaching and learning of the language inside the Chilean classrooms. In order to make the following research it was needed to work on the application of tools and through the observation of teaching practice of five English teachers that belong to an educational institution in La Florida. A school which is currently working on the integration project launched by the Ministry of Education seeking the inclusion of children with different needs towards ensuring education for diversity. The project seeks to reflect about the preparation that teachers have about inclusion, and how they deal with students with special needs in their classrooms.

After the analysis, a triangulation of data produced as main results the lack of initial teacher training regarding specific issues about inclusion, the lack of knowledge of teachers in relation to ministerial proposals on integration projects and , finally , the currently work that has been done in the classroom with students with special educational needs based on experience and common sense of teachers , lacking a theoretical foundation of both the teaching of English as strategies or inclusion specialists.

RESUMEN

A través del siguiente trabajo se pretende dar respuesta a la interrogante del conocimiento que poseen los profesores de la asignatura de inglés, respecto a las Necesidades Educativas Especiales en niños de enseñanza básica durante el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma en Chile. Para realizar la siguiente investigación se trabajó en la aplicación de instrumentos y a través de la observación de prácticas docentes de cinco profesores de inglés de un establecimiento educacional de la comuna de La Florida que actualmente trabaja bajo el proyecto de integración impulsado por el Ministerio de Educación que busca la inclusión de los niños con diferentes necesidades en pos de garantizar educación para la diversidad.

De manera posterior, se realizó una triangulación de datos que arrojó como principales resultados la falta de formación inicial docente respecto a temas propios de la inclusión, la falta de conocimiento de los docentes en relación a las propuestas ministeriales acerca de los proyectos de integración y, finalmente, el trabajo que se realiza actualmente en el aula con estudiantes con necesidades educativas especiales basado en la experiencia y en el sentido común de los docentes, carente de una fundamentación teórica, tanto de la enseñanza del idioma inglés, como de estrategias o especialistas en el tema de inclusión.

INTRODUCCIÓN

“La tolerancia es la virtud que nos enseña a convivir con lo que es diferente. A aprender con lo diferente, a respetar lo diferente”.

Paulo Freire

Cartas a quien pretende enseñar, 2004.

Con motivo de la finalización del curso de Magíster en Educación con mención en didáctica e innovación pedagógica, se planteó la necesidad de realizar una investigación que abordara un aspecto que, como docentes, nos permitiera realizar una nueva propuesta a la educación. Es así como nace la idea de plantear el problema del conocimiento que tienen los docentes del área de inglés respecto a la realidad de los niños con Necesidades Educativas Especiales, ya que a modo personal, el hecho de enfrentar un aula sin contar con herramientas necesarias para atender las necesidades de cada integrante presenta cada vez más interrogantes y se plantea como un desafío para quienes estamos presentes cada día en la sala de clases.

Así mismo resulta relevante mencionar que durante años la educación ha estructurado sus metodologías con el fin de atender en el aula a todos los niños que requieran aprendizajes en su escolarización. Nuestra realidad no está lejana y el Ministerio de Educación promulgó la incorporación de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) a través de proyectos de integración (PIE) con el propósito de favorecer los aprendizajes de cada estudiante. Estos proyectos son parte del plan de mejoramiento de

la educación de los establecimientos que están incluidos, u optan por la Subvención Escolar Preferencial (SEP). El PIE genera un trabajo colaborativo con la familia, establecimiento y comunidad de los estudiantes y trabaja activamente con educadoras diferenciales presentes en el aula en las asignaturas de Lenguaje y Matemática, trazando como un objetivo principal *“Establecer metas semestrales o anuales de aprendizaje, considerando la formación integral del estudiante que presenta NEE, con especial énfasis en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemáticas, teniendo como referente el currículo correspondiente al curso a que pertenece el estudiante, y sus respectivos ajustes”* (MINEDUC, 2012; p. 06). Las otras asignaturas que los estudiantes cursan durante su vida escolar, son apoyadas por este proyecto de manera externa, realizando adecuaciones en los instrumentos de evaluación realizadas por el grupo PIE en conjunto con los profesores de asignatura o con pautas de observación docente, con el fin de evaluar el proceso de la adquisición del aprendizaje requerido. Sin embargo, los estudiantes con NEE demandan atención especial por parte de los profesores dentro del aula, lo que redundaría en que los demás estudiantes ya no son el foco y rompe el clima de una clase, problema que quizás se podría resolver con la contratación de asistentes de aula, pero existe un problema más grave aún que debemos tener en cuenta, y es el tema de cómo los profesores de asignatura manejan el aprendizaje de estudiantes con NEE. Actualmente existen especialistas (neurólogos, fonoaudiólogos, psicólogos y/o educadoras diferenciales) quienes diagnostican y emiten certificados con especificaciones para los profesores a realizar en el aula, dependiendo de la NEE que los niños posean, sin embargo son los mismos profesores quienes no cuentan con la formación ni metodologías para llevar a cabo este trabajo. Hoy

en día existe un total desconocimiento de cómo lograr los objetivos de aprendizajes y si estos deben ser o no los mismos a lograr con todos los estudiantes en una sala con integración. Cabe mencionar que el gobierno ha impulsado un proyecto de inclusión para las escuelas que es regulado por la superintendencia de educación a través de una revisión administrativa, cumplimientos de planificación y estructuras de clases, pero esto no es suficiente para asegurar una calidad educacional de los estudiantes debido a que está focalizado según la ley, al trabajo en las áreas de lenguaje y matemática, dejando de lado el concepto de educación integral para los estudiantes.

Dentro de las asignaturas que los estudiantes deben cursar durante sus etapas de escolarización, está la propuesta ministerial de que los estudiantes comiencen con la asignatura de Idioma Extranjero Inglés desde primero básico (actualmente la obligatoriedad de dicha asignatura es desde quinto básico en adelante). Desde la realidad mencionada anteriormente surge la duda de cómo se trabaja actualmente esta asignatura con estudiantes que tengan necesidades educativas especiales, ya que la adquisición de una lengua extranjera se presenta como compleja para los profesores de inglés en el caso de que no se resuelva la adquisición de la lengua materna, por otra parte, existe además la falta de formación de profesores de esta asignatura con el manejo de estudiantes que tienen NEE. Actualmente en la mayoría de los estudiantes con NEE transitorias son eximidos de la asignatura, provocando que en años posteriores cuando los estudiantes son dados de alta, el fracaso en la adquisición del idioma y la falta de motivación por este sea una realidad en nuestras aulas. Es por esto que el siguiente proyecto busca realizar un trabajo de investigación a los profesores de esta asignatura del trabajo que realizan con estudiantes de

enseñanza básica que tengan NEE en sus aulas, en pos de determinar si se realiza un trabajo de verdadera integración comunicativa como se impulsa desde el Ministerio de Educación, y que por ende permita que todos en el mismo grupo logren un aprendizaje significativo, entendiendo que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones sustantivas entre una nueva información y lo que ya conocen, es decir que sean capaces de atribuir un significado a un concepto, una explicación, una destreza, etc. (Coll, 1991), del inglés como idioma extranjero.

1.1 Problema.

Hoy en día la enseñanza del idioma inglés es una prioridad para el Ministerio de Educación quien ha tomado parte de esta vanguardia proponiendo planes y programas desde 1° a 4° año de enseñanza básica para promover la lengua extranjera desde una temprana edad, ya que actualmente se establece con obligatoriedad a partir de 5° año de enseñanza básica, estableciendo que la adquisición de una segunda lengua ayuda a las demandas sociales, a que los estudiantes logren comunicarse con otras realidades y logren valorar la propia lengua materna, y por ende, la propia cultura. Sin embargo, los profesores de inglés no están siendo capacitados para trabajar con todos los niños en el aula. Si bien actualmente existen instituciones que incorporan las Necesidades Educativas Especiales como parte de sus mallas curriculares en la formación docente, existe una cantidad importante de profesores ejerciendo hoy en día en las aulas que, en su mayoría, no cuentan con esta formación, considerando que actualmente los establecimientos subvencionados que estén insertos en la Subvención Escolar Preferencial SEP, donde se propone, además

del trabajo y subvención especial para niños con riesgo de vulnerabilidad, el trabajo con especialistas y una intervención por parte de educadoras diferenciales en las asignaturas de Matemática y Lenguaje para estudiantes que posean NEE. Para las otras asignaturas en curso solo existen sugerencias en el plano evaluativo, donde se realizan ajustes y adecuaciones de las evaluaciones para que los estudiantes que tengan N.E.E, pero no existe una propuesta pedagógica-metodológica para lograr los objetivos planteados en el currículo asociado a la enseñanza en los niveles NB1 a NB4.

1.2 Justificación.

La principal motivación de esta investigación es identificar el conocimiento teórico y didáctico que poseen los profesores de inglés de enseñanza básica en la asignatura de idioma extranjero Inglés, ya que actualmente el gobierno persigue la idea de incorporar la obligatoriedad de esta asignatura a partir de primero básico (actualmente su obligatoriedad parte desde quinto año de enseñanza básica) debido a que actualmente el trabajo que realizan los docentes dentro del aula con niños que tengan N.E.E reciben especificaciones del trabajo con ellos dentro del aula de manera poco clara. La investigación se enfocará en cinco docentes que trabajen con estudiantes diagnosticados con N.E.E y los procesos que estos generen con el idioma extranjero inglés en el primer y segundo ciclo de educación básica.

1.3 Innovación.

A través de esta investigación se considera trabajar en un área que no ha tenido exploración en el área de inglés para la realidad de nuestro país, en relación a como se enfrentan nuestros estudiantes a la enseñanza de una lengua extranjera, especialmente si estos estudiantes son diagnosticados con necesidades educativas especiales. Para estos efectos, se intentará establecer en primer lugar cuáles son los conocimientos que tienen los docentes de inglés acerca de las N.E.E y el trabajo real que realizan en el aula.

1.4 Fundamentación.

Actualmente el Ministerio de Educación propone planes y programas para la enseñanza básica desde 1° a 4° año para el subsector de idioma extranjero inglés, de manera voluntaria para los establecimientos que deseen trabajar estos niveles. La adquisición de un nuevo lenguaje es beneficioso si esta comienza en una edad temprana (Brown, 2007), pero también en el aula la realidad de este ideal, se mezcla con otras problemáticas que no están insertas en estos planes y programas y que tampoco se habían considerado de manera retrospectiva dentro de la preparación de docentes en las Universidades, problemáticas tales como aulas con integración donde los profesores se enfrentan a estudiantes con Necesidades Educativas Especiales sin contar con recursos ni metodologías para lograr un aprendizaje de una segunda lengua. Además, el Ministerio propone el trabajo de apoyo del programa de integración en asignaturas obligatorias como Lenguaje y Matemática, quedando a la deriva los otros sectores de aprendizaje, entre ellos inglés.

1.5 Producto Esperado.

Al finalizar esta investigación se espera probar cuál de las hipótesis planteadas más adelante corresponde a la realidad respecto del conocimiento que tienen los profesores de inglés de un establecimiento subvencionado de la comuna de La Florida al trabajo en el aula que se desarrolla con los niños que poseen Necesidades Educativas Especiales de enseñanza básica de este colegio. A través del trabajo con un grupo de cinco profesores de inglés que contesten un instrumento de recolección de datos previamente fabricado basado en el conocimiento del trabajo con niños con NEE, además de la observación de clases de los docentes y los resultados académicos de los estudiantes se contrastará y así, visualizará la realidad de un aula con estas características, en base a la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés de enseñanza básica.

1.6 Objetivo General.

Identificar el conocimiento teórico y didáctico que tienen cinco profesores de inglés de un establecimiento educacional subvencionado de la comuna de La Florida acerca de la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de enseñanza básica.

1.7 Objetivo(s) Específico(s).

De la siguiente investigación se desprenden los siguientes objetivos específicos:

1. Indagar el conocimiento que poseen los profesores de inglés respecto a la enseñanza-aprendizaje de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de enseñanza básica,

durante el trabajo que realizan en el aula mediante el diseño de una pauta de observación y cuestionario.

2. Develar el trabajo en el aula que realizan cinco docentes del área de inglés respecto a la enseñanza-aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales de enseñanza básica de un establecimiento subvencionado de la comuna de La Florida a través de observación directa de sus prácticas pedagógicas.

4. Reconocer el conocimiento que poseen cinco docentes del área de inglés que trabajan actualmente en un establecimiento subvencionado de la comuna de La Florida respecto a la enseñanza-aprendizaje de niños de enseñanza básica con Necesidades Educativas Especiales tras el análisis de los datos obtenidos tras la aplicación de diferentes instrumentos.

1.8 Preguntas de Investigación.

1. ¿Qué conocimiento tienen los profesores de inglés que realizan clases en los niveles de 1° a 4° básico acerca del trabajo con niños con necesidades educativas especiales?

2. ¿Qué metodología utiliza actualmente el profesor de inglés en el aula con niños que cursan 1° a 4° año de enseñanza básica, el aprendizaje de una lengua extranjera en un establecimiento subvencionado de la comuna de La Florida?

3. ¿Cómo se relaciona actualmente el profesor de inglés en el aula el aprendizaje de una lengua extranjera con niños diagnosticados con NEE que cursan 1° a 4° año de enseñanza básica?

4. ¿Qué herramientas pedagógicas poseen los profesores en la actualidad que les permita realizar una integración de aprendizaje a niños diagnosticados con NEE?
5. ¿Poseen los profesores que imparten la asignatura de Idioma extranjero inglés, la formación necesaria para trabajar en el aula con niños diagnosticados con NEE?
6. ¿Qué estrategias utilizan actualmente en el aula profesores que realizan la asignatura de idioma extranjero inglés con niños diagnosticados con NEE?

1.9 Hipótesis.

A través de la siguiente investigación se desprenden las siguientes tres hipótesis, de las cuales una de ellas se probará como la realidad del conocimiento que posee un grupo de docentes:

1. El grupo de docentes de inglés que participó en esta investigación posee el conocimiento necesario para trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales y realiza un trabajo acorde en el aula.
2. El grupo de docentes que fue sujeto de investigación posee el conocimiento necesario para trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales pero no realiza un trabajo acorde en el aula.
3. El grupo de docentes que participó en esta investigación no posee el conocimiento necesario para trabajar con niños con Necesidades Educativas Especiales, por lo tanto, no realiza un trabajo acorde en el aula.

A continuación, en el capítulo II, el lector encontrará información fundamental sobre las teorías asociadas a niños con Necesidades Educativas Especiales y la formación en la enseñanza-aprendizaje del idioma extranjero inglés.

MARCO TEÓRICO

La enseñanza de una lengua extranjera ha tomado importancia para el Ministerio de Educación de Chile, por lo cual los profesores deben trabajar en la generación de estrategias para que esta asignatura se posea con gran relevancia en la vida de los estudiantes, debido a que los estudiantes cada vez están más expuestos al uso de tecnologías e insertos en un entorno comunicacional dentro del mundo globalizado. Sin embargo, este no es el único desafío que los profesores deben enfrentar en el aula, el trabajo con la diversidad es otro desafío expuesto a nivel gubernamental de cómo llevar a cabo el trabajo de manera correcta en el aula, pero con un latente desconocimiento al respecto. Es por esto que en el siguiente capítulo se analizarán los diferentes aspectos a considerar en el trabajo de los profesores con niños que presentan Necesidades Educativas Especiales y cómo influye en el aprendizaje del idioma inglés.

2.1 Aprendizaje de niños con Necesidades Educativas Especiales en Chile

Desde que la educación se estableció por los países pertenecientes a la UNESCO, entre ellos Chile, como un derecho, el Ministerio de Educación ha orientado desde la década de los 90's sus políticas educacionales en esa dirección. La igualdad de oportunidades ha sido el foco de discusión donde no se considera que todas las personas deban ser de la misma manera, sino que por el contrario, supone ofrecer una respuesta educativa diversificada de acuerdo a lo que cada individuo necesita en virtud de sus características y necesidades individuales, para que esté en igualdad de condiciones de

aprovechar las oportunidades educativas (OREALC/UNESCO, 2008). A nivel mundial se ha transitado desde una educación desde un enfoque de integración a un enfoque de inclusión¹ donde el primero se explica como aquel en donde los estudiantes que antiguamente eran educados en escuelas especiales, hoy en día sean participantes integrados a la sociedad y al sistema educacional con el fin de brindar a ellos un ambiente educativo lo menos restrictivo posible, realizando estrategias de adecuaciones curriculares individuales para cada uno (Thomas, 1997). El enfoque de inclusión, por otra parte, consiste en el papel que juega la escuela como gestora de un cambio cultural escolar, donde se utilizan estrategias de mediación entre las barreras políticas, económicas, sociales y culturales en prácticas específicas. Es decir, la escuela genera proyectos de vida y busca opciones para disminuir y eliminar barreras para favorecer el aprendizaje, desarrollo y participación de personas que son etiquetadas socialmente bajo el constructo de “discapacitado” (Ainscow, 2007).

En Chile durante el año 1994 se promulgó la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad n° 19.284, donde permitía la mejora en ámbitos como salud, recreación, trabajo y educación en pos de una mejor calidad de vida para niños y jóvenes. Para cumplir con los mandatos de esta ley, el año 1998 se promulgó el Decreto N°01 de “Integración escolar de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales” que permite facilitar la permanencia en un sistema escolar común, con la necesidad de crear adecuaciones curriculares para dar respuesta educativa a todos. Así mismo, se establece la creación de Proyectos de Integración Escolar (PIE) que consiste en la atención dentro de la escuela para

¹(OCDE, 1995-1999).

estudiantes con discapacidad intelectual, sensorial y problemas de relación y/o comunicación. A pesar de que este programa no es obligatorio, el gobierno gestiona un sistema de financiamiento especial para los establecimientos que trabajan con el proyecto a través de una subvención especial que corresponde a tres veces el monto de una subvención regular referencial de cualquier estudiante, siempre y cuando quienes pertenecen al programa PIE sean debidamente diagnosticados por un profesional certificado por el MINEDUC (MINEDUC, 2009). El programa PIE establece metas semestrales o anuales de aprendizaje de los niños con NEE con especial énfasis en las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemáticas, donde profesionales especializados tales como profesores diferenciales, educadoras de párvulo con mención en educación diferencial, profesoras de educación básica con mención en diferencial o con posesión de título de psicopedagogía, están insertos dentro del aula para complementar a través de un sistema de monitoreo y seguimiento los progresos de aprendizaje de los niños con NEE, además de establecer un vínculo directo de participación de la familia a través de reuniones informativas semanales. Para las asignaturas restantes se realiza un trabajo de co-enseñanza que se enfoca en la planificación antes, durante y después de la clase, sin la intervención directa en el aula (Orientaciones PIE, 2012).

Si bien el proyecto PIE propone un trabajo en el aula en algunos subsectores y con otros un trabajo de co-enseñanza, existen autores que proponen en la enseñanza de la asignatura idioma extranjero inglés un trabajo de co-enseñanza, idea que sugiere el trabajo entre profesores y especialistas en un complemento de conocimiento de las áreas de educación diferencial y la especialidad de las asignaturas, dentro del aula con estudiantes

con NEE, ya que facilita la diferenciación y trabajo en las diferentes fases del aprendizaje. El trabajo en equipo dentro del aula es realizado como un método para organizar las instrucciones de la clase de manera que atienda a la diversidad en el aula. De acuerdo a Bacharach, Heck y Dalhberg, (2010) el trabajo en equipo, ya sea con dos profesores de la especialidad, o con un profesor y un especialista en el ámbito de educación especial, está asociado a un incremento en los logros de los estudiantes en el aprendizaje de una segunda lengua.

Hoy en día, si bien el Ministerio de Educación está generando instancias de espacio de la integración e inclusión, los lineamientos de los planes y programas propuestos para la enseñanza del inglés en la enseñanza básica no consideran necesariamente la realidad de los profesores que imparten inglés, quienes son en su mayoría, profesores de enseñanza media, quienes no cuentan con las herramientas para enfrentar las NEE en el aula. El mismo Ministerio ha indicado a los establecimientos subvencionados:

Que, uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial: Que bajo este lineamiento se impulsó la dictación de la ley N° 20.201 que creó una nueva subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales e incluyó nuevas discapacidades al beneficio de la subvención establecido en el artículo 9° bis del DFL N°2, de 1998, del Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2009, p.01).

Frente a la realidad que el Ministerio ha impulsado a través de este decreto, los profesores de inglés deben enfrentarse en el aula con una enseñanza del idioma fuera de un contexto natural, además de perfeccionarse en la adquisición de herramientas metodológicas para trabajar la inclusión de los estudiantes en el aula, considerando que también se propone que:

ARTÍCULO 94.- Los establecimientos con programas de integración podrán incluir por curso un máximo de dos alumnos con necesidades educativas especiales permanentes y cinco con necesidades educativas transitorias. Tratándose de estudiantes sordos excepcionalmente podrán incluirse más de dos alumnos en una sala de clases. Cualquier otra circunstancia que implique una variación en el número de alumnos por curso deberá ser autorizada por la Secretaría Ministerial de Educación correspondiente y de los supervisores según corresponda (Decreto 0170, 2009).

Debemos considerar que las NEE permanentes son aquellas en que de las barreras que tienen los estudiantes para aprender y participar en la vida escolar son consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demanda al sistema educacional apoyo y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar, y las NEE transitorias que se definen como las necesidades que permanecen durante un periodo de la vida escolar de los estudiantes, la cual también debe ser diagnosticada por un profesional competente y que necesita apoyo y recursos para el progreso del aprendizaje por un determinado periodo (MINEDUC, 2009).

A través de distintas formas, ya sea a nivel mundial, y nacional, la educación especial ha tomado fuerza en el sentido educacional y como posicionamiento en una sociedad que permita la inclusión en todos sus ámbitos. Sin embargo, las personas que integran el rubro de la educación no siempre encuentran las herramientas para trabajar con niños con NEE y entender el proceso de aprendizaje sin una ayuda colaborativa real es un trabajo que en la actualidad es un debate en torno a la calidad de la misma. Con el fin de entender como es el trabajo con niños con NEE específicamente en el área del lenguaje, a continuación se revisará algunas metodologías trabajadas en la actualidad tanto en su lengua materna como en una lengua extranjera.

2.2 Niños con Necesidades Educativas Especiales y el Aprendizaje de su lengua materna.

En nuestro país se ha generado la necesidad de comenzar con la escolarización desde una temprana edad, lo que hace relevante el papel del contexto escolar y de los educadores y educadoras para contribuir al desarrollo y estímulo del lenguaje en nuestros estudiantes, quienes poseen ciertos mecanismos neurológicos que favorecen el desarrollo del lenguaje oral, sin instrucción específica donde la inferencia de contextos culturales, sociales y familiares donde viven y se educan es de suma importancia (MINEDUC, 2007). Desde una perspectiva neurobiológica el lenguaje es una función cortical superior que se relaciona con múltiples habilidades como la percepción, la memoria, el pensamiento, la motricidad, etc. Desde una perspectiva psicológica el lenguaje tiene dos cualidades importantes, una relacionada al aprendizaje donde el lenguaje constituye un sistema lingüístico y simbólico que los niños deben asimilar progresivamente en contacto con el

ambiente, además de otra cualidad relacionada a la función del lenguaje, que todo ser humano tiene y constituye un instrumento necesario e insustituible, y que se subdivide en tres: Función informativa; donde el niño, a través de la aparición del lenguaje produce un ensanchamiento de sus relaciones con el entorno. Si existe un problema de ausencia o lenguaje deficitario se origina la frustración, ansiedad, agresividad u otros trastornos asociados. Función de representación; donde el niño representa la realidad a través del lenguaje, lo utiliza para representar el universo y explicárselo él mismo, logrando la comprensión de las situaciones cotidianas. En este punto el lenguaje presenta un factor metalingüístico ya que se convierte en objeto del conocimiento del niño y a su vez, un factor de enriquecimiento del mismo. En esta función los trastornos aparecen cuando existe una carencia o falla en la estrategia organizadora. Por último, existe una función socioemocional del lenguaje, que se presenta como una expresión de emociones propias y del entorno. Si esta función falla puede manifestarse a través de violencia, inseguridad y temor en el niño (Pesse, 2003).

Si bien el Ministerio de Educación ha realizado cambios en la estructura del estudio y trabajo en el área de lenguaje, el trabajo realizado en los últimos años en el área de la enseñanza de la lengua materna no ha obtenido resultados satisfactorios:

En la educación básica existe la necesidad de trabajar en afianzar, dominar, destrezas como dominio lector, comprensión lectora, redacción. Los resultados educativos de investigaciones realizadas a nivel nacional e internacional muestran que estas destrezas no están logradas en los alumnos de nuestro país. Es así que el International Adult Literacy Survey

(OECD, 2000,2002) que mide la habilidad de las personas entre 15 y 65 años para entender información impresa y aplicarla en actividades cotidianas y de trabajo, señaló que solo el 14% de la población Chilena supera el umbral mínimo requerido para desempeñarse eficazmente en la sociedad de información. El estudio internacional PISA + (MINEDUC, 2003a) que establece 5 niveles de desempeño para lectura señala que mientras los países de la OECD tienen solo un 6% de los alumnos en el nivel más bajo, Chile tiene el 28% de sus alumnos en este nivel. (Marchant, Recart, 2004, p.116).

Cabe destacar que la medición de estas habilidades en los estudiantes no contempla la diversidad dentro del aula, por lo que los resultados no demuestran el desarrollo real del lenguaje de manera individual, ni las metas adquiridas por el trabajo de aula de los docentes.

Dentro del desarrollo del lenguaje cabe mencionar la diferencia entre comunicación y lenguaje, donde el primero se entiende como el proceso en el que se intercambian las ideas, conocimientos, pensamientos, sentimientos y opiniones. El lenguaje, por otra parte, es una forma de comunicación formalmente establecida que implica la comprensión y el conocimiento de un conjunto de signos y símbolos que sirven para expresar el pensamiento y finalmente el habla, que es la realización vocal del lenguaje que involucra mecanismos fisiológicos y neurológicos (MINEDUC, 2007). La educación juega un rol fundamental en el desarrollo de habilidades del lenguaje dentro de las diferentes etapas que van desde los 4-5 años hasta los 12 años en adelante, donde se genera la expansión de la lengua materna a

través de un lenguaje socializado, centrado en el diálogo, el inicio del aprendizaje lectoescrito y la aparición del pensamiento abstracto y reflexivo que permite armar un discurso de tipo adulto. (Pesse, 2003). Insertos en este ideal evolutivo, el papel de los docentes es clave para determinar a los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales: *“El concepto implica el reconocimiento de que el alumno presenta algún problema de aprendizaje, a lo largo de su escolarización, que demanda atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios, para lograr los mismos aprendizajes que sus compañeros de edad y nivel”*. (Sanhueza. 2003, p. 18). Estas dificultades forman parte de las llamadas Necesidades Educativas Especiales que son específicas en el área de lenguaje y necesitan de un diagnóstico temprano por parte de los docentes para lograr el éxito académico de los estudiantes quienes las posean.

Para entender cómo funcionan estas necesidades educativas especiales en el área de lenguaje, debemos entender la organización metodológica del estudio del lenguaje, el cual se divide en tres aspectos: Aspecto expresivo, aspecto comprensivo y aspecto pragmático, que a su vez se subdividen en tres niveles: nivel fonológico, nivel gramatical y nivel morfosintáctico y semántico. El aspecto expresivo consiste en las habilidades que permiten y facilitan la producción verbal. El nivel expresivo fonológico se centra en la producción de sonidos y las combinaciones de estos en sílabas, palabras y secuencias. En este nivel se concentran los problemas de articulación, tales como la dislalia que es la alteración, sustitución u omisión de un fonema en forma permanente, o problemas en el proceso de simplificación que consiste en no producir correctamente un fonema. El nivel expresivo gramatical morfosintáctico es la combinación y ordenamiento de las estructuras

gramaticales, el cual es imperfecto al comienzo debido a su origen intuitivo. En este nivel el estudiante debe recibir ejemplos o modelos que le ayuden a generar una sintaxis adecuada. El nivel expresivo semántico consiste en el uso del vocabulario y conceptos. Este debe ser estimulado por los adultos su medio. El aspecto comprensivo se entiende como el procesamiento auditivo de las unidades lingüísticas de manera individual, en cada niño. El nivel comprensivo fonológico se describe como la discriminación auditiva de los sonidos o fonemas de nuestra lengua y sus combinaciones en sílabas, palabras o secuencias. En este nivel se pueden presentar problemas en el lenguaje oral y lectoescrito de los estudiantes por razones de deficiencia en la audición o razones madurativas (problemas de atención o de concentración). El nivel comprensivo gramatical consiste en la comprensión y ordenamiento de las estructuras gramaticales. En este nivel se pueden observar problemas en la comprensión lectora y se presentan problemas de incapacidad de dar respuestas orales, lo que conlleva un problema de decodificación. El nivel comprensivo semántico se entiende como el nivel de comprensión individual de vocabulario y conceptos. El último aspecto, llamado aspecto pragmático es el conjunto de reglas que dirigen el uso del lenguaje en un contexto. Este aspecto no se puede estudiar a través de los niveles, sino que se estudia a través del conocimiento de la intención comunicativa y de la capacidad conversacional de interacción, donde el lenguaje cobra validez en razón de la comunicación. En este aspecto el modelo de adulto emisor es muy importante para el niño receptor, ya que el último puede mejorar sustancialmente sus habilidades comunicacionales teniendo a su profesor como modelo (Pesse, 2003). Entendida la metodología del estudio del lenguaje se desprenden variados tipos de deficiencias que pueden presentar los estudiantes frente al trabajo escolar

en el área de lenguaje. Para los docentes es fundamental conocer estos posibles problemas para detectar a tiempo alguna necesidad educativa especial y no confundir con algún problema de trastorno de personalidad, que comúnmente retrasa el desarrollo de las habilidades de los estudiantes en cuestión.

El desarrollo de un lenguaje deficitario se puede definir como un lenguaje que no cumple su función como instrumento de la cognición. Este déficit se puede presentar a través de un retraso del lenguaje que es una adquisición tardía de este o se puede presentar a través de trastornos del lenguaje, donde los aspectos o niveles recientemente revisados, cursan un desarrollo armónico. Estos trastornos del lenguaje se pueden llevar a cabo por dos criterios: Déficit sin causa orgánica, conocido como déficit primario del lenguaje, donde no hay una causa médica aparente, sin embargo el niño presenta un comportamiento verbal deficitario. En este criterio se pueden encontrar ejemplos de niños que debutan con una adquisición tardía del lenguaje, niños que presentan problemas en el desarrollo del lenguaje (presentando problemas en uno o más niveles de aprendizaje), niños con dificultades en la función comunicativa que presentan una intención poco desarrollada, emergente o ausente, y niños con problemas en el ritmo de la palabra (tartamudez). El segundo criterio es el déficit por causa orgánica conocida o déficit secundario del lenguaje que es un lenguaje afectado producto de una causa orgánica. El trabajo docente en este aspecto es fundamental para abordar estas dificultades, se aconseja la recopilación de la información necesaria para crear un programa específico en ayuda de cada estudiante en particular, donde establecer vínculos con los padres, estimular el trabajo del lenguaje oral considerando los aspectos del lenguaje es sugerido a modo continuo considerando al grupo

curso como medio para la adquisición de habilidades verbales específicas. (Pesse, 2003). Nuevamente el trabajo del profesor cobra validez como ente encargado de establecer conexión entre el estudiante que presenta problemas y la comunidad cercana, incluyendo a sus pares, padres y/o apoderados como pilares en la estimulación del desarrollo del lenguaje del niño afectado.

Es necesario que los profesores tengan una actitud positiva frente al resultado y rendimiento de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales: *“Existe una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos. La baja expectativa hacia los alumnos con Necesidades Educativas Especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va a tener influencia en sus ritmos de aprendizaje”*. (Marchesi & Martín, 1998, p.29). Esto es fundamental para el trabajo de la inclusión donde la experiencia en el aula parece ser lo realmente importante. Dentro de este trabajo de los profesores de lenguaje en el aula existen estrategias para trabajar con niños con necesidades educativas especiales que involucra no solo a las dificultades específicas de esta asignatura, sino también existen estrategias para la inclusión de todos los niños considerando los diversos ritmos de aprendizaje. Como una primera instancia se recomienda la planificación de la clase considerando al grupo de clase con sus diferencias, el diseño de respuestas educativas flexibles y adaptables en función de las características específicas de cada niño o niña, trabajo de comprensión lectora desde temprana edad con formulación de preguntas de todo tipo (MINEDUC, 2007). Otras estrategias propias del ámbito académico que se recomienda es el trabajo de co-enseñanza, donde los especialistas trabajan en conjunto con los profesores para la creación de estrategias pre-clase, durante la clase y post-clase

realizando una evaluación a los estudiantes post-intervención basado en la meta cognición como recurso para lograr el aprendizaje esperado (Marchant, Recart, 2004).

El trabajo en el aula en el área de lengua materna debe lidiar no sólo con las dificultades específicas del lenguaje, sino también pretende realizar un trabajo integrado en el aula, con diversas estrategias que involucra trabajo en equipo, que actualmente se realiza a través de la propuesta de los proyectos de integración que el Ministerio de Educación ha impulsado. Trabajar en una segunda lengua conlleva otros elementos a considerar, los cuales se revisarán a continuación considerando que el trabajo actual del proyecto PIE no considera el trabajo con un especialista dentro de la sala de clases, sino solo un asesoramiento por parte de este.

2.3 Niños con Necesidades Educativas Especiales y el aprendizaje de una segunda lengua.

Las necesidades educativas especiales y la enseñanza de una segunda lengua son actualmente una controversia, debido al rendimiento que estos estudiantes pudieran obtener en la asignatura. Los especialistas que diagnostican a los estudiantes con necesidades educativas especiales, generalmente eximen a los niños de inglés con el fin de que participen en la clase pero sus calificaciones no sean tomadas en cuenta. Esta controversia no es sólo un aspecto discutido a nivel nacional, en Gran Bretaña se ordenó la creación de un comité para la revisión de la provisión educacional de los niños con discapacidad cuyo resultado fue llamado informe Warnock, donde nace el concepto de Necesidades Educativas Especiales y el cual se expresa que:

La educación especial es un campo desafiante e intelectualmente demandante para quienes están comprometidos en él. Se necesita más investigación, más experimentación en las técnicas de enseñanza, en el desarrollo del currículo y en la cooperación entre diferentes profesiones. Para quienes trabajan con la educación especial se deben considerar ellos mismos como quienes poseen un rol crucial en la sociedad, la cual debe, no solo atender a las personas con discapacidades como una forma de caridad, sino que educarlos, como parte de un derecho y potenciarlos al máximo¹. (Warnock, 1978, p.07).

Siguiendo esta base, la Unión Europea también se hizo partícipe de una investigación más específica de la enseñanza de una segunda lengua a niños con Necesidades Educativas Especiales en busca de plantear el por qué es importante el aprendizaje de una lengua extranjera para ellos, planteando:

El objetivo de enseñar un idioma extranjero a niños con necesidades especiales va más allá de prepararlo o prepararla a tener un nivel específico de una competencia comunicativa en el idioma para ser usado en su vida personal o profesional. Niños con NEE pueden alcanzar altos niveles en las competencias de un idioma extranjero, como también hay quienes no. Sin embargo, quienes tienen un nivel más bajo son capaces de alcanzar otros beneficios, relacionados a un desarrollo personal y

¹ Traducción libre del original en inglés.

*educacional, además de posibles logros en el área lingüística*¹ (European Comission, 2005, p.02).

Desde este punto de vista donde el aprendizaje de una segunda lengua se considera socialmente como una competencia del ciudadano, se postula que

*Para los jóvenes con retraso en su desarrollo, dificultades de comunicación, dificultades específicas o generales, nuestras expectativas deben ser diferentes. Pero esto no significa que ellos no deban tener la oportunidad de abordar un idioma extranjero... Se pueden considerar tres principales beneficios para los estudiantes con necesidades educativas especiales: Desarrollo del lenguaje, desarrollo social y consciencia cultural.*² (McColl, 2004.p.04).

Se puede concluir que la enseñanza de un idioma, más allá de ser considerado como un entrapamiento en el rendimiento académico de los estudiantes; se considera que es un desafío y una herramienta social importante para el desarrollo de los estudiantes, que es uno de los postulados de la inclusión.

En la enseñanza del inglés para todos los estudiantes presentes en una sala de clases y los resultados que se esperan de este proceso es otro conflicto para la evaluación de este; que se considera entre la importancia del proceso de los niños al aprender el idioma o los resultados que estos obtengan en una evaluación formal del mismo: *“Necesitamos urgentemente clarificar nuestros objetivos y expectativas y establecer si son las mismas*

¹ Traducción libre del original en inglés.

² Traducción libre del original en inglés.

para todos los estudiantes de un lenguaje...Para hacer esto necesitamos estar preparados para ir más allá de las consideraciones de una competencia comunicativa en el idioma, y aceptar que no todos los beneficios serán beneficios lingüísticos”¹ (McColl, 2005, p.07). Para entender la enseñanza del inglés se debe considerar el paradigma detrás de la enseñanza, plantear desde el profesor que se busca con el aprendizaje del inglés y evaluar acorde a los resultados del proceso que los estudiantes logran desarrollar, en vez de fijar las metas solo en los resultados finales y medibles que ellos puedan conseguir.

La metodología del trabajo con los niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza de una lengua extranjera también se ha desarrollado de manera muy escasa y la información que se maneja se tiende a asociar con las metodologías propias de la lengua materna. Bajo este contexto, y buscando ayudar en el campo de la inclusión, la agencia Europea para el desarrollo de la educación de los niños con necesidades educativas especiales desarrolló estrategias que son útiles para todos los niños con necesidades educativas especiales en la enseñanza de un idioma extranjero, como la enseñanza cooperativa entre profesores y especialistas con el fin de complementar el conocimiento de ambas partes en función de los estudiantes, el aprendizaje cooperativo entre estudiantes que permite el beneficio de estudiar y nivelar entre pares, la resolución colaborativa de problemas que consta de lograr acuerdos con la clase de las ventajas, desventajas, incentivos y no incentivos respecto a los posibles disturbios que se puedan producir durante la clase de manera tal que las reglas sean en consenso entre estudiantes y profesores, capacitación del trabajo con grupos heterogéneos donde los profesores puedan probar

¹Traducción libre del original en inglés.

nuevas estrategias con grupos que tienen diferentes habilidades y la diversidad en el aula y la educación efectiva y planificación individual que consta de un monitoreo constante de todos los estudiantes del aula, planificando individualmente a quienes requieran un apoyo adicional (European Commission, 2005). Existe una propuesta de trabajo para niños con Necesidades Educativas Especiales que permitiría la adquisición de una segunda lengua: Drama. El beneficio de trabajar con drama en una segunda lengua beneficiaría la pronunciación, dicción y el control de la voz, el lenguaje corporal, interacción y comunicación en base a la improvisación y hacer de un idioma una función activa, significativa y entretenida. Este método beneficiaría áreas tales como la construcción de la confianza y autoestima, autocontrol, expresión propia de sentimientos, comunicación, trabajo multisensorial de los estudiantes, trabajar el aquí y el ahora y sobretodo radica en el beneficio de trabajar tras una máscara lo que ayudaría a los estudiantes, en base a que es una metodología holística que promueve los procesos de sociabilización, movimiento físico, área intelectual, creativa y emocional de la educación (Hillyard, 2013). Esta propuesta entrega herramientas dinámicas para desarrollar una clase en niveles de enseñanza básica, además de crear una atmósfera amistosa para la enseñanza de una lengua extranjera y sobretodo, enfocada en el aprendizaje colaborativo entre estudiantes.

Las estrategias anteriormente nombradas sugieren un trabajo que no escapa de lo que se plantea a nivel nacional acerca de la inclusión e integración de los niños. Estas estrategias son esperanzadoras en términos de lograr el aprendizaje de un idioma extranjero con todos los integrantes de una sala de clases, respetando sus ritmos, habilidades y necesidades que posean. Sin embargo, nos da como profesionales la tarea de replantearnos

el que queremos conseguir que los niños aprendan y fijar metas reales y evaluar de acuerdo a cada individuo.

2.3.1 Enseñanza del inglés y las diferencias entre ESL y EFL.

La enseñanza del inglés como idioma extranjero es un desafío en un contexto educacional, no sólo porque se debe considerar el aprendizaje de este para todos los integrantes de la sala de clases, sino también porque se debe considerar el contexto en el que se enseña. Para entender la enseñanza de un idioma extranjero, se debe diferenciar el ambiente donde este se enseña; ya sea inglés como segunda lengua ESL (English as a Second Language) o inglés como un idioma extranjero EFL (English as a Foreign Language). ESL se considera como la enseñanza del inglés a estudiantes extranjeros que viven en un contexto con el idioma inglés como dominante. Esto quiere decir que fuera de la sala de clases los estudiantes están expuestos al idioma y tienen la oportunidad de interactuar diariamente con este. Para esta clase de enseñanza del inglés se deben considerar las necesidades inmediatas que tienen los estudiantes al lenguaje, el patrón cultural geográfico y la integración de estos estudiantes al idioma. Por otra parte, la enseñanza del inglés como EFL, se define como la enseñanza del idioma en un país donde el inglés no es un idioma dominante, por lo tanto el contacto con los estudiantes y el idioma es escaso y en varias ocasiones se reduce al uso de este en la sala de clases, o a través del uso de tecnologías y de programas de televisión. Para este contexto la enseñanza del idioma requiere de trabajo de expresión oral intensivo, una exposición por parte de los profesores a instancias que acerquen a los estudiantes a la cultura inglesa y en conjunto con una

constante motivación al aprendizaje del inglés (Bell, 2011). La realidad de nuestro país se considera la enseñanza del inglés como enseñanza de un idioma extranjero:

El inglés se define en nuestro país como idioma extranjero, ya que no se emplea como lengua de comunicación entre sus habitantes; además, la mayoría de los estudiantes no tiene contacto inmediato con dicho idioma en su vida diaria. Para nuestros alumnos, las únicas fuentes de contacto con la lengua inglesa son el profesor de inglés en la sala de clases y/o la exposición ocasional a la televisión, a información y videos en internet, y a música o películas en ese idioma. Ello representa un gran desafío para enseñar inglés en cuanto a las metodologías aplicadas y los modos de desarrollar la motivación para aprenderlo (Brown, 2007). Asimismo, ha impulsado a muchos establecimientos educacionales – tanto en Chile como en el extranjero – a enseñar inglés desde los primeros años de educación básica para aprovechar las ventajas que otorga a los estudiantes el hecho de aprender el idioma a temprana edad” (MINEDUC, 2012, p.01).

La enseñanza del inglés como lengua extranjera desafía a los profesores al aprendizaje de un idioma que es lejano al día a día de los estudiantes, a la creación de un ambiente que los estudiantes no están insertos en el exterior del aula, pero también nos desafía a crear conciencia de la importancia social del manejo de un idioma para la comunicación en una sociedad cada vez más globalizada.

2.3.2 Metodologías de Enseñanza en EFL.

Entendiendo el concepto de didáctica en la educación y su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es importante considerar que hoy en día existe un cambio de conciencia educativa, donde los estudiantes necesitan un cambio de la educación tradicional, creación de programas de estudios holísticos que consideren lo intelectual, emocional e instintivo del ser humano. Desde este punto, es necesario revisar las propuestas que existen para nuestra especialidad, la enseñanza del inglés como idioma extranjero; para luego identificar posibles estrategias innovadoras de cambio en nuestras propias aulas.

La adquisición de una segunda lengua es un proceso que requiere de revisar los factores que existen en la enseñanza-aprendizaje de un idioma. En el caso de EFL (English as a Foreign Language) los factores son Input, que se refiere a la cantidad y calidad del lenguaje que el estudiante recibe como proceso de adquisición; output, que se refiere a la experiencia que tiene el estudiante con el lenguaje, y las características personales que derivan en la edad, la actitud, motivación, personalidad y uso de propias estrategias de aprendizaje por parte del estudiante. Considerando estas ideas, es importante para el docente guiar el aprendizaje de los estudiantes a través de estrategias que permitan cubrir estos factores de adquisición:

- *Language Teaching Principles*: Desde este punto, Brown (2007) considera tres principios para la enseñanza de un lenguaje, los cuales son: Los principios cognitivos, donde se considera la automaticidad, el aprendizaje significativo, anticipación de recompensa, motivación intrínseca y la inversión estratégica, los principios afectivos que comprenden el

ego del lenguaje, autoconfianza, tomar riesgos, la conexión del lenguaje-cultura y los principios lingüísticos: En estos principios se considera los efectos de la lengua materna, el interlenguaje y las competencias comunicativas.

- *Methodological principles*: Para la enseñanza de EFL, Long (2009) también estableció principios metodológicos a considerar: Las actividades a realizar, no textos como unidades de análisis, sino promocionar el aprendizaje a través de la práctica, el input donde se recomienda elaborar input, y no simplificarlo, sino utilizar un lenguaje auténtico, el proceso de aprendizaje, donde se busca fomentar el aprendizaje inductivo, a través de proveer feedback, respetar los programas de estudio o procesos de desarrollo y la promoción del aprendizaje colaborativo, y por último, el estudiante, donde se busca individualizar las instrucciones de acuerdo a las necesidades comunicativas de cada niño.

Las metodologías de enseñanza de una lengua extranjera han sido fundamentales en la enseñanza del idioma. Estas, varían según las teorías lingüísticas y teorías del aprendizaje que surjan después de investigaciones, las cuales tienen diferentes objetivos, tipo de actividades, recursos, roles del profesor y roles de los estudiantes, los que dependen de eventos históricos, avances tecnológicos, contexto y necesidades propias de los estudiantes. En las corrientes actuales de la enseñanza se sugiere que existan fases de la enseñanza, las cuales comprenden una fase introductoria, en la cual se promueve la motivación de los estudiantes, la atención y la percepción selectiva propias para generar un aprendizaje, el cual en la siguiente fase de orientación o presentación del contenido, se verbaliza el contenido a tratar con los estudiantes. Luego, en la fase de aplicación y práctica se automatizan los contenidos, permitiendo la retención y la transferencia del aprendizaje.

Por último la fase final, consistente en la retroalimentación y producción es donde se genera la autonomía por parte de los estudiantes para percibir y crear con su conocimiento sus propios desempeños, generando reforzamiento de los mismos contenidos ya trabajados.

En la enseñanza de EFL, esta fase se conoce como PPP (Presentation-Practice-Production), la cual es sugerida que se organice de la siguiente manera:

En la primera etapa de presentación, el docente presenta el nuevo lenguaje en un contexto significativo, ya sea en historias, historietas, mímica, láminas de vocabulario, etc.

En la etapa de práctica el docente construye actividades que se encuentren planificadas de antemano para tener un control, de manera que no exista confusión por parte de los estudiantes en relación al nuevo lenguaje adquirido.

En la etapa de producción es fundamental crear actividades que sean significativas para los estudiantes, y que les permitan tener la oportunidad de crear de manera libre utilizando el lenguaje adquirido.

A pesar de que este modelo ha sido criticado por la forma instructiva en la cual genera el aprendizaje, y otros defienden la posibilidad de preestablecer el proceso de enseñanza aprendizaje del idioma, esta idea de organización sigue vigente *“Mientras todo parece no ser más que un respaldo a la instrucción gramatical, la conclusión que podemos entregar es que explicación y práctica de específicas características del lenguaje es, bajo algunas circunstancias, beneficioso”*¹. (Ritchie, 2003. P:118). Si bien este modelo sugiere una forma específica de presentar los contenidos, existen metodologías de enseñanza que

¹ Traducción libre del autor.

determinan específicamente el proceso de enseñanza aprendizaje de inglés como lengua extranjera.

En la enseñanza de EFL surgen muchas metodologías de enseñanza. Entre los métodos tradicionales podemos encontrar el Grammar Translation Method (Método de traducción y gramática), el cual se enfoca en reglas gramaticales de una segunda lengua y la comparación con su lengua materna. Este método permite desarrollar el perfeccionamiento, dejando un uso restringido al uso del lenguaje oral y el desarrollo de la fluidez. Por otra parte existe el llamado Direct Method (Método directo) que contempla la comprensión auditiva como base del aprendizaje de un nuevo lenguaje, basado en la adquisición del lenguaje materno. De esta manera se genera una pronunciación correcta y las reglas de estructuras gramaticales pueden ser comprendidas de manera inductiva. En esta metodología el estudiante posee la libertad de su propio ritmo de aprendizaje, el cual es contextualizado y personalizado de acuerdo a cada uno, sin el desarrollo de secuencias ni estructuras. El Audio lingüal Methodology (Método Audio lingual) se basa en la producción oral, con el foco de producción nativo, siguiendo patrones específicos utilizados en una segunda lengua. En este método no se consideran las diferencias personales, ni tampoco permite la creación propia en relación al uso del lenguaje. Bajo este trabajo surgieron dos nuevas metodologías con perspectivas cognitivas: El primero llamado Cognitive Anti-method (Anti-método cognitivo) consta de la adquisición por parte de los estudiantes a la mayor cantidad de exposición al idioma, basado en competencias estratégicas, el cual obtiene críticas por trabajar con patrones del lenguaje, un trabajo muy parecido al que se realiza con el conductismo. Por otra parte, existe el Cognitive Code-

method (Método de código cognitivo) el cual posee un acercamiento al uso de la gramática, con la posibilidad de que el estudiante pueda crear con el nuevo lenguaje, el cual se utiliza en un contexto dado para la utilización de nuevas estructuras gramaticales. Su principal crítica reside en el uso recurrente de la lengua materna para la comprensión de la lengua extranjera.

Una de las metodologías basada en la funcionalidad del lenguaje, llamada Communicative Approach (enfoque comunicativo), es el sugerido por los planes y programas del MINEDUC, además de sus bases curriculares recientes del año 2012 para trabajar la enseñanza de EFL en nuestro país: *“la presente propuesta de base curricular toma principalmente los lineamientos del Enfoque Comunicativo para la Enseñanza del Inglés (Communicative Language Teaching) y lo complementa con aportes de otros enfoques que ponen el énfasis en la comunicación”* (MINEDUC. 2012). Esta metodología está contextualizada según los estudiantes y se basa en el uso del lenguaje, de acuerdo a sus necesidades, sugiriendo la función de este en los aspectos de la comunicación.

Existen también algunas adaptaciones del método directo, las cuales son consideradas como metodologías complementarias en la enseñanza de EFL en Chile: *“Se ha complementado el currículum tomando elementos de otros enfoques comunicativos, como The Natural Approach, Cooperative Language Learning, Content-Based Instruction y Task-based Language Teaching”* (MINEDUC, 2012). El Natural Approach (Enfoque Natural), como su nombre lo indica, sugiere un aprendizaje natural, donde los estudiantes deben entender piezas claves del lenguaje, pudiendo utilizar su lengua materna y el idioma extranjero en sus respuestas. Este enfoque sugiere el desarrollo de competencias

comunicativas, promoviendo la adquisición del idioma, más que el aprendizaje de la estructura de este. Otra metodología asociada al método directo es TPR (Total Physical Response) el cual se sostiene de la comprensión auditiva para el entendimiento de comandos, movimientos del cuerpo y producción oral del lenguaje. Esta metodología esta basada en la atmósfera de la clase, lo cual motiva intensamente a los estudiantes a través de comandos, por lo cual se sugiere en cursos inferiores que recién comienzan su relación con el idioma extranjero.

Dentro de la corriente humanista también surgen metodologías para la enseñanza de un idioma extranjero como alternativas para el aprendizaje. El Community Language Learning (Aprendizaje comunitario del lenguaje) promueve el trabajo grupal de los estudiantes dejando al docente en un rol pasivo, donde la creación y la adquisición del lenguaje son contextualizados y personalizados. El Silent Way (método silencioso) es otra metodología que apunta en su totalidad a la cognición, donde la mente es la responsable del aprendizaje. En este método se promueve la interacción, creatividad y significación del idioma extranjero. La principal dificultad de este método es la carencia de material auténtico de trabajo. Por último el método llamado Suggestopedia (sugestopedia) comprende un ambiente de relajación, un método holístico de enseñanza y basado en la afectividad y en una atmósfera relajada para los estudiantes. La principal crítica de este método es la fuente del idioma, donde el docente tiene estructuras del lenguaje y carece de autenticidad.

Hoy en día en la enseñanza de EFL han surgido nuevas tendencias. Una de ellas es Skills-based Approach (Enfoque basado en habilidades) la cuál enfoca el desarrollo y

desempeño del estudiante en relación a tareas específicas entrelazando el uso de las habilidades lingüísticas. Esta metodología provee a los docentes un uso práctico de contenidos y utilización de material. De todas maneras, esta metodología ha sido criticada por enfocarse al desempeño de los estudiantes, más que en un campo más integral. La llamada *Integrated Skills* (habilidades integradas) se utiliza para maximizar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes. Potencia la práctica de un contenido de maneras distintas, utiliza un tipo de comunicación más real al integrar diferentes habilidades, produce aprendizajes significativos y se puede adaptar a diferentes estilos de aprendizaje. Esta metodología presenta críticas por el hecho de ser más efectiva en grupos pequeños de personas, logra una constante tensión con la evaluación en relación a que logra diferentes niveles de logros. El *Task-based Approach* (enfoque basado en la actividad) está centrada en el desempeño de los estudiantes a través de tareas significativas centradas en el proceso de aprendizaje. Esta forma de trabajo permite un claro propósito de la clase, se puede utilizar con todas las habilidades lingüísticas siguiendo una estructura pero centrada en el estudiante. Las críticas a esta metodología es que suele tener éxito con grupos pequeños, puede ser muy predecible para los estudiantes y es probable que no funcione en todos los contextos de enseñanza.

El *Lexical Approach* (enfoque basado en el léxico) se basa en la idea de que el lenguaje no consiste en gramática tradicional o vocabulario, sino que el lenguaje consiste de múltiples palabras pre-fabricadas como modismos, frases, expresiones, etc. Esta forma busca la contextualización del estudiante al lenguaje real, pero críticamente se menciona

como una forma que no considera explícitamente a los estilos de aprendizaje y los ejemplos pueden ser limitados. El método Focus on Form (Foco en la forma del lenguaje) se entiende como aquella que expone porqué una forma lingüística puede ser utilizada de diversas formas, analizando las reglas. Esta idea de enseñanza se utiliza comúnmente con estudiantes que son mayores ya que favorece la organización de ideas. Su crítica es que no posee desarrollo de creatividad, tiene pocas instancias de comunicación, además de su énfasis en los patrones. Por último el método CLIL Content and Language Integrated Learning (Aprendizaje de contenidos y lenguaje integrado) se utiliza en la enseñanza de una asignatura a través del uso de la lengua extranjera. Esta metodología se basa en las 4 C's que involucra: Content, Communication, Cognition and Culture (contenido, comunicación, cognición y cultura). Tiene un foco específico y claro de enseñanza, facilita el desarrollo de las habilidades cognitivas, estimula la comunicación y contextualización del lenguaje. Como crítica este método reside en el hecho de la preparación anterior que debe tener el docente, donde este pasa a ser un transmisor de contenidos.

Otro punto importante de considerar, dentro de la revisión de metodologías de enseñanza de un lenguaje extranjero es el llamado Assessment (evaluación) la cual es la manera de recolectar información acerca de la habilidad que ha desarrollado el estudiante entorno al lenguaje y se diferencia de la evaluación en cuanto esta apunta a promedio del curso y no de manera individual. Existen dos tipos de evaluación: Formative assessment (evaluación formativa) que se lleva a cabo por los docentes durante el periodo de aprendizaje con el objetivo de mejorar los resultados, y el summative assessment (evaluación sumativa) que se refiere a la información de los resultados obtenidos al final

del curso para informar a la escuela, evaluando un todo en el aspecto del conocimiento del estudiante. El docente debe tener claro el propósito del assessment, el cual en la enseñanza de EFL pueden ser: Selección, certificación, responsabilidad, diagnóstico, instruccional o motivacional. Dentro de este tipo de evaluación, las pruebas sirven para dar al docente la información de donde están sus estudiantes en un momento determinado en relación al aprendizaje, para luego decidir cómo proseguir, además de asignar en los estudiantes un sentido de logro y progreso. Las pruebas deben tener dos características: Validez, esta debe reflejar lo que el estudiante sabe, a través de su construcción, de sus contenidos y de sus criterios utilizados y la confiabilidad, que es el grado en que un instrumento produce resultados consistentes, considerando los factores externos, condiciones, posible fatiga, etc. Antiguamente el proceso de evaluación estaba enfocado en el lenguaje, centrado en el docente donde se trabajaban las habilidades separadas, el énfasis estaba en el producto, solo había una respuesta correcta y se evaluaba por evaluar. En la actualidad el docente debe ser consciente de que el foco es la comunicación, que la evaluación debe estar centrada en el estudiante, debe tener énfasis en el proceso, puede tener variedad de respuestas y lo más importante, que la evaluación también es un método para enseñar.

2.3.3 Importancia en el desarrollo de habilidades a través de la enseñanza de EFL.

El desarrollo de las habilidades dentro de la enseñanza de inglés como lengua extranjera es una meta que todo docente quiere lograr. Sin embargo es importante clarificar que tipo de habilidades se busca cubrir en este desarrollo y como estas se interrelacionan entre sí. Las llamadas Cognitive Skills (habilidades cognitivas) son aquellas que la enseñanza busca desarrollar para que los estudiantes integren la información adquirida a

través de los sentidos en una estructura de conocimiento que tengan sentidos para ellos. Estas habilidades se pueden agrupar en tres ejes: La dirección de la atención que busca una ejercitación constante a través de la atención y la ejercitación, la percepción que permite organizar e interpretar datos que se perciben por medios de los sentidos, desarrollando una conciencia de las cosas que están alrededor, y los procesos del pensamiento donde se comparan situaciones pasadas y presentes con el fin de realizar interpretaciones y evaluaciones de la información. Para la enseñanza de EFL el uso de habilidades cognitivas es esencial:

La razón fundamental de combinar la enseñanza de habilidades cognitivas y de un lenguaje es doble. La primera razón se relaciona con la motivación cognitiva del estudiante en la actividad. Existe un peligro cuando las actividades son diseñadas para estudiantes de un idioma extranjero de remover cualquier desafío intelectual en el intento de hacer la actividad lingüísticamente comprensible. Los estudiantes frecuentemente se desencantan con actividades complejas que son realizadas para su nivel de idioma, pero se encuentran bajo su potencial cognitivo y más aún, no representan un desafío. En presentar un desafío cognitivo, tenemos como objetivo mantener motivado al estudiante en la actividad. Los niños necesitan ser motivados, ellos son capaces de un alto nivel cognitivo si son motivados para ello. El segundo argumento es un argumento lingüístico. Los materiales diseñados para enseñar una lengua extranjera generalmente involucra al estudiante en el uso del lenguaje aprendido para comunicar

información a otra persona, así el lenguaje es significativo. Esta es la base del enfoque comunicacional... Las actividades basadas en la cognición requieren que el estudiante complete una actividad con un propósito real que no es lingüístico, inventar algo, resolver un problema, conducir un experimento. El lenguaje es el medio de llevar a cabo una actividad, el profesor necesita ayudar a los estudiantes con el lenguaje apropiado para completarla”¹ (Puchta and Williams, 2011. P: 07).

Las 21st Century Skills (Habilidades del siglo XXI) son aquellas que están integradas al currículum de manera transversal con el fin de insertar a los estudiantes en un mundo donde les tocará desarrollarse en el futuro. Entre las habilidades que se trabajan en EFL encontramos: Comunicación, colaboración, pensamiento crítico y resolución de problemas, creatividad e innovación, manejo de información, manejo de los medios de comunicación, manejo de la tecnología, flexibilidad y adaptabilidad, iniciativa, habilidades sociales y culturales, responsabilidad, liderazgo y productividad. Las Linguistic skills (habilidades lingüísticas) para la enseñanza de EFL siempre se han dividido en habilidades receptoras, tales como comprensión auditiva y lectora, y habilidades productivas, como producción oral y escrita. A continuación se revisarán algunas estrategias para el trabajo de estas habilidades en función de una trilogía de ideas anteriormente revisadas: la comunicación, entendida como el lenguaje en sí, la cognición en función de ideas y contenido y las actitudes en relación a los factores afectivos que se vinculan a los estudiantes. Para el desarrollo de la comprensión auditiva las actividades se plantean desde tres etapas: before

¹ Traducción libre del autor.

listening, while listening y after listening. En la primera etapa se espera clarificar vocabulario y predecir de qué se tratará el audio a escuchar, en la segunda se espera que los estudiantes chequeen su comprensión a través de ejercicios, y en la última etapa, dependiendo de su nivel, pueden generar producción, ya sea escrita u oral. Sin embargo, la comprensión auditiva para el desarrollo de la producción oral se divide en cuatro instancias de la clase: motivación a los estudiantes donde se busca unificar sus conocimientos previos y familiarizar con lo nuevo, etapa de pre-listening donde se revisa el vocabulario que incluye nuevas expresiones que permitirán ayudar más adelante a los estudiantes en su comunicación, etapa de listening donde se trabaja la comprensión y el significado del audio y por último una etapa de post-listening que, basada en un tema, permite generar una discusión, ya sea con debates, investigaciones, discusiones, etc. Las actividades para el desarrollo de la producción oral deben generar el espacio para que los estudiantes generen su propia opinión, puedan relacionarse con la práctica de nuevas características del lenguaje como nuevo vocabulario, términos gramaticales y expresiones además de desarrollar la confianza y facilitar el uso de estas. Para generar una práctica creativa de producción oral, se necesita contar con cuatro factores de producción: la fluidez, descrita como la habilidad de producir un gran número de ideas relativamente rápido, la flexibilidad, que se entiende como la habilidad de producir una diversidad de ideas pertenecientes a diferentes tipos, la elaboración, que se entiende como la habilidad de embellecer o agregar ideas y la originalidad, entendida como la habilidad de producir ideas no convencionales. Cabe destacar que en la clase siempre hay una necesidad genuina, una oportunidad, razón o propósito para que los estudiantes desarrollen el lenguaje. El desarrollo de la comprensión

auditiva también se divide en tres etapas de la clase: Pre- Reading, donde se espera que los estudiantes se familiaricen con nuevo vocabulario, encuentren una conexión con sus conocimientos previos y generen expectativas a través del título u otros. La segunda etapa corresponde al momento durante la lectura donde se espera que los estudiantes entiendan la idea, organización y el propósito del texto, que sean capaces de relacionar factores culturales y que identifiquen información específica. En la última etapa los estudiantes deben ser capaces de extender su experiencia con el texto con el fin de realizar un análisis más profundo para responder preguntas de comprensión y preguntas que generen pensamiento crítico de lo leído. Para todas las etapas existen estrategias de lectura tales como: Identificación del propósito de la lectura, utilización de patrones comunes, lectura silenciosa, skimming, scanning, mapa semántico, predicción, análisis de vocabulario y uso de conectores en el discurso. Por último, para la creación de una producción escrita, se sugiere comenzar con un continuo de escritura donde se comience con los más básicos y mecánicos aspectos de la escritura para terminar expresando ideas creativas y propias. Este continuo se divide en 5 etapas: La copia directa, realización de ejercicios, escritura guiada, proceso de escritura libre y por último una producción libre y creada por los propios estudiantes.

Desde la visión de cómo generar estrategias para la enseñanza de EFL en niños con NEE se pueden determinar algunas prácticas para generar clases inclusivas, tales como:

La enseñanza cooperativa incluye la cooperación de un profesor de inglés con sus colegas, como el profesor jefe, el director de la escuela, un especialista en inclusión, un terapeuta y con los padres, todos

pertenecientes a un grupo responsable del desarrollo del niño. Cada uno colabora en resolver problemas particulares en relación al desarrollo del niño. En algunos países (como Finlandia) existe un profesor asistente, quien ayuda a los niños con NEE y apoya al profesor en el aula. El aprendizaje cooperativo es otra manera donde los estudiantes se benefician de manera cognitiva y afectiva, aprendiendo en grupos de trabajo, o en trabajo en parejas, la interdependencia positiva en el aprendizaje cooperativo permite que cada miembro del grupo contribuya con su propio esfuerzo al resultado final de la actividad de aprendizaje. Los niños con necesidades educativas especiales puedan aprender de sus compañeros y seguir su desempeño como modelo. Un grupo heterogéneo es muy eficaz en clases con gran diversidad de capacidades de los niños y apoya el aprendizaje cooperativo. Los niños con necesidades educativas especiales pueden desarrollar habilidades cognitivas y sociales, mientras que otros miembros del grupo aprenden a aceptar y respetar al niño con necesidades educativas especiales. Un plan educativo individual es un plan pedagógico elaborado para cada niño con necesidades educativas especiales mediante la adaptación del plan de estudios de acuerdo con las capacidades y las necesidades del niño. Nuevos objetivos de aprendizaje se identifican sobre la base del comportamiento del niño en clases. Estos objetivos no debe ser demasiado difícil para llegar a desalentar al niño, pero no deben ser demasiado fáciles, ya que el niño necesita ser retado a aprender nuevas

habilidades. El plan comprende toda la información necesaria para seguir el progreso del niño, y el profesor lo redacta en cooperación con otros miembros del equipo responsable de la inclusión del niño. Los padres juegan un papel muy importante en el apoyo al desarrollo del niño de muchas maneras, una de ellas es la participación activa en el equipo que prepara el plan educativo individual para el niño¹ (Savic, 2007, p. 05).

Definir el contexto en el cual se enseña es un factor a considerar, no solo en el aprendizaje de una lengua ya sea como segunda o extranjera, sino también que el contexto que un profesor crea logra desarrollar oportunidades para el trabajo con las habilidades lingüísticas y no lingüísticas en relación a su potencial tanto académico, como su potencial emocional.

Desde que Howard Gardner en 1983 introdujera la propuesta de que la inteligencia se dividiera en siete áreas tales como la inteligencia interpersonal, intrapersonal, lógica-matemática, lingüística, musical, kinestésica, espacial y adhiriendo la inteligencia natural y espiritual, es que se ha considerado estas postulaciones en el área de la educación para desarrollar nuevas metodologías de aprendizaje, en el área de la enseñanza de EFL también se han desarrollado actividades que potencien los distintos tipos de inteligencia puesto que: “ *la gente aprende el lenguaje mucho mejor cuando se le permite hacerlo dentro de la amplia rama de perspectivas entregadas por las inteligencias múltiples. Pero hay otro*

¹ Traducción libre del original en inglés.

beneficio significativo, el de desarrollar una gama de habilidades del pensamiento cross curriculares que van más allá del lenguaje en la sala de clases, para llegar a reforzar positivamente las vidas de los estudiantes en general”. (Puchta & Rinvolucrí, 2005).

Distintas habilidades son consideradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de un idioma extranjero, las cuales potencian distintos tipos de estudiante, independiente si estos presentan alguna necesidad especial, lo cual alimenta las potencialidades que tiene un profesor al enfrentar una clase con diversidad.

Considerar el currículum dentro de los contextos que un profesor pueda desarrollar en su clase es fundamental para el trabajo con niños con NEE; es por esto que en el siguiente capítulo se analizarán las nuevas propuestas nacionales en la enseñanza del inglés como EFL que el Ministerio desarrolló para los niveles de 1° a 4° año de enseñanza básica.

2.4 Propuestas nacionales para la enseñanza del inglés en enseñanza básica.

El Ministerio de Educación ha creado, en vista de que la enseñanza del inglés como lengua extranjera ha cobrado relevancia, y que actualmente la enseñanza del inglés comienza de forma obligatoria en el currículum nacional a partir de 5° año básico, una propuesta pedagógica para los niveles de 1° a 4° año de enseñanza general básica. A través de la propuesta, el Ministerio tiene como propósito que la adquisición del inglés por parte de los estudiantes de la enseñanza básica, sea de manera natural y espontánea para generar una actitud positiva frente al idioma y frente a la valoración de los propios estudiantes hacia diferentes culturas. También propone que la adquisición del idioma sea a través de las habilidades comunicativas, donde los estudiantes puedan interactuar con el idioma a través

del uso de las cuatro habilidades comprendidas para su aprendizaje (expresión oral y escrita, comprensión lectora y auditiva) basado generalmente en un enfoque comunicativo. También destaca la importancia del uso de diferentes enfoques para el cumplimiento de sus objetivos, enfoques tales como natural (natural approach) para la comprensión y uso de vocabulario, aprendizaje colaborativo del idioma (cooperative language learning) destacando la importancia interactiva del idioma, enfoque basado en contenidos (content-based instruction) para desarrollar a través de la experiencia de los mismos estudiantes el uso del idioma como medio de comunicar y adquirir información, el enfoque de la enseñanza del idioma basado en la tarea (task-based language teaching) para enfatizar el uso comunicativo del lenguaje en tareas significativas por sobre la enseñanza de estructuras explícitas, el método de respuesta física total (total physical response) para poner en movimiento a los estudiantes a través de juegos y actividades lúdicas que permitan la facilitación de la enseñanza del idioma , y por último promueve un enfoque global (whole language) para la construcción de significados de las palabras debido a la diferencia entre fonemas y grafía del idioma inglés. Para la enseñanza de inglés a *young learners*, es decir estudiantes entre los 5 y 12 años de edad, el Ministerio propone algunas orientaciones generales para reforzar la motivación por aprender el idioma, fomentar el interés por los desafíos, el trabajo con material concreto y demanda también una variedad de estrategias por parte del docente respecto al trabajo con las habilidades receptoras (comprensión auditiva y lectora) y de las habilidades productivas (expresión oral y escrita) con los estudiantes, considerando que esto fomentará su desarrollo intelectual y su tiempo de atención, estimulando sus sentidos y los factores afectivos, todo esto bajo el uso del idioma

de manera auténtica para la adquisición de este (MINEDUC, 2012). De forma específica la propuesta de planes y programas de 1° a 4° año de enseñanza básica presentan orientaciones didácticas para el trabajo con niños con NEE estableciendo que *“Cabe recordar que, actualmente, el aprendizaje de lenguas extranjeras no está restringido a un momento o lugar, sino que puede ser un desafío para toda la vida. Por ende, es importante que los estudiantes con NEE tengan un primer acercamiento a ese aprendizaje en la escuela; experiencias de inclusión en varios países demuestran que se puede avanzar con éxito en ese sentido”* (MINEDUC, 2012, p.26). Dentro de estas orientaciones se presenta el trabajo entre docente y especialista como eje fundamental para responder de manera correcta y adecuada a las necesidades que los estudiantes presenten, fomentando un ambiente de trabajo con habilidades mixtas y el uso de la creatividad como respuesta a los distintos estilos de aprendizaje. También se propone en relación a la evaluación de los estudiantes con NEE que se realice de manera personalizada y cuya exigencia se complemente con los estándares de desempeño que los estudiantes puedan llegar a alcanzar (MINEDUC, 2012). El cumplimiento de estos objetivos y de la propuesta depende de una realidad que actualmente está establecida en los colegios de nuestro país: los profesores que actualmente enseñan la asignatura del idioma extranjero inglés en la enseñanza básica son, en su mayoría, profesores de enseñanza media que son habilitados para impartir clases en la enseñanza básica. Este hecho replica en la formación docente y en la poca oferta de perfeccionamientos a nivel nacional, acerca de la enseñanza de la lengua inglesa en niños. Frente a esto, el Ministerio, a través de su programa inglés abre puertas (PIAP) ofrece una postulación a docentes que ejerzan clases en la enseñanza básica pertenecientes a

establecimientos municipales y subvencionados que hayan realizado previamente una prueba de posicionamiento (CPT) a un postítulo de mención en inglés para docentes de educación básica. Este postítulo busca proporcionar a los docentes una comprensión de los fundamentos teóricos del proceso de aprendizaje de inglés en niños, desarrollar competencias que permitan al docente realizar una investigación pertinente en el aula y enfocar la metodología como eje principal centrado en el estudiante.

Como se ha revisado anteriormente, el trabajo con estudiantes con NEE sitúa al profesor como principal responsable del resultado que se pueda lograr en la adquisición del lenguaje, es por esto que el siguiente capítulo busca establecer la visión y el rol del profesor frente a un aula con diversidad de estudiantes y el trabajo insertos dentro de un aula inclusiva.

2.5 Visión del profesor frente a un aula con diversidad

En el rol dentro de la didáctica, el docente debe tener diversas actitudes hacia el comportamiento de los estudiantes en diferentes momentos, dependiendo de la planificación y las actividades a realizar. Otra característica que juega un rol importante es la personalidad del docente, lo que influye en su determinación al momento de jugar estos papeles en el aula. De acuerdo a Mary Spratt (2005), se sostiene que los docentes pueden jugar los siguientes roles en la enseñanza de EFL: El rol planificador que se sostiene al momento de diseñar la planificación antes de la clase, estableciendo actividades apropiadas para los diferentes estudiantes en la clase. El rol informador que entrega a los estudiantes la información de manera detallada a través del uso del lenguaje o a través de una actividad. El rol administrador que da una organización al espacio del aprendizaje y se asegura de

establecer reglas y rutinas en el aula. El rol monitor que chequea el aprendizaje de la clase de manera individual o grupal (de acuerdo a la actividad). El rol involucrador que asegura que los estudiantes estén siendo parte de las actividades realizadas. El rol padre/amigo que se encarga de contener a los estudiantes en sus momentos de ira, rabia, tristeza, etc. El rol diagnosticador que se encarga de diagnosticar en la clase las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Finalmente el rol de recurso, que se encarga de prestar ayuda y dar consejos a sus estudiantes durante el proceso.

La autora también propone clasificar estos roles de acuerdo a la etapa de la planificación de clase: Antes y después de la clase se sugiere que el docente adquiera un rol planificador y diagnosticador, no tan solo del aprendizaje, sino también desde la perspectiva afectiva de los estudiantes. Durante la clase se permite el rol de presentador, informador, administrador, monitor, recurso y padre/amigo.

Por otra parte, como se ha revisado anteriormente, el rol del profesor en la propuesta inclusiva de la educación diferencial es un trabajo fundamental en su labor de docencia. En el colectivo pedagógico de los docentes referido al trabajo con integración, además de ser un desafío profesional, se sitúa como un factor condicionante de los resultados académicos y emocionales que puedan nacer de los estudiantes con NEE, planteándose desde la predisposición negativa o positiva que yace en el docente y las expectativas que este tenga al desempeño de los estudiantes, de hecho se plantea que *“Existe una clara relación entre el comportamiento de los alumnos y lo que se espera de ellos. La baja expectativa hacia los alumnos con necesidades educativas especiales en el campo del aprendizaje o de la conducta social va tener influencia en sus ritmos de aprendizaje”* (Marchesi & Martín,

1998 p.29). Por lo tanto las actitudes que presenten los docentes a la diversidad se consideran como un factor considerable en su desempeño como agente de cambio en el proceso de inclusión.

Desde el plano profesional, el docente es responsable del dominio de los saberes a enseñar en sus estudiantes, pero también existe una responsabilidad pedagógica de cómo enseñar estos saberes, lo cual se define como:

Frente a la diversidad de sus alumnos, el docente debe tener una comprensión flexible y polifacética, que le permita poder impartir explicaciones alternativas de los mismos conceptos o principios. Los profesores también comunican, conscientemente o no, ideas acerca de las maneras de obtener el conocimiento en un campo, además de una serie de actitudes y valores que influyen notablemente en la comprensión de sus alumnos (Shulman, 2005, p.12).

Se puede concluir que los profesores cuentan con la responsabilidad de un currículum impuesto por el Ministerio y que además, se espera que domine el trabajo con los distintos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y de sus distintas necesidades en el aula. Esta idea de implementación política de la educación y la inclusión en el aula también concibe una crítica al respecto, donde se plantea la idea que:

La pedagogía del otro como huésped de nuestro presente es una pedagogía cuyo cuerpo se reforma y/o se auto-reforma, haciendo metástasis sobre lo mismo y sobre lo otro; es la ambición del texto la mismidad que intenta alcanzar al otro, capturar al otro, domesticar al otro, darle voz para

que siempre diga lo mismo, exigirle su inclusión, negar la propia producción de su exclusión y su expulsión, nombrarlo, confeccionarlo, darle un currículo colorido, ofrecerle un amplio lugar vacuo, escolarizarlo cada vez más para que, pueda parecerse a lo mismo, y sea lo mismo (Skliar, 2002, p.148).

El rol docente toma una perspectiva social donde se contrapone la idea del derecho a la educación con la propuesta de una enseñanza política uniformadora y colectiva para la instrucción de todos los estudiantes. Sin embargo, se puede resignificar la concepción de diversidad, desde un punto de vista del ser social y de su construcción cultural y no como una idea ajena al contexto escolar, donde se puede entender que *“La diversidad individual es la normalidad en una sociedad (...) Sólo desde una aceptación y valoración de las diferencias se puede llegar a una enseñanza centrada en el sujeto en formación”* (Oliver, 2003, p.67). Es importante que el rol del docente sea un rol constructor y difusor de un conocimiento pedagógico que permita el debate, la reflexión y la expresión en torno a la realidad de aula, a las múltiples exigencias y a la complejidad de la labor pedagógica como base para considerar otros aspectos como la aceptación de la diversidad.

En búsqueda de la unificación de criterios que permita tanto a profesores y estudiantes con necesidades educativas especiales obtener resultados satisfactorios, se construye el concepto de solidaridad sobre el respeto mutuo. Esta idea se define como *pedagogía de la solidaridad*, la cual:

Busca volver a colocar el dinamismo que define la diferencia al centro del proceso curricular y como una orientación hacia el mundo, las

ideas, las comunidades y los procesos políticos. La solidaridad es una forma de práctica cultural que nos permite repensar los encuentros con la diferencia y la otredad. Pero esto requiere desplazar la individualidad como unidad de concientización se hace posible y se revela. Esta solidaridad creativa es también una solidaridad en un constante fluir de invención y de reinención; es una solidaridad que no satisface, y que insiste en imaginar nuevas posibilidades (Gaztambide, 2010, p. 30).

Esta, como otras propuestas, se encuentra en desarrollo siempre con la convicción de mejorar la educación. Al docente se le adjudica la responsabilidad de resultados, pero cuando no hay claridad respecto al rol social, ni un sustento claro respecto al trabajo con NEE, ni se consideran las significaciones acerca de diversidad que puedan tener los mismos profesores, a estos cabe la responsabilidad de reflexionar acerca de las prácticas docentes con el fin de compartir experiencias que respalden la labor del trabajo en el aula. Existen varios autores como Stainback, (1999) y Arnais, (2003) que sugieren que para el logro de la inclusión educativa, los profesores requieren de una formación para generar respuestas educativas a la heterogeneidad de los estudiantes.

Desde la última reflexión se desprende esta investigación acerca de la realidad en la asignatura de idioma extranjero inglés y la realidad de la enseñanza con estudiantes con NEE de enseñanza básica. A continuación se presentará la metodología, los resultados y sus análisis respecto al trabajo de los profesores.

MARCO METODOLÓGICO

La presente investigación se sitúa desde una perspectiva personal, donde el rol de coordinación de un departamento de una asignatura como es idioma extranjero inglés da la oportunidad de observar una realidad (ver anexo 1) y aportar a una visión de los niños con necesidades educativas especiales dentro del trabajo de la docencia de un idioma. La investigación a presentar, bajo esta idea: *“representa un trabajo de articulación armónica entre tres ámbitos: La construcción del objetivo a investigar, la producción de unidades de información y el procesamiento de aquellas unidades de información generadas”* (Martinic, 2006:185). A continuación se presentarán los detalles y pasos que conforman la presente investigación.

3.1 Enfoque metodológico

Para la presente investigación se seleccionó trabajar bajo una perspectiva metodológica cualitativa, lo que permitió la búsqueda de datos para la interpretación del conocimiento que tienen los profesores de inglés de enseñanza básica de un establecimiento subvencionado de la comuna de La Florida respecto a los estudiantes que poseen necesidades educativas especiales. Bajo esta premisa, el enfoque cualitativo permitió probar cuál de las tres hipótesis planteadas al comienzo, logra mostrar la realidad dentro del contexto de aula en la educación Chilena, revisado anteriormente en el soporte teórico de esta investigación, identificando y visualizando conceptos ya trabajados por otros investigadores acerca del tema.

El enfoque cualitativo dentro de esta investigación, permite la comprensión de la socialización de niños con Necesidades Educativas Especiales a través del fenómeno de la integración, ya que:

El investigador cualitativo trata de descubrir los significados que los participantes adhieren a su comportamiento, su manera de interpretar las situaciones, y cuáles son sus perspectivas acerca de temas particulares. Algunos estudiantes pueden ver la escuela no como un lugar para el aprendizaje, sino más bien como un espacio para socializar. Algunos podrían conformarse en algunas lecciones, y ser perjudicial en otros¹ (Wood, 2006, p:03).

Esta metodología de investigación permite a los investigadores:

Trabajar en pos de obtener el conocimiento "dentro" de la vida social en estudio. Si han de comprender las perspectivas y experiencias de las personas, los investigadores deben estar cerca de las personas y dentro de los grupos, vivir con ellos día a día, observando el mundo a través de sus puntos de vista, verlos en diversas situaciones y en diferentes estados de ánimo, apreciar las inconsistencias, ambigüedades y contradicciones en su comportamiento, explorar sus intereses, comprender sus relaciones entre sí y con otros grupos² (Wood, 2006, p:03).

¹ Traducción libre del original en inglés.

² Traducción libre del original en inglés.

Todo esta acción permite generar un punto de vista del mundo real entre la interacción sujeto-sujeto, dejando de lado el rol que cumple cada actor, ya sea como docente o como estudiante, sino más bien permite traspasar esas funciones al rol que se cumple desde un punto de vista humanista.

3.2 Diseño de la Investigación

La presente investigación basada en un enfoque cualitativo permite situar un diseño práctico basado en la investigación-acción, donde se establece principalmente desde el primer ciclo, descrito como el ciclo de la detección de un problema, existiendo una inmersión inicial de este revelando la necesidad que tiene ser tratado y el ambiente en el cuál se lleva a cabo, el planteamiento del problema como tal, la recolección de datos y la generación de categorías, temas o hipótesis al respecto. (Hernandez, et. All. 2006). A continuación se detalla la investigación-acción y su ejercicio en el aula.

3.2.1 Investigación – acción

Para los docentes, el trabajo en el aula es una fuente enriquecedora de experiencias que se pueden utilizar como fuente de investigación en torno a la reflexión de las prácticas en el aula a través de la evidencia de los mismos actores. Esta forma de investigación se denomina como investigación acción, y es una forma de investigación diseñada por el psicólogo social Polaco Kurt Lewis (1946) como una forma de investigar diseñada para que las personas puedan resolver sus problemas a través del mejoramiento de sus prácticas. A lo largo del tiempo, la investigación acción se ha reconocido como una práctica innata de las personas que trabajan en educación, especialmente docentes, quienes observan a sus

estudiantes, buscan métodos para cambiar metodologías de enseñanza y prácticas pedagógicas con el fin de cambiar el ambiente propio dentro de la sala de clases.

La investigación acción en el aula promueve un mejoramiento en las condiciones en las cuales se ejerce la educación en un contexto específico, ya que es una forma de mejorar las prácticas en un ambiente determinado donde se generan soluciones a problemas de origen prácticos, los cuales no necesariamente suceden en otros contextos educativos. El llevar a cabo la investigación acción en educación se puede definir como

Desarrollar la investigación acción en educación significa replantear los principios de procedimiento que han ordenado la acción del docente/investigador. La investigación acción ha destacado la contextualización y carácter vital que asumen los conocimientos, así como su carácter historizado. Estos principios procuran enfatizar los procesos de narratividad que se desarrollan en dicha construcción y la posibilidad de acciones deliberativas, que permitan efectivamente, abrir el pensamiento a lo emergente, asumiendo la relatividad de los conceptos y la transitividad de lo que se experimenta. (Osorio y Rubio, 2010, p. 101).

Aunque no existe una definición ni forma universal de cómo llevar a cabo una investigación acción, existen algunos pasos específicos, propuestos por Kemmis y McTaggart (2000), como forma de investigación, la cual envuelve un espiral que considera acción, evaluación del proceso y una reflexión crítica respecto de los resultados a través de: planificación de un cambio, actuación y observación del proceso y sus consecuencias en el

contexto, reflexión y revisión del plan para volver nuevamente a la actuación y observación de los fenómenos.

Esta técnica de investigación promueve en los docentes una efectividad en sus quehaceres educativos, les brinda protagonismo en el acto de una enseñanza, promueve también una transformación del pensamiento de los profesores ya que tiene una función emancipadora, dado que el método compromete una transformación social, a través de la organización. El profesorado toma el rol de investigador basado en el marco teórico-metodológico de la docencia, porque el modelo de investigación tradicional muchas veces separa a quienes realiza la investigación de quienes están en la práctica cotidiana, esta forma de investigación permite un diálogo entre la teoría y la práctica, permite al docente realizar una autocrítica a su gestión en el aula y se basa fundamentalmente en el conocimiento educativo que abarca un conjunto de teorías implícitas, saberes de la educación y valores educativos generados a partir de la práctica y experiencia docente (Latorre, 2003). Esta idea complementa la idea de profesionalización de la carrera docente donde los profesores realizan investigación constante, diaria, la probatoria de estrategias inmediatas y resultados a corto y largo plazo.

3.2.2 Investigación acción pedagógica

La investigación acción pedagógica nace de una forma natural del proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en los profesores de lengua extranjera ya que insertos en el aula existe una constante prueba de qué metodología utilizar para el trabajo con las

cuatro habilidades, comprensión oral y escrita, además de expresión oral y escrita, para lograr el aprendizaje del idioma de manera holística, además de permitir un rol transformador de las prácticas educativas a través del registro del ciclo de estas actividades que permiten la propia reflexión pedagógica y trabajar en la calidad de la educación, tópico presente hoy en día como tema país, donde se cuestiona constantemente el quehacer de los docentes y su preparación como tal.

Anteriormente se definió la investigación acción como método espiral de accionar, donde la observación de un fenómeno, la acción y posterior reflexión de lo realizado son las etapas a llevar a cabo. Dentro de la investigación acción pedagógica existe un ciclo de investigación que incluye los siguientes pasos: La identificación de un fenómeno, la revisión de literatura y recolección de datos, análisis e interpretación de la información y finalmente, el desarrollo, implementación y monitorización del plan de acción (Thomas & Farel, 2007), que si bien no dicta mayores diferencias con las primeras mencionadas, es considerable tenerlas en cuenta ya que la presente investigación se fundamenta en la observación del fenómeno de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera a estudiantes con necesidades educativas especiales como realidad en nuestras aulas y si este proceso se lleva a cabo como es propuesto por el Ministerio de Educación. El primer eslabón de la investigación acción se define como la identificación de un fenómeno, para lo cual se debe considerar el propósito del por qué investigar, la definición clara del área, tópico, foco, producto, modo, tiempo y recursos a utilizar (Wallace, 1998). Insertos en el área de la enseñanza de una lengua extranjera, los profesores incluyen en sus investigaciones temas tales como: las cuatro habilidades receptivas y productivas y su enseñanza en el aula, las

dinámicas del aula considerando la interacción del lenguaje, el lenguaje de los estudiantes basado en la cantidad de léxico que ellos utilizan en trabajos de producción oral, el trabajo en grupo donde la interacción, motivación y enseñanza cooperativa del lenguaje son los puntos a considerar, uso de material, gramática y vocabulario y su efecto en las estrategias de enseñanza y la evaluación donde el cómo, cuándo y resultados de los estudiantes son los puntos a tener en cuenta con el fin de generar nuevas estrategias de enseñanza (Thomas & Farel, 2007). Como segunda etapa de una investigación acción pedagógica, la revisión de la literatura y recolección de datos están ligados debido a que los profesores pueden conducir sus ideas de cómo realizar su investigación acción a través de ejemplos desarrollados por otros colegas, como forma útil en vez de utilizar la literatura debido al escaso tiempo con que cuentan los profesores para realizar una búsqueda de ese tipo (Thomas & Farel, 2007). Dentro de este contexto, la colaboración entre docentes promueve diferentes formas de recolección de datos que pueden ser utilizados como base teórica o como ejemplos de recolección de datos, dentro de los cuales se destacan entre los más comunes: diarios de clases donde se expresan las emociones y relatos de una clase, registro de enseñanza donde se concentran los objetivos, procesos y resultados de las clases realizadas, recolección de documentos donde todo el material utilizado en clases es capturado a modo de evidencia, observaciones de clases donde otro profesor toma nota y registra lo sucedido en el aula, grabaciones de clases como material explícito en videos o grabaciones de audio y las transcripciones de las interacciones verbales, añadiendo lenguaje no verbal si lo amerita, entre los participantes (Burns, 1995). Cabe mencionar que el autor menciona que cada método presenta ventajas y desventajas dentro de su uso y este mismo dependerá del tipo

de investigación acción que el docente quiera llevar a cabo, del número de estudiantes y del tiempo que se disponga a la investigación.

Como tercera etapa de la investigación acción pedagógica el análisis e interpretación de la información obtenida guiará la dirección de la investigación, puesto que según sus resultados se responderá al fenómeno identificando los patrones, comparando los hallazgos y construyendo una interpretación de los datos para una futura intervención en el aula (Thomas & Farel, 2007). El último eslabón de la investigación acción involucra la reflexión docente en términos de decidir los pasos a seguir según lo observado y también para asumir, según sea el caso, la responsabilidad de los resultados obtenidos. De esta manera los profesores tienen las herramientas para producir cambios necesarios en sus prácticas docentes y es considerada como la etapa fundamental para realizar una crítica constructiva (Burns, 1995). Finalmente, la investigación acción es una forma que los docentes han adquirido como propia para mejorar de manera colaborativa sus prácticas en el aula, ya que el universo a investigar está disponible de manera diaria para una recolección de datos real y susceptible al paradigma de una educación de calidad.

Para observar el fenómeno del trabajo en el aula de la enseñanza del idioma extranjero inglés en un establecimiento educativo subvencionado en la comuna de La Florida, se utilizará la investigación acción pedagógica como fuente de observación y método de investigación del trabajo actual que sostienen los docentes en el subsector de inglés en sus prácticas dentro del aula y su conocimiento y valoración de cómo y qué es la educación para niños con necesidades educativas especiales. Cabe mencionar que durante el presente año se está instaurando en el establecimiento el proyecto de integración en

educación básica y el trabajo con los niños que poseen Necesidades Educativas Especiales (NEE), tema que ha sido controversia para el profesorado en general.

3.3 Tipo de investigación

La investigación se basó en la presunción filosófica de un estudio metodológico, donde se define como estudio de caso a una investigación inductiva que se desarrolla dentro de un contexto y se basa en experiencias en el campo investigativo. De esta forma, el trabajo presentado está basado en una mirada a la interpretación de una comunidad específica, en nuestro caso los profesores, frente a que sucede con un grupo marginado de estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las posiciones interpretativas proporcionan una perspectiva penetrante sobre todo en aspectos de un proyecto de investigación cualitativa. Los participantes en estos proyectos interpretativos representan los grupos marginados, ya sea en diferencias que toman la forma de su sexo, raza, clase, religión, sexualidad, y geografía (Ladson-Billings y donante, 2005) o alguna intersección de estas diferencias. Los problemas y las preguntas de investigación exploradas tienen como objetivo la comprensión, cuestiones específicas, temas o condiciones que sirven para entender la desventaja y la exclusión de las personas o culturas, como la jerarquía, la hegemonía, el racismo, sexismo, las relaciones desiguales de

*poder, identidad, o las desigualdades en nuestra sociedad*¹. (Creswell, 2007, p.24).

La investigación también pone su foco en la inclusión como fenómeno que proviene de un ideal educativo desde el estado y muestra la realidad desde la perspectiva del profesor.

*La investigación aborda el significado de la inclusión en las escuelas y abarca los administradores, maestros y padres de familia que tienen hijos con discapacidad...Ahora, los investigadores se centran más en la discapacidad como una dimensión de la diferencia humana y no como un defecto. Como la diferencia humana, su significado se deriva de construcción social (es decir, La respuesta de la sociedad a las personas) y es simplemente una dimensión diferente del ser humano (Mertens, 2003)*². (Creswell, 2007, p. 30).

De esta forma se explica la investigación como un caso de estudio específico centrado en la interpretación de un grupo de docentes y su comportamiento durante las lecciones, frente a la inclusión en sus aulas de estudiantes que presentaron necesidades educativas especiales.

El enfoque de la investigación como estudio de caso se determina como un ejemplo específico para entender un hecho cultural presente en las aulas. La investigación pasó a ser

¹ Traducción libre del original en inglés.

² Traducción libre del original en inglés.

un estudio de caso instrumental donde el investigador se centró en un hecho y escogió un establecimiento educacional específico, para ejemplificarlo y obtener un aprendizaje del estudio de caso: *“En la última fase el investigador informa el significado del caso, ya sea que el significado viene de aprender acerca de la cuestión de la caso (un caso instrumental) o aprender acerca de una situación inusual (un caso intrínseco). Como mencionan Lincoln y Guba (1985), esta fase constituye lecciones del “aprendidas” del caso”*¹. (Creswell, 2007, p.75). De este modo la investigación se establece como una contribución de un estudio de un hecho en particular, que en el futuro puede llegar a ser reinterpretado generando nuevas o diferentes explicaciones del fenómeno (Woods, 2006). El trabajo realizado contribuye a la explicación de un fenómeno que sucede en el día a día y busca ser pionero en futuras investigaciones acerca de la enseñanza del idioma inglés en un contexto del inglés como idioma extranjero a estudiantes con necesidades educativas especiales.

3.4 Caracterización de la muestra

La investigación se realizó con cinco profesores del idioma extranjero inglés, que actualmente trabajan con estudiantes desde primero a cuarto año de enseñanza básica, cuyo lugar de trabajo es un establecimiento educacional subvencionado de la comuna de La Florida, que actualmente cuenta con un programa de integración PIE. Se decidió realizar la investigación en este tipo de colegio, ya que actualmente la ley de subvención especial está diseñada para ser puesta en práctica en este tipo de colegios, además de la facilidad de acceso que permite la labor de coordinación del departamento de inglés.

¹ Traducción libre del original en inglés.

3.5. Etapas de la construcción de la tesis

La construcción de esta investigación constó fundamentalmente de cuatro momentos que nacieron desde una inquietud personal y falta de conocimiento desde la coordinación de un departamento de educación perteneciente a un establecimiento, con el fin de guiar a un grupo de docentes del área de idioma inglés en su quehacer docente, y que persigue conseguir una reflexión respecto de cómo generar los resultados que son requeridos desde un ente gubernamental como es el Ministerio de Educación con la expectativa de nuestra labor como agentes de cambio social. Desde esta perspectiva, la investigación busca en esencia recoger datos sobre el conocimiento que tienen los profesores respecto a los niños con NEE, pero también busca analizar las significaciones que habitan frente a lo desconocido, a lo que se espera confrontando la realidad de que es lo que sucede desde la visión del profesor. Como bien plantea Alfred Shultz (1999, p. 05) en la definición del individuo como forastero:

Para él, la pauta cultural de dicho grupo no tiene la autoridad de un sistema verificado de recetas, y ello, si no por otro motivo, porque no comparte la tradición histórica vívida en la cual se ha formado aquél. Sin duda, también desde el punto de vista del forastero la cultura del grupo al que se incorpora tiene su historia peculiar, que incluso le es accesible. Pero nunca ha sido parte integrante de su biografía, como la historia de su grupo de origen. Para cada uno, sólo las formas de vida de sus padres y abuelos pasan a ser elementos de la suya propia. Los sepulcros y los recuerdos no

pueden ser transferidos ni conquistados. El forastero aborda al otro grupo como un recién llegado, en el verdadero sentido del término. A lo sumo puede estar dispuesto a (y en condiciones de) compartir el presente y el futuro con el grupo al que se incorpora, en experiencias vividas e inmediatas; pero en todas las circunstancias permanecerá excluido de tales experiencias de su pasado. Desde el punto de vista del grupo al que se incorpora, él es un hombre sin historia.

Esta reflexión permite entender el rol del docente frente a lo desconocido desde las dimensiones que son propuestas en esta investigación, un ser que se enfrenta a lo desconocido, como son las Necesidades Educativas Especiales insertas en un sistema educativo que pretende la inclusión como meta a desarrollar en las aulas, y cómo ente social, donde se espera que el profesor produzca este cambio cultural, pero sin considerar su propia postura frente al tópico. A continuación se presentarán cinco etapas de la elaboración de esta investigación¹ con el fin de entender la estructuración y los procedimientos que se llevarán a cabo.

3.5.1 Recopilación de información y creación del marco conceptual

La recopilación de la información que sustentó la investigación no fue fácil, ya que existe poca información a nivel nacional respecto al rol de la enseñanza-aprendizaje del idioma inglés en niños con NEE. Para una organización de los temas a sustentar se decidió enfocar el marco conceptual en dos grandes áreas a explorar: Las Necesidades Educativas

¹ Complementar en conjunto con anexo 2

Especiales y su relación con la enseñanza del idioma inglés, entendiendo como se realiza el diagnóstico de estas necesidades basados en documentos ministeriales nacionales e investigaciones, las propuestas del currículo nacional para niños, propuestas internacionales que se han llevado a cabo en relación al inglés como idioma extranjero en niños con NEE, metodologías de la enseñanza de inglés como idioma extranjero y la visión del docente al enfrentarse a un aula con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales y la solidaridad como idea en desarrollo a la enseñanza en diversidad.

3.5.2 Técnicas e instrumentos de recolección de información

Para la puesta en práctica de la investigación, se comenzó con la aplicación de un cuestionario ad hoc (ver anexo 3), construido específicamente para comprender el conocimiento que tienen los profesores acerca de los niños con Necesidades Educativas Especiales a través de preguntas de selección múltiple que analizan las dimensiones de reglamentaciones respecto a la inclusión en el aula, aspectos teóricos de las NEE y trabajo con niños con NEE en el idioma inglés. El análisis de los resultados del cuestionario será de carácter descriptivo. En una segunda instancia se realizó una observación directa por parte del investigador a través de una rúbrica (ver anexo 4) que permite establecer si el profesor cumple con criterios fundamentados acerca del trabajo en el aula con niños con NEE en el área de inglés, la cual se encuentra alineada con el cuestionario anteriormente aplicado. En conjunto con la rúbrica de observación, se realizó una retroalimentación al docente, la cual consta de comentarios acerca de los resultados de esta observación y una entrevista semi-estructurada (ver anexo 5) que consta de nueve preguntas, las cuales invitan a reflexionar al profesor acerca de tres áreas: significaciones acerca de las NEE, el trabajo actual que se

realiza con niños con NEE y el ámbito social en el cual se enfrentan profesores y niños con NEE. Es importante señalar que la investigación también busca establecer un diálogo con el docente ya que se considera:

En definitiva, como se puede apreciar, distintas palabras no son distintas formas para nombrar un mismo referente, sino que distintas palabras construyen distintas realidades. El uso de una u otra expresión es, por tanto, una forma de construir una realidad en la que el que define (el sujeto del enunciado) queda definido en la enunciación, pues sujeto y objeto son indisociables. Objeto es lo que arroja fuera de sí el sujeto -ob = fuera; yectum = arrojar- pero en la acción de arrojar queda el sujeto sujetado."
(Montañez, 2002; 03)

Con el posterior análisis de los instrumentos se logró obtener una triangulación de datos, donde las tres aristas que se buscó confrontar son: la posición del profesor desde su conocimiento y significación acerca de las NEE, la investigación acción realizada por el investigador a través de la observación de la puesta en práctica en el aula y los resultados académicos de los estudiantes con NEE obtenidos durante el año escolar 2013.

PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE DATOS

El siguiente capítulo muestra los resultados de los diferentes instrumentos aplicados a los docentes en relación a la enseñanza del idioma extranjero inglés y la realidad de niños con Necesidades Educativas Especiales en sus aulas. Para este análisis se trabajó con el método de Creswell (2013) basado en códigos: *“Esto quiere decir generar categorías de información (codificación abierta), seleccionar una de las categorías y posicionarla dentro de un modelo teórico (codificación axial) y luego explicar una historia desde la interconexión de estas categorías (codificación selectiva)”* (Creswell, 2013: 246). Para esto se presenta un esquema que muestra la interpretación de cada participante y luego una comparación y contraste por parte del investigador. . Luego se presentará el resultado de un análisis de triangulación de la información entre estas tres fuentes de información, la cual nos entregará datos duros para generar las conclusiones de la investigación.

4.1 Observando la realidad del aula en la clase de inglés.

Durante la investigación, el primer instrumento aplicado a los docentes que imparten la asignatura de idioma extranjero inglés fue la observación directa de sus clases, para conocer si el profesor cumple ciertos criterios en el trabajo con niños con NEE en su aula. Se decidió aplicar esta fuente, ya que existen cinco razones para incluir la observación participante en los estudios culturales, cada una de las cuales incrementa la validez del estudio:

1. Hace posible recoger diferentes tipos de datos. Estar en ese espacio durante un periodo de tiempo familiariza al investigador con la comunidad, y por consiguiente facilitando el involucrarse en actividades delicadas a las cuales generalmente no habría sido invitado.

2. Reduce la incidencia de "reactividad" o la gente que actúa de una forma especial cuando advierten que están siendo observados.

3. Ayuda al investigador a desarrollar preguntas que tienen sentido en el lenguaje nativo, o que son culturalmente relevantes.

4. Otorga al investigador una mejor comprensión de lo que está ocurriendo en la cultura, y otorga credibilidad a las interpretaciones que da la observación. La observación participante también faculta al investigador a recoger tanto datos cualitativos como cuantitativos a través de encuestas y entrevistas.

5. A veces es la única forma de recoger los datos correctos para lo que uno está estudiando. (Bernard, 1994:142-3).

El instrumento se dividió en tres partes, donde se verifica si el docente cumple o no ciertos criterios, los cuales incluyen:

a. Criterio pre-clase: Estos criterios de observación consideran la planificación de la clase utilizando una estrategia diversificada para estudiantes con NEE, el conocimiento del

docente acerca de niños que poseen NEE y la selección de material de trabajo diversificado para niños con NEE.

b. Criterio de aula: Este criterio pertenece a la observación durante de la clase y considera estrategias de participación que el docente genera a estudiantes con NEE y la consideración que da el docente a los niños con NEE que están presentes en el aula.

c. Criterio externo: Este criterio es externo a la clase y al docente mismo, donde se considera la participación de profesionales de educación diferencial u otros especialistas pertenecientes al proyecto PIE que se encuentren apoyando la clase.

También este instrumento cuenta con un espacio de retroalimentación, donde los docentes revisaban el elemento resultante de sus clases, teniendo la oportunidad de argumentar sus instrumentos.

Los resultados de la observación se detallan en la siguiente tabla:

Criterio	Código	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Criterio Pre-clase	Planificación considera a niños con NEE.	<i>Se considera a niños con NEE en la planificación de clase a clase.</i>	<i>Se considera a niños con NEE en la planificación de clase a clase.</i>	<i>Se considera a niños con NEE en la planificación de clase a clase.</i>	<i>Se considera a niños con NEE en la planificación de clase a clase.</i>	<i>Se considera a niños con NEE en la planificación de clase a clase.</i>
	Identificación de quienes	<i>No conoce los estudiante</i>	<i>Identifica a los estudiante</i>	<i>Identifica a los estudiante</i>	<i>Identifica a los estudiante</i>	<i>Identifica a los estudiante</i>

	son los niños con NEE.	<i>s que poseen NEE en el aula.</i>	<i>s diagnosticados con NEE.</i>	<i>s diagnosticados con NEE.</i>	<i>s diagnosticados con NEE.</i>	<i>s diagnosticados con NEE.</i>
	Material/recursos para niños con NEE.	<i>No cuenta con material ni recursos extra para niños con NEE.</i>	<i>No cuenta con material ni recursos extra para niños con NEE.</i>	<i>No cuenta con material ni recursos extra para niños con NEE.</i>	<i>No cuenta con material ni recursos extra para niños con NEE.</i>	<i>No cuenta con material ni recursos extra para niños con NEE.</i>
Criterio de acciones en el aula	Estrategias diversificadas para niños con NEE.	<i>Utiliza variadas estrategias para trabajar con niños con NEE en el aula.</i>	<i>Utiliza variadas estrategias para trabajar con niños con NEE en el aula.</i>	<i>Siempre utiliza estrategias para el trabajo con niños con NEE en el aula.</i>	<i>Utiliza variadas estrategias para trabajar con niños con NEE en el aula.</i>	<i>No utiliza estrategias distintas para niños con NEE en el aula.</i>
	Participación en la clase de niños con NEE.	<i>Algunas veces provee participación de niños con NEE en el aula.</i>	<i>Provee la participación activa de niños con NEE en el aula.</i>	<i>Algunas veces provee participación de niños con NEE en el aula.</i>	<i>No provee la participación de niños con NEE en el aula.</i>	<i>Algunas veces provee participación de niños con NEE en el aula.</i>
	Reevaluación del aprendizaje de niños con NEE.	<i>No comprueba la adquisición del aprendizaje en niños</i>	<i>A veces comprueba con preguntas de metacognición el aprendizaje</i>	<i>No comprueba la adquisición del aprendizaje en niños</i>	<i>A veces comprueba con preguntas de metacognición el aprendizaje</i>	<i>No comprueba la adquisición del aprendizaje en niños</i>

		<i>con NEE.</i>	<i>e de niños con NEE.</i>	<i>con NEE.</i>	<i>e de niños con NEE.</i>	<i>con NEE.</i>
Criterio de factor externo	Apoyo colaborativo de un profesional externo en el aula.	<i>No existe presencia de un profesional externo en el aula.</i>	<i>No existe presencia de un profesional externo en el aula.</i>	<i>No existe presencia de un profesional externo en el aula.</i>	<i>No existe presencia de un profesional externo en el aula.</i>	<i>No existe presencia de un profesional externo en el aula.</i>

Dentro de la observación, los docentes tuvieron la instancia de retroalimentación, donde algunos docentes manifestaron estar de acuerdo con el cumplimiento de los criterios sin ningún comentario para discusión acerca de su desempeño en el aula. Sin embargo, dentro del grupo un docente manifestó estar de acuerdo con la observación agregando “*el establecimiento no tiene los recursos audiovisuales para trabajar, de modo que la clase solo se puede realizar en el aula*”. A pesar que el discurso expresa una falta de recursos donde el establecimiento es el responsable, existe una opinión que se repite en el ámbito de la docencia donde se afirma que “*existe un enfoque más renovado en conceptos como necesidades educativas especiales, adecuaciones curriculares e inclusión. Sin embargo, relaman la falta de práctica e implementación de ellos en situaciones educativas concretas en la escuela*”. (Tenorio, 2011. P: 163). Dentro del criterio pre-clase la mayoría de los docentes cumple con el desarrollo de planificaciones diversificadas, donde se expresa en la totalidad de ellas ejercer más tiempo de respuesta a los estudiantes que tengan NEE; lo que lamentablemente no se observa dentro del criterio de aula, donde la mayoría de los docentes cumple con considerar a los estudiantes en la clase, pero no en brindar estrategias específicas a sus necesidades, dentro de lo que se observa una clase tipo, que se replica y se

espera la misma respuesta de aprendizaje de parte de todos los estudiantes. En el último criterio que pertenece a la ayuda externa de profesionales especialistas en el aula se observó que en todas las clases existe la ausencia de algún apoyo al docente del área, lo que se justifica en que el proyecto de integración considera a las asignaturas de Lenguaje y Matemática como ejes principales, por lo que la ayuda presencial es en estas clases específicas y las demás, donde se encuentra la clase de idioma extranjero inglés, el proyecto solo se considera como ayuda consultiva por parte de los docentes.

4.2 Desmimetizando conceptos de los docentes frente a la inclusión.

Dentro de la investigación se llevó a cabo la construcción de un cuestionario ad hoc con el fin de comprender el conocimiento que tienen los docentes en tres ámbitos específicos:

- a. Conocimiento previo y formación inicial docente en relación al trabajo con estudiantes con NEE.
- b. Percepciones desde el docente hacia la enseñanza y aprendizaje de EFL en niños con NEE.
- c. Trabajo y metodologías utilizadas en la actualidad en el proceso de enseñanza aprendizaje con estudiantes con NEE en el aula.

Los resultados obtenidos se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Tema	Código	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
Conocimiento desde la formación inicial docente acerca de las NEE.	Formación inicial con foco en NEE.	<i>Posee una formación moderada en torno a las NEE.</i>	<i>No posee formación inicial acerca de las NEE.</i>	<i>No posee formación inicial acerca de las NEE.</i>	<i>Posee una formación moderada en torno a las NEE.</i>	<i>Posee una formación moderada en torno a las NEE.</i>
	Conocimiento de las NEE.	<i>Posee un conocimiento que categoriza como suficiente en torno a las NEE.</i>	<i>Posee un conocimiento moderado entorno a las NEE.</i>	<i>No posee conocimiento acerca de las NEE.</i>	<i>Posee un conocimiento que categoriza como suficiente entorno a las NEE.</i>	<i>Posee un conocimiento moderado entorno a las NEE.</i>
	Conocimiento de regulaciones ministeriales para niños con NEE.	<i>Conoce algunas regulaciones de índole regulatorias en el colegio, pero no a nivel macro.</i>	<i>Posee suficiente conocimiento acerca de las regulaciones acerca de las NEE.</i>	<i>Posee conocimiento de algunas regulaciones acerca de las NEE.</i>	<i>Posee suficiente conocimiento acerca de las regulaciones acerca de las NEE.</i>	<i>Posee suficiente conocimiento acerca de las regulaciones acerca de las NEE.</i>

Percepciones del docente hacia la enseñanza y aprendizaje de EFL a niños con NEE.	Inglés como herramienta social para niños con NEE.	<i>Cree que el idioma ayuda de forma moderada a un estudiante con NEE.</i>	<i>Cree que el idioma es una ayuda importante para un estudiante con NEE.</i>	<i>Cree que el idioma ayuda bastante a un estudiante con NEE.</i>	<i>Cree que el idioma ayuda de forma moderada a un estudiante con NEE.</i>	<i>Cree que el idioma es una ayuda importante para un estudiante con NEE.</i>
	Preparación personal para enfrentar un aula con niños con NEE.	<i>Cree que tiene una formación que categoriza como moderada para enfrentar un aula con niños con NEE.</i>	<i>Cree que tiene una formación que categoriza como moderada para enfrentar un aula con niños con NEE.</i>	<i>Cree no poseer la preparación para enfrentar un aula con niños con NEE.</i>	<i>Cree que tiene una formación que categoriza como moderada para enfrentar un aula con niños con NEE.</i>	<i>Cree que tiene una formación que categoriza como moderada para enfrentar un aula con niños con NEE.</i>
Trabajo y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños	Planificación previa a la clase considerando niños con NEE.	<i>En algunas ocasiones considera en su planificación a niños con NEE.</i>	<i>Considera a niños con NEE en su planificación de clase.</i>	<i>En algunas ocasiones considera en su planificación a niños con NEE.</i>	<i>Considera a niños con NEE en su planificación de clase.</i>	<i>En algunas ocasiones considera en su planificación a niños con NEE.</i>

con NEE en la sala de clases.	Metodologías utilizadas durante la clase.	<i>Utiliza metodologías relacionadas a niños con NEE en sus clases.</i>	<i>Utiliza metodologías relacionadas a niños con NEE en clases.</i>	<i>En variadas ocasiones utiliza metodologías estratégicas para niños con NEE.</i>	<i>Utiliza metodologías relacionadas a niños con NEE en clases.</i>	<i>En algunas ocasiones utiliza metodologías estratégicas para niños con NEE.</i>
	Trabajo con profesional especialista como apoyo en el aprendizaje de niños con NEE.	<i>Cuenta con ayuda de profesional externo fuera del aula de clases.</i>	<i>Cuenta con ayuda de profesional externo fuera del aula de clases.</i>	<i>Cuenta con ayuda de profesional externo fuera del aula de clases y en la planificación y evaluación.</i>	<i>Cuenta con ayuda de profesional externo fuera del aula de clases.</i>	<i>Cuenta con ayuda de profesional externo fuera del aula de clases.</i>

Después de realizar un análisis descriptivo del cuestionario, el primer ámbito demuestra que los docentes reconocen que existía alguna especie de conocimiento previo acerca de las NEE y metodologías de trabajo con niños con NEE y la enseñanza de EFL, antes de ejercer, mayoritariamente recibido en la universidad. También se afirma ampliamente que hay conocimiento acerca de la nueva propuesta ministerial que promueve el trabajo con niños con NEE. En relación al proyecto PIE se afirma desconocer este

proyecto en cuanto a su propuesta metodológica, no obstante, existe conocimiento acerca del funcionamiento de este en el establecimiento donde dicta sus clases.

En el segundo ámbito relacionado a las percepciones desde el docente hacia la enseñanza y aprendizaje de EFL en niños con NEE, los docentes afirman que este tipo de estudiantes presentan limitantes para el desarrollo de enseñanza aprendizaje de una lengua extranjera.

En el tercer ámbito acerca del trabajo y metodologías utilizadas en la actualidad para la educación de niños con NEE, los docentes afirman tener un trabajo colaborativo moderado con profesionales multidisciplinarios en el aula. Frente a las metodologías utilizadas en niños con NEE, la mayoría de los docentes establece realizar una planificación y trabajo kinestésico, con material extra. Por otra parte, una menor cantidad afirma desafiar a los estudiantes con preguntas de metacognición, además de mantener una relación de retroalimentación de los aprendizajes con la familia de los niños con NEE.

4.3 Profundizando temáticas de inclusión desde la perspectiva del docente

El último instrumento a analizar es la entrevista, la cual se divide en tres módulos que constan de tres preguntas cada uno. El primer módulo tiene como propósito indagar en la formación docente del profesor en relación a las NEE y que herramientas se necesitan para afrontar un aula con inclusión.

El segundo módulo de la entrevista consta de preguntas relacionadas al proyecto PIE y el funcionamiento que tiene este proyecto en relación a la asignatura del idioma

extranjero inglés, el efecto de impartir esta asignatura a niños con NEE y su futuro y la visión del trabajo colaborativo con profesionales del área de educación especial en el aula.

El tercer módulo indaga acerca de las necesidades educativas especiales en el contexto escolar Chileno, el trabajo actual que realiza el MINEDUC en relación a la inclusión y la visión propia de cada docente respecto al manejo de los niños con NEE en sus propias clases.

Los resultados del análisis se presentan a continuación en la siguiente tabla:

Temas	Códigos	Docente 1	Docente 2	Docente 3	Docente 4	Docente 5
	Percepciones personales en relación a la propia formación docente y las NEE.	<i>No existe una formación docente real.</i>	<i>Falta integración de las NEE como parte de la malla de formación docente.</i>	<i>Falta enseñanza acerca de las NEE.</i>	<i>Falta formación .</i>	<i>Existe formación , pero no es suficiente.</i>
Formación docente del profesor en relación a las NEE y herramientas para enfrentar la inclusión	Herramientas necesarias para enseñar EFL a niños con NEE.	<i>Elementos didácticos y estrategias.</i>	<i>Herramientas y recursos.</i>	<i>Herramientas lúdicas y material concreto.</i>	<i>Técnicas y estrategias dinámicas .</i>	<i>Estrategias de trabajo en sala y material.</i>
	Ámbitos necesarios antes de	<i>La variedad de NEE</i>	<i>El saber específico acerca de</i>	<i>Ayuda que debe ser entregada</i>	<i>Conocer las causas de las</i>	<i>Como trabajar las</i>

en el aula.	enfrentar un aula con niños con NEE.	<i>que existen.</i>	<i>la hiperactividad.</i>	<i>en el colegio y en el hogar.</i>	<i>NEE.</i>	<i>diferentes NEE en el ámbito específico de EFL.</i>
Proyecto PIE y su funcionamiento en relación a la asignatura de inglés.	Proyecto PIE y su efecto en el quehacer docente.	<i>No hay ayuda real, solo es una ayuda consultiva .</i>	<i>PIE ayuda en situaciones extremas.</i>	<i>Discrimin a la ayuda, ya que trabaja solo con algunas especialidades.</i>	<i>Útil como ayuda consultiva .</i>	<i>No es una ayuda seria, sino más bien un retroceso.</i>
	Percepciones acerca del trabajo en aula con profesionales externos.	<i>Sería un aporte si el especialices conociera acerca de EFL.</i>	<i>Sería un aporte dentro del aula.</i>	<i>Sería una ayuda y no solo con los niños con NEE.</i>	<i>Sería una ayuda con niños con NEE permanentes e hiperactividad.</i>	<i>No es un aporte sino conoce algo de inglés.</i>
	El idioma inglés como herramienta de inclusión social	<i>Herramienta útil en su futuro laboral.</i>	<i>El idioma es importante e como herramienta de sociabilización.</i>	<i>Es importante e en la interacción que tenga con el grupo curso.</i>	<i>Es una herramienta potencial.</i>	<i>Herramienta útil en su futuro.</i>
	Sociedad Chilena frente a la inclusión en el contexto	<i>Falta una visión holística e integral de la educación</i>	<i>Falta conocimiento acerca de las NEE.</i>	<i>Falta tolerancia entre todos los actores.</i>	<i>Falta trabajar la tolerancia en los docentes</i>	<i>Falta trabajar con los docentes.</i>

NEE en el contexto escolar Chileno	escolar.	.			<i>para trabajar con los niños con NEE.</i>	
	MINEDUC y su trabajo en la inclusión de niños con NEE.	<i>Existe un trabajo, pero hace falta más profundidad.</i>	<i>Existe un trabajo que se debe reconocer, ya que antes no había nada.</i>	<i>Falta integrar más recursos.</i>	<i>Existe una ayuda que antes no existía.</i>	<i>Hace falta un trabajo real y no que sea en base a recursos.</i>
	Percepciones acerca de la preparación personal para trabajar con niños con NEE.	<i>Hace falta horas para planificar estrategias didácticas distintas para trabajar con niños NEE.</i>	<i>Existe la capacidad, pero falta conocimiento del tema de las NEE.</i>	<i>Existe la capacidad, pero por la experiencia y no por una formación previa.</i>	<i>Existe la capacidad pero falta más conocimiento.</i>	<i>Existe la capacidad y las ganas pero a base de la experiencia.</i>

Frente a la primera pregunta acerca de las percepciones que tienen los docentes respecto a la formación docente y a la realidad de niños con NEE en el aula, los conceptos que surgieron en sus respuestas mayoritariamente están ligados a la formación, preparación temprana y metodologías especializadas en NEE. Un docente manifestó “*Yo creo que no existe una preparación suficiente en la universidad, creo que como el ramo de*

metodología, debería haber alguno con metodologías para niños con necesidades educativas especiales". Esta visión se relaciona con opiniones acerca de una reestructuración de la carrera docente donde se especifica la necesidad de adherir tópicos relacionados a la inclusión en mallas curriculares *"Los profesores de aulas comunes consideran que son los profesores de apoyo los mayores responsables de la enseñanza de los alumnos con NEE. Se indica la urgencia de reorientar la formación inicial docente y optimizar la línea de formación continua de profesionales involucrados en procesos de integración, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de la discapacidad"* (Tenorio, 2011. P: 255). La segunda interrogante acerca de las herramientas necesarias para trabajar con niños con NEE, las concepciones de los docentes radican en herramientas lúdicas, elementos didácticos y materiales para el aula con el fin de utilizarlo en el aula *"más que herramientas, creo que faltan recursos para trabajar con los niños"*, aunque también existe una visión de escasez en cuanto a elementos pedagógicos que abordar *"se necesitan elementos didácticos, como estrategias para trabajar las diferentes habilidades del idioma con este tipo de niños"*. La mayoría de los docentes expresa que le gustaría haber revisado con anticipación el hecho de enfrentar un aula con niños con NEE, conocimientos acerca de las diferentes NEE y como poder ayudar a la diversidad de tipologías que enfrentan en clases. Este pensamiento no es solo de este grupo de docentes, sino también de estudiantes de pedagogía *"El 84% de los estudiantes considera que los profesores de aula común no están preparados para la integración escolar y el 93% de la muestra opina que dichos docentes debieran tener las herramientas necesarias para*

responder a las NEE de sus alumnos” (Tenorio, 2005. P: 257). Existe la tendencia a reforzar el conocimiento disciplinario con la preparación a la integración escolar.

En la primera interrogante acerca del proyecto PIE y la ayuda que este pueda brindar al quehacer docente encontramos temáticas como ayuda consultiva y de control en situaciones de problemas emocionales que presentan los estudiantes. Sin embargo, otro punto importante fue la discrepancia entre la ayuda y el efecto que esta tenga en el aprendizaje de los niños *“Creo que el PIE no hace un trabajo serio al respecto. No se ve un avance en los niños y las modificaciones a las pruebas que realizan no son una estrategia válida, más bien es como un retroceso para los niños”*. En la segunda interrogante acerca del trabajo en el aula con una especialista, los resultados fueron positivos frente a la posibilidad de trabajo en equipo con el área diferencial, contemplando la existencia de un conocimiento previo del idioma por parte del especialista *“Creo que sería de enorme aporte al trabajo que podría llevar a cabo con los niños, siempre y cuando el especialista también supiera algo de la enseñanza del inglés”*. Esta opinión demuestra la apertura del docente hacia el trabajo colaborativo. La última pregunta acerca de la utilidad del inglés como herramienta social de inclusión, la respuesta fue en su totalidad positiva *“Si, creo que para los niños es importante, sobre todo pensando en su futuro. Además que la mayoría de las NEE desaparece más adelante”*. De esta manera confluyen en la idea del idioma inglés como fuente importante de aprendizaje para la vida de los estudiantes.

Situando a los docentes en un contexto nacional, la primera interrogante afronta a la preparación que tiene la sociedad Chilena frente a la inclusión de niños con NEE en el contexto escolar donde surgieron temáticas relacionadas a la visión holística de la educación y la tolerancia, lo que potencia la idea de generar oportunidades de enseñanza para todos. Bajo la misma premisa, se enfrentó a los docentes a una evaluación en relación al desempeño que realiza el ministerio en el trabajo de inclusión al aula. Desde aquí, nacieron posiciones acerca de la falta de recursos presentes para llevar a cabo un plan de inclusión, la falta de profundización acerca de ciertas temáticas, pero rescatando positivamente que sea un tópico de discusión y que esté presente en la agenda gubernamental. *“Creo que el PIE es un proyecto que ayuda. Quizás habría que mejorar algunos aspectos, pero al menos está funcionando en muchos colegios, eso siempre es positivo”*. La última pregunta toma al docente hacia un plano personal y retrospectivo acerca de su desempeño como docente de niños con NEE y su preparación para enfrentar esta realidad. Las temáticas que aparecen frente a esta reflexión son la falta de conocimiento acerca de las NEE, el uso de la experiencia como herramienta de preparación y la falta de tiempo para desempeñar un trabajo de planificación consciente. Dentro de esta interrogante aparece también el temor a trabajar con las diferentes NEE *“Con algunos niños si (estar preparado como docente para trabajar con niños con NEE), pero con niños con NEE permanentes, como el síndrome de down no, no me siento preparada”*, lo que considera no solo al docente como ente educador, sino también como una persona que posea competencias para generar respuestas educativas a toda la diversidad de estudiantes.

4.4 Encontrando nuevos patrones de contingencia.

Luego de realizado el análisis de los tres instrumentos aplicados, se procedió a realizar un contraste de datos obtenidos, los cuales arrojaron tres conclusiones. La primera de ellas está hecha en base a la triangulación de datos entre la observación de clases y la encuesta aplicada a los docentes.

El primer punto de convergencia es acerca del trabajo moderado que se realiza con los especialistas. En la encuesta los docentes manifestaron que se realizaba un trabajo moderado, mientras que en la observación de clases no se presenció ningún especialista en aula. En este ámbito es el docente quien toma las decisiones de evaluación, como es el uso del factor tiempo y de la evaluación diferenciada y los especialistas quedan en un rol consultor. Cabe destacar que existe la disposición de los docentes a realizar un trabajo grupal conformando un equipo multidisciplinario, ya que durante la entrevista se manifestó que la idea de intervenciones de terceros especialistas en educación especial era un aporte positivo en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

Otro punto de discusión se refiere a la falta de recursos y elementos pedagógicos para el trabajo con niños con NEE que los docentes expresaron necesitar, lo que se relaciona con la observación durante las clases no existe la presencia de uso de materiales extras, ni se observa que el docente realice en su totalidad algún trabajo diferenciado con ningún estudiante. Sin embargo, ningún docente expresa que tipo de material sería el indicado, o que tipo de estrategias cree necesitar adquirir para realizar un trabajo efectivo con niños con NEE.

Durante la aplicación del cuestionario también se manifestó que los docentes habían recibido de forma moderada el conocimiento de NEE durante su formación docente, lo que contrasta con las opiniones vertidas en las entrevistas donde el desempeño en el aula de estudiantes con NEE se relaciona a la intuición y preparación de la propia disciplina.

El último punto a revisar considera el conocimiento de los docentes acerca de la propuesta ministerial de PIE. Si bien los docentes expresan durante la entrevista y en la retroalimentación generada en la observación de clases la falta de recursos y profundización por parte del proyecto en relación al trabajo que se lleva a cabo en el aula, existe un desconocimiento de la propuesta metodológica del proyecto, solo se conoce el funcionamiento en el establecimiento, pero el trabajo entre docentes y especialistas es diferenciado y segmentado, lo que produce el desconocimiento del trabajo con los estudiantes.

CONCLUSIONES

5.1 Reflexiones Finales.

A través de la investigación, las reflexiones acerca del trabajo en el área de idioma extranjero inglés son variadas. Desde una perspectiva profesional emergen muchas interrogantes y muchas ideas acerca de cómo implementar proyectos que consideren una visión integral de los aprendizajes de los estudiantes, y también desde el plano personal, las diferentes reflexiones acerca de la labor docente y de los esfuerzos que esta demanda son variados.

Al comienzo de esta investigación se plantearon tres posibles hipótesis que se probarían durante la aplicación de los instrumentos, donde la tercera opción que establece que los docentes no poseen el conocimiento necesario acerca de las NEE y por lo tanto, no realiza un trabajo acorde en el aula predomina en los resultados ya revisados. Durante el proceso de aplicación de los instrumentos de análisis se puede desprender que las clases aún están dirigidas de manera horizontal para los estudiantes. Realizar estrategias de aprendizaje diferenciado resulta difícil por factores tales como el tiempo de la clase, el número de niños y lo más importante, el desconocimiento de que estrategias aplicar. Si bien la enseñanza de un idioma extranjero está en constante actualización, los docentes no están aplicando nuevas metodologías acerca de estrategias diversificadas, siendo el uso de la gramática aún el eje directriz de las clases de inglés. Si nos damos cuenta al revisar el marco teórico, en la actualidad existen diversos enfoques que consideran al estudiante

desde diferentes aristas, desde sus tipos de inteligencia, tipos de habilidades a desarrollar en el aula y otros que enriquecen el quehacer del profesor. Desde esta perspectiva cabe preguntarse si realmente existen estos distintos tipos de NEE no permanentes que encasillan a los niños en disruptivos y con problemas de aprendizaje, o si es el docente el que desde su concepción de enseñanza aún no se encuentra a la vanguardia necesaria para tomar estos nuevos enfoques y aplicarlos en el aula.

Las respuestas de los docentes frente a una clase con diversidad, nacen desde la intuición. Desde esta perspectiva los docentes generan soluciones desde el desconocimiento, sin base teórica. Esta realidad, si bien no responde al ideal, genera lazos afectivos entre estudiantes con dificultades y profesores. Las familias siguen permaneciendo ausentes en el proceso de la enseñanza del inglés, ya que los docentes no generan una comunicación continua, por lo que no existe una conciencia en la familia del impacto que la afectividad de los docentes generan en el aprendizaje de sus niños. Los estudiantes parecen cada día más rezagados a las directrices de doctores que insertan medicamentos que inmovilizan a los estudiantes, lo que no demuestra si efectivamente los niños adquieren los aprendizajes, sino más bien un cambio en su proceder conductual.

Respecto de las políticas educativas, el proyecto PIE que propone el MINEDUC, tiene falencias respecto a la mirada del aprendizaje. Este trabajo genera su foco en las asignaturas de lenguaje y matemática, dejando de lado el trabajo en conjunto con las otras asignaturas. Desde la revisión de la literatura acerca de cómo atender las diferencias de los estudiantes se desprende una apertura de todos los espacios posibles para generar aprendizajes significativos, lo que contrasta con lo propuesto por el gobierno. Si bien la

idea al menos está presente, la implementación no cuenta con la capacitación docente necesaria a los profesores que se encuentran hoy en aula, y que no han recibido de ninguna fuente información acerca de las NEE. También el proyecto no cuenta con la inclusión de esta información en mallas curriculares de pedagogía, siendo cada casa educacional quien actúa de forma autónoma al insertar estos tópicos o no.

Esta investigación se espera que sea un comienzo en la reflexión acerca del trabajo en la enseñanza de EFL que se espera de nuestros estudiantes en el aula. Si bien existe una responsabilidad en cada docente respecto a la aplicación de metodologías de enseñanza diferenciada y que estas sean exitosas en la adquisición del aprendizaje, también hay una responsabilidad de todos los participantes de la educación por adquirir la información correcta de que son las NEE y el trabajo para que a futuro los niños tengan una adquisición de aprendizaje efectivo. El comportamiento de los estudiantes y las necesidades de aprendizaje que estos generan tienen estricta relación al tipo de clase al que ellos están expuestos, clases lineales, con una estructura fija, todos por igual. Lo importante es generar este conocimiento al docente e instalar en sus conciencias que el cambio parte en las aulas, aplicando las diferentes innovaciones que se proponen, y lo más importante, fomentar la investigación acción en la propia aula, ya que como docentes, tenemos nuestra fuente frente a nosotros día a día y la posibilidad de generar experimentos, ensayos y errores, están al alcance de nosotros, todos los días.

BIBLIOGRAFIA

1. Ainscow. (2007). *Taking an Inclusive Turn*. JORSEN. N°07. P: 03-07. Diciembre 2014. Base de datos: British Journal of Special Education.
2. Arnais, P. (2003). *Educación Inclusiva: Una escuela para todos*. Málaga: Editorial Aljibe.
3. Bernard, H. Russell (1994). *Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches* (segunda edición) Walnut Creek, CA: Alta Mira Press.
4. Brown, H.D. (2007). *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains N.Y.: Pearson Education Press.
5. Burns. R. (1995). *Dissolving the Boundaries: Planning for Curriculum Integration in Middle and Secondary Schools*. Virginia, Appalachian Educational Laboratory.
6. Coll, C. (1991). *Psicología y curriculum. Una aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar*. Barcelona. Editorial Paidós.
7. Creswell, J. (2007). *Qualitative Inquiry and Research Design*. University of Nebraska, Lincoln. SAGE Publications.
8. Creswell, J. (2013). *Research Design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. 4th edition. California, USA. AGE Publications.
9. Farrel Thomas S. (2007). *Action Research in Reflective Language Teaching: From Research to Practice*. London. Continuum Press.
10. Gaztambide Fernandez, R. (2010). *Curriculum y el reto de la Diferencia*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N° 08, P: 29-30.
11. Hernández, R. et.al. (2006). *Metodología de la Investigación*. México. Editorial McGraw-Hill.
12. Hillyard, S. (2013). *English in Action: Teaching English as a Challenge*. Presentación Winter Retreat 2013 PIAP, MINEDUC, Santiago, Chile.
13. Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). *Participatory action research*. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. P: 567-607. Thousand Oaks, Sage Press.

14. Latorre, A. (2003). *La Investigación Acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. España. Editorial GRAO.
15. Long, M. H. (2009). *Methodological principles for language teaching*. In M. H. Long & C. J. Doughty (Eds.), *The handbook of language teaching*. P: 373-394. London. Oxford University Press.
16. Marchant T; Recart I. (2004). *Apoyo a Niños de Aprendizaje Regular en Destrezas Básicas*. Revista Enfoques Educativos, N° 06, P: 115-130.
17. Marchesi, A; Martín, E. (1998) *Del lenguaje del trastorno a las necesidades educativas especiales*. En A, Marchesi, C.Coll y J.Palacios. *Desarrollo psicológico y educación, Necesidades educativas especiales y aprendizajes escolar*. P: 15-34 Madrid. Editorial Alianza.
18. Martinic Valencia, S. (2006). *El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso*. En: M. Canales. *Metodologías de Investigación Social*. P: 299-305. Santiago. Ediciones LOM.
19. MINEDUC. (2012). *Orientaciones PIE*. Santiago: MINEDUC.
20. OCDE. (1995). *Integrating students with special needs into mainstream schools*. Paris: OCDE.
21. Oliver, M. (2003). *Estrategias didácticas y organizativas ante la diversidad, Dilemas del profesorado*. España. Editorial Octaedro.
22. Osorio J. y Rubio G. (2010). *Investigación acción desde un enfoque pedagógico eco-reflexivo*. Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, N°08. P: 101.
23. Pesse, V. et.al. (2003). *Niños con Necesidades Educativas Especiales: Como enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago. Ediciones Universidad Católica de Chile.
24. Puchta, H. y Rinvolucrí M. (2005). *Multiple Intelligences in EFL*. Austria: Helbling Languages Press.
25. Puchta H. y Williams M. (2012). *Teaching Young Learners to Think*. United Kingdom. Cambridge University Press.
26. Sanhueza, J. (2003). *Niños con Necesidades Educativas Especiales: Como enfrentar el trabajo en el aula*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

27. Spratt, M; Pulverness, A. y William, M. (2005) *The TKT Course* Cambridge. Cambridge University Press.
28. Stainback, S. y Stainback, W. (1999). *Aulas Inclusivas*. Madrid. Editorial Narcea.
29. Tenorio, S. (2011). *Formación Inicial Docente y Necesidades Educativas Especiales*. Revista Estudios Pedagógicos XXXVII. N° 02. P: 249-265.
30. Thomas, G. (1997). *Inclusive schools for an inclusive society*. British Journal of Special Education. N° 24. P: 251-263.
31. Wallace, M. (1998). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge. Cambridge University Press.

BIBLIOGRAFIA WEB

1. Bacharac, N. Heck, T; y Dalhberg, K. (2010). *Change the face of Students Teaching through Co-Teaching*. Diciembre 2015. Desde St. Cloud State University. Web: http://repository.stcloudstate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=ed_fac_pubs
2. Bell, K. (2011). *How ESL and EFL classrooms differ*. Diciembre 2015. Desde Oxford University Press. Web: <http://oupeltglobalblog.com/2011/07/12/how-esl-and-efl-classrooms-differ/>
3. European Comission. (2005). *Special Educational Needs in Europe*. Diciembre 2015. Desde EuropeanComission. Web:http://tictc.cti.gr/documents/doc647_en.pdf
4. Lewin, K. (1946). *La Investigación Acción y los problemas de las minorías*. Diciembre 2015. Desde Universidad Nacional de Colombia. Web: <http://www.eduneg.net/generaciondeteoria/files/Lewin%20La%20investigacion-accion%20y%20los%20problemas%20de%20las%20minorias.pdf>
5. McColl Hilary. (2004). *Keynote Speech: Languages for all?. Languages Without Limits*. Diciembre 2015. Desde Languages Without Limits. Web: <http://www.languageswithoutlimits.co.uk/resources/Graz.pdf>
6. McColl Hillary. (2005). *Foreign Language Learning and Inclusion: Who? Why? What?-and How?.* Diciembre 2015. Desde British Journal of Learning Support. Web: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.0268-2141.2005.00372.x/abstract>
7. MINEDUC. (2007). *Ley 20.201*. Diciembre 2015. Desde MINEDUC. Web: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>
8. MINEDUC. (2009). *Decreto 170*. Diciembre 2015. Desde MINEDUC. Web: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>
9. MINEDUC. (2012). *Bases Curriculares Idioma Extranjero Inglés Educación Básica*. Marzo 2015. Desde MINEDUC. Web: http://curriculumenlinea.mineduc.cl/descargar.php?id_doc=201202241315280

10. MINEDUC. (2012). *Orientaciones Técnicas para PIE*. Diciembre 2015. Desde MINEDUC. Web: http://www.textos Escolares.cl/usuarios/edu.especial/doc/201209121909490.PPT_D_S170_02_ImplementaciOn_PIE.pdf
11. MINEDUC. (2012). *Propuesta Planes y Programas Idioma Extranjera Inglés en Enseñanza Básica*. Diciembre 2015. Desde MINEDUC. Web: <http://www.curriculumlineamineduc.cl/605/w3-propertyvalue-52050.html>
12. Montañéz Serrano, M. (2002) *El grupo de discusión*. Enero 2013. Desde Cuadernos CIMAS. Web: <http://www.redcimas.org/biblioteca/metodologia/>
13. OREALC/UNESCO. (2008). *Consulta a Países de Latinoamérica sobre información asociada a las Necesidades Educativas Especiales*. Diciembre 2015. Desde UNESCO. Web: http://portal.unesco.org/geography/es/ev.php-URL_ID=8745&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
14. Ritchie G. (2003). *Presentation-practice-production and task-based learning in the light of second language theories*. Diciembre 2015. Desde Payap University, Thailand. Web: http://www.aulibrary.au.edu/multim1/ABAC_Pub/The-English-Teacher-An-International-Journal/v6-n2-1.pdf
15. Savic, V. (2007). *Approaching Children with Special Educational Needs in Primary ELT*. Marzo 2015. Desde British Council. Web: <http://www.britishcouncil.org/december-news1-07-feature-article-approaching-children-with-special-educational-needs-in-primary-elt.doc>
16. Shulman, L. (2005). *Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la Nueva Reforma*. Diciembre 2015. Desde Revista de curriculum y formación: Profesorado. Web: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>
17. Shutz, A. (1999). *El Forastero: Ensayo de psicología social*. Diciembre 2015. Desde UAHC. Web: <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/624>
18. Skliar, Carlos. (2002). *El Cuidado del Otro*. Diciembre 2015. Desde Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de Argentina. Web: http://primariadigital.educ.ar/material/publicaciones/jornadas_escuela_familia_comunidad/el_cuidado_del_otro_i.pdf

19. Tenorio, S. (2005). *La Integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación*. Diciembre 2015. Desde Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE), vol. 3, N°1, P: 823- 831. Web: http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Tenorio.pdf
20. Warnock, HM. (1978). *The Warnock Report: Special Educational Needs*. Diciembre 2015. Desde Secretary of State for Education and Science. Web: <http://www.educationengland.org.uk/documents/warnock/warnock1978.html>
21. Woods, P. (2006). *Qualitative Methods*. Marzo 2015. Desde Faculty of Education, University of Plymouth. Web: <http://www.edu.plymouth.ac.uk/resined/Qualitative%20methods%202/qualrshm.htm>

ANEXOS



ANEXO 1: INFORME DE EVALUACIÓN PROYECTO PIE 2013

De : Ana María Ortiz
Coordinadora Departamento de Inglés

Para : Coordinación académica enseñanza básica.

REF. : Análisis en detalle de acuerdos tomados a comienzo de año, y los resultados que estos arrojaron durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de alumnos con necesidades educativas especiales en el subsector de Idioma Extranjero Inglés.

FECHA : 03.12.2013

INTRODUCCIÓN

Durante el presente año comenzó la incorporación del Programa de Integración Escolar PIE como parte del trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, lo que compromete directamente a las asignaturas de Lenguaje y Matemática, y que apoya, de manera diversa, a los otros subsectores de aprendizaje que los estudiantes deben cursar. Por este motivo el departamento de inglés, en conjunto con los encargados del proyecto PIE, coordinación académica y Rectoría del colegio tomaron acuerdos para la evaluación y trabajo de docentes con estudiantes con NEE, donde las propuestas entregadas fueron¹:

¹ Complementar con anexo adjunto.

1. Reuniones constantes de trabajo para aunar criterios.
2. Se designa a profesores encargados de nivel para el trabajo conjunto.
3. La evaluación diferenciada a ser aplicada es: rubrica entregada por Departamento de Inglés.
4. Las informaciones con relación a resultados obtenidos por parte de los alumnos serán manejadas por ambas partes, para el respaldo de las dos áreas involucradas.
5. En el caso de modificación de instrumento de evaluación, sería analizado por profesor encargado de nivel, representante de equipo PIE y profesor Francisco Vergara.

Dentro del trabajo que enmarca el presente año escolar a continuación se presentarán los fundamentos del trabajo realizado y los resultados obtenidos por los estudiantes de los niveles NB1 – NB2 – NB3 – NB4 y su correspondiente análisis y reflexión.

MARCO REFERENCIAL

Durante el presente año se incorpora el programa PIE en la enseñanza básica en el establecimiento y, bajo este contexto, se determina que los distintos departamentos deben desarrollar propuestas de trabajo, ya sea en términos evaluativos y en términos de trabajo en aula, que permitan realizar el proyecto de inclusión de los niños con NEE sea una realidad.

En términos evaluativos, el trabajo de aplicación de evaluación diferenciada del departamento de inglés se sustenta bajo el decreto 511 (08/05/1997), que en su artículo 10 promueve que los estudiantes con NEE están sujetos a las mismas normas de todos los estudiantes, pero se debe considerar las adecuaciones curriculares que deben realizarse dependiendo que tipo de necesidad estos posean.

En el área de trabajo en aula, dentro de las orientaciones técnicas para el programa de integración escolar PIE realizado por el MINEDUC, se sostiene que se debe realizar un trabajo de co-enseñanza dentro del aula, donde un especialista en conjunto con el docente deben llevar a cabo metodologías que permitan la adquisición de aprendizajes por parte de todos los estudiantes. Sin embargo, esta realidad se plantea para las asignaturas de lenguaje y matemática principalmente, proponiendo un trabajo colaborativo para las asignaturas restantes. Dentro del documento se sostiene que el establecimiento debe contar con un equipo transdisciplinario, que cuente con competencias para el trabajo en equipo, y que permita el mejoramiento de los aprendizajes y la participación inclusiva de los estudiantes con NEE donde el trabajo colaborativo sea planteado desde la planificación como eje

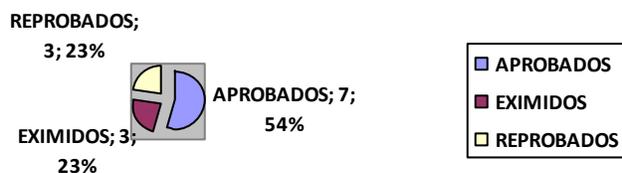
central para que los procesos educativos de todos los estudiantes se lleven a cabo, dado que esta debe estar centrada en la diversidad, trabajo el cual debe realizar tanto el docente de especialidad en conjunto con el especialista a cargo.

Bajo esta realidad, el departamento de inglés trabajó durante el año lectivo. A continuación se presentarán los resultados de los niveles de 1° a 6° básicos en términos de rendimiento académico en la asignatura.

PRESENTACIÓN DE DATOS

A continuación se presentarán los datos de los estudiantes que presentan NEE y los resultados que estos obtuvieron en el año escolar 2013.

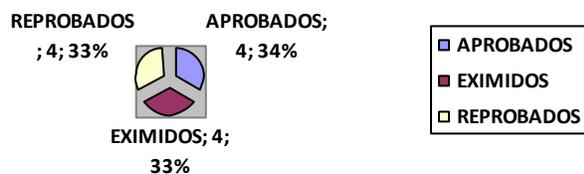
PRIMEROS BÁSICOS: 96 Estudiantes / 13 NEE



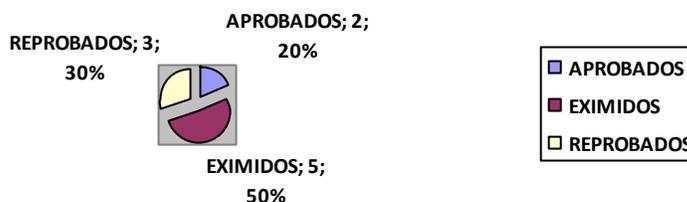
SEGUNDOS BÁSICOS: 123 Estudiantes / 15 NEE



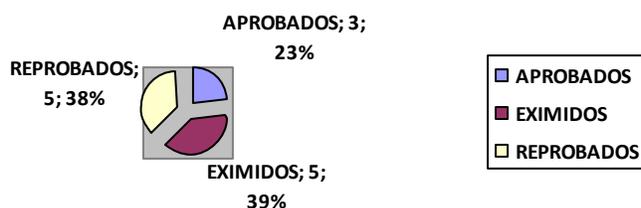
TERCEROS BÁSICOS: 130 Estudiantes / 12 NEE



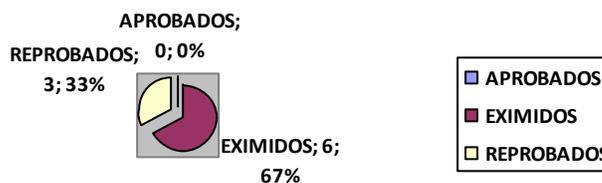
CUARTOS BÁSICOS: 136 Estudiantes / 10 NEE



QUINTOS BÁSICOS: 145 Estudiantes / 13 NEE



SEXTOS BÁSICOS: 144 Estudiantes / 9 NEE



ANÁLISIS DE RESULTADOS

Presentado anteriormente los resultados académicos de los estudiantes con NEE desde 1° a 6° básico, se puede desprender que los estudiantes del nivel NB1 presentan un rendimiento que permite obtener un porcentaje de aprobados mayor al de reprobados en la asignatura, el trabajo realizado de igual forma, muestra que a pesar de ser un nivel elemental, existen estudiantes que no logran obtener una calificación suficiente y que necesitan reforzar las habilidades que trabaja la asignatura. Cabe destacar que en este nivel existe la ayuda de una asistente educacional estable, que coopera en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma, aunque no es especialista en niños con NEE, su ayuda en el reconocimiento de problemas y trabajo en aula fue fundamental para la docencia.

También se puede observar a través de los resultados que los estudiantes pertenecientes a los niveles de NB2, NB3 y NB4 presentan mayor reprobación en la asignatura, en comparación a quienes aprobaron, desde donde se pueden desprender las siguientes causas:

1. Las reuniones planteadas en la reunión para el trabajo en conjunto se realizaron con muy baja frecuencia, ya que los horarios no satisfacían los tiempos ni de profesores de inglés, ni de los especialistas. Como solución se acordó un trabajo de manera general y no con estrategias metodológicas específicas para los estudiantes con NEE.
2. La mayor parte del tiempo no se realizaron modificaciones a las evaluaciones, por lo cual se aplicaron instrumentos realizados para todos los estudiantes al momento de evaluar formalmente.
3. Las evaluaciones que sufrieron modificaciones se realizaron de manera autónoma por parte del equipo PIE, sin previa consulta a los profesores de asignatura, y donde los cambios presentados fueron reducción de preguntas, eliminación de alternativas, ennegrecimiento de encabezados y aumento de tamaños de letras o imágenes. Esto no permitió que la propuesta del departamento se llevara a cabo la cual buscaba un cambio de sentido de preguntas o cambios de textos por imágenes, etc. Ideas que promovieran de igual manera el desarrollo del área cognitiva de los estudiantes.
4. Existe una aplicación de rúbricas que no fue constante por parte de los profesores de asignatura, debido a que no existía el material para realizar la evaluación, se determinó la evaluación a escala del 50% de exigencia, sin previa aprobación de coordinación, ni del equipo PIE.

Todas las posibles causas de los resultados académicos de los estudiantes nos hacen reflexionar acerca de nuestro rol como docentes en la inclusión y del compromiso real que existe para que dicho trabajo se lleve a cabo. A continuación se presentarán las conclusiones y directrices a modo de recomendación, para el trabajo del siguiente año.

CONCLUSIONES

El trabajo planeado del departamento de inglés en conjunto con el equipo PIE buscaba realizar modificaciones al trabajo que crearan un ambiente seguro y transversal para que los estudiantes con NEE lograran desarrollar los aprendizajes esperados durante un proceso determinado. A nivel general, hay estudiantes que presentaron un gran avance a través de metas propuestas, especialmente en el NB1, lo que permite establecer una base en el desarrollo de sus habilidades, otros estudiantes mantuvieron su rendimiento y otros, confiaron en que la evaluación diferenciada subiría sus calificaciones, sin estar conscientes del proceso de dicha estructura. Con estos antecedentes surgen, a modo de reflexión por parte del equipo de profesores de inglés de enseñanza básica, las siguientes recomendaciones para la puesta en práctica del próximo año:

1. Realizar, en conjunto con el equipo PIE, modificaciones o adecuaciones curriculares significativas que permitan a los estudiantes lograr un aprendizaje y desarrollo real de las habilidades del idioma.
2. Mostrar compromiso en la entrega oportuna del material, tanto para la evaluación del equipo PIE, como del material de evaluación diferenciada, en beneficio de los estudiantes con NEE.
3. Mostrar un compromiso en realizar y mantener las reuniones periódicas entre especialistas y profesores de la asignatura, como único medio de garantizar un aprendizaje para todos los estudiantes, ya que es fundamental el trabajo en equipo para la coordinación de metodologías a utilizar en el aula.

Se espera que, al ser primer año que se realiza un trabajo de integración, se realicen las adecuaciones para realizar estructuraciones generales a las propuestas y la definición del trabajo de cada entidad para realizar un trabajo en conjunto en atención a la diversidad.

Atentamente,

Ana María Ortiz.

Anexo 3: Cuestionario

CUESTIONARIO

Estimado docente:

A través del presente cuestionario lo invito a participar en un estudio relacionado a la enseñanza del idioma extranjero inglés en niños diagnosticados con necesidades educativas especiales (NEE) desde 1º a 4º año de enseñanza básica. Los resultados obtenidos se manejarán de manera confidencial y estos no serán compartidos con el establecimiento educacional.

Su ayuda es de vital importancia, por lo que ruego a Usted contestar todas las preguntas, además de comentarios que Usted pudiera sugerir.

I. Seleccione UNA de las alternativas indicadas para cada pregunta, marcando con X en el cuadro de la respuesta seleccionada.

1. ¿Recibió usted algún tipo de formación como ramo, curso o módulo acerca de las Necesidades Educativas Especiales de niños durante su formación inicial docente?

a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

2. ¿Conocía usted la diferencia entre Necesidades Educativas Especiales Transitorias y las Necesidades educativas No Transitorias de los niños antes de ejercer como docente?

a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

3. ¿Conoce Usted la diferencia entre el enfoque de integración y el enfoque de inclusión en el trabajo de niños con NEE?

a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

4. ¿Sabe Usted si la nueva propuesta ministerial de planes y programas para la asignatura de inglés para niños de 1º a 4º básico promueve el trabajo con niños con NEE?

a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

5. ¿Cree usted que los niños con NEE presentan limitantes en el desarrollo del proceso de aprendizaje de una segunda lengua?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

6. ¿Posee usted conocimiento de metodologías tales como planificación individual, resolución colaborativa de problemas o enseñanza cooperativa entre profesores y especialistas para el trabajo con niños con NEE en la asignatura de inglés?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

7. ¿Conoce usted que promueve el proyecto de integración impulsado actualmente por el MINEDUC?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

8. ¿Conoce usted el funcionamiento del proyecto PIE que actualmente se lleva a cabo en el establecimiento donde usted trabaja?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

9. ¿Trabaja usted actualmente con un especialista colaborador abordando temáticas de trabajo en aula con niños con NEE?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

10. ¿Modifica usted su planificación de clase en base al proceso de aprendizaje que van llevando a cabo los niños con NEE?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

11. ¿Utiliza usted una secuencia didáctica en su trabajo con niños con NEE durante el desarrollo de la clase?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

12. ¿Considera usted el factor tiempo como estrategia en el proceso de aprendizaje de la asignatura en niños con NEE?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

13. ¿Realiza Usted actividades de enfoque kinestésico tales como representaciones u obras de teatro como recurso de integración del aprendizaje del idioma en niños con NEE?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

14. ¿Utiliza usted algún material extra tales como juegos, material didáctico o canciones con niños con NEE durante su proceso de aprendizaje?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

15. ¿Utiliza usted la metacognición como método evaluativo en niños con NEE?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

16. ¿Aplica usted alguna pauta de evaluación diferenciada a niños con NEE durante el proceso de aprendizaje del idioma?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

17. ¿Realiza usted una retroalimentación frecuente a la familia de niños con NEE como recurso de aprendizaje?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

18. ¿Considera usted que la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL) es una herramienta social útil para los niños con NEE?

- a. Bastante b. Suficiente c. Moderadamente d. nada

Anexo 4: Rúbrica de observación de clases de idioma extranjero inglés

Nivel: 1° a 4° básico

NOMBRE PROFESOR: _____

FECHA: _____ NIVEL: _____

1. Marque con una cruz X según la observación que realice durante la clase.

CRITERIO	SI	NO
1. El profesor planificó su clase considerando a niños con NEE.		
2. El profesor identifica con anterioridad a los estudiantes y sus NEE específicas.		
3. El profesor selecciona material y/o recursos en base a las necesidades de los estudiantes con NEE que permanecen en el aula		
4. El profesor utiliza estrategias visuales, auditivas o kinestésicas con niños con NEE durante la clase		
5. Los niños con NEE participan activamente durante el proceso de input generado por el profesor		
6. El profesor detecta a los estudiantes con NEE que no prestan atención durante la clase y los invita a participar de esta.		
7. El profesor considera a los estudiantes que no prestan atención, reacciona y modifica su planificación en caso de ser necesario.		
8. El profesor entrega la información de manera comprensible y significativa en el idioma inglés considerando el nivel de estudiantes con NEE.		
9. El profesor utiliza juegos y/o música durante la clase que favorecen la participación de estudiantes con NEE.		
10. El profesor genera el espacio para que los estudiantes generen preguntas durante el desarrollo de la clase.		
11. El profesor promueve el aprendizaje colaborativo entre estudiantes asegurándose que todos pertenezcan a un grupo de trabajo.		
12. El docente percibe a los estudiantes con dificultades de desarrollar una actividad por si solos y los apoya.		
13. El profesor cuenta con otro profesor como apoyo colaborativo en el trabajo con niños con NEE		
14. El profesor realiza una retroalimentación para asegurar que los estudiantes con NEE estén adquiriendo el aprendizaje utilizando la metacognición como recurso.		
15. El profesor considera provee el factor tiempo necesario al momento de evaluar a niños con NEE		

Comentarios y retroalimentación con el profesor:

.....

Anexo 5: Entrevista al profesor de idioma extranjero inglés.

Instrucciones: Conteste las siguientes preguntas de manera escrita.

MÓDULO 1:

1. ¿Qué percepciones tiene usted respecto a la formación docente y a la realidad de niños con NEE en el aula?

2. ¿Qué herramientas cree Usted que necesita como profesor de inglés para trabajar con niños con NEE?

3. ¿Qué ámbito acerca de las NEE le gustaría haber revisado con anticipación al hecho de enfrentar un aula con este tipo de niños?
--

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MÓDULO 2:

1. ¿Cree usted que el proyecto PIE ayuda en su quehacer docente con niños con NEE? ¿Cómo?

2. ¿Cuál es su opinión respecto al trabajo con un especialista dentro del aula para colaborar en el trabajo con niños con NEE?
--

3. ¿Cree usted que el inglés es útil como herramienta social de inclusión de niños con NEE?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MÓDULO 3:

1. ¿Cree usted que la sociedad Chilena está preparada para la inclusión de niños con NEE en el contexto escolar?

2. Cree usted que en la actualidad se está realizando un buen trabajo de inclusión de niños con NEE por parte del MINEDUC?

3. ¿Se siente usted preparado como docente para trabajar con niños con NEE?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

¡Muchas Gracias!.