UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROGRAMA DE SEGUNDA TITULACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
CON MENCIÓN EN TRASTORNOS ESPECÍFICOS DEL LENGUAJE

Experiencias docentes sobre el proceso lector en estudiantes con TEL de primer año básico en clases virtuales durante la crisis sanitaria *COVID-19* en escuelas particulares subvencionadas urbanas de las regiones V y VII: Un estudio de caso

PARA OPTAR AL GRADO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN

AUTORES/AS:

Rocío Fuentes Quiroz

Evelyn Jiménez Orellana

Patricio Lorca Retamal

PROFESOR GUÍA: Marco Antonio Alarcón Silva

Santiago de Chile, diciembre 2020

AUTORIZACIÓN:

Autores Rocío Fuentes Quiroz, Evelyn Jiménez Orellana y Patricio Lorca Retamal, Autorizan 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 sus autores.

Diciembre 2020.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos con mucho afecto a:

A nuestras familias, amigos y a todas aquellas personas importantes en nuestras vidas que nos acompañaron en este arduo proceso, que sin ellos nada de esto hubiera sido posible. Gracias por no dejarnos desfallecer y darnos esas palabras de aliento que en el momento oportuno nos hizo falta para completar este proceso de aprendizaje de la mejor manera posible.

Dedicamos esta tesis a:

Dedico estas líneas, a todas las personas que colaboraron en la realización de este trabajo, a mi familia y a mi pareja que me estuvieron apoyando en todo momento. Además, en especial a nuestro profesor Marco Alarcón Silva, por orientarnos y guiarnos en este proceso que no fue fácil. Además, darle las gracias por sus horas de dedicación y paciencia, por aportarnos sus conocimientos y sabiduría. Sabemos que todo lo aprendido nos servirá para poder llevar a cabo un buen quehacer pedagógico para la posteridad.

Rocío Fuentes Quiroz.

Para comenzar, no puedo dejar de mencionar a mis padres y hermano, quienes me han brindado su apoyo incondicional y palabras de aliento en los momentos más duros de todo mi proceso de formación profesional y a lo largo de la vida. También a mis amistades y colegas, que gracias a ellos esta etapa fue más llevadera, grata, y por supuesto, empapada de contención. Cabe destacar, además, el gran trabajo y dedicación que nuestro profesor guía, el Sr. Marco Alarcón dispuso para guiarnos en esta instancia.

Para finalizar, quiero expresar que este trabajo va dedicado a lo más importante que tengo en la vida, mi hermosa hija. Gracias a ti afloraron las fuerzas y garras para culminar de la mejor forma. Te ama mamá.

Evelyn Jiménez Orellana.

Mi dedicatoria va principalmente a mis gestores, por hacer posible mi carrera que con gran sacrificio y esfuerzo hacen posible estar en esta instancia, como lo son mis queridos padres, mis hermanos, mis grandes amistades y profesores.

Además, debo mencionar con mucho cariño a mis compañeras de tesis que, con su ayuda, su paciencia y sus llamados de atención lograron encaminar este proceso a su fin.

Patricio Lorca Retamal.

Índice

1. Resumen 9

2. Introducción. 10

Capítulo 3: Planteamiento del Problema. 12

3.1 Contextualización. 12

3.2 Justificación. 13

3.3. Preguntas de investigación y preguntas auxiliares. 15

3.3.1 Pregunta de Investigación. 15

3.3.2 Preguntas auxiliares. 15

3.4 Objetivo General y Objetivos Específicos. 16

Capítulo 4: Marco Teórico y Referencial. 17

4.1 Concepto de COVID-19 y Pandemia. 17

4.2 Educación en Chile y sus componentes. 18

4.3 Priorización Curricular. 21

4.3.1 Priorización curricular y proceso lector. 22

4.5 Concepto de TEL. 25

4.5.1 Trastorno Específico de Tipo Expresivo. 26

4.5.2 Trastorno Específico de Carácter Mixto. 27

4.6 Adquisición, desarrollo y enseñanza del Proceso Lector. 29

4. 7 Procesos de Adquisición de la Lectura. 30

4.8 Métodos Tradicionales en la Enseñanza de la Lectoescritura. 33

4.8.1 Métodos Sintéticos o Ascendentes. 33

4.8.2 Métodos Analíticos o Globales. 35

4.8.3 Métodos Eclécticos o Mixtos 37

4.8.4 Principales Modelos de Enseñanza de la Lectoescritura predominantes en el Marco Curricular chileno. 38

4.9 Rol del docente regular. 41

4.10 Marco para la Buena Enseñanza. 42

2.11 Rol del Educador/a Diferencial en Programas de Integración Escolar. 44

4.11 Trabajo Colaborativo o Co-Docencia. 46

4.12 Educación a distancia. 46

4.13 Educación virtual. 48
4.14 Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes en contexto de clases remotas. 49
Capítulo 5: Marco Metodológico. 53
5.1 Paradigma y Enfoque. 53
5.2 Diseño de Investigación. 53
5.3 Contexto y escenarios de sujetos de estudio. 55
3.5 Sujetos de Estudio. 56
5.4.1 Criterios de selección. 57
5.6 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información. 58
5.7 Etapas de Investigación. 62
5.8 Herramientas de análisis. 63
5.9 Triangulación. 65
5.9 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación. 65
Capítulo 6: Análisis de resultados. 67
6.1 Tipo de Análisis que se realizará. 68
6.2. Análisis Descriptivo. 69
6.2.1. Categoría: Desafíos pedagógicos en Pandemia (COVID-19). 69
6.2.2 Categoría: Dificultades en el proceso de aprendizaje. 72
6.2.4 Categoría: Experiencias docentes en clases remotas. 76
6.2.5 Categoría: Metodologías y estrategias en lectoescritura. 79
6.2.6 Categoría: Reflexiones docentes en contexto Pandemia. 81
6.3 Análisis Interpretativo. 87
6.3.1 Resultados Categoría: Desafíos pedagógicos en Pandemia (COVID-19). 88
6.3.2 Resultados de Categoría: Dificultades en el proceso de aprendizaje. 90
6.3.3 Resultados Categoría: Experiencias docentes sobre clases presenciales previas a la pandemia. 91
6.3.4 Resultados categoría: Experiencias docentes en clases remotas. 92
6.3.5 Resultados Categoría: Metodologías y estrategias en lectoescritura. 93
6.3.6 Resultados Categoría: Reflexiones docentes en contexto Pandemia. 95
Referencias Bibliográficas. 108
Anexos 119

Entrevista Grupal con Profesoras de Aula Regular: 119
Consentimiento informado para Profesores/as Regulares y Educadores/as Diferenciales 124
Entrevista Grupal 1: Profesoras de Aula Regular 125
Entrevista Grupal 2: Educadoras Diferenciales 132

Índice de Cuadros.

Cuadro Nº 1: Descripción de Participantes 56
Cuadro Nº 2: Descripción de criterios de entrevistas semiestructuradas. 57
Cuadro Nº 3: Dimensiones con preguntas: Profesoras de aula regular. 59
Cuadro Nº 4: Dimensiones con preguntas: Educadoras Diferenciales. 60
Cuadro Nº 5: Etapas de la Investigación. 61

Índice de Esquemas.

Esquema Nº 1: Organización Entrevistas Grupales. 58
Esquema Nº 2: Tipos de Análisis de la investigación. 67
Esquema Nº 3: Categorías de Análisis. 68
Esquema Nº 4: Relaciones ente categorías y subcategorías de análisis. 87

Índice de Figuras.

Figura Nº 1: Proceso de investigación de la Teoría Fundamentada. 65

Listado de Siglas

- **COVID-19:** Coronavirus 2019.
- **TEL:** Trastorno Específico del Lenguaje.
- **PIE:** Programa de Integración Escolar.
- **NEE:** Necesidades Educativas Especiales.
- **MINEDUC:** Ministerio de Educación
- **LGE:** Ley General de Educación.
- **DUA:** Diseño Universal del Aprendizaje.
- **OA:** Objetivo de Aprendizaje.
- **TICS:** Tecnologías de la Información y de la Comunicación.
- **CPEIP:** Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas**.**

1. Resumen

El objetivo de investigación es comprender las experiencias del proceso lector de niñas/os de primero básico con diagnóstico TEL, considerando el contexto de pandemia COVID-19. Para lograr este objetivo se indagó cómo educadoras diferenciales y docentes de aula regular que trabajan en este nivel dan cuenta del proceso lector de estos estudiantes.

Se utilizó como metodología el estudio de caso, considerando un grupo conformado por dos educadoras diferenciales y dos docentes de aula regular que se desempeñan en primero básico en dos establecimientos particulares subvencionados con PIE, ubicados en la Quinta y Séptima Región (ciudades de San Felipe y Curicó, respectivamente). Se aplicaron entrevistas grupales a los participantes, las que se transcribieron y luego se utilizó la Teoría Fundamentada como herramienta de análisis con apoyo del software Atlas-ti.

Los resultados aportan nueve categorías de experiencias docentes sobre la problemática del proceso lector de niñas/os de 1er año básico con TEL, durante la pandemia COVID-19. Destacan la complejidad e ineficacia de modalidad remota, idealización de oportunidades de aprendizaje pre-pandemia, visiones contrapuestas sobre vinculación con la familia de estos niños. Se evidencia la no injerencia docente en metodologías lectoescriturales y en estrategias específicas para niños y niñas con TEL. Finalmente, se proponen posibles lineamientos generales frente a la problemática.

Palabras clave: COVID-19, experiencias docentes, TEL, proceso lector, modalidad remota.

Abstract:

The research objective is to understand the experiences of the basic first-class reader process with TEL diagnosis, considering the context of the COVID-19 pandemic. To achieve this goal, it was intended how differential educators and regular classroom teachers working at this level account for the reading process of these students.

The case study was used as a methodology, considering a group consisting of two differential educators and two regular classroom teachers who perform in first basic in two particular establishments subsidized with PIE, located in the Fifth and Seventh Regions (cities of San Felipe and Curicó, respectively). Group interviews were applied to the participants, which were transcribed and then Grounded Theory was used as an analysis tool with the support of the Atlas-ti software.

The results provide nine categories of teaching experiences on the problem of the basic 1st year reader process with TEL during the COVID-19 pandemic. They highlight the complexity and inefficiency of remote mode, idealization of pre-pandemic learning opportunities, contraposed views on bonding with the family of these children. There is evidence of non-teaching interference in literacy methodologies and in specific strategies for children with TEL. Finally, possible general guidelines are proposed in the face of problems.

Keywords: COVID-19, teaching experiences, TEL, reading process, remote mode.

2. Introducción.

La importancia de que los niños aprendan a leer en edades tempranas radica en que la lectura es el medio por el cual pueden acceder a nuevos conocimientos, a la cultura y al aprendizaje mismo. Para esto, es fundamental encontrar las estrategias y profesionales idóneos que permitan la enseñanza del proceso que implica leer. No obstante, existe un grupo de estudiantes que presentan Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). Mendoza (2016) define al TEL como un trastorno del desarrollo neurológico que afecta de forma notoria y principal al aprendizaje del lenguaje. Según varios autores como Catts et al. (2002), mencionan que estudiantes con este trastorno identificado en edad preescolar tendrían dificultades en el área de la lectura, presentando problemas en conciencia fonológica, reconocimiento de letras y palabras, denominación rápida y comprensión lectora.

Actualmente, Chile se encuentra en un periodo de confinamiento de la población nacional, iniciado la segunda semana de marzo el cual se mantiene hasta la fecha, debido a la propagación de un tipo de virus mortal para la humanidad convertido en pandemia, conocido como COVID-19 (SARS-CoV-2). Esta situación mundial llevó a la suspensión de las clases presenciales en los establecimientos educacionales, lo cual ha significado un reto para la educación, ya que los entornos educativos se han convertido en aulas virtuales y el acceso a la tecnología ha sido indispensable. En este sentido, los centros y establecimientos educacionales de Chile han recurrido a digitalizar la enseñanza de los contenidos curriculares, emergiendo así la priorización curricular de los objetivos de aprendizajes, permitiendo que se ponga énfasis en aprendizajes imprescindibles para la enseñanza en todos los niveles de escolaridad y asignaturas dentro del currículum nacional. No obstante, el aprendizaje de la lectura sin duda ha sido un gran desafío para todos los estudiantes en este contexto remoto, siendo mayormente afectados los estudiantes que presentan alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). Esto se debe a que muchas de las desigualdades en el sistema educativo chileno se acentuaron con la aparición de la pandemia. Dentro de estas desigualdades, se encuentran mayoritariamente el proceso de formación de alumnos con dificultades en el área del lenguaje. Además, se evidenciaron aspectos

como un bajo nivel de formación digital y carencia de experticia en la utilización de herramientas tecnológicas por parte de los educadores diferenciales y profesores. También, existen diferentes contextos socio familiares en los que se encuentran los niños de entre 6 y 7 años y, por último, se deja ver el escaso apoyo e intervenciones de profesionales especializados, como educadores/as diferenciales, psicólogos y fonoaudiólogos/as.

Por todo lo anterior, la presente investigación pretende reconocer las diferentes experiencias que han tenido los docentes durante el primer semestre del presente año y así poder reconocer tanto las metodologías empleadas, como las estrategias de enseñanza del proceso lector en estudiantes con TEL que cursan primer año básico. Por último, este estudio pretende ser un aporte disciplinar a investigaciones futuras sobre la implicancia del transcurso que conlleva la adquisición de la lectura en situaciones de aprendizaje no habituales.

A continuación, se presenta la estructura del estudio, desarrollado de la siguiente manera: iniciando en el Capítulo 3 con los antecedentes del problema que corresponden a la formulación del problema a investigar, la pregunta de investigación y los objetivos de esta planteados por los investigadores.

El Capítulo 4, aborda el marco teórico y conceptual que sustenta la investigación, en el cual se darán a conocer los conceptos empíricos, conceptuales y contextuales referentes al tema de investigación. Luego, avanzando con el Capítulo 5, se manifiesta la metodología de la investigación de tipo cualitativa, el alcance de ésta, las técnicas utilizadas para la recolección de información, la muestra y criterios de selección, las etapas de la investigación, los tipos de análisis, culminando con los aspectos éticos y criterios de rigurosidad de la investigación. El Capítulo 6, declara el análisis de los resultados, se destacan dimensiones relacionadas con las etapas de la investigación, las categorías de análisis de los resultados.

Finalmente, el Capítulo 7 comprende lo referente a síntesis de los resultados y conclusiones del estudio, en el cual se entregan y analizan los resultados conseguidos por cada categoría de análisis.

Capítulo 3: Planteamiento del Problema.

3.1 Contextualización.

Las investigaciones existentes sobre el proceso lector dan cuenta que existen tres tipos de metodologías para su adquisición durante los primeros niveles educativos, tales como el método sintético o silábico, método analítico o global y método mixto. Cada metodología es utilizada para abordar desde la generalidad las cuatro áreas del lenguaje existentes, que corresponden al desarrollo de los niveles fonético fonológico, morfosintáctico, semántico y pragmático (Vera, 2009). No obstante, al indagar con mayor detalle y considerar grupos específicos como los estudiantes que son diagnosticados con TEL, los autores Coloma et al. (2007), dan cuenta que estos niños tienen un desempeño descendido en cuanto a las habilidades que están implicadas en la adquisición de la lectura, como lo son el discurso narrativo, la conciencia fonológica y el acceso al léxico. Hecho que demarca la necesidad de diversificar los métodos para el desarrollo del proceso lector.

Es por ello, que el trabajo directo con estudiantes diagnosticados con TEL, en contextos de clases presenciales, se realiza en conjunto con el equipo multidisciplinario y todos los profesionales utilizan estrategias, mediadas ya sea por el uso de material concreto o la manipulación de herramientas tecnológicas, las cuales se consideran importantes de usar de acuerdo con las características y necesidades de estos niños y niñas. Una de estas estrategias es el uso de TIC’s, tal como se refiere en el estudio de Ballestas (2015), quien expresa que las TIC’s son medios que propician la didáctica y son usados en instancias de enseñanza–aprendizaje del proceso lector, ya que surge una relación entre la comunicación y mediación ejercida por los profesores.

En el contexto de clases remotas de emergencia en escuelas regulares, son otros los desafíos que se plantean en cuanto al uso de recursos didácticos para atender a la diversidad de estudiantes. Los profesionales no necesariamente logran hacer distinción de los niños, esto se debe a la precariedad de las conexiones a internet y de la calidad de los equipos o las conexiones. Además, pueden existir dificultades de

manejo de TIC’s por parte de los docentes y de las familias, y el uso de estas se ocupa como norma general, y no como un recurso intencionado para subsanar dificultades específicas que puedan presentar los estudiantes frente al proceso lector.

Bajo el contexto de pandemia por COVID- 19, (Educación, 2020, 2020) han salido a la luz las barreras que se han reflejado para acceder a la educación bajo la modalidad de educación virtual, como lo son el uso de internet, celulares, computadores o tablet, y de igual modo, las estrategias para ser utilizar estas tecnologías en el plano académico. Además, existen dificultades vinculadas al acompañamiento de los niños y niñas por parte de adultos responsables para monitorear el proceso lector y el uso de diversas herramientas tecnológicas en contexto de educación remota de emergencia por COVID19. Si bien existen investigaciones realizadas por diversos autores (Galarce et al., 2019) que apuntan a la capacitación de los adultos responsables de estudiantes con diagnóstico TEL para usar dichas aplicaciones y fortalecer el trabajo con los estudiantes, estos estudios son pensados para ser abordados de forma presencial y no contemplan el caso de clases remotas, donde la comunicación con los adultos y/o tutores responsables también se ve mediada por el uso de pantallas.

3.2 Justificación.

En contexto de crisis sanitaria, pueden existir situaciones adversas y favorables, pero no se logra establecer con certeza cómo ocurren, cómo son las vivencias o experiencias de las docentes que trabajan con estos niños y niñas, cómo se realiza el trabajo colaborativo entre profesionales para abordar el proceso lector de estos estudiantes, los avances significativos por parte de los alumnos que presentan diagnóstico TEL. Por tanto, se desconoce el cómo se está desarrollando el proceso lector de éstos en el contexto remoto de crisis sanitaria COVID-19. En consecuencia, surge la necesidad de indagar acerca de las experiencias de los docentes de aula regular y profesoras diferenciales, para así recabar antecedentes de cómo se está llevando a cabo el desarrollo del proceso lector, y si este cumple con ser efectivo para todos los estudiantes, en específico para aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales.

Es por esto, que la siguiente investigación es desarrollada por medio de entrevistas a cuatro profesionales, contemplando educadoras diferenciales y profesoras de aula regular, ya que se requiere conocer en detalle la modalidad de trabajo impartido por ellas, para ir en apoyo a la adquisición del proceso lector de los estudiantes que cursan primer año básico. Se utiliza el diseño basado en un estudio de caso, ya que según con lo mencionado por Krause (1995) este análisis cualitativo permite ahondar en las particularidades del objeto de estudio, conociendo las descripciones de características, sus relaciones y el propio desarrollo del objeto al cual se está investigando.

De este modo, la investigación genera un aporte en cuanto al saber científico tanto en el área de educación regular como para la educación diferencial, en contextos de clases remotas, al mismo tiempo que sienta bases para desarrollar estrategias efectivas para el aprendizaje lector de todos los estudiantes en situaciones de clases virtuales, lo cual es muy relevante, ya que la escuela debe garantizar el desarrollo lingüístico de todos ellos, porque éste es esencial para adquirir conocimientos en el sistema educativo y es una competencia básica para el desarrollo en sociedad.

3.3. Preguntas de investigación y preguntas auxiliares.

3.3.1. Pregunta de Investigación.

¿Cómo han sido las experiencias de profesores de aula y educadoras diferenciales empleando acciones didácticas que promuevan el desarrollo del proceso lector en estudiantes con TEL de 1º básico en escuelas particulares subvencionadas urbanas de la V y VII región en el contexto de clases remotas producto de la crisis sanitaria COVID-19?

3.3.2 Preguntas auxiliares.

✓ ¿Cuáles son las experiencias de los docentes y educadoras diferenciales acompañando el desarrollo del proceso lector de estudiantes con TEL que cursan primero básico?

✓ ¿Qué herramientas tecnológicas están utilizando los docentes para abordar el aprendizaje del proceso lector?

✓ ¿Qué sucede con los estudiantes que presentan TEL al momento de adquirir la lectura en un contexto digitalizado?

3.4 Objetivo General y Objetivos Específicos.

- **Objetivo General.**

✓ Comprender las experiencias docentes de educación diferencial y de aula regular sobre las acciones didácticas asociadas al proceso lector con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL en escuelas particulares subvencionadas de las regiones V y VII en el contexto de clases remotas producto de la crisis sanitaria COVID-19.

- **Objetivos Específicos.**

✓ Conocer las experiencias docentes sobre el proceso lector de las docentes de aula regular con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL en escuelas particulares subvencionadas de las regiones V y VII en el contexto de clases remotas producto de la crisis sanitaria (COVID-19).

✓ Conocer las experiencias docentes sobre el proceso lector de las docentes de educación diferencial con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL en escuelas particulares subvencionadas de las regiones V y VII en el contexto de clases remotas producto de la crisis sanitaria (COVID-19)

✓ Sintetizar las experiencias entre las docentes de aula regular y las educadoras diferenciales sobre el proceso lector desarrollado con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL en escuelas particulares subvencionadas de las regiones V y VII en el contexto de clases remotas producto de la crisis sanitaria (COVID-19).

Capítulo 4: Marco Teórico y Referencial.

A continuación, se presentarán los temas a desarrollar con los conceptos esenciales para la comprensión a cabalidad de este estudio:

En primer lugar, se definirá el concepto de COVID-19 y pandemia para contextualizar y explicar el escenario vigente y actual de esta investigación.

En segundo lugar, se consideró importante el tema de la Educación en Chile y sus estamentos, así como también la importancia del curriculum nacional y la priorización curricular implementada en periodo de emergencia sanitaria.

En tercer lugar, se abordará los elementos conceptuales referidos al proceso de adquisición de la lectura y propiamente tal los aspectos relacionados con el Trastorno Específico del Lenguaje en cuestión.

En cuarto lugar, se presentarán temas relacionados con el rol de las profesores regulares y educadoras diferenciales, según leyes y decretos actuales. Además, de nombrar estamentos y prácticas relacionados con regular la eficiencia, como es el caso del Marco de la Buena Enseñanza y CPEIP.

En quinto lugar, se expondrán temáticas conceptuales referidas a la educación virtual u online y todos sus componentes.

4.1 Concepto de COVID-19 y Pandemia.

En relación con lo que se ha mencionado anteriormente, el Ministerio de Educación suspendió las clases presenciales de los establecimientos educacionales, debido a un virus mortal para los seres humanos denominado COVID-19. La enfermedad de COVID-19 es causada por una nueva cepa de coronavirus. "CO" significa corona, "VI" para virus y "D" para referirse a la palabra enfermedad por su traducción en inglés “Disease”. El COVID-19 es un nuevo virus vinculado a la misma familia del Síndrome Respiratorio Agudo Severo (SARS) y algunos tipos de resfriado común (Lai, 2020). Sin embargo, en sus síntomas pueden incluir fiebre, tos y dificultad para respirar, en casos más severos, la infección puede causar neumonía o dificultades respiratorias y en

ocasiones puede ser fatal (Zu et al. 2020). El virus se transmite a través del contacto directo con las gotas respiratorias de una persona infectada (generado por tos y estornudos). Las personas también pueden infectarse al tocar superficies contaminadas con este virus o al tocarse la cara (por ejemplo, los ojos, nariz y boca). Además, el COVID-19 puede sobrevivir en las superficies durante varias horas (Velavan, 2020). Este nuevo virus pasó a convertirse en una pandemia, cumpliendo con lo estipulado por la OMS bajo esta conceptualización, correspondiendo a una enfermedad de propagación mundial.

4.2 Educación en Chile y sus componentes.

Actualmente, la educación en Chile se divide en 4 estamentos:

Educación Parvularia o preescolar, la cual atiende a la población de niños y niñas entre los 6 meses y los 6 años. El 21 de mayo de 2013, se anunció una reforma constitucional para establecer el segundo nivel de transición (kínder) como obligatorio a partir del año 2015, convirtiéndose en requisito para cursar el nivel básico, llegando así a 13 años de educación garantizada.

Educación básica, corresponde al ciclo inicial de estudios escolares.

Educación media, está dividida en Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH), Técnico-Profesional (EMTP).

Educación superior, se distinguen cuatro tipos de establecimientos, creados por la reforma de la educación superior 1981. A ellos pueden optar todos los egresados de la educación media:

- **Centros de Formación Técnica (CFT):** tienen carreras con una duración de 2 años y otorgan títulos de Técnico de Nivel Superior.
- **Institutos Profesionales (IP):** otorgan títulos de Técnico Superior y Títulos Profesionales en aquellas carreras que no requieran el grado académico de Licenciado.
- **Universidades (U):** otorgan todos los Títulos Profesionales y los Grados Académicos de Licenciatura, Magíster y Doctor en su especialidad.

- **Instituciones de educación superior de las Fuerzas Armadas:** las FF.AA. pueden entregar títulos y grados académicos a través de sus instituciones educativas. Este tipo de instituciones fueron incorporadas recientemente y a este grupo pertenecen la Academia Nacional de Estudios Políticos y Estratégicos (ANEPE), la Academia Politécnica Militar, la Academia Politécnica Naval y la Academia Politécnica Aeronáutica, entre otras.

La educación básica y educación media son obligatorias, además cabe mencionar que la educación chilena está regida por la Ley General de Educación (LGE) de 2009 sucesora de la Ley Orgánica constitucional de enseñanza (LOCE).

Por otro lado, el sistema educativo chileno se configura a partir de un esquema mixto, donde participan tanto el sector público como el sector privado en la administración y financiamiento.

Los tipos de establecimientos que surgieron de estas reformas, y que han tenido reconocimiento oficial del Ministerio de Educación, se clasifican en las siguientes categorías, respecto a criterios de administración y financiamiento:

- **Establecimientos Municipales:** Estos son administrados por el sector municipal, es decir a través del Departamento Administrativo de Educación Municipalizada (DAEM) o de las Corporaciones Municipales; y financiadas por el Estado.
- **Liceos Administración Delegada** (Decreto Ley 31662, 1980): Dicha administración de determinados establecimientos de Educación Técnico Profesional de carácter fiscal pasa a instituciones del sector público, o a personas jurídicas que no persigan fines de lucro, cuyo objeto principal diga relación directa con las finalidades perseguidas con la creación del respectivo establecimiento educacional.
- **Escuelas Particulares Subvencionadas:** Estas escuelas son financiadas por medio de un subsidio o subvención pública, vía subvención por alumno, además de la contribución de los padres u otros sostenedores privados.

- **Escuelas Privadas Pagadas:** Estas escuelas no reciben subvenciones del Estado y operan totalmente a partir de administración privada y financiamiento de los padres.

Los gobiernos de transición han intentado una reforma al sistema educativo que compatibilice los anhelos de equidad y democratización con la necesidad del mercado, la inserción del país en la economía mundial y los profundos cambios que están ocurriendo en nuestra sociedad hacen necesario.

> (…) transformar los contenidos y las actividades del currículum escolar, ya que los niños y jóvenes necesitan una herramienta sí competencia nueva para sus vidas adultas, íntimamente ligadas a formas de vida afectadas por la globalización, la revolución de las comunicaciones y la aplicación sistemática de la ciencia y sus implicancias tecnológicas a todas las esferas de la existencia (Cox,1999, p.3).

Con lo anteriormente citado, se hace énfasis en el desarrollo de habilidades para acceder al conocimiento altamente cambiante y abundante, más que en la transmisión enciclopédica del saber.

Finalmente, el currículum chileno tiene dos objetivos muy claros:

Primero garantizar que todos los alumnos reciban una cultura común de conocimientos acordes con la realidad que los rodea.
Segundo, garantizar una educación adecuada con las características individuales de cada uno, atendiendo a la diversidad de aptitudes, intereses y modificaciones que caracterizan a toda la población.

Para conseguir esto es necesaria una concepción abierta y flexible del currículum, promoviendo una mayor descentralización en la toma de decisiones curriculares. Esto se traduce en los sucesivos niveles de concreción curricular y en la autonomía pedagógica de los centros. Entre los distintos niveles debe existir una coherencia lógica que asegure una educación comprensiva y la atención a la diversidad.

Actualmente, cerca de tres millones y medio de estudiantes, de las etapas preescolar, escolar básica y media, se han visto afectados por el cierre de los establecimientos educativos. En respuesta a esta situación de crisis sanitaria, el Ministerio de Educación chileno (MINEDUC) ha definido un currículum transitorio para la emergencia

(MINEDUC, 2020a) válido por dos años (2020 y 2021), pues considera la emergencia en el vigente año y la post-emergencia. De esta manera, en marzo del año 2022 se espera poder retomar el currículum que se encontraba vigente hasta antes de esta pandemia (MINEDUC, 2012, 2016, 2019).

4.3 Priorización Curricular.

En este marco contextual, el MINEDUC propone un concepto de *priorización curricular de los objetivos de aprendizaje,* mencionado en un documento elaborado en mayo de 2020: La Priorización se presenta como una herramienta de apoyo curricular para las escuelas que permita enfrentar y minimizar las consecuencias adversas que han emergido por la situación mundial de pandemia por Coronavirus (MINEDUC, 2020, p. 2).

Es por esto por lo que la priorización curricular es una de las prácticas pedagógicas más utilizada por los docentes en este contexto de pandemia, donde se ha tenido que seleccionar los objetivos de aprendizaje para la adquisición de habilidades y conocimientos esenciales en el currículo nacional.

- Esta medida curricular se propone para todos los niveles de escolaridad: Educación Regular desde Educación Parvularia a 4° medio, incluyendo el plan de Formación General para 3° y 4° medio.
- Se propone para todas las asignaturas: Lenguaje, Matemáticas, Ciencias, Historia Geografía y Ciencias Sociales, Educación Ciudadana, Artes, Ed. Física y Salud, inglés, Filosofía y Lengua Indígena.
- Se genera un plan diferenciado de la formación Técnico Profesional (35 especialidades).
- Se extiende a la Educación para Jóvenes y Adultos.

El Informe Mesa social COVID-19 (2020) se refiere a esta situación, donde:

> (...) el actual contexto de una pandemia global requiere de una priorización curricular orientada por criterios de relevancia, pertinencia, integración y factibilidad. Esto quiere decir que se deberán priorizar aquellos objetivos de aprendizaje (OA) más esenciales (sobre los que se funda o se construye la disciplina); los OA más significativos (pertinentes a la vida y la actualidad); los OA más interdisciplinarios (susceptibles de

> relacionarse con OA de otras disciplinas) y aquellos que sean factibles de realizar (que cuenten con las condiciones materiales para su implementación (p. 16).

Finalmente, la Priorización Curricular tiene una vigencia hasta finales de 2021 según lo mencionado por el MINEDUC en el documento *Didácticas para la proximidad: Aprendiendo en tiempos de crisis* (2020).

4.3.1 Priorización curricular y proceso lector.

Actualmente las Bases Curriculares de primer año básico, aluden que es prioridad que las entidades educativas formen 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, formando sus propias opiniones (MINEDUC, 2013).

El Informe COVID-19 CEPAL-UNESCO (2020) titulado *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19* sostiene que la pandemia ha transformado los contextos de implementación del currículo, no solo por el uso de plataformas y la necesidad de considerar condiciones diferentes a aquellas para las cuales el currículo fue diseñado, sino también porque existen aprendizajes y competencias que cobran mayor relevancia en el actual contexto. Menciona además que es preciso tomar una serie de decisiones y contar con recursos que desafían a los sistemas escolares, los centros educativos y los docentes, como es el caso de los ajustes y las priorizaciones curriculares y la contextualización necesaria para asegurar la pertinencia de los contenidos a la situación de emergencia que se vive, a partir del consenso entre todos los actores relevantes.

Con todo lo anteriormente mencionado, el proceso lector en el contexto actual de pandemia ha ido en decadencia, debido a las múltiples barreras que han tenido que enfrentar los docentes al momento de enseñar la lectoescritura, siendo un proceso complejo de abordar.

Por tanto, esta priorización curricular se enmarca directamente en aquellos niños y niñas de primer ciclo, ya que están en proceso de adquisición de la lectura y escritura y es de vital importancia que aprendan a leer para poder acceder transversalmente a

todas las asignaturas del currículum. Por otra parte, en el caso de los estudiantes que presentan TEL y están aprendiendo a leer, la priorización curricular se complementa con las adecuaciones curriculares que están realizando los establecimientos educacionales.

4.4 Habilidades Psicolingüísticas.

Para el desarrollo del lenguaje, existen una variedad de procesos que se encuentran directamente involucrados. Sin embargo, cuando se habla de niños que presentan trastorno específico del lenguaje, se evidencian algunas habilidades psicolingüísticas deficitarias (Triadó y Forns,1989).

De acuerdo con lo planteado por Narbona y Chevrie-Muller (2003), la psicolingüística consiste en una disciplina que se encarga de investigar acerca de los procesos psicológicos de comprensión y de expresión mediante el lenguaje. Estas habilidades son capaces de tener una influencia muy potente, en cuanto a lo que se trata del área del lenguaje y destrezas en el aprendizaje (Triadó y Forns, 1989).

Para el autor Barone (2016), la psicolingüística cumple un rol fundamental en los niños y niñas, ya que es el inicio de la formación de su autoconcepto, es decir, cuando definen su identidad, la manera en cómo actúan y se expresan, la forma en que ejercen el sentido común y la conciencia de las cosas a medida que surge el tiempo. En resumidas palabras, se trata de la transmisión de la forma en cómo piensa, influyendo la psicología en conjunto con el lenguaje oral y escrito.

Conforme a lo postulado por diversos autores (Triadó, et. al 1989; Gearheart, 1990, Narbona y Chevrie-Muller, 2003; McCarthy y Kirk, 2009) se afirma que las habilidades psicolingüísticas son trascendentales y se ven involucradas de diferentes formas en el proceso de aprendizaje, teniendo énfasis en las siguientes dimensiones:

- **Atención y Concentración**: Esta habilidad psicolingüística da la posibilidad al niño o niña de crear una organización de las frases y oraciones, es decir, la estructuración sintáctica. Si un estudiante manifiesta dificultades en esta área,

tendrá incapacidad para percatarse de los errores que va cometiendo en las actividades realizadas.

- **Clasificación y/o Categorización:** Esta habilidad brinda la posibilidad de recuperar y almacenar nuevas informaciones, y con ello, el o la menor formará el léxico mental.
- **Identificación:** Gracias a esta habilidad cognitiva, los niños y niñas logran dar significado a lo que perciben. Construyen estructuras mentales internas que posteriormente serán almacenadas a nivel cognitivo.
- **Discriminación:** Esta habilidad logra diferenciar los estímulos que se perciben e involucra la integración del lenguaje.
- **Memoria Secuencial Auditiva:** Esta habilidad psicolingüística permite recordar mediante la repetición de series, el material no significativo de forma inmediata, siendo importante el trabajo de la percepción auditiva y memoria a corto plazo.
- **Comprensión Auditiva:** Es la capacidad que permite obtener significados cuando un material es presentado de forma oral. En esta habilidad se trabaja la comprensión visomotora y la coordinación.
- **Comprensión Visual:** Se refiere a la capacidad del niño o niña para recopilar información a través de símbolos visuales. Se requiere de coordinación visomotora, comprensión, vocabulario y asociación visual para su evaluación.
- **Asociación Auditiva:** Esta habilidad psicolingüística permite relacionar conceptos al momento de ser presentados de forma oral. Esta habilidad se trabaja a través de analogías, con el fin de dominar símbolos lingüísticos significativos. Esta capacidad implica comprensión auditiva y cierto nivel léxico.
- **Asociación Visual:** Esta habilidad permite diagnosticar la habilidad del niño o niña para establecer relaciones de conceptos que son presentados de manera visual. Se ve influenciada la coordinación visomotora y la comprensión visual al momento de ser trabajada.
- **Expresión Motora:** Es la capacidad para manifestar significados a través de gestos manuales. Tiene relación con la expresión gestual.

- **Expresión Verbal:** Esta habilidad psicolingüística tiene relación con la fluidez verbal de una persona. Además, considera el léxico relacionado al campo semántico, su acceso a este y posterior dominio.
- **Integración Visual:** Capacidad que permite diagnosticar las destrezas de una persona, cuando tiene que identificar un estímulo mediante una representación incompleta de este. La discriminación figura-fondo es esencial para la lecto-escritura, por lo tanto, se ve ejercitada en esta habilidad.
- **Integración Auditiva:** Se refiere a la habilidad para reconocer o completar una palabra cuando esta se presenta con alguna de sus partes suprimidas, en otras palabras, la destreza para analizar y sintetizar palabras y sílabas.
- **Memoria Secuencial Visomotora:** Es la capacidad que tiene el niño o niña para reproducir una secuencia de figuras no significativas de memoria, después de ver esta misma secuencia durante tiempo breve.
- **Integración Gramatical:** Esta habilidad brinda la posibilidad de predecir qué ocurrirá en el futuro.

4.5 Concepto de TEL.

Uno de los focos principales en esta investigación es la conceptualización del TEL. El término Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) suele utilizarse para referirse a un tipo afección que se da en niños que presentan serios problemas en su lenguaje y una aparente ausencia de otras dificultades, tales como: déficit intelectual no verbal, autismo, trastorno sensorial, daño neurológico o deprivación sociocultural (Acosta, 2012).

Según el Artículo 33b del Decreto 170 se menciona que el TEL puede expresarse según estas características:

i. Errores de producción de palabras, incapacidad para utilizar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, un vocabulario muy limitado, cometer errores en los tiempos verbales o experimentar dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud o complejidad propias del nivel evolutivo del niño o niña.
ii. Las dificultades del lenguaje expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.

iii. No se cumplen criterios de trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo ni de trastorno generalizado del desarrollo (Decreto 170, 2010, p. 12)

Con respecto a los diferentes tipos de TEL que sobrellevan los estudiantes de primer año básico de esta investigación se pueden clasificar en dos tipos: TEL expresivo y TEL mixto.

4.5.1 Trastorno Específico de Tipo Expresivo.

Cuando un estudiante presenta trastorno específico de tipo expresivo, se refiere a la dificultad para el uso del lenguaje de tipo oral y poder comunicarse de forma clara. Al momento de identificar estos casos, existe la probabilidad de que su capacidad de expresarse de manera oral sea inferior a la capacidad de comprender el lenguaje propiamente tal. Las características que implica este trastorno refieren a la dificultad de los niños y niñas para expresarse de forma verbal y tiendan a indicar con sus manos o recurrir a la gesticulación como medio de comunicación.

De acuerdo con lo estipulado en el manual DSM-IV (2014), las particularidades del trastorno expresivo a nivel lingüístico van variando en torno a la severidad de cada caso, además de considerar la edad de cada niño. Estas características pueden incluir:

- Un habla limitada en cuanto a cantidad.
- Vocabulario acotado.
- Impedimentos para adquirir nuevas palabras.
- Evocación de palabras.
- Frases cortas de manera excesiva.
- Simplificación de estructuras gramaticales.
- Variedad de estructura gramatical limitada.
- Variedad limitada de tipo de interrogantes.
- Omisión de oraciones.
- Orden de palabras de forma inusual.

4.5.2 Trastorno Específico de Carácter Mixto.

Los estudiantes que presentan TEL Mixto reflejan las mismas características anteriormente descritas, pero además evidencian impedimentos para comprender el lenguaje de carácter oral o al momento de escuchar, retener o procesar datos bajo la modalidad auditiva, o en el seguimiento de instrucciones.

Las dificultades para entender lo que se dice quedan en evidencia en las discusiones grupales y al momento de responder preguntas, debido a que su comprensión es muy limitada. Como resultado de las dificultades de comprensión, los estudiantes pueden experimentar dificultades al tomar turnos en la conversación. Al momento de evidenciar casos leves, quedan a la luz las dificultades sólo para comprender tipos particulares de palabras (por ej., términos espaciales) o frases (por ej., frases complejas del tipo «si-entonces»). No obstante, al momento de pesquisar casos con mayor profundidad, se logran observar variadas características, como la escasa capacidad para el entendimiento del vocabulario o frases básicas, además de dificultades en distintas áreas del procesamiento de la información recepcionada de forma auditiva.

Por otra parte, diversos autores (Aguilar, Buil, Esteller, & Pérez, 2019) expresan que en los últimos años han existido estudios que verifican que las dificultades del Lenguaje van de la mano con otras asociaciones, ya sean de carácter cognitivo y relacionadas a la capacidad de procesarlo. Asimismo, su significado ha variado, puesto que las características del TEL son muy estrictas y eso impide que en el área clínica se diagnostique a los niños y niñas, dificultando que reciban una atención e intervención oportuna. Debido a esto, análisis recientes permitieron la promoción de un estudio de consenso llamado CATALISE, el cual ha implementado un cambio en la etiqueta del diagnóstico TEL a trastorno del desarrollo del lenguaje (TDL), pero lo más importante es que además ha brindado la posibilidad de una mirada diagnóstica importante y más dinámica.

Por lo que se refiere a los niños con TEL, son un grupo riesgoso para el aprendizaje lector debido a sus dificultades lingüísticas (Botting et al., 2006). Lo anteriormente descrito pone de manifiesto que los niños con TEL tienen altas probabilidades de tener en algún momento de su vida académica, dificultades en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Una explicación a las dificultades lectoras que presentan los niños y niñas con TEL viene de la teoría de la Visión Simple de la Lectura. Esta teoría plantea que la comprensión lectora es el resultado de la decodificación y de la comprensión oral (Protopapas et al. 2012).

En relación con lo planteado por el Decreto 170, como medidas para superar este trastorno es necesario contar con los profesionales especializados, como es el caso de los/as fonoaudiólogos/as y educadores/as diferenciales, los cuales en conjunto realizan intervenciones dirigidas a intervenir los niveles del lenguaje como: fonético-fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático, para así poder fortalecer aquellas habilidades lingüísticas que se encuentran descendidas en estos niveles.

Para finalizar, es importante mencionar que en el contexto sanitario actual los profesionales mencionados deben enfocarse en el marco curricular transitorio, específicamente en los OA priorizados de primer año básico que tienen estrecha relación con la adquisición de la lectoescritura. Con respecto a la intervención fonoaudiológica, se realizaba en aula de recursos, pero en contexto de clases virtuales, se ha optado por la realización de cápsulas de contenidos relacionados con las habilidades lingüísticas descendidas de cada estudiante en particular, y en el caso de la intervención por parte de educadoras diferenciales, ésta tiene que ser en lo posible en clases virtuales sincrónicas, con énfasis en abarcar la diversificación curricular, enfocándose en los principios DUA, el trabajo colaborativo con docentes de aula u otras estrategias metodológicas que se estimen pertinentes.

4.6 Adquisición, desarrollo y enseñanza del Proceso Lector.

4.6.1 La Lectura.

Los autores Marchant et al, (2007) concuerdan que la lectura constituye una realidad privilegiada de activación y enriquecimiento de las habilidades lingüísticas, cognitivas y afectivas de los niños. Leer permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, las estructuras gramaticales y narrativas, ampliar y organizar la adquisición de la información y desarrollar la comprensión de los mensajes escritos en distintos tipos de textos. Aquellos que leen, abren su mundo, pueden recibir información y conocimientos elaborados por otros en distintas realidades. Con lo anteriormente descrito se pone en descubierto que la lectura es un pilar fundamental para que los educandos desarrollen aspectos cognitivos y emocionales a través de la interpretación de signos escritos y fortalezcan el vínculo con los conocimientos que entrega el mundo, mediante experiencias de disfrute.

Según Scarbororugh (2001), la lectura requiere de un enfoque estratégico que se oriente a la comprensión, así como a la activación de los procesos de identificación de las palabras, ya sean de mayor o menor automatización, por lo cual esta dependerá de la eficiencia con la que se alcance la identificación.

Sin embargo, hoy en día, la lectura ha optado por la digitalización, donde se puede ver que los más pequeños ya no están manipulando libros desde edades tempranas, sino más bien el celular y las tabletas ya son parte de sus vidas. Un ejemplo concreto es la inserción de las nuevas tecnologías producto a la pandemia por COVID-19, a la que se está viendo enfrentada toda la humanidad por la suspensión de clases presenciales. Los docentes de los primeros ciclos básicos han debido optar por la enseñanza de la lectura de manera virtual.

4.6.2 Adquisición de la Lectura.

El aprendizaje de la lectura es esencial para la educación de todos los seres humanos, por consiguiente, esta es una inquietud constante para los docentes del primer ciclo básico, quienes invierten tiempo en horas de dedicación continua para llevar a cabo a la adquisición de la lectura en sus estudiantes mediante una enseñanza directa y

explícita, con el fin de que los niños y niñas logren acceder de manera efectiva al resto de contenidos y habilidades que trae consigo la educación regular. Es por esto, que adquirir la lectura es el puente para acceder a todas las otras asignaturas del currículum nacional.

4. 7 Procesos de Adquisición de la Lectura.

Existen variados procesos que inciden en la adquisición de la lectura, tales como:

4.7.1 La alfabetización inicial y la prelectura: se manifiesta como un proceso paulatino que se inicia con anterioridad al ingreso de la escolarización, en el cual los niños y niñas tiene libre acceso a libros o material impreso que desarrollan su imaginación y cimientan conceptos y significados.

Para Villalon (2008) este concepto se designa como ***alfabetización emergente****,* ya que procede de cada niño o niña, la cual se puede desarrollar a través de sus experiencias con el lenguaje hablado y escrito que forman interacciones propias de la lectura y escritura, donde el rol de los adultos y el entorno en que se desenvuelven juega un rol fundamental en el aprendizaje de la lectura.

En sus investigaciones, algunos autores (Bravo, 2003; Bravo, Villalón y Orellana, 2002) plantean que una parte importante del éxito en el aprendizaje de la lectura depende del desarrollo cognitivo y psicolingüístico que se adquiere en los años anteriores a primero básico, corroborando lo planteado en diversos estudios internacionales de seguimiento de niños. Lograr este desarrollo se plantea como el objetivo de la educación en los primeros años de vida.

4.7.2 Desarrollo de la conciencia fonológica: múltiples investigadores han incursionado la conciencia fonológica como predictora de la adquisición de la lectura y escritura, siendo de vital importancia fomentar en los primeros años de los niños y niñas. Por consiguiente, el programa de estudio de Primer Año Básico instaura la conciencia fonológica como uno de los factores primordiales que influyen en el desarrollo de la lectura.

La conciencia fonológica se define como la capacidad para analizar y segmentar los componentes fonológicos de la palabra (sílabas y fonemas) y efectuar operaciones complejas en ellos (Lorenzo, 2001). Dicha capacidad contribuye al dominio de las reglas de correspondencia grafema-fonema (Gómez et al. 2007). Esta habilidad metalingüística posee tres componentes básicos: la rima, la sílaba y el fonema, siendo este último el más importante para el aprendizaje de la lectura (Bravo et al. 2002).

Con respecto a aquellos niños y niñas que tienen afianzada la conciencia fonológica al inicio de la etapa escolar, tienen la ventaja de poder entender como están formados los sonidos y las letras de forma escrita.

4.7.3 Decodificación: es un proceso para descifrar el lenguaje escrito y acceder correctamente al significado de los textos impresos. Según Carreiras et al. (1993)

> (…) para aprender a leer, se necesita conocer la correspondencia entre grafema y fonema, es decir, comprender el principio alfabético. En español la relación entre estos elementos es regular: cada letra, por lo general, representa siempre el mismo sonido, por lo que conviene abordar esta correspondencia de manera explícita (Carreiras et al. 1993, p.)

4.7.4 Vocabulario: El vocabulario juega un papel determinante en la comprensión de lectura, ya que, si los estudiantes desconocen las palabras, manifestarán dificultades al momento de comprender un texto. Por lo que es necesario desarrollar el vocabulario contextual de forma metódica en conjunto con la lectura.

Según los autores Stahl et al. (2006) 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.

4.7.5 Conocimientos previos: El concepto de conocimientos previos, en relación con la lectura, se refiere a la información que tiene el estudiante sobre el mundo y a su dominio del vocabulario específico del tema del texto (Marzano, 2004). Lo citado anteriormente por Marzano, pone en descubierto que los conocimientos previos influyen en la comprensión de lectura, ya que los aprendices tienen que relacionar la información nueva con lo que ya saben o tiene en conocimiento para la construcción de significados coherentes. Por consiguiente, mientras los niños y niñas mantengan

una amplia cantidad de experiencias o conocimientos acerca de un tema que les parezca interesante, será un predictor del proceso lector.

4.7.6 Motivación y estimulación hacia la lectura: Mullis et al. (2006) indica que 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. Entonces, la actitud hacia la lectura es un factor determinante al momento de la adquisición de la lectura, por lo que es de vital importancia lograr la motivación de los niños y niñas en los primeros niveles educativos, el gusto y el interés hacia la lectura, proporcionándoles múltiples herramientas y materiales posibles para el acceso de la gran mayor parte de las oportunidades lectoras que se les presenten.

4.7.7 Fluidez lectora: la fluidez lectora consiste en leer de manera precisa, sin conciencia del esfuerzo y con una entonación o prosodia que exprese el sentido del texto (Rasinski et al. 2003). Este es uno de los aspectos primordiales en el proceso de adquisición de la lectura según las Bases Curriculares de Primer Año Básico. En el contexto chileno se han realizado programas de fomento e intervención que ayudan a los estudiantes a desarrollar las habilidades de fluidez lectora, siendo una competencia necesaria para la comprensión de textos (MINEDUC, 2013). Así pues, el dominio de la fluidez lectora es fundamental para que los niños y niñas logren comprender los distintos tipos de textos, ampliando su léxico y desarrollando significativamente la comprensión en los cursos más avanzados (Hoover y Gough, 1990; Gough, Juel y Grittith,1992). Por otra parte, la fluidez lectora es el paso fundamental para concebir la comprensión lectora.

Según Frith (1986), los niños siguen su propio proceso de adquisición de la lectura y la escritura independientemente de las creencias y expectativas de los educadores, así que propone un modelo con tres etapas del aprendizaje de la lectura: etapa logográfica, de reconocimiento de significados de algunos signos visuales, a la cual sucede una etapa alfabética, con la toma de conciencia de que las palabras escritas están compuestas por fonemas, los que siguen una secuencia determinada por el

lenguaje oral, para culminar en una etapa ortográfica, donde se produce la retención y el reconocimiento de las palabras completas.

4.8 Métodos Tradicionales en la Enseñanza de la Lectoescritura.

A continuación, se presentarán cada uno de estos métodos de la enseñanza de la lectoescritura, con el fin de que el lector pueda conocer sus metodologías y características. Estos, a su vez, son evidencia que constantemente dentro del área educativa se buscan nuevas formas y técnicas para el aprendizaje y enseñanza del proceso lector.

Los métodos de lectoescritura que son utilizados más comúnmente en Chile para la enseñanza del proceso lector se pueden clasificar en 3 grandes grupos:

- Métodos Sintéticos.
- Métodos Analíticos o Globales.
- Métodos Eclécticos o Mixtos.

4.8.1 Métodos Sintéticos o Ascendentes.

Para Cantero (2010), los métodos sintéticos son aquellos que se fundamentan en la correspondencia entre los fonemas y los grafemas. Se establece una relación a partir de elementos mínimos de lo escrito, de la letra, todo esto en un proceso holístico. Así entonces se parte del reconocimiento de los signos o sonidos más básicos. Los estudiantes aprenden primero todas las letras y su respectivo sonido, luego se combinan con las consonantes y las vocales en sílabas, después estas sílabas se convierten en palabras y finalmente en frases. Se trata de un proceso de fusión silábica que corresponde a un trabajo de síntesis, por eso se nombran estos métodos como ***sintéticos***. Estos a su vez se clasifican en método alfabético, fonético o fónico, y silábico.

a) El método alfabético: se basa su enseñanza en el nombre de las letras.

b) El método fonético: se basa en el sonido de las letras.

c) El método silábico: se basa en la enseñanza de la sílaba.

- **Método Alfabético:**

Este es el más antiguo de todos los métodos que se presentarán a continuación. Su uso se remonta hasta la edad anterior a J.C., aplicándose en la Antigua Grecia y en Roma. Este método se caracteriza por el conocimiento y nombramiento de las letras, comenzando primero por las minúsculas y luego las mayúsculas. Cuando ya se hace el proceso de memorización de las letras se pasa a formar sílabas (deletrear), luego se conforman palabras, para finalmente elaborar frases y oraciones progresivamente (Calzadilla, 2012).

- **Método Fonético o Fónico:**

Este método se desarrolla en torno a la lingüística, ya que comienza de lo oral, sentando sus bases en la unidad mínima de sonido del habla que es el fonema.

Según Calzadilla (2012), el método fonético evolucionó del llamado *deletreo*. La diferencia es que las letras son enseñadas por su sonido y no por sus nombres. No obstante, supone que, ya aprendidas estas letras con sus respectivos sonidos, se deben combinar en sílabas y posteriormente en palabras más complejas.

Existen varias críticas que se han formulado en base al método fonético, entre las que se pueden destacar tres principales como que (1) este método de enseñanza resulta poco estimulante para los niños y niñas, alejándose de una de las funciones principales de la lectura: comunicar y extraer significados; (2) se ve disminuida su eficacia, en especial en lenguas extranjeras como el inglés, debido a que no se ejecuta correctamente la correspondencia fonema-grafema. Esta crítica cobra más relevancia en sistemas de lectura como el castellano; (3) finalmente, algunos autores mencionan que los niños y niñas demuestran conocimientos inconscientes sobre la escritura y sus componentes, los cuales el método fonético ignora completamente, lo que conlleva que el aprendiz no logre exponer sus aprendizajes previos y que adopte una actitud pasiva ante la enseñanza de este método (Alegría et al. 2005).

- **Método Silábico:**

Guzmán (1997) afirma que en el método silábico:

> (…) al igual que en el alfabético y en el fónico, el aprendizaje lector se inicia con las vocales asociadas directamente con las consonantes que se vayan presentando, tomando como punto de partida la sílaba, posteriormente se combinan las sílabas estudiadas para pasar al estudio de las palabras, frecuentemente monosílabas, con el fin de incrementar la motivación hacia su estudio, finalmente, por recomposición sintética de esas palabras, se pasa al estudio de la frase. Los recursos técnicos que se suelen acompañar a este tipo de metodología suelen ser las cartillas o barajas fotosilábicas (p.130)

Este método de aprendizaje de la lectoescritura también es fuertemente criticado, puesto que tiene una posición contradictoria con los postulados de Piaget y Decroly sobre la percepción holística de los aprendices, ya que se parte de elementos abstractos carentes de significados para ellos y, por último, dejan atrás quizás lo más importante que es el gusto por leer y la expresión escrita (Cantero, 2010).

4.8.2 Métodos Analíticos o Globales.

La historia de los métodos globales es más actual que los métodos sintéticos, sus orígenes se remontan al siglo XVII, donde se propusieron los primeros fundamentos sobre los métodos globales: la enseñanza directa de palabras que se asocian con su significado sin intervención de los principios alfabéticos.

De acuerdo con Guzmán (1997) los métodos globales parten de:

> (…) unidades lingüísticas con significado. La enseñanza de la lectura no se centra en sus inicios en la decodificación grafema-fonema, sino en el estudio de unidades complejas con significado (frases, palabras) para que al final del proceso el niño sea capaz de conocer y distinguir los elementos más simples (sílabas y letras) en base a la descomposición de esas unidades significativas. En lo que no parece existir unanimidad es en el momento en el que se debe iniciar la decodificación (p. 132).

El método global escoge sus materiales y actividades de manera que permita orientar la enseñanza de la lecto-escritura para convertirse en un instrumento de información y clasificación de pensamiento, dando énfasis a las habilidades psicolingüísticas.

Los métodos globales o analíticos se dividen en: método léxico y método global-natural.

- **Métodos Léxicos:**

El objetivo de este método es lograr que los alumnos aprendan y comprendan una serie de palabras, que se convertirán en aprendizaje posterior. El método comienza presentándole al niño algunas palabras que él debe reconocer a primera vista y destacar sus significados en las frases y oraciones de los libros. Una vez que los niños conocen la serie de palabras, se les presenta un conjunto de nuevas palabras con una misma consonante inicial y se les estimula a observar las semejanzas de las letras y de los sonidos. Las mismas pueden ir acompañadas de dibujos. (Guevara, 2005)

El aprendizaje de las palabras sigue la siguiente secuencia:

- Percepción global de la palabra y representación gráfica de ella.
- Lectura de la palabra.
- Descomposición de la palabra en sílabas.
- Descomposición de la palabra.
- Recomposición de la palabra.
- Combinación de sílabas ya conocidas para formar nuevas palabras.
- Agrupación de las palabras en frases y oraciones.

Una vez aprendida la palabra, se pasa a otra cuya primera sílaba es igual a la última sílaba de la palabra estudiada. Por ejemplo:

Palabra: sapo – polera.

- **Método Global-Natural:**

Considerando lo que dice Mialaret (1979) en su libro *El aprendizaje de la lectura*, la secuencia de este método es la siguiente:

- Preparación para las adquisiciones globales: es importante el dominio de la expresión a través del dibujo. La escritura se presenta como la expresión de dibujos significativos. Se estimula la expresión verbal para luego introducir la escritura como medio de comunicación.
- La iniciación a la lectura se da al interior del contexto en que se desarrolla cada niño. Entonces, el maestro leerá frases (escritas en cartulina) que

han expresado los niños en este contexto y que serán expuestas en el aula.

- El profesor promueve la observación y reconocimiento de frases como unidades de lenguaje con un mensaje y significado en sí. Es muy importante la localización, memorización y simbolización de la frase.

En Chile, durante el año 2008, la Unidad de Educación Especial del MINEDUC junto con el apoyo de la Fundación Down 21, realizaron una adaptación a la versión al español del método global, llamado *Palabras* + *Palabras: Aprendamos a Leer*, siendo este método imprescindible para la adquisición de la lectura en aquellos estudiantes que presentan N.E.E. Existen 3 etapas de este método de lectura: (1) percepción global y reconocimiento de palabras escritas; (2) reconocimiento y aprendizaje de las sílabas; (3) y progreso en la lectura. Estas, se diferencian entre sí por los objetivos concretos y por los materiales propios de cada una de las etapas. Al mismo tiempo las tres etapas están interrelacionadas, y en ocasiones, se deben trabajar simultáneamente objetivos de una y otra (MINEDUC, 2008).

4.8.3 Métodos Eclécticos o Mixtos

Estos métodos son llamados eclécticos o mixtos porque contienen varias características de los métodos vistos anteriormente (sintéticos y analíticos). En estos se propone que los niños y niñas aprendan los sonidos, los nombres y el grafema o símbolo escrito de las letras, con el fin de producir palabras o frases. También se les enseña a realizar dictados, a copiar, a crear nuevas palabras, a visualizar las formas de las letras, a identificar los sonidos representados por ellas, a escribir sus formas y a entender las relaciones entre lo oral y lo impreso (Freeman, et al. 1997). Para este método la lectura y escritura son aristas independientes, pero se interrelacionan entre sí. Al mismo tiempo, estos métodos ponen énfasis en la ortografía y gramática (García, 2013).

4.8.4 Principales Modelos de Enseñanza de la Lectoescritura predominantes en el Marco Curricular chileno.

Hoy, en el currículum nacional se encuentran presentes tres modelos de lectoescritura utilizados comúnmente por los establecimientos educacionales: Modelo de Destrezas, Modelo Holístico, y Modelo Integrado o Equilibrado. Estos modelos son utilizados desde los niveles de Transición 2 (Kínder) hasta el nivel Básico (Primer y Segundo Año Básico). A continuación, se explicarán cada uno de ellos con mayor detalle, por su injerencia en el contexto nacional.

- **Modelo de Destrezas:**

El primero llamado Modelo de Destrezas, es uno de los más usados por los docentes del sistema educativo chileno en la enseñanza de la lectoescritura, siendo a su vez el que tiene más años de antigüedad. Este modelo tiene sus fundamentos en la Psicología Conductista, basándose en autores como Watson, Skinner, Pavlov, entre otros. Según menciona Santander, et al. (2012), el Modelo de Destrezas empieza por el aprendizaje de la lectura y escritura de manera progresiva o creciente, además de ir paso a paso de la enseñanza explícita de las letras a los tipos de sílabas, avanzando a la construcción de palabras y oraciones, para concluir con el uso de textos, llevando a cabo la decodificación de las palabras en textos elaborados. Para la aplicación de este método, se necesita realizar instrucciones profundas, descomponiendo el lenguaje y el texto en distintas estrategias de un contenido específico (Santander, et al. 2012).

El modelo de Destrezas implementado en Chile hasta la fecha es el denominado *Método Matte* o también conocido como *Silabario del Ojo* o *Silabario Matte,* como señala Santander, et al. (2012):

> (…) Este es un método que favorece el aprendizaje de la lectura y escritura que se desarrolla por etapas, obteniendo resultados satisfactorios al término de Primer Año Básico. Este método fue elaborado por Claudio Matte, con la finalidad de acortar el tiempo de aprendizaje de la lectura, además de desarrollar desde el primer momento todas las facultades del niño, es decir las habilidades como velocidad y grafomotricidad (p.66).

Según lo mencionado por Olivera, et al. (2006), en el método de enseñanza Matte, solo se enseñan los sonidos de las letras, sin tomar en cuenta los nombres que se tenían anteriormente (método alfabético), para así poder evitar confusiones en la unión de las consonantes con las vocales y la formación de la palabra en sí. Asimismo, la forma de enseñar a leer a los niños/as con esta metodología, parte por los sonidos de las letras que no se enseñan aisladamente, sino que se desarrollan a partir de una palabra de fácil comprensión y familiar para ellos/as, para así despertar la curiosidad innata que tienen y revelen los sonidos que la componen.

Otro método instaurado, fue uno basado en aspectos fonéticos-analíticos y sintéticos, el cual es sumamente conocido e impregnado en la memoria colectiva por alfabetizar a la mayor parte de la población nacional. Este se utiliza hasta el día de hoy en algunas escuelas para enseñar la lectura y escritura, conocido bajo el nombre de *Silabario Hispanoamericano.* Consiste básicamente en memorizar el orden de las letras de manera procedimental, puesto que solo se puede avanzar si ya se ha superado la letra anterior. Además, se observa una lectura silábica, donde se pone énfasis en la lectura solo de sílabas para así lograr una lectura fluida. Conjuntamente se acorta el tiempo de aprendizaje, tras el repaso una y otra vez de las palabras ya aprendidas. Este texto fue elaborado en el año 1945 por el pedagogo chileno Adrián Dufflocq, para luego ser aprobado por el Ministerio de Educación de Chile en el año 1946 para que fuese implementado tanto en las escuelas fiscales como particulares.

- **Modelo Holístico:**

Otro modelo empleado en Chile es el modelo de lecto-escritura bajo la mirada de la Psicología Constructivista, llamado Modelo Holístico, el cual profundiza en las competencias relacionadas con el lenguaje, refiriéndose a que la lingüística está presente desde el inicio en la enseñanza de la lectura y escritura de los niños y niñas (Santander, et al. 2012), recibiendo aportes teóricos de la Psicolingüística (Smith, 1990), la Sociolingüística (Bernstein, B. (1993), y la Teoría del Discurso y la Pragmática (Halliday,1975),

Para Santander, et al. (2012) el Modelo Holístico sostiene que:

> (…) la lectura y la escritura se aprenden de mejor manera cuando los y las estudiantes se involucran con textos reales inmersos en su contexto y no a través de ejercicios aislados de su realidad o de sus vivencias; puesto que postula que la enseñanza es rica en contenidos, y cuando los intereses y propósitos de los niños son considerados como factores principales para aprender a leer y a escribir es mucho más viable y pertinente según su proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 72)

Para Ferreiro (2001) una característica principal de este Modelo Holístico es que las experiencias de contacto con ambientes letrados permiten a los niños construir representaciones sobre el lenguaje escrito. Lo anterior se complementa con lo que señala Smith (1990), quien menciona que el aprendizaje de la lectura se inicia desde temprano dentro del contexto familiar y comunitario.

- **Modelo Integrado o Equilibrado.**

Este modelo de lecto-escritura considera la diversidad de estilos de aprendizaje y de contextos socioculturales en que se encuentran los niños y niñas, y asume propiamente tal la esencia de los aportes del Modelo Holístico y del Modelo de Destrezas. Sus fundamentos teóricos se encuentran en las teorías socioculturales del aprendizaje del autor Lave (1991) el cual plantea que la lectura es considerada una práctica cultural situada. Asimismo, Walqui (2004) menciona que hay que considerar el contexto sociocultural de los aprendices en el proceso de lectoescritura.

Santander et al. (2012) argumenta que el Modelo Integrado:

> (…) se caracteriza porque los alumnos aprenden a leer a partir de textos completos y significativos para ellos; desde las primeras etapas del aprendizaje de la lectura los niños y niñas se caracteriza por construir y comunicar el significado de lo que están leyendo; las destrezas de la lectura se dan dentro de una situación auténtica de la lectura, las lecturas se relacionan con sus propias experiencias, intereses y necesidades (p. 76).

En efecto, este modelo combina lo mejor de los otros dos modelos mencionados con anterioridad, siendo este el más completo y con características acordes a las necesidades del currículo actual. Del *Modelo de destrezas* extrae el desarrollo de la conciencia fonológica, la escritura manuscrita, la lectura silenciosa sostenida, la exploración de las tradiciones y leyendas. Por su parte, del *Modelo Holístico* extrae varias acciones como: la comunicación espontánea, el jugar a leer, los juegos

verbales, las caminatas de lectura, la sala letrada, el vocabulario visual, las experiencias comunicativas, entre otras (Santander, et al. 2012).

4.9 Rol del docente regular.

Cada profesor enfrenta su quehacer pedagógico de distinta forma, de acuerdo con el significado que le atribuye a su propia práctica, a su hacer profesional y a su rol profesional, como también al significado atribuido a la realidad escolar de la que fue parte como estudiante y de la que es parte actualmente como educador.

Dentro de las prácticas educativas, los profesionales realizan diversas acciones que tienen una relación directa con los aprendizajes de sus estudiantes, dentro de la sala como en la escuela. Estas acciones consisten en la organización, planificación, estar al tanto de la realidad y pertenencia cultural que cada uno de sus estudiantes presenta, implementación de nuevas metodologías y la selección de recursos relacionados a la didáctica y de evaluación.

El autor Paulo Freire (2016) señala al docente como un agente constructivo, además debe cumplir la función de moderar, coordinar, facilitar, mediar e incentivar la participación. Asimismo, ser un profesional capaz de estar en conocimiento de los intereses y necesidades que cada uno de sus estudiantes refleja, intervenga cuando sea requerido dentro del aula, estimule el área cognitiva de los estudiantes para que ellos investiguen, descubran, comparen y compartan ideas durante la adquisición de sus aprendizajes.

Continuando con lo mencionado anteriormente, el docente debe construir diferentes creencias, convicciones y escalas de valores dentro de su práctica educativa, y sin lugar a duda, esto será transmitido en su discurso pedagógico con sus estudiantes. Por esta razón, debe tener conciencia del compromiso educativo que deberá reflejar con los educandos y, en la medida de lo posible, debe mostrarse con el mayor grado de neutralidad para conseguir formar a estos niños dentro de los contenidos básicos que impone el marco curricular. La LGE refiere que:

> “son deberes de los profesionales de la educación ejercer la función docente en forma idónea y responsable; orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda;

> actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio (…)" (LGE, 2009)

Dentro del contexto pandemia, específicamente en la modalidad online a la cual los docentes están impartiendo sus clases, algunos referentes han definido el rol de éstos en estas circunstancias, como los autores Picón, et al. (2020) que aseguran que el papel de los docentes ha sido esencial para el desarrollo de la experiencia de aprendizaje a distancia en medio de la crisis sanitaria. Debe facilitar el trabajo colaborativo de entrenamiento y orientación profesional, además de proporcionar acceso a medios digitales estables a fin de superar las barreras tecnológicas y de conectividad.

4.10 Marco para la Buena Enseñanza.

De acuerdo con lo mencionado por el Portal de Atención Ciudadana del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2020), el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) es una división originada desde el MINEDUC y va en la búsqueda de apoyo a los profesionales de la educación durante el proceso de ejercicio laboral. Sus inicios se remontan en el año 1967, y desde entonces ha propiciado en el ámbito educativo la inserción cultural del reconocimiento y evaluación a los docentes. El CPEIP es el encargado de mantener el liderazgo, gestionando e implementando las políticas referidas a los docentes, teniendo como objetivo, además, el entregar un gran aporte en todo en cuanto a la calidad de la educación se trata.

Es por esto por lo que ambas entidades crean el llamado Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008), el cual es un instrumento que busca el mejoramiento de la enseñanza, mediante indicadores que logren guiar a los docentes que recientemente han adquirido experiencias dentro de las aulas, además de ir en apoyo a aquellos que ya presentan una trayectoria profesional para su continuo perfeccionamiento. A modo general, el Marco para la Buena Enseñanza es un marco que se comparte de forma social y permite a cada uno de los profesores ir creciendo y evaluando su actuar para mejorar la calidad de la educación.

> Pero lo más importante es que todos y cada uno de los profesores y profesoras, individual y colectivamente, podrán examinar sus propias prácticas de enseñanza y educación, contrastando su auto-análisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión para así mejorar y perfeccionarse (CPEIP, 2008, p.6)

Este instrumento pretende que todos los profesionales de la educación que desempeñen funciones en las salas de clases logren reflejar compromiso en relación con el proceso formativo de cada uno de sus estudiantes, evidenciar competencias en cuanto al contenido aprendido y la respectiva estrategia para entregar conocimientos, además de propiciar contextos atingentes para sus alumnos y así generar mejoras en sus logros de aprendizaje.

Para lograr dicha acción, este documento tiene como finalidad que los profesionales respondan tres preguntas acordes a su labor docente:

- ¿Qué es necesario saber?
- ¿Qué es necesario saber hacer?
- ¿Cuán bien se debe hacer aquello?

Para atender las interrogantes mencionadas con anterioridad, en el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2008) se establecen cuatro dominios, los cuales refieren al ciclo completo del proceso educativo, dando un aspecto diferente a la enseñanza, considerando la planificación y preparación de ésta, un ambiente acorde, la evaluación y reflexión de las prácticas profesionales, para así generar una retroalimentación del proceso de manera enriquecida.

El marco para la buena enseñanza (2008) está compuesto por los siguientes dominios:

A. **Preparación de la enseñanza:** Este dominio cuenta con cinco criterios y veintiún descriptores. Se refiere a la disciplina que cada profesional imparte, además de las competencias y principios pedagógicos trascendentales para la organización del proceso de enseñanza. El profesor, en conjunto con sus competencias pedagógicas, el conocimiento de cada uno de sus estudiantes y el manejo de los contenidos que imparte crea un diseño, selección y organización de estrategias para enseñar, otorgando un sentido a los

contenidos que presentará, junto con las estrategias de evaluación y retroalimentación**.**

B. **Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje:** Este Dominio cuenta con cuatro criterios y quince descriptores. Tiene como objetivo principal el buscar mejores condiciones de carácter ambiental, referido al ámbito social, personal, además de la infraestructura y los medios técnicos que se necesiten para que los estudiantes adquieran logros de aprendizaje, siendo esto parte de su planificación. En resumen, este dominio hace referencia al ambiente y el clima que deben generar los profesionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
C. **Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes:** Este dominio cuenta con seis criterios y veinte descriptores, poniendo en juego todos los aspectos que involucran el compromiso de los estudiantes hacia su aprendizaje. Los criterios que componen este apartado se enfocan a la misión principal de la escuela, y que sus estudiantes se desarrollen de manera integral en el proceso educativo, para así generar más oportunidades. El profesor adquiere especial relevancia, ya que tiene la importante labor de organizar instancias de interés, para que los alumnos puedan indagar, interactuar y socializar los aprendizajes de forma efectiva.
D. **Responsabilidades Profesionales.** Este dominio cuenta con cinco criterios y catorce descriptores. Los elementos que lo conforman tienen relación con la responsabilidad que cada profesor debe tener como profesional, teniendo en cuenta que su propósito trascendental es contribuir mediante la reflexión consciente y sistematizada, el que cada estudiante logre aprender.

2.11 Rol del Educador/a Diferencial en Programas de Integración Escolar.

El Decreto 170 hace referencia a la implementación y masificación de los Programas de integración Escolar (PIE), como estrategia primordial para la atención a la diversidad e inclusión de los estudiantes que presentan NEE. En Chile. Hasta la fecha se han acrecentado las escuelas que cuenten con PIE, la cifra estadística de la cantidad de colegios que tiene incorporados en sus estamentos educativos los PIE

hasta diciembre del año 2018 eran de 5.662 establecimientos educacionales (B.C.N, Holz, 2018).

Dado el crecimiento masivo de los Programas de Integración Escolar, se ha aumentado la empleabilidad de los y las educadores diferenciales, ya que según lo mencionado por el Decreto 170 (2010) surge la necesidad de que los colegios cuenten con los profesionales competentes que concedan asesoramientos y coordinación de distintas acciones para el trabajo con estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. En estas orientaciones, al igual que en el Decreto 83 (2015), se propone el rol del profesor/a de educación especial como un asesor pedagógico que trabaja juntamente con el profesor regular, entregando estrategias de diversificación en el aula y planificando colaborativamente para sistematizar acciones para aquellos niños y niñas con NEE. Asimismo, este profesional de educación especial tiene la labor de sensibilizar a las comunidades educativas sobre la atención a la diversidad.

Por otra parte, en cuanto a la formación inicial docente de los y las educadores diferenciales, según los Estándares de especialidad de la formación Inicial de los profesores de educación especial publicados por el Ministerio de Educación (2014) formulados por el CPEIP, proponen qué conocimientos y habilidades deben demostrar los futuros profesores y profesoras, definiendo que el futuro profesor o profesora de educación diferencial al egresar debe, entre otras cosas:

- Conocer e identificar las características y necesidades de todos y todas sus estudiantes.
- Diseñar y aplicar los procedimientos evaluativos idóneos al contexto escolar, familiar y comunitario del estudiante con NEE.
- Diseñar y aplicar los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija.
- Generar relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas con la familia y con las redes de la comunidad.

4.11 Trabajo Colaborativo o Co-Docencia.

En cuanto a lo que refiere Rodríguez (2014), la co-enseñanza es un procedimiento que genera un mejoramiento educativo en conjunto con la inclusión en Chile. La co-enseñanza es un método de innovación que plantea el Ministerio de Educación, con el propósito de optimizar el funcionamiento de los Programas de Integración Escolar, para facilitar y fortalecer el aprendizaje y la enseñanza de cada uno de los estudiantes que participan del PIE.

El trabajo colaborativo es una estrategia entre ambos docentes, profesor/a regular y educador/a diferencial, que accede a dar respuesta a la diversidad dentro del aula. Por otra parte, el Decreto 170 (2010) refiere que los docentes de educación básica tienen que perpetrar esta responsabilidad mediante la co-docencia, para así lograr la formación de metas y estrategias de manera unida con las profesoras de educación diferencial, con el propósito de cubrir las necesidades de los aprendizajes de los niños y niñas con NEE. También en el Decreto 83, se ajusta a la posibilidad de la implementación de adecuaciones curriculares según corresponda. Finalizando con el Marco para la Buena Enseñanza que da lineamientos sobre los mecanismos apropiados para proporcionar un trabajo colaborativo efectivo y fortalecer el aprendizaje significativo entre ambos docentes.

4.12 Educación a distancia.

Durante este periodo de pandemia, las administraciones gubernamentales han decidido dar respuesta de diversas formas, en cuanto a la modalidad de acción frente a esta pandemia: en algunos países han restado la idea de modificar el normal desarrollo de la cotidianeidad, mientras que otros han llegado a la conclusión de imponer medidas drásticas como el distanciamiento social, prohibición de traslado hacia otros países, etc. Bajo este nuevo contexto, muchos gobiernos determinaron que era necesario interrumpir de forma tajante las clases presenciales en los diferentes niveles educativos.

Durante el mes de marzo, el Ministerio de educación chileno, a través de la división General de Educación (DGE, 2020) crea un documento llamado “Orientación al

sistema escolar en contexto de COVID-19” en el cual se menciona el día 27 del mismo mes, la decisión de cerrar sus establecimientos, siendo para ellos la educación a distancia su mayor enfoque al momento de brindar aprendizajes significativos a los miles de estudiantes que se encuentran inscritos en el sistema educativo.

De acuerdo con los planteamientos de Conde (2003), menciona a la educación a distancia con una historia y trayectoria larga, siendo creada y desarrollada para entregar cursos mediante sistemas sostenidos en lo audiovisual y vía satelital. Sus características constan por elementos muy importantes, como lo son el estudiante, el docente o tutor y el contenido pedagógico. Presentan, una variedad de metodologías a implementar y es de suma importancia brindar apoyos y orientaciones a quienes vivencian esta modalidad, mediante el monitoreo del proceso educativo para responder dudas y desarrollar actividades a través de tutorías.

Surge una variabilidad en cuanto al tiempo de duración de las tutorías y su frecuencia, además pueden ser combinadas, es decir, tener encuentros bajo la modalidad presencial, semi presencial o no presencial. Es importante que estas instancias sean establecidas previamente y acordar si serán de forma ocasional cuando sea requerido, o de manera periódica. Todo lo mencionado anteriormente, debe ser considerado de acuerdo con las características de los estudiantes o del nivel educativo al cual se intervendrá (Conde, 2003).

El docente cumple un rol indispensable al momento del quehacer pedagógico a distancia, debiendo realizar un ajuste a su modalidad de trabajo que frecuentemente desarrolla de manera presencial, ya que por décadas han impartido clases sincrónicas.

> El profesor siempre será un actor imprescindible en todos los procesos educativos, independientemente del modelo educativo (presencial, b-learning, e-learning o m-learning) y más aún si se pretende que sea un agente de cambio que apoye a los estudiantes en su autoconstrucción con estrategias que promuevan la creatividad, la innovación, el pensamiento crítico y la solución de problemas (Amaya, Zúñiga, Salazar, y Ávila, 2018, p.106).

A raíz de lo mencionado con anterioridad, los docentes deben empoderarse con principios y características de la educación a distancia, para así poder propiciar

aprendizajes significativos en sus estudiantes, utilizando como recursos potentes los diversos medios de comunicación, tales como el Internet o la vía telefónica.

4.13 Educación virtual.

Antiguamente, el traspaso de contenidos pedagógicos y formación a distancia era viable solamente mediante la entrega de materiales que eran confeccionados bajo la intencionalidad del aprendizaje autónomo, y así los estudiantes tenían éxito asegurado al ser capaces de iniciar dicho proceso de manera didáctica. No obstante, la introducción masiva de internet a nivel social ha generado una reestructuración de las estrategias utilizadas en tiempos anteriores, siendo además un aporte fundamental para brindar atención en los procesos que conllevan un paso a paso, y no en el contenido propiamente tal. Por lo tanto, el discurso ha cambiado durante los últimos años ya que las tecnologías basadas en la web permiten que las metodologías empleadas para promover aprendizajes sean de forma virtual, permanente y de fácil acceso a los estudiantes (García, 2007).

Según lo expuesto por Zambrano y Medina (2010), la educación virtual es un modelo educativo de carácter lúdico e interactivo, el cual mantiene su centralidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante instrumentos virtuales. Tiene como objetivo transmitir, reproducir e intercambiar información a través de diversas herramientas tecnológicas. De acuerdo con el artículo llamado *Modelo educativo para proyectos de formación virtual* (2015), esta modalidad se enfoca hacia una sociedad que requiere estrategias informáticas educativas, que propicien un aprendizaje significativo, mediante la tecnología y nuevas prácticas pedagógicas.

La influencia del avance tecnológico exige que las tecnologías de la comunicación e información (TICs) sean incorporadas en las instancias de aprendizaje. La clave del cambio surge desde el momento en que la modalidad online permite construir en conjunto con el docente y los participantes un seguimiento permanente, cercano y enriquecido de tareas individuales y/o colaborativas, siendo los estudiantes los ganadores de mayor protagonismo al momento de estudiar a distancia (García, Ruiz, y Daniel, 2007)

- **Docencia Remota de Emergencia.**

El tipo de docencia utilizado por los docentes en Chile en esta crisis sanitaria por COVID-19 se denomina “Docencia Remota de Emergencia”.

Dicho término se propuso por Hodges et al. (2020) para diferenciar entre el tipo de instrucción que se da en condiciones normales (Enseñanza tradicional/cotidiana) y otro que se imparte en circunstancias apremiantes (Enseñanza de emergencia/extraordinaria), siendo el tiempo, las prisas y el uso mínimo de recursos para realizar tareas de enseñanza y aprendizaje, las condiciones particulares del término.

4.14 Herramientas tecnológicas utilizadas por los docentes en contexto de clases remotas.

De acuerdo con el escenario actual en la que se encuentra situada la educación en tiempos de coronavirus, el uso e incorporación de las tecnologías digitales implica una constante cohesión entre actitud y práctica docente. La formación inicial de los profesores tiene como referencia el perfil profesional y sus competencias desde los espacios por lo digital y lo tecnológico. Esto ha permitido una redefinición, no solo del perfil de cada profesional de la educación, sino también de las propias competencias profesionales y digitales (Gutiérrez, 2020).

En el último tiempo, las TICs son parte de los medios de comunicación, educación, páginas digitales, etc. Son un conjunto de tecnologías, que siendo aplicadas pueden servir para propiciar instancias de información y comunicación a las personas, mediante recursos de tecnología de última generación. Esta herramienta ha sido de gran utilidad, especialmente en el área de educación.

Gracias a las TICs, los profesionales de la educación han logrado avanzar en cuanto a lo que al teletrabajo se trata en tiempos de emergencia sanitaria, viéndose directamente forzados a eliminar la modalidad de trabajo convencional e incorporar un aprendizaje tecnológico. De acuerdo con lo mencionado por diversos autores (García, 2020) se expone que la educación a distancia ha permitido crear una alta variedad de modelos organizacionales, tecnológicos y educativos para el aprendizaje, a través de

una comunicación inmediata y completamente sostenibles en el momento instantáneo, siendo que en tiempos anteriores solo era válida la educación presencial.

En el presente año, la ONG Elige Educar (2020) realizó una encuesta a cuatro mil docentes a lo largo del país, con el fin de identificar la situación emocional y modalidad de trabajo que utilizan los profesionales de la educación. De acuerdo con lo citado por la Biblioteca del congreso Nacional de Chile (BCN, 2020) se expone lo siguiente:

> Bajo este escenario, y en relación con los recursos utilizados para realizar sus clases, los profesores señalaron entregar el material a estudiantes y apoderados principalmente vía correo electrónico (82%) o Whatsapp (79%), al menos una vez a la semana. Además, el uso de plataformas, como Google Classroom o Zoom, se adjudicaron el mayor incremento respecto a la medición anterior, pasando del 48% a un 75% en los últimos meses (BCN, 2020).

A continuación, se definirá cada herramienta tecnológica que se ha mencionado en la cita anterior:

- El ***correo electrónico*** permite de forma asincrónica enviar y recibir información personalizada, intercambiando mensajes entre personas, con equipos tecnológicos que dispongan de acceso a la red. Para hacer uso de esta TIC, las personas deben contar con una dirección de correo electrónico. Según diversos autores (Cabero y Llorente, 2007) el uso del correo electrónico bajo el contexto educativo genera que tanto los estudiantes como los docentes deban tener algunas competencias, no solo de carácter instrumental, sino además de carácter comunicacional y didácticas.
- ***WhatsApp*** es una plataforma que permite el intercambio de mensajes de texto, imágenes, vídeos y mensajes de audio de forma ilimitada. Dentro de las posibilidades que brinda esta herramienta tecnológica, es necesario mencionar que permite crear videollamadas colectivas o grupos de chat con varias personas y brinda la posibilidad de interacción simultánea y en tiempo real entre los participantes, incluyendo el envío de archivos. Además, permite enviar un mismo mensaje a varias personas en cuestión de segundos y de forma privada. En cuanto al ámbito educativo, se expresa lo siguiente:

  > Las posibilidades que ofrece esta aplicación para smartphones permiten trabajar todas las competencias: expresión, comprensión e interacción oral y

> escrita. Varias de las dinámicas que se pueden utilizar para ello y van a desarrollarse a lo largo de este artículo son las imágenes, las fotos tomadas en un contexto real, los mensajes de texto, los mensajes de voz y las notas de audio entre otros (Morató, 2014. P. 166)

- ***Google Meet*** es una plataforma que permite realizar videoconferencias de Google mediante equipos que cuenten con acceso a internet, pudiendo de igual modo ser encontrada como aplicación para smartphones. Con un código o enlace que son creados de forma instantánea y enviados previamente, faculta que un máximo de cien personas pueda participar de reuniones virtuales. También permite que, en el caso de ser necesario, se pueda programar una reunión virtual a través del calendario de Google (Omicrono, 2017). Concordando con lo anteriormente mencionado, según lo expuesto por diversos autores (Cedeño, Ponce, Yadira y Perero, 2020) esta plataforma entrega variadas ventajas en el plano educativo ya que existe la posibilidad de transmitir clases virtuales vía online y estás pueden ser grabadas de forma simultánea, agendar reuniones con antelación, y además permite la interacción entre estudiantes-docentes.

- ***Zoom,*** con características muy similares a la plataforma antes vista, es un recurso que permite ir en beneficio de la comunicación a distancia mediante reuniones virtuales (Lenkaitis, 2019). Es una herramienta tecnológica que beneficia al docente y el estudiante para obtener una interacción mayor (Blau, Weiser y Eshet-Alkalai, 2016).

- ***Classroom,*** es una herramienta ideal para ser usada en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los docentes y alumnos. Esta plataforma suele ser muy eficiente en relación a la creación de clases, compartir tareas, entregar una calificación o ponderación, entregar opiniones y acceder a todo lo correspondiente a sus estudiantes desde un único sitio, permite que el aprendizaje pueda ser gestionado sin generar un pago específico por su utilización y cada estudiante puede contar con acceso, entregar sus deberes en el tiempo que ellos estimen conveniente, y pueden ingresar y realizar sus tareas administrando el tiempo y hora oportuna.

Para finalizar, es necesario especificar que cada comunidad educativa deberá buscar la forma de engranar la tecnología en conjunto con la innovación, el trabajo colaborativo y nuevas metodologías, brindando la posibilidad de aplicación de conocimientos en contexto, donde se fortalezcan aspectos relevantes con la reflexión de prácticas y la posterior entrega de estrategias tecnológicas.

Capítulo 5: Marco Metodológico.

5.1 Paradigma y Enfoque.

La presente investigación responde al paradigma cualitativo que, según Sampieri, et. al (2003) se basa en métodos de recolección de datos no estandarizados ni completamente predeterminados. Esto quiere decir que no se ejecuta una medición cuantitativa, por lo cual el análisis no es estadístico. La recolección de los datos consiste en obtener las perspectivas y puntos de vista de los participantes (sus emociones, prioridades, experiencias, significados y otros aspectos subjetivos), ya que procura indagar en las experiencias que exponen los docentes de aula regular y de educación diferencial con respecto a las acciones didácticas para el abordaje del proceso lector, en niños y niñas que presentan TEL en primer año básico en contexto de pandemia (COVID-19) durante el año 2020. Asimismo, concuerda con el enfoque interpretativo-hermenéutico, ya que tiene como finalidad no realizar generalizaciones en relación con los datos obtenidos, sino más bien realizar una descripción de las percepciones y conductas de los sujetos participantes del caso en estudio.

5.2 Diseño de Investigación.

El diseño escogido para esta investigación se basa en un estudio de caso, que según Simons (2011) consiste en el análisis de variadas perspectivas de cómo ocurren ciertos fenómenos en situaciones de manera natural o arbitraria, sin intervenciones de terceros, esto quiere decir que las circunstancias y/o sucesos se van dando en acción y movimiento dentro de un contexto basado en la realidad. Asimismo, los estudios de caso tienen como finalidad la construcción, la descripción, la explicación y la comunicación de relatos de un caso objeto a investigar. (Ottenberger, 2000; Simons, 2011; Yin, 2009).

El autor Yacuzzi (2005), refiere que:

> Todo buen diseño incorpora una teoría, que sirve como plano general de la investigación, de la búsqueda de datos y de su interpretación. A medida que el caso se desarrolla, emerge una teoría más madura, que se va cristalizando (aunque no necesariamente con perfección) hasta que el caso concluye. (Pág. 9)

Para fines de esta investigación, se acude a la modalidad de recogida de información desde la Teoría Fundamentada como herramienta de análisis. Así, como cualquier otro método cualitativo, la Teoría Fundamentada ofrece una manera de representar la realidad que arroja luz o un entendimiento sobre lo estudiado. Los investigadores la utilizan con el objetivo de crear categorías teóricas a partir de los datos y analizar las relaciones relevantes que hay entre ellas (Charmaz, 1990).
Los autores Minayo et al. (2007), refieren que las categorías "son empleadas para establecer clasificaciones. En este sentido, trabajar con ellas implica agrupar elementos, ideas o expresiones en torno a un concepto capaz de abarcar todo eso" (p. 55). De igual modo, en el trabajo de campo las subcategorías permiten visualizar y profundizar con más detalle el fenómeno estudiado (Chaves, 2005).

En la investigación cualitativa "se requiere establecer categorías de análisis y definir los términos operativos" (Monje, 2011). Es por ello que en este estudio se levantan categorías de tipo apriorísticas basadas en el marco referencial. No obstante, se reconoce la posibilidad del surgimiento de nuevas categorías, así como también de subcategorías durante la recolección de datos cualitativos. Los autores Strauss, et.al (2002) refieren que la Teoría Fundamentada como herramienta de análisis, tiene tres momentos claves en la creación de estas categorías: codificación abierta, axial y selectiva.

En este estudio de caso, el foco es comprender y recoger las vivencias de los actores sociales (docentes) de esta investigación, en relación con las distintas experiencias sobre el proceso lector en niños de primer año básico que presentan TEL en contexto de pandemia por COVID-19. Además, es pertinente este tipo de análisis al que se sometieron estos datos, ya que se logra establecer relaciones entre las categorías a analizar.

5.3 Contexto y escenarios de sujetos de estudio.

Para los fines que persigue la investigación, se seleccionaron dos colegios de distintas ciudades, San Felipe en la V región y Curicó en la VII región, ambos con Proyecto de Integración Escolar y de dependencia particular subvencionado, analizando las experiencias de los docentes en torno al objeto de estudio, específicamente dos Profesoras de Educación Regular y dos Profesoras de Educación Diferencial. Los estabelecimientos se identificarán como: Colegio 1 y Colegio 2, respectivamente:

Colegio 1: Ciudad de San Felipe: V Región.

Colegio particular subvencionado, que imparte el tipo de enseñanza Científico Humanista y Técnico-Profesional con Jornada Escolar Completa, el cual cuenta con una matrícula actual de dos mil ciento ochenta y tres alumnos, atendiendo niveles desde Pre-Básica hasta Media.

Posee una planta docente de ciento cuarenta y dos profesores, incluyendo el Programa de Integración Escolar, con un equipo multidisciplinario de veinte seis profesoras de Educación Diferencial y Psicopedagogas, dos fonoaudiólogas, dos psicólogas, una kinesióloga y dos intérpretes de lengua de señas, atendiendo el año 2019 a cuatrocientos cinco alumnos con NEE de carácter permanente y transitorias.

La infraestructura del colegio es de material concreto y adecuada para la cantidad de niños que atiende, contando con sesenta y dos salas de clases, dos centros de recursos, con trece módulos individuales para cada profesora diferencial y psicopedagoga, cuatro patios techados, dos salas de enfermería, dos salas de profesores para los distintos niveles, además de biblioteca, laboratorio de ciencia, sala de usos múltiples, sala de computación con internet, sala audiovisual, dos casinos para respectivos niveles, cancha de deportes, dos gimnasios, y al exterior cuenta con tres patios amplios.

Colegio 2: Ciudad Curicó: VII región.

Colegio particular subvencionado, en el cual se imparte una enseñanza de tipo regular con Jornada Escolar Completa, atendiendo a niveles de Prebásica, Básica y Enseñanza Media Técnico Profesional. Cuenta con una matrícula actual de quinientos cuarenta y uno alumnos, y con una planta docente de cuarenta profesores. El establecimiento tiene un Programa de Integración Escolar, constituido por un equipo multidisciplinario conformado por tres Educadoras diferenciales y dos psicopedagogas, dos psicólogos, una trabajadora social y un kinesiólogo, los cuales atendieron a ciento doce estudiantes con necesidades educativas especiales el año 2019. Además, cuenta con dos salas de recursos amplias, para la atención de niños con NEE de carácter transitorias y permanentes.

La infraestructura del colegio es de material concreto y adecuada para la cantidad de niños que atiende, contando con diecisiete salas de clases, dos centros de recursos de los cuales uno es utilizado por el equipo pie, un patio techado, una cancha de deportes, una sala de enfermería, una sala de profesores, además de biblioteca, laboratorio de ciencias, dos salas de computación con internet, un casino, y dos talleres implementados con lo requerido para las dos especialidades que imparte el establecimiento.

3.5 Sujetos de Estudio.

Con respecto a los sujetos en estudio de esta investigación, la primera de ellas es una profesora de Educación Básica, que se encuentra ejerciendo hace seis años en un colegio ubicado en la ciudad de Curicó junto con la profesora diferencial con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje, que ha ejercido por tres años como docente.

En la ciudad de San Felipe, se encuentra la profesora de educación básica que cuenta con diez años de experiencia. Asimismo, en el mismo establecimiento se trabaja con una profesora de educación diferencial con mención en Discapacidad Intelectual, contando con tres años de ejercicio.

Código	Sexo	Especialidad	Tiempo como profesor
P1	Mujer	Profesora de Educación Básica	10 años
P2	Mujer	Profesora de Educación Básica	6 años
E1	Mujer	Educadora Diferencial Mención DI	3 años
E2	Mujer	Educadora Diferencial Mención TEL	3 años

Cuadro Nº 1. *Descripción de participantes.*

5.4.1 Criterios de selección.

A continuación, se explicitan los criterios de selección de los sujetos participantes del estudio, los cuales fueron propuestos por los investigadores, ya que se solicitaba que los participantes de la investigación tuvieran características o rasgos parecidos.

Criterio 1: Todos los sujetos debían estar ejerciendo labores como docentes en establecimientos educacionales particulares subvencionados que contaran con Programa de Integración Escolar.

Criterio 2: Todas las participantes debían tener al menos 3 años de experiencia en:

- El proceso de adquisición de la lectoescritura en cursos pertenecientes a primer año básico.
- Tener estudiantes con diagnóstico TEL en sus respectivos cursos.
- Haber realizado trabajo colaborativo con profesores/as de aula y educadores/as diferenciales y viceversa.

5.5. Muestra y Tipo de Selección.

La muestra utilizada en este estudio de caso fue intencionada y dirigida, ésta consiste en elegir casos enriquecidos de información, de los cuales sea posible reconocer los datos esenciales de un tema teórico que está en proceso de construcción (Martínez, 2012). Además, cabe mencionar que el tipo de selección utilizado fue por conveniencia, y de acuerdo con lo expresado por Teddlie, et.al (2007) se trata de las muestras recogidas de personas voluntarias y participantes de una investigación.

5.6 Técnicas e Instrumentos de Recogida de Información.

5.6.1 Entrevista grupal semiestructurada.

De acuerdo con el enfoque planteado en el presente estudio de caso y el tipo de información que se desea obtener, se determina el uso de la entrevista como el método más atingente para la recogida de la información requerida en esta investigación. Según Martínez (2002, citado por Araneda, Parada y Vásquez, 2008) esta herramienta está definida como un instrumento de carácter técnico, la cual adopta la modalidad de conversación o diálogo coloquial hasta llegar a la entrevista semiestructurada. Permite ser complementada con otros métodos pertinentes a cada tipo de investigación. Por lo tanto, y conforme a lo mencionado con anterioridad, es que la recolección de datos en la entrevista se ejecuta de la siguiente forma (Folgueiras, 2016):

Criterios	Tipologías de entrevistas
De acuerdo con el grado de estructuración	Semiestructurada
De acuerdo con el número de participantes	Grupal (mínimo tres, uno cumple el rol de entrevistador/a y otros dos se someten a la entrevista)

Cuadro Nº 2. *Descripción de criterios de entrevistas semiestructuradas.*

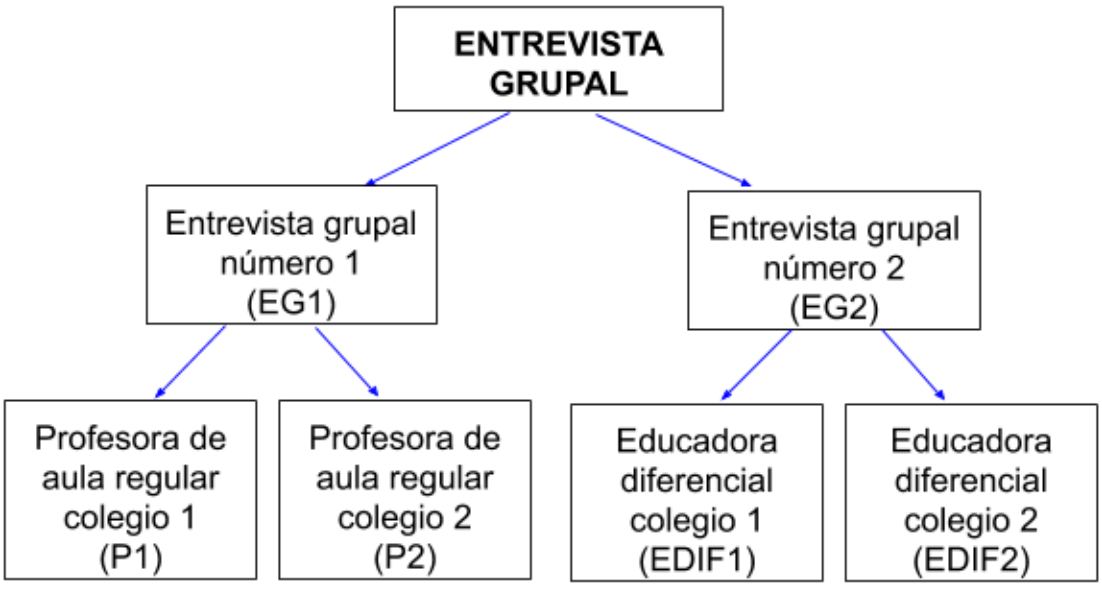
Según Folgueiras (2016), la entrevista semiestructurada tiene la particularidad de que se decide con antelación el tipo de información que se desea investigar, brindando

además la posibilidad de crear una especie de guion con preguntas. Sin embargo, el desarrollo de esta instancia se elabora de forma abierta, permitiendo una recopilación de datos más enriquecida.

Es importante que el entrevistador manifieste una conducta asociada a la flexibilidad en el transcurso de la entrevista, manteniendo expectante de omitir alguna pregunta o incorporar alguna, en base a la información que entregan las personas entrevistadas.

Para llevar a cabo la entrevista grupal semiestructurada, fue necesario el relato de dos educadoras diferenciales y dos profesoras de aula regular, con el fin de recabar experiencias, reflexiones y sentimientos de las distintas protagonistas, en relación con el proceso lector en contexto de pandemia por COVID- 19. Se crearon dos instancias de entrevistas, las cuales fueron ejecutadas mediante modalidad online en dos momentos distintos, bajo la plataforma virtual *Google Meet*.

Estas instancias fueron organizadas de acuerdo con el rol que cada profesional ejerce dentro de sus respectivos establecimientos. ejecutándose de la siguiente forma:



Esquema Nº1. *Organización Entrevistas Grupales.*

En cuanto a las dimensiones con sus respectivas preguntas de las entrevistas grupales fueron las siguientes:

Dimensiones con preguntas: Profesoras de aula regular:

Dimensiones	Preguntas
Significado asociado al conocimiento de la profesora de aula regular sobre los niños que presentan TEL.	1. ¿Qué conocimientos tienen ustedes acerca de los estudiantes con TEL presentes en sus cursos?
Dimensión: Significado asociado al rol de la profesora de aula regular en contexto de clases virtuales y clases presenciales.	1.En clases presenciales, desde su rol ¿Cómo fue su labor de profesora de aula antes de este contexto de clases virtuales? 2.Nos podrían contar desde sus roles de profesoras de aula regular ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?
Significado asociado al rol de la profesora de aula regular en contexto de clases virtuales y clases presenciales.	1. ¿Qué opinan ustedes, de cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases presenciales? 2.Qué opinan ustedes, ¿de cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases virtuales? 3. ¿Qué opinan ustedes de la participación de la familia de estos niños con TEL en su labor docente al momento de la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas?
Significado asociado a los tipos de estrategias metodológicas utilizadas por la profesora de aula regular en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.	1 ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas? 2. ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo no han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas? ¿Por qué?
Significado asociado al trabajo colaborativo con la educadora diferencial en relación con la intervención de los niños con TEL durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.	1. Pudieran contarnos de qué forma se realiza el trabajo de coordinación con la educadora diferencial de aula para desarrollar el trabajo asociado al proceso de adquisición de la lectoescritura de las niñas y niños con TEL, primero antes de la pandemia y luego si pudieran referirse al periodo actual una vez que se inició la crisis sanitaria COVID-19.

Cuadro Nº4. *Dimensiones con preguntas: Educadoras Diferenciales*

Dimensiones	Preguntas
Significado asociado al rol de la educadora diferencial en contexto de clases virtuales y clases presenciales.	1. En clases presenciales, desde su rol ¿Cómo fue su labor de educadora diferencial antes de este contexto de clases virtuales? 2. Nos podrían contar desde sus roles de educadoras diferenciales ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?
Significado asociado al rol de la educadora diferencial en contexto de clases virtuales y clases presenciales.	1.En clases presenciales, desde su rol ¿Cómo fue su labor de educadora diferencial antes de este contexto de clases virtuales? 2.Nos podrían contar desde sus roles de profesoras de educadoras diferenciales ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?
Significado asociado al rol de la educadora diferencial en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases virtuales como presenciales.	1. ¿Qué opinan ustedes, ¿cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases presenciales? 2. Qué opinan ustedes, ¿cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases virtuales? 3. ¿Qué opinan ustedes de la participación de la familia de estos niños con TEL en su labor docente al momento de la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas?
Significado asociado a los tipos de estrategias metodológicas utilizadas por la educadora diferencial en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.	1 ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas? 2. ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo no han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas? ¿Por qué? 3. ¿Ustedes creen que existen diferencias importantes entre la clase para el curso completo y las que hacen para los niños y niñas que son atendidos en aula de recurso en este caso, o las sesiones de trabajo individual en contexto de clases remotas?
Significado asociado al trabajo colaborativo con la profesora de aula regular en relación con la intervención de los niños con TEL durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.	1. ¿Pudieran contarnos de qué forma se realiza el trabajo de coordinación con la profesora de aula regular para desarrollar el trabajo asociado al proceso de adquisición de la lectoescritura de las niñas y niños con TEL, primero antes de la pandemia y luego si pudieran referirse al periodo actual una vez que se inició la crisis sanitaria COVID-19??

5.7 Etapas de Investigación.

Dentro de las etapas de investigación realizadas en este estudio se encuentran:

1. Delimitación del tema a investigar.
2. Identificación del problema y el alcance de la investigación.
3. Construcción del marco referencial y metodológico.
4. Construcción y validación de los instrumentos de recogida de información.
5. Aplicación de instrumentos de recogida de información: entrevistas grupales.
6. Identificación de las tres codificaciones: abierta, axial y selectiva mediante *software ATLAS TI* de transcripciones orales de las entrevistas semiestructuradas grupales.
7. Análisis de la información recolectada a través de los instrumentos de recogida de información y de la obtenida mediante el marco referencial.
8. Elaboración de conclusiones y reflexiones finales.

Cuadro Nº5. *Etapas de la Investigación.*

5.8 Herramientas de análisis.

En esta etapa se explicitarán los niveles de análisis basados en la Teoría Fundamentada como herramienta analítica: la codificación abierta, axial y selectiva.

A continuación, se expondrán los niveles de análisis correspondientes:

Los componentes de la Teoría Fundamentada que estarán presentes en este procedimiento de interpretación de datos se pueden distinguir en tres procesos: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

En primera instancia, según los autores Strauss, et. al (2002) denominan la codificación abierta al proceso de abordar la información recopilada, con el fin de determinar conceptos, ideas y sentidos. Asimismo, son claros señalando que "para descubrir y desarrollar los conceptos debemos abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él" (p. 111).

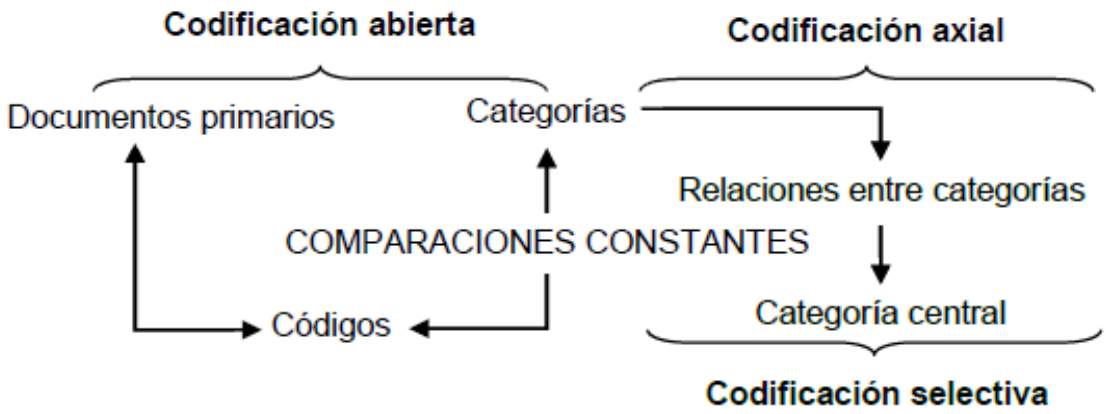
La codificación abierta resulta del examen minucioso de los datos para identificar y conceptualizar los significados que el texto contiene. Los datos son segmentados, examinados y comparados en términos de sus similitudes y diferencias. Estas comparaciones deben quedar registradas en anotaciones (memos) que acompañen a cada código (Charmaz, 2007).

Luego se continua con la codificación axial, tal como refieren Strauss, et. al (2002) corresponde a:

> (…) al proceso de identificación de relaciones entre las categorías obtenidas en la Codificación Abierta y sus subcategorías, las cuales son determinadas por las propiedades y dimensiones de las subcategorías y categorías que se quieren relacionar, teniendo en cuenta que "una categoría representa un fenómeno, o sea, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que se define como significativo para los participantes de las entrevistas grupales (investigación en este caso)" (p. 137).

Para finalizar, la codificación selectiva se muestra como el núcleo de la teoría misma y a la vez es una extensión de la codificación axial, pero con un nivel mayor de abstracción. Strauss, et.al (2002) mencionan que la codificación selectiva pretende la obtención de una categoría central, que enuncie el fenómeno de la investigación e integre las categorías y subcategorías de la codificación abierta y axial. Es por esto

por lo que la categoría central tiene que consistir en todos los productos del análisis, resumidos en unas cuantas palabras que explican de qué trata la investigación".



Fuente: Elaboración propia a partir de Strauss y Corbin (2002)

Figura 1. *Proceso de investigación de la Teoría Fundamentada.*

Para realizar estos tres niveles de codificaciones de las categorías emergentes no apriorísticas, se utilizó un software CAQDA (programa informático para el análisis cualitativo de datos) denominado Atlas Ti. Este software permite expresar el sentido circular del análisis cualitativo, por cuanto otorga la posibilidad de incorporar secuencialmente los datos, sin la necesidad de recoger todo el material en un mismo tiempo. Por esta razón, permite llevar a cabo el muestreo teórico necesario para realizar el análisis constructor de teoría (San Martin, 2014)

5.9 Triangulación.

Toda investigación termina en un informe final de conclusiones, en las que se expone un conjunto de hipótesis obtenidas utilizando una metodología sistemáticamente planificada de triangulación. La triangulación se define como:

> "Cada método, afirma, revela facetas ligeramente diferentes de la misma realidad simbólica- cada método es una línea diferente de visión dirigida hacia el mismo punto, la observación de la realidad social y simbólica. Al combinar varias de estas líneas, los investigadores obtienen una visión de la realidad mejor y más sustantiva, un conjunto más rico y completo de símbolos, de conceptos teóricos y un medio de verificar muchos de estos elementos. Este uso de múltiples líneas de visión es el que se denomina habitualmente Triangulación" (B.L. Berg, 1989, pp.4-5).

Concerniente a este estudio investigativo se contrastará la información obtenida de los entrevistadas estudiadas con bibliografía referente a los temas tratados. Además, se establece una validación interna de la investigación, en: "…la medida en que las observaciones y mediciones científicas son representaciones auténticas de alguna realidad" (Pérez, 2007, p. 85). Esto se ve reflejado en la rigurosidad del tratamiento de la información, en la claridad con que se presenta, en mostrar los datos de forma sintética y en la flexibilidad del uso de fuentes de información (Andréu, 2000).

5.9 Aspectos Éticos y Criterios de Rigurosidad de la Investigación.

Para realizar las entrevistas grupales, se le pide a cada docente, de manera unipersonal, que cumple con los criterios establecidos para este estudio, que firme un consentimiento informado el cual es un proceso, no sólo un formato, que consiste en la manifestación expresa de una persona competente (cuya capacidad física, mental y moral le permite tomar una decisión) de participar en una investigación, en condiciones tales que pueda conocer los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la investigación en la cual participará (Mondragón, 2009, p. 74).

Este consentimiento informado es aceptado de manera voluntaria, en el cual se expresa que los participantes pueden ser grabados como registro y sustento de los análisis realizados en esta investigación. Este documento fue elaborado en conjunto con el profesor guía y validado por entidades profesionales pertenecientes a esta casa de estudios.

Para finalizar, con la firma de este consentimiento informado, se resguarda la identidad de cada sujeto de estudio, así como también la devolución de información recopilada en relación con los análisis efectuados, los cuales pueden contribuir significativamente a posteriores investigaciones relacionadas con esta temática.

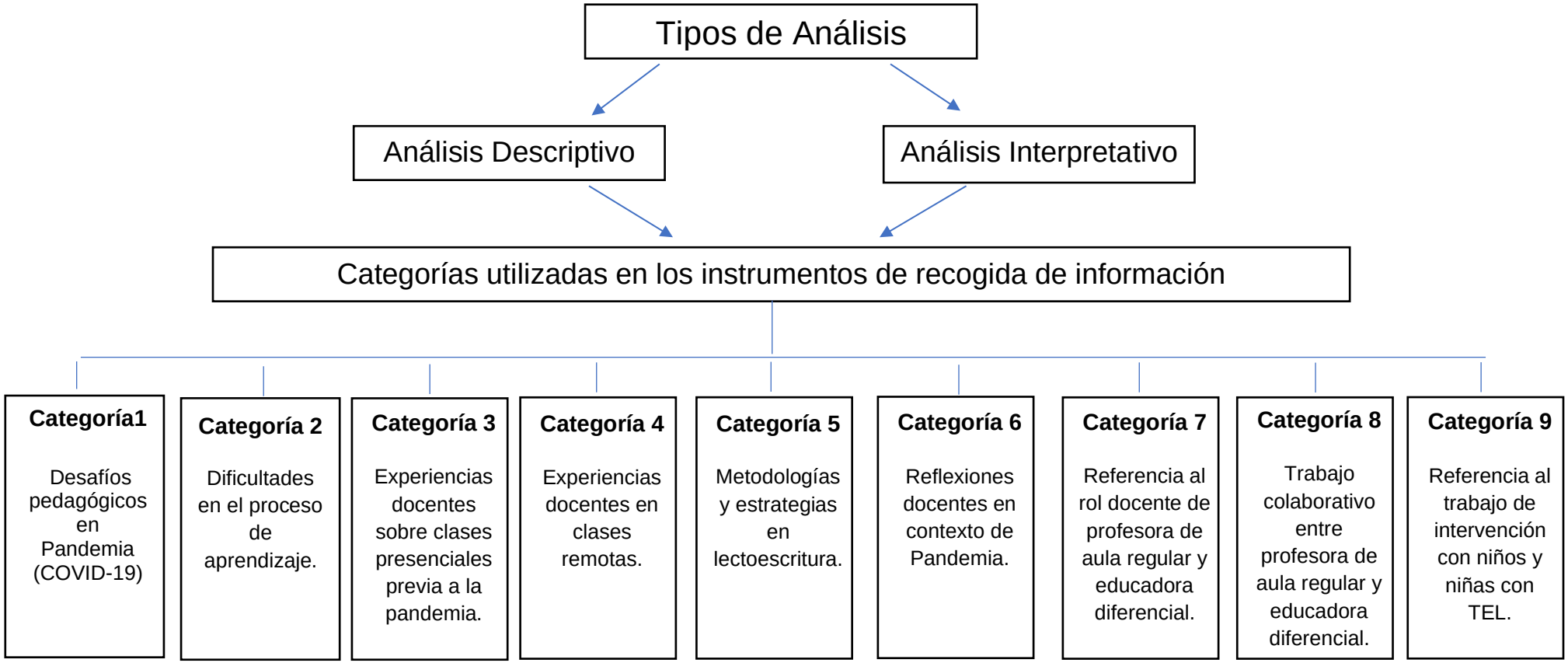
En cuanto a los criterios de rigurosidad de este estudio, el criterio empleado es el de transferibilidad, que consiste en que la investigación y su diseño declaran tanto el contexto en el que se desarrolló el estudio, como los procedimientos que se llevaron a cabo para la ejecución de éste, lo que permite que otros sujetos lean esta investigación y sea aplicable a sus realidades. Según lo planteado por los autores Guba y Lincoln (1981) éstos indican que el criterio de transferibilidad consiste en examinar qué tanto se ajustan los resultados a otro contexto. Hay que recordar que en la investigación cualitativa los lectores del informe son quienes determinan si se pueden transferir los hallazgos a un contexto diferente.

Capítulo 6: Análisis de resultados.

El análisis de resultados de la presente investigación se realizó en dos instancias: la primera es un análisis descriptivo obtenido con la información recopilada en los instrumentos de recogida de información y en la codificación de las categorías encontradas en el cual se indaga con la finalidad de enunciar fielmente lo relatado por los diferentes sujetos de estudio.

Como segunda parte se lleva a cabo un análisis interpretativo, donde se vincula la información obtenida de las entrevistadas con aspectos teóricos y se busca la interpretación temática de los relatos. Ambos tipos de análisis serán abordados con mayor detalle en las próximas páginas de este estudio investigativo.

6.1 Tipo de Análisis que se realizará.

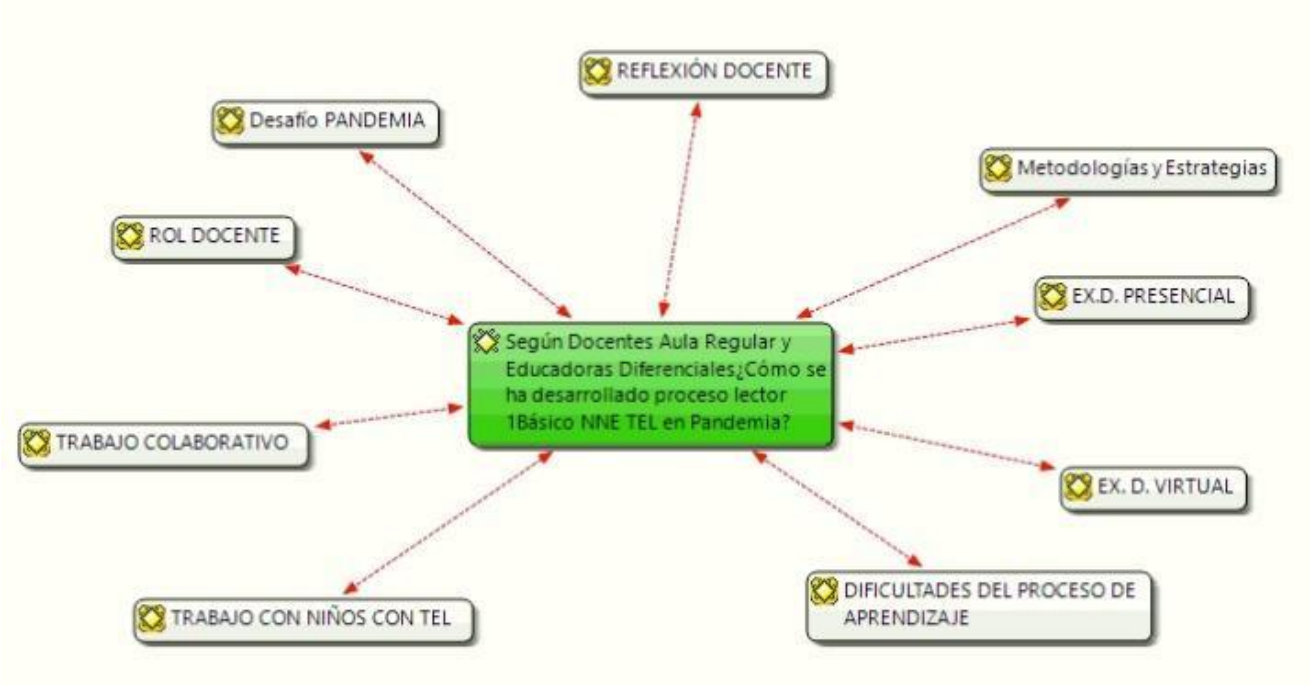


Esquema Nº 2. *Tipos de Análisis de la investigación.*

6.2. Análisis Descriptivo.

El análisis descriptivo, se encuentra organizado en función de categorías y subcategorías de análisis.

A continuación, se describen las categorías a analizar en este estudio investigativo:



Esquema Nº 3: *Categorías de análisis*.

6.2.1. Categoría: Desafíos pedagógicos en Pandemia (COVID-19).

Conforme a lo expuesto en ambas entrevistas grupales, las cuatro participantes plantean que durante el proceso de enseñanza- aprendizaje en contexto de pandemia, han surgido una serie de desafíos pedagógicos, ya que el estudio mediante plataformas virtuales es una modalidad nueva y desconocida, la cual las ha obligado a modificar una serie de prácticas y metodologías para poder cumplir con los logros de aprendizaje de sus estudiantes.

Subcategorías:

- **Reestructuración del trabajo docente en clases remotas.**

En relación con las modificaciones del trabajo a realizar con los estudiantes bajo esta modalidad virtual o remota, la profesora número 1 expresa que, debido a la emergencia sanitaria, tuvo que modificar la forma de trabajo para poder acercar los contenidos a los estudiantes, teniendo que aprender una serie de herramientas que para ella eran desconocidas.

EG1-P1: "Así que... pero por lo menos... hemos tenido que aprender muchas cosas: ser autodidactas, aprender a usar programas que antes no conocíamos, crear nuestros PPT. Tenemos mucho trabajo, trabajamos más que cuando estábamos en el colegio... entre todo lo que tenemos que hacer."

Por otro lado, la profesora diferencial da a conocer la modalidad de trabajo que ha debido adoptar para que los estudiantes conozcan e internalicen los contenidos de las asignaturas troncales, en contexto de pandemia y en trabajo remoto. También detalla el proceso de clases virtuales, en base a la implementación de los objetivos priorizados en las asignaturas principales.

EG2-EDIF2: "Ya, en cuanto a nuestro trabajo… el que se ha realizado en pandemia; ha sido obviamente super... distinto. Nosotros comenzamos en marzo bien, pero después ya nos fuimos con esta pandemia desde el 16 de marzo; de ahí comenzamos con módulos, con guías enviadas al hogar. Luego en Julio se comenzó con los objetivos priorizados y ahí se comenzó con clases online, en ese instante fueron solo lenguaje y matemáticas, pero siempre con un trabajo remoto. "

- **Logros de aprendizaje en los estudiantes en contexto de clases remotas.**

En relación con esta subcategoría, la profesora de aula regular número 1 enfatiza que, debido a la nueva modalidad de clases remotas, ha sido dificultoso evidenciar la participación en el aprendizaje y el respectivo logro de cada uno de sus estudiantes, ya que, por problemas de conectividad de algunos, existe escaso monitoreo y conocimiento del contexto.

EG1-P: "(...) Claro, me envían las fotografías, yo veo su evidencia de su trabajo, pero yo no sé lo que pasa con ellos. O sea, ¿Cómo aprendieron? a lo mejor la mama les ayudo, me pierdo un poco en esa parte de su propio proceso de aprendizaje. Entonces, yo he sentido que en esta parte como más virtual; es como uno el protagonista (…)"

En esta subcategoría, la profesora diferencial número 2 destaca como logro de aprendizaje el rol de la familia, ya que ellos han sido fundamentales al momento de brindar acceso de contenidos a sus hijos/as, mostrando un interés por retirar todas las herramientas que el establecimiento ha dispuesto a cada uno de los y las estudiantes.

EG2-EDIF1: "Claro, bueno siempre... la gran mayoría de los alumnos, nosotros hemos recopilado esta información respecto a su conectividad y la verdad es que la gran mayoría tiene. En el caso de los alumnos del PIE solo uno y que nosotros lo podemos excusar porque vive en una zona rural donde muy mala conexión, sin embargo, la familia igual está interesada; asiste al colegio a buscar sus materiales de forma física, no se puede conectar a las clases, pero si enviar sus evidencias de los proyectos... y ahí se nota la diferencia, porque cuando uno quiere siempre puede."

- **<u>Participación de la familia en contexto de clases virtuales.</u>**

En el caso de la profesora número 2, se puede evidenciar que existe una heterogeneidad en cuanto a la participación de las familias con sus estudiantes y el rol que ellos cumplen en las actividades diarias de sus pupilos en contexto de pandemia. Reflejan además la actitud y el nivel de compromiso que ellos o ellas han demostrado frente al quehacer educativo durante este difícil periodo.

EG1-P2: "(...) hay apoderados que apoyan y que los evalúo con un siete si lo pudiera decir; porque son muy responsables, nos tratan de ayudar, siempre están consultando. Pero a la vez también hay apoderados que siento yo a veces que ellos me han dicho que sienten que no tienen las competencias para enseñarles; porque se frustran, le piden al niño ¡tienes que responder! ¡tienes que hacerlo bien! y por lo mismo, ellos no tienen los conocimientos que nosotros tenemos para trabajar con ellos (...)"

Conforme a lo expuesto por la educadora diferencial número 1, queda en evidencia la dificultad que ha presentado para que los apoderados y apoderadas de su nivel educativo demuestren interés y compromiso para abordar las necesidades educativas de sus pupilos/as, además del desconocimiento que tienen acerca de las características que los pequeños presentan de acuerdo sus diagnósticos.

EG2-EDIF1: "Bueno, mi caso.... la gran mayoría, porque no son todos, yo los calificaría como muy negligentes y deficientes el apoyo de las familias. Porque la verdad es que no existe ese apoyo, no existen esas ganas de que el chico se supere ¿cierto? su trastorno del lenguaje. Y yo creo que tiene que ver un poco con desconocimiento de las familias, de lo que es el trastorno del lenguaje, pero en este contexto y con relación a la pregunta que tú haces, yo creo que esa sería mi definición... desinteresado y negligente, porque no hay una participación, no hay interés, no hay motivación por parte de la familia porque el chico supere su trastorno."

- **Participación de los estudiantes en contexto de clases virtuales.**

En el caso de la profesora de aula regular número 1, queda reflejada la escasa participación de los estudiantes en clases remotas, debido a que la mitad del curso aproximadamente logra conectarse a reuniones virtuales. Con el resto del grupo solo se emplea la modalidad de trabajo asincrónica.

EG1-P1: "Entonces, por ejemplo, a mí me pasa que en primero básico tengo 15 conectados, a veces 20 conectados; pero de un total de 39. Entonces, yo me pierdo lo que pasa con los otros niños.... Claro, me envían las fotografías, yo veo su evidencia de su trabajo, pero yo no sé lo que pasa con ellos. O sea, ¿Cómo aprendieron? a lo mejor la mama les ayudo, me pierdo un poco en esa parte de su propio proceso de aprendizaje."

Según lo mencionado por la educadora diferencial número 1, da a conocer que sus estudiantes pertenecientes al programa de integración reflejan desinterés para participar de clases y acceder al apoyo por parte de la especialista.

EG2-EDIF 1: "Como les comentaba anteriormente; desgraciadamente los alumnos con TEL de primero básico no participan activamente de las clases, tampoco tienen disposición o disponibilidad para poder también hacer un trabajo personalizado con ellos, y esto por diversos motivos que les comentaba anteriormente."

6.2.2 Categoría: Dificultades en el proceso de aprendizaje.

Según lo planteado por las 4 participantes, éstas mencionan que, tanto en periodo de clases presenciales como en el contexto actual de clases remotas, se han mostrado ciertas dificultades y/o problemáticas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes que presentan TEL y que cursan primer año básico, de manera generalizada y además en la adquisición de la lectoescritura.

Subcategorías:

- **Dificultades generales en el proceso de aprendizaje en clases presenciales.**

Con relación a las afirmaciones planteadas por las profesoras de aula regular, convienen que, en el escenario previo a la pandemia, ya se acentuaban de manera evidente las dificultades en el proceso de aprendizaje en aquellos estudiantes que mantenían diagnóstico de TEL.

Con respecto a las dificultades evidenciadas en clases presenciales, la profesora n°1 señala que ella ya podía tener conocimiento que en su grupo de estudiantes podrían necesitar apoyo escolar según lo observado en el aula de clases.

EG1-P1: "(…) Si ya de manera presencial cuando uno estaba con los chicos, se mostraron algunas dificultades. (…)"

Por otra parte, las educadoras diferenciales relatan que, en clases presenciales algunas profesoras de aula regular delegaban el trabajo con los estudiantes pertenecientes al PIE a ellas, donde además la labor de la educadora diferencial dentro del aula se mostraba bajo perfil y con un rol antagónico al momento de enseñar los aprendizajes. Es por esto, que con estos antecedentes se pueden desencadenar problemáticas y/o dificultades en el proceso de aprendizaje de manera presencial.

EG2-ED2: "*(…)* Es tuyo, por favor velo y ocúpate y preocúpate. Así de fácil. Nosotros no somos un agente totalmente activo dentro de una sala de clases, porque ahí el rol protagónico completo lo tiene el docente, ¡claro! hay docentes que son muy acogedores, entonces, te hacen partícipe de la clase... yo te estoy hablando de forma presencial; te hace totalmente partícipe de la clase. (…)"

- **<u>Dificultades generales en el proceso de aprendizaje en clases remotas.</u>**

Según lo mencionado por las docentes de aula regular, en el contexto de clases remotas se acrecentaron aún más las brechas para el acceso del proceso de aprendizaje en los niños y niñas, debido a la suspensión de clases presenciales por la crisis sanitaria de COVID-19. Ellas coinciden y además reconocen que mantienen un bajo conocimiento de aquellos estudiantes que presentan algún diagnóstico de N.E.E.

EG1-P2: "A parte en este caso para mí era un curso nuevo, yo no los conocía. Entonces, no supe bien qué problemas podría tener cada uno…. cuáles eran sus características de cada uno de los niños me refiero. Ahora yo siento que también se ha perdido un poco la cercanía con los niños y no sabemos muy bien quienes tienen más dificultades que otros, sino que se ve más en general el aprendizaje."

Relativo a las dificultades que han vivenciado las educadoras diferenciales en este contexto de clases remotas, hacen referencia a que existe una nula cercanía con los estudiantes pertenecientes al PIE, además no se están brindando los apoyos necesarios a aquellos niños y niñas que presentan problemáticas en el ámbito escolar.

EG2-ED1: "(…) Considerando que, en este contexto de pandemia, no estamos tanto tiempo con los alumnos, no podemos entregarles o resolver todas las dudas que ellos puedan tener (…)"

- **Dificultades en el proceso lector en clases presenciales.**

Respecto al proceso de adquisición de la lectoescritura en un contexto normal de clases dentro del aula, las profesoras de aula regular consideran que enseñar a leer es un proceso complejo, que durante su transcurso se mostrarían dificultades al momento de su adquisición.

EG1-P1: "(…) el hecho de acompañar al estudiante en el proceso de la adquisición de la lectura es todo un desafío (…)"

Por otra parte, concerniente a lo relatado por las educadoras diferenciales entrevistadas, éstas ponen de manifiesto que en un contexto normal de clases y según sus experiencias pedagógicas, el método Matte no es efectivo y presenta dificultades al momento de la adquisición del proceso lector en niños y niñas con TEL, ya que las características y proceso de madurez escolar en estos estudiantes no obedecían a los pasos que exige esta metodología.

EG2-ED2: "(…) El método Matte para nuestros niños con TEL, los que nosotros teníamos ¡claro! no era favorable, no era muy atingente porque trabajaban metodologías que tal vez todavía el niño no estaba 100% maduro para su efectividad (…)"

- **Dificultades en el proceso lector en clases remotas.**

En cuanto a las dificultades exhibidas en la adquisición del proceso lector en clases remotas, las docentes de aula regular concuerdan que este proceso ha sido de alta complejidad, ya que sus prácticas pedagógicas han cambiado en esta nueva modalidad de trabajo, por lo cual han tenido que reinventarse y poner a disposición todos sus conocimientos y habilidades para que sus estudiantes logren de manera efectiva el acceso al aprendizaje de la lectura. Asimismo, aluden que, con esta nueva modalidad de clases virtuales, se revelan complicaciones en la cobertura y el acceso de los estudiantes a este contexto de virtualidad.

EG1-P1: "(…) Complejo. Yo creo que uno como profesor intenta poner todas las herramientas que uno tiene en sus manos para los niños; para que ellos puedan aprender a leer. Uno no llega al 100% de los niños."

Por otro lado, las educadoras diferenciales afirman que, en clases remotas, se muestran inconvenientes en relación con la participación de los estudiantes de primero básico con TEL, además de no mostrar disposición en cuanto a la adquisición de

nuevos aprendizajes, lo que entorpece de manera significativa el trabajo individualizado con cada uno de ellos.

EG2-ED1: "(…) desgraciadamente los alumnos con TEL de primero básico no participan activamente de las clases, tampoco tienen disposición o disponibilidad para poder también hacer un trabajo personalizado con ellos (…)"

6.2.3 Categoría: Experiencias docentes sobre clases presenciales previas a la pandemia.

Esta categoría da cuenta de las experiencias docentes de profesoras de aula regular y educadoras diferenciales tanto de manera generalizada como en el proceso lector en contexto de clases presenciales previo a la pandemia COVID-19.

Subcategorías:

- **<u>Referencia a las experiencias docentes en clases presenciales.</u>**

En esta subcategoría la profesora de aula regular número 2, menciona que en las clases en modalidad presencial existía mayor protagonismo por parte de los estudiantes y se enmarca el rol del docente en el aula como un ente activo en el aprendizaje de ellos.

EG1-P2: "También siento que antes de la pandemia, de las clases presenciales era el profesor un guía... los alumnos eran más los protagonistas del aprendizaje y eso ha cambiado un poco ahora con las clases virtuales. Porque uno se enfoca como en todos los niños, y uno explicándoles claro... pero también pierde de estarlos mirando, de estar viendo como aprenden"

Conforme a la experiencia expresada por la docente de educación diferencial n°1, menciona que, en el proceso inicial realizado en el Programa de Integración Escolar en clases presenciales, realizaban una recopilación de información de los estudiantes nuevos que ingresaban a dicho programa, en un período de tiempo reducido.

EG2-ED1: "Antes, como en cualquier otro programa de integración, partimos con el proceso de evaluación, estábamos recopilando la información. En mi caso recepcionamos niños nuevos en el colegio que venían ya con un diagnóstico sin alta... desde escuelas de lenguaje. Previo a eso el rol que estábamos cumpliendo era más que nada los pesquisaje, las entrevistas con los apoderados, conociendo un poco a los niños. Lo poquito que lo alcanzamos a conocer... y recopilando la mayor cantidad de información posible para luego pasar al proceso de evaluación (...)

- **Experiencias docentes en proceso lector en clases presenciales.**

En cuanto a las experiencias de las profesoras de aula regular aluden que el trabajo realizado de forma presencial con los estudiantes, en el cual las herramientas, y por ende el aprendizaje que se entregaba a éstos, era más significativo. Por otro lado, el proceso lector es una etapa inicial para el desarrollo de los niños y niñas, por lo que se necesita dedicación, siguiendo con actividades lúdicas e involucrando material concreto. Las entrevistadas concuerdan que a través de una pantalla el proceso de enseñar a leer ha sido dificultoso.

EG1-P1: "(...) Era mucho más sencillo, dentro de todo lo difícil que es enseñar a leer... siento que era un poco más sencillo porque uno estaba ahí presente y frente a los chiquillos para explicar lo que uno estaba haciendo y para aclarar las dudas que ellos tenían. Entonces, si bien por... a través de las clases virtuales yo los puedo escuchar y puedo ver sus caras; no puedo ver como escriben, no puedo ver sus cuadernos, no puedo ver la manera en la que ellos avanzan. (...)"

En esta instancia, la educadora diferencial número 2 menciona las experiencias en cuanto al proceso de adquisición de la lectura, en las cuales alude que se ha encontrado con estudiantes de cursos posteriores que aún no tienen afianzado este proceso y que por consiguiente estos niños y niñas debido a que no lograron el desarrollo de habilidades esenciales para leer.

EG2-EDl 2 "(…) Nosotros hemos tenido niños de 9- 10 años que todavía no la adquieren por completo, entonces, si empezamos desde la etapa preescolar y llegamos a una etapa ya de escolar de 10 y 11 años, y todavía no se adquiere... entonces, llegamos a otro punto en el cual obviamente no vamos a entrar, pero primero deberían desarrollarse otras habilidades para llegar a esto (…)"

6.2.4 Categoría: Experiencias docentes en clases remotas.

Según lo mencionado en cada entrevista grupal, las profesoras de aula regular y profesoras especialistas exponen de acuerdo con su perspectiva, las experiencias vivenciadas hasta la fecha durante el proceso educativo, apreciaciones personales, emociones experimentadas, implementación del proceso lector y las herramientas tecnológicas utilizadas bajo la modalidad de clases virtuales dentro del contexto de pandemia por COVID-19.

Subcategorías:

- **Apreciaciones personales y emotivas de docentes en clases remotas.**

En esta subcategoría, la profesora de aula regular número 1 expresa lo difícil que se ha tornado para ella el trabajar en base a la nueva realidad, ya que se modificaron prácticas que se acomodan a la modalidad de trabajo que se realizaría bajo este contexto. Sin embargo, da a conocer su adaptación a este sistema con el paso del tiempo.

EG1-P1: "Yo creo que, resumiendo, en una palabra, difícil. Difícil, complicado... porque nos vimos en la obligación de replantearnos todo este proceso de aprendizaje, empezar a levantarnos en el caso de nosotros... módulos que apoyaran el proceso de los niños, empezar a ocupar la tecnología para apoyar nuestras clases. Y si bien al principio fue muy complejo, ya con el pasar del tiempo uno se fue acostumbrando; pero tampoco uno... uno realiza su clase, pero no llega al 100% de los niños."

Por otra parte, la educadora diferencial número 2 muestra temor e incertidumbre por el proceso que se vendrá más adelante, ya que ha sido difícil trabajar con estudiantes en el proceso de aprendizaje correspondiente al año 2020.

EG2-ED2: "Pienso que el próximo año... Si este año ha sido difícil, yo siento que el próximo año va a ser el doble. Porque si llegaran a retomarse las clases, los niños... vamos a tener muy variado los aprendizajes en los niños; porque algunos van a saber mucho, porque uno se da cuenta que algunos ya están muy avanzados y otros están muy retrasados. Entonces, va a ser muy complicado para trabajar, porque antes era un trabajo en equipo y a veces había algunos niños con problemas, pero eran algunos... así muy poquitos, así como el 5% del 100%. Pero ahora están todos diferentes."

- **Experiencias docentes en proceso lector en clases remotas.**

Conforme a lo expuesto por la profesora de aula regular número 1, refleja la modalidad de trabajo actual que se está ejecutando para trabajar con los estudiantes de su nivel educativo y propiciar una enseñanza-aprendizaje atingente al proceso lector, en compañía del fonoaudiólogo del establecimiento.

EG1-P1: "Hoy día, en nuestras clases virtuales del Colegio de nosotros; el fonoaudiólogo ingresó a las clases. Entonces, la clase o los ejercicios que él trabaja son para todos los niños. Y eso a mí me parece súper provechoso porque beneficia tanto a los niños que tienen TEL y que están dentro de la clase, como a los niños que no. Y bueno en el caso de nosotros les enviamos la

grabación de la clase, para que la mamita si no pudo conectarse vea la clase cuando ella tenga tiempo."

Por otra parte, la profesora diferencial número 2 detalla el abordaje del trabajo en tiempos de pandemia para sus estudiantes que presentan diagnóstico de trastorno específico del lenguaje oral, y la importancia de entregar herramientas complementarias y acordes a los contenidos que la profesora de aula regular les entrega en clases virtuales.

EG2-ED2: "Y luego cuando ya se comenzó en clases online, yo comencé a trabajar con la profesora en módulos, en clases online; y mi trabajo con los niños, con mis cinco niños; fue enviar este material concreto, que tuvieran siempre obviamente concordancia con el módulo o con la lección que estábamos trabajando... se enviaba... yo lo confeccionaba y los enviaba al hogar. Fuera o no fuera en la fecha de que se enviará este módulo, yo fácilmente podía y yo obviamente con mi mascarilla, y se los iba a dejar al hogar."

- **Implementación de clases remotas y uso de TICs.**

Conforme a esta subcategoría, la profesora de aula regular número 2 expresa la modalidad de trabajo que ha utilizado hasta la fecha, incorporando redes sociales y plataformas de recibo y envío de correspondencia.

EG1-P2: "En el caso de nosotros trabajamos también con las estrategias de evaluación formativa que mandó la agencia de la calidad y las utilizamos en clases de manera que nosotros podemos evidenciar si el estudiante avanzó, no avanzó. Y en el caso de tener alguna dificultad ¿cierto? nosotros tratamos de retroalimentar, pero esto de manera telefónica con ella, o a través del WhatsApp, o por correo si la mamita manda las imágenes por correo. Esa es nuestra forma de retroalimentación."

De acuerdo con lo mencionado por la educadora diferencial número 2, se evidencia las plataformas que utiliza, dependiendo del acceso que el estudiante pueda tener a cada una de ellas, para así avanzar en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

EG2-ED2: "Pero nosotras como Educadoras Diferenciales hacemos los fortalecimientos educativos en ciertos días para cada asignatura, y trabajamos con nuestros estudiantes en forma remota: sea vía WhatsApp, sea Meet, sea llamado telefónico, sea por la plataforma que más se pueda recabar alguna información... y a la misma vez trabajar con el niño, y tener la evidencia de este trabajo bien."

6.2.5 Categoría: Metodologías y estrategias en lectoescritura.

En esta categoría las participantes de las dos entrevistas grupales correspondientes a docentes de aula regular y profesoras diferenciales dan a conocer la metodología y las estrategias que han implementado para abordar el proceso lector, tanto en la modalidad de trabajo presencial como en la modalidad remota o virtual.

Subcategorías:

- **Estrategias orientadas al proceso lector en clases presenciales.**

La profesora número 2 da cuenta de las alternativas a las cuales recurren para que sus estudiantes logren vivenciar aprendizajes significativos, dentro del marco de clases presenciales y bajo la normalidad de dicho proceso, basándose en el uso de material concreto.

EG1-P2: "En mi caso también. Antes en las clases presenciales, mi trabajo era más basado en.… con material concreto, de que los niños tocaran, vieran, utilizaran sus sentidos para adquirir el aprendizaje."

En esta subcategoría, la educadora diferencial número 1 detalla los protocolos que utiliza bajo la modalidad presencial para pesquisar el nivel de logro que cada estudiante perteneciente al programa de integración escolar evidencia, en cuanto al proceso lector se trata.

EG2-ED1: "En mi establecimiento se ocupa el EVALÚA en primer ciclo, en este caso bueno... por ahora, por el tema de contingencia no me tocó evaluar a los chicos porque ya todos venían ¿cierto? con sus informes y sus papeleos desde las Escuelas de Lenguaje, por lo tanto, entraban automáticamente. Pero el protocolo que se utiliza con ellos es el EVALÚA 0, en el establecimiento."

- **Estrategias orientadas al proceso lector en clases remotas.**

De acuerdo con lo expuesto por la profesora de aula regular número 1, menciona que ha tenido que utilizar la estrategia de recurrir a implementos audiovisuales, con el fin de ir en apoyo al material concreto que se entrega a los y las estudiantes.

EG1-P2: "En cambio, ahora de manera remota... la verdad el trabajo que hemos hecho nosotros es la confección de los módulos. Yo he tenido a veces que grabarme en mi propia casa o comprar mi pizarra para poder hacer mis clases, grabarlas y mandárselas a los chiquillos. Y nuestra última estrategia fue involucrar al fonoaudiólogo para que nos ayude en esa parte digamos."

La educadora diferencial número 2 expresa que ha recurrido a las visitas domiciliarias como estrategia para que sus estudiantes logren evidenciar avances significativos en el proceso de aprendizaje.

EG2-ED1: "¿Y qué más les puedo contar? Mis niños PIE son dos los que entran, o a veces tres los que entran a clases. Y los otros dos restantes yo les voy a dejar a su casa el material y luego voy un lunes... y luego voy a monitorear viernes, pero siempre hay un monitoreo mediante video llamada o videollamada con la mama a mitad de semana; ya sea martes o sea miércoles. Pero esa es la forma con la que hemos ido trabajando con mi primero básico."

- **Metodologías orientadas al proceso lector implementadas en clases presenciales.**

De acuerdo con esta subcategoría, la profesora número 1 expresa la metodología de trabajo que corresponde al Método de Lectura Global que ha implementado durante todo el proceso de clases presenciales, previo a la pandemia.

EG1-P1: "Así que primero siempre trabajamos presentando la letra, su sonido, sus combinaciones, em... en este caso el equipo PIE, ellos programaban una clase como de ellos, no acompañándome a mí en la clase que yo estaba realizando. Sino que ellos repasaban y ellos se organizaban en una clase para el curso, en este caso... en el colegio en que nosotros trabajamos es un colegio grande; hay cuatro primeros básicos. Entonces, ellos se juntaban y hacían la clase, pero referido al repaso de los contenidos que nosotros le decíamos que estábamos trabajando."

La profesora diferencial número 2 expresa la modalidad de trabajo que se ha implementado, la cual es el Método de Lectura Matte. desde que ella comenzó a ejercer funciones dentro del establecimiento

EG2-ED2: "¿Cómo se trabajaba? Trabajamos en común con nuestros niños desde... el método MATTE, en el colegio lleva más de sietes años, más o menos, desde prebásica hasta primero básico."

- **Metodologías orientadas al proceso lector implementadas en clases remotas.**

Según lo expuesto por la profesora de aula regular número 2, detalla la forma en que presenta sus actividades a los estudiantes para que logren adquirir el proceso de enseñanza aprendizaje en base al Método Global.

EG1-P2: "En este contexto nosotros primero que nada trabajamos con el método global solamente, no tenemos Método MATTE."

Por otra parte, la educadora diferencial número 1 expresa la metodología de implementada en contextos de clases remotas y su respectiva finalidad.

EG2-ED1: "**Ya, eh... bueno, respecto a la realidad del establecimiento donde yo trabajo; nosotros implementamos un sistema de trabajo a través de proyectos integrados. Estos proyectos ¿cierto? unen a todas las asignaturas de cada nivel y se van haciendo actividades que sean integradas con las mismas asignaturas**.

6.2.6 Categoría: Reflexiones docentes en contexto Pandemia.

En esta categoría se reflejan las reflexiones de los docentes referente a la entrega de contenidos y sus clases por medio de plataformas. Se hace alusión a las dificultades que se han presentado al impartir clases con la modalidad online en las cuales los docentes han tenido que adaptarse y reinventarse en las prácticas educativas.

- **Reflexiones docentes en contexto de Pandemia.**

En esta categoría la docente 1 relata que las clases online han sido dificultosas en lo que respecta a su labor, puesto que no todos los niños poseen las herramientas tecnológicas, se evidencian problemas de conectividad, o sus padres trabajan y se quedan al cuidado de familiares que no pueden responder al quehacer educativo.

EG1-P1: "(…) Uno no llega al 100% de los niños... bueno, le haré clases a los 15 que se conectaron, explicaré a los otros 10 restante por teléfono diciéndoles de qué manera voy a desarrollar la guía. Tratare de incorporar el fonoaudiólogo en mi clase, para que les ayude a los niños que tienen alguna dificultad... es una de las estrategias que nosotros trabajamos."

En esta subcategoría las educadoras diferenciales apuntan a que el retorno progresivo a clases presenciales es riesgoso y que ellas no se están dispuestas a volver a sus labores. Además, mencionan que no se encuentran preparadas ni física como psicológicamente para retornar, así como también los apoderados que forman parte de los establecimientos educativos.

EG2-EDIF2 "(...) No estamos ni física, ni psicológicamente preparados para volver. Es así de fácil. ¿Por qué? porque los apoderados tienen todo este miedo de que los niños se puedan contagiar de toda esta pandemia, y así mismo esos mismos miedos también los tenemos nosotros, porque detrás de nosotros hay familia, hay todo un círculo. Entonces, yo creo que no estamos preparados ni física, ni psicológicamente para volver."

- **Comparaciones de trabajo docente presencial v/s remoto.**

Con respecto a esta subcategoría, una de las profesoras regulares apunta a la gran capacidad de reinventarse que debieron tener los docentes en tiempos de pandemia, planteándose cómo hacer llegar de la mejor manera posible el aprendizaje a los estudiantes y que este se fuera involucrando en ellos de forma significativa.

EG1-P1: "(…) Entonces cuando se nos plantea a nosotros traspasar nuestras clases al ámbito virtual; hay que cambiar todo el sistema que uno tenía de manera presencial (...)"

Además, hace referencia a la importancia y rol fundamental que han tenido que ser los padres en este tan difícil momento. Si antes las docentes y el sistema era el guía en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes, hoy la familia cumple ese rol en los quehaceres educativos de sus hijos.

EG1-P1: "(…) Yo creo que no necesariamente, o bueno... o quizás el hecho de que ahora... en clases nosotras éramos las guías, nosotros les enseñábamos a los chicos. En la casa la mamá apoyaba si es que tú les dejabas una tarea, en este caso yo he tratado de no dejarles tarea... pero ahora es diferente: tu explicas durante la clase que son 60 minutos, pero si el niño no explicó en la casa, la mamá es la que tiene que abordar y ser prácticamente la profesora entre comillas de lo que el niño está aprendiendo (...)"

Las educadoras diferenciales también realizan una distinción de importancia en cuanto al contexto de clases presenciales y virtuales, mencionando que las clases en tiempos de pandemia están perjudicando considerablemente a los niños y niñas con N.E.E, ya que antes de la pandemia se les brindaba más atención y apoyo.

EG2-EDF1:" (...) Y también el tema del tiempo de las clases, que como son a través de pantallas, son bien reducidos... no dejan mucho espacio para poder ir resolviendo dudas de los alumnos. Y creo que eso también dificulta el poder ir apoyando a superar los trastornos del lenguaje, o las dificultades de aprendizaje (...)"

6.2.7 Categoría: Referencia al rol docente de la profesora de aula regular y educadora diferencial.

En esta categoría, se hace referencia al rol de las profesoras de aula regular y de las educadoras diferenciales tanto en clases presenciales como en clases remotas.

Subcategorías:

- **<u>Rol de profesora de aula regular en clases presenciales.</u>**

Las profesoras de aula regular concuerdan que, en clases presenciales, el rol de las docentes dentro de la sala de clases se mostraba como una mediadora o guía frente a los aprendizajes que iban obteniendo sus alumnos.

EG1-P1: "(…) Antes del contexto de las clases virtuales, el rol como profesora dentro del aula siempre es como un guía (…)"

- **Rol de profesora de aula regular en clases remotas.**

Pertinente al rol que desempeñan las profesoras de aula regular en esta nueva modalidad de clases en plena pandemia por COVID-19, aluden que, al contrario de las clases presenciales, donde ellas eran mediadoras del proceso de aprendizaje de sus estudiantes en esta oportunidad ha cambiado, ya que, según lo relatado por ellas, mencionan que el alumno adopta un rol menos protagónico en este contexto de clases remotas.

EG1-P1: "Entonces, yo he sentido que en esta parte como más virtual; es como uno el protagonista. Es como uno es el que la lleva aquí en la clase, y no son los niños tan protagonistas como es de forma presencial (…)"

Continuando con el rol ejercido por las profesoras de aula regular en clases virtuales, ellas hacen referencia sobre el trabajo que ha conllevado la realización de estas, donde una de ellas declara que ha tenido que utilizar recursos propios para la confección de cápsulas o clases en formato digital.

EG1-P1: "En cambio, ahora de manera remota... la verdad el trabajo que hemos hecho nosotros es la confección de los módulos. Yo he tenido a veces que grabarme en mi propia casa o comprar mi pizarra para poder hacer mis clases, grabarlas y mandárselas a los chiquillos."

- **Rol de educadora diferencial en clases presenciales.**

Relativo al rol de las educadoras diferenciales en un contexto de año escolar normal, ambas concuerdan sobre el inicio del proceso de evaluación ejercido en los Programa de Integración Escolares, donde ellas mencionan algunas actividades como es el caso de la aplicación de instrumentos para la recogida de información de estudiantes que ingresaban por primera vez a este programa (firma de autorizaciones, anamnesis, entrevistas, etc). Además, indican que el pesquisaje de estos alumnos nuevos se realizaba a finales del año anterior para optimizar tiempo y obtener trabajo adelantado para el año siguiente.

EG2-ED2: "En forma muy clara, bueno... el año pasado en un año normal: Iniciamos en marzo con las firmas de las autorizaciones, entrevistas, anamnesis, luego con las evaluaciones de inicios, esto se fue haciendo durante un cierto tiempo. Porque nosotros el pesquisaje lo hacíamos el año anterior, o sea el pesquisaje de los alumnos se hace acá en el colegio en noviembre-diciembre más que todo."

- **Rol de educadora diferencial en clases remotas.**

Por lo que se refiere al rol de las educadoras diferenciales en clases remotas, las entrevistadas señalan que han implementado el uso de TICs para la ejecución tanto en sesiones grupales como individuales, lo que les ha permitido recoger información significativa de los estudiantes en lo que se refiere a su proceso educativo a distancia, realizando fortalecimiento de las asignaturas principales.

EG2-ED2: "(…) nosotras como Educadoras Diferenciales hacemos fortalecimientos educativos ciertos días para cada asignatura, y trabajamos con nuestros estudiantes en forma remota: sea vía WhatsApp, sea Meet, sea llamado telefónico, sea por la plataforma que más se pueda recabar alguna información... y a la misma vez trabajar con el niño, y tener la evidencia de este trabajo (…)"

6.2.8 Categoría: Trabajo colaborativo entre profesora de aula regular y educadora diferencial y viceversa.

De acuerdo con esta categoría, el trabajo colaborativo entre la docente y Educadora Diferencial no ha sido cabalmente efectivo, ya que ambas profesionales concuerdan que dicha co-enseñanza ha disminuido considerablemente a comparación cuando se realizaba este trabajo presencialmente.

Subcategorías:

- **Trabajo colaborativo entre profesora de aula regular y educadora diferencial.**

La profesora número 1 en esta subcategoría afirma que tienen destinadas las horas para trabajar en conjunto con la docente diferencial, sin embargo, resalta que estando en modo presencial es más efectivo este trabajo.

EG1-P1: "(…) En el caso mío, a nosotros también se nos destinaba horas para trabajar con la educadora diferencial y podríamos realizar la coordinación esos días que nos correspondía, pero estando en el colegio la verdad es que era fácil ubicar a la Educadora en el momento en que ella me necesitara a mi o que yo la necesitara a ella; era más sencillo poder conversar las estrategias o las actividades que nosotros pudiéramos preparar, o en lo que ella me pudiera apoyar o viceversa. (...)"

La educadora diferencial número 1 hace referencia que en tiempos de pandemia el trabajo colaborativo o co-docencia, sólo se ha reducido a dar sugerencias a los profesores de aula.

EG2-ED1: "(...) Ahora en el contexto de pandemia, yo que fundamentalmente el trabajo con el docente se reduce a poder sugerir ¿cierto? actividades para poder llegar a todos los niños, incluyendo a los chicos que tengan TEL. Y también mantenernos informadas sobre la participación en otras asignaturas que quizás no estemos contempladas o no estemos participando; saber si ellos em... están recibiendo la información de las clases, de las actividades, si están mandando esa información de vuelta: las evidencias, las tareas."

6.2.9 Categoría 9: Referencia al trabajo de intervención con niños y niñas con TEL.

Referente a esta categoría, tanto las profesoras de aula regular como educadoras diferenciales aluden al conocimiento de las características con niños y niñas de primero básico que presentan TEL, además de mencionar las estrategias de intervención multidisciplinaria utilizada con niños con TEL en el contexto de clases virtuales.

Subcategorías:

- **<u>Características de estudiantes de primer año básico que presentan TEL</u>.**

Dentro de las principales características que tienen conocimiento las profesoras de aula regular de los estudiantes de primer año con TEL, se encuentran complicaciones principalmente en el habla, ya que tienden a la confusión de algunos fonemas. Asimismo, reconocen que a la mayoría de los niños y niñas con TEL les dificulta la adquisición del proceso lector, por lo cual se encarga el trabajo a la educadora diferencial a cargo del curso.

EG1-P2: "(…) En mi caso, lo que yo notaba es la dificultad que tienen para hablar, para entender lo que a veces nos quieren decir; porque confunden o cambian los sonidos de algunas letras... como característica. También les cuesta más adquirir el proceso lector, es más lento; en este caso ellos trabajan ahora con la educadora diferencial (…)"

Acerca de las características que reconocen las educadoras diferenciales en los estudiantes que presentan TEL, primeramente, hacen distinción en el tipo de TEL, que puede ser mixto o expresivo. Además, describen que el tipo expresivo prevalecía con relación al tipo de TEL presentando múltiples dificultades en la adquisición de la lectoescritura.

EG2-ED1: "Tengo cinco niños: cuatro son TEL mixtos y uno TEL expresivo. Lo que pasa es que igual los conocí super poquito, pero al menos los que conocí más, sus dificultades principalmente eran a nivel expresivo, no comprensivo. Eran niños muy habilosos respecto a lo que uno les decía o les solicitaba, pero tenían dificultades expresivas que a su vez desencadenan

dificultades para la escritura, la lectura y para el desarrollo de algunas actividades que tienen que ver netamente con el lenguaje. Y el tema para seguir instrucciones."

- **<u>Intervención multidisciplinaria a estudiantes de primer año básico que presentan TEL.</u>**

En esta oportunidad las profesoras de aula regular expresan que el rol del fonoaudiólogo/a en clases virtuales ha cobrado vital importancia en la intervención tanto con los estudiantes con TEL como en el resto del curso.

EG1-P1: "(…) Yo creo que, en el caso de nosotros, la estrategia principal que ha salido y que ha apoyado... y no tan solo a los niños con TEL, sino que a todo el resto de los niños: ha sido la incorporación del fonoaudiólogo a las clases. Porque antes el fonoaudiólogo atendía a los niños que tenían TEL fuera del aula, en algún horario que el destinaba para ellos. Hoy día, en nuestras clases virtuales del colegio; el fonoaudiólogo ingresa a las clases. Entonces, la clase o los ejercicios que él trabaja son para todos los niños."

Referente a la intervención de estudiantes con TEL, la educadora número 1 expresa que no se ha podido establecer un trabajo individualizado y personalizado en el contexto virtual.

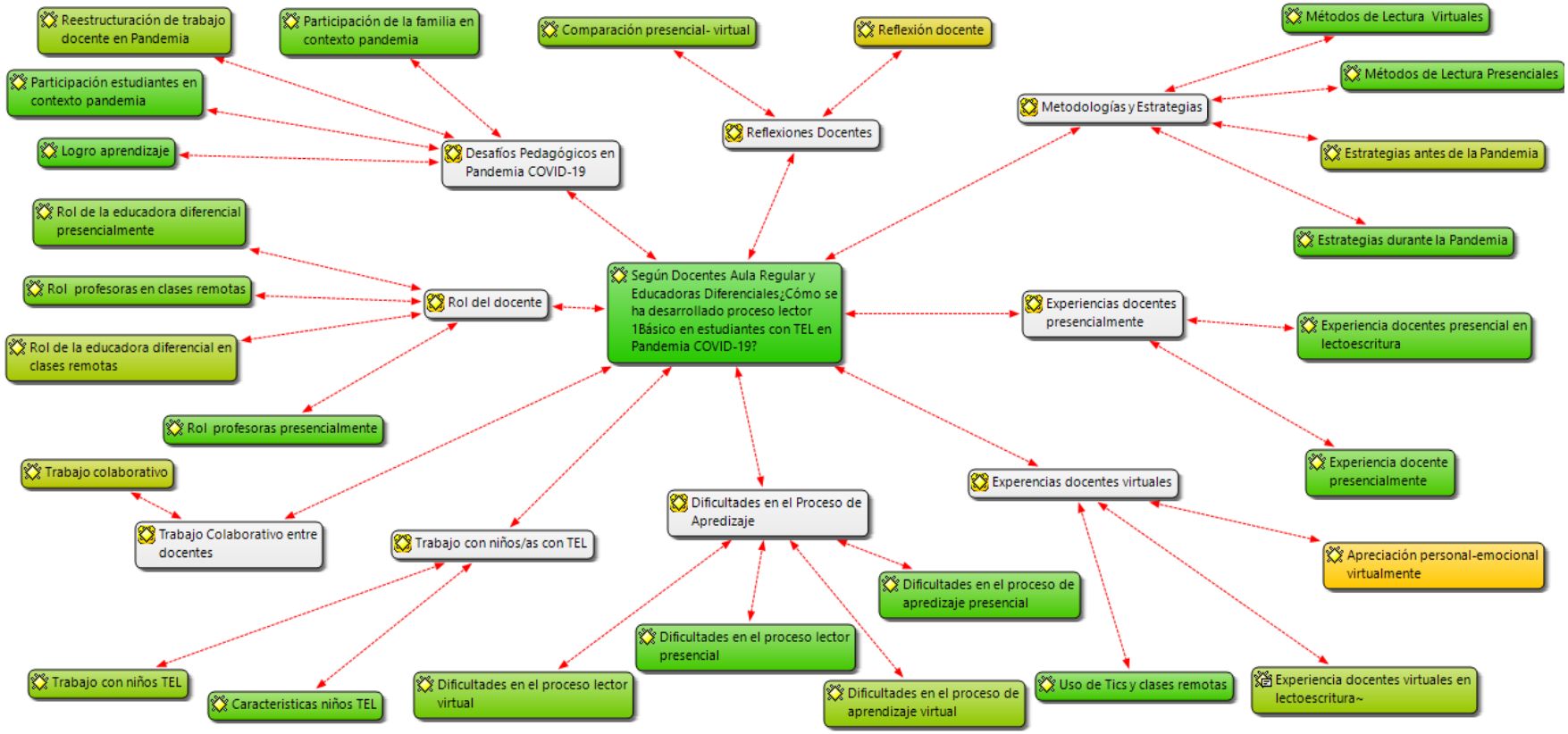
EG2-ED1: "En contexto de clases remotas la verdad es que no se logra hacer un trabajo más personal, por lo menos en mi caso".

Por otra parte, la educadora diferencial número 2 indica que la intervención con los estudiantes con TEL pertenecientes a su curso ha sido efectiva, ya que ha logrado trabajar de forma remota y además enviar material concreto a sus hogares para que avancen en sus procesos de aprendizaje.

EG2-ED2: "Desde mi parte con los niños TEL en primero básico, trabajamos mediante video llamada, con material concreto, les confeccioné una pizarra en cual yo les mandaba con velcro; pizarra de alfombra con velcro... ahí les mandaba las lecciones, para que fuera un trabajo totalmente distinto".

6.3 Análisis Interpretativo.

El análisis interpretativo que se llevó a cabo en esta investigación parte de la idea base de un análisis que busca poner de manifiesto el significado de la información obtenida, tanto literal como oculta, lo que le otorga al investigador la capacidad para interpretar y emitir conclusiones (Tójar, 2006)



Esquema 4. *Relaciones ente categorías y subcategorías de análisis.*

6.3.1 Resultados Categoría: Desafíos pedagógicos en Pandemia (COVID-19).

De acuerdo con lo mencionado por las cuatro docentes entrevistadas, se refleja concordancia en cuanto a la estructuración de sus quehaceres laborales, ya que debieron reorganizar la modalidad de trabajo para lograr que los estudiantes accedan a los aprendizajes correspondientes a su nivel educativo. Luego se vieron expuestas nuevamente a una reestructuración pedagógica, ya que el Ministerio de Educación (2020) presenta como herramienta de apoyo curricular en contexto de pandemia Covid-19, la priorización de los objetivos de aprendizajes mínimos que los estudiantes deben adquirir por asignatura, durante el periodo de emergencia sanitaria. Sin embargo, queda en evidencia la discrepancia en cuanto a la estrategia utilizada para entregar material y contenido.

Conjuntamente, todas las profesoras ya sean de aula regular o diferenciales, han implementado modalidades de comunicación y de trabajo conforme a las condiciones de conectividad que tiene cada estudiante, con la finalidad de que puedan incorporarse al proceso educativo en tiempos de emergencia sanitaria. Además, la información previamente descrita, tiene estrecha vinculación con el marco teórico desarrollado en este estudio de caso.

Con respecto a la participación de las familias bajo el contexto de clases virtuales, queda reflejada la diferencia de opiniones, debido al carente acceso a conectividad y/o la falta de interés para la entrega de apoyos a los niños y niñas, o bien el notorio compromiso que en algunos casos las docentes han observado por parte de sus apoderados para realizar las tareas en conjunto con los/as menores desde el hogar.

Según lo mencionado por Hurtado, et. al (2020) ha existido un distanciamiento entre la familia y la escuela, ya que ambos se han planteado propósitos contrarios el uno del otro. No obstante, en la actualidad se estima que ambas reflejan una responsabilidad de carácter compartido en contexto de pandemia, ya que han asumido el deber principal de enseñar a sus hijos desde el hogar, bajo las directrices dispuestas por los profesores desde la distancia.

Pertinente a la participación de los estudiantes en clases remotas, las cuatro entrevistadas concuerdan en que, debido a la modificación de las clases y la modalidad de acceso a ellas, los estudiantes no han reflejado un rol protagónico en el proceso de enseñanza-aprendizaje, puesto que muchos se ausentan de las reuniones virtuales o ejecutan el material entregado de forma asincrónica. Además, exponen que ha sido difícil evidenciar los logros de aprendizaje de los estudiantes, ya que no han podido acceder a más información en cuanto a las evidencias relacionadas al trabajo realizado en este periodo por los niños y niñas, además de la ausencia de ellos en las actividades remotas durante la pandemia y/o su escasa participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Al respecto, los autores Hurtado, et al (2020) mencionan que tanto los profesores y los estudiantes deben presentar disposición para generar un cambio en relación con los modelos tradicionales, y así encontrar un rol más participativo en contexto de pandemia, para así producir modificaciones perdurables en el nivel educativo en el cual se encuentran. Para esto, es necesario que las escuelas, desde los docentes, logren promover un cambio de paradigma y generar lineamientos para motivar a los estudiantes y sacarlos del contexto tradicional.

Si bien las docentes y educadoras no se enfocaron en esta categoría de manera íntegra al proceso lector, apuntaron a considerar los desafíos de la pandemia a nivel macro y sus efectos en cuanto a los desafíos pedagógicos y de aprendizaje para con el trabajo con NEE y con TEL.

6.3.2 Resultados de Categoría: Dificultades en el proceso de aprendizaje.

En esta categoría, las cuatro entrevistadas concuerdan que el aprendizaje vía remota de acuerdo con el contexto COVID-19 no ha sido totalmente efectivo en cuanto a los aprendizajes esperados relativos al nivel educativo de cada estudiante, se han evidenciado obstaculizadores en cuanto a la conectividad a Internet y al desconocimiento del uso de TICS, tanto de los de los padres como de los alumnos, principalmente centrada desde marzo 2020 a la fecha (diciembre 2020).

> Es evidente que llevar las clases presenciales a la nueva modalidad remota no ha sido una tarea fácil, especialmente porque ha sido implementada con muy poco tiempo de preparación y antelación. Pero, ello no ha dejado de ser una oportunidad para que tanto docentes como estudiantes exploren las distintas herramientas que las tecnologías de la información y comunicación pueden ofrecerles (Pastrán et al., 2020, p.160).

Con lo anteriormente mencionado se puede deducir que la categoría analizada está vinculada totalmente con antecedentes teóricos y a partir del análisis realizado previamente, en que se menciona que la modalidad de clases remotas tiene un aporte significativo al proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Otro punto relevante es que en el relato de las cuatro docentes se evidencia que ellas mantienen una percepción de idealización de las clases presenciales, y que surge en ellas una retrospección idílica, en otras palabras, que todo tiempo pasado es mejor que el presente.

Tal como sostiene el autor Hurtado, et. al (2020):

> (…) las estrategias para generar un proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el maestro solo se valía de clases magistrales y recursos memorísticos, deben cambiar ante este nuevo escenario; el docente debe transformarse y ser creativo; de lo contrario tratará de implementar en un sistema virtual, la realidad presencial bajo una estructura tradicional; lamentablemente esto no funcionará y no dará los resultados necesarios para responder a las exigencias de la sociedad. (p.173).

En cuanto a las dificultades encontradas dentro del proceso de adquisición del dominio lector, las cuatro entrevistadas coinciden que, tanto en contexto de clases presenciales como en clases remotas, los estudiantes con TEL mantendrían complicaciones de importancia en el área de lectura. Esto nos pone frente a que, no es un determinado contexto, ya sea presencial o remoto, el que conflictúa si los niños y niñas con TEL

presentan dificultades en su proceso lector, sino que es la necesidad de encontrar nuevas estrategias y metodologías por parte de los docentes que sean acordes a las características que tiene cada estudiante, ya que si bien las educadoras diferenciales mantienen una formación docente relacionada con las distintas N.E.E, las profesoras de enseñanza básica poseen deficientes conocimientos sobre la inclusión de aquellos estudiantes que presentan TEL. Tal como refiere Blanco (2006), si queremos a docentes comprometidos con la inclusión educativa, las instituciones de formación docente deberían estar abiertas a la diversidad preparándolos para enseñar en diferentes contextos y realidades adquiriendo unos conocimientos básicos, teóricos y prácticos en relación con la atención a la diversidad, la adaptación del currículo, la evaluación diferenciada y las necesidades educativas más relevantes asociadas a las diferencias sociales, culturales e individuales.

6.3.3 Resultados Categoría: Experiencias docentes sobre clases presenciales previas a la pandemia.

Con respecto a las experiencias previas a la pandemia, las docentes concuerdan que tuvieron un tiempo reducido para conocer a sus estudiantes, así como también las educadoras diferenciales, puesto que el tiempo para conocerlos fue muy reducido y tampoco reunir información relevante sobre ellos.

Por otra parte, en relación con el proceso de adquisición de la lectoescritura antes de la crisis sanitaria COVID-19, las entrevistadas concuerdan que el proceso resulta más provechoso presencialmente, dado que la dinámica de grupo se hace más efectiva en cuanto a explicaciones, aclaración de dudas y monitorear los avances de cada uno de ellos. Aun así, trabajando con los estudiantes desde sus hogares, no hay evidencia suficiente para constatar si ellos están aprendiendo de la mejor manera, en ausencia del control por parte del docente que, en contexto presencial, él verifica el proceso de los aprendizajes de los niños y niñas, y así posteriormente realiza los apoyos y refuerzos pertinentes.

Es por ello que todo lo previamente recapitulado vislumbra que la formación de los docentes en Chile se enfoca más en la enseñanza presencial, que incorporar planes

de estudios o mallas curriculares para la formación de éstos en TICS, tal como sostiene Silva, et. al (2019).

En conclusión, en este apartado las profesoras de aula y las educadoras diferenciales manifestaron las experiencias obtenidas en el proceso de enseñanza presencial, no obstante, no se logra hallar aspectos teóricos vinculados o estudios relacionados que evidencien temáticas de experiencias de los y las docentes previas a una pandemia, ya que la última pandemia mundial de la influenza se registró en el año 1918 en Chile y no hay archivos ni registros afines a la educación hasta esa fecha.

6.3.4 Resultados categoría: Experiencias docentes en clases remotas.

A partir de lo mencionado por las cuatro participantes, queda en evidencia lo difícil y agotador que ha sido para ellas cumplir con el quehacer educativo bajo la modalidad de clases remotas, ya que se vieron enfrentadas a reestructurar por completo sus prácticas pedagógicas e ir acomodándose a medida que transcurría el tiempo. Además, no contaban con la experiencia necesaria para actuar profesionalmente bajo contextos de emergencia sanitaria. En algunos casos, las docentes expresaron un grado de incertidumbre para desarrollar sus clases, debido a los escasos lineamientos que recibían por parte de los establecimientos en los cuales ejercen funciones. En septiembre del presente año, Elige Educar realiza un sondeo a cuatro mil docentes a lo largo del país, citado por la Biblioteca del Congreso nacional de Chile (BCN, 2020) expresa lo siguiente:

> Además del estrés, los resultados del sondeo arrojaron que un 87% de los educadores padece agobio o tensión, un 83% sufre alteración del sueño, un 72% tiene dificultad para disfrutar sus actividades diarias, un 67% siente disminución de su felicidad y un 62% experimenta falta de concentración**.** (BCN, 2020)

A medida que transcurría el tiempo, tanto las docentes de aula regular como educadoras diferenciales, se vieron en la obligación de atender las clases remotas bajo diversas herramientas de comunicación, para generar avances pedagógicos en sus estudiantes, considerando la plataforma o aplicación que más contaban como recurso y así lograr contacto a distancia. En esta categoría, renace el tema del TICs ya que las cuatro especialistas las utilizaron como una estrategia potente para la entrega de

contenidos, retroalimentación y comunicación. Según lo citado por la Biblioteca del congreso Nacional de Chile (BCN, 2020) expone que un alto porcentaje los docentes chilenos utilizan plataformas virtuales para realizar videoconferencias y/o de comunicación, además estas preferencias se han ido incrementando con el tiempo. Esta información está directamente ligada a lo expuesto en el marco referencial.
Con relación a las experiencias que las cuatro entrevistadas describen sobre el proceso lector en clases remotas, se da a conocer a modo general la gratitud hacia los especialistas del área del lenguaje, ya que complementaron significativamente los aprendizajes de los estudiantes que presentan TEL, independientemente de la modalidad de trabajo que se adoptó entre ellos con el tiempo, ya sea de forma paralela o sincrónica. Es por esto por lo que surge la necesidad de remarcar el énfasis que todas las participantes dan, al esfuerzo del equipo profesional y multidisciplinario para la entrega de herramientas acordes y complementarias al contenido relacionado al proceso lector dentro de las clases remotas.

Cabe destacar que, en la actualidad las cuatro entrevistadas siguen manteniendo sensaciones de incertidumbre y desconocimiento con respecto a la modalidad en la cual se abordará el proceso educativo en el próximo periodo, ya que dependiendo de cómo se siga desarrollando la pandemia por COVID- 19 a nivel mundial, se tomarán nuevas decisiones en cuanto a las estrategias y metodologías a utilizar en el ámbito pedagógico.

6.3.5 Resultados Categoría: Metodologías y estrategias en lectoescritura.

En los centros educativos investigados se utilizan distintas formas, tanto metódicas como tácticas, para acercar a los estudiantes de primero básico al proceso lector en clases presenciales y virtuales. Por una parte, se menciona el uso de un método analítico-global, el cual se ha implementado en conjunto con las especialistas, utilizando como estrategia herramientas concretas para que los estudiantes exploren y construyan su propio aprendizaje de forma significativa. Sin embargo, en contexto de clases virtuales se evidencia un cambio de maniobra, pero no en la metodología.

Por otro lado, se menciona el uso de un método fonético-analítico-sintético, más comúnmente reconocido como Método Matte, y la confección de módulos que contribuyan con las lecciones o actividades sugeridas por esta modalidad. En este caso, las docentes manifiestan disconformidad ante la metodología Matte, ya que sienten que no se evidencian resultados considerables durante el desarrollo del proceso lector de los estudiantes con TEL de primero básico, debido a la dificultad que se ha presentado en cuanto a la retroalimentación del aprendizaje en ellos debido a su estructura más compleja.

Según algunos autores (Alegría et al., 2005), los métodos fonéticos impiden que los niños y niñas que presentan alguna dificultad en el Lenguaje logren reflejar conocimientos inconscientes sobre la escritura y sus componentes, esto implica que los estudiantes no logran expresar sus aprendizajes previos y se muestran desidiosos ante la adquisición del proceso lector bajo este método.

Es importante mencionar que el uso del método Matte por parte de la docente que lo implementa en sus aulas, ya sean presenciales o virtuales, es una decisión dispuesta por el establecimiento. De acuerdo con lo planteado por el Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2020) mencionado en el descriptor A.3.3:

> "El profesor conoce distintos tipos de recursos de aprendizaje adecuados para desarrollar actividades dependiendo del tema que esté trabajando con sus estudiantes y de las características de éstos. Identifica y utiliza recursos existentes que permiten a los estudiantes aprender los contenidos y adquirir las habilidades propuestas por el currículum". (p. 20)

De acuerdo con lo expuesto con anterioridad, queda en evidencia que la profesional se encuentra limitada de escoger libremente la metodología que sea más atingente al grupo curso, de acuerdo con sus características y necesidades.

6.3.6 Resultados Categoría: Reflexiones docentes en contexto Pandemia.

Referente a los resultados encontrados en esta categoría, las cuatro docentes han efectuado reflexiones personales acerca de las nuevas prácticas educativas del presente año escolar, en las cuales mencionan que las circunstancias vividas se han mostrado negativas referentes al proceso de enseñanza y aprendizaje de los niños y niñas en este contexto de pandemia por COVID-19, apuntando que en esta modalidad remota se torna complicado acceder a los aprendizajes de todos los estudiantes en su totalidad, ya que no todos los estudiantes poseen en su mayoría herramientas tecnológicas, exhibiendo además problemas de conectividad y acceso a Internet y/o dificultades familiares para brindar un óptimo apoyo y compromiso por parte de las familias.

Es por esto por lo que las entrevistadas ponen de manifiesto que la brecha del sistema educativo chileno se acentúa aún más en este tiempo de pandemia, porque si bien, hay estudiantes que se han podido conectar a clases virtuales, hay otros que, por ser de sectores rurales con poca conectividad a internet, presentan una baja participación en los contenidos curriculares que se están adquiriendo. Si bien, el Ministerio de Educación ha propuesto varias orientaciones en relación con el trabajo remoto que se debe realizar en este contexto de emergencia sanitaria y en brevedad al retorno a las clases presencial, no apacigua los temores de los miembros de las comunidades educativas al exponerse frente a un virus que puede ser mortal.

Otro punto importante, mencionado en los relatos de las cuatro profesoras es que ellas han hecho todo a su alcance para lograr en los estudiantes los aprendizajes esperados por el MINEDUC. Si embargo, queda demostrado que a pesar de que los docentes pongan todos sus esfuerzos en esto, no tienen las competencias necesarias para asumir los desafíos pedagógicos en esta crisis sanitaria, Además, no se encuentran preparados para manipular tecnologías con algún sentido pedagógico, ni tampoco diseñar procesos de aprendizajes en entornos virtuales, desgraciadamente un grupo minoría puede logar esto. (Murillo, et. al 2020). Con lo anteriormente descrito, se deduce que esta categoría esta parcialmente vinculado con lo marco teórico, ya que hay aspectos que aún faltan por indagar en el plano investigativo.

6.3.7 Resultados Categoría: Referencia al rol docente de profesora de aula regular y educadora diferencial.

- **Rol de la profesora de aula regular.**

En esta categoría las profesoras de aula regular efectúan una distinción importante entre las clases presenciales y remotas. Por lo cual, con respecto al rol ejercido por ellas actualmente, ambas profesoras convienen que durante el contexto presencial ellas mediaban los aprendizajes adquiridos por los niños y niñas con o sin TEL, mencionando que se revelaban mayores avances tanto en el proceso de enseñanza en general como en el proceso lector, todo esto debido al acceso inmediato a material concreto o a la aplicación efectiva de estrategias de aprendizajes acorde a las características de sus estudiantes dentro del aula.

Lo precedentemente detallado está estrechamente vinculado con aspectos teóricos, que, según lo planteado por Freire (1998), el rol del docente debe ser de mediador de los conocimientos, en el que los propone y orienta, además debe reflexionar sobre estos, estar comprometido con la transformación social y debe ser el canal para mostrar los contenidos bajo un papel de sujeto dialogante. Además, Mercado et al. (2015) citando a Freire (1998):

> (…) revela que el docente debe ser el encargado de despertar reflexión y conciencia entre sus estudiantes, debe manejar un método de enseñanza dentro de la práctica educativa, debe tener imaginación, aprovechar situaciones, inventar técnicas, crear y utilizar medios que propicien la actividad y el diálogo con los educandos. El educador debe ser crítico, por lo tanto, su acción lo debe ser también (p.7)

Por otra parte, referido al rol en clases remotas, según lo expuesto por las profesoras de aula regular entrevistadas, estas declararon que el rol protagónico dentro de la estructura de una clase presencial se había visto opacado por esta modalidad online, dando cuenta que enseñar en este contexto ha afectado los avances en los aprendizajes de todos los estudiantes. Además, aluden que con relación a la labor docente ejercida en este período de pandemia COVID-19 se han visto con sobrecarga laboral, adquiriendo en varias oportunidades sus propias herramientas para teletrabajo: como mobiliario acorde, artefactos tecnológicos o internet para sobrellevar las clases remotas, muchas veces sin contar con el apoyo de los establecimientos educacionales donde trabajan. Todo lo anteriormente descrito sobre el trabajo de los profesores en esta crisis sanitaria por COVID-19 se denomina “docencia remota de emergencia”.

Según lo referido por Hodges et al. (2020):

> (…) la enseñanza remota de emergencia (ERT) es un cambio temporal de la entrega de instrucción a un modo de entrega alternativo debido a circunstancias de crisis. Implica el uso de soluciones de enseñanza totalmente a distancia para la instrucción o la educación que de otro modo se impartirían presencialmente o como cursos combinados o híbridos y que volverán a ese formato una vez que la crisis o la emergencia hayan remitido.

Sin duda este año 2020 hasta la fecha, la temática de las clases remotas, tanto para los profesores como para sus alumnos, es hasta el día de hoy un proceso complicado y difícil, ya que se ha puesto a prueba la eficiencia del sistema educativo chileno en todos sus ámbitos.

- **Rol de educadora de diferencial.**

Con respecto a su rol, las educadoras diferenciales recuerdan el trabajo realizado tanto en época de clases presenciales como en el contexto actual de clases remotas, en el cual las dos entrevistadas declaran narraciones muy similares. Concuerdan, además que las competencias de un/a docente de educación diferencial antes de esta pandemia, se encuentra estrechamente vinculada con las Orientaciones Técnicas para la Implementación de PIE (2013) propuestas por el Ministerio de Educación tales como:

- Ejercer co-enseñanza con el profesor de aula regular, conformando así un equipo de aula.
- Poseer capacidad para efectuar un trabajo en equipo con todos los miembros de la comunidad educativa en la que pertenece, no realizando distinción con los estilos de enseñanza y/o de trabajo.
- Dar respuesta a las N.E.E ya sean transitorias o permanentes en sus estudiantes de acorde a sus etapas de desarrollo, exigencias del curriculum de su nivel educativo, así como también las características de la comunidad escolar

A partir del Decreto 83 (2015) el rol de los y las educadores/as diferenciales se enfoca principalmente en la implementación de adecuaciones curriculares. Este decreto define el concepto de adecuación curricular como:

> (…) la respuesta a las necesidades y características individuales de los estudiantes, cuando la planificación de clases (aun considerando desde su inicio la diversidad de estudiantes en el aula) no logra dar respuesta a las necesidades educativas especiales que presentan algunos estudiantes, que requieren ajustes más significativos para progresar en sus aprendizajes y evitar su marginación del sistema escolar (p.14)

Por otra parte, en el contexto de clases virtuales, las dos profesionales manifiestan que la implementación de TICs en estas sesiones remotas ha traído consigo múltiples beneficios en cuanto a su rol dentro de los establecimientos educacionales donde trabajan, ya que ambas coinciden que las herramientas tecnológicas han permitido crear un puente de conexión para lograr el conocimiento de los avances y retrocesos de sus alumnos en cuanto a sus procesos educativos a distancia.

6.3.8 Resultados Categoría: Trabajo colaborativo entre profesora de aula regular y educadora diferencial y viceversa.

De acuerdo con lo expuesto por las cuatro profesionales, queda reflejada la concordancia que expresan sus relatos con relación al trabajo colaborativo, ya que esta instancia se da de forma mutua entre profesora de aula regular y profesora diferencial durante el periodo de clases presenciales. Además de manifestar la importancia de ésta como una herramienta fundamental para ir en apoyo del proceso de enseñanza aprendizaje de todos los estudiantes, como docentes les brinda la posibilidad de unir criterios, compartir diversas estrategias de trabajo, y así se retroalimentan los conocimientos de forma recíproca dentro del equipo.

> "Aprender colaborativamente implica trabajar en conjunto para solucionar un problema o abordar una tarea, teniendo un objetivo común, y velando porque no solo la actuación individual, sino que la de todo el colectivo, se fortalezca. Es un proceso en el que cada individuo aprende más de lo que aprendería por sí solo, fruto de la interacción que se genera con los demás miembros del grupo." (CPEIP, 2019)

En tiempos de pandemia por COVID- 19, el trabajo colaborativo se ha tornado más complejo para ser abordado, producto de la modalidad de las clases que se han impartido en este año académico. A modo general, dos entrevistadas coinciden que el trabajo colaborativo en tiempos de clases en periodo de emergencia no ha sido efectivo en su totalidad, ya que, si bien comparten experiencias en torno al avance y características de sus estudiantes, cada agente educativa trabaja en paralelo, o bien complementan la enseñanza aprendizaje que los niños y niñas pertenecientes al primer año básico reciben por parte de la docente de aula regular. Tras lo expuesto anteriormente, queda en evidencia que la docente de aula regular gestiona las estrategias de trabajo pensadas para la generalidad, y no existe un compartir de habilidades y experiencias entre profesora y educadora diferencial.

Por otra parte, las dos profesionales restantes dan a conocer el potente trabajo colaborativo que se ha generado en periodo de educación virtual bajo el contexto COVID- 19, en donde la profesora de aula regular enfatiza el trabajo en equipo que realiza con la profesora diferencial y la participación en sus clases virtuales, además,

incorporan al fonoaudiólogo del establecimiento en estas sesiones para intervenir al nivel educativo completo.

Para finalizar, y de acuerdo con lo expresado por Manghi (2012), es relevante considerar que las educadoras diferenciales deben asumir un rol primordial en cuanto al trabajo colaborativo se trata, ya que debe coordinar junto con el equipo multidisciplinario y los profesionales de educación de otras áreas. Propiciar el diálogo entre profesionales e incorporar una mirada de carácter holística en el ámbito educativo.

6.3.9 Resultados Categoría 9: Referencia al trabajo de intervención con niños y niñas con TEL.

Con respecto a esta categoría, en la primera subcategoría *"Características de niños y niñas con TEL",* las cuatro entrevistadas mostraron conocimientos generales en cuanto a las características que presentan los estudiantes con TEL. No obstante, se evidencia una diferencia significativa entre las docentes de acuerdo con su nivel de especificidad, en este caso, las educadoras diferenciales lograron reconocer los subtipos de los Trastornos Específicos del Lenguaje: expresivo y mixto. Como se señala con anterioridad esto ocurre por la formación docente recibida por las educadoras diferenciales en relación con las NEE, tal como lo menciona el Ministerio de Educación (2014), en los Estándares de Especialidad de la Formación Inicial de los Profesores de Educación Especial específicamente en el área Diversidad, Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales (NEE), que considera que el profesor/a de educación diferencial debe tener conocimiento de las características de la persona humana en su desarrollo natural y las condiciones que lo interfieren; asimismo, en la acción educativa para favorecer la calidad de vida de quienes presentan NEE, suscitando tanto el desarrollo cognitivo, personal y social de manera integral. Al mismo tiempo, de contemplar los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas.

Asimismo, se concluye a partir del relato de las cuatro colaboradoras que los estudiantes que presentan TEL tienen un alto índice de probabilidades de tener

complicaciones al momento de la adquisición de la lectoescritura, tal como lo señalan en el marco teórico los autores Botting et al. (2006) y Coloma et al. (2007).

Botting et al. (2006) hacen referencia a que los estudiantes con TEL se ven expuestos a ciertas dificultades en el aprendizaje del proceso lector. También, Coloma et al. (2007) al siguiente año muestra en su investigación, que los niños y niñas con TEL, declaran un rendimiento descendido en cuanto a las habilidades de adquisición de la lectura.

Por otro lado, en la intervención interdisciplinaria de los niños y niñas con TEL en esta modalidad remota, las cuatro entrevistadas coinciden que no se ha logrado determinar apoyos específicos para los estudiantes con TEL presentes en sus cursos, debido a lo mencionado en párrafos anteriormente vistos sobre las dificultades en la accesibilidad a las clases remotas y el apoyo recibido por parte de las familias de éstos. Además, reconocen que han tenido que buscar variadas estrategias para llevar a cabo intervenciones llamativas y lúdicas que interesen a los estudiantes a adquirir el proceso lector, tal como lo menciona Pérez et al. (2014):

> (…) Se plantea la necesidad de implementar estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean dinámicas, interactivas, protagonizadas por los propios estudiantes, en que las técnicas y los recursos de aprendizaje representen centros de interés y elementos motivadores para los educandos, propiciando así ambientes escolares para la construcción y adquisición de nuevas formas de pensamiento. (p.2)

Revisando la literatura de estos autores, se muestra que existe una parcial vinculación con aspectos teóricos, ya que las estrategias utilizadas para la intervención con niños y niñas con TEL por las cuatro docentes no han sido efectivas en este contexto remoto, según las experiencias vivenciadas por las participantes de este estudio investigativo. Por otra parte, las cuatro entrevistadas no realizaron referencias certeras y coherentes con la intervención con los estudiantes con TEL, ya que existe un enfoque holístico y generalizado, por lo cual solo se enfocaron primeramente en los estudiantes que no presentaban NEE.

Finalmente, otro punto relevante relacionado con la intervención de los estudiantes con TEL en esta modalidad remota es que una de las profesoras de aula regular

menciona que, en su colegio, se incluye al profesional fonoaudiólogo en la planificación e implementación de las clases online, en el cual éste cumple un rol fundamental en la intervención de estos niños y niñas con dificultades en el área del lenguaje y/o aprendizaje.

Para definir el rol del fonoaudiólogo/a, el documento del MINEDUC Profesionales asistentes de la educación: “Orientaciones acerca del rol y funciones de las y los profesionales asistentes de la educación que participan en los Programas de Integración Escolar (2019) ha señalado que:

> (…) su labor en la realización de diagnóstico y apoyo a las NEE, abocado al área de lenguaje y comunicación. Se separa de la línea salud para ser facilitador del aprendizaje de los y las estudiantes, más involucrado con el quehacer del establecimiento educacional. Es importante que sepa, incluso, de las Bases Curriculares. El modelo de atención ha cambiado desde lo clínico, a lo sistémico, educativo (p. 27).

Capítulo 7: Conclusiones/Reflexiones Finales.

De acuerdo con los resultados de los análisis obtenidos en este estudio de caso y respondiendo a la pregunta de investigación, ¿Cómo han sido las experiencias de profesores de aula y educadoras diferenciales empleando acciones didácticas que promuevan el desarrollo del proceso lector en estudiantes con TEL de 1º básico en escuelas particulares subvencionadas urbanas de la V y VII región en el contexto de clases remotas producto de la crisis sanitaria COVID-19? Se concluye lo siguiente:

Con relación a las experiencias relatadas por las docentes de aula regular y las educadoras diferenciales en relación al proceso lector en niños y niñas con diagnóstico TEL, se observa que las cuatro entrevistadas dan cuenta que la adquisición del proceso lector ha sido parcialmente adquirido, puesto que con la nueva modalidad de clases virtuales no se han evidenciado de forma concreta y específica sus aprendizajes, al igual que el compromiso de los padres y apoderados, no se puede verificar si las actividades planteadas fueron realmente realizadas a conciencia por los estudiantes o fueron ejecutadas por los tutores. Además, no se pudo brindar apoyo individualizado por problemas de tiempo y conectividad.

En cuanto a la participación de las familias durante la educación virtual en esta emergencia sanitaria, los padres han reflejado un rol diverso, ya que en este tiempo de clases remotas por contexto de COVID-19, se ha otorgado mayor protagonismo en cuanto a la responsabilidad de involucramiento imperante en el proceso educativo de sus hijos/as. Sin embargo, la gran mayoría no cuenta con el tiempo ni las herramientas necesarias para cumplir con el objetivo impuesto. Para esto, las cuatro profesionales han utilizado variadas estrategias para brindar acceso de aprendizajes a sus estudiantes, ya sea confeccionando material concreto y haciéndolos llegar de forma personal, como también el uso de un sinfín de recursos tecnológicos que logren ajustarse a la realidad de recursos con que logran contar los niños y niñas.

Por otra parte, pese a que el aprendizaje bajo modalidad remota por contexto de pandemia por COVID-19 no ha sido abordado en su totalidad, el próximo año (2021) si se retoman las clases presenciales en los diversos establecimientos educacionales,

se deberá reforzar tanto de la adaptación como el currículum, para abarcar los contenidos y brindar cimientos óptimos a todos los niños y niñas que forman parte de la escolaridad en Chile. Además, es importante mencionar que todos los estudiantes poseen capacidades distintas para aprender y asimilar el conocimiento, por lo que es de suma importancia abordar los aprendizajes sobre la base a sus potencialidades y destrezas.

En relación a los objetivos específicos planteados en esta investigación, se descubre que las experiencias docentes sobre el proceso lector de las docentes de aula regular con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL en contextos de pandemia por COVID-19, fueron recabadas de forma parcial debido a que las dos profesoras de aula regular provenientes de escuelas particulares subvencionadas de la V y VII región, realizan una descripción de sus prácticas desde un plano más generalizado. Si bien relatan sus vivencias, en cuanto a metodologías y estrategias para abordar el proceso lector con el grupo curso, se ve reflejada la carencia de detalles correspondiente al trabajo con niños y niñas que presentan diagnóstico de Trastornos Específicos del Lenguaje.

De acuerdo a las experiencias docentes sobre el proceso lector de las docentes de educación diferencial con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL en contextos de pandemia por COVID-19, aportan mayor detalle en contraste con las docentes de aula regular, debido a que las dos profesoras de educación diferencial provenientes de escuelas particulares subvencionadas de la V y VII región, realizan una descripción de sus prácticas desde el plano más específico y detallado, puesto que su labor profesional se enfoca directamente al trabajo con estudiantes que presentan diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje.

Es relevante mencionar, que la metodología utilizada para ir en apoyo de este grupo de niños y niñas es en base a lo ejecutado por las profesoras de aula regular, esto quiere decir que, las docentes de educación especial realizan un trabajo complementario de los contenidos ejecutados por las profesoras en sus clases remotas. Sin embargo, surge la diferencia y particularidad de cada una al momento de

buscar estrategias para permitir a los alumnos acceder a la enseñanza-aprendizaje del proceso lector, de acuerdo con sus características personales y recursos de comunicación a distancia. Esto va de la mano con el Decreto n°170 (2010), en exponer que uno de los roles de la educadora diferencial consiste en crear un diseño de aplicación de apoyos idóneos a las particularidades de cada uno de sus estudiantes, además de generar una relación de carácter interpersonal con los niños, niñas y sus familias.

Para finalizar este apartado, y en relación al objetivo general propuesto en este estudio de caso, se llega a la conclusión de que si se logran comprender las experiencias docentes de educación diferencial y de aula regular sobre las acciones didácticas asociadas al proceso lector con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL, ya que las cuatro profesionales que ejercen funciones en escuelas particulares subvencionadas de las regiones V y VII, relatan sus modalidades de trabajo bajo contextos de pandemia por COVID-19. No obstante, y de acuerdo a lo mencionado anteriormente, siguen quedando requerimientos de indagación pendientes de mayor profundidad, como por ejemplo las estrategias que las docentes de aula regular imparten para ir en específico apoyo de los estudiantes que presentan diagnóstico TEL.

En cuanto a las limitaciones encontradas en este estudio, se puede mencionar, que si bien se pudo obtener un panorama general sobre las experiencias recogidas de las docentes entrevistadas (profesoras de aula regular y de educación diferencial) en el proceso lector de niños con TEL durante la crisis sanitaria por COVID-19, la cantidad de participantes nos hubiese gustado que fuese mayor, pero debido a las condiciones laborales impidieron que pudiese ser más alto. Ante esta situación, se sugiere que en estudios posteriores pudiera profundizarse en mayor medida sobre cada uno de los actores y niveles educativos, ampliando la muestra, así como el tipo de institución o el nivel socioeconómico de las familias, entre otros.

Acerca de las proyecciones de este estudio, se abordarán en dos líneas, la primera será desde el ámbito investigativo, en el cual se recomienda ahondar en profundidad lo referido a los desafíos pedagógicos a los que se verán enfrentados los docentes en

el retorno progresivo a clases presenciales para el año 2021, ya que si bien hasta la fecha (diciembre 2020) todavía se continúa con clases online, no se sabe con certeza cuando acabará esta nueva modalidad. Por otro lado, es factible que los años consecutivos a esta crisis sanitaria se vean enmarcados en una fusión de clases presenciales y clases remotas, ya que hasta la fecha no hay una vacuna para aplacar el COVID-19 y el Gobierno chileno no ha propuesto volver a clases presenciales con normalidad.

También sería pertinente para futuras investigaciones, el abordaje del proceso lector en estudiantes con NEE en contextos no presenciales, ya que si bien en esta investigación se conocieron diversas experiencias personales, emocionales y profesionales de una muestra escogida, en este caso de profesoras de educación básica y educadoras diferenciales, no se pudo recoger información precisa y relevante en cuanto al proceso de adquisición de lectura en estudiantes que presentan TEL desde la mirada de estos mismos.

En segundo lugar, se ve como relevante el profundizar en el ámbito de desarrollo didáctico y de implementación, ya que sería de vital importancia reconocer y proponer planes de potenciación en pos de mejoras en el proceso lector, que es un pilar importante en la vida de un niño o niña. Conjuntamente, llevar a cabo en todos los establecimientos educacionales del país, capacitaciones continuas a los docentes sobre estrategias específicas para el desarrollo del proceso lector en modalidad remota. Asimismo, que en los distintos centros de formación universitaria se implementaran cursos de postgrado como diplomados, magister, y doctorados para la formación de los docentes en aspectos relacionados con la alfabetización digital y el uso de herramientas tecnológicas (TICs), que apunten al desarrollo didáctico y así potenciar los procesos de aprendizajes de todos los niños, niñas y adolescentes.

Otra propuesta de intervención que derive de progresiones de este estudio sería la realización de talleres para la entrega de apoyo emocional en contexto de pandemia COVID-19 tanto para los docentes como para los estudiantes, ya que, si bien a lo largo de todo este año se ha intentado efectuar talleres de este tipo, no se ha logrado con

efectividad el reconocimiento de las emociones vivenciadas durante esta emergencia sanitaria y su impacto a largo plazo.

Por otra parte, no hay duda de que en el mundo de la educación los desafíos de esta nueva modalidad online implicarán un cambio cultural considerable, ya que en poco tiempo la educación en distancia apareció como una notable herramienta. Esta pandemia es complicada y lo que se podía haber elaborado en meses se gestionó en un corto tiempo, además de tener la capacidad de adaptación y de reinventarse en las prácticas educativas.

Referencias Bibliográficas.

Acosta, R. (2012). Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 11, 23-36.

Aguilar, E., Buil, L., Esteller, A., & Pérez, J. (2019). Del trastorn específic del llenguatge (TEL) al trastorn del desenvolupament del llenguatge (TDL): un canvi de concepció sobre els trastorns del llenguatge. Revistes científiques de la Universitat de Barcelona, 70,71.

Alegría, J., Carrillo, M., Sánchez, E. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia.* 340. 6-14.

Amaya, A., Zúñiga, E., Salazar, M., & Ávila, A. (2018). *Scielo*. Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-61802018000100104

Andréu, J. (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. Fundación Centro Estudios Andaluces - Universidad de Granada, 10(2), 1 - 34.

Asociación Americana de Psiquiatría, (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. Manual DSM-IV*. Barcelona: MASSON, S.A.

Ballestas, R. (julio-diciembre de 2015). Relación entre TIC y la adquisición de las habilidades de Lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. Obtenido de Sistema de información científica Redalyc: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2684317300

Barone, L. (2016). *Aprendizaje Lingüístico del niño: Escuela para padres.* Recuperado de https://www.educacioninicial.com/c/004/686-aprendizaje-linguistico-del-nino/

BCN. (2020). *Biblioteca del congreso nacional de Chile*. Obtenido de https://www.bcn.cl/delibera/pagina?tipo=1&id=encuesta-revela-que-un-77-de-los-profesores-padece-de-estres-por-educacion-a-distancia.html

Bernstein, B. (1993). *Clases, códigos, y control. La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

Botting, N., Simkin, Z., y Conti-Ramsden, G. (2006). Associated Reading Skills in Children with a History of Specific Language Impairment (SLI). *Reading and Writing*, 19(1), 77-98.

Blanco, G. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela Hoy. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.

Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños al iniciar primer año básico. *Revista Psyque*,11(1),175-182.

Bravo, L. (2003). Lectura inicial y psicología cognitiva. Santiago: Ed. Universidad Católica. Santiago de Chile.

Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria. Didáctica de la Lectoescritura en Educación Primaria.* España: Editorial Académica Española.

Cantero, N. (2010). Principales Métodos de Aprendizaje de la Lectoescritura (N.o 33). Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas, 3, s.p.

Carreiras, M., Álvarez, C., y De Vega, M. (1993). Syllable frequency and visual word recognition in Spanish. *Journal of Memory and Language*, 32, 766-780.

Catts, H. W., Fey, M. E., Tomblin, J. B., y Zhang, X. (2002). A longitudinal investigation of reading outcomes in children with language impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45, 1142–1157.

Cedeño, M., Ponce, E., Yadira, L., y Perero, V. (2020). Classroom y Google Meet, como herramientas para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Polo del Conocimiento*, 5(7), 388-405.

Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. (2014). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial*. Santiago, Chile.

Centro de Perfeccionamiento y Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza.

CPEIP. (2019). Ministerio de educación. Obtenido de Trabajo colaborativo y desarrollo profesional docente en la escuela.: https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/trabajo-colaborativo_marzo2019.pdf

Cepal-Unesco. Informe COVID-19 (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19.

Charmaz, K. (1990). “Discovering” chronic illness: using grounded theory. Social Science and Medicine, 30 (11), 1161-1172.

Charmaz, K. (2007). Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis. Thousand Oaks, CA: Sage.

Chaves, C. (2005) La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa. *Revista de Investigaciones Cesmag*, 11(11), 113-118.

Coloma, C., y De Barbieri, Z. (2007). Trastorno Fonológico y conciencia fonológica en pre-escolares con Trastorno Específico del Lenguaje. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología,* 27, 67-73.

Conde, A. (2003). *Potencialidades educativas de la comunicación telemática en un sistema de teleformación*. (Tesis Doctoral no publicada). Universidad de Huelva, España.

Cox, Cristián, Ma. J. Lemaitre, (1999) Market and state principles of reform in Chilean education: policies and results, en G. Perry and D.M Leipziger (Editores) Chile: Recent policy lessons and emerging challenges, World Bank Institute. Washington

Didácticas para la Proximidad. (2020). *Aprendiendo en tiempos de crisis: Propuestas Educación Trabajo Interuniversitario Mesa Social COVID-19*. Santiago de Chile.

Decreto 170. (2010). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Ministerio de Educación.

Decreto 83. (2015) Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Ministerio de Educación.

Decreto Ley 3166. (1980). Ministerio de Educación Pública. Autoriza Entrega de la Administración de determinados Establecimientos de Educación Técnico Profesional a las instituciones o a las Personas Jurídicas.

DGE. (2020). Orientación al sistema escolar en contexto de COVID -19. Obtenido de Ministerio de Educación: https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/03/OrientacionesContextoCOVID19_2703.pdf

Educación 2020. (2020). Educar en tiempos de Pandemia. Parte 4: Recomendaciones para gestionar la diversidad. Recuperado de http://educacion2020.cl/documentos/educar-en-tiempos-de-pandemia-parte-iv-recomendaciones-para-gestionar-la-diversidad/

Ferreiro, E. (2001). Alfabetización. Teoría y práctica. En Y. Freeman, M. Sierra. (Ed.), *Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura* (s.p) México, Lectura y Vida.

Folgueiras, P. (2016). Universitat de Barcelona. Obtenido de http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf

Freeman, Y., y Sierra, M. (1997). *Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura.* México: Lectura y Vida.

Freire, P. (1998*). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa.* México, Editorial Siglo XXI.

Frith, U. (1986). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.

Galarce, C., Toledo, M., & Troncoso, G. (s.f.). Estrategias parentales basada en el uso de app educativas asociadas al fortalecimiento y desarrollo de la decodificación para la comprensión lectora en estudiantes de NT1 con Trastorno Específico del Lenguaje. Obtenido de http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/5321/TPEDIF%20248.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, L., Ruiz, M., y Daniel, R. (2007). *De la educación a distancia a la educación virtual.* Barcelona, Ariel S.A.

García, L. (2013). *La lectoescritura en educación infantil.* (Tesis de Fin de Grado no publicado). Universidad de Valladolid, Valladolid.

Gearheart, B. (1990). *La enseñanza en niños con trastornos del aprendizaje: un abordaje que combina el proceso individual y las necesidades escolares.* Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.

Google. Recuperado de https://edu.google.com/intl/es-419/products/classroom/?modal_active=none

Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D., y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Revista Universitas Psychologica*, 6(3), 571-580.

Gough, E., Juel, A., y Grittith, T. (1992). Reading, spelling, and theorthographic cipher. E. Gough, P. Treiman. (Ed.) *Reading Acquisition* (p. 35-48). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (1981). Effective evaluation: improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches. San Francisco: Jossey-Bass.

Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico* (Tesis Doctoral sin publicar). Universidad de la Laguna, La Laguna.

Guevara, O. (2005). Curso Enseñanza de la Lectoescritura. Capítulo 2: Métodos para la enseñanza de la lectoescritura. http://www.mailxmail.com/curso-ensenanza-lectoescritura/metodos-ensenanza-lectoescritura

Halliday, M.K. (1975*). Learning how to mean. Explorations in the development of language.* London. Edwards Arnold. Ltd.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (2020). *The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning*. Educause, Denver.

Holz, M. (2018). Datos de la modalidad de Educación Especial en Chile, año 2018.Biblioteca Nacional del Congreso de Chile (BCN).

Hoover, A., y Gough, E. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160.

Hurtado, T., Junior, F. (2020). La educación en tiempos de pandemia: Los desafíos de la escuela en el siglo XXI. Revistas venezolanas de ciencia y tecnología, 181.

Kirk, S., McCarthy, J. y Kirk, W. (2009). *Test de Illinois de Aptitudes Psicolingüísticas, Manual.* Séptima Edición. Madrid: TEA.

Krause, M. (1995). La Investigación Cualitativa: Un Campo de Posibilidades y Desafíos. Revista Temas de Educación, 19-39.

Lai, C., Shih, T., Ko, W., Tang, H., y Hsueh, P. (2020). Severe acute respiratory syndrome coronavirus 2 (SARS-CoV-2) and corona virus disease-2019 (COVID-19): the epidemic and the challenges. *International journal of antimicrobial agents*, 1, s.p.

Lave, J. (1991). Acquisition des savoirs et pratiques de groupe / Situating Learning in Communities of Practice. *Sociologie et sociétés,* 23(1), 145-162.

LGE. (2009). Biblioteca de congreso nacional de educación. Obtenido de Ley General de educación: https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043&idParte=

Lorenzo, J. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica interdisciplinaria. *Revista Redalyc,* 18 (1), 1-33.

Manghi, D. (2012). Perspectiva educacional. Obtenido de El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional: http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/109/41

Marchant, T., Lucchini, G., y Cuadrado, B. (2007) ¿Por qué Leer Bien es Importante? Asociación del Dominio Lector con Otros Aprendizajes. *PSYKHE,* 16(2), 3-16.

Martínez, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias. Ciência & Saúde Coletiva, 17(3), 613-619.

Marzano, R. (2004). *Building background knowledge. Research on what works in schools*. Alexandria: ASCD.

Mendoza, E. (2016). *Trastorno específico del lenguaje (TEL). Avances en el estudio de un trastorno invisible.* Ediciones Pirámide.

Mercado, M., Seguel, N., y Váldes, Y. (2015). Estudiantes de Pedagogía en Educación Básica De La UMCE y significación de su Rol Docente dentro de un Programa de Integración Escolar. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 29(15), sp.

Mialaret, G (1979). El Aprendizaje de la Lectura. Biblioteca del Educador. Editorial: Marova.

Minayo, M., Deslandes, S., Neto, O., y Gomes, R. (2007). *Investigación Social: Teoría, método y creatividad.* Editorial: Lugar Editorial.

Ministerio de Educación. (2008). Manual del Profesor: Palabras + Palabras: Aprendamos a Leer. Santiago: MINEDUC y Fundación Down-21.

Ministerio de Educación. (2008). Marco para la Buena Enseñanza. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas. Octava edición.

Ministerio de Educación de Chile. (2013). Programa de estudio. Primero básico. Lenguaje y Comunicación. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación de Chile (2013). *Orientaciones Técnicas para Programas de integración Escolar*. División De Educación General. Unidad De Educación Especial.

Ministerio de Educación de Chile (2019). Profesionales asistentes de la educación: "Orientaciones acerca de su Rol y Funciones en Programas de Integración Escolar. División De Educación General. Unidad De Educación Especial.

Mondragón-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: una praxis dialógica para la investigación. *Revista de Investigación Clínica,* 61(1), 73-82.

Monje, C. (2011). *Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Guía didáctica.* Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Colombia, Universidad Surcolombiana.

Morató, A. (2014). El WhatsApp como complemento de aprendizaje en la clase de E/LE. Dialnet Métricas, 165-173.

Murillo, J, Duk Cynthia. (2020). *El Covid-19 y las Brechas Educativas*. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva. 14(1), 11-13 http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100011

Omicrono. (2017). *Google Meet es la nueva aplicación de videoconferencias para luchar con Skype y Amazon Chime*. España, El Español.

Ottenberger, A. (2000). El estudio de casos en la investigación social. Chile. Universidad Tecnológica Metropolitana.

Narbona, J. y Chevrie-Muller, C. (2003). *El lenguaje del niño.* 2ª edición. Barcelona, Editorial Masson.

Pastrán, M., Gil, N., Cervantes, D. (2020). En Tiempos de Coronavirus: Las Tic´S son una buena alternativa para la educación remota. *Revista Boletín REDIPE*, 22(56), 15-36.

Pérez, V., y La Cruz, A. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte,* 21, 1-16.

Picón, G., González de Caballero, K., y Paredes, J. (2020). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Revista Independiente,* 1-16.

Protopapas, A., Simos, P., Sideridis, G., y Mouzaki, A. (2012). The Components of the Simple View of Reading: A Confirmatory Factor Analysis. Reading Psychology, 33(3), 217-240.

Rasinski, T., y Hoffmann, J. (2003). Oral reading in the school curriculum. Reading Research Quarterly, 38, 510-522.

Rodríguez, A. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 219-233.

Ruíz, J. (2012). Metodología de la investigación cualitativa. Bilbao: Universidad de Deusto.

Sampieri, H, Fernández, C, Baptista, M. (2003). Metodología de la Investigación. Quinta Edición.

San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 104-122.

Santander, M., y Tapia, D. (2012). *Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura*. (Tesis de fin de grado sin publicar). Universidad de Chile, Santiago.

Silva, J, Morales, M, Lázaro, J, Gisbert, M, Miranda, P, Rivoir, A, Onetto, A. (2019). La Competencia Digital Docente en Formación Inicial: Estudio a Partir de los Casos de Chile y Uruguay. Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Revista académica evaluada por pares, independiente, de acceso abierto y multilingüe. Volumen 27. Número 93. ISSN 1068-2341.

Simons, H. (2011). El estudio de caso: teoría y práctica. Madrid. Morata.

Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), Handbook for research in early literacy. New York: Guilford Press.

Smith, F. (1990). *Para darle sentido a la lectura.* Madrid. Visor.

Stahl, S., y Nagy, W. (2006). *Teaching word meanings.* New Jersey, Erlbaum.

Strauss, A., y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada.* Medellín: Universidad de Antioquia.

Teddlie Ch, Yu F. Methods sampling. Typology with examples. J Mix Methods Res. 2007; 1(1):77-100.

Tójar, J. (2006). Investigación Cualitativa: comprender y actuar. Editorial La Muralla S.A. Madrid.

Triadó, F., y Forns, M. (1989). *La evaluación del lenguaje: Una aproximación evolutiva. Barcelona*. España: Editorial Anthropos.

Vera, A. (2009). El método Doman para lectura infantil y desarrollo del cerebro. Recuperado de: http://aprender.jardininfantil.com/2009/09/metodo-doman-de-lectura-infantil.html

Velavan, T., y Meyer, C. (2020). The COVID-19 epidemic. *Tropical medicine & international health*, 25(3), 278.

Villalon, M., Bredegal, P., y Figueroa, V. (2008). *Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida.* Segunda edición. Santiago: Ediciones UC.

Walqui, A., y Galdames, V. (2004). *Enseñanza del castellano como segunda lengua.* Bolivia, México, Guatemala: GTZ, InWent, PROEIB Andes.

Yacuzzi, E (2005): El estudio de casos como metodología de investigación. Universidad del CEMA

Yin, R. K. (2009). Case study research. London. Sage.

Zambrano, W., y Medina, V. (2010). Creación, implementación y validación de un modelo de aprendizaje virtual para la educación superior en tecnologías web 2.0. *Signo y Pensamiento,* 29(56):288- 303.

Zu, Z., Jiang, M., Xu, P., Chen, W., Ni, Q., Lu, G., y Zhang, L. (2020). *Coronavirus disease 2019 (COVID-19): a perspective from China.* China: Radiology

Anexos

Entrevista Grupal con Profesoras de Aula Regular:

1.Dimensión: Significado asociado al conocimiento de la profesora de aula regular sobre los niños que presentan TEL.

Preguntas

1.1 ¿Qué conocimientos tienen ustedes acerca de los estudiantes con TEL presentes en sus cursos?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar el conocimiento que tienen las profesoras de aula regular acerca de los estudiantes con TEL presentes en sus cursos.

2.Dimensión: Significado asociado al rol de la profesora de aula regular en contexto de clases virtuales y clases presenciales.

Preguntas

2.1 En clases presenciales, desde su rol ¿Cómo fue su labor de profesora de aula antes de este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la labor de la labor de la profesora de aula en clases presenciales.

2.2 Nos podrían contar desde sus roles de profesoras de aula regular ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la labor de la profesora de aula regular en contexto de clases virtuales.

3.Dimensión: Significado asociado al rol de la profesora de aula regular en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.

Preguntas

3.1¿Qué opinan ustedes, ¿de cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases presenciales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita contextualizar el trabajo de la profesora de aula regular previo a la pandemia COVID-19.

3.2 Qué opinan ustedes, ¿de cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita contextualizar el trabajo de la profesora de aula regular en proceso de pandemia COVID-19.

3.3¿Qué opinan ustedes de la participación de la familia de estos niños con TEL en su labor docente al momento de la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita conocer el rol de la familia de niños con TEL en el proceso de adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas.

4.Dimensión: Significado asociado a los tipos de estrategias metodológicas utilizadas por la profesora de aula regular en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.

Preguntas

4.1 ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar las metodologías y estrategias de trabajos utilizadas las profesoras de aula regular en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas

4.2 ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo no han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas? ¿Por qué?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar las metodologías y estrategias de trabajo que no han podido utilizar las profesoras de aula regular en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas.

5.Dimensión: Significado asociado al trabajo colaborativo con la educadora diferencial en relación con la intervención de los niños con TEL durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Preguntas

5.1. Pudieran contarnos de qué forma se realiza el trabajo de coordinación con la educadora diferencial de aula para desarrollar el trabajo asociado al proceso de adquisición de la lectoescritura de las niñas y niños con TEL, primero antes de la pandemia y luego si pudieran referirse al periodo actual una vez que se inició la crisis sanitaria COVID-19.

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la modalidad de trabajo entre ambas profesionales para apoyar el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños con TEL en contexto de clases remotas.

Entrevista Grupal con Profesoras de Educación Diferencial.

1. Dimensión: Significado asociado al rol de la educadora diferencial en contexto de clases virtuales y clases presenciales.

Preguntas:

1.1 En clases presenciales, desde su rol ¿Cómo fue su labor de educadora diferencial antes de este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la labor de la educadora diferencial en clases presenciales.

1.2. Nos podrían contar desde sus roles de educadoras diferenciales ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la labor de la educadora diferencial en clases virtuales.

2.Dimensión: Significado asociado al rol de la educadora diferencial en contexto de clases virtuales y clases presenciales.

Preguntas

2.1 En clases presenciales, desde su rol ¿Cómo fue su labor de educadora diferencial antes de este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la labor de la educadora diferencial en clases presenciales.

2.2 Nos podrían contar desde sus roles de profesoras de educadoras diferenciales ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la labor de la educadora diferencial en contexto de clases virtuales.

3.Dimensión: Significado asociado al rol de educadora diferencial en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.

Preguntas

3.1¿Qué opinan ustedes, ¿cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases presenciales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita contextualizar el trabajo de la educadora diferencial previo a la pandemia COVID-19.

3.2 Qué opinan ustedes, ¿de cómo se abordaba desde su rol la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases virtuales?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita contextualizar el trabajo de la educadora diferencial en el proceso de pandemia COVID-19.

3.3¿Qué opinan ustedes de la participación de la familia de estos niños con TEL en su labor docente al momento de la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita conocer el rol de la familia de niños con TEL en el proceso de adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas.

4.Dimensión: Significado asociado a los tipos de estrategias metodológicas utilizadas por la educadora diferencial en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.

Preguntas

4.1 ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar las metodologías y estrategias de trabajos utilizadas las educadoras diferenciales en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas

4.2 ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo no han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas? ¿Por qué?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar las metodologías y estrategias de trabajo que no han podido utilizar las educadoras diferenciales en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas.

4.3 ¿Ustedes creen que existen diferencias importantes entre la clase para el curso completo y las que hacen para los niños y niñas que son atendidos en aula de recursos en este caso, o las sesiones de trabajo individual en contexto de clases remotas?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar las diferencias entre las intervenciones que se realizan al curso completo o en las sesiones individuales en este contexto de clases virtuales.

5.Dimensión: Significado asociado al trabajo colaborativo con la profesora de aula regular en relación con la intervención de los niños con TEL durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.

Preguntas

5.1¿Pudieran contarnos de qué forma se realiza el trabajo de coordinación con la profesora de aula regular para desarrollar el trabajo asociado al proceso de adquisición de la lectoescritura de las niñas y niños con TEL, primero antes de la pandemia y luego si pudieran referirse al periodo actual una vez que se inició la crisis sanitaria COVID-19?

Comentario sobre la pregunta: Se busca obtener información que permita identificar la modalidad de trabajo entre ambas profesionales para apoyar el proceso de adquisición de la lectoescritura en niños con TEL en contexto de clases remotas

Consentimiento informado para Profesores/as Regulares y Educadores/as Diferenciales

Entrevista Grupal

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio **"Experiencias docentes sobre el proceso lector en estudiantes con TEL de primer año básico en clases virtuales durante la crisis sanitaria COVID-19 en escuelas particulares subvencionadas urbanas de las regiones V y VII: Un estudio de caso.** a cargo de las investigadoras/es Rocío Fuentes Quiroz, Evelyn Jiménez Orellana y Patricio Lorca Retamal, todos estudiantes de la carrera de Educación Diferencial de la Universidad Academia Humanismo Cristiano.

El objetivo principal de este trabajo es **comprender las experiencias docentes de educadores/as diferenciales sobre las acciones didácticas asociadas al proceso lector con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL en escuelas particulares subvencionadas de las regiones V y VII en el contexto de clases remotas** producto de la crisis sanitaria COVID-19.

Si acepta participar en este estudio requerirá **participar por vía remota** en una entrevista grupal que tiene por objetivo **comprender las experiencias docentes de educadores/as diferenciales sobre las acciones didácticas asociadas al proceso lector con estudiantes de primer año básico que presentan diagnóstico TEL, el que se desarrollará en un día y horario a acordar con usted.**

Esta actividad se efectuará de manera grupal y el tiempo estipulado para su aplicación es de 45 minutos aproximadamente, además esta instancia será videograbada para luego poder ser transcrita y analizada.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

Además, tendrá el derecho a no responder preguntas si así lo estima conveniente**.**

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción del grupo focal.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados bajo la custodia de Rocío Fuentes, Evelyn Jiménez y Patricio Lorca de manera que solo las investigadoras puedan acceder a ellos. Se guardarán los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior a ese tiempo se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a la educación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con las investigadoras responsables, Rocío Fuentes Quiroz al teléfono 976724023 o a su correo electrónico rociofuentesquiroz.7@gmail.com y con Evelyn Jiménez Orellana al teléfono 9407203851 o a su correo electrónico evelynjimenez.pie@gmail.com o bien con su profesor guía Marco Antonio Alarcón Silva 977780345 o a su correo electrónico marco.alarcon@uacademia.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: _____

Entrevista Grupal 1: Profesoras de Aula Regular

DIMENSIONES PROFESORAS DE AULA REGULAR

1.Dimensión: Significado asociado al rol de la profesora de aula regular en contexto de clases virtuales y clases presenciales.

1.1 En clases presenciales, desde su rol ¿Cómo fue su labor de profesora de aula antes de este contexto de clases virtuales?

Profesora 1: Antes del contexto de las clases virtuales, el rol como profesora dentro del aula siempre es como un guía ¿ya? el hecho de acompañar al estudiante en el proceso de la adquisición de la lectura es todo un desafío. Entonces cuando se nos plantea a nosotros traspasar nuestras clases al ámbito virtual; hay que cambiar todo el sistema que uno tenía de manera presencial.

Si ya de manera presencial cuando uno estaba con los chicos, se mostraban algunas dificultades; he sentido que con esto de las clases virtuales se han acentuado un poco. Y Entonces, resumiendo más o menos como el rol dentro de la sala de clases... en el contexto presencial; es como el guía. Uno está pendiente y está más cercano el ayudar a los estudiantes en este proceso de la adquisición de la lectura, porque no es un proceso sencillo, no es un proceso fácil; no es algo que ellos logren de la noche a la mañana.

Entonces, ahora uno no esta tan cercano a los estudiantes como para realizar ese acompañamiento. Y siento que eso mismo... bueno, uno antes decía... bueno, yo en lo que he trabajado en agosto, julio los niños ya están leyendo. Y esas metas como que se han atrasado un poco debido a este acceso.

Profesora 2*:* En mi caso, yo estoy de acuerdo con mi colega. También siento que antes de la pandemia, en las clases presenciales era el profesor un guía... los alumnos eran más los protagonistas del aprendizaje y eso ha cambiado un poco ahora con las clases virtuales. Porque uno se enfoca como en todos los niños, y uno explicándoles claro... pero también pierde de estarlos mirando, de estar viendo como aprender.

A parte en este caso para mí era un curso nuevo, yo no los conocí. Entonces, no supe bien que problemas podría tener cada uno.... cuáles eran sus características de cada uno de los niños me refiero.
Yo creo que más o menos también estoy muy de acuerdo con la otra profesora, era un guía... pero ahora yo siento que también se ha perdido un poco la cercanía con los niños. Y no sabemos muy bien quienes tienen más dificultades que otros, sino que se ve más en general el aprendizaje.

1.2 Nos podrían contar desde sus roles de profesoras de aula regular ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?

Profesora 1*:* Yo creo que, resumiendo, en una palabra, difícil. Difícil, complicado... porque nos vimos en la obligación de replantearnos todo este proceso de aprendizaje, empezar a levantar en el caso de nosotros... módulos que apoyaran el proceso de los niños, empezar a ocupar la tecnología para apoyar nuestras clases.
Y si bien al principio fue muy complejo, ya con el pasar del tiempo uno se fue acostumbrando; pero tampoco uno... uno realiza su clase, pero no llega al 100% de los niños.

Entonces, por ejemplo, a mi pasa que en primero básico tengo 15 conectados, a veces 20 conectados; pero de un total de 39.
Entonces, yo me pierdo lo que pasa con los otros niños.... Claro, me envían las fotografías, yo veo su evidencia de su trabajo, pero yo no sé lo que pasa con ellos. O sea, ¿Como aprendieron? a lo mejor la mama les ayudo, me pierdo un poco en esa parte de su propio proceso de aprendizaje. Entonces, yo he sentido que en esta parte como más virtual; es como uno el protagonista. Es como uno es el que la lleva aquí en la clase, y no son los niños tan protagonistas como es de forma presencial. Y en ese sentido los niños que han tenido dificultad... no es tan fácil darse cuenta cuando un niño tiene dificultad, porque cuando uno hace la clase presencial... uno ya con los años ya que como que uno agudiza la mirada y uno se da cuenta a quien le cuesta y a quien no. O quien tiene dificultad en una cosa y en la otra no.

Pero cuando estamos en una clase virtual los chiquillos no están obligados a prender sus cámaras, y uno tampoco... como... los puede obligar a hablar cuando estamos en clases. Entonces, ha sido complejo en ese sentido.

Profesora 2*:* En mi caso también. Si pudiera resumir también ha sido un proceso muy diferente al cual no estábamos acostumbrados y que ha sido de aprendizaje, pero en la marcha. En el caso de nuestro establecimiento, la metodología de trabajo ha ido cambiándonos... no ha sido algo que se haya mantenido en el tiempo.

Trabajamos primero por medio de guías, luego realizamos pruebas en línea, ahora trabajamos en proyecto, ahora nos agregaron una página para poder evaluar a los niños... en línea también. Y también comenzamos las clases virtuales tardías, no comenzamos... debido a que nuestro establecimiento es vulnerable y no pudimos comenzar enseguida con las clases virtuales. Llevamos un par de meses solamente trabajando con los niños en las diferentes asignaturas, y trabajando los proyectos con ellos.

Pero como decía la otra profesora, el 50% de los alumnos se conecta a las clases y el otro 50% manda también su evidencia... algunos, porque también hay niños que hemos perdido conexión y hemos tenido que derivarlos a los diferentes departamentos para buscar la forma de que siga el proceso. Pero ha sido muy complicado, también debido a que uno no conoció tampoco a los papas, entonces, tiene el apoyo de algunos... pero hay algunos que igual se escapan un poquito de poder ayudarnos también.

Así que... pero por lo menos... hemos tenido que aprender muchas cosas: ser autodidactas, aprender a usar programas que antes no conocíamos, crear nuestros PPT. Tenemos mucho trabajo, trabajamos más de que cuando estábamos en el colegio... entre todo lo que tenemos que hacer.

2.Dimensión: Significado asociado al conocimiento de la profesora de aula regular sobre los niños que presentan TEL.

2.1. Pudieran comentarnos ¿Cuáles son las principales características que poseen las niñas y niños con TEL que a ustedes les corresponde atender en su establecimiento?

Profesora 1: Varias, muchas. Eh... en el caso mío; en primero básico tenemos varios niños que tienen TEL, que trabajan con la educadora diferencial. Sus características van... por ejemplo, a ver... tanto... de repente en la oralidad uno lo puede notar un poco más, y en la escritura también lo puede notar. Y en aspectos como, por ejemplo, el parafraseo de textos eh... tiene que ver un poco también con el tema de la adquisición de la lectura: cuando uno se da cuenta que hay un niño que inicia tardíamente el proceso, uno pone ojo y se centra en las características que ellos pueden manifestar.
De repente tienden a confundir un poquito más las letras, unas con otras, en cuanto a los sonidos, en cuanto a la escritura... y también, el hecho de a lo mejor.... bueno, eso se encarga el fonoaudiólogo, pero... tendrá que ver una parte auditiva también en ese proceso. Y siento yo que, como característica principal también, el TEL que están conocido... en la comprensión, nosotros que trabajamos comprensión auditiva con los chiquitillos... ¡trabajábamos! de manera presencial y todas las mañanas durante diez minutos. Uno no podía darse cuenta de que no todos los niños comprendían de la misma forma, y ya el niño que tiene una mayor dificultad para retener información o para explicar, o parafrasear lo que el recordaba... uno lo citaba como un niño con... algunas de... ese tipo de características.

Profesora 2: En mi caso, lo que yo notaba es la dificultad que tienen para hablar, para entender lo que a veces nos quieren decir; porque confunden o cambian los sonidos de algunas letras... como característica.
También les cuenta más adquirir el proceso lector, es más lento; en este caso ellos trabajan ahora con su... con la educadora diferencial y con la fonoaudióloga que los intervienen también, y la psicóloga. Con todos los profesionales de quipo PIE, en este caso.

3.Dimensión: Significado asociado al rol de la profesora de aula regular en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.

3.1. Qué opinan ustedes sobre ¿Cómo se abordaba, desde su rol, la adquisición de la lectoescritura en el contexto de clases presenciales previo a la pandemia?

Profesora 1: Era mucho más sencillo, dentro de todo lo difícil que es enseñar a leer... siento que era un poco más sencillo porque uno estaba ahí presente y frente a los chiquillos para explicar lo que uno estaba haciendo y para aclarar las dudas que ellos tenían. Entonces, si bien por... a través de las clases virtuales yo los puedo escuchar y puedo ver sus caras; no puedo ver como escriben, no puedo ver sus cuadernos, no puedo la manera en la que ellos avanzan.

Entonces, siento que presencialmente uno era capaz de ver esa gradualidad del aprendizaje de los chiquillos de primero básico. Cosa que de manera virtual uno no tiene esa posibilidad, eso es lo que siento yo.
Y de manera particular, primer año que yo estoy trabajando con el método MATTE; anteriormente también trabajábamos con un método global y la verdad es que ¡claro! uno notaba inmediatamente cuando un estudiante tenía mayor dificultad y uno prestaba los apoyos porque estábamos ahí, y estábamos ahí todo el día en el colegio... y si a lo mejor nos teníamos que quedar un ratito más o pedirle al estudiante antes que se fuera... para aclararle

alguna cosa, facilitaba las cosas. Hoy día no, porque virtualmente es más difícil encontrar a los niños y encontrar a los apoderados también.

Entrevistadora: ¿Usted piensa que el método MATTE no es efectivo para ver aquellos estudiantes que presentan dificultades en el lenguaje?

Profesora 1: No es que no sea efectivo, lo que pasa es que siento yo... que el método MATTE es un poco más completo. En el sentido de que los siete pasos que aborda dan la instancia para ir aclarando las dudas que tienen los niños, entonces, a mí me ha facilitado un poquito más eso con los chiquillos ¡cuando estaba! porque alcanzamos a estar ¿Cuatro semanas con ellos? nosotros entramos en febrero. Cuatro semanas con ellos, donde yo notaba de manera presencial digamos, como ellos iban avanzando o cual era la gradualidad que ellos tenían tanto con la lectura como con la estructura; porque el método MATTE trabaja con la cuadricula.
Entonces, eso lo hacía un poco más ordenado. En ese sentido lo encuentro mucho más ordenado.

Profesora 2: Ya en mi caso, yo también considero que antes de la pandemia el trabajo era mucho más fácil trabajar el proceso lector con los niños.
Primero que nada, porque uno trabajaba también con material más concreto; el aprendizaje era más significativo. A mí siempre me gusta trabajar harto con material concreto no sé... por ejemplo, si vamos a ver una letra: la ele (fonema de letra L) por ejemplo... comíamos limón, hacíamos como que algo fuera como significativo para que ellos lo recordaran, que quedara en su conciencia lo que habíamos aprendido. Y ya todo eso no lo podemos hacer.

También destinábamos más tiempo, o sea si veíamos que a lo mejor le estaba costando más un determinado fonema podíamos tomarnos quizás de la hora de arte... y hacer algo relacionado, entonces uno tenía más tiempo para poder trabajar con ellos y a mí me gusta más en este caso trabajar con material concreto. Ahora no, ahora es todo como... expositivo, las clases son más expositivas.

Y por lo mismo, como decía la colega también: no sabemos cuánto están aprendiendo los estudiantes, porque todo lo están realizando en la casa, y nosotros tenemos que creer en los papas que nos están dando información fidedigna en este caso, cuando ellos nos envían las evidencias. Porque siempre el trabajo que nos mandan está bien, esta correcto y esto es porque tienen harto tiempo para prepararlos y enviarnos la evidencia de que está bien.

Antes no, nosotros podíamos ir viendo que les costaba... sí un niño necesitaba más apoyo uno iba y lo apoyaba más. O de repente en la marcha uno se daba cuenta de si un niño tenía otro tipo de dificultades.
En mi caso yo conocí muy poquitito a los niños, porque nosotros entramos en marzo... y yo estuve una semana con los niños. Una semana, y que tampoco fue nada completa... así que... ni siquiera tuve reunión de apoderados, porque la reunión de apoderados la iba a tener a la semana siguiente y ya no volvimos. Así que ellos... algunos ni siquiera me conocieron personalmente, porque la primera semana siempre hay niños que faltan al colegio y se integran después; durante la segunda semana. Así que más o menos así era el proceso antes.

3.2. Qué opinan ustedes, sobre ¿Cómo se ha abordado, desde su rol, el desarrollo educativo referido a la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases virtuales?

Profesora 1: Complejo. Yo creo que uno como profesor intenta poner todas las herramientas que uno tiene en sus manos para los niños; para que ellos puedan aprender a leer. Uno no llega al 100% de los niños... bueno, le hare clases a los 15 que se conectaron, explicare a los otros 10 restante por teléfono diciéndoles de que manera voy a desarrollar la guía. Tratare de incorporar el fonoaudiólogo en mi clase, para que les ayude a los niños que tienen alguna dificultad... es una de las estrategias que nosotros trabajamos.

Siento que el cómo abordarlo es complejo, porque como les mencionaba uno trata de dar lo mejor que uno tiene para que los chiquillos aprender a leer: todas las herramientas que uno tiene, la experiencia que uno ha adquirido durante estos años al servicio de ellos. Uno hecha a mano todo lo que tiene para que ellos aprendan... pero a distancia.
Entonces, no se sí... uno no puede realizar como este feeback con los chiquillos y saber si a lo mejor lo que tú estás haciendo... te sirve en un 100% o a lo mejor te sirve la mitad; porque nunca tienes la conexión de todos, ni respuesta de todo. Entonces, siento que es como... uno lo asume desde su responsabilidad de profesor, de docente; que estas enseñando a leer y lo asumes con bastante responsabilidad. Pero no sé si la respuesta de los niños... a uno lo dejan con la sensación de que si uno está bien en lo que va haciendo. No sé si me explico.

Entrevistadora: Consulta, usted menciono al fonoaudiólogo en cuanto a la participación de sus clases ¿Hay algún otro especialista que participe de la clase también?

***Profesora 1*:** Si, durante mis clases también participa la Educadora Diferencial.

***Entrevistadora**:* Ya, y usted nos podría explicar a grandes rasgos ¿Como ustedes abordar la clase entre los tres?

***Profesora 1**:* Nosotros trabajamos en el colegio con el método MATTE. Uno de los fonemas últimos que estuvimos viendo fue... el fonema (hace el sonido) en las combinaciones CA, CO, CU, entonces, nuestra clase la dividimos en tres partes: Partía el fonoaudiólogo con los primeros 15 minutos donde hacia ejercicios con los chicos sobre el fonema... como mencionar, hacer ejercicios con la lengua. Para que así los niños posicionaran bien la lengua dentro de la boca, con los dientes... para que les funcionara ¿cierto? o ellos pudieran mencionar de manera correcta el fonema.

También el hacía... ¿cómo se llama? cuando ellos tienen que escuchar, les decía, por ejemplo: "Ya, voy a mencionar palabras que lleven el fonema (hace el sonido) y ustedes levantan la mano cuando la escuchen" eso sería discriminación auditiva.
Eso también lo realizaba el fonoaudiólogo.

Después se empezaba la clase ya con los objetivos de aprendizaje, nosotros... el método MATTE tiene toda una estructura. Y esas clases, esas actividades del módulo que nosotros creábamos con la educadora diferencial; íbamos una y una, una actividad ella y una actividad yo. Hasta llegar al final... el final a veces cerraba ella la clase, o a veces la cerraba yo; y hacíamos como un resumen de todo lo que habíamos trabajado.
Y si en alguna ocasión yo tenía que hablar algo que la tía se le olvidó mencionar, lo hacíamos, y lo mismo ella conmigo. La idea era completarnos en beneficio de los chiquillos.

Y los tres presentes durante los 60 minutos de la clase, porque por lo general nuestras clases de primero básico van de 60 minutos hacia arriba. Por lo mismo, porque donde hay más personas trabajando nos demoramos un poco más.

Profesora 2: Ah ya. En este contexto nosotros primero que nada trabajamos con el método global solamente, no tenemos Método MATTE. Primero, trabajamos en las clases virtuales como les dije recién hace muy poquito. Así que primero siempre trabajamos presentando la letra, su sonido, sus combinaciones, em... en este caso el equipo PIE, ellos programaban una clase como de ellos, no acompañándome a mí en la clase que yo estaba realizando. Sino que ellos repasaban y ellos se organizaban en una clase para el curso, en este caso... en el colegio en que nosotros trabajamos es un colegio grande; hay cuatro primeros básicos. Entonces, ellos se juntaban y hacían la clase, pero referido al repaso de los contenidos que nosotros le decíamos que estábamos trabajando.
Y nosotros por nuestra parte, trabajábamos en este caso... la presentación de la letra, sus sonidos, las combinaciones que tenían... todo lo que es consciencia fonológica, igual lo trabajábamos en la clase.

3.3. ¿Cómo interpretan o evalúan ustedes la participación de la familia de estos niños con TEL al momento de apoyar el desarrollo de procesos ligados a la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas?

Profesora 2: En mi caso, los papás de los estudiantes que tienen estas dificultades... hay de todos: hay apoderados que apoyan y que los evalúo con un siete si lo pudiera decir; porque son muy responsables, nos tratan de ayudar, siempre está consultando. Pero a la vez también hay apoderados que siento yo a veces que ellos me han dicho que sienten que no tienen las competencias para enseñarles; porque se frustran, le piden al niño ¡tienes que responder! ¡tienes que hacerlo bien! y por lo mismo, ellos no tienen los conocimientos que nosotros tenemos para trabajar con ellos. Entonces al final se produce un enfrentamiento entre papas y niños, y ellos me dicen: " Tía yo ya nos les ayudo más, porque en realidad ¡no sé! lloran, no lo quiere hacer". Y a veces siento no es que ellos no quieran apoyarnos, sino que a veces realmente ya no pueden, ellos sienten que no lo pueden hacer
Entonces, están esos dos extremos; los que te apoyan mucho y el que quiere apoyarte, pero le cuesta mucho también.

Profesora 1: Si, en ese sentido yo estoy de acuerdo con la profesora. Porque siento que hay apoderados que no son conscientes de que los niños les cuestan y tratan de buscarla a uno, o que uno busque apoyo en otra persona como en el fonoaudiólogo, o en la educadora diferencial para que le podamos ayudar al niño en su proceso de aprendizaje. Pero hay otras mamas que se rinden muy fácilmente, entonces, no le ayudan a los niños, los retan mucho... donde les cuesta, generalmente lo retan mucho.

A mí me ha pasado que, en clases, en la misma clase lo han retado... entonces, no sé si decir que todos han sido como deficientes; porque yo igual he tenido mamás que se han contactado conmigo y me han solicitado ayuda, más tiempo u otra guía... donde la adecuamos. Pero hay otras personas, otras familias que no se han hecho participe de este proceso.

Entrevistadora: Y bueno en relación con la actitud que ha tenido la familia... lo que usted mencionaba, por ejemplo: que los retan mucho ¿Lo ven asociado al contexto de pandemia?

Profesora 1*:* Yo creo que no necesariamente, o bueno... o quizás el hecho de que ahora... porque como mencionábamos al principio, antes en clases nosotras éramos las guías, nosotros les enseñábamos a los chicos. En la casa la mama apoyaba si es que tú les dejabas una tarea, en este caso yo he tratado de no dejarles tarea... pero ahora es diferente: tu explicas durante la clase que son 60 minutos, pero si el niño no explicó en la casa, la mama es la que tiene que abordar y ser prácticamente la profesora entre comillas de lo que el niño está aprendiendo. Y como mencionaba la otra profesora, quizás la mama no tiene las competencias necesarias, quizás la mama no tiene la paciencia necesaria para poder abordarlos... producto a lo mejor... la paciencia de lo de la pandemia, o porque a lo mejor nunca se vio enfrentada a esta situación en la que tenía que enseñarle al niño, no contaba con las herramientas necesarias.... entonces, puede que sea debido a la pandemia, pero también a las características propias de cada familia.

4.Dimensión: Significado asociado a los tipos de estrategias metodológicas utilizadas por la profesora de aula regular en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.

4.1. ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo han podido utilizar en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en contexto de clases presenciales como remotas?

Profesora 1*:* Yo creo que de manera presencial la metodología siempre era más lúdicas. Por ejemplo, en el método MATTE siempre viene una palabra ancla y la palabra ancla por ejemplo... no sé, la primera lección era ojo y uno trata de llevar todo el material que uno tiene para que el niño recuerde la palabra ancla y pueda enlazarlo para que aprenda el fonema en este caso.

En cambio, ahora de manera remota... la verdad el trabajo que hemos hecho nosotros es la confección de los módulos. Yo he tenido a veces que grabarme en mi propia casa o comprar mi pizarra para poder hacer mis clases, grabarlas y mandárselas a los chiquillos. Y nuestra última estrategia fue involucrar al fonoaudiólogo para que nos ayude en esa parte digamos.

Profesora 2: En mi caso también. Antes en las clases presenciales como yo les decía recién, mi trabajo era más basado en.… con material concreto, de que los niños tocaran, vieran, utilizaran sus sentidos para adquirir el aprendizaje. En cambio, ahora ya es más expositivo, sí que también em... al igual que la profesora; también he grabado mis videos explicando em... he aprendido a utilizar grabadores de pantalla con mi voz para que ellos sepan que soy yo las que les está enseñando, y sea más motivante para ellos.

Y también la incorporación de las personas del PIE, yo siempre cuando tengo algún problema con un niño; veo y hablo con el apoderado. El apoderado me cuenta un poquito de que es lo que le pasa y yo más o menos me hago un diagnóstico de lo que tiene y lo comento con la Educadora que me acompaña. Y es ella quien se contacta con la fonoaudióloga y también lo conversan, y ven si podemos hacer un trabajo en conjunto, o mandarle algún material... ellas mandan videos también explicando. Mas o menos esa metodología hemos usado.

4.2. ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo, que tradicionalmente se utilizaban en contextos de aprendizaje presenciales, no han sido posibles de ser utilizadas para el desarrollo de la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL en el contexto de clases remotas? ¿Por qué?

Profesora 2: Yo creo que el tema del material concreto de trabajar con ellos, con material concreto, ¿esas cosas? no las hemos aplicado... lo mismo... Rocío sabe en el colegio hay mucho material que uno aplicaba, no sé si ya estamos formando palabras... en los años anteriores yo recuerdo que trabajábamos con las letras móviles, en grupos, había mucho material para poder trabajar la lecto escritura... que ahora no lo hacemos.
Y es porque los papas tampoco nos pueden apoyar en fabricar el material, porque no se les podría mandar. Antes lo intentamos, pero no funciono porque los apoderados decían que era exceso de material... y por el tema laboral de ellos... muchos están trabajando, no tenían el tiempo para poder fabricarlo, entonces, como que lo desechamos. Yo creo que es lo que más nos ha faltado en este periodo de pandemia es el trabajo con material concreto.

Profesora 1: Yo creo que mi respuesta apunta a lo mismo, y también el trabajo en equipo. Porque cuando uno está ahí de manera presencial uno puede pedir ayuda al equipo completo que trabaja con los niños que presentan esta dificultad, pero hoy en día ya de manera... más a distancia. Es complejo lograr una coordinación y que el niño pueda recibir el apoyo de la coordinación que todos acordamos, es como un poco más complejo en ese sentido.

Siento que eso se ha dejado como de hacer, uno lo apoya, y a lo mejor quizás se hace, pero no en la misma medida en la que podría hacerse de manera presencial.

Entrevistadora: En cuanto a la retroalimentación de estas actividades... ¿Como lo hacen? ¿Lo han podido lograr? ¿No lo han podido lograr?

Profesora 2: En mi caso nosotros hace poquito estuvimos trabajando la retroalimentación con la agencia de la calidad, y ellos nos estaban entregando varias estrategias que podríamos aplicar. Algunas ya se aplicaban de antes, por ejemplo, los tickets de salida, los palitos con nombre... y con esto hemos estado retroalimentando lo que se pueda, y esto porque al final por el tiempo a veces no se alcanza como para poder trabajar con todos. Porque lo que nosotros queríamos era una retroalimentación más focalizada: alumno por alumno, pero se no hace muy difícil. Pero si lo hemos trabajado más en manera grupal.

Profesora 1: En el caso de nosotros trabajamos también con las estrategias de evaluación formativa que mando la agencia de la calidad y las utilizamos en clases de manera que nosotros podemos evidenciar si el estuante avanzo, no avanzo. Y en el caso de tener alguna dificultad ¿cierto? nosotros tratamos de retroalimentar, pero esto de manera vía telefónica con ella, o a través del WhatsApp, o por correo si la mamita manda las imágenes por correo. Esa es como nuestra forma de retroalimentación.

4.3. ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo para el desarrollo de la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL han surgido a partir de la necesidad que genera el actual contexto de clases remotas?

Profesora 1: Yo creo que, en el caso de nosotros, la estrategia principal que ha salido y que ha apoyado... y no tan solo a los niños con TEL, sino que a todo el resto de los niños: ha sido la incorporación del fonoaudiólogo a las clases. Porque antes el fonoaudiólogo atendía a los niños que tenían TEL fuera del aula, en algún horario que el destinaba para ellos.

Hoy día, en nuestras clases virtuales del colegio de nosotros; el fonoaudiólogo ingreso a las clases. Entonces, la clase o los ejercicios que él trabaja son para todos los niños. Y eso a mí me parece super provechoso porque beneficia tanto a los niños que tienen TEL y que están dentro de la clase, como a los niños que no. Y bueno en el caso de nosotros les enviamos la grabación de la clase, para que la mamita si no pudo conectarse vea la clase cuando ella tenga tiempo.

Entonces, siento que ha sido como la estrategia como fundamental para apoyar el trabajo con los niños con TEL.… y bueno el trabajo en equipo que realizamos los que trabajamos en primero básico.

Profesora 2*:* En mi caso yo pienso que, al igual que la colega: el trabajo en equipo... en este caso nosotras como somos cuatro profesoras de diferentes primeros.... nosotras también conversamos entre nosotras y que estrategia le ha funcionado a una u a otra, y compartimos nuestras experiencias. Eso nos ha servido bastante y también la incorporación del equipo PIE, las clases que ella... que ellos realizan también son bastante provechosas para los estudiantes, y los papás también lo agradecen mucho.

5.Dimensión: Significado asociado al trabajo colaborativo con la educadora diferencial en relación con la intervención de los niños con TEL durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.

5.1. Pudieran contarnos de qué forma se realiza el trabajo de coordinación con la educadora diferencial de aula para desarrollar el trabajo asociado al proceso de adquisición de la lectoescritura de las niñas y niños con TEL, primero antes de la pandemia y luego si pudieran referirse al periodo actual una vez que se inició la crisis sanitaria COVID-19.

Profesora 2: En mi caso, antes de la pandemia el trabajo que nosotros realizábamos era que teníamos las horas destinadas para el trabajo con la educadora y con el equipo. En este caso yo trabaje... estoy recordando un poco porque en esa semana que tuve, no tuve trabajo con la educadora que me designaron este año.... pero, por ejemplo, cuando trabaje con las educadoras diferenciales en años anteriores, nos juntábamos a programar nuestras actividades, le contaba en que.... y bueno ella también sabia porque entraba a las clases; que objetivos estábamos trabajando y así yo le contaba mi idea más o menos, de que yo quería presentar y entre las dos coordinábamos alguna actividad entretenida para trabajar con los niños. Con todo el grupo en sí y enfocándonos también a los que tenían un poquito más de dificultades. Y así más o menos era el trabajo antes.

Y ahora el trabajo en pandemia... también tenemos reuniones, pero en general, en el grupo, ya no son tan individualizadas como eran antes. Por ejemplo, primero C con su Educadora; sino que ahora son como en conjunto

también para priorizar los tiempos, que son pocos los tiempos que tenemos... cómo un poco más libres. Pero también nos juntamos y tratamos de realizar las actividades, la educadora trata de apoyar, de darme algunos tips que yo pueda aplicar en las clases.

Profesora 1: En el caso mío, a nosotros también se nos destinaba horas para trabajar con la educadora diferencial y podríamos realizar la coordinación esos días que nos correspondía, pero estando en el colegio la verdad es que era fácil ubicar a la Educadora en el momento en que ella me necesitara a mi o que yo la necesitara a ella; era más sencillo poder conversar las estrategias o las actividades que nosotros pudiéramos preparar, o en lo que ella me pudiera apoyar o viceversa.

Hoy día en contexto de pandemia, hemos realizado un par de reuniones así virtuales para ver el avance los chiquillos, algún par de estrategias eh... más que cualquier cosa: el teléfono. Con la educadora que yo trabajo en primero básico, nos llamamos mucho y nos apoyamos en ese sentido, pero vía telefónica, ha sido como lo que más nos ha dado resultado.

Entrevistadora: Como ven ustedes el regreso de clases presenciales para el próximo año. ¿Si se va a poder volver? ¿Si va a ser difícil? Cuéntenos sus sensaciones sobre eso.

Profesora 2: Yo hoy día pensaba y está comparando el curso que había tenido anteriormente, entonces, yo decía "Pensar que, en esta fecha, ya todos los niños leían, estábamos preparando el mundo lector que era una gran fiesta que nosotros realizábamos en este tiempo. Entonces, ahora estamos bastante más atrasados; hemos visto bastante menos fonemas de los que trabajábamos antes.

Pienso que el próximo año... si este año ha sido difícil, yo siento que el próximo año va a ser el doble. Porque si llegaran a retomarse las clases, los niños... vamos a tener muy variado los aprendizajes en los niños; porque algunos van a saber mucho, porque uno se da cuenta que algunos ya están muy avanzadas y otros están muy retrasados. Entonces, va a ser muy complicado para trabajar, porque antes era un trabajo en equipo y a veces había algunos niñitos con problemas, pero eran algunos... así muy poquitos, así como el 5% del 100%. Pero ahora están todos diferentes.

Entonces, yo siento que va a ser difícil y ojalá que si se retoman las clases... para mí sería muy fácil, o sea más fácil más en realidad; que se hicieran en grupos pequeños. Porque así uno podría ir nivelando a los niños y es más fácil trabajar con poquitos, que tener el curso completo dentro de la sala.

Profesora 1*:* Si, yo creo que también va a ser complejo el regreso si es que regresamos... por lo que decía la profesora. Los que se han conectado han logrado sacar mucho provecho a las clases, y quienes no se han conectado... quizás no tanto, y los alumnos que están perdidos y en verdad que están perdidos entre comillas... van a llegar con aprendizajes quizás donde vamos a partir de cero.

Y la otra inquietud que me deja la entrevista de ustedes es ¿Que sucede con los objetivos priorizados en el caso de los niños con TEL en primero básico? No sé si los objetivos priorizados que tiene el Ministerio hoy en día nos permiten abordar la dificultad de aprendizaje que tiene los niños en primero básico, porque el foco es la comprensión de lectura. ¿Pero qué pasa con los niños que tienen esta dificultad? No sé si los objetivos priorizados darán cobertura a las necesidades de los niños que tienen TEL.
Yo siento que no, y me la respondo... yo siento que no, y que en ese sentido somos nosotros los profesores los encargados de buscar estrategias o tener nuestras propias herramientas para brindarles a los alumnos. Y siento que en ese sentido como que... lo siento como injusto, como que uno ha tenido que rebuscárselas con lo que tiene para apoyar eso.

Entrevista Grupal 2: Educadoras Diferenciales

DIMENSIONES EDUCADORAS DIFERENCIALES

1.Dimensión: Significado asociado al rol de la Educadora Diferencial en contexto de clases virtuales y clases presenciales.
1.1 En las clases presenciales, desde sus roles como educadoras diferenciales ¿Cómo fue su labor antes de este contexto de clases virtuales?

EDI 1: Bueno, antes del contexto como... en cualquier otro programa de integración con el proceso de evaluación, estábamos recopilando la información.
En mi caso recepcionamos niños nuevos en el colegio que venían ya con un diagnostico sin alta... desde escuelas de lenguaje. Previo a eso el rol que estábamos cumpliendo era más que nada los pesquisaje, las entrevistas con los apoderados, conociendo un poco los niños. Lo poquito que lo alcanzamos a conocer... y recopilando la mayor cantidad de información posible para luego pasar al proceso de evaluación.

EDI 2: En forma muy clara, bueno... el año pasado en un año normal, como ustedes lo mencionan: Iniciamos en marzo con las firmas de las autorizaciones, entrevistas, anamnesis, luego con las evaluaciones tanto de... con las evaluaciones de inicios... esto se fue haciendo durante un cierto tiempo, luego con la... con los porcentajes. Porque nosotros el pesquisaje se hacía en año anterior, o sea el pesquisaje de los alumnos se hace acá en el colegio en noviembre - diciembre más que todo.

Entonces, en marzo se comienza un año nuevo, pero ya con los niños ya... pesquisados, algunas colegas también con su autorización ya firmada, pero... se comienza todo, pero ya con los niños establecidos. Y las evaluaciones que son los EVALEC y los EVAMAT y luego con los informes de ingreso.

Entrevistadora: En el caso de la EDI 1 ¿Con que instrumentos las evaluaciones en tu establecimiento?

EDI 1: En mi establecimiento se ocupa el EVALÚA en primer ciclo, en este caso bueno... por ahora, por el tema de contingencia no me toco evaluar a los chicos porque ya todos venían con sus informes y sus papeleos desde las Escuelas de Lenguaje, por lo tanto, entraban automáticamente.
Pero el protocolo que se utiliza con ellos es el EVALÚA 0, en el establecimiento.

1.2 Nos podrían contar desde su rol como educadoras diferenciales ¿Cómo ha sido su labor en este contexto de clases virtuales?
EDI1*:* Bueno con respecto a la realidad del establecimiento donde yo trabajo; nosotros implementamos un sistema de trabajo a través de proyectos integrados. Estos proyectos unen a todas las asignaturas de cada nivel y se van haciendo actividades que sean integradas con las mismas asignaturas.

En cuanto al rol que nosotros desempeñamos y personalmente, es la participación en la construcción de este proyecto. Donde buscamos poder hacer los proyectos lo más accesible posible a cada... no solamente a los niños que tengan dificultades de aprendizaje, sino que también a todos los niños. Considerando que, en este contexto de pandemia, no estamos tanto tiempo con los alumnos, no podemos entregarles o resolver todas las dudas que ellos puedan tener. Por lo tanto, súper importante darles ese enfoque universal, de diseño universal, a estos proyectos integrados... y creo que ha sido como la principal... el principal aporte que hemos podido tener en este contexto. En este tipo de trabajo nuevo.

EDI 2: Ya, en cuanto a nuestro trabajo... el que se ha realizado en pandemia; ha sido obviamente super... distinto. Nosotros comenzamos en marzo bien, pero después ya nos fuimos con esta pandemia desde el 16 de marzo; de ahí comenzamos con módulos, con guías enviadas al hogar. Luego en Julio se comenzó con los objetivos priorizados y ahí se comenzó con clases online, en ese instante fueron solo lenguaje y matemáticas, pero siempre con un trabajo remoto. Luego se fueron agregando las asignaturas troncales, más inglés y educación física. Pero siempre con el envío de módulos; cada 15 días, y con el monitoreo y retroalimentación de estos módulos. Y eso hasta la fecha, que estamos con clases online en la gran cantidad de asignaturas y con un trabajo remoto.

Pero nosotras como Educadoras Diferenciales hacemos los fortalecimientos educativos en ciertos días para cada asignatura, y trabajamos con nuestros estudiantes en forma remota: sea vía WhatsApp, sea Meet, sea llamado telefónico, sea por la plataforma que más se pueda recabar alguna información... y a la misma vez trabajar con el niño, y tener la evidencia de este trabajo.

En la clase virtual, sobre todo en lenguaje y matemáticas; nosotros hacemos un trabajo colaborativo, nosotros participamos dentro de la clase... dividimos la clase en las actividades y nos vamos afiatando en el paso de esta.
Por ejemplo, en lenguaje nosotros trabajamos con el método MATTE. El método MATTE se va de lección en lección, por ejemplo, ahora ya estamos en la lección casa; la profesora comienza la clase, luego el fonoaudiólogo sigue con su intervención, y luego la profesora comienza con el objetivo de esta clase y nos vamos con una actividad y otra actividad, pero siempre en conjunto. En matemáticas es exactamente lo mismo y bueno, a esta altura en casi todas las asignaturas nosotros tenemos un rol totalmente activo dentro de la clase.

2.Dimensión: Significado asociado al conocimiento de las educadoras diferenciales sobre los niños que presentan TEL.
2.1. Pudieran comentarnos ¿Cuáles son las principales características que poseen las niñas y niños con TEL que a ustedes les corresponde atender en su establecimiento?

EDI 1: Ya eh... eso era justamente algo que se me olvido agregar anteriormente. Al menos en mi curso... el curso que tengo designado y donde está la mayor cantidad de niños con TEL; la gran mayoría son alumnos muy vulnerables y que han tenido muy baja participación en este contexto de pandemia por diversas situaciones.
Algunos son de localidades muy rurales donde no tienen muy buena conexión a internet, otros de familias muy disfuncionales con alta vulnerabilidad social, ¿ya? familias muy desinteresadas también de los procesos de los niños, y que creen que porque están en la casa están de vacaciones, entonces no están participando activamente del proceso de manera remota. Por lo general en este grupo, la mayoría son niños disruptivos...como por decir una característica, bien extrovertido... y yo creo más que nada eso. Ese tipo de características.

Entrevistadora: Y en relación con las características que presentan de acuerdo con su diagnóstico propiamente tal ¿Nos podría detallar un poco?

EDI 1: Pero a ver... de los cinco que tengo: cuatro son TEL mixtos y uno TEL expresivo.
Lo que pasa es que igual los conocí super poquito, pero al menos como los que conocí más sus dificultades principalmente eran a nivel expresivo, no comprensivo. Eran niños muy habilosos respecto a lo que uno les decía o les solicitaba. pero tenían dificultades expresivas que a su vez desencadenaban dificultades para la escritura, la lectura y para el desarrollo de algunas actividades que tienen que ver netamente con el lenguaje. Y el tema para seguir instrucciones.

EDI 2: Ya, en cuanto a mis estudiantes...
Primero básico: yo tengo cinco niños, los cuales tres son TEL mixtos, y dos expresivos. En cuanto a las características que tú me pidas que yo te mencione eh... bueno, mencionar también, así como lo de la colega; también trabajamos en un colegio vulnerable. Mis apoderados la gran mayoría son de escasos recursos, son familiares nucleares em... son los últimos hijos o los hijos del medio, del centro, o sea segundo hijo. Pero en cuanto a las características tienen vocabulario reducido, comprensión de instrucciones simples, compresión de palabras, baja comprensión en frases.

Mis mixtos, mis expresivos, así como yo les contaba... vocabulario reducido, su personalidad... son más tímidos, la pragmática la tienen un poco más descendida porque les cuesta la socialización, les cuesta el tópico, les cuesta empezar algún tema de conversación, pero en general... así como si yo les hago un consenso: Mis cinco niños les cuestan las instrucciones simples, tienen muy buena disposición para el trabajo, son empeñosos, pero siempre hay algo que los recata a no dar a más.
Como les contaba, su personalidad igual es tímida... la gran mayoría de ellos son tímidos. Entonces, por lo mismo al principio me costó llegar a ellos; pero gracias a Dios con el tiempo nos fuimos afianzando en este trabajo por Meet o por video llamada, entonces, fuimos logrando un poco más de apego, de trabajo, de tía a niño, y de profesora a alumno... este trabajo que se hace generalmente. Pero más que todo eso, son características claves que yo les puedo mencionar, en este año que yo he ido trabajando con ellos.

3.Dimensión: Significado asociado al rol de las educadoras diferenciales en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.
Preguntas
3.1. Qué opinan ustedes sobre ¿Cómo se abordaba, desde su rol de educadoras diferenciales, la adquisición de la lectoescritura en el contexto de clases presenciales previo a la pandemia?

EDI 1*:* Ya, la verdad es que yo tengo poquita experiencia en lo que es PIE primer ciclo, sobre todo, pero podría describirte como lo que yo más he visto que se trabaja para la adquisición de la lecto escritura.

Obviamente los chicos con TEL, necesitamos fundamentalmente el apoyo fonoaudiológico de la profesional fonoaudióloga para poder ir mejorando las habilidades expresivas y comprensivas de los chicos y así también tener una mejor base para la adquisición de la lecto escritura.
Principalmente y como metodología: el método silábico, lo que es el método MATTE también es bastante utilizado a nivel presencial, y bueno más que nada como el refuerzo de estos métodos y estrategias para ir logrando avances y siempre trabajando colaborativamente con el profesor de aula, con la fonoaudióloga, con la educadora diferencial, las asistentes que también cumplen un rol fundamental dentro de la sala.
Y bueno, y todo lo que se puede trabajar en aula de recursos; conciencia fonológica, a presto que es lo más básico para poder iniciar el proceso de la lecto escritura. Eso como a nivel presencial.

Entrevistadora: Para el trabajo colaborativo ¿Existen instancias en donde ustedes puedan reunirse y ponerse de acuerdo, para ir en beneficio del trabajo de los chicos que presentan TEL?

EDI 1: De manera presencial si existía. Si existía un trabajo colaborativo, existían horas colaborativas con el docente de aula.

Entrevistadora: ¿Ustedes creen que el método MATTE era eficaz en clases presenciales para estos niños con TEL?

EDI 2: Mira, yo te voy a hablar desde las dos: para la generalidad, en el tiempo que yo trabaje como asistente ¡claro!... para la generalidad era bueno, por lo menos acá en el colegio trataban de llevar un ritmo, un todo y todo eso. Pero para nuestros niños con TEL, los que nosotros teníamos ¡claro! no era favorable, no era muy atingente porque trabajaban metodologías que tal vez todavía el niño no estaba 100% maduro para su efectividad.

Por ejemplo, como trabajan los fonemas... así como decía también la colega; uno trabaja de la mano con el fonoaudiólogo, entonces, el fonoaudiólogo avanza y trata de avanzar en la adquisición de estos fonemas. Pero por otro lado está este método que se trabaja en clases, que se trabaja en forma normal, entonces, siempre nuestros niños con TEL se fueron quedando un poquito más atrás, un poquito más atrás y un poquito más atrás... y llegaban a este proceso o a esta adquisición de este proceso en forma más lenta.

Así que desde mi perspectiva y desde mi experiencia, para nuestros niños con TEL no era totalmente efectivo. No sé si la colega tiene otra opinión.

EDI 1*:* Yo el método MATTE lo he trabajado a nivel solo de escritura con adultos con discapacidad intelectual y al menos esa experiencia para mí, ha sido efectiva. El método me ha servido y me ha permitido una mejor comprensión de la escritura a través de este método, pero en personas adultas con discapacidad intelectual. La verdad no tengo experiencia respecto de este sistema en primer ciclo.

EDI 2: En niños pequeños, ya. ¡Claro! así como yo les comentaba, es eso más que todo... desde mi perspectiva yo con nuestros niños no era 100% efectivo. Y claro, ellos intentaban, se esforzaban y había un trabajo de atrás; pero siempre con una dificultad en la adquisición completa.

EDI 2: ¿Como se trabajaba? Se trabajaba en común con nuestros niños desde... el método MATTE en el colegio lleva más de sietes años, más o menos, desde prebásica hasta primero básico. Porque solamente era primero básico y después ya se amplió para lo que era prebásica, entonces, siempre fue un rol... Un rol siempre activo, porque, así como les menciono... desde mi vereda como asistente y el año pasado como Educadora Diferencial, siempre fue un rol activo. Algo totalmente activo, desde lo más mínimo que se podía hacer, hasta lo macro... siempre fue... porque siempre se empezaba con lo más pequeño, no se po´... desde la parte concreta, luego con la parte abstracta em... siempre siguiendo, así como yo les contaba el mismo orden que lleva este famoso método MATTE. Pero siempre fue un rol activo.

EDI 1*:* Me gustaría agregar algo... una observación como a nivel personal: yo siento que ningún método funciona a nivel de la lecto escritura cuando todavía no existe una madurez por parte de los alumnos. Y siento que imponer estrategias, metodologías y tratar de adelantar y apurar todo ese proceso que para el niño es super fundamental poder dar ese paso de madurez, de ser un preescolar a ser un escolar me parece que todavía no estamos nosotros como 100% preparados para poder respetar los tiempos de los niños.

Y creo que debiésemos prestar también mucha atención respecto al nivel psico emocional de cada estudiante previo a la adquisición de cualquiera de estas habilidades: de la lectura, de la escritura, de la aritmética, que son aspectos que de repente nosotros por cumplir o por nuestras ganas de enseñar; apuramos ese proceso, pero al final lo que estamos haciendo es como hacer que el niño avance de manera muy rápida y no logre desarrollar otras

habilidades que son mucho más fundamentales para él. Y solamente lo podemos ver reflejado en actitudes o en competencias que ya ellos van adquiriendo una vez cumpliendo ciertas etapas a nivel de persona.

EDI 2: Totalmente de acuerdo, porque nosotros empezamos... se supone que empezamos desde una base, pero tampoco ha sido comprobado científicamente de que sea 100% efectivo. Claro, cada colegio tiene su metodología totalmente distinta; yo les hablo desde mi vereda, pero concuerdo completamente con mi colega por el mismo tema. Nosotros hemos tenido niños de 9- 10 años que todavía no la adquieren por completo, entonces, si empezamos desde la etapa preescolar y llegamos a una etapa ya de escolar de 10 y 11 años, y todavía no se adquiere... entonces, llegamos a otro punto en el cual obviamente no vamos a entrar, pero primero deberían desarrollarse otras habilidades para llegar a esto. Bueno, es parte del proceso, pero... yo concuerdo completamente con mi colega; sobre qué tal vez deberían de tomarse en cuentas otras habilidades para llegar a ello.

3.2. Qué opinan ustedes, sobre ¿Cómo se ha abordado, desde su rol como educadoras diferenciales, en el desarrollo educativo referido a la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases virtuales?
EDI 1: Bueno, respecto a mi situación em... Como les comentaba anteriormente; desgraciadamente los alumnos con TEL de primero básico no participan activamente de las clases, tampoco tienen disposición o disponibilidad para poder también hacer un trabajo personalizado con ellos, y esto por diversos motivos que les comentaba anteriormente.
Por lo cual el principal rol que podemos hacer en mi caso es apoyar las clases virtuales de lenguaje para el tema de la lecto escritura, y apoyando y aportando con actividades que sean más lúdicas, que sean más llamativas. Si es que algunos de estos alumnos se pudieron conectar a la clase, sin embargo, de repente pasa que puede haber uno o a lo máximo dos de los cinco alumnos con TEL.

Pero el rol es fundamentalmente esto, es como aportar con actividades, con estrategias con dinámicas que permitan desarrollar estas habilidades.... hemos ido trabajando con muchos videos, pudiendo mostrarles a los chicos como se escriben algunas letras em... la creación también de las actividades. En sí, es que ellos también puedan disfrutar este proceso de aprendizaje de lecto escritura, sobre todo ahora que están en casa. Mas que nada eso; aportar con actividades, con diferentes dinámicas para que la clase también sea fructífera y puedan tener un impacto en los chicos y no solamente sea mirar una pantalla o ingresar solo para quedar presente, sino que promover harto la participación.

EDI 2: Desde mi parte ¿Que les puedo comentar? como les dije anteriormente nosotros empezamos con el envío de trabajo al hogar, de estos módulos que duraban quince días en el cual se hacia la retroalimentación.
Desde mi parte con niños TEL en primero básico, trabajan mediante videollamada, con material concreto, les confeccione una pizarra en cual yo les mandaba con velcro; pizarra de alfombra con velcro... ahí les mandaba las lecciones, cosa de que ellos también... para que fuera un trabajo totalmente distinto. Y luego cuando ya se comenzó en clases online, yo comencé a trabajar con la profesora en módulos, en clases online; y mi trabajo con los niños, con mis cinco niños; fue enviar este material concreto, que tuvieran siempre obviamente concordancia con el módulo o con la lección que estábamos trabajando… se enviaba... yo lo confeccionaba y los enviaba al hogar. Fuera o no fuera en la fecha de que se enviara este módulo, yo fácilmente podía y yo obviamente con mi mascarilla, y se los iba a dejar al hogar.

Pero siempre fue buscando una metodología y una estrategia totalmente distinta, con el fin de que ellos también pudieran adquirir el aprendizaje, y que este sea totalmente significativo, pero desde una manera o de una forma totalmente lúdica, y que no fuera con el famoso tema del lápiz, de la hoja del cuaderno y de todo.

Mis niños PIE son dos los que entran, o a veces tres los que entran a clases. Y los otros dos restantes yo les voy a dejar a su casa el material y luego voy un lunes... y luego voy a monitorear viernes, pero siempre hay un monitoreo mediante video llamada o video llamada con la mama a mitad de semana; ya sea martes o sea miércoles.
Pero esa es la forma con la que hemos ido trabajando con mi primero básico.

3.3. ¿Cómo interpretan o evalúan ustedes la participación de la familia de estos niños con TEL al momento de apoyar el desarrollo de procesos ligados a la adquisición de la lectoescritura en este contexto de clases remotas?

EDI 1: Bueno, mi caso.... la gran mayoría, porque no son todos, yo los calificaría como muy negligentes y deficientes el apoyo de las familias. Porque la verdad es que no existe ese apoyo, no existe esas ganas de que el chico se supere ¿cierto? su trastorno del lenguaje. Y yo creo que tiene que ver con un poco con desconocimiento de las familias, de lo que es el trastorno del lenguaje, pero en este contexto y con relación a la pregunta que tú haces, yo creo que esa sería mi definición... desinteresado y negligente, porque no hay una participación, no hay un interés, no hay motivación por parte de la familia porque el chico supere su trastorno.

***Entrevistadora**:* ¿Pero este desinterés surge además de que ellos cuentan con recursos, por ejemplo, tecnológicos para poder participar? Por ejemplo, de una clase virtual o ¿para poder realizar dudas con relación a lo que se está trabajando con los chicos?

***EDI 1**:* Claro, bueno siempre... la gran mayoría de los alumnos, nosotros hemos recopilado esa información respecto a su conectividad y la verdad es que la gran mayoría tiene. En el caso de los alumnos del PIE solo uno y que nosotros lo podemos excusar porque vive en una zona rural donde muy mala conexión, sin embargo, la familia igual está interesada; asiste al colegio a buscar sus materiales de forma física, no se puede conectar a las clases, pero si enviar sus evidencias de los proyectos... y ahí se nota la diferencia, porque cuando uno quiere siempre puede.

Entonces, en el caso de las demás familias que cuentan con dispositivos móviles para conectarse, tienen la posibilidad también de ir a buscar material y tienen también la disposición mía, que personalmente de comunicarme con ellos, de decirles que yo puedo resolver sus dudas, que yo puedo apoyar en el caso de que tengan dificultades para desarrollar las guías... y la verdad es que queda ahí la conversación. Nunca hay una pregunta, nada; y yo creo que a estas alturas del año ya no podría opinar otra cosa más que desinterés.

EDI 2: En cuanto a mi respuesta, yo favorablemente tengo una respuesta totalmente distinta a lo mencionaba Camila con respecto a los apoderados: Tres entran a clases, tengo un apoyo detrás de la mamá o de la hermana mayor... y dos de ellos que no entran a clases y ¡claro! hay uno por situación económica no tiene el teléfono o el acceso a internet y por lo tanto no entra, pero yo le facilito el trabajo mediante una video llamada o mediante el material. Y el otro chico que tampoco no entra a clases es porque él es el menor del hogar, entonces no existe esta información completa de entrada a una clase virtual. Porque los papas son de avanzada edad, entonces, tampoco existe, pero si hay un trabajo detrás que va desde mi vereda.

Pero yo la participación de las familias ha sido bastante buena, bastante acogedores, bastante preocupados, gracias a Dios hasta la fecha... en alguna instancia al principio fue desinteresada, en alguna instancia al principio y con toda esta revolución de pandemia... pero con el paso del tiempo se fueron afiatando, se fueron afianzando la mayor parte busco los medios, busco las metodologías para aprender y entrar a estas plataformas de alguna u otra forma. Y cuando no se podía obviamente se justificaba, pero ahora completamente contenta, hasta ahora ha sido bastante buena.
Tengo apoyo detrás de mí, de mis apoderados, de mis cinco apoderados. Y obviamente siempre con un monitoreo detrás, en algunos más que en otros, pero siempre con un monitoreo desde mi vereda como... desde la vereda de la profesora jefe o profesora de asignatura.

4.Dimensión: Significado asociado a los tipos de estrategias metodológicas utilizadas por las educadoras diferenciales en la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL tanto en clases presenciales como virtuales.

¿Qué tipo de metodologías y estrategias de trabajo han podido utilizar en la adquisición de la lecto escritura en niños con TEL? ¿Como lo hacían en el contexto de clases presenciales?

EDI 1: Respecto a las metodologías eh... más que nada yo creo que se centraba en el método silábico que es como el tradicional.

EDI 2: De mi parte en clases presenciales, ¡claro! se iba retornando... a ver... se iba reforzando de alguna u otra forma el proceso de adquisición: siempre fonemas, luego silabas, luego palabras, luego frases, y luego oraciones, hasta que llegara a la parte final. Pero siempre un refuerzo desde... buscando, así como la parte concreta, la parte visual, la parte auditiva, desde esa vereda. Pero siempre con un refuerzo, o sea la clase se hacía y luego nosotros en otro horario, en nuestro horario reforzábamos desde esta forma. Tal vez buscando la metodología en la que el niño pudiera encajar un poco más y que lograra este aprendizaje.

Entrevistadora: ¿Como lo han hecho ahora en clases remotas por el tema de los tipos de metodologías y de estrategias de trabajo con niños con TEL?

EDI 1: Bueno, en este contexto... cómo les decía anteriormente, las estrategias han sido incorporar otras dinámicas a las clases virtuales, considerar un diseño universal en las guías de trabajo y yo creo que más que nada poder estar presente en cada... con cada familia. Dejarles en claro que uno está ahí a disposición para resolver las dudas, y hacerles sentir que no quedaron ahí solamente en el papel de tía, sino que también está siendo considerado y que estamos ¿cierto? a disposición a las necesidades que ellos tengan.
EDI 2: Ya, nosotros hemos buscado... bueno, hemos buscado bastantes metodologías, pero siempre desde el material concreto, desde la parte emocional, desde la parte motriz, desde... por eso te digo; buscando hasta que logremos llegar a ellos desde la forma que sea, pero que se logre llegar a ellos.

Entrevistadora: ¿Ustedes creen que existen diferencias importantes entre la clase para el curso completo y las que hacen para los niños y niñas que son atendidos en aula de recurso en este caso, o las sesiones de trabajo individual en contexto de clases remotas?

EDI 1: En contexto de clases remotas la verdad es que no hay mucha... la verdad es que no se logra hacer un trabajo más personal, por lo menos en mi caso.

EDI 2: Claro, en cuanto a clases virtuales... ¡claro! se trabaja en el 40% 50% del curso, entonces no es mucho lo que se puede apreciar, pero... más que todo es eso.

4.2. ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo, que tradicionalmente se utilizaban en contextos de aprendizaje presenciales, no han sido posibles de ser utilizadas para el desarrollo de la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL en el contexto de clases remotas? ¿Por qué?

EDI 1: Bueno, no se ha podido hacer el trabajo personalizado. Pero por sobre todo yo creo que no se ha podido hacer un diagnóstico claro de las necesidades de los alumnos, y creo que eso gatilla en que uno no tenga tampoco 100% claro que metodologías, o que estrategias pueda uno ocupar con los alumnos. Siento que es como el principal... la principal debilidad y desventaja de estar en este contexto, el no poder contar con el contacto ¿cierto? del alumno, con la educadora; para poder saber claramente por dónde empezar, que mejorar... tener estos diagnósticos y este ojo clínico que uno desarrolla con estas necesidades de los alumnos.
Y también el tema del tiempo de las clases, que como son a través de pantallas, son bien reducidos... no dejan mucho espacio para poder ir resolviendo dudas de los alumnos. Y creo que eso también dificulta el poder ir apoyando a superar los trastornos del lenguaje, o las dificultades de aprendizaje.

EDI 2*:* Claro, concuerdo completamente con mi colega. Yo creo que nos falta lo principal, que es lo presencial... ¡no lo tenemos!, entonces, tratamos mediante una pantalla de abarcar la mayor de sus necesidades o de potenciar sus destrezas, sus habilidades, pero es mediante una pantalla. Lo que no tenemos, es que no lo tenemos presencial, entonces, no sabemos realmente desde que parte podemos comenzar, desde que vereda podemos trabajar, que material concretamente se pueda trabajar; porque no tenemos tampoco un diagnóstico certero y claro con el cual nosotros nos basemos y digamos: este niño tiene esto y entonces, trabajo para esto, busco material para esto. No porque todo lo que hemos hecho, lo hemos hecho mediante una pantalla, entonces, falta mucho eso; lo presencial.

4.3. ¿Qué tipos de metodologías y estrategias de trabajo para el desarrollo de la adquisición de la lectoescritura en niños con TEL han surgido a partir de la necesidad que genera el actual contexto de clases remotas?

EDI 1: Bueno, en mi caso como te comentaba... no he podido como implementar estrategias nuevas, pero si... yo creo que es importante, y definir también como estrategias en este nuevo contexto... la contención y el acompañamiento de las familias; sobre todo a las familias que tienen dificultades socio económicas, a los niños que pertenecen a grupos familiares más grandes, o que se puedan ver con necesidades básicas no cubiertas... yo creo que como estrategias seria eso: El acompañamiento y la contención.

EDI 2: Claro, desde la parte totalmente emocional. Si y nosotros podemos entregar todos los conocimientos que nosotros más podamos, pero si no tenemos a un niño que esta emocionalmente bien; ¡todo eso! queda atrás. Entonces, primero obviamente va lo emocional, va lo socio emocional, va como está la familia, yo creo que lo primero de todo es preguntarles como están. El cómo están, de aquí y ahora es fundamental.

Antes en forma presencial esto no pasaba, pero siempre el cómo están, el cómo les ha ido, el cómo se han sentido, como han trabajado, como se han sentido con este trabajo remoto... y ya después que nosotros logramos eso; tal vez nosotros podamos empezar con nuevas estrategias, o nuevas metodologías como tú me dices. Pero yo creo que aquí la parte emocional chiquillas es fundamental.

5.Dimensión: Significado asociado al trabajo colaborativo con la profesora de aula regular en relación con la intervención de los niños con TEL durante el proceso de adquisición de la lectoescritura.
Preguntas
5.1. Pudieran contarnos de qué forma se realiza el trabajo de coordinación con la profesora de aula regular para desarrollar el trabajo asociado al proceso de adquisición de la lectoescritura de las niñas y niños con TEL, primero antes de la pandemia y luego si pudieran referirse al periodo actual una vez que se inició la crisis sanitaria covid19.

EDI 1: Con respecto al contexto previo a la pandemia, obviamente contamos con el trabajo colaborativo, estas horas de trabajo colaborativo. Donde uno baja la información sobre los alumnos que tienen trastorno del lenguaje a los respectivos docentes de sus cursos, siento que ese trabajo es muy importante porque nos va a permitir, contar con un aliado en la sala de clases, para poder ir avanzando en este proceso. Y también para que el colega, el docente que esta de jefatura o de la asignatura a la que corresponde a la lecto escritura, también tenga el conocimiento y pueda tener consideración de esta condición de este chico o chica, y también respetar un poco más su proceso. Eso es lo que podría mencionar del contexto previo a pandemia.

Ahora en el contexto de pandemia, yo que fundamentalmente el trabajo con el docente se reduce a poder sugerir actividades para poder llegar a todos los niños, incluyendo a los chicos que tengan TEL. Y también mantenernos informadas sobre la participación en otras asignaturas que quizás no estemos contempladas o no estemos participando; saber si ellos em... están recibiendo la información de las clases, de las actividades, si están mandando esa información de vuelta: las evidencias, las tareas. Y mantenerse informada respecto a ese tipo de participación y también obviamente ir considerando aspectos que puedan ser más flexibles en el tema por ejemplo de las evaluaciones, considerar también si es que requieren de alguna adaptación... ese tipo de aporte

Entrevistadora**:** Una pregunta ¿ustedes creen que las profesoras de aula regular las dejan de lado; tanto en las clases presenciales como en las clases virtuales? ¿Como que no tienen un rol protagónico? Esto lo he escuchado en múltiples ocasiones de educadoras diferenciales.

EDI 1: Yo creo que sí, eso se da en la gran mayoría de los diagnósticos de PIE y por sobre todo en los diagnósticos permanentes. Yo creo que pasa también por un poco de desconocimiento de parte de los docentes regulares, por decirlo de alguna manera, que no... yo creo que quizás generan una resistencia a poder trabajar con los niños del PIE, o con los niños que tengan algún diagnostico permanente. Pero si, concuerdo en que se da mucho esa situación de desligue, así como.... él es tuyo, tus niños PIE llévalos al aula y enséñales tu a leer y a escribir

EDI 2*:* Y hazte cargo.

EDI 1*:* Claro, y sobre todo también a nivel también conductual.

EDI 2: Es tuyo, por favor velo y ocúpate y preocúpate. Así de fácil. ¡Si! yo concuerdo completamente. Nosotros no somos un agente totalmente activo dentro de una sala de clases, porque ahí el rol protagónico completo lo tiene el docente, ¡claro! hay docentes que son muy acogedores, entonces, te hacen participe de la clase... yo te estoy hablando de forma presencial; te hace totalmente participe de la clase.

Pero hay docentes que no, donde la tía siempre está al fondo o siempre está al entrar a la sala y era... "tía es suyo, preocúpese", " tía, ¿lo puede ver usted por favor? porque es suyo" Entonces existe, así como yo te digo; yo creo que hay de las dos partes, donde hay docentes que son super acogedores, que andan preocupados, que se preocupan de ti y te dicen "tía, ¿por favor me ayuda?" pero siempre así.

Al igual que hay otros docentes, que son totalmente tajantes y tal como ellos dicen "No tía, es suyo; preocúpese y ocúpese. Porque es suyo" "Esta prueba es de un niño suyo, no llego al objetivo total, entonces profesora por favor..." Pero tenemos desde las dos partes, desde mi vereda yo te la digo desde las dos partes. Tenemos profesores muy acogedores, pero también profesores como que te esquivan. O llegas tú y te dicen algo, pero siempre te lo dicen en un tono no muy agradable, y a uno los niños los acoge, entonces son de uno. Entonces uno se preocupa y se ocupa, pero hay otros que no... no son tan facilitadores.

Entrevistadora: Y con respecto a la pregunta ¿Pudieran contarnos como se realiza el trabajo de coordinación con la profesora de aula regular?

EDI 2: En clases presenciales, era un trabajo colaborativo. Porque nosotros tenemos o las tías tenemos reuniones PIE, entonces, se paseaba por todos los profesores que tuvieran que ver nuestros alumnos. Entonces, se trabajaba y se trataba de abarcar en estas tres horas lo más que se pudiera a ese tiempo. Pero en forma general, bueno, uno los veía todos los días y lo profesores te dicen " tía, me puede ayudar en esto", "tía, me apoya en esto" "¿Como lo puedo ver?" ¿Como puedo abarcar?".

Y ahora en forma... clases online claro, es difícil. Pero se hace, se trata de hacer... no sé, mediante una reunión flash, una video llamada, un WhatsApp; en que uno le dice "Profesora, tengo esta idea, ¿Profesora en que va a trabajar?, ¿La ayudo ¿Como la complemento? Es como desde esa parte, porque ahora es igual un poco más difícil, claro... es trabajo colaborativo, pero nosotros en el colegio tratamos de hacerlo. Y siempre hay una comunicación constante. Evelyn aquí se puede cerciorar de que siempre hay una comunicación constante con los profesores, sea de la asignatura que sea, pero se trata de saber de la mayor parte de lo que se está trabajando. Porque nosotros

también... es nuestro bebe, porque los apoderados también nos preguntan, entonces también debemos estar al tanto... entonces, el trabajo colaborativo en el colegio se realiza... con harto esfuerzo, pero se realiza. En algunos más, en otros se mantiene al tanto, pero se trata.

Entrevistadora: Una última pregunta: ¿Como ustedes ven el regreso a clases presenciales si es que regresamos el próximo año?

EDI 1*:* Yo lo veo complicado, va a ser delicado, creo que esa es la palabra. Porque vamos a tener que tomar muchas medidas tanto por los niños, como nosotros, a nivel de colegio yo creo que... nadie todavía está preparado para eso.

EDI 2*:* No estamos ni física, ni psicológicamente preparados para volver. Es así de fácil. ¿Por qué? porque los apoderados tienen todo este miedo de que los niños se puedan contagiar de toda esta pandemia, y así mismo esos mismos miedos también los tenemos nosotros, porque detrás de nosotros hay familia, hay todo un círculo. Entonces, yo creo que no estamos preparados ni física, ni psicológicamente para volver.
Aunque el ministro quiera que volvamos, pero yo pienso que no, se descarta. O sea, yo sé que vamos a volver: sea hoy día, sea mañana, sea el próximo año, sea en mayo o sea en junio, pero vamos a volver. Pero siempre con los miedos.