



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

ESCUELA/DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN

PERCEPCIÓN SOCIAL DE DOCENTES DE AULA REGULAR
RESPECTO A LA IMPLEMENTACIÓN DE LAS BASES CURRICULARES
DE LENGUAJE Y COMUNICACIÓN EN SEGUNDO BÁSICO PARA ESTUDIANTES
CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Tesis para optar a Licenciatura en Educación

AUTOR: YENNIFER ANDREA ADAOS SALINAS

OSCAR IGNACIO BUSTAMANTE GUTIÉRREZ

MARÍA JESÚS MORÁN ROJAS

CAMILA ANDREA OSORIO PEÑA

PROFESOR GUÍA: CAROLINE CONTRERAS OSORIO

SANTIAGO DE CHILE, ENERO DE 2019

Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y su autor.

Dedico esta tesis a:

Es difícil poder explicar en palabras todo el proceso que nos condujo a esta etapa final de la tesis. El mantenernos de pie con todos los tropiezos que tuvimos en el camino pero que al final salimos victoriosos de esta ardua guerra, entre compromisos, trabajos y familia pero que, aun así, todo el esfuerzo y tiempo es recompensado con un aliento de satisfacción y orgullo en cada uno de nosotros.

Dedicamos la tesis a todos los profesores con vocación que día a día luchan por una mejor educación, además a todas las Psicopedagogas/os que enfrentan una lucha por mantener su profesión validada en las escuelas.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por mantenernos unidos y no permitirnos decaer.

A nuestras familias, quienes nos incentivaron desde el primer día a continuar a pesar de los obstáculos que se nos presentaban.

Agradecemos a nuestros trabajos (escuelas), por darnos los espacios y tiempos para poder realizar nuestra investigación.

Agradecer a todos/as quienes leerán esta investigación y a quienes la hicieron posible, que nunca falte el espacio-tiempo para reflexionar y existir.

Agradecer a todas las personas que nos apoyaron en este proceso.

Y en definitiva GRACIAS TOTALES....

Yennifer Andrea Adaos Salinas
Oscar Ignacio Bustamante Gutiérrez
María Jesús Morán Rojas
Camila Andrea Osorio Peña

INDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN	8
1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	9
1.1 Antecedentes.....	9
1.2 Problema de investigación.....	11
1.3 Pregunta de investigación.....	11
1.4 Objetivos	12
1.5 Delimitación.....	13
1.1 Justificación.....	13
2 MARCO REFERENCIAL	15
2.1 Percepción social.....	15
2.1.1 Experiencia	21
2.1.2 Motivación	22
2.1.3 Expectativa.....	24
2.2 Bases curriculares	27
2.2.1 Lenguaje y comunicación	29
2.2.2 Curriculum	38
2.2.3 Planificación.....	42
2.3 Trastorno Específico del Lenguaje.....	49
3 MARCO METODOLÓGICO.....	57
3.1 Paradigma de investigación	57
3.2 Enfoque Investigativo	58
3.3 Diseño de la Investigación	58
3.4 Contexto	59
3.5 Sujeto de Estudio.....	60
3.6 Instrumentos.....	61
3.7 Aspectos Éticos de la Investigación	64

3.8	Metodología de Análisis de la Información	65
4	ANÁLISIS	70
4.1	Percepción Social	70
4.1.1	Experiencia De Las Docentes	71
4.1.2	Motivación De Las Docentes	73
4.1.3	Expectativa Del Rol Docente	76
4.2	Bases Curriculares	78
4.2.1	Lenguaje Y Comunicación	79
4.2.2	Normativa	82
4.2.3	Curriculum	84
4.3	Trastorno Específico Del Lenguaje	85
4.3.1	Grado De Conocimiento De La Intervención Pedagógica De Estudiantes Con TEL En El PIE.....	85
4.3.2	Necesidades Educativas Especiales.....	87
4.3.3	Decreto 170	89
4.3.4	Decreto 83	92
5	CONCLUSIÓN.....	94
5.1	Limitantes	97
5.2	Proyecciones de la Investigación.....	97
6	REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA.....	99
7	ANEXOS	103

RESUMEN

La presente investigación se enmarca en el paradigma cualitativo con un diseño fenomenológico de tipo descriptivo, donde se realizó un estudio de caso dentro de una escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví.

El estudio tiene como finalidad describir la percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de una Escuela Municipal básica.

Para ello, el método utilizado para la recopilación de información fue la entrevista semiestructurada, la cual los investigadores aplicaron a una muestra homogénea de dos docentes de 2° básico de la escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví.

Posteriormente, con los resultados recogidos en el instrumento de investigación, se analizan y relacionan con el marco teórico los discursos de las docentes, lo que permite conocer las experiencias que las docentes en el transcurso de su vida laboral han vivenciado en el espacio áulico con estudiantes con TEL, además en el contenido de la información analizada se visualizan las motivaciones desde su rol docente para motivar a los/as estudiantes que presentan estas características, y al mismo tiempo se establecen las expectativas de las profesionales de los/as niños/as con este Trastorno.

INTRODUCCIÓN

Ser social, es una característica inherente a la humanidad, condición que predetermina la necesidad de vivir en sociedad. En el ADN humano existe la capacidad innata de aprender a convivir con diferentes sujetos, sin embargo en la sociabilización emergen diversas dificultades propias del ser humano y de la diversidad presente, que a veces resulta bastante complejo sobrellevar, más aún en la sociedad actual, donde priman las individualidades de las personas y donde día a día la comunicación y la interacción se ven disminuidas y sustituidas por la utilización de la tecnología, lo cual conlleva a un desmedro en la evolución y el enriquecimiento de las habilidades sociales.

En la diversidad presente en el contexto escolar, y en las nuevas generaciones emergen necesidades educativas individuales y deben ser respondidas, para ello los docentes deben estar preparados, y desarrollar herramientas profesionales que permitan atender las necesidades educativas de cada uno de sus estudiantes y de esta manera lograr que todos/as aprendan en sociedad, de acuerdo a lo que la normativa de educación establece.

La presente investigación nace de la necesidad de describir la percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las Bases Curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° año básico de una escuela municipal de la comuna de Curacaví.

De acuerdo al Decreto 170, artículo 30 se entenderá como TEL a “una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral y escrito, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje”. (MINEDUC 2009, párrafo 2) Referente a lo expuesto, es que se ha vislumbrado que los docentes que trabajan con estudiantes diagnosticados con TEL requieren información pertinente del Trastorno, así como también de la normativa curricular vigente, para planificar e implementar estrategias que respondan a sus necesidades, conocer los apoyos de los profesionales con los que cuenta el establecimiento, para trabajar de manera colaborativa para el logro de los aprendizajes de sus estudiantes.

Esta Investigación será enmarcada bajo un paradigma Cualitativo, con un diseño fenomenológico de tipo descriptivo. Para la recogida de información, se realizará una indagación exhaustiva y profunda a través de un Estudio de Caso, mediante la entrevista en profundidad.

El contexto en que se llevará a cabo la recogida de información para esta investigación es una escuela básica de la Comuna de Curacaví, lugar donde se desempeñan los sujetos de estudio seleccionados de acuerdo a características relevantes para la investigación, enfocados en una muestra homogénea, se entrevistarán a dos docentes de Lenguaje y Comunicación de 2° básico que enseñan a estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, en un mismo contexto.

El análisis del contenido será posteriormente codificado e integrado desde el carácter inductivo de la investigación cualitativa, motivo por el cual se determinó realizar el **análisis por contenido de información**, porque funcionan sobre unidades de significación simples (palabras) y unidades lingüísticas superiores a la frase (enunciados). Este tipo de análisis se efectúa a partir de la elaboración de categorías y patrones que emergen en primera instancia de la indagación bibliográfica del marco teórico y posteriormente, de la información recolectada.

Es importante señalar que para resguardar la confiabilidad de la presente investigación se pretende considerar los criterios de rigor en investigación cualitativa: Credibilidad (Veracidad), Transferencia (Aplicabilidad), Dependencia (Consistencia) y Confiabilidad (Reflexividad).

En el análisis del contenido de la información recogida en las entrevistas aplicadas a las docentes, emergen subcategorías que permiten establecer que la motivación del docente se ve influenciada por las experiencias vivenciales y formativas de cada uno, lo cual se ve reflejado en el quehacer pedagógico y en las expectativas académicas que el docente se genera de los/as estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales.

1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Antecedentes

La nueva institucionalidad generada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad establece que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares.

La Ley General de Educación Básica enfrentó el desafío de adaptar las herramientas curriculares vigentes a las nuevas exigencias, sin romper con la continuidad de las grandes definiciones curriculares establecidas en 1996, que se reiteraron en las importantes actualizaciones de 2009. Así, se opta por elaborar primero las Bases Curriculares para la Educación Básica... Estas Bases se fundamentan en una visión de currículum específico para la edad de los estudiantes en esta etapa, orientada al desarrollo del pensamiento. Se busca entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad. (MINEDUC 2010).

Para lograr el propósito de las Bases Curriculares, es importante que los docentes, y los profesionales partícipes del proceso de enseñanza- aprendizaje, responsables de concretar este objetivo dentro del aula y acercarlo a la realidad propia de los estudiantes, primero deban conocer las características individuales de cada uno de ellos, haciendo conciencia de la heterogeneidad presente en el contexto educativo.

El sistema Educativo chileno consciente de la diversidad presente en la sociedad y dentro de los establecimientos, promueve y propaga una educación de carácter inclusivo.

La Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura (UNESCO 2005) en su objetivo de contribuir al mantenimiento de la paz y la seguridad en el mundo a través de la educación, la ciencia, la cultura y la comunicación plantea y define inclusión como:

El proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes a través de la mayor participación en el aprendizaje, las culturas y las comunidades, y reduciendo la exclusión en la educación. Involucra

cambios y modificaciones en contenidos, aproximaciones, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los niño/as del rango de edad apropiado y la convicción de que es la responsabilidad del sistema regular, educar a todos los niño/as (UNESCO 2005).

De acuerdo a esto una educación inclusiva es una aproximación estratégica diseñada para facilitar el aprendizaje exitoso para todos los niño/as y jóvenes. Estableciendo metas comunes para disminuir y superar todo tipo de exclusión desde una perspectiva del derecho humano a recibir una educación; esto significa un mayor acceso, participación y aprendizaje exitoso en una educación de calidad para todos. Parte de la defensa de igualdad de oportunidades para todos los niño/as.

Este nuevo paradigma de la educación propone remover todas las barreras para el aprendizaje, y facilitar la participación de todos los estudiantes vulnerables a la exclusión y la marginalización. Independientemente de la institución educativa a la que asisten los niño/as, tiene que ver con la calidad de la experiencia; con la forma de apoyar su aprendizaje, sus logros y su participación total en la vida de la institución.

“El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender" (UNESCO, 2005: 14)

No obstante, en todo el mundo se están llevando a cabo intentos de ofrecer respuestas educativas más efectivas a todos los niños, independientemente de sus características o condiciones personales o sociales. “La tendencia general, alentada por la Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994), y refrendada nuevamente en la Conferencia Gubernamental” establece que los avances en esta dirección no serán consistentes ni esperanzadores si no se llevan a cabo urgentemente cambios educativos y reformas sistémicas en asuntos claves como el currículo o la formación y los roles y propósitos del profesorado y del resto de profesionales que trabajan en el sistema educativo. Y desde luego, nada de ello será factible si no existe un cambio de mentalidad en aquellos líderes y dirigentes que tienen la responsabilidad de la dirección de las políticas nacionales y de su concreción en la práctica.

La Declaración de Salamanca de 1994, plantea que debe existir el conocimiento, teórico y práctico necesario para llevarlo a cabo y, de hecho,

existe plena confianza que los sistemas educativos, los centros y el profesorado saben más de lo que emplean en su práctica pedagógica, por lo que el punto de partida lógico para el desarrollo de la inclusión educativa debe incluir un análisis detallado de los modelos y prácticas existentes (UNESCO).

Todo rol se va redefiniendo en un proceso continuo, es un constante desafío que sólo puede superar un profesional reflexivo, autónomo y transformador, comprometido con la realidad de su tiempo, con sus alumnos, con su comunidad; en la capacidad de realizar reflexiones críticas, de tomar decisiones y de gestar cambios en sí mismo y en sus prácticas.

Una escuela abierta a la diversidad requiere de docentes capaces de reconocer la heterogeneidad como premisa ineludible, haciendo propia la consigna de que “todos los niños pueden aprender”, adaptando las enseñanzas a las necesidades y ritmos del aprendizaje individual. No se trata solamente de acompañar el proceso evolutivo de cada educando, a esto hay que sumarle la intencionalidad pedagógica. Para ello deberá repensar estratégicamente modos de enriquecer con creatividad diferentes situaciones de aprendizaje desde una visión constructivista.

1.2 Problema de investigación

Considerando los antecedentes planteados y propuestos en la normativa de educación, respecto a una educación inclusiva, consciente de la heterogeneidad existente en las habilidades y capacidades de los estudiantes, se puede interpretar que los niños/as que presentan TEL en segundo básico, requieren que los aprendizajes planteados en las Bases Curriculares sean ajustados a sus necesidades educativas.

1.3 Pregunta de investigación

¿Cuál es la percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de una Escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví?

1.4Objetivos

General:

Describir la percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de una Escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví.

Específicos:

- Conocer la experiencia del docente de aula regular en la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de una Escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví.
- Identificar la motivación del docente de aula regular en la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de una Escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví.
- Establecer las expectativas del docente de aula regular en la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de una Escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví.

1.5 Delimitación

En la presente investigación se abordará el tema referente a la percepción de las docentes de aula regular en relación a la implementación de las bases curriculares en estudiantes con TEL, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación de segundo año básico, generación 2018 en una Escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví.

Esta investigación abarcará una muestra de dos docentes de aula regular de la asignatura de Lenguaje y Comunicación de la escuela. Cabe mencionar que es una escuela con un 80% de vulnerabilidad, ubicada en una zona rural de la región metropolitana, de la provincia de Melipilla.

En relación al tiempo de la investigación, este se ha planificado para ser llevado a cabo durante un periodo de tiempo de siete meses comenzando en junio del 2018 y concluyendo en enero del 2019.

1.1 Justificación

Durante el año 2018 en una escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví, se ha realizado una evaluación sobre la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE), donde se visualizan ciertas variables que influyen directamente en el quehacer pedagógico de los docentes.

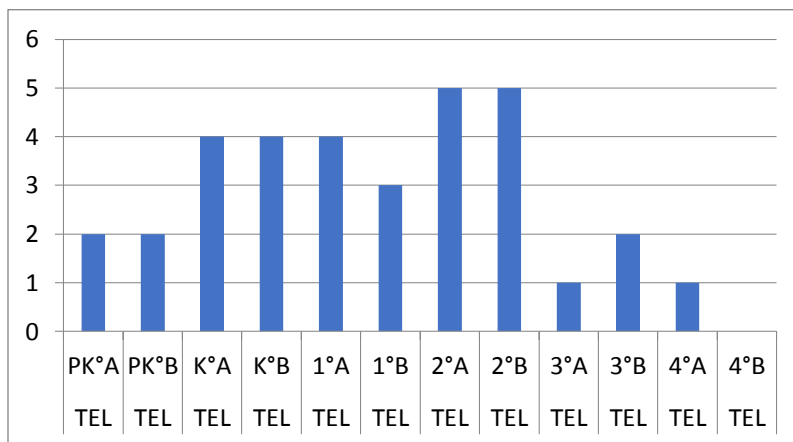
Es importante llevar a cabo esta investigación para describir la percepción social de los docentes respecto a la vinculación entre lo que proponen las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación con las metodologías implementadas en el aula regular que incluyan a los/as estudiantes con TEL, con el fin de conocer desde su óptica las debilidades y fortalezas que presentan.

Durante el proceso de investigación, de acuerdo a los antecedentes otorgados por el Programa de Integración Escolar, la escuela presenta una gran concentración de niños con Trastorno Específico del Lenguaje en primer ciclo, específicamente en el nivel de 2° básico, entre los cursos A y B. (*Ver gráfico n° 1 Ingresos PIE primer ciclo 2018*).

El foco de la investigación se enmarca en Lenguaje y Comunicación ya que, es en esta asignatura que de acuerdo al curriculum se tiene como prioridad desarrollar y fomentar las habilidades lingüísticas de los/as estudiantes en los primeros niveles de educación básica,

por lo que las barreras de aprendizaje de los/as estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje se acentúan, aumentando la brecha de desigualdad con sus pares. Cabe destacar que las habilidades de Lenguaje y Comunicación se trabajan de manera transversal, sin embargo, es en esta asignatura donde se trabajan con mayor ímpetu. (Ver Marco Teórico dimensión: Bases Curriculares).

Gráfico de Barras N°1: Ingresos PIE primer ciclo 2018



(Fuente: PIE 2018 Comuna de Curacaví)

Datos de ingresos 2018 de primer ciclo básico de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, proporcionados por Programa de Integración Escolar de una Escuela Municipal Básica de comuna de Curacaví.

2 MARCO REFERENCIAL

A continuación, la presente investigación busca describir la percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de una Escuela Municipal básica de la comuna de Curacaví, de este se desprende la necesidad de abordar tres temas centrales que permiten sustentarlo: Percepción Social, Bases Curriculares y Trastorno Específico del Lenguaje, los cuales posteriormente serán profundizados teóricamente y analizados por separado, para luego comprender el conocimiento empírico que de ella se obtenga.

2.1 Percepción social

Para comprender el concepto de Percepción Social, se alude a que este concepto emerge desde la disciplina de la psicología social, es importante aclarar ambos conceptos por separado, primero Percepción, y posteriormente, se clasificará en el tipo de percepción social, específicamente, ambas capacidades y características propias del ser humano.

Respecto a lo anterior, es importante revisar que de acuerdo a lo establecido en la conceptualización de salud, definida por la Organización Mundial de la Salud (OMS), la especie humana debe ser considerada como entes biopsicosociales, es decir que es la única especie animal compuesta de factores biológicos, referidos al funcionamiento del organismo, factores psicológicos, que implican procesos mentales asociados al comportamiento humano, y factores sociales, que se refiere al hombre como ser social.

De acuerdo a esta descripción de la especie humana, han emergido diferentes ciencias que tienen como propósito estudiar y conocer la especie humana. En el ámbito de la psicología se ha concluido que por naturaleza los humanos nacen con la capacidad para relacionarse y adaptarse en el entorno que lo rodea, pudiendo conocer y recibir de este una amplia gama de información.

Asimismo, los investigadores en psicología humana han mencionado y descrito capacidades para aprender que están directamente relacionadas con el cerebro y los procesos mentales para elaborar y ejecutar determinadas respuestas, es para referirse a estos procesos mentales involucrados en el aprendizaje que se mencionan los Procesos

Cognitivos, entre ellos, Sensación y Percepción, ambos procesos innatos, que permiten el desarrollo cognitivo de otros procesos mentales.

Para este capítulo se profundizará en la percepción el cual en su desarrollo es posterior a la capacidad sensorial.

El cerebro humano nos permite reaccionar frente a los estímulos del ambiente, y experimentar diversas sensaciones captadas por medio de los órganos sensoriales, estas sensaciones conducen a una determinada respuesta, luego el cerebro organiza estos sentimientos para interpretarlos, combinando las sensaciones con la memoria de experiencias sensoriales, proceso cognitivo denominado percepción y definido como “El conocimiento o la conciencia que un sujeto tiene de su entorno, de lo que ocurre en nuestra mente, que nos permite darnos cuenta de nosotros mismos y del entorno que nos rodea” (Berger y Lukmann 2001: 118).

Años anteriores, Bruner y Cols., definen la percepción como la organización o la remodificación o selección del enorme caudal de datos que nos llegan del exterior, reduciendo su complejidad y facilitando su almacenamiento y recuperación (Arias C., 2006:2). Esta definición, citada más tarde hace referencia al proceso de conocimiento de nuestro entorno y cómo es primero comprendido y luego almacenado en la memoria como información, para posteriormente ser recuperada. De esta teoría los teóricos de Gestalt de la rama de psicología social rescatan fundamentales estudios de Asch (1946) citados por Arias C. (2006), los cuales explican que;

Las percepciones no constituyen un continuo procesamiento de estímulos caóticos que se van almacenando, sino que cuando se perciben personas y objetos se crea un orden. Una de esas formas de organización es crear categorías, en el mundo de los objetos físicos las categorías son claras. (pág.11)

Teoría Gestáltica, antes mencionada en, plantean que las percepciones de los objetos y de los demás tienen significado. Los diversos estímulos que se perciben pasan al interior de la mente a través de un tamiz. Cuya función primordial consiste en “interpretar” otorgándoles un significado.

Se aborda desde el punto de vista de la Psicología, ya que es esta rama la que profundiza en el aspecto psicológico, lo referido a la mente y al comportamiento del ser "Social", que se refiere a vivir en sociedad, es decir, su comportamiento en la relación con los demás

humanos, seres vivos y con el medio. El ser humano como ente social, recibe influencias favorables y desfavorables como resultado de esta interacción tanto con la sociedad (constituida por semejantes a él) que lo rodea y con el medio ambiente físico, en el cual lleva a cabo su vida. La comunidad le permite establecer interrelaciones complejas de los seres humanos con los seres humanos y con su entorno, el resultado es que el hombre es un elemento más de la comunidad social y de un ecosistema. Participante activo de una sociedad, parte de grupos sociales (familia, amigos, nación, escuela, trabajo, comunidad, etc.).

La teoría de Kelley (1967) De acuerdo a la explicación de manera lógica de la conducta humana, denominada por la psicología común como “Teoría de la atribución” describe la forma en que usamos la información con respecto a la consistencia, distintivita y consenso, factores que influyen para que se atribuya la conducta de alguien a causas internas o externas. La consistencia se refiere a la generalidad del comportamiento, distinción que se refiere a si el comportamiento es el mismo o diferente en situaciones similares, y el consenso, se refiere a si los demás se comportan de manera semejante en esta situación. (Arias, C., 2006: 12)

La percepción de una persona o de algunos fenómenos depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas. También se forman las “impresiones”, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolecten en los primeros instantes de la interacción. Y también, en tercer lugar, por atribuciones causales, o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos. En cualquier caso, lo que parece evidente es que los sentimientos, pensamientos y conductas respecto a las personas estarán mediatizados por el tipo de causa a la que se le atribuya su conducta (Arias, C, 2006; 12).

Otros teóricos de Psicología Social, como Morales y colbs. (2016) pág.277 presentan un esquema donde describen y enumeran los factores que influyen en un perceptor (quien percibe) los cuales refiere se encuentran en relación con sí mismo.

Tabla N° 1 Factores que influyen en un perceptor

Primero:	Las expectativas acerca de las personas con las que vamos a interactuar.
Segundo:	Las Motivaciones. En muchas ocasiones vemos en los demás lo que se quiere ver.
Tercero:	Los objetivos y metas. Estas influyen en cómo se procesa la información recibida, y el tipo de información que se busca.
Cuarto:	El estado de ánimo.
Quinto:	La familiaridad y la experiencia.
Sexto:	El valor del estímulo, cuando este valor es grande, este se percibe mayor de lo que es.
Séptimo:	El “efecto halo” aquello que es visto de manera positiva en alguno de sus rasgos, tenderá a verse positiva en otros rasgos.
Octavo:	El significado emotivo del estímulo, que provoca “la defensa perceptiva” (alto umbral de reconocimiento para ciertos estímulos amenazadores.

(Fuente: elaboración propia).

Un aspecto importante del estudio de la percepción es comprender que se está tratando con experiencias privadas de las personas. “El concepto de percepción ocupa la posición lógica de un constructo psicológico, un mecanismo hipotético que se emplea para explicar ciertas relaciones entre la entrada y la salida de los estímulos y la conducta manifiesta” (Dember y Warm 1990:28) Los preceptos son inferencias, no son hechos visibles, no son susceptibles de observarse.

Desde esta perspectiva el proceso educativo se encargaría de perfeccionar los procesos de percepción de la realidad, poniendo a prueba la capacidad creativa de los individuos y el conocimiento o saber involucrado en ellos. Sería importante también que los procesos educativos integren en sus métodos una manera de ver el medio ambiente físico y social, desde el punto de vista de la percepción social, con el propósito de determinar cambios en los ambientes culturales y en los contextos sociales, pensando siempre en el

perfeccionamiento de las interacciones de los sujetos susceptibles de educación y mejoramiento del entorno.

La formación profesional, las experiencias personales, la proyección, los objetivos y metodologías que cada profesional tiene establecido para su actuar pedagógico está determinado por diversas variables, ya sea el contexto en el que se desempeña, la validación que se le otorga dentro de la comunidad educativa en la cual participa, los éxitos y fracasos que ha experimentado, por sobre todo su capacidad personal y profesional de ser conscientes de ello y tener la capacidad de evolucionar diariamente, y de buscar de manera constante cambios que favorezcan la experiencia pedagógica enriqueciendo el aprendizaje de los estudiantes.

El ser humano es un ser en constante dinamismo, por lo mismo la realidad en la que se vive también sufre transformaciones, esto conlleva cambios generacionales en la sociedad, por ende, en las características de los estudiantes, en las percepciones de los docentes y en la construcción del futuro que tendremos. Por ejemplo; con la implementación de la “era digital”, como un importante “hecho social”. Somos una sociedad más informada y más conscientes de nuestra realidad social a nivel global. Estos cambios exigen estar atentos y ser conscientes de la evolución que existe en la realidad, con el fin de estar preparados para ello, y siendo parte de estos cambios.

Serge Moscovici (1993) psicólogo social, plantea que el individuo sólo existe dentro de la red social y que una sociedad se compone de una multitud de individuos diversos que conforman un sistema. Sus estudios se enfocan en el conflicto existente entre individuo y sociedad, abarcando todos los fenómenos relacionados con la ideología ordenada según su génesis en sistemas de representaciones y actitudes, y sistemas de comunicación como; mensajes lingüísticos y no lingüísticos utilizados entre individuos y grupos para transmitir una información determinada e influir sobre los demás, formando relaciones humanas.

Durkheim (1895) años anteriores a Moscovici (1879), desde el punto de vista sociológico, establece diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas. Explica que la conciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza impuesta y que esto se refleja en los aspectos culturales colectivos. Respecto a esto, Ignacio Martín Baró señala que:

Una sociedad mantiene su unidad debido a la existencia de una conciencia colectiva. La conciencia colectiva consiste en un saber normativo, común a los miembros de una sociedad e irreductible a la conciencia de los individuos, ya que constituye un “hecho social”. (Baró 1985: 37).

Más tarde, Moscovici (1993), tomándose de estos estudios propone la teoría de representación social, explicada en términos más llanos como el conocimiento de sentido común que tiene como objetivo comunicar, estar al día y sentirse dentro del ambiente social.

Robert Farr (1986), quién más ha estudiado la teoría de Moscovici complementa, agregando que las “Representaciones Sociales” tienen doble función; primero hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible perceptible.

Aportando a lo anterior, Peter L. Berger y Thomas Luckmann (2001) plantean que “la realidad se construye socialmente”. Por lo tanto, el medio para sociabilizar que utilizamos universalmente es el lenguaje. Elemento esencial en cómo representamos nuestra realidad, facultad de simbolizar que sólo posee el ser humano. Berger y Luckman, incorporan a esta representación social al contexto, otorgando un papel relevante en el proceso de simbolización, pues es en el contexto de las relaciones sociales donde se producen los consensos, los asentimientos, hechos institucionales, que dan lugar a creencias, a deseos, pasiones y voliciones humanas (pág.5)

El enfoque de la psicología social se entiende como el proceso o procesos a través de los cuales se pretende conocer y comprender a las personas, es decir las influencias sociales sobre la percepción de los objetos no sociales. Esta percepción como cualquier otra necesita de una observación, que se va incorporando con la experiencia previa y permite que se desarrolle la intuición, que a su vez es una percepción afinada por el entrenamiento. Así mismo, la percepción es una representación interna que le damos a nuestros cinco sentidos y nos permite observar lo que está a nuestro alrededor.

En la percepción social aparecen diversos factores que se interrelacionan entre sí: Experiencia, Motivación y Expectativa. Las que juegan un papel relevante en el actuar de cada persona, en cualquier área o ámbito en que se desempeñen.

2.1.1 Experiencia

Todo conocimiento humano se forma a partir de la observación de ciertos fenómenos sociales y de la creación de juicios que se formulan a raíz de fenómenos sociales. El conocimiento científico, y los mitos se generan y emergen dentro de una sociedad a partir de juicios y de la observación empírica de un hecho social presente en nuestra sociedad y entorno cotidiano.

El desarrollo humano es en sociedad, como se detalla anteriormente, desempeñando en ella diferentes roles sociales, los cuales permiten ubicarse dentro de categorías sociales junto a un otro, formando de esta manera redes sociales. Esto permite establecer relaciones humanas y determinan el comportamiento y la forma de establecer relaciones con otros en diversos contextos. Es decir, en cada lugar en que un individuo se desenvuelve coincide con otros, en diferentes circunstancias contextuales, ya sea familia, colegio, trabajo, amigos, etc. “Las categorías sociales ponen de relieve las diferencias de pertenencia entre individuos y de ese modo influyen en el comportamiento, y en cómo se evalúa y representa su propia realidad” (Moscovici 1986: 307).

Para profundizar respecto al conocimiento adquirido a través de la experiencia individual en la sociedad respecto a un objeto social, Moya (1999) citado por Arias (2006) menciona las "situaciones de diagnóstico", donde la meta principal de quien percibe consiste en formarse una impresión global lo más exacta posible de lo percibido, generando diferentes impresiones. Cuando se encuentran en "situaciones de diagnóstico", emerge la formación de impresiones más integradas e individualizadas, y juicios más exactos considerando ese objeto social, sin constricciones situacionales ni de rol.

En la Experiencia se observan diferentes modos en que las personas de distintas culturas reaccionan a diversas sensaciones físicas del gusto y del olfato, basándose en sus experiencias anteriores. En gran parte, la manera en que organizamos nuestras sensaciones se basa en lo que hemos aprendido (Papalia 1987:112).

Por otra parte, Kant (2006), plantea que la experiencia indica la referencia del conocimiento, a partir de la cual tiene que elaborarse, a la que ha de adecuarse, responder y corresponder, de la que tiene que dar razón o incluso la que ha de ser su contenido, es decir, es un conocimiento empírico donde la experiencia es siempre información ya elaborada,

puesto que lo que experimentamos depende de manera decisiva de nuestras propias capacidades de intuir y pensar. (Mora, 2002: 11)

Ambos autores indican que la experiencia se basa en la cultura, en sensaciones físicas, en sensaciones ya aprendidas con anterioridad, donde lo percibido se asimila, se acomoda y se evoca con experiencias nuevas.

Por otra parte, el valor del estímulo percibido; cuando este valor es grande y positivo, este se percibe mayor de lo que es, generando un significado relevante de quien lo está percibiendo. En general, el valor emotivo depende del poder del estímulo para proporcionar consecuencias positivas o negativas en el otro sujeto.

El valor que se le otorga a un estímulo percibido en el contexto educativo otorga una gran responsabilidad al rol que cumple el docente en la sala de clases, tiene tanta relevancia como la percepción individual que el docente tiene de los estímulos físicos del entorno, que por lo demás muchas veces son compartidos con realidades de otros docentes en parecidos y contrastes. “Precisamente a través de la acentuación de las semejanzas y las diferencias, el organismo vivo puede organizar con mayor eficacia su actividad en el entorno. En el ser humano, estas acentuaciones también serían importantes para orientarse en su universo social” (Moscovici 1986: 308).

La información o el conocimiento que un individuo pueda poseer de acuerdo a sus experiencias, conducen necesariamente a la riqueza de datos o explicaciones sobre la realidad que este pueda tener, y que por lo tanto influirá en el momento de actuar y proceder frente a otros.

En el contexto de la educación formal, como fenómeno social se generan una suma de conocimientos que requieren ser organizados (planificados) y comprendidos como información respecto a un objeto social, es decir en el proceso de enseñanza lo que un estudiante, en su experiencia escolar pueda llegar a consolidar como conocimiento va a depender de la manera en que el docente enriquece sus experiencias.

2.1.2 Motivación

Desde la perspectiva social se entenderá por motivación, de acuerdo a la definición propuesta por Serge Moscovici, quien define como motivación a “la postura y funcionalidad que los seres cognoscentes sienten cuando se han informado y representado la sociedad. Es la actitud que significa la orientación favorable o desfavorable en relación

con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, y conductual de la representación. (Mora 2002:10)

Decir que una persona se encuentra motivada o no corresponde más a un constructo social que a la propia percepción del individuo. Un constructo social porque se asocia este concepto a una serie de conductas u actitudes del comportamiento humano frente a ciertas situaciones, temas o intereses.

Por otra parte, Arias Castilla (2006) refiere que;

la percepción de una persona o de algún fenómeno depende del reconocimiento de emociones, a partir de las reacciones de las personas. También las impresiones se forman, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolectan en los primeros instantes de interacción. Y también, por atribuciones causales o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos. En cualquier caso, lo que parece evidente es que los sentimientos, pensamientos y conductas respecto a las personas estarán mediatizadas por el tipo de causa a la que se atribuya su conducta. (pág.12)

De acuerdo a lo estudiado, respecto a la motivación, existen diversos factores relacionados con la percepción de personas, pero siendo uno de ellos el que más influye en el perceptor en relación con él mismo, la motivación. Las motivaciones en muchas ocasiones muestran cómo se ve en los demás lo que se quiere ver, los objetivos y metas influyen en cómo se procesa la información recibida del entorno y el tipo de información que se busca.

Como se ha mencionado anteriormente, el ser humano se desarrolla como un ser integral, como un ser que piensa, siente y actúa, es por ello que sus sentimientos de motivación o desmotivación son producidos por diversas variables internas y externas.

La motivación que el docente manifieste en su actuar frente a su rol pedagógico, es de gran importancia frente a los estudiantes, ya que en esta relación de dualidad entre docente y estudiantes la motivación influye de manera directa en el logro de los aprendizajes y la percepción que ellos puedan tener respecto a sus expectativas individuales frente a diferentes situaciones de aprendizaje.

En un estudio reciente Valenzuela, J. Muñoz Valenzuela, & otros (2015) muestran que;

A los profesores se les exige “motivar a sus alumnos”, dado que ellos tienen una responsabilidad específica en la facilitación de dichos aprendizajes. Lo

cierto es que no siempre han recibido las herramientas adecuadas para hacerlo. (p.353)

Es decir, el docente debe tener las habilidades necesarias para motivar a los estudiantes a aprender, partiendo desde el lenguaje que con ellos utiliza, ya que, si los estudiantes perciben un profesor desmotivado, que en su lenguaje intenta motivar a los estudiantes a aprender, pero que su actitud no se condice con el discurso, los educandos perciben este sentimiento y no generarán grandes expectativas, ni manifestarán el ánimo por aprender.

2.1.3 Expectativa

En términos generales, las expectativas que una persona tiene de otra, o de un objeto van a depender de aquello que quiera ver en otro. Según lo planteado por Papalia:

El conocimiento de la manera como nuestras expectativas influyen en nuestras percepciones es importante para juzgar a los demás. Dos personas, por ejemplo, pueden decir exactamente lo mismo en el mismo tono de voz arisca. Si tiene la imagen de uno como simpático y del otro como una persona de mal carácter, pensará que el primero está bromeando y que el segundo es agresivo, y su propia reacción emocional será totalmente diferente hacia uno u otro. (Papalia 1987:101).

De acuerdo a lo anterior, visto desde una perspectiva del contexto educativo, si el docente se plantea altas expectativas sobre sus estudiantes y los percibe de una manera positiva, esto se reflejará en sus actitudes y motivará a los estudiantes a generar aprendizajes, sin embargo, si la expectativa sobre sus estudiantes es negativa, esto será percibido en la conducta del profesor y los aprendizajes no serán los esperados.

El docente como actor de la enseñanza escolarizada, sin reconocerlo, en su práctica educativa habitual puede propiciar que los estudiantes terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases.

Son innegables las diferencias entre cada estudiante, no obstante, el sentido dado a éstas facilitará u obstaculizará su proceso de integración y aprendizaje. En su afán por homogeneizar al grupo, el docente emplea diversos recursos didácticos, los cuales terminan realzando las diferencias entre los estudiantes debido a que constituyen prácticas impregnadas de valores y juicios personales,

aunque como parte del ejercicio docente, comúnmente representan una herramienta infalible para establecer el control necesario sobre el grupo escolar. (Fierro, 2005:133).

De acuerdo a lo anteriormente señalado, la actitud del docente hacia los alumnos se valida con base en el criterio de autoridad educativa en la que está implicada tanto la definición del alumno, fundamentada en la caracterización que de ellos hace, como la posibilidad que se espera en cuanto a su adaptación y desarrollo en el ámbito escolar.

Estudios enfocados en analizar las expectativas de los docentes en relación con factores como: raza; estrato socioeconómico de los estudiantes; su rendimiento académico; pertenencia a grupos étnicos, minoritarios, marginados; y fundados en la interacción docente–alumno, particularmente en los mensajes que los profesores transmiten a los estudiantes en el interior de las aulas– han encontrado que las expectativas del maestro acerca de sus alumnos y el tipo de interacción que guarda con ellos están en función del rendimiento académico, los niveles de pobreza e interés por la escuela de los estudiantes, así como de las representaciones sociales que tienen los profesores de sus alumnos.

“Por ejemplo, ser indisciplinado, como comportamiento diferente a la normatividad escolar, recibe de este medio dicha etiqueta” (Ortega, 2004:29), la cual activa un determinado estereotipo de conducta y las expectativas resultantes de ello, transmitiéndose a través de la interacción, de tal modo que al alumno comúnmente no le queda más remedio que seguir el camino señalado para él.

En este sentido, las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, producto del concepto que tienen de ellos, pueden convertirse en un cumplimiento del pronóstico de rendimiento académico y disciplina escolar; por lo cual se comprende que una expectativa da lugar a un comportamiento consecuente con ésta (Mares Miramontes, A.& Otros 2009: 971).

De acuerdo de lo anterior, precisamente un juicio acerca del alumno predispone el comportamiento consecutivo del docente, dando lugar a que aquél se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración, lo cual no sólo implica que lo perciban en la forma como es definido sino, además, que él asuma esa definición para consigo mismo. De esta manera, se manifiesta que la desacreditación hacia los niños clasificados como

alumnos con dificultades de aprendizaje, no se limita al aspecto académico, sino también abarca el concepto total de sí mismo.

En los hechos, algunos antecedentes para que el maestro forme sus propias expectativas sobre los estudiantes son, entre otros, el género, información de profesores anteriores, reportes médicos o psicológicos, características físicas, aprovechamiento escolar previo, clase socioeconómica, información proporcionada por los padres, problemáticas familiares y formas de relación social.

Consecuente con ello, el profesorado atribuye las causas de la disrupción en clase a factores fuera de su control y centrados en la familia, el carácter personal del alumno, el contexto sociocultural, etcétera; es decir, a factores ajenos a su intervención docente (Mares Miramontes, A. & Otros 2009: 972).

En este sentido, los docentes tienden a evaluar la capacidad del alumno, teniendo como base el grado de conocimiento y aceptación que tienen respecto de él. Cuando conocen su entorno familiar, comúnmente, piensan que poco se puede hacer por estos niños y, en consecuencia, reducen sus expectativas hasta llegar a pensar que únicamente alcanzarán los niveles más bajos profetizados. Sin embargo, también se debe reconocer que el profesor a veces se encuentra más atareado con los múltiples problemas conectados al desempeño de sus funciones y, aunque emplea lo mejor de sus talentos, tiene a su cargo muchos alumnos y cuenta con poco tiempo para dedicarle a cada uno de ellos. Al respecto, la obra de Fullan y Hargreaves (1996) da cuenta de;

la desmotivación de los docentes ante los programas de innovación educativa debido a la falta de movilidad en su rol, la sobrecarga de trabajo sentida, soluciones inadecuadas y reformas educativas frustradas, desaprovechamiento de competencias e indiferencia de la incompetencia, así como al aislamiento vivido dentro de la escuela. A ello añadiríamos la insuficiencia de medios diversos para llevar a cabo la tarea de innovación en el contexto de la integración educativa. (Mares Miramontes, A., & Otros 2009: 972).

Asimismo, se puede incorporar los elementos constitutivos al trabajo en el contexto de la inclusión educativa y lo que esto implica en términos de decretos y normativa de Educación Especial.

2.2 Bases curriculares

La consolidación de un Curriculum Nacional se debe visualizar como un proceso dinámico, de reconstrucción de aprendizajes, de experiencias anteriores que el sistema educativo recoge e internaliza actualizando de manera sistemática y permanente los conocimientos disciplinares en las nuevas materias pedagógicas y de comunicación curricular.

Las Bases Curriculares a partir de los años 1990 y 1998, concreta los fundamentos del Curriculum Nacional de Chile y son los que conocemos actualmente, estos plantean que;

Un aspecto central que se define a partir de ese momento es la diferenciación entre un instrumento “marco”, que define en forma abierta los aprendizajes mínimos de cada nivel, y los Programas de Estudio, que constituyen un ordenamiento temporal de estos aprendizajes en el año. (MINEDUC, 2012, p.10).

Se plantean aprendizajes mínimos que son obligatorios, tales como; la comunicación oral, la lectura y la escritura para segundo básico, estos se pueden reorganizar de tal manera que se le entrega la libertad a los establecimientos para que expresen su diversidad, construyan propuestas particulares y que estas respondan a sus necesidades enfocadas a su Proyecto Educativo Institucional.

“Acorde a lo estipulado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), en esos años se definen los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO)”. (MINEDUC, 2012, p.10). Desde esta concepción se proyecta una mirada de la educación que da la posibilidad de una experiencia educativa común para la totalidad de los y las estudiantes.

Las Bases Curriculares han transitado por muchos cambios desde su creación, en 1996 fueron establecidos los conceptos que estructuran el curriculum nacional, los cuales no han sufrido transformaciones, en el último tiempo, manteniendo los requerimientos, los principios valóricos y las orientaciones sobre conocimiento y aprendizaje. Su última actualización el año 2009, caracterizada por la modificación de las asignaturas básicas. En esta última actualización, en el año 2009, debido a las nuevas exigencias de la sociedad, se

crea una nueva Ley General de Educación, y simultáneamente emerge la creación de diferentes instituciones entre ellas, la Agencia de la Calidad y la Superintendencia de Educación, para garantizar la calidad y la fiscalización de la Educación en Chile.

La nueva institucionalidad generada por el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad establece que se deben definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizaje de las/los alumnos y al grado de cumplimiento de estos estándares, referidos a los objetivos generales señalados en la ley y sus respectivas Bases Curriculares. (MINEDUC, 2012, p. 10).

Esta nueva concepción de las Bases Curriculares demanda mayor claridad y precisión, en lo que se espera que aprendan los estudiantes. Por este motivo, la ley elimina los contenidos mínimos obligatorios por un concepto centrado en la necesidad de vincular la formulación del aprendizaje con su seguimiento y evaluación. Esta fórmula define los propósitos y los logros del proceso y establece el desempeño del estudiante con el fin de verificar el logro del aprendizaje.

Estas Bases Curriculares continúan y reafirman el sentido que tiene toda educación, contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (MINEDUC, 2012, p. 16).

De este modo, las Bases Curriculares tienen como objetivo favorecer el desarrollo integral del estudiante fomentando su máximo potencial y así viviendo su vida plena, en una sociedad libre, democrática y pluralista, donde podrá contribuir responsablemente al desarrollo del país.

Los aprendizajes comunes para todos las/los estudiantes del país durante su trayectoria escolar se presentan en ejes determinados por asignatura.

En Lenguaje y Comunicación de segundo Básico, por ejemplo las habilidades que se espera que logren desarrollar en este nivel son los siguientes;

Cuadro N° 1Ejes y/o habilidades para las competencias comunicativas de 2° Básico

HABILIDADES PARA LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS		
Lectura	Escritura	Comunicación Oral
1. Conciencia fonológica y decodificación. 2. Fluidez. 3. Vocabulario. 4. Conocimientos previos. 5. Motivación hacia la lectura. 6. Estrategias de comprensión lectora. 7. Importancia de los textos.	1. Escritura libre y escritura guiada. 2. La escritura como proceso. 3. Manejo de la lengua.	1. Comprensión. 2. Interacción. 3. Expresión oral.

(Fuente: Elaboración propia).

2.2.1 Lenguaje y comunicación

2.2.1.1 Eje de la lectura

Cuetos Vega (2008) señala en su libro *Psicología de la Lectura* que para algunos autores leer no es más que el reconocimiento de palabras, y considera que una persona lee cuando es capaz de transformar los signos gráficos en significado (pág.21)

De esta manera el niño/ña descifra el valor fónico de una serie de símbolos escritos, lo puede hacer de manera oral, en voz alta o de manera silenciosa, en silencio.

Es prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que, al terminar su etapa escolar, sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y aprender a partir de ella, y formarse sus propias opiniones. (MINEDUC, 2012. p. 36).

La normativa de educación exige y propone que los y las estudiantes adquieran el proceso lector en los primeros años de escolaridad, para esto la escuela potencia habilidades previas de manera progresiva hasta alcanzar el proceso lector y posteriormente, fortalecer habilidades lectoras. “Leer en forma habitual permite ampliar el conocimiento del mundo, reflexionar sobre diferentes temas, formar la sensibilidad estética, alcanzar una mayor comprensión de sí mismo y aprender a ponerse en el lugar de los demás”. (MINEDUC, 2012, p. 36). De este modo, el aprendizaje de la lectura para los estudiantes se transforma en una herencia cultural, que se actualiza y se reinterpreta. A través, de este eje se pretende desarrollar lectores competentes, que sean capaces de extraer y construir el significado de los textos escritos, tanto a nivel literal como nivel interpretativo, los que al momento de comprender un texto lo haga desde la extracción de información, inferencia o la simple interpretación de aspectos que no están expresados en dichos textos.

Las bases curriculares establecen dimensiones que la literatura reconoce como las más relevantes en el desarrollo de la competencia; conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, motivación hacia la lectura, estrategias de comprensión lectora e importancia de los textos.

Conciencia fonológica y decodificación

La lectura es un aprendizaje que implica un trabajo previo en los y las estudiantes de manera progresiva, considerando los aspectos psiconeurológicos y biológicos de las etapas del desarrollo humano. Johnson y Myklebust, (1967) manifiesta que

“Los niños con desarrollo normal progresan en su dominio a través de un patrón predecible relacionado con la edad. En primer lugar, son capaces de asociar letras y palabras, luego reconocen los símbolos entre otras opciones y después rememoran estos símbolos”. (Lance M. & Otros, 2002: 1).

En el periodo preescolar los/as estudiantes tienen las primeras experiencias con textos impresos y se comienza a comprender el principio alfabético con el interés por la lectura, pretendiendo desarrollar la conciencia de los sonidos de los grafemas que construyen la palabra. Lo anterior, alude al desarrollo de la conciencia fonológica, la que “consiste en comprender, que las palabras se componen de sonidos y que se descomponen en unidades más pequeñas, como las sílabas y los fonemas”. (MINEDUC, 2012, p. 37).

En esta etapa de desarrollo de los/as estudiantes no cuentan con estabilidad lingüística, dado que el lenguaje oral no se encuentra en su máximo potencial, por ello las unidades de fonemas tienden a superponerse sobre los grafemas o viceversa. La habilidad de la conciencia fonológica es de gran relevancia para el aprendizaje de la lectura, ya que es la base para lograr desarrollar competencias que le permitan ser un buen lector.

Una vez alcanzada la conciencia fonológica en los y las estudiantes, se pretende que alcancen la decodificación “... proceso a través del cual se descifra el código escrito para acceder al significado de los textos”. (MINEDUC, 2012, p. 37). En consecuencia, implica un mayor esfuerzo cognitivo, ya que los niños y niñas de preescolar deben ser capaces de asociar un sonido vocálico y/o consonántico a un grafema, en primera instancia, para luego realizar la conversión del input visual (grafemas) en sonido (fonema). Es importante que los niños (as) desarrollen esta habilidad para lograr la lectura.

Fluidez

Se comprende por fluidez lectora a “leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto.” (MINEDUC, 2012, p. 37). Las normas establecen que esta habilidad debe desarrollarse los primeros años de escolaridad y se observa que cuando un estudiante alcanza la fluidez, deja su atención en la decodificación y es capaz de enfocarse en la estructura interna del texto. Debido a la importancia que tiene esta habilidad se debe dar énfasis que los estudiantes desarrollen la fluidez en los primeros años de su escolaridad, mediante la implementación de estrategias que fomenten la lectura constante de diferentes tipos de textos contextualizados.

Vocabulario

“El vocabulario juega un papel determinante en la comprensión de lectura, ya que, si los estudiantes desconocen las palabras, es difícil que accedan al significado del texto”. (MINEDUC, 2012, p. 37).

Por lo tanto, al conocer más palabras y que estas sean nuevas, los/as estudiantes pueden leer textos más largos y con mayor complejidad y así ir ampliando su vocabulario. Ya que, los estudiantes que dominan mayor cantidad de palabras están capacitados para leer y escuchar materiales más sofisticados, comprenderlos mejor y acceder a más fuentes de información.

En consecuencia, se establece que se debe dar mayor importancia en que los/as estudiantes aprenden estrategias para enfrentar la lectura, el conocimiento de palabras desconocidas y que utilicen los nuevos conceptos en producciones orales o escritas, comprendiendo al mismo tiempo que las palabras son funcionales y que su significado puede variar dependiendo el contexto.

Conocimientos Previos

Los conocimientos previos para iniciar el proceso de la lectura están referidos a la información que; “se refiere a la información que tiene el estudiante sobre el mundo y a su dominio del vocabulario específico del tema del texto.” (MINEDUC, 2012, p. 38). Además, del conocimiento que el estudiante adquiere por medio de la familiaridad con los textos y sus experiencias previas con los diferentes textos discursivos.

Los conocimientos previos que tienen los estudiantes influyen directamente en la comprensión de lectura, ya que el lector entiende un texto en la medida en que conecta la información que lee con lo que ya sabe para construir activamente el significado. (MINEDUC, 2012, p. 38).

En continua correlación con lo anterior, la cantidad de conocimientos previos que adquiera el estudiante le favorecerá para el estudio, es por esto, que las Bases Curriculares ponen énfasis en que los estudiantes lean en abundancia, y en la medida de lo posible adquieran el hábito de informarse autónomamente.

Motivación hacia la lectura

Los estudiantes más que ser unos buenos lectores, deben desarrollar la habilidad de construir significados de diferentes textos. “La motivación por leer supone la percepción de que es posible tener éxito en las tareas de lectura, lo que permite enfrentar con una actitud positiva textos cada vez más desafiantes.” (MINEDUC, 2012, p. 38).

De acuerdo a lo anteriormente señalado, es importante dedicar tiempo tanto en el hogar como en las escuelas a la lectura, de esta manera, se favorece el desarrollo de más vocabulario.

Estrategias de Comprensión Lectora

El uso de estrategias de comprensión lectora favorece la autonomía y el espíritu crítico de los estudiantes. De esta manera, las Bases Curriculares indican que;

El aprendizaje de estrategias de comprensión permite enfrentarse a la lectura de manera metacognitiva y reflexionar sobre las dificultades que surgen al leer. Las estrategias cumplen una doble función: por un lado, permiten subsanar problemas de comprensión y, por otro, contribuyen a construir una interpretación profunda de los textos.” (MINEDUC, 2012, p. 38).

Por este motivo, los estudiantes que utilizan más estrategias de comprensión lectora son más activos en la producción de significados, por esta razón retienen más información, además de ser más flexibles a la hora de organizar su lectura.

La cognición se refiere al “funcionamiento intelectual de la mente humana referida a recordar, comprender, focalizar la atención y procesar la información” (Condemarín, 2009 p. 165). De esta manera la cognición es la base para que el estudiante logre de manera consciente controlar sus propios procesos cognitivos.

La metacognición a su vez es “la habilidad para monitorear la propia cognición, es decir, es pensamiento sobre el pensamiento (Condemarín, 2009 p. 165). Es aquí, donde la metacognición tiene un papel relevante en la comprensión lectora de los estudiantes, ya que, un buen lector demuestra flexibilidad cuando adapta sus conductas lectoras, aquí el estudiante esta utilizado estrategias metacognitivas.

Importancia de los textos

Para poder formar estudiantes lectores activos y competentes, se requiere familiarizar a los estudiantes con un amplio repertorio de textos literarios y no literarios. “El conocimiento y la familiaridad que tenga el estudiante con textos de múltiples ámbitos contribuye decisivamente a su formación integral”. (MINEDUC, 2012, p. 39).

Es así, que las obras literarias forman un testimonio de la experiencia humana, que abre un espacio a la reflexión sobre temas sociales, personales y valóricos, esto da lugar a debates y análisis de estos temas. De la misma manera los textos no literarios dan la oportunidad de comunicarse y conocer lo que piensan los demás.

2.2.1.2 Eje de la escritura

La escritura parte de la necesidad de interactuar con otros para transmitir información relacionada con el pensamiento. Por esta razón la escritura;

satisface múltiples necesidades: permite reunir, preservar y transmitir información de todo tipo, es una instancia para expresar la interioridad y desarrollar la creatividad, abre la posibilidad de comunicarse sin importar el tiempo y la distancia, es un instrumento eficaz para convencer a otros, y es un medio a través del cual las sociedades construyen una memoria y una herencia común. (MINEDUC, 2012, p. 39).

De esta manera la escritura emerge para poder expresar ideas, sentimientos e ir abriendo caminos para la comunicación entre seres humanos.

El acto de escribir es una de las mejores herramientas para expresar y ordenar nuestros pensamientos, a diferencia de la comunicación oral. “Por otra parte, el acto de escribir obliga a reflexionar sobre el tema en cuestión y, de esta manera, se modifica, precisa y aclara las ideas y los conocimientos que se tenía previamente”. (MINEDUC, 2012 p. 39).

Por ende, el estudiante al momento de redactar organiza sus ideas para una posterior reelaboración de sus conocimientos, en definitiva, analiza cada apartado de la información a utilizar para potenciar el pensamiento reflexivo.

El aprendizaje de la escritura comprende diversos métodos, dentro de ellos se encuentran; la escritura libre y escritura guiada, la escritura como proceso y el manejo de la lengua.

Escritura libre y escritura guiada

El desarrollo de la escritura libre “promueve la experimentación con diversos formatos, estructuras, soportes y registros que los alumnos pueden elegir y utilizar de acuerdo con sus propósitos comunicativos” (MINEDUC 2012 p.40). A partir de esta experiencia se promueve que la escritura sea una herramienta eficaz para expresar y reflexionar.

Por otra parte, la escritura guiada, “contribuye a que los estudiantes aprendan diferentes maneras de ordenar y estructurar sus ideas de acuerdo con sus propósitos y el género discursivo en estudio” (MINEDUC 2012 p. 40).

En consecuencia, esta preparación les permite a las/los estudiantes que se habitúen con las ventajas y desventajas que presenta la estructura de cada género, para que lo anterior sea un

aprendizaje efectivo se debe modelar, guiar al estudiante de modo que aprendan a usar los recursos para mejorar su escritura.

La escritura como proceso

El desarrollo la escritura es un proceso complejo que no siempre es ordenado y que cambia de escritor en escritor. Pero si se considera a la escritura como una evolución y en especial esta sea acompañada o guiada, se aseguran mejores resultados en la elaboración final de un texto. “La perspectiva de la escritura como proceso permite al alumno(a) establecer propósitos, profundizar las ideas, trabajar con otros, compartir sus creaciones y centrarse en diferentes tareas necesarias para la producción”. (MINEDUC 2012 p. 40).

Es importante señalar que los objetivos de la escritura están dirigidos a que los estudiantes lleguen a ser escritores independientes, creativos y puedan expresar ideas y conocimientos, con el objetivo de facilitar su lectura y comprensión.

Manejo de la lengua

En relación al manejo de la lengua, es importante señalar que;

Los conocimientos ortográficos facilitan la comunicación por escrito, no son un fin en sí mismo. Esta aproximación contribuye a que los alumnos desarrollen, por una parte, la noción de que para comunicar mejor un mensaje la ortografía correcta es indispensable y, por otra, el hábito de prestar atención a este aspecto y revisar los textos con el fin de facilitar su lectura y su comprensión. (MINEDUC 2012 p. 40).

Del mismo modo, se intenta desarrollar el hábito de la lectura, ya que, un buen lector identifica las palabras nuevas y las interioriza para luego utilizarlas en la producción de textos, es decir, se trata de poner énfasis al momento de guiarlos en la búsqueda de palabras. “El enfoque comunicativo que sustenta esta propuesta curricular considera que los conocimientos gramaticales son una herramienta para reflexionar sobre el lenguaje y sus posibilidades en contextos concretos de comunicación”. (MINEDUC 2012 p. 40).

De esta manera, el estudio de la gramática apunta a poner estos conocimientos al servicio de la comunicación, provocando a los estudiantes a extender los recursos utilizados en sus producciones escritas y orales.

2.2.1.3 Eje de la comunicación Oral

La comunicación oral nos permite transmitir a la persona que hablamos nuestros más sinceros deseos, sentimientos, ideas, opiniones, creencias y hasta posibilita la creación realidades a partir de solo palabras. De esta manera esta propuesta curricular considera que;

El desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y pone en relieve que en la sala de clases el estudiante es un actor protagónico, que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones. (MINEDUC 2012 p. 41).

Sin embargo, hay establecimientos educacionales que no siempre logran o fomentan este objetivo y se enmarcan solo en enseñar y reproducir conocimientos más que en potenciar o favorecer el desarrollo de la comunicación oral entre los niños (as).

Para desarrollar el lenguaje oral en los estudiantes, los docentes deben considerar el desarrollo de las tres dimensiones de la comunicación oral; comprensión, interacción y expresión oral.

Comprensión

A diario los estudiantes están insertos en diálogos que provienen desde sus hogares, los amigos, la televisión, pero no logran comprender de manera crítica estos recursos discursivos, es por esto que;

Comprender implica ser capaz de asimilar el conocimiento y utilizarlo de una forma innovadora, es decir, quien comprende demuestra que entiende el tópico de un texto y al mismo tiempo puede discutirlo, ampliarlo y utilizar lo aprendido en diversas situaciones. (MINEDUC 2012 p. 41).

De esta manera se procura formar a estudiantes que sean capaces de interpretar y evaluar la información que van escuchando a diario y así, crear oyentes activos y críticos.

Interacción

Cuando se habla de interacción se hace referencia a un objetivo claro que es la de sociabilizar por medio de actos o acciones comunicativas. De esta manera los objetivos de este eje apuntan a;

Desarrollar una buena interacción, de manera que los alumnos se conviertan en interlocutores capaces de expresar claramente lo que quieren comunicar y lograr distintos propósitos (...), que permita enfrentar proyectos, crear soluciones a problemas reales y resolver conflictos. (MINEDUC 2012 p. 42).

Para que los estudiantes logren un diálogo efectivo y con propósito, se debe guiar de tal manera que puedan utilizar varias y adecuadas estrategias en la conversación, tales como; escuchar activamente, respetar turnos de conversación, cuanta información entregar y cuando y como iniciar un diálogo.

Expresión oral

La expresión oral por lo general es dinámica, expresiva e innovadora, es aquí donde las personas son capaces de establecer conceptos, ideas y conocimientos con significados específicos. Por lo tanto, es muy importante que el docente propicie espacios en los que se privilegie el escuchar relatos, cuentos y dramatizaciones. A través, de estas instancias se busca entregar herramientas que permitan a los estudiantes ampliar sus intervenciones, precisar términos, reflexionar sobre fenómenos y procesos, y compartir observaciones y experiencias, prácticas que contribuyen, además, a desarrollar su pensamiento crítico”. (MINEDUC 2012 p. 42).

De este modo, se debe fomentar la interacción oral, donde los estudiantes tengan instancias de trabajo colaborativo, de discusiones y/o conversaciones sobre algún tema en particular, para posteriormente transitar hacia un discurso informativo frente a un público.

2.2.2 Curriculum

El curriculum se comenzó a conformar en los Estados Unidos a mediados del siglo XIX y XX. En ese lapso de tiempo surgieron los principales enfoques que aún se manifiestan en las aproximaciones curriculares actuales.

La doctrina de Ward y Small postula que;

El principal problema de la educación era promover la adaptación de los individuos a las condiciones naturales y artificiales de su entorno, y el eficientísimo social cuyo fin era preparar a los educandos para la vida adulta, la ordenación y sistematización de los programas escolares. (Pinar, 2014, p.12).

En la definición anterior, se enuncia que el foco de atención o importancia era la preparación del individuo para su desarrollo futuro como adulto, es por esto, que en la actualidad el curriculum ha ido mutando hacia sus objetivos tanto transcendentales como de aprendizajes para los estudiantes.

Para comprender el curriculum requiere conocimiento histórico, es por eso que el teórico e investigador Gimeno Sacristán, fue quien en el año 1988 define el curriculum como “Practica realizada en un contexto... (Con) significado cultural” (Vélaz, 2009:22). Aquí se visualiza la esencia del curriculum, donde el autor hace hincapié en el significado cultural, es decir, para él el curriculum es una práctica constante de expresión.

En estas afirmaciones de Gimeno Sacristán, se da el impulso para entender al currículo desde esta perspectiva cultural, que posibilita entender la multiplicidad de factores que confluyen en él y que hacen que su implementación pueda ser siempre diferente en la medida que varían también los elementos que interaccionan en él y lo configuran.

Shirley Grundy en 1987, aborda el concepto en términos similares y menciona que;

El currículum no es un concepto sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas. (p.22).

Para ambos autores, el curriculum no es más que la vivencia cultural donde se desarrollan personas pertenecientes a una sociedad y por ende se debe conocer el contexto social y cultural de las escuelas.

Un curriculum si es valioso, a través de materiales y criterios para llevar a cabo la enseñanza, expresa toda una visión de lo que es el conocimiento y una concepción del proceso de educación. Proporciona un marco donde el profesor puede desarrollar nuevas habilidades, relacionándolas con las concepciones del conocimiento y el aprendizaje (Vélaz, 2009: 23).

Todo lo anteriormente señalado, permite evidenciar el tránsito entre el curriculum considerado modelo de enseñanza, donde el foco es el docente que instruye hacia un curriculum construido por los autores en un contexto determinado donde el foco principal es el alumno que aprende.

Asimismo, L. Stenhouse en 1980 complementa las ideas sobre curriculum mencionando que;

Un curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a la discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica (p.23).

Por lo tanto, el curriculum debe ser mirado desde una perspectiva crítica hacia la práctica donde se puede comunicar un propósito educativo. Pinar (2012) advierte que “el currículum actual se encuentra “secuestrado,” sobre determinado por los objetivos, la evaluación, y los resultados, como aspectos que determinan una imposición externa” (p. 39).

El autor menciona que el currículum se encuentra detenido de acuerdo a la normativa vigente ya que se enfoca solo a los contenidos y resultados y no a los avances de los aprendizajes y las habilidades de los estudiantes.

Pinar 2004 menciona;

Que para muchos docentes el curriculum es aquello que el ministerio o departamento de educación requiere que ellos enseñen, esto es, los lineamientos o programas publicados por los ministerios o departamentos de educación. (p.38).

De esta forma, los docentes están enmarcados en hacer lo que el curriculum expresa claramente entre sus lineamientos, pese a que se le otorga la libertad en algunos establecimientos dependiendo de sus directrices a ampliar los parámetros designados en el curriculum y convertirlo en un curriculum más flexible y dinámico.

Para Pinar (2012) la teoría curricular se sitúa dentro de las humanidades y la define como “el esfuerzo académico alimentado por la teoría de las humanidades, de las artes y de las ciencias sociales interpretativas, concebida como conversación compleja” (p.40).

De esta manera el autor señala que el curriculum no es más que una fuente de información hacia el público que se caracteriza por una comunicación informada y entusiasta.

Por otra parte, el autor señala que;

El curriculum no se dedica a la conversación compleja sino al vocacionalismo académico, esto es, un curriculum dominado por la ingeniería social, los objetivos y los exámenes estandarizados, dedicados a preparar a los estudiantes para el mundo del trabajo. (Pinar, 2014:39).

Es aquí donde los docentes han dejado de lado su autoridad para enseñar lo que consideran más valioso. La vocación ya no es preponderante para ellos y esto se ve reflejado en la calidad de estudiantes presentes en un colegio.

De igual forma, el curriculum aspira a ser;

una provocación para que los estudiantes reflexionen y piensen críticamente acerca de sí mismos y del mundo que ellos heredaran, en lugar de asumir el curriculum como vocacionalismo académico, de cursos que conducen a la competencia en las disciplinas académicas (Pinar, 2014:41).

En definitiva, los/las estudiantes deberán llegar a la autoformación, es decir, tienen que cultivarse por sí solo, llegar al punto de una reflexión máxima sobre sí mismo y su futuro académico.

Desde otra mirada, el curriculum también tiene inserta los temas de una educación transversal, cuya función “no es sólo instruir o transmitir unos conocimientos, sino integrar en una cultura que tiene distintas dimensiones: una lengua, unas tradiciones, unas creencias, unas actitudes, unas formas de vida” (Álvarez, M., 2004: 4). De esta manera, al incluir en el curriculum esta gama de conceptos, los estudiantes amplían su panorama de educación y enseñanza.

Dentro del curriculum se incorporan contenidos esperados como objetivos de enseñanza, pero también objetivos que van más allá que solo enseñar, estos se enfocan en el desarrollo del estudiante de manera integral;

Los contenidos transversales, como su nombre indica, son contenidos de enseñanza y de aprendizaje que no hacen referencia, directa o exclusiva, a ningún área curricular concreta, ni a ninguna edad o etapa educativa en particular, sino que afectan a todas las áreas y deben ser desarrollados a lo largo de toda la escolaridad; de ahí su carácter transversal (Álvarez, M., 2004: 5).

Estos contenidos están orientados a desarrollar en el estudiante una visión de futuro, promoviendo valores, actitudes y habilidades. Es así, que en las escuelas se debe planificar en base a estos contenidos transversales que son considerados fundamentales para la educación.

Los Temas Transversales son, en el fondo, una propuesta curricular concreta, que pretende responder al desafío de un plan de acción educativo que hoy la sociedad nos está demandando y que ha de traducirse en el gran reto del desarrollo del humanismo, es decir, en ser capaces de dotar de contenido humanista a la globalidad de nuestros proyectos educativos (Álvarez, M., 2004: 8).

La sociedad desde siempre impone e impulsa una forma de vida, donde los valores predominantes son los que se copia, es por esto, que al incluir en el curriculum los temas transversales se le da la oportunidad al niño(a) de aprender estos contenidos y de cambiar de cierta forma la perspectiva humanista.

La educación moral y el trabajo pedagógico se unen para propiciar una educación obligatoria sana, en este sentido, se pide;

que la educación obligatoria capacite a los alumnos y alumnas para desenvolverse en la sociedad haciendo pleno uso de sus derechos y haciendo frente a sus responsabilidades, es decir dotarles de los conocimientos necesarios para entender la realidad y poder actuar sobre ella, pero ello supone también educarles en ciertas actitudes ante los problemas sociales. (Álvarez, M., 2004:5).

En definitiva, esta nueva concepción lleva a mejorar la calidad de los aprendizajes y de la enseñanza de los estudiantes que egresa de cada establecimiento educacional, mostrándoles caminos diferentes para que ellos entiendan su propia realidad y otras futuras.

Los valores establecen un marco importante en el curriculum de educación infantil y básica, es por esto que en ellos se observa;

Se impone otra nueva educación, que responda a otra concepción del ser humano, una educación que restaure los valores éticos esenciales, donde prime la adquisición de hábitos de convivencia, de solidaridad, de justicia y de respeto para nuestros semejantes. (Álvarez, M., 2004: 5).

En definitiva, en el curriculum se plasman objetivos transversales para que las/los estudiantes logren desarrollar habilidades netamente de convivencia entre pares y que estas les ayuden en la consolidación de nuevos valores éticos.

Es por esto que se debe unificar criterios de formación académica en el ámbito de elaboración de curriculum para una posterior realización por parte de los docentes de una planificación en aula, ya que, con una planificación integral donde incorporen tanto objetivos de aprendizajes como objetivos transversales harán que las/los estudiantes lleguen a formarse como seres integrales dentro de una sociedad.

2.2.3 Planificación

La educación actual se apremia mucho el tiempo y se habla de la calidad educativa o para ser más exactos de la necesidad de mejorar la calidad. Asimismo, los medios donde se fragua la calidad de educación se hacen, a través, de diversos medios o acciones donde el eje central es el aprendizaje del estudiante.

En la actualidad, la educación busca promover el desarrollo de aprendizajes, para llevar a cabo esta tarea se promueve el desarrollo de competencias. Entendiendo por competencias a “las actitudes que corresponden a una competencia y que se deben manifestar en los contenidos generales de las asignaturas y en el perfil de egreso del estudiante”. (Gavotto Nogales, O., 2012:14)

Cuando se habla de educación se necesita de principios que conduzcan a la acción educativa, tales como;

Definir cuáles son las competencias que pretendemos ayudar a que sean desarrolladas por el sujeto educando, clarifica la tarea de la educadora y del

educador y le añade coherencia, pero tan importante como el resultado final que orientara nuestra acción es el proceso (N. Giné, A., 2003, p.8).

De esta manera se generan los objetivos de aprendizaje y los objetivos transversales que servirán para desarrollar las habilidades y competencias de los estudiantes y así cubrir las necesidades educativas del curso. En este sentido, es relevante el proceso de enseñanza-aprendizaje donde la tarea principal de los docentes es conocer su curso para así poder fomentar sus competencias.

Por otra parte, se organizan las secuencias de actividades, las que se determinan en un espacio tiempo, y estas responden a su vez, a las necesidades de los/as estudiantes. En este sentido las actividades se reorganizan para “la adecuación de una o unas actividades o tareas para cada una de las fases dependerá de las intenciones educativas a que se pretenda responder y de la o las perspectivas psicopedagógicas de que se parta” (N. Giné, A., 2003, p.10).

La importancia de la adecuación y la atención a las necesidades educativas que presentan las/los estudiantes en el contexto aula, prioriza la utilización de áreas en las que las/los estudiantes con alguna dificultad social muestren más posibilidades y permite una valorización especial de los logros en las áreas en que el individuo se desenvuelva o presente mayores dificultades.

El desarrollo de estas acciones por parte del docente implica un trabajo metódico y sistemático al momento de confeccionar la planificación de aula, ya que, estas intenciones educativas de adecuación de actividades, metodologías o estrategias de enseñanza, se extiende al campo de trabajado de los docentes para responder a las necesidades educativas de las/los estudiantes. Si bien es cierto, no es algo que se obtenga en poco tiempo, pero si el producto final de esas adecuaciones mejorará los aprendizajes de cada estudiante.

Para poder concretar estas secuencias de actividades y que estas sean las más oportunas, se requiere del análisis donde se conjuga el proceso de aprendizaje y de un contexto en específico, de esta manera, “No es posible planificar ni analizar la práctica educativa sin tener referentes donde fundamentar esta planificación y este análisis” (N. Giné, A., 2003, p.10). Asimismo, se debe tomar decisiones coherentes donde el pensamiento lógico y estratégico del docente debe estar sólidamente fundamentado para que así pueda elaborar eficientemente actividades que cubran las necesidades educativas de las/los estudiantes.

Por esta razón emerge la expresión de proceso educativo vinculada a la secuencia formativa de los estudiantes donde se entiende cómo;

Un proceso formativo, refiriéndonos con el término formación, a la educación intencionada del conjunto de capacidades de la persona y no solo, por ejemplo, a las capacidades cognitivas o de tipo intelectual (N. Giné, A.,2003, p.10).

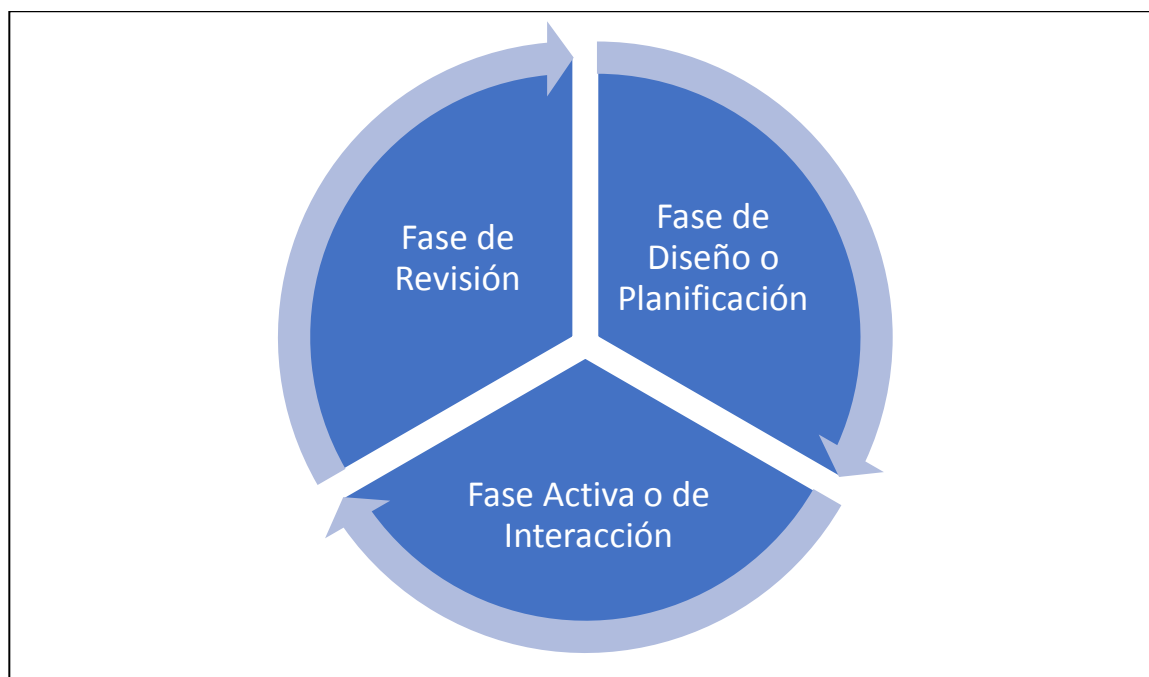
Por lo tanto, estas acciones que hace el docente al momento de planificar las unidades de aprendizaje, lo realiza para desarrollar de manera intencionada un conjunto de capacidades y habilidades en las/los estudiantes.

Tal como se ha mencionado anteriormente la secuencia formativa se puede describir cómo;

Una de las maneras posibles de observar, analizar y juzgar sobre la acción educativa, bien sea para planificarla o para evaluar la acción que se realiza o se ha realizado en la práctica. (N. Giné, A.,2003, p.13).

De esta manera el docente, es quien determina cuál será su foco a seguir, ya sea en cada actividad, unidad, asignatura, o en cada semestre de enseñanza, manteniendo las bases curriculares como soporte para plasmar su trabajo educativo.

Cuadro N° 2: Fases del Proceso Educativo



(Fuente: Elaboración propia)

A lo largo de estas tres fases, el docente pasa por la toma de muchas decisiones y son fundamentalmente de tres tipos:

Tabla N° 2: Decisiones docentes en el proceso educativo

Decisiones referidas a las intenciones.	Finalidades, contenidos, objetivos.
Decisiones referidas a la metodología.	Organización y recursos, (cómo hacerlo).
Decisiones referidas a la evaluación	Vinculadas a la metodología, como producto final.

(Fuente: Elaboración propia).

Existen decisiones que son tomadas por el docente a partir de acciones directas o indirectas, como señalan los autores Loughlin y Suina (1987): “los educadores pueden enseñar a través del ambiente y de sus materiales” (p.14). Pero esto, se torna complejo cuando incide en la toma de decisiones tanto la actitud del docente y en la metodología que decide utilizar, así como en la configuración de un determinado ambiente de aprendizaje.

Este proceso permite que las/los estudiantes y docentes aprendan, enriqueciendo las acciones y favoreciendo el aprendizaje de todos los actores involucrados.

Siguiendo un proceso que necesariamente debe comportar transformación o cambio en las competencias de la persona, ya que el aprendizaje conlleva cambio. Si no se ha producido un cambio no podemos hablar de que se haya dado aprendizaje ni, por tanto, proceso formativo ni educativo. (N. Giné, A., 2003, p.15).

Es relevante para planificar las clases que se consideren estrategias y que estas sean diversificadas, además de una metodología de trabajo sistemática para el logro de los aprendizajes esperados y una evaluación formativa y gradual para la formación de las habilidades y aprendizajes de los estudiantes. La ausencia o poca notoriedad de esta graduación se ve reflejada en las necesidades educativas que se deben cubrir al pasar el tiempo.

De esta manera, se da en el camino la evaluación de proceso donde dicha evaluación ofrece;

Posibilidades de conocer qué y cómo aprende el educando o la educanda al permitir seguirle y acompañarle a medida que va recorriendo un paso tras otro, ayudándole y orientándole sobre el siguiente paso que dar en su proceso de construcción (N. Giné, A.,2003, p.15).

De esta manera, todo el aprendizaje que se va construyendo es fruto de lo que sucede día a día en el contexto de aprendizaje donde se provoca las interacciones. Además, dependerá de las características que se desarrollen y surjan en ese ambiente y de cómo estos elementos facilitan o dificultan la construcción de aprendizaje de cada estudiante.

La mirada del proceso educativo desde una perspectiva de secuencia facilita el análisis holístico, permite considerar el conjunto de componentes de la acción educativa desde un punto de vista global, viendo cómo se relacionan e influyen entre ellos y permitiendo entender mejor la complejidad del hecho educativo y, en consecuencia, proporcionando una base más sólida para fundamentar las decisiones de enseñanza o de acción educativa (N. Giné, A.,2003, p.16).

En definitiva, todo lo que engloba al quehacer pedagógico se sitúa principalmente en la interacción de elementos fundamentales que emergen para dar una respuesta a una necesidad educativa y que, a su vez, los docentes analizan y dan respuesta, a partir de la secuencia formativa de acciones en el proceso educativo de los estudiantes.

De esta manera, se da inicio a un conjunto de acciones pedagógicas enmarcadas para dar respuestas a la diversidad en el aula, para esto se debe considerar una evaluación diagnóstica la cual se realiza;

Al inicio del año escolar, y proporciona información relevante al docente respecto del progreso, estilo y ritmo de aprendizaje de todos los estudiantes de un curso y de cada uno en particular (Decreto n°83, 2015, p.19).

Esto permite que el docente planifique con estrategias diversificadas que beneficien a todo el curso y los elementos que se obtiene a partir de esta evaluación diagnóstica son relevantes, ya que, proporciona información de factores que dificultan o favorecen el aprendizaje de las/los estudiantes.

El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia que; “da respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (Decreto n°83, 2015, p.19). El DUA, ofrece la oportunidad a cada estudiante de desarrollar y potenciar sus habilidades considerando sus estilos de aprendizajes, con estos elementos el docente tiene conciencia de la manera en que las/los estudiantes les llega la información y como ellos la reciben y pueden responder en cada actividad.

Cuadro N°3 Principios del Diseño Universal de Aprendizajes

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJES		
Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.	Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.	Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso
La planificación de clases debe considerar diversas formas de presentación de las asignaturas escolares, que favorezcan la percepción, comprensión y representación de la información a todos los estudiantes	El docente considera todas las formas de comunicación y expresión. Se refiere al modo en que los alumnos ejecutan las actividades y expresan los productos de su aprendizaje.	El docente ofrece distintos niveles de desafíos y de apoyos, tales como: fomentar trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes en las interacciones, y proporcionar estrategias alternativas para: activar los conocimientos previos, apoyar la memoria y el procesamiento de la información.

(Fuente: elaboración propia).

A partir de estos tres criterios el docente puede realizar una planificación diversificada tomando en cuenta la evaluación diagnóstica al inicio de las/los estudiantes, las habilidades y los estilos de aprendizajes.

Cuando las estrategias no den respuestas a las necesidades educativas de las/los estudiantes se debe realizar adecuaciones curriculares, estas se definen como;

Cambios a los diferentes elementos del currículum, que se traducen en ajustes en la programación del trabajo en el aula. Consideran las diferencias individuales de los estudiantes con necesidades educativas especiales, con el fin

de asegurar su participación, permanencia y progreso en el sistema escolar.
(Decreto n°83, 2015, p.24).

Con las adecuaciones curriculares se quiere mejorar la participación de todos las/los estudiantes con o sin necesidades educativas, realizando ajustes de tipo transitorias o permanentes según la necesidad que se quiera cubrir.

Cuadro N° 4 Tipos de adecuaciones curriculares

TIPOS DE ADECUACIONES CURRICULARES	
Adecuaciones curriculares de acceso.	Adecuaciones curriculares en los objetivos de aprendizaje.
Son aquellas que intentan reducir o incluso eliminar las barreras a la participación, al acceso a la información, expresión y comunicación, facilitando así el progreso en los aprendizajes curriculares y equiparando las condiciones con los demás estudiantes, sin disminuir las expectativas de aprendizaje.	Los Objetivos de Aprendizaje establecidos en las Bases Curriculares pueden ser ajustados en función de los requerimientos específicos de cada estudiante con relación a los aprendizajes prescritos en las distintas asignaturas del grupo curso de pertenencia.
Tipos	Tipos
<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la información. • Formas de respuestas. • Entorno. • Organización del tiempo y el horario. 	<ul style="list-style-type: none"> • Graduación del nivel de complejidad. • Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos. • Temporalización. • Enriquecimiento del curriculum. • Eliminación de aprendizajes.

(Fuente: elaboración propia).

De esta manera, las adecuaciones curriculares no interfieren en los aprendizajes básicos imprescindibles, es por esto, que se debe realizar adecuaciones de acceso como primera medida antes de utilizar las de eliminación de objetivos en las planificaciones.

2.3 Trastorno Específico del Lenguaje

El Trastorno Específico del Lenguaje comenzó su apogeo hace más de ciento cincuenta años por estudiosos de la patología audiológica, pero es a partir de los años 50 cuando el trastorno se define, a través, de las investigaciones de diversos autores como; Benton Luria, Ajuria Guerra y Borel- Maissonny.

La definición del Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante TEL) ha sido abordado desde perspectivas clínicas y pedagógicas. Para efectos de esta investigación, tiene un enfoque conceptual que emanan de las normativas vigentes del MINEDUC.

El artículo 30 del decreto 170, párrafo 2, define al Trastorno específico del lenguaje como;

Una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por de privación socioafectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico (MINEDUC, 2009).

Además, el decreto 170 menciona las dificultades que presentan las/los estudiantes sobre la capacidad de comprensión lectora, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento de actividades que requieren leer. Esto se manifiesta a través de una lectura oral lenta con omisiones, distorsiones y sustituciones de las palabras, con paros, correcciones, y/o bloqueos. Los y las estudiantes presentan dificultades específicas en:

- Los procesos de codificación y velocidad de procesamiento de la información, habilidad para captar significados globales y en memorizar la información para usarla en la comprensión global del texto.
- El desarrollo de un vocabulario visual y en la utilización de estrategias adecuadas y eficientes para retener los códigos fonológicos pertinentes, para su posterior comprensión.
- Un desarrollo insuficiente de las destrezas auditivo-fonémicas para procesar; analizar y sintetizar, la información del habla; para retener e integrar la información de los fonemas que componen los vocablos de un idioma. Dicho procesamiento es intrínseco a la capacidad de entender el lenguaje hablado y tiene por objetivo que los estímulos auditivos que configuran las palabras se incorporen al léxico o "diccionario personal" para lograr la comprensión oral.

De esta manera, el decreto 170 designa y conceptualiza al TEL en aquellos niños/as que presentan esta dificultad, además de excluir a aquellas dificultades que no responden a este trastorno por sí sola.

Por otra parte, el concepto de TEL más característico es el dado por la ASHA (American Speech- Language- Hearing) donde explica que TEL es;

La anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos del sistema lingüístico. Los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas del procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o largo plazo (Mendoza, E., 2001, p. 26).

Esta definición a diferencia de la entregada por el Decreto 170, alude más a explicar lo que es un Trastorno Específico del Lenguaje y que elementos están involucrados al momento de

realizar una evaluación y arrojar un diagnóstico, para posteriormente realizar una intervención con cada especialista.

Por otra parte, cabe mencionar que los términos que proceden al Trastorno Específico del Lenguaje han ido evolucionando a medida que las investigaciones y nuevos enfoques han expuesto sus resultados en relación con este trastorno del lenguaje oral.

Otro término que se suele confundir al Trastorno específico del Lenguaje es de Afasia donde se consideró la afasia infantil como “un trastorno evolutivo caracterizado por presentar problemas severos de comprensión y/o expresión del lenguaje hablado, en ausencia de pérdida auditiva, retraso mental o trastorno emocional.” (Mendoza, E.,2001: 26).

Sin embargo, la diferencia mas relevante entre la Afasia y el Trastorno específico del Lenguaje radica principalmente en el diagnóstico. En la Afasia esta comprometida una lesión cerebral producida por un factor externo como por ejemplo, un accidente o enfermedad después de la adquisición del lenguaje.

“En algunos casos se han excluido los niños cuyo problema de lenguaje sea una consecuencia de factores adversos de tipo sociocultural o ambiental” (Mendoza, E., 2001: 46). Es decir, aquellos niños o niñas que su dificultad proceda de su ambiente sociocultural, no se les clasifica con un Trastorno Específico del lenguaje.

Para la gran parte de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje la adquisición del vocabulario será fundamental, ya que, será de soporte para un desarrollo posterior del sistema lingüístico. “Si el vocabulario con el que un niño dispone, tanto receptivo como expresivo, es muy reducido, difícilmente podrá construir frases ni utilizar su léxico rudimentario con fines comunicativos” (Mendoza, E., 2001: 319). Es así, que en los casos con mayor complejidad este debe ser el punto de inicio para un buen tratamiento durante el proceso que dure la dificultad.

Desde la perspectiva de la inclusión, pueden formar parte de la población de niños con Trastorno Específico del Lenguaje;

Los que manifiesten un nivel cognitivo mínimo, los que superen un screening auditivo en frecuencias conversacionales, los que no presenten ninguna lesión que pudiera explicar el trastorno, o los que no hayan sido diagnosticados dentro de algún cuadro del espectro autista. (Mendoza, E., 2001:46).

Aunque existe un amplio consentimiento sobre los criterios de exclusión, todo dependerá del especialista a cargo de diagnosticar a los niños y niñas con un Trastorno Específico del Lenguaje, en este caso sería el Fonoaudiólogo (a) dentro de un establecimiento educacional. Un niño presentaría un TEL siempre y cuando;

El trastorno no se puede atribuir a ninguna causa obvia, si sólo afecta a alguna o algunas de sus habilidades lingüísticas, si sus ejecuciones en tareas relativas al lenguaje son significativamente peores que las que se refieren a otras habilidades (principalmente cognitivas) y si los problemas lingüísticos perduran en el tiempo, aunque cambien de alguna forma sus manifestaciones. (Mendoza, E.,2001: 45).

Estas razones aluden a requisitos mínimos que deben tener los niños y niñas para ser diagnosticados con un Trastorno Específico del Lenguaje, todo dependerá de la edad que posean para establecer el diagnóstico.

El TEL se puede clasificar en mixto y expresivo y para cada TEL se debe considerar los siguientes criterios para su diagnóstico;

Cuadro N° 5 Criterios Diagnósticos del TEL

Expresivo	Mixto
Las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo del lenguaje expresivo, normalizadas y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones normalizadas del desarrollo del lenguaje receptivo.	Las puntuaciones obtenidas mediante una batería de evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo - expresivo, normalizada y administradas individualmente, quedan sustancialmente por debajo de lo esperado para la edad del niño o niña. Las manifestaciones lingüísticas, incluyen las propias del trastorno del lenguaje expresivo, así como dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como los términos espaciales.

(Fuente: Elaboración propia)

Por otro lado, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V menciona lo siguiente:

Las características diagnósticas centrales del trastorno del lenguaje son las dificultades para la adquisición y el uso del lenguaje debido a deficiencias de la comprensión o la producción del vocabulario, las estructuras gramaticales y el discurso (DSM-V, 2014, p.42).

Lo anteriormente señalado, reafirma que el trastorno específico del lenguaje no está asociado a un problema neurológico, sino que es una dificultad para adquirir y utilizar el lenguaje debido a carencias en cuanto a la comprensión o producción del léxico, confección de la lingüística y el razonamiento. Para esto utiliza los siguientes criterios:

Cuadro N° 6 Criterios Diagnósticos

CRITERIOS DIAGNÓSTICOS	
Dificultades persistentes en la adquisición y uso del lenguaje en todas sus modalidades (es decir hablado, escrito, lenguaje de signos u otro) debido a deficiencias de la comprensión o la producción que incluye lo siguiente:	<ol style="list-style-type: none">1. Vocabulario reducido (conocimiento y uso de palabras).2. Estructura gramatical limitada (capacidad para situar las palabras y las terminaciones palabras juntas para formar frases basándose en reglas gramaticales y morfológicas).3. Deterioro del discurso (capacidad para usar vocabulario y conectar frases para explicar describir un tema o una serie de sucesos o tener una conversación).
Las capacidades de lenguaje están notablemente, desde un punto de vista cuantificable, debajo de lo esperado para la edad, lo que produce limitaciones funcionales en la comunicación eficaz, la participación social, los logros académicos o el desempeño laboral, de forma individuo en cualquier combinación.	
El inicio de los síntomas se produce en las primeras fases del periodo de desarrollo.	
Las dificultades no se pueden atribuir a un deterioro auditivo o sensorial de otro tipo, a una disfunción motora o a otra afección médica o neurológica y no se explica mejor por discapacidad intelectual (trastorno del desarrollo intelectual) o retraso global del desarrollo.	

(Fuente: Elaboración propia)

En definitiva, el DSM-V, señala que su presentación como trastorno del lenguaje se produce en las primeras etapas del desarrollo. Ambos manuales (DSM IV - DSM V), incluyen como criterios de exclusión cualquier condición médica que pueda explicarlo.

En caso de detectar dificultades se debe derivar al estudiante a una evaluación integral la que consta de una serie de pasos a seguir, tales como:

Tabla N°3 Consideraciones para la evaluación diagnóstica en escuelas con programas de integración PIE.

Para niños/as de 5 años y 11 meses	Para niños/as de 6 años
Anamnesis	Anamnesis.
Examen de salud en el cual se descarten problemas de audición, visión u otra condición de salud que pueda afectar su capacidad de aprendizaje.	Examen de salud en el cual se descarten problemas de audición, visión u otra condición de salud que pueda afectar su capacidad de aprendizaje.
Evaluación pedagógica y psicopedagógica.	Observación del niño o niña en aspectos tales como: características físicas, características anátomo-funcionales de los órganos fono articulatorios, de la audición y del comportamiento e interacciones comunicativas, entre otras.
Revisión de evaluaciones previas de otros especialistas, si existieran.	Registros de lenguaje; transcripción o grabación de uno o varios tipos de discurso del niño.
Observación del niño o niña en aspectos tales como: características físicas, características anátomo-funcionales de los órganos fono articulatorios, de la audición y del comportamiento e interacciones comunicativas, entre otras.	Evaluación de las habilidades pragmáticas de la comunicación.
Evidencia del cumplimiento de criterios de especificidad del Trastorno Específico del Lenguaje y de exclusión de comorbilidad.	La aplicación de pruebas formales, que sean apropiadas para el rango de edad del niño que se evalúa. Esto, sin perjuicio de que se puedan utilizar otras pruebas validadas y recomendadas por el Ministerio de Educación.
Determinación del cumplimiento de los criterios diagnósticos del CIE/DSM.	Evaluación pedagógica y psicopedagógica.
Elaboración de informe de derivación a especialista, cuando corresponda, adjuntando datos relevantes del o la estudiante y su contexto (familiar, escolar y comunitario).	Evaluación del nivel fonético-fonológico, a través de la realización y registro de un barrido articulatorio.
Informe Psicológico cuando exista sospecha de discapacidad intelectual o de dificultades emocionales.	

(Fuente: Elaboración propia).

Luego de realizar la evaluación y tener el diagnóstico del niño/a, se debe realizar según lo designado por el Decreto 170;

Un formulario único proporcionado por el Ministerio de Educación a los profesionales competentes que realicen esta actividad. Este formulario contendrá (...), deberá dar cuenta de los antecedentes relevantes del o la estudiante, de su familia y entorno y de las necesidades de apoyos específicos que éstos necesitan en el contexto educativo y familiar. Además, debe especificar los procedimientos y pruebas empleadas (...). La coordinación de profesionales para la elaboración del formulario será de responsabilidad del sostenedor del establecimiento educacional (...). Dicho formulario deberá contener la firma de los o las profesionales responsables en los diferentes ámbitos de la evaluación realizada (MINEDUC, 2009).

De esta manera el establecimiento debe registrar a los nuevos ingresos con el diagnóstico designado y establecer a partir de intervenciones los diferentes especialistas que tendrán la responsabilidad de trabajar con la/el estudiante durante todo el año académico e ir subsanando sus dificultades.

3 MARCO METODOLÓGICO

3.1 Paradigma de investigación

La presente investigación se enmarca bajo en el **paradigma cualitativo**, según Schwandt (1994), este paradigma se define como una orientación alejada de la explicación de causa y efecto, y su propensión a la interpretación personal, la indagación cualitativa se distingue por su acento en el trato holístico de los fenómenos.

Asimismo, esta metodología tiene relación a la capacidad que tiene el investigador para utilizar los enfoques y técnicas adecuadas, dando respuesta a su problemática y dirigir desde esa línea su investigación.

Según Sandín (2003), la investigación cualitativa:

“...es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimiento”.

Por otra parte, el método para investigar de una manera determinada por la intención y el enfoque que guían esta investigación, lo que permite indagar desde una perspectiva fenomenológica. En este contexto hace que esta investigación tenga como objetivo la descripción de los significados de las experiencias cotidianas individuales, analizando de manera reflexiva los actos del sujeto estudiado, desde su propia percepción (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

Por lo tanto, para conocer en profundidad los fenómenos y significados señalados, es importante obtener y tener en conocimiento de los diferentes perceptores de los actores involucrados en su escenario, lo que permitirá interpretar la información bajo el rigor que debe tener una información científica, cualquiera que esta sea. Lo anterior se resguarda a partir del diseño metodológico, un plan estructurado desde el cual se hará recogida de datos

científicos para que las interpretaciones de las categorías analizadas logren dar con conclusiones fidedignas.

3.2 Enfoque Investigativo

Es por ello que se cree acorde un **diseño fenomenológico de tipo descriptivo**.

Esta investigación se relaciona con este paradigma porque tiene un objetivo empático, no intervencionista. En base a la recolección de información, por medio de la entrevista aplicada a docentes de 2° básico de Lenguaje y Comunicación, en una escuela municipal básica de la comuna Curacaví, se pretende conocer su experiencia, identificar sus motivaciones, y establecer sus expectativas, para describir la percepción social que actualmente esta tiene, en relación a la implementación de las Bases Curriculares para niños con Trastorno Específico del Lenguaje.

3.3 Diseño de la Investigación

Para la recogida de información, se realizará una indagación exhaustiva y profunda a través de un **Estudio de Caso**.

Se utilizó el Estudio de Caso, porque estudia un caso en particular, destacando su unicidad y logrando comprender este caso y de ninguna manera tomarlo como muestreo para generalizar otros.

“El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace”. (Stake 1999: 20)

Se aplica este diseño porque se propone describir la percepción social del docente, conocer sus experiencias, identificar sus motivaciones y establecer las expectativas de un sujeto respecto a una situación que comparte ciertos rasgos comunes con otros docentes, no obstante, es importante conocer y desmarañar la complejidad de este caso, para comprender su actividad en circunstancias importantes.

La presente investigación ha considerado el contexto regular en el que se desenvuelve el sujeto de estudio, en este caso, la sala de clases regular, de 2° básico en la que se desempeñan docentes de Lenguaje y Comunicación. Para ello, el grupo de estudio, en donde se puso el foco, son los docentes que trabajan el área de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje, debido al objetivo de esta investigación es *“Describir la percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las Bases Curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje ,en 2° básico de una escuela municipal básica en la comuna de Curacaví.”* El nivel escogido debido a las características mencionadas anteriormente es dos docentes que son parte del escenario y el contexto real de investigación.

Del mismo modo, es importante mencionar, que esta determinación se ajusta también, a la capacidad operativa de la recolección, análisis de información y muestreo ípor conveniencia, pues al tratarse de dos docentes involucrados y sus respectivos estudiantes, resulta fácil manejar la información de fácil acceso en un tiempo relativamente breve y realista. El muestreo, por tanto, es de tipo homogéneo, el cual pone foco en que *“las unidades a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien, comparten rasgos similares”* (Hernández, R., & Fernández C., 2010: 398).

3.4 Contexto

El Estudio de un caso o fenómeno considera el **contexto** en el que los sujetos de investigación se desenvuelven, lo cual es de suma relevancia dentro de una investigación cualitativa. *“...La investigación cualitativa se enfoca en comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto”* (Hernández, R., & Colbs. 2014: 358)

El contexto particular de este estudio se desarrolla en una escuela municipal básica, que se encuentra inmersa en un área urbana en el centro de la comuna de Curacaví, Provincia de Melipilla. El establecimiento cuenta con una matrícula de 500 estudiantes, con un 89% de vulnerabilidad. Es importante señalar que, a finales del año 2013, se implementa el Programa de Integración Escolar, (P.I.E), el que apoya a 25 niños en el establecimiento que

han sido diagnosticados con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) y cuenta con 11 docentes de enseñanza general básica para primer ciclo en el sector de Lenguaje y Comunicación.

Durante el proceso de investigación, de acuerdo a los antecedentes otorgados por el Programa de Integración Escolar, la escuela presenta una gran concentración de niños con Trastorno Específico del Lenguaje en primer ciclo, específicamente en el nivel de 2° básico, entre los cursos A y B. (*Ver gráfico n° 1 pág. 15*)

El foco de la investigación se enmarca en Lenguaje y Comunicación ya que, es en esta asignatura que de acuerdo al currículum se tiene como prioridad desarrollar y fomentar las habilidades lingüísticas de los/as estudiantes en los primeros niveles de educación básica, por lo que las barreras de aprendizaje de los/as estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje se acentúan, aumentando la brecha de desigualdad con sus pares. Cabe destacar que las habilidades de Lenguaje y Comunicación se trabajan de manera transversal, sin embargo, es en esta asignatura donde se trabajan con mayor ímpetu. (*Ver Marco Teórico dimensión, Bases Curriculares*).

3.5 Sujeto de Estudio

El foco de esta investigación se orientó a la selección de una muestra homogénea:

Muestras homogéneas: al contrario de las muestras diversas, en las muestras homogéneas las unidades que se van a seleccionar poseen un mismo perfil o características, o bien comparten rasgos similares. Su propósito es centrarse en el tema por investigar o resaltar situaciones, procesos o episodios en un grupo social. (Hernández, R., & Colbs. 2014: pág. 388)

- D1: Profesora de educación general básica, (44 años), 20 años de experiencia en labor docente, además, ejerció labores de Unidad Técnico-Pedagógica por un periodo en un establecimiento Municipal de la comuna de Curacaví. Cuenta con un postítulo en Psicopedagogía y un curso de lengua de señas. Trabaja hace 10 años en la escuela, actualmente ejerce en 2° año básico, con una matrícula de 25 estudiantes, impartiendo la asignatura de lenguaje y comunicación.
- D2: Profesora de educación general básica, (54 años), 26 años de experiencia en labor docente. Cuenta con estudios en Artes Visuales y manualidades. Actualmente

ejerce como docente de 2° año básica, con una matrícula de 27 estudiantes en el curso, impartiendo la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

3.6 Instrumentos

Los instrumentos escogidos para la recogida de información fueron entrevista en profundidad dirigida a los docentes.

En cuanto a la entrevista, es importante señalar que de acuerdo a la teoría de Janesick se define como;

Una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)... En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema (Hernández, R., & Colbs., 2014: 403).

La entrevista aplicada es del tipo no estructurada o abierta, de acuerdo a la clasificación de Ryen, (2013); y Grinnell y Unrau, (2011) “Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla”. Se elaboró un guion temático cuya estructura contenía preguntas abiertas, que apuntaban a las variables que se proponía investigar. El uso de estas preguntas permitió recoger información más amplia y detallada. “Las preguntas abiertas no delimitan las alternativas de respuesta son útiles cuando no hay suficiente información sobre las posibles respuestas de las personas” (Hernández, R., & Colbs. 2014:222). Las preguntas realizadas permitieron organizar de manera pertinente el cuestionario del guion temático, apuntando directamente a las dimensiones que están relacionadas con el objetivo de esta investigación, cuyas dimensiones son: Percepción Social, Bases Curriculares y Trastorno Específico del Lenguaje. Posteriormente, fue enviado a evaluación de expertos.

La entrevista fue realizada a cada docente en diferentes sesiones. Para guardar registro de la información recopilada se grabó de manera audiovisual la entrevista, con la autorización de ambas entrevistadas, lo cual facilitó la transcripción de las respuestas, y el análisis de la información recogida, dado que permite escuchar en reiteradas ocasiones la entrevista, y a

la vez observar gestos faciales y posturas corporales de las entrevistadas, y considerar el contexto, que puedan aportar nueva información. Ambas docentes no presentaron dificultad en la comprensión de las interrogantes, se observaron relajadas y dispuestas a aportar la información solicitada, de acuerdo a sus conocimientos y a su propia percepción.

Para el diseño de este instrumento se consideraron los siguientes pasos:

Establecimiento de un árbol de preguntas: se elaboró una plantilla con las dimensiones establecidas, posteriormente se identificaron categorías y Subcategorías relacionadas con las dimensiones antes mencionadas. (Ver Cuadro de Categorías siguiente página)

Cuadro N° 7: Árbol de preguntas con categorías (Fuente: Elaboración propia)

DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	PREGUNTAS
Percepción Social	Experiencia	Definición de Percepción desde el punto de vista social	¿Cuál es su experiencia en la interacción con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
			En base a su experiencia, ¿Cómo distribuye en el aula a los estudiantes para generar aprendizaje significativo?
	Motivación	Factores Externos	¿Qué metodologías utiliza en el trabajo con los estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
	Expectativas	Desde el Rol Docente	¿De qué manera incentiva el trabajo dentro del aula para los estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje?
¿Cuál o cuáles son sus expectativas respecto al trabajo con los estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?			
Bases Curriculares	Lenguaje y Comunicación 2° Básico	Ejes	Para el desarrollo de habilidades en el eje de Lectura ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes?
			Para el desarrollo de habilidades en el eje de Escritura ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes?
			Para el desarrollo de habilidades en el eje de Comunicación Oral ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes?
	Normativa de Educación	Ley General De Educación	¿Cuál es su opinión referente a las bases curriculares y los elementos que contribuye para abordar a los estudiantes?
Planificación		En su experiencia y formación profesional, ¿Cuál es su conocimiento de las bases curriculares de 2° básico de Lenguaje y Comunicación?	
Trastorno Específico del Lenguaje	Descripción del Trastorno	Diagnóstico	¿Quién o quiénes participan en el proceso educativo de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?
	Necesidades Educativas Especiales En Estudiantes con Trastorno específico del Lenguaje	Lectura	¿Cuáles son las estrategias que utiliza en el eje de la lectura en estudiantes con TEL?
		Escritura	¿Cuáles son las estrategias que utiliza en el eje de la Escritura en estudiantes con TEL?
		Comunicación Oral	¿Cuáles son las estrategias que utiliza en el eje de comunicación oral en estudiantes con TEL?
	Normativa	Decreto N° 170	¿Cuál o cuáles son los componentes del decreto 170 que considera relevantes en su práctica pedagógica?
			En su experiencia en el Establecimiento, ¿cuál es su opinión respecto al trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo, específicamente para los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?
			En el transcurso de su formación y luego como docente, ¿Cuáles han sido las capacitaciones o cursos que le han aportado herramientas imprescindibles para realizar una planificación diversificada?
Decreto N° 1300		¿Cuáles son sus principales fortalezas como docente para desarrollar prácticas pedagógicas de carácter inclusivo?	
¿Cuáles son sus principales debilidades como docente para desarrollar prácticas pedagógicas de carácter inclusivo?			

Construcción de instrumentos: Se elaboraron preguntas abiertas y semiestructuradas referente a las dimensiones, categorías y Subcategorías con la finalidad de realizar la entrevista a las docentes. (Ver Anexos)

Validación de contenido de los instrumentos: Juicio de expertos

Expertos en Investigación evaluaron los instrumentos creados. (Ver Anexos) y correcciones fueron realizadas sólo de estructura, como errores ortográficos etc.

Aplicación del instrumento: Se aplica la entrevista a las docentes registradas en equipos de audio y video para una posterior lectura y análisis del contenido.

3.7 Aspectos Éticos de la Investigación

En la investigación cualitativa, así como en la cuantitativa es de gran relevancia el desarrollo sistemático, del proceso de investigación, de manera que se garantice la calidad del trabajo investigativo y del conocimiento que se genera. (Vásquez M., 2006: 83)

Para resguardar confiabilidad de la presente investigación se consideraron los criterios de rigor en investigación cualitativa, definidos por Vásquez M. (2006);

Credibilidad (Veracidad): Este criterio expresa el grado de que los resultados reflejan la situación o fenómeno estudiado. Se refiere al valor verdad de los resultados.

Transferencia (Aplicabilidad): El grado de aplicación de los resultados obtenidos en una investigación dada, a otros contextos o escenarios. Este criterio de Aplicabilidad fue aprobado por el juicio de expertos, quienes sólo percibieron errores de redacción en la formulación de preguntas.

Dependencia (Consistencia): Se refiere a la estabilidad de los datos. Es decir, si al repetir la investigación se obtienen resultados semejantes. La metodología aplicada para el desarrollo de la investigación apunta al objetivo “Describir la percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno

Específico del Lenguaje en 2° básico de una escuela municipal básica, en la comuna de Curacaví”.

Confirmabilidad (Reflexividad): Se trata de tener en cuenta cómo el proceso y el investigador han influido sobre los resultados. No se trata de alcanzar la “Neutralidad” de valores del investigador, sino hacer expresas las opiniones propias con respecto a la situación estudiada. En el análisis de contenido de esta investigación no existe manipulación de parte de los investigadores.

3.8 Metodología de Análisis de la Información

Para llevar a cabo el análisis de la investigación, se tuvo presente el carácter inductivo de la investigación cualitativa, motivo por el cual se determinó realizar el **análisis por contenido de información**, porque funcionan sobre unidades de significación simples (palabras) y unidades lingüísticas superiores a la frase (enunciados). (Bardin Laurence, 2002:34). Este tipo de análisis se efectúa a partir de la elaboración de categorías y patrones que emergen en primera instancia de la indagación bibliográfica del marco teórico y posteriormente, de la información recolectada.

Hernández R. & Fernández, C., (2010) en la *pág. 404*, considerando diferentes teóricos, describen que el proceso esencial del análisis consiste en que recibimos información no estructurada y la estructuramos. Los propósitos centrales del análisis cualitativo son:

- Darle estructura a los datos (Patton, 2002), lo cual implica organizar las unidades, las categorías, los temas y los patrones (Willig, 2008).
- Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su óptica, en su lenguaje y con sus expresiones (Creswell, 2009).
- Comprender en profundidad el contexto que rodea los datos (Daymon, 2010).
- Interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones (Henderson, 2009).
- Explicar ambientes, situaciones, hechos, fenómenos.
- Reconstruir historias (Baptiste, 2001).
- Encontrar sentido a los datos en el marco del planteamiento del problema.
- Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada o construir teorías (Charmaz, 2000).

Esta metodología de análisis requiere la aplicación de los siguientes pasos:

Paso 1: Estructura de la información:

Para obtener la información se elaboró una plantilla con las dimensiones establecidas, posteriormente se identificaron categorías y Subcategorías relacionadas con las dimensiones antes mencionadas.

Se elaboraron preguntas abiertas y semiestructuradas referente a las dimensiones, categorías y Subcategorías con la finalidad de realizar la entrevista a las docentes, estas preguntas fueron validadas por juicio de expertos.

Paso 2: Describir las experiencias de las personas estudiadas bajo su percepción

Una vez realizada la entrevista a las docentes se procede a realizar la transcripción sistemática del audio y/o video para su posterior lectura e identificación de respuestas claves en la investigación.

Paso 3: Interpretar y evaluar unidades, categorías, temas y patrones

Se elabora una plantilla Excel con el objetivo de incorporar las respuestas entregadas por las docentes y que se relacionan con las dimensiones y categorías previamente establecidas.

Tabla N° 4: Árbol de categorías

DIMENSIONES	CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
<p>Percepción Social “Capacidad del preceptor de interpretar los estímulos provenientes de la interacción social”.</p>	<p>Experiencia “Conocimiento humano que se forma a partir de la observación de ciertos fenómenos sociales”.</p>	Ritmo de aprendizaje de niños con TEL
	<p>Motivación “Es un constructo social asociado este concepto a una serie de conductas u actitudes del comportamiento humano frente a ciertas situaciones, temas o intereses”.</p>	Habilidades Lingüísticas Descendidas
		Refuerzo Positivo
	<p>Expectativas “Es la posibilidad de poder cumplir un determinado propósito”.</p>	Trabajo Entre Pares
		Expectativas positivas de aprendizaje de estudiantes con TEL
	<p>Bases Curriculares “Establece normativas que están enfocadas a orientar el proceso educativo y esclarecer lo que se espera que todos y todas los y las niñas y niños aprendan de un nivel a otro, organizado en las Bases Curriculares, por asignatura”.</p>	<p>Lenguaje y Comunicación 2° Básico “Las Bases Curriculares tienen como objetivo que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada”.</p>
Eje de la Lectura		
Eje de la Escritura		
Eje de la Expresión Oral		
Estrategias enfocadas en la enseñanza		
Estrategias enfocadas en el aprendizaje		
<p>Normativa de Educación Reconstrucción de aprendizajes, de experiencias anteriores que el sistema educativo recoge e internaliza actualizando de manera sistemática y permanente los conocimientos disciplinares en las nuevas materias pedagógicas y de comunicación curricular.</p>		Ley General De Educación
<p>Currículum Al definir currículum se puede mencionar que es la concepción del proceso de educación que expresa una idea global de lo que se quiere alcanzar.</p>	Planificación	
<p>TEL “TEL es definido como una alteración en la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas”.</p>	<p>Descripción del Trastorno “definida como un discurso oral que explica o define las características, pero fundamentalmente reconociendo el diagnóstico”.</p>	Conocimiento de la intervención Pedagógica en el PIE
	<p>NEE en Estudiantes con TEL Las Necesidades Educativas Especiales están relacionadas con las ayudas y los recursos especiales que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación.</p>	Ayuda y Recursos Especiales Adicionales
		Estrategias Utilizadas
	<p>Normativa Norma o conjunto de normas por las que se regula o se rige una determinada materia o actividad.</p>	Desconocimiento del Docente
		Decreto N° 170
Decreto N° 83		

(Fuente: Elaboración Propia)

Paso 4: Relacionar los resultados del análisis con la teoría fundamentada o construir teorías

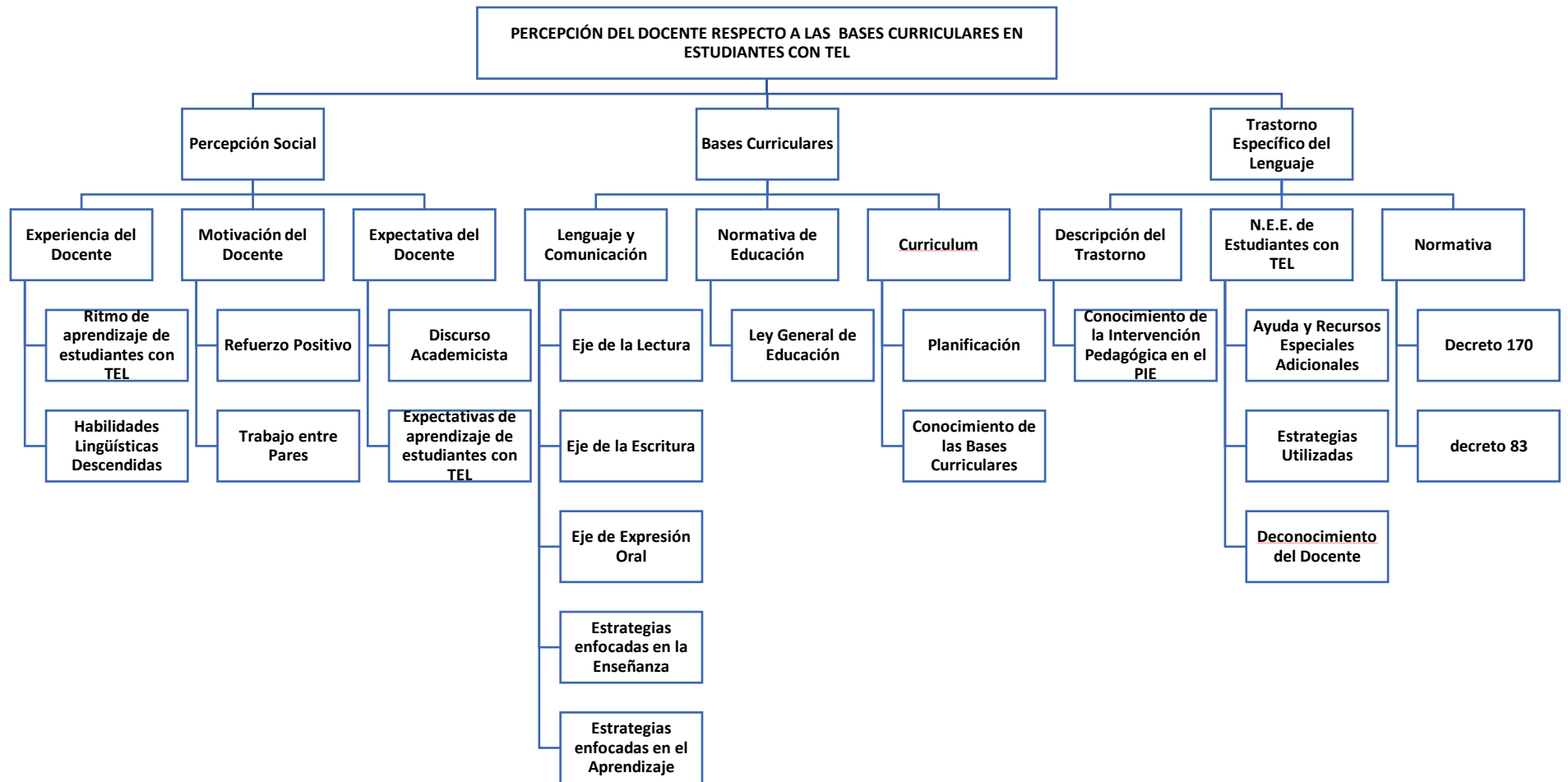
Por medio de la confección de las entrevistas realizadas, las respuestas de las docentes y la investigación teórica de las dimensiones y categorías identificadas se realizó el análisis de la información obtenida, relacionando el contenido de la información recogida de ambas docentes con la teoría revisada.

Cuadro N° 8: Marco Metodológico

CUADRO SÍNTESIS MARCO METODOLÓGICO	
Paradigma	Cualitativo
Enfoque	Fenomenológico Descriptivo
Diseño De Investigación	Estudio de Caso
Contexto y Escenario De Investigación	Escuela Básica Municipal de la comuna de Curacaví
Sujetos de Estudio	Docentes de segundo Básico A y B
Instrumentos	Entrevista en Profundidad Semiestructurada
Metodología de Análisis	Análisis por contenido de información

(Fuente: Elaboración Propia)

Cuadro N° 9: Marco Teórico



(Fuente: Elaboración Propia)

4 ANÁLISIS

En el siguiente capítulo, se presenta el análisis de la información correspondiente a las entrevistas realizadas a las docentes en base a las interrogantes y a los objetivos de la investigación. Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas, se establecieron las dimensiones de la investigación a la luz de las interrogantes, la indagación teórica y los objetivos de la investigación, estableciéndose tres dimensiones ejes del trabajo desarrollado: experiencia, motivación y expectativas de las docentes. Es importante señalar, que, a partir de las respuestas de las docentes, emergieron categorías y subcategorías que permiten profundizar el análisis del contenido de la información, permitiendo ahondar y enriquecer la presente investigación.

En el análisis se contrastaron las informaciones y el contenido de las entrevistas a las docentes, en adelante D1 y D2.

4.1 Percepción Social

En el contexto de la presente investigación, el concepto de percepción social se valida desde la perspectiva de la Psicología Social definida por Morales y cols. (2016) como la capacidad que tiene el perceptor de interpretar los estímulos provenientes de la interacción social, la cual se desarrolla en base a su experiencia, motivaciones y expectativas. (pág.277)

Es por este motivo, que al indagar en las percepciones de las docentes entrevistadas frente a la implementación de las bases curriculares con los estudiantes que presentan trastorno específico del lenguaje, emergen respuestas e interpretaciones que forman parte de su quehacer docente y que nacen no solo de su conocimiento y/o su formación, sino también de sus percepciones, las que tienen impacto en su trabajo y en el desarrollo de los aprendizajes y habilidades esperadas del curso o nivel que se encuentra a su cargo.

A partir de las respuestas de las docentes, emergieron categorías y subcategorías que permiten profundizar el análisis del contenido de la información, permitiendo ahondar y enriquecer la presente investigación:

4.1.1 Experiencia de las docentes: Ritmo de Aprendizaje – Habilidades Lingüísticas

4.1.2 Motivación desde el rol docente: Refuerzo Positivo – Trabajo entre pares

4.1.3 Expectativas desde el rol docente: Expectativas positivas de aprendizaje – Discurso Academicista

4.1.1 Experiencia De Las Docentes

La experiencia, es definida como el conocimiento humano que se forma a partir de la observación de ciertos fenómenos sociales. Desde esta perspectiva, las docentes entrevistadas, han interactuado con estudiantes que presentan TEL; sin embargo, difieren en la manera de percibir a los y las estudiantes.

Kant, plantea que la experiencia indica la referencia del conocimiento, a partir de la cual tiene que elaborarse, a la que ha de adecuarse, responder y corresponder, de la que tiene que dar razón o incluso la que ha de ser su contenido, es decir, es un conocimiento empírico donde la experiencia es siempre información ya elaborada, puesto que lo que experimentamos depende de manera decisiva de nuestras propias capacidades de intuir y pensar. (2006)

Por una parte, se observa que la docente 1 se focaliza en las habilidades descendidas del trastorno conocidas en la experiencia cotidiana con estudiantes que presentan TEL centrada en el **ritmo de aprendizaje** del estudiante dentro del aula, poniendo énfasis en que los avances escolares de los/as estudiantes es más lento, y describe que el trabajo realizado le ha resultado difícil.

"(...) Bueno mi experiencia en años anteriores como ahora, he tenido niños con eso, porque durante todos los años en los que he trabajado nos hemos encontrado con este tipo de niños, a veces resulta un poco difícil, porque tienen un retraso eh...por lo tanto en el lenguaje y también en la parte escrita, se demoran un poco más eso es todo, pero la verdad es queee...cuando uno ve los avances es bueno ver cómo van avanzando con ayuda y bueno con esfuerzo también (...)" (D1)

Del mismo modo, en lo que respecta a la docente 2, se vislumbra en su discurso una mirada hacia las dificultades del Trastorno más que en los aprendizajes, con una perspectiva de las **habilidades lingüísticas** de los estudiantes;

"Yo me he dado cuenta que últimamente los niños tienen más dificultad en la expresión, en la dicción, el decir correctamente las palabras...incluso hay muchos niños que vienen de escuela de lenguaje y aun así vienen descendidos en la expresión oral...influye mucho la parte familiar" (D2).

De acuerdo a lo anterior, se aprecia en el discurso de la docente 2, que responsabiliza a las instituciones externas, escuelas de lenguaje y familias, de las dificultades del lenguaje de los estudiantes que presentan TEL, lo que a su vez, permite visualizar desconocimiento de la necesidad educativa que presentan los estudiantes y que no se traduce solo en la expresión o la escasa estimulación de lenguaje, sino lo que presentan es una dificultad para adquirir y utilizar el lenguaje debido a carencias en cuanto a la comprensión o producción del léxico, confección de la lingüística y el razonamiento y no a un contexto familiar ni escolar previos que no favorecen su desarrollo.

De acuerdo al artículo 30 del decreto 170, párrafo 2, define al Trastorno específico del lenguaje como;

Una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por de privación socioafectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico (MINEDUC, 2009).

El artículo señalado, plantea una definición del TEL que permite entender las necesidades que emergen en el contexto, este conocimiento permitiría centrar el interés de los docentes en potenciar las fortalezas y trabajar en pos a los desafíos de los estudiantes, sin embargo, las docentes desconocen esta información y ambas focalizan su interés en las dificultades de los estudiantes y se mueven desde esta perspectiva, se omiten las habilidades y/o capacidades de los estudiantes, lo cual es conocimiento esencial para que el

docente pueda llegar a generar nuevos aprendizajes en los estudiantes, y las expectativas que se genera en relación a los logros de los estudiantes.

La diferencia radica en la perspectiva de las dificultades de acuerdo a la experiencia particular de cada docente lo que es relevante, considerando que trabajan en el mismo establecimiento, con una misión y visión común, así como también un PIE que tiene lineamientos y objetivos que requieren aunar criterios y visiones del trabajo que se realiza. Sin embargo, lo anterior, tiene razón de ser en las experiencias de las docentes, las que difieren debido a la particularidad cultural, valórica, emocional y social de cada una. Tal como lo plantea Papalia (1987):

En la Experiencia se observan diferentes modos en que las personas de distintas culturas reaccionan a diversas sensaciones físicas del gusto y del olfato, basándose en sus experiencias anteriores. En gran parte, la manera en que organizamos nuestras sensaciones se basa en lo que hemos aprendido (Pág.112).

El valor que se le otorga a un estímulo percibido en el contexto educativo otorga una gran responsabilidad al rol que cumple el docente en la sala de clases, tiene tanta relevancia como la percepción individual que el docente tiene de los estímulos físicos del entorno, que por lo demás muchas veces son compartidos con realidades de otros docentes en parecidos y contrastes. “Precisamente a través de la acentuación de las semejanzas y las diferencias, el organismo vivo puede organizar con mayor eficacia su actividad en el entorno. En el ser humano, estas acentuaciones también serían importantes para orientarse en su universo social” (Moscovici 1984: 308).

4.1.2 Motivación De Las Docentes

Se entiende por Motivación, a la postura y funcionalidad que los seres cognoscentes sienten cuando se han informado y representado la sociedad. Es la actitud que significa la orientación favorable o desfavorable en relación con el objeto de la representación social. Se puede considerar, por lo tanto, como el componente más aparente, y conductual de la representación.

Respecto a la motivación, ambas docentes manifiestan que su enfoque de trabajo se sustenta en la motivación externa de los/as estudiantes, y concuerdan en que utilizan el refuerzo por medio de premios e incentivos para generar una conducta motivante en sus estudiantes, “Moya (1999) refiere que las impresiones se forman, a partir de la unión de diversos elementos informativos que se recolectan en los primeros instantes de interacción. Y también, por atribuciones causales o búsqueda de alguna causa que explique la conducta y los hechos”. (Arias, C., 2006:)

“siempre, siempre el refuerzo positivo, cualquier cosa que ellos hagan sea reconocido y valorado frente a sus compañeros lo que lo hace sentir mejor”. (D1)

El conocimiento teórico que un docente puede recibir en su formación profesional es similar entre una institución educativa y otra, sin embargo, las estrategias y metodologías que cada profesional utiliza en su práctica pedagógica se ve motivado por el impacto que en su experiencia ha tenido en los estudiantes.

El uso de estrategias de enseñanza es planificado, de acuerdo a la experiencia positiva o negativa del docente y a la formación académica que este ha tenido. Existe mayor probabilidad de ser replicada si los sentimientos percibidos son positivos en base a la conducta que se obtiene en los estudiantes.

“Adquiere una mayor, digamos seguridad que es algo que no siempre tienen y los hace sentir bien y se les nota” (D1)

La docente 1 considera como “**refuerzo positivo**” al reconocimiento frente a sus pares, y replica esta estrategia como motivadora para los estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje, porque percibe un efecto positivo en su conducta que es perceptible.

Existe una coincidencia en el discurso de ambas docentes, respecto al impacto positivo que observan cuando implementan el reconocimiento de los logros de los estudiantes, ya que permite fortalecer la motivación en los estudiantes, es por ello que la docente 2 lo replica, sin embargo, aporta un nuevo recurso;

" Las felicitaciones, los pepitos contentos, y lo otro es si uno ve avances y logros en ellos también una anotación positiva en el registro, a veces alguna pequeña cosita como un dibujito para pintar o algún juguetito pequeño". (D2)

El discurso de la docente 2 define como estrategia al igual que la docente 1 la utilización de felicitaciones y premios cuando existe un logro en los aprendizajes de los estudiantes.

Por otro lado, se observa la motivación que tiene el docente en crear instancias de **trabajo entre pares**, donde son los estudiantes que generan aprendizajes y el docente adquiere un rol de mediador. Esta intención del docente con sustento en el conocimiento empírico, además, existen influencias teóricas que la validan, por ejemplo, Díaz y Hernández (1999) sostienen que:

“el docente se constituye en un organizador y mediador en el encuentro del alumno con el conocimiento y su función primordial es la de orientar y guiar la actividad mental constructiva de sus alumnos, a quienes proporcionará una ayuda pedagógica ajustada a sus competencias”.

La docente 1 percibe que otra estrategia que en la generalidad utiliza en el espacio áulico es el facilitar los aprendizajes, mediante la utilización de monitores;

"...Los niños se entienden más entre ellos en las palabras que a veces ellos ocupan, por lo tanto, es bueno tenerlos integrados y no separados. Lo que sí que estén cerca de uno, por cualquier cosa que ellos puedan necesitar..." (D1)

De acuerdo a lo expresado por la docente 2 se observa que obtiene mejores resultados al realizar trabajos entre pares, por lo que los niños que presentan TEL se ven beneficiados al trabajar con sus pares dentro del aula. Destacando el lenguaje utilizado entre sus estudiantes como una herramienta facilitadora para el aprendizaje.

Al mismo tiempo la docente 2 expresa la utilización de esta estrategia dentro del aula mencionando que;

“Procuro siempre el trabajo grupal, sentados en grupo, donde ellos interactúan y también, tratando que siempre del grupo haya siempre un niño más avanzado para que ayude un poquito de monitor o trate de favorecer al niño que está un poquito más descendido”. (D2)

De acuerdo a lo estudiado respecto a la motivación, existen diversos factores relacionados con la percepción de personas, pero siendo uno de ellos el que más influye en el perceptor en relación con él mismo, la motivación. Las motivaciones en muchas ocasiones nos muestran cómo vemos en los demás lo que se quiere ver, los objetivos y metas influyen en cómo se procesa la información recibida del entorno y el tipo de información que se busca.

Ambas docentes coinciden en el contenido de la información recogida, que destacan una diferencia y utilizan categorías de los estudiantes más aventajados, con los menos aventajados, y manifiestan que el trabajo de los niños con TEL con los más aventajados fortalece su aprendizaje, y esto lo atribuyen al lenguaje que entre ellos utilizan y la interacción que se genera.

4.1.3 Expectativa Del Rol Docente

La expectativa es definida como la posibilidad de poder cumplir un determinado propósito, así como también existen expectativas que una persona tiene de otra, o de un objeto esto va a depender de aquello que quiera ver en otro. La importancia de las expectativas según lo planteado por Papalia (1987):

El conocimiento es la manera como nuestras expectativas influyen en nuestras percepciones es importante para juzgar a los demás. (pág. 101).

De acuerdo a lo anterior, la docente 1 en su discurso manifiesta explícitamente las **expectativas que tiene con respecto al trabajo con sus estudiantes con TEL;**

“Yo creo que mis expectativas son más a largo plazo, pero tenemos también a corto plazo, como que logren cosas pequeñas durante el periodo de cada semestre, por lo tanto, siempre tengo en claro que ellos van a ir aprendiendo más lento, pero van a aprender, por lo tanto mis expectativas son buenas”. (D1)

Se vislumbra en el contenido de la información que la docente no tiene claridad de las expectativas que se ha propuesto para los estudiantes con TEL, solo menciona a grandes rasgos la periodicidad de sus expectativas, segmentando los logros por semestre, lo cual indicaría que más que esperar que los estudiantes avancen desde su estado actual, considerando la potencialidad en sus habilidades, como el avance significativo de sus evidentes dificultades.

Cabe destacar que el docente, en su práctica educativa habitual puede propiciar que los estudiantes terminen asumiendo como una verdad las valoraciones hechas sobre ellos dentro del salón de clases.

Son innegables las diferencias entre cada estudiante, no obstante, el sentido dado a éstas facilitará u obstaculizará su proceso de integración y aprendizaje. En su afán por homogeneizar al grupo, el docente emplea diversos recursos didácticos, los cuales terminan realizando las diferencias entre los estudiantes debido a que constituyen prácticas impregnadas de valores y juicios personales, aunque como parte del ejercicio docente, comúnmente representan una herramienta infalible para establecer el control necesario sobre el grupo escolar. (Fierro, 2005:133).

Por otra parte, la docente 2 tiene un **discurso academicista**;

“Uno se preocupa más que nada de lo que el Programa en sí, que, de las bases curriculares, pero bueno segundo año es más que nada que el niño adquiera el proceso de la lectura y la escritura y eso en lenguaje, no sé si en otra asignatura”. (D2)

Esto referido a los aprendizajes como contenidos que exige el curriculum y que busca homogeneizar a los estudiantes, realizando con ello sus diferencias. Esto se expresa

en la generalidad del discurso expresando que su foco es que en segundo básico los niños aprendan a leer y a escribir.

Una variable que puede influenciar las expectativas que un docente tiene de sus estudiantes es la realidad que crea con el lenguaje que utiliza, y el impacto negativo que puede tener en los/as estudiantes, las etiquetas que se adhieren a los estudiantes cuando no cumple con las expectativas del establecimiento, disciplina, resultados académicos.

En este sentido, las expectativas de los docentes sobre sus alumnos, producto del concepto que tienen de ellos, pueden convertirse en un cumplimiento del pronóstico de rendimiento académico y disciplina escolar; por lo cual se comprende que una expectativa da lugar a un comportamiento consecuente con ésta (Mares Miramontes, A.& Otros 2009).

Un juicio acerca del estudiante predispone el comportamiento consecutivo del docente, dando lugar a que aquél se oriente y termine asumiendo un rol consecuente con tal valoración, lo cual no sólo implica que lo perciban en la forma como es definido sino, además, que él asuma esa definición para consigo mismo. De esta manera, se manifiesta que la desacreditación hacia los/as niños/as clasificados como estudiantes con dificultades de aprendizaje que presentan TEL, no se limita al aspecto académico, sino también abarca el concepto total de sí mismo.

4.2 Bases Curriculares

El Curriculum Educacional establece normativas que están enfocadas a orientar el proceso educativo y esclarecer lo que se espera que todos/as, niños/as aprendan de un nivel a otro, organizado en las Bases Curriculares, por asignatura.

A partir de las respuestas de las docentes, emergieron categorías y subcategorías que permiten profundizar el análisis del contenido de la información, permitiendo ahondar y enriquecer la presente investigación:

4.2.1 Lenguaje y Comunicación: Estrategias enfocadas en la enseñanza – Estrategias enfocadas en el aprendizaje- Eje de lectura – Eje de Escritura _ Eje de Expresión Oral

4.2.2 Normativa de Educación: (LEGE) visión de que todos/as los/as estudiantes pueden aprender

4.2.3 Curriculum: Planificación – Conocimiento de las Bases Curriculares

4.2.1 Lenguaje Y Comunicación

En la asignatura de lenguaje y Comunicación las Bases Curriculares tienen como objetivo; “que los alumnos adquieran las habilidades comunicativas que son indispensables para desenvolverse en el mundo y para integrarse en una sociedad democrática de manera activa e informada”. (MINEDUC, 2012)

Las docentes establecen que las Bases Curriculares responden a la enseñanza generalizada en educación, por lo tanto, no considera las Necesidades Educativas Especiales que puedan presentar los estudiantes en los aprendizajes que se establecen.

Respecto a esto las docentes refieren que el nivel de exigencia está alejado de la realidad de los estudiantes de su escuela, desde una mirada general, diagnosticando falencias en los niños que causan un retraso en la cobertura curricular de 2° básico.

“(…) Este nuevo programa es demasiado exigente en cuanto a los logros que pueden tener los niños o será que en nuestra escuela también, los niños vienen con muchas falencias entonces eso se va retrasando un poco el proceso de avanzar en el programa. (D2)

Asimismo, docente 1 coincide en su percepción respecto a las Bases Curriculares y plantea que;

“En cuanto a los niños que tienen problemas, yo creo que las bases son muy generales, por lo tanto, lo que uno debe hacer es adecuar a los alumnos que uno en realidad tiene, independiente de que sean con TEL o no, pero en este sentido con mayor razón, si tenemos ese grupo de niños en nuestro curso, que es todos los días y en todos los cursos” (D1)

En relación al **eje de lectura** docente 1 de acuerdo a su discurso utiliza **estrategias que están enfocadas en la enseñanza**, no menciona estrategias que le permitan conocer el estado de aprendizaje o el impacto en los estudiantes.

“La escucha activa, el releer, escuchar a pares, el escuchar también en voz alta a la profesora y que ellos se escuchen, creo que esas son todas, bueno hay más pero que habitualmente es lo que hacemos con mayor frecuencia, bueno a veces también con micrófono para que los niños se escuchen, eso les gusta mucho, porque ellos se escuchan mejor (...)” (D1)

Por otra parte, docente 2 señala que en sus clases aborda el desarrollo de habilidades de manera paulatina y progresiva, abarcando los niveles del lenguaje desde la unidad mínima (fonema) a una estructura de mayor complejidad (oración).

“(…) Trabajar fonema y a la vez visualizar el grafema, la formación de sílabas a palabras y luego a la frase y la oración, una vez que se haya llegado a la oración, los niños tratan de ver la parte comprensiva dentro de esa oración, a través de preguntas. Preguntarles de quién se habla, de qué se trata, qué dice, para ir paulatinamente llegando a una lectura comprensiva”. (D2)

La asignatura de Lenguaje y comunicación tiene como objetivo desarrollar conocimientos sobre la lengua castellana, escritura, lectura y expresión oral abarcando un gran número de habilidades que de manera gradual se debieran desarrollar a esta edad, en este nivel académico, de manera transversal.

El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros. (MINEDUC, 2012)

En el **eje de escritura**, es importante señalar que los objetivos de la escritura están dirigidos a que los estudiantes lleguen a ser escritores independientes, creativos y puedan expresar ideas y conocimientos, con el objetivo de facilitar su lectura y comprensión.

Para lograrlo docente 2 señala que en sus clases se trabaja este eje

“(…) a través de fichas, con las letras los niños van formando la palabra mucho el deletreo en un principio y luego a partir de eso la formación de sílaba para escribir, ellos forman la palabra, la copian, separan en sílaba y de esa manera

vamos logrando el aprendizaje de la palabra parte la escrita y luego bueno completar frases formar oraciones a través de imágenes formar frase primero después de la frase sería la oración (...)" (D2)

De acuerdo a lo anterior, docente 2 focaliza el aprendizaje en que los niños refuercen el proceso de escritura, primero consolidando los grafemas que componen las palabras, para posteriormente escribir de manera espontánea en base a imágenes, hasta poder formar un texto más extenso.

En cambio, la D1 realiza un trabajo centrado en la calidad de la escritura de forma independiente, para que las/os estudiantes potencien la creatividad y puedan expresar ideas y conocimientos, con el objetivo de facilitar su lectura y comprensión, sin embargo, su foco está centrado en la calidad de la escritura.

“(...) Que ellos transcriban, que hagan copias, que tengan caligrafías eemmm...que palabras que no entienden dentro de un texto eh... que ellos las digan, podemos hacer un vocabulario con esas palabras eeh... para ir mejorando porque eso hace que el niño también comprenda lo que está leyendo. (D1).

Para el desarrollo de habilidades de **expresión oral**, docente 1 deja de manifiesto **estrategias que están enfocadas en la enseñanza**, con estrategias de enseñanza centradas en el docente.

Generalmente hago mucha pregunta y también espero respuesta, pido que todos me respondan algo, por lo tanto, entran todos y preguntas y respuesta porque también pueden hacer preguntas que también pueden ser contestadas, incluso por otro compañero compañera. Lo otro es que las canciones las deletreamos, les ayuda. Los poemas que usted sabe que lo puede más se van repitiendo de una manera que yo también vaya escuchando y en general todo ese tipo de cosas, trabalenguas, armar palabras que yo vaya diciendo las repiten etc. y todo ese tipo de cosas (D1).

Por otra parte, la docente 2 plantea en su discurso **estrategias enfocadas en el aprendizaje**, potenciando su participación, como constructores de sus aprendizajes, propiciando el desarrollo de habilidades para la expresión oral y construyendo conocimientos nuevos, a partir de los conocimientos previos que sus estudiantes ya poseen.

“Procuró comenzar la clase refiriéndome algún tema en donde ellos van expresando sus vivencias o de acuerdo a lo que saben cierto comentándolo de esa manera para desarrollar un poquito la expresión oral, a veces de ese tema van surgiendo otros en que también los niños van se ve la atención y ellos están poniendo en la clase en ese momento y van surgiendo nuevos temas que le permite a ellos explayarse en lo que se está conversando pero e...se da énfasis e...bastante la expresión oral porque también es una parte que está descendida en nuestros alumnos son de pocas palabras” (D2).

Es importante tener en conocimiento que las Bases Curriculares plantean que todos/as los/as estudiantes de 2° básico, deben desarrollar las siguientes habilidades en cada eje, lectura, escritura y comunicación oral. (Ver cuadro N°2, pág. 32).

4.2.2 Normativa

El afianzamiento de una normativa nacional se debe visualizar como un proceso dinámico, de reconstrucción de aprendizajes, de experiencias anteriores que el sistema educativo recoge e internaliza actualizando de manera sistemática y permanente los conocimientos disciplinares en las nuevas materias pedagógicas y de comunicación curricular.

Para llevar a cabo el análisis de las entrevistas, surgieron las categorías de la investigación a la luz de las interrogantes, la indagación teórica y los objetivos de la investigación, estableciéndose posiciones de las docentes de acuerdo a las Bases Curriculares implementada en su práctica. Es importante señalar que, a partir de las respuestas de las docentes, emergieron categorías y subcategorías que permiten profundizar el análisis del contenido de la información, permitiendo profundizar y enriquecer la presente investigación.

En relación a las visiones de las docentes se puede categorizar como la motivación por transmitir conocimientos nuevos hacia sus estudiantes. El docente de hoy debe mantener estrategias de motivación en su práctica pedagógica y así el estudiante se motiva por aprender y descubrir nuevos aprendizajes.

Asimismo, el interactuar a través de diversas estrategias en base a sus experiencias y las realidades de cada docente hace más enriquecedor el quehacer pedagógico para poder desarrollar nuevos aprendizajes en sus estudiantes.

De las perspectivas mencionadas por las docentes se observa que la docente 1, tiene una **visión en la que todos los estudiantes pueden aprender** dentro del aula común

“Uno piensa tanto en uno, pero una fortaleza es pensar que todos los niños aprenden sé que ahora aprenden de diferentes maneras, pero eso ya lo tenía incluido en mí misma porque pertenecía a un colegio en el cual había inclusión sin haber tenido estas normas legales nuevas” (D1)

A partir de lo expresado por la docente 1 existe una visión de la norma legal, reconociendo que los estudiantes aprenden de diversas maneras, de acuerdo a las diferentes actividades que se le entregan además se debe considerar el tiempo que se le asigna en cada actividad para desarrollar.

En consecuencia, la docente 1 reconoce su posición en cuanto al manejo de las bases curriculares y que esto le afecta en el poder abarcar a las necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes en los cursos donde trabajan, reconociendo que existe un desconocimiento de la normativa legal de educación,

Estas Bases Curriculares continúan y reafirman el sentido que tiene toda educación, cual es contribuir al desarrollo completo e integral de todas las personas en sus dimensiones espiritual, ética, moral, afectiva, intelectual, artística y física, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. (MINEDUC, 2012)

4.2.3 Curriculum

El Curriculum se puede definir como un proceso sistemático de la educación que expresa una idea global de lo que se quiere alcanzar en relación con los objetivos de aprendizajes.

Al hablar de Curriculum se debe considerar **la planificación**, el cual debe ser un trabajo metódico y secuenciado, y que responda a las necesidades de los/as estudiantes visualizando su contexto, es por ello que, al ser consultadas las docentes sobre su experiencia y formación profesional con respecto a las bases curriculares, específicamente en Lenguaje y Comunicación, sólo la D2, profundiza en el conocimiento empírico de las Bases Curriculares de segundo básico,

"En segundo año es más que nada que el niño adquiera el proceso de la lectura la escritura, eso es en el lenguaje no sé si en otra asignatura... también un poco el tema de expresarse oralmente porque por lo general son muchos de expresarse, en una palabra, que ellos creen que se dan a entender, entonces la formación de oraciones para expresarse". (D2)

A partir de lo señalado anteriormente, se visualiza la importancia de profundizar en el manejo y el **conocimiento de las Bases Curriculares**. Es por eso que las capacitaciones en estas temáticas se establecen necesario para fundamentar adecuadamente cada decisión pedagógica dentro del aula.

Por lo anterior, se visualiza de suma importancia que los docentes se capaciten y se formen en temáticas relativas al curriculum. En relación a estas instancias de capacitación, la Docente 2 expresa la importancia que tienen las capacitaciones en esta temática:

"Más que nada los cursos que han venido hacer al colegio A.T.E. y bueno ahora bueno el trabajo con la supervisora también el que ha ayudado una planificación más integrada". (D2)

A pesar que, la docente 2 plantea que ha tenido capacitación de agentes externos sobre planificación, no ha tenido formación teórica sobre Curriculum enfocado en Bases

curriculares, es por ello que sus planificaciones están enfocadas a la integración de contenidos más que el desarrollo de las habilidades.

4.3 Trastorno Específico Del Lenguaje (TEL)

En el contexto de la presente investigación, el término TEL es definido como una alteración en la adquisición y desarrollo de las habilidades lingüísticas, este término se valida bajo la normativa vigente del decreto 170, donde se hace hincapié en la incorporación a las escuelas a los niños y niñas que presentan Necesidades educativas especiales.

A partir de las respuestas de las docentes, emergieron categorías y subcategorías que permiten profundizar el análisis del contenido de la información, permitiendo ahondar y enriquecer la presente investigación:

Al momento de analizar el contenido de las respuestas de las docentes en relación con el Trastorno Específico del Lenguaje, emergen respuestas donde se vislumbra que tienen conocimiento acerca de la normativa que administra estas NEE.

De esta manera surgen diferentes subcategorías que permiten profundizar en el análisis de la investigación:

4.3.1 Grado de conocimiento de la intervención pedagógica de estudiantes con TEL en el PIE: Profesionales que realizan la Intervención

4.3.2 Necesidades Educativas Especiales: Ayudas y Recursos especiales adicionales Estrategias utilizadas – Desconocimiento del docente.

4.3.3. Decreto 170: Conocimiento del rol de los profesionales del PIE desde la experiencia.

4.3.4 Decreto 83: Carencia del manejo de las Adecuaciones Curriculares

4.3.1 Grado De Conocimiento De La Intervención Pedagógica De Estudiantes Con TEL En El PIE

La descripción del Trastorno Específico del Lenguaje, de acuerdo a la presente investigación, está definida como un discurso oral que explica o define las características, pero fundamentalmente reconociendo el diagnóstico de las y los estudiantes; ya sea en

relación a su pesquisa, la evaluación y/o a la intervención pedagógica que se implemente a cargo de todos los profesionales del establecimiento.

En relación a lo anteriormente señalado, las docentes tienen conocimiento de los **profesionales que realizan la intervención**, dando a conocer en sus relatos que aquellas profesionales, sacan a los estudiantes durante algunas asignaturas y trabajan en aula de recursos.

“(…) tenemos una profesora, la educadora que nos viene a acompañar dentro del aula, que nos acompaña cuatro horas en lenguaje y cuatro horas también en matemática”. (D1).

“(…) el profesor de la asignatura y también profesores del PIE que son los que apoyan ya sea en aula de recurso o en aula común”. (D2).

Otro punto en común de ambas docentes es que conocen la labor que realizan los asistentes profesionales de la Educación, tanto; Fonoaudióloga, Psicopedagoga, psicóloga, entre otros.

“(…) la fonoaudióloga retira los niños que tienen problemas de ese tipo y los lleva al aula de recursos y con ellos trabaja allá, la otra persona es la psicopedagoga que tiene que ver con la parte cognitiva, pero también con la parte pedagógica, los ayuda a tener un poco más de concentración, y a reforzar aquello que todavía el niño no ha aprendido y además que va a la par también con lo que vamos haciendo en la asignatura”. (D1).

“(…) también están otros especialistas como la fonoaudióloga, asistente social, psicóloga en caso ya de extrema situación”. (D2).

Al analizar el discurso de las docentes, se observa que las docentes tienen una noción respecto al trabajo de los asistentes de la educación, que se realiza con los estudiantes que son diagnosticados con TEL, además de manejar los horarios y formas en que los especialistas trabajan en el establecimiento.

Es importante señalar que este conocimiento se puede sustentar en las normativas ministeriales, lo que a los docentes permitiría fortalecer la información que manejan. Tal como lo plantea el Decreto 170;

Un formulario único proporcionado por el Ministerio de Educación a los profesionales competentes que realicen esta actividad. Este formulario contendrá (...), deberá dar cuenta de los antecedentes relevantes del o la estudiante, de su familia y entorno y de las necesidades de apoyos específicos que éstos necesitan en el contexto educativo y familiar. Además, debe especificar los procedimientos y pruebas empleadas (...). La coordinación de profesionales para la elaboración del formulario será de responsabilidad del sostenedor del establecimiento educacional (...). Dicho formulario deberá contener la firma de los o las profesionales responsables en los diferentes ámbitos de la evaluación realizada (MINEDUC, 2009).

4.3.2 Necesidades Educativas Especiales

Las Necesidades Educativas Especiales están relacionadas con las **ayudas y los recursos especiales adicionales** que hay que proporcionar a determinados alumnos y alumnas que, por diferentes causas, enfrentan barreras para su proceso de aprendizaje y participación.

La docente 1 respecto a los recursos adicionales que utiliza como estrategia de enseñanza es el micrófono.

“La Escucha activa, el releer, escuchar a pares, escuchar en voz alta a la profesora y que ellos se escuchen (...), a veces también con micrófono para que los niños se escuchen, eso les gusta mucho, porque ellos como como que se sienten un poco más importantes” (D1)

De acuerdo a la experiencia de la docente, este tipo de recurso, motiva a los estudiantes, posiblemente por la innovación, el juego, sin embargo, se desconoce la forma en que se utiliza el micrófono, la intención educativa, cómo está planificada la actividad. Ya que la simple utilización de manera improvisada puede no dar respuesta a las necesidades de los niños con TEL, definidas en el Decreto 170:

Está afectada la capacidad de comprensión de lectura, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento de actividades que requieren leer. Se manifiesta a través de una lectura oral lenta con omisiones, distorsiones y sustituciones de las palabras, con paros, correcciones, y/o bloqueos. Los/as estudiantes presentan dificultades específicas en:

- Los procesos de codificación y velocidad de procesamiento de la información, habilidad para captar significados globales y en memorizar la información para usarla en la comprensión global del texto.
- El desarrollo de un vocabulario visual y en la utilización de estrategias adecuadas y eficientes para retener los códigos fonológicos pertinentes, para su posterior comprensión.
- Un desarrollo insuficiente de las destrezas auditivo-fonémicas para procesar; analizar y sintetizar, la información del habla; para retener e integrar la información de los fonemas que componen los vocablos de un idioma. Dicho procesamiento es intrínseco a la capacidad de entender el lenguaje hablado y tiene por objetivo que los estímulos auditivos que configuran las palabras se incorporen al léxico o "diccionario personal" para lograr la comprensión oral.

Respecto a esta definición, en el discurso de las docentes se visualizan **estrategias utilizadas** para todas y todos los niños y niñas con y sin TEL, manifestando que para su percepción los estudiantes requieren tiempo, y que aprenderán durante el proceso.

Por otra parte, la docente 2 en la descripción de recursos utilizados en el aula común menciona;

“Tratar de usar bastante lo que es la parte visual, a través de dibujo e ir haciéndolos pronunciar marcando la sílaba, pronunciando con más fuerza lo que les cuesta, o la sílaba que les cuesta pronunciar y la repetición de palabras” (D2)

Se evidencia que la docente, utiliza las imágenes, textos, palabras escritas, la estrategia de la docente, primero se enfoca en las sílabas que componen la palabra, reconociendo lo que

les cuesta pronunciar, enfocado específicamente al aprendizaje de la lectura y la pronunciación.

Ambas docentes tienen conocimiento en base a la experiencia de algunas características que los estudiantes van presentando en el proceso educativo, sin embargo, existe un **desconocimiento de las docentes** en base a su rol dentro del aula y a la implementación de nuevas estrategias que respondan a las Necesidades Educativas de los/as estudiantes.

El docente debe por normativa responder a un programa de estudio en un tiempo determinado, conociendo los objetivos de aprendizaje, entregados por las Bases Curriculares de manera rígida, sin embargo, es flexible en cuanto al cómo cada docente guía a todos los estudiantes para llegar a este objetivo.

Para esto con la implementación de los Programas de Integración Escolar dentro de los establecimientos los niños reciben una ayuda adicional de profesionales idóneos que responden a sus necesidades y están determinados en el Decreto 170.

4.3.3 Decreto 170

El decreto 170 define el trabajo de los profesionales del PIE, además regula los instrumentos de evaluación y diagnóstico. Respecto a este punto, se observa que las docentes basan su conocimiento desde su experiencia en la articulación en conjunto con los profesionales del PIE.

En relación al **conocimiento del rol de los profesionales del PIE desde la experiencia**, la docente 2 menciona que:

“La docente PIE apoya bueno, especialmente a los niños que tienen mayor dificultad, pero también integra a otros niños si se lo requiere y bueno su trabajo está basado más específicamente en que los niños desfasados vaya adquiriendo el aprendizaje de la clase”. (D2)

De esta manera, la docente 2 manifiesta haber trabajado con algún profesional del Programa de Integración Escolar del establecimiento, indicando sobre los avances o

retrocesos que tenga el estudiante. Lo anteriormente señalado por la docente se refiere al apoyo que le brinda los profesionales del Programa de Integración Escolar.

En cuanto al impacto en los aprendizajes de los estudiantes con NEE, se puede mencionar que la regularización de este decreto permite la incorporación de estudiantes con necesidad educativas especiales en el aula común, generando instancias de socialización con los pares y la no discriminación con los estudiantes que están desfasados en cuanto a su edad y nivel de curso. De esta forma ambas docentes mencionan que;

"Participan para apoyar en el aula o fuera de ella... lo vuelve a reforzar, por lo tanto, esas personas, están constantemente viendo a los niños que tienen TEL".
(D1)

"Considero que los niños dentro del aula a veces se distraen un poco cómo van en distintas actividades dependiendo de sus ritmos, a veces le causa novedad la tarea del otro compañero y a veces eso dificulta". (D2)

Se observa que en el discurso ambas docentes, sus respuestas denotan algún discernimiento del trabajo de los especialistas. Por una parte, la docente 1 alude a que el trabajo realizado por los profesionales del Programa de Integración Escolar lo encuentra participativo y propositivo. Por otra parte, la docente 2 manifiesta que los estudiantes dentro del aula se distraen, ya que, realizan distintas actividades como, por ejemplo, cuando sacan a uno de los estudiantes para reforzar en el aula de recursos y luego se deben reincorporan a las actividades que habían dejado en la sala de clases.

De esta manera el trabajo y el quehacer de los especialistas del PIE con los estudiantes con NEE, es conocido de manera general por las docentes de aula común.

Los aportes que han realizado los diferentes profesionales del Programa de Integración Escolar, en los diferentes aprendizajes han sido de manera positiva;

“es algo muy significativo porque entre ambas (aludiendo al trabajo de la docente PIE), entre más personas vamos viendo lo mejor para cada niño...” (D1).

De este modo, la docente 1 manifiesta que tiene conocimiento del trabajo que realiza la profesional del Programa de Integración (PIE), dentro del aula común.

En cuanto a las capacitaciones para el uso de estrategias, el decreto menciona instancias de actualización en los docentes, al mismo tiempo incorporar nuevas estrategias para presentar los contenidos de aprendizajes;

"Capacitación del DUA que tiene que ver con el decreto 83... tiene que ver con herramientas que podamos tener para mejorar nuestras planificaciones para los niños que tratamos nosotros y que también nos sirven para los otros, está también el decreto de la inclusión que también hemos tenido capacitación sobre eso... es buscar nuevas estrategias para esas diversas maneras de aprender..." (D1).

Por lo tanto, la docente 1 considera que han recibido de alguna u otra manera capacitaciones, con respecto a la norma del Programa de Integración Escolar generando instancias de actualización en las estrategias de aprendizajes.

Por otra parte, el auto perfeccionamiento de las docentes es fundamental en la práctica pedagógica de hoy conocer y comprender los principales factores asociados a las Necesidades Educativas Especiales, teniendo en cuenta el plan de trabajo para aplicar estrategias, evitando tareas que excluyan a los estudiantes. Esto no se evidencia en ninguna de las respuestas de las docentes, lo que nos indica que no conocen o manejan los factores asociados a alguna Necesidad Educación Especial, como el contexto familiar, social y/o cultural.

En resumen, este análisis permite observar que las docentes conocen a grandes rasgos la importancia de estas normativas de Educación manejando el concepto del decreto 170.

4.3.4 Decreto 83

El Decreto se define como un instrumento ley que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

La Normativa vigente de Educación establece y aprueba criterios de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, que promueven la diversificación de estrategias de enseñanza.

Desde la nueva concepción del Decreto 83 sobre la diversificación de la enseñanza, las docentes señalan sus principales fortalezas y debilidades en relación con el desarrollo de las prácticas pedagógicas inclusivas.

Una de las docentes menciona la experiencia que ha tenido con estudiantes con NEE, no tan solo en la escuela donde trabaja, sino también en otras instituciones.

“(…) pensar que todos los niños aprenden, sé que ahora aprenden de diferentes maneras, pero eso ya lo tenía incluido en mí misma, porque pertenecía a un colegio en el cual había inclusión, sin haber tenido estas normas legales nuevas”. (D1).

La D1 manifiesta la experiencia de trabajar en establecimientos que incluyen estudiantes con distintas dificultades, haciendo referencia que sin tener leyes vigentes que regulen la integración o inclusión de estos estudiantes, ellos se desarrollaban de manera normal con el resto de sus pares y profesores.

“(…) en el curso cada día son más los niños que requieren de un trabajo más individualizado porque hay que estar ahí instruyendo, guiando, uno por uno. (D2)”.

Esto permite visualizar que la D2 trabaja de manera más individualizada con los/as estudiantes que van presentando dificultades o que se van quedando atrás, con respecto a su

nivel de curso, de esta manera, esto permite crear y planificar actividades específicas para cada estudiante.

A partir de lo anteriormente señalado por las Docentes, se puede deducir que ambas trabajan con estudiantes con dificultades en el aprendizaje específicamente con Trastornos Específico del Lenguaje, pero existe la **carencia del manejo en las adecuaciones curriculares** al momento de planificar de manera diversificada.

Según el Decreto 83, menciona lo siguiente:

El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia que; “da respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias” (pág.19).

Con el DUA, las docentes pueden optar a variadas instancias de uso durante las clases desde el inicio, desarrollo y cierre de esta, dando oportunidades a todos los y las estudiantes de potenciar o afianzarse según sea el caso sus habilidades utilizando los diferentes estilos de aprendizajes de cada uno de ellos.

5 CONCLUSIÓN

Al finalizar el análisis de la información entregados por los actores cuya finalidad fue indagar sobre las percepciones sociales de las docentes de aula regular respecto a la implementación de las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación en segundo básico para niños que presentan TEL, en cumplimiento de los objetivos planteados en la investigación, se puede inferir que la percepción social de las docentes presenta una estrecha similitud, respecto a metodologías y valoraciones de sus estudiantes, sin embargo, considerando que son personas diferentes, existen discrepancias en el modo, en el estilo y en los conocimientos que poseen respecto a la normativa de educación especial, y al rol que se le atribuye al docente dentro de éste.

Respecto a la **experiencia** de las docentes de aula regular, en que imparten clases de Lenguaje y Comunicación, manifiestan que han interactuado con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje, apreciando un ritmo de aprendizaje más lento en comparación con sus pares.

Por otra parte, refieren que las habilidades lingüísticas de estudiantes con TEL se encuentran descendidas, haciendo hincapié en la pronunciación de las palabras y en la expresión oral, de esta información se puede inferir que en base a la experiencia las docentes reconocen una característica propia del Trastorno e importante de fortalecer, sin embargo, carecen de las herramientas para una adecuada intervención en el aula.

Una de las docentes responsabiliza a las instituciones externas, específicamente a las escuelas de lenguaje y familia, respecto a las dificultades de lenguaje de los/as estudiantes diagnosticados con TEL, lo que permite visualizar un desconocimiento de las necesidades educativas propias del TEL y que no se traduce sólo en la expresión o la escasa estimulación del lenguaje, es una dificultad para adquirir y utilizar el lenguaje, debido a carencias en cuanto a la comprensión o producción del léxico, confección de la lingüística y el razonamiento y no a un contexto familiar, ni escolar previos que no favorece su desarrollo.

En cuanto a la **motivación**, las docentes sustentan su trabajo en la motivación externa de los/as estudiantes, utilizando el refuerzo por medio de premios e incentivos para generar una conducta motivante en sus estudiantes, de lo cual se infiere que la formación académica de las docentes tuvo una fuerte influencia conductista, y que hoy lo replican como estrategia de enseñanza con sus estudiantes.

Continuando con la estimulación de la motivación externa, las docentes implementan el trabajo entre pares para generar una conducta favorable para el aprendizaje en sus estudiantes.

Asimismo, al utilizar ambas estrategias se infiere que las docentes realizan una planificación para todos/as sus estudiantes, utilizando una estrategia homogénea, con una precaria variedad y utilización en los recursos.

Al relacionar lo anterior con la teoría que sustenta esta investigación, se concluye que la motivación de las docentes es academicista, con poca flexibilidad curricular, además no se vislumbran planificaciones que contengan estrategias diversificadas, lo cual se puede asociar a la precariedad de recursos con los que cuenta el establecimiento, así como también al desconocimiento y/o la escasa motivación de las docentes por implementar estrategias de enseñanza innovadoras que fomenten la motivación de sus estudiantes.

En relación a las **expectativas** que las docentes manifiestan de los estudiantes con TEL, se visualiza que las docentes de aula regular, no tienen claridad de las metas que se han propuesto para los estudiantes, solo mencionan la periodicidad de sus expectativas, las cuales las segmentan en base a los logros por semestre enfocándose en los resultados de las notas obtenidas, lo que indicaría que más que esperar que los/as estudiantes avancen en su estado actual, considerando sus potencialidades y habilidades, ellas se centran en sus notas obtenidas por semestre.

De acuerdo a los estudios de la investigación se concluye que desde la percepción social de las docentes, se valora una amplia brecha entre lo que exige la normativa,

específicamente el currículum de acuerdo a las Bases Curriculares de 2° básico y el contexto de los estudiantes de la escuela.

Además, se reconocen carencias en las docentes para generar instancias de aprendizaje significativo en los/as estudiantes con TEL, que involucren no sólo el traspaso de información, sino el desarrollo de competencias y habilidades para el aprendizaje que les permitan un desarrollo holístico.

Las nuevas normativas de educación inclusiva conllevan una amplia demanda en la participación del docente, lo que requiere fortalecer las habilidades y los conocimientos teóricos de quienes ejercen pedagogía, para esto es importante conocer la percepción de los docentes de aula regular para determinar sus apreciaciones y valoraciones de las nuevas exigencias de la diversidad en el aula, con el fin de implementar proyectos que enriquezcan su quehacer pedagógico y al mismo tiempo respondan efectivamente a las nuevas demandas.

5.1 Limitantes

Dentro de las limitantes cabe mencionar que, dado la envergadura de la investigación contextualizada en una escuela con características particulares, los resultados obtenidos no permiten ser extrapolados a otras instituciones, aunque presenten analogías en similitudes y contrastes. Esta limitante la constituye el tamaño de la muestra, dirigiendo los lineamientos de la investigación a dos docentes de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, en 2° básico.

La investigación en el tiempo delimitado para su desarrollo, periodo de siete meses sólo alcanza o comprende un periodo de escolaridad y no permite la realización de un seguimiento para conocer si la experiencia, motivación y expectativas de las docentes logra enriquecer sus clases, y/o la evaluación final del impacto de las estrategias utilizadas para estudiantes con TEL al finalizar el periodo escolar año 2018.

El Estudio de caso se limita a describir la percepción social de las docentes centrando su atención en la trayectoria y experiencia pedagógica, por el escaso tiempo no se profundiza en las planificaciones, estrategias y metodologías que las docentes utilizan. Por otra parte, se deja al margen la percepción de otros entes de la comunidad educativa.

5.2 Proyecciones de la Investigación

Al analizar el contenido de la información recogida en la investigación desde la mirada de las docentes de aula regular, se concluye un desconocimiento por parte de las docentes respecto a la normativa de Educación Especial, a las Necesidades Educativas Especiales de los niños con TEL, a las estrategias diversificadas de enseñanza, al trabajo colaborativo y al rol del docente dentro de esta normativa.

Para lo cual se sugieren posibles soluciones para la escuela:

- El área administrativa de la escuela debe contemplar las percepciones de los docentes como sustento para la ejecución de planes de mejora tales como; capacitaciones, cursos, talleres, especializaciones en base a una educación inclusiva contextualizada a sus necesidades educativas particulares.

- Acompañamientos en el aula regular formativos por parte de la unidad técnica pedagógica, que cuenten con una retroalimentación para mejorar o fortalecer la enseñanza.
- Fomentar el trabajo colaborativo por parte de las docentes y el equipo multidisciplinario, para fortalecer el trabajo de co-docencia y el aprendizaje de las/os estudiantes.
- Realizar encuentros de reflexión pedagógicas para compartir prácticas exitosas en base a sus experiencias contextualizadas.

Todo esto, con un periodo de tiempo constante y de acompañamiento en el quehacer pedagógico de los docentes, donde se evalúen los avances y falencias que se puedan presentar en el transcurso del año escolar.

6 REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA

Álvarez, S. (2008) *Hacia un Enfoque de Educación en Competencias*. España.

Arias, C. (2006). *Enfoques Teórico sobre la percepción que tienen las Personas* (vol. 8). Colombia: Línea de Investigación en Didáctica del lenguaje y Competencias Comunicativas de la Universidad Iberoamericana.

Arias, M. Giraldo, C. (2011). *El rigor científico en la investigación cualitativa*. Colombia: Invest. Educ. Enferm.

Ávalos, (2013). *¿Héroes o Villanos?: La profesión docente en Chile*. Chile: Editorial Universitaria.

Bardin, L., (2002) *Análisis de Contenido*. España: Akal.

Baró, I., (1985) *Acción e Ideología: Psicología Social desde centroaméric*. El Salvador: UCA Editores.

Berger, P., Luckmman, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad* (Decimoséptima reimpresión) Argentina: Amorrortu Editores.

Condemarín, M, (2009). *Revista Latinoamericana de Lectura, "Lectura y Vida": Integración de dos Modelos en el Desarrollo del lenguaje Oral y Escrito*. Recuperado el 12 de octubre de 2018 de file:///C:/Users/HP/Downloads/09_04_Condemarin.pdf.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la Lectura* (7ma Edición). España: Wolters kluwer.

Declaración de Salamanca y Marco de Acción: Para las Necesidades Educativas Especiales (7- 10 de junio de 1994) Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. España.

Dember, W., Warm, J., (1990) Psicología de la Percepción. España: Alianza Psicología.

DSM-V. (2014). 5ta edición. Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos Mentales. España: Editorial Panamericano.

Gavotto Nogales, O. (2012). La Evaluación de Competencias educativas. Estados Unidos: Palibrio.

Grundy, S., (1987) La Construcción del Curriculum. Londres: The Falmer Press.

Hernández, R. Fernández, C. (2010). Metodología de la Investigación (5ta Edición). México: The Mc Graw Hill Companies.

Hernández Sampieri, R., Baptista, M., Fernández, C., (2014). Metodología de la Investigación (6ta Edición). México: The Mc Graw Hill Companies.

Mares, Miramontes & Otros. (Julio – Septiembre, 2009). Concepto y Expectativas del docente respecto de sus Alumnos considerados con Necesidades Educativas Especiales. (Vol. 14). México.

Ministerio de Educación. (2010) Ley General de Educación. Chile.

Ministerio de Educación, (2012), Bases Curriculares, Lenguaje y Comunicación, Chile.

Ministerio de educación, (2009), Decreto N° 170, “Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial”, Chile.

Ministerio de educación, (2015), Decreto N° 83, Chile.

Mendoza, E. (2001). Trastorno específico del Lenguaje. España: Psicología Pirámide.

Mora, M. (2002). La Teoría de Las representaciones Sociales de Serge Moscovici (Núm. 2). México: Atenea Digital.

Morales, J., Moya, M., Gaviria, E. & Cuadrado, I., (2016). Revista de psicología (vol. XXV, núm. 2). Psicología Social (3ra Edición). Madrid: Mc Graw Hill.

Moscovici, S. (Trad. 1986). Psicología social I. España: Paidós.

N. Giné, A. (2003). Participación y Análisis de las Prácticas educativas: La secuencia formativa: Fundamentos y aprendizajes. Barcelona: Graó.

Ortega, R., (2004). “Violencia, agresión y disciplina”, en Fernández, I., Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad. Madrid: Narcea,

Papalia, D. (1987). Psicología del Desarrollo. México: The Mc Graw Hill Companies

Pinar, W. (2014). La Teoría del Curriculum. España: Narcea, S.A.

Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en Educación: Fundamentos y Tradiciones. España: The Mc Graw Hill Companies.

Schwandt, T., (1994) Manual de Investigación Cualitativa. Estados Unidos.

Stake, R. (1999). Investigación con estudio de Caso (2da Edición). España: Morata.

Stenhouse, L., (1980) Investigación y Desarrollo del curriculum. España: Morata.

UNESCO (2005). Qué hace a un curriculum de calidad.

Valenzuela, J., Muñoz, C., Silva, I., Gómez, V., Precht, A., (2015). Motivación Escolar: Claves para la Formación Motivacional de futuros Docentes. (vol. XLI, núm. 1). Chile: Estudios Pedagógicos.

Vélaz, C., (2009) Aprendizaje y desarrollo profesional docente. España: Santillana.

7 ANEXOS

INSTRUMENTO VALIDACIÓN DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTO


Estimado/a Juez:

Junto con saludar, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la evaluación del presente instrumento, que forma parte de la tesis **Percepción social del docente de aula regular respecto a la implementación de las Bases Curriculares de 2° básico para niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje**, que tiene como fin optar al grado de **Licenciado en Educación Diferencial con mención en Trastorno Específico del Lenguaje oral**. La validación de los instrumentos es de gran relevancia para el desarrollo de la investigación y para que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente.

Para operacionalizar la tarea se ha confeccionado una rúbrica de contingencia donde usted debe emitir su juicio frente a cada categoría, estableciendo el indicador correspondiente al nivel de logro de cada categoría según corresponda.

A continuación, se adjuntan los instrumentos, correspondientes a una entrevista individual dirigida al docente de aula y el guion temático para la entrevista grupal de los estudiantes de segundo básico. Por último, se anexan los objetivos de la investigación.

Agradecemos su valiosa colaboración.

IDENTIFICACIÓN DEL JUEZ Instrucciones: Completar información solicitada	
Nombre completo	Carolina Pizarro Flores
Título profesional	Profesora Diferencial Mención en Déficit Intelectual
Universidad	UMCE
Grado académico	Magíster en Educación Mención Gestión Educacional
Institución(es) donde se desempeña	Universidad Academia Humanismo Cristiano
Cargo	Jefa del segundo programa de Titulación en D.I
Fecha de revisión	30 de Septiembre 2018
Firma	

INSTRUMENTO I:

ENTREVISTA DOCENTES DE AULA REGULAR

Fecha de aplicación 07 / 11 / 2018

Estimado/a Docente

El presente instrumento es de administración individual, en él se presentan preguntas que tienen como objetivo recopilar información relevante respecto a su percepción social en base a la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje, en 2º básico de la Escuela Valle de Puangue, en la comuna de Curacaví. Para ello, solicitamos que responda de acuerdo a sus propias experiencias, expectativas y motivaciones respecto a los temas abordados.

El contenido de esta entrevista, será de exclusivo uso y conocimiento de los investigadores, por lo que se solicita que responda con la mayor franqueza posible, lo que permitirá el desarrollo de nuestra investigación.

Agradecemos su participación.

I.- PERCEPCIÓN SOCIAL:

1. ¿Cuál es su experiencia en la interacción con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
2. ¿Qué metodologías utiliza en el trabajo con los estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
3. ¿De qué manera incentiva el trabajo dentro del aula para los estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje?
4. ¿Cuál o cuáles son sus expectativas respecto al trabajo con los estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
5. En base a su experiencia, ¿Cómo distribuye en el aula a los estudiantes para generar aprendizaje significativo?

II.- BASES CURRICULARES

1. En su experiencia y formación profesional, ¿Cuál es su conocimiento de las bases curriculares de 2° básico de Lenguaje y Comunicación?
2. ¿Cuál es su opinión referente a las bases curriculares y los elementos que contribuye para abordar a los estudiantes?
3. Para el desarrollo de habilidades en el eje de Lectura ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes?
4. Para el desarrollo de habilidades en el eje de Escritura ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes?
5. Para el desarrollo de habilidades en el eje de Comunicación Oral ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes.

III.- TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE Y NORMATIVA DE EDUCACIÓN

1. ¿Quién o quiénes participan en el proceso educativo de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?
2. ¿Cuál es el rol que cada uno desempeña?
3. En su experiencia en el Establecimiento, ¿cuál es su opinión respecto al trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo, específicamente para los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?
4. En el transcurso de su formación y luego como docente, ¿Cuáles han sido las capacitaciones o cursos que le han aportado herramientas imprescindibles para realizar una planificación diversificada?
5. ¿Cuál o cuáles son los componentes que considera relevantes en su práctica pedagógica del decreto 83?
6. ¿Cuál o cuáles son los componentes que considera relevantes en su práctica pedagógica del decreto 170?
7. ¿Cuáles son sus principales fortalezas como docente para desarrollar prácticas pedagógicas de carácter inclusivo?
8. ¿Cuáles son las áreas como docente que se debiesen potenciar en usted, para desarrollar prácticas pedagógicas de carácter inclusivo?

Instrucciones generales: marque con una x su preferencia en la siguiente rúbrica de validación Entrevista Docentes de Aula Regular.

CATEGORÍA	INDICADORES				Observaciones
	Alto nivel	Moderado nivel	Bajo nivel	No cumple con el criterio	
<u>Suficiencia</u> Las preguntas o ítems que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.	El instrumento es suficiente.	Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.	El instrumento mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.	El instrumento no es suficiente para medir las variables o indicadores.	
<u>Claridad</u> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.	El instrumento es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.	Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del instrumento.	El instrumento requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.	Las preguntas o ítems no son claras.	
<u>Coherencia</u> El instrumento tiene relación lógica con el indicador que se está midiendo.	El instrumento tiene una relación lógica con el objetivo.	El instrumento tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.	El instrumento tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.	El instrumento puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del	

				objetivo.	
<u>Relevancia</u> El instrumento es esencial e importante, es decir, debe ser incluida.	El instrumento es muy relevante y debe ser incluido.	El instrumento es relativamente importante	El instrumento tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.	El instrumento puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación	
Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:					
<p>Los objetivos y con lo que desean investigar tiene bastante congruencia. Solo deben modificar lo que está con acotaciones.</p> <p>Mencionar que es importante para el juez experto conocer los objetivos generales y específicos a la hora de validar un instrumento, es decir colocarlos en un comienzo y no al final.</p>					

INSTRUMENTO VALIDACIÓN DE CONTENIDO Y JUICIO DE EXPERTO

Estimado/a Juez:

Junto con saludar, nos dirigimos a usted para solicitar su colaboración en la evaluación del presente instrumento, que forma parte de la tesis **Percepción social del docente de aula regular en base a la implementación de las Bases Curriculares de 2° básico para niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje**, que tiene como fin optar *al grado de Licenciado en Educación Diferencial con mención en Trastorno Específico del Lenguaje oral*. La validación de los instrumentos es de gran relevancia para el desarrollo de la investigación y para que los resultados obtenidos a partir de éstos sean utilizados eficientemente.

Para operacionalizar la tarea se ha confeccionado una rúbrica de contingencia donde usted debe emitir su juicio frente a cada categoría, estableciendo el indicador correspondiente al nivel de logro de cada categoría según corresponda.

A continuación se adjuntan los instrumentos, correspondientes a una entrevista individual dirigida al docente de aula y el guion temático para la entrevista grupal de los estudiantes de segundo básico. Por último, se anexan los objetivos de la investigación.

Agradecemos su valiosa colaboración.

IDENTIFICACIÓN DEL JUEZ	
Instrucciones: Completar información solicitada	
Nombre completo	Norma Alejandra Soto Jiménez
Título profesional	Profesora de Educación Diferencial, mención Trastornos de Audición y Lenguaje
Universidad	UMCE
Grado académico	Master
Institución(es) donde se desempeña	UAHC
Cargo	Coordinadora de Prácticas
Fecha de revisión	28/09/2018
Firma	

INSTRUMENTO I:

ENTREVISTA DOCENTES DE AULA REGULAR

Fecha de aplicación 07 / 11 / 2018

Estimado/a Docente

El presente instrumento es de administración individual, en él se presentan preguntas que tienen como objetivo recopilar información relevante de su percepción social en base a la implementación de las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje en 2° básico de la Escuela Valle de Puangue en la comuna de Curacaví. Para ello, solicitamos que responda de acuerdo a sus propias experiencias, expectativas y motivaciones respecto a los temas abordados.

El contenido de esta entrevista, será de exclusivo uso y conocimiento de los investigadores, por lo que se solicita que responda con la mayor franqueza posible, lo que permitirá el desarrollo de nuestra investigación.

Agradecemos su participación.

I.- PERCEPCIÓN SOCIAL:

6. ¿Cuál es su experiencia en la interacción con estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
7. ¿Qué metodologías utiliza en el trabajo con los estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
8. ¿De qué manera incentiva el trabajo dentro del aula para los estudiantes con Trastornos Específicos del Lenguaje?
9. ¿Cuál o cuáles son sus expectativas respecto al trabajo con los estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje?
10. En base a su experiencia, ¿Cómo distribuye en el aula a los estudiantes para generar aprendizaje significativo?

II.- BASES CURRICULARES

6. En su experiencia y formación profesional, ¿cuál es su conocimiento de las bases curriculares?

7. ¿Cuál es su opinión referente a las bases curriculares y los elementos que contribuye para abordar a los estudiantes?
8. Para el desarrollo de habilidades en el eje de Lectura ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes?
9. Para el desarrollo de habilidades en el eje de Escritura ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes?
10. Para el desarrollo de habilidades en el eje de Comunicación Oral ¿Cuáles son las estrategias que implementa frecuentemente y han tenido mayor impacto en los estudiantes.

III.- TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE Y NORMATIVA DE EDUCACIÓN

9. ¿Quién o quiénes participan en el proceso educativo de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?
10. ¿Cuál es el rol que cada uno desempeña?
11. En su experiencia en el Establecimiento, cuál es su opinión respecto al trabajo colaborativo con los profesionales de apoyo, específicamente para los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?
12. En el transcurso de su formación y luego como docente, ¿Cuáles han sido las capacitaciones o cursos que le han aportado herramientas imprescindibles para realizar una planificación diversificada?
13. ¿Cuál o cuáles son los componentes del decreto 83 que considera relevantes en su práctica pedagógica?
14. ¿Cuál o cuáles son los componentes del decreto 170 que considera relevantes en su práctica pedagógica?
15. ¿Cuáles son sus principales fortalezas como docente para desarrollar prácticas pedagógicas de carácter inclusivo?
16. ¿Cuáles son sus principales debilidades como docente para desarrollar prácticas pedagógicas de carácter inclusivo?

Instrucciones generales: marque con una x su preferencia en la siguiente rúbrica de validación Entrevista Docentes de Aula Regular.

CATEGORÍA	INDICADORES				Observaciones
	Alto nivel	Moderado nivel	Bajo nivel	No cumple con el criterio	
<p><u>Suficiencia</u> Las preguntas o ítems que apuntan a las variables o indicadores bastan para obtener la medición de estos.</p>	<p>El instrumento es suficiente. X</p>	<p>Se deben incrementar algunos ítems para poder evaluar el objetivo completamente.</p>	<p>El instrumento mide algunos aspectos de las variables o indicadores, pero no corresponden con su dimensión general.</p>	<p>El instrumento no es suficiente para medir las variables o indicadores.</p>	
<p><u>Claridad</u> Las preguntas o ítems se comprenden fácilmente, es decir, sus sintaxis y semántica son adecuadas.</p>	<p>El instrumento es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.</p>	<p>Se requiere una modificación muy específica de algunos términos del instrumento. X</p>	<p>El instrumento requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo a su significado o por la ordenación de los mismos.</p>	<p>Las preguntas o ítems no son claras.</p>	
<p><u>Coherencia</u> El instrumento tiene una relación lógica con el indicador que se está midiendo.</p>	<p>El instrumento tiene una relación lógica con el objetivo. X</p>	<p>El instrumento tiene una relación moderada con el objetivo que está midiendo.</p>	<p>El instrumento tiene una relación tangencial con el objetivo en estudio.</p>	<p>El instrumento puede ser eliminada sin que se vea afectada la medición del</p>	

				objetivo.	
<u>Relevancia</u> El instrumento es esencial e importante, es decir, debe ser incluida.	El instrumento es muy relevante y debe ser incluido. X	El instrumento es relativamente importante	El instrumento tiene alguna relevancia, pero hay otro ítem que ya incluye la medición de lo que mide este.	El instrumento puede ser eliminada sin que se vea afectada la investigación	
Aportes y sugerencias para enriquecer el instrumento:					
Incluí comentarios sobre el documento.					

