



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

FACULTAD DE PEDAGOGÍA

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

Relación entre las estrategias que utiliza la docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico de un colegio municipal de la comuna de San Bernardo

Autoras

Natalia Aspeé Codoceo

Constanza García Betanzo

Priscilla León León

TEL 23

Profesora guía: Verónica Águila Moenne

Tesis para optar al Grado de Licenciada en Educación

Tesis para optar al Título de Profesora en Educación Diferencial

Santiago – 2019

AUTORIZACIÓN

30 de noviembre 2019,

Autores Natalia Aspeé Codoceo, Constanza García Betanzo y Priscilla León León. Se autoriza la reproducción total o parcial de este material, siempre que se haga la referencia bibliográfica que acredite el presente trabajo y autor.

AGRADECIMIENTOS

A través de estas líneas expresamos los más profundos y sinceros agradecimientos a todas aquellas personas que con su ayuda han colaborado en la realización de este trabajo, en especial a nuestra profesora guía Verónica Águila Moenne, quien nos orientó y apoyó a pesar de las dificultades que se nos presentaron desde el comienzo de nuestro trabajo.

Agradecemos la unión y comprensión de nuestro equipo de trabajo que en todo momento nos apoyamos y no bajamos los brazos a pesar de las adversidades.

No podemos dejar de mencionar a Carolina Pizarro quien nos sirvió como nexo con la Universidad, nos apoyó y motivó a terminar este proceso.

INDICE

INDICE.....	4
1.0 INTRODUCCIÓN.....	6
2.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	8
2.1 Antecedentes.....	8
3.0 MARCO TEÓRICO	13
3.1.1 Componentes de la conciencia fonológica y su importancia en el proceso lector.....	17
3.2 Trastorno Específico del Lenguaje	20
3.2.1 Concepto de TEL.....	20
3.2.2 Tipos de T.E.L.	22
3.2.3 Trastorno Específico del Lenguaje de Tipo Expresivo.....	22
3.2.4 Trastorno Específico del Lenguaje Receptivo-Expresivo o Mixto.....	23
3.2.5 Diagnóstico de un estudiante con TEL en Chile	25
3.2.6 Dificultades en el desarrollo del niño con TEL	26
3.3 Adquisición de la Lectura.....	28
3.3.1 Procesos de adquisición de la lectura	28
3.3.2 El lenguaje, su importancia social y relación a la lectura.....	32
3.3.4 Métodos de lectura más utilizados en la escuela	33
Métodos de lectura descendentes o top-Down	35
Métodos mixtos	35
3.4 Estrategias y rol de la educadora diferencial en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica.....	36
3.4.1 Contexto educación diferencial y rol del educador diferencial	36
La educación es un bien al que todos tienen derecho.....	37
3.4.2 Abordaje de las necesidades educativas especiales según la normativa legal	38
3.4.3 Estrategias y actividades usadas por la docente diferencial para el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica	39
4.1 Paradigma Fenomenológico	43
4.2 Paradigma Cualitativo	44

4.3 Nivel de investigación / profundización: Tipo de Estudio Descriptivo.....	45
4.4 Diseño de la investigación	46
4.4.1 Contexto y escenario de sujeto de estudio	46
4.4.2 Sujeto de estudio.....	48
4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información.....	49
4.5.1 Observación directa no participante - pauta de indicadores	49
4.5.2 Entrevista semiestructurada con gui3n previo: con preguntas por categorías y subcategorías	50
4.6 Tipo de análisis	51
4.7 Triangulación de la informaci3n.....	52
4.8 Fases de la investigaci3n	54
4.8.2 Fase de acceso al campo	55
4.8.4 Fase Informativa	56
4.9 Aspectos 3ticos y cr3ticos de rigurosidad.....	57
5.0 ANÁLISIS	59
5.1 Análisis descriptivo	60
- A continuaci3n, describimos las categorías utilizadas en nuestra investigaci3n.	
60	
6.0 CONCLUSIONES/ REFLEXIONES FINALES	66
7.0 BIBLIOGRAFÍA	68
8.0 ANEXOS	72
8.1 Validaci3n de instrumentos para la recogida de datos.....	72
8.2 Solicitud autorizaci3n de acceso al campo	76
8.3 Carta informativa para Educadora Diferencial	78
8.4 Pauta de Observaci3n de Clases	80
8.5 Entrevista Semiestructurada	83

1.0 INTRODUCCIÓN

La presente investigación ahonda en la relación entre las estrategias que utiliza la docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura, específicamente en el caso de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (en adelante T.E.L.) en primero básico de un colegio municipal de la comuna de San Bernardo, teniendo en consideración el contexto actual (Proyectos de Integración Escolar). Es cada vez más frecuente encontrar estudiantes que presentan trastorno específico del lenguaje y estos niños y niñas, según su tipo de T.E.L., tendrían mayor dificultad en la adquisición del proceso lector, por lo que es de gran importancia para esta investigación, profundizar sobre las estrategias utilizadas por parte de la educadora para lograr los objetivos que se proponen en el Programa de estudio de Lenguaje y Comunicación de primero básico en relación a la lectura.

Nos parece relevante destacar que esta investigación, fue realizada en un colegio municipal en la comuna de San Bernardo, una comuna con un índice de vulnerabilidad escolar del 86,64% según cifras de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, (JUNAEB, 2019).

El trabajo investigativo llevado a cabo, permite una descripción más clara del fenómeno a estudiar, enfocándose en mayor profundidad en los aspectos relevantes para esta investigación, lo que no solo genera conocimiento acerca del fenómeno en particular, sino también abre paso para nuevas líneas investigativas y también podría eventualmente generar propuestas de intervenciones con especial interés en mejorar el aprendizaje de niños y niñas pertenecientes a este colegio. Los propósitos de esta investigación son entonces, generar información de carácter cualitativo; descriptivo, en base a un marco referencial sobre la conciencia fonológica, el trastorno específico del lenguaje la adquisición de la lectura y las estrategias utilizadas por parte de la educadora.

La investigación inicia contextualizando el tema, planteando a su vez una línea investigativa de interés, definiendo preguntas a responder, así como objetivos a alcanzar, posterior a esto se hace un abordaje teórico a los temas de interés para continuar con el marco metodológico que guiará los procesos investigativos con rigurosidad científica, como instrumentos utilizados o estrategias de análisis para generar contenido acerca del tema investigado. Por último, entonces, se realizó un análisis de los datos obtenidos para finalmente concluir con los hallazgos y alcances a abordar y así también reflexionar sobre nuevas líneas investigativas.

Dado al carácter descriptivo de esta investigación, se asumen limitantes propias de un estudio de este tipo, ya que como es abordado a profundidad en el marco metodológico, el

alcance descriptivo se limita solo al fenómeno en cuestión, dejando fuera la búsqueda de explicaciones, generalizaciones o comparaciones. Teniendo esto en consideración, gracias a la información derivada de esta investigación, es posible plantear nuevas líneas investigativas, dirigidas a mejorar los procesos de aprendizaje de niños y niñas con o sin TEL.

Como principales hallazgos, se puede apreciar conocimiento por parte de la entrevistada acerca de la conciencia fonológica y de las estrategias para desarrollarla en niños y niñas con o sin TEL, por otro lado, se logran evidenciar algunas falencias respecto al tema, las cuales podrían ser abordadas sin mayor complicación. Respecto a otro hallazgo relevante, se encuentran las dificultades de carácter ambiental, como falta de recursos para implementación de algunas estrategias, lo cual influiría de manera negativa en el aprendizaje de los niños y niñas.

Como grupo nos surgen variadas inquietudes a partir de nuestro quehacer profesional, entre ellas una de las más importantes es el trabajo que se realiza con los estudiantes de primero básico en el desarrollo de la conciencia fonológica, especialmente en cuanto a aquellos que presentan dificultades en la adquisición del proceso lector.

2.0 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1 Antecedentes

Es cada vez más frecuente encontrar en nuestras aulas estudiantes que presentan trastorno del lenguaje ya sea de carácter mixto o expresivo, y según lo que hemos podido observar son estos mismos estudiantes, quienes presentan mayores dificultades en la adquisición del proceso lector.

De acuerdo con lo anterior, es necesario reconocer la relación que existe entre la implementación de estrategias para el desarrollo de la conciencia fonológica que utiliza la educadora diferencial con estos estudiantes para la adquisición de la lectura, lo cual es un proceso complejo, lleno de variables que inciden en él.

“Aprender a leer y a escribir es un proceso complejo que emerge durante los años preescolares y se sigue desarrollando en la interacción escolar”. (Bravo, Villalón y Orellana, 2000, p.17).

Para que esta interacción tenga éxito en el primer año es necesario que los niños hayan logrado un “nivel fundacional” en algunas destrezas psicolingüística básicas, como lo es el desarrollo fonológico” (MINEDUC, 2003) En los primeros años de la escolaridad es de vital importancia que los docentes de educación parvularia, educación básica y educadores diferenciales en conjunto guíen a los estudiantes para que logren desarrollar un nivel de conciencia fonológica que les permita manipular los sonidos, reconocerlos, interpretarlos, segmentarlos y unirlos para posteriormente poder alcanzar con éxito la lectura.

La educación es un derecho fundamental en nuestro país. En la Declaración de Salamanca (1994), se estableció un gran compromiso:

“Educación para Todos”, donde se reconoce la necesidad de impartir enseñanza a todas las personas de todas las edades con Necesidades Educativas Especiales, dentro de un Sistema común de Educación y se respalda el Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales que debe de guiar a organizaciones y gobiernos, entre los puntos destacan:

- “todos los niños de ambos sexos tienen un derecho fundamental a la educación y debe dárseles la oportunidad de alcanzar y mantener un nivel aceptable de conocimientos,
- cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios.

En base a lo anterior, en nuestro país, se garantiza el derecho fundamental a la Educación integrando a los estudiantes con diagnóstico TEL en las aulas regulares y entregando los apoyos requeridos para su avance por medio de un equipo multidisciplinario establecido en el decreto 160.

- los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de esas diferentes características y necesidades,
- las personas con necesidades educativas especiales deben tener acceso a las escuelas ordinarias, que deberán integrarlos en una pedagogía centrada en el niño, capaz de satisfacer esas necesidades,
- las escuelas ordinarias con esta orientación integradora representan el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida, construir una sociedad integradora y lograr la educación para todos; además, proporcionan una educación efectiva a la mayoría de los niños y mejoran la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo.” (Declaración de Salamanca, 1994).

Considerando lo descrito con anterioridad, es de vital importancia ampliar el nivel de conocimientos en relación a la conciencia fonológica y la aplicación de estos conocimientos por parte de los educadores, en el aula especialmente en los primeros niveles educacionales.

En nuestro país se han llevado a cabo varias investigaciones, en una de ellas se realizó un seguimiento a una muestra de alumnos de enseñanza básica, desde su ingreso al primer año extendiéndose hasta tercer año, en la cual se estudió la evaluación de la lectura y las variables iniciales más predictivas del rendimiento final. Los resultados indicaron que los niños con mejor rendimiento lector fueron aquellos que al momento de iniciar su escolaridad tenían mejor desarrollo de la conciencia fonológica (Bravo, Orellana y Villalón, 2006)

2.2 Pregunta de investigación

¿Cómo es la relación entre las estrategias que utiliza la docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con Trastorno Específico del Lenguaje, en primero básico de un colegio municipal de la comuna de San Bernardo?

2.3 Preguntas auxiliares

- ¿Qué conocimientos posee la Educadora Diferencial sobre la conciencia fonológica en niños con TEL?
- ¿Qué estrategias utiliza la Docente Diferencial, para el desarrollo del lenguaje en niños con TEL de primero básico?
- ¿Cómo es la relación entre las estrategias fonológicas y la adquisición de la lectura en niños con TEL?

2.4 Objetivo General

Comprender la relación entre las estrategias que utiliza la docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico de un colegio municipal de la comuna de San Bernardo

2.5 Objetivos específicos

- Identificar los conocimientos que posee la Educadora Diferencial sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en niños con TEL
- Describir las estrategias que utiliza la Docente Diferencial, para el desarrollo del lenguaje en niños con TEL de primero básico
- Develar la relación entre las estrategias fonológicas de la educadora diferencial con la adquisición de la lectura en niños con TEL

2.6 Justificación

En nuestra realidad y en relación con nuestras experiencias con distintos cursos y contextos de alumnos de primer año básico, hemos observado una baja adquisición del proceso lector en los estudiantes que presentan un diagnóstico de Trastorno Específico del Lenguaje, a diferencia de sus pares. Es por esto, que nos centraremos en las estrategias que utiliza la Educadora Diferencial, con los estudiantes con este diagnóstico, para reconocer si son aportadoras para el desarrollo de las habilidades de la conciencia fonológica, y si estas son efectivas para la adquisición de la lectura inicial en los estudiantes con TEL.

El programa de estudio establece un mínimo de objetivos de aprendizaje y horas que deben dedicarse a abordar la conciencia fonológica en primer año básico, sin embargo, nos parece que es insuficiente de acuerdo a la realidad observada, en la cual en gran medida se da por sentado que los alumnos han desarrollado previamente habilidades de conciencia fonológica en los niveles previos.

Nuestra investigación está respaldada con un marco referencial basado en distintos autores nacionales como extranjeros que apoyan nuestra visión sobre la importancia fundamental de desarrollar habilidades de conciencia fonológica para la adquisición de la lectura, lo cual se describe con mayor detalle en el capítulo del marco teórico.

Varios textos y diversos autores afirman que uno de los principales predictores de la adquisición de la lectura inicial es el desarrollo de la conciencia fonológica en sus áreas fonética y silábica, en los niveles de educación preescolar y primer año de educación básica.

3.0 MARCO TEÓRICO

A continuación, se expondrán los temas que permitirán desarrollar los conceptos necesarios para poder comprender esta investigación.

En primer lugar, se definirá el concepto de conciencia fonológica, desde la perspectiva de distintos autores, sus componentes, además de su incidencia como factor fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura inicial.

En un segundo punto, consideramos importante definir el concepto de Trastorno Específico del Lenguaje, sus variantes, las dificultades que presentan los estudiantes con diagnóstico T.E.L. y cómo se realizan los diagnósticos de estos alumnos en Chile.

Avanzando en el marco teórico se indaga en los procesos y metodologías implicados en la adquisición de la lectura, así como también las diversas estrategias que se utilizan en la enseñanza de la lectura inicial en niños con T.E.L.

3.1 Conciencia Fonológica

Al comenzar este apartado nos surgen las siguientes interrogantes ¿Qué es la conciencia fonológica? y ¿Por qué es tan importante su desarrollo en la edad escolar?

La conciencia fonológica es una apreciación general que tiene la persona de cómo se puede dividir el lenguaje hablado en sus componentes más simples. Las personas generalmente se comunican hablando en oraciones. Las oraciones se pueden dividir en palabras y las palabras en sílabas. Tener conciencia de esto da la capacidad de romper o manipular las palabras, tener apreciaciones de rimas y/o aliteraciones que forman parte de esta conciencia de los sonidos que conforman las palabras. La conciencia fonológica, por lo tanto, es la base sobre la cual se fundamentan a temprana edad las otras habilidades para poder construir el aprendizaje de la lectura.

Kilpatrick (2015) establece que: “la conciencia fonológica es la capacidad para notar la estructura del sonido en las palabras”, considerando esta definición, se puede entender que aquellos estudiantes que no manejan estas habilidades de conciencia fonológica podrían ver afectado negativamente su avance en el resto de los componentes que son necesarios para alcanzar el proceso lector.

La conciencia fonológica se puede definir de distintas formas, una de ellas es:

“La conciencia fonológica es definida como la capacidad de reflexionar sobre los elementos fonológicos estructurales, componentes formales del lenguaje oral y manipularlos, por ello, incluye la habilidad para operar con los segmentos de las palabras, es decir, segmentar las unidades más pequeñas, tales como sílabas, sonidos, fonemas y unidades intra silábicas (análisis fonológico), al mismo tiempo que se posee la habilidad para crear nuevas unidades superiores a partir de dichos segmentos más pequeños aislados” (Núñez y Santamarina, en Montealegre y Forero 2006, p. 25)

El énfasis en el desarrollo de la conciencia fonológica se relaciona con la evidencia acerca de una relación causal entre este desarrollo y el aprendizaje de la lectura y la escritura en un gran número de lenguas de ortografía alfabética (Diuk, 2007, p 39)

En relación a los primeros años de escolaridad de los estudiantes, es relevante desarrollar habilidades de conciencia fonológica que deben ir desde lo más simple a lo más complejo que sirvan como base para el desarrollo de habilidades superiores relacionadas con el proceso lector.

Compton establece que existen una serie de procesos predictores de la adquisición de la lectoescritura entre el nivel de jardín y el primer año de educación formal, al precisar que

tanto niñas y niños que presentan los mejores desempeños en pruebas de velocidad para nombrar números, conocimiento del nombre y pronunciación de algunas letras, alcanzan con posterioridad un aprendizaje óptimo de la lectura. (Compton en Montealegre y Forero, 2006, N°9 p. 29)

Investigaciones realizadas por profesionales de la salud afirman que:

“Los niños, a medida que desarrollan esta conciencia, van entendiendo que las palabras están formadas por sílabas y que las sílabas, a su vez, están formadas por fonemas, es decir, por sonidos. Es así como existe la conciencia silábica, que es la capacidad para manipular las sílabas, y la conciencia fonémica, que es la destreza para utilizar los sonidos”. (Muñoz. M, 2016)

Considerando los aportes de diversos autores e investigaciones, se permite establecer que el trabajo constante de la conciencia fonológica, sobre todo, en los niveles de educación inicial, asegura un buen rendimiento en la lectura.

Autores como Hernández-Valle y Jiménez (2001) han demostrado que el entrenamiento en destrezas fonológicas incipientes aumenta la capacidad de los niños para adquirir la lectura y que la ejercitación en síntesis y segmentación de fonemas mejora los procesos de decodificación.

La conciencia fonológica se desarrolla inicialmente a través de la adquisición del lenguaje. Desde el nacimiento hasta los 6 años, el lenguaje se desarrolla exponencialmente en todos sus niveles: fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. Para aprender fonética y otras habilidades de lectura de palabras, se debe alcanzar un nivel adecuado de conciencia fonémica. (Huanca. A, 2017).

La falta de conciencia fonológica hace que los lectores con dificultades en los grados superiores carezcan de precisión y fluidez en la decodificación y la ortografía de las palabras.

La conciencia fonológica es la responsable del reconocimiento y manipulación de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, lo que la convierte en una habilidad indispensable para el proceso de adquisición de la lectoescritura. (Huanca. A, 2017)

Según Defior (2004) el conocimiento fonológico en la etapa preescolar es en su mayoría el resultado de las experiencias con el lenguaje oral a través de juegos que implican la manipulación del lenguaje verbal y a través de interacciones sociales con sus pares y adultos que facilitan el incremento del vocabulario.

Según lo anterior podemos comprender que las habilidades de conciencia fonológica deberían enseñarse desde la educación parvularia, y durante los niveles en los cuales el currículum nacional establece que los estudiantes chilenos deben afianzar su proceso lector.

Para esto es necesario que el curriculum nacional otorgue mayor relevancia a objetivos de aprendizaje que propendan a esta área, ya que actualmente se da por entendido que los alumnos que asisten a los primeros niveles de educación básica, ya poseen un adecuado dominio adquirido en niveles previos.

3.1.1 Componentes de la conciencia fonológica y su importancia en el proceso lector

Los estudios de los componentes de la Conciencia Fonológica realizados por diversos autores como Bryant (1990), Stanovich (1992), Bentin (1992) y Bravo (2001) se han abordado principalmente en función a tres grandes niveles los cuales son: el factor rima, conciencia de sílabas y conciencia de fonemas, siendo la última, la más importante para el aprendizaje de la lectura y escritura inicial.

Según diversos textos de investigación científica respecto al tema, los autores citados en el párrafo anterior coinciden en que los principales componentes relevantes en el estudio de la conciencia fonológica son los siguientes:

- **Conciencia fonémica**

La conciencia fonémica forma parte importante para el desarrollo de la conciencia fonológica y es necesaria para lograr con éxito los procesos de lectura y escritura.

Según lo expresado por Roger Sensenbaugh en 1996, la conciencia fonémica es el mejor pronóstico de la facilidad con que los estudiantes adquieren un dominio temprano de la lectura, mejor que el coeficiente intelectual, el vocabulario y la comprensión auditiva. De acuerdo con este mismo autor, la conciencia fonológica también puede ser definida como la capacidad de escuchar y ver claramente, así como determinar las unidades de sonido por segmentos, hasta la unidad más pequeña, incluso más allá de la sílaba.

Según Pressley (2006), es más probable que los estudiantes con pocas habilidades en la conciencia fonémica en primer año básico tengan problemas de lectura posteriormente en cuarto básico.

Los niños que desarrollan habilidades de conciencia fonémica pueden manipular los fonemas en varias maneras: primeramente, identifican los fonemas, pueden realizar omisión y sustitución de fonemas, finalmente desarrollan síntesis y conteo de fonemas.

Los fonemas son las unidades mínimas distintivas de la lengua, sin significado por sí mismo, son usados para formar palabras, y pueden ser difíciles de identificar en un comienzo, en especial algunos de ellos, más aún si los niños tienen dificultades auditivas, de funcionamiento o tienen dificultades específicas del lenguaje. Hace mucho sentido comenzar a enseñar habilidades de segmentación y combinación de fonemas, luego sílabas y palabras. Nos parece importante focalizar la atención inicial de los estudiantes en escuchar y hablar, y

posteriormente lograr transcribir y escribir. Así se logra establecer la correspondencia letra sonido que se utilizará para las palabras escritas con posterioridad.

- **Conciencia silábica**

Una de las bases de la conciencia fonológica es la conciencia de que las palabras están formadas por sílabas, los niños deben comprender que las palabras se componen de secuencias de sonidos individuales o fonemas, que a su vez forman sílabas, este es un elemento fundamental para aprender a decodificar o pronunciar palabras individuales.

Dentro del desarrollo de la conciencia silábica, los estudiantes manipulan los fonemas mezclándolos y segmentándolos.

Mezclar implica reunir sonidos individuales o sílabas dentro de las palabras; segmentar implica dividir las palabras en sonidos individuales o sílabas. Ambos procesos requieren que un estudiante tenga en mente los elementos individuales a medida que la palabra se arma o se desarma.

Según Liberman, Shankweiler, Morais, Stanovich, Wagner y Torgesen citados en Carrillo y Sánchez (1991), la capacidad de segmentación fonológico-silábica de las palabras es considerada como uno de los mejores predictores del nivel lector.

La capacidad de segmentar palabras en sonidos y la capacidad de combinar sonidos en palabras, son habilidades esenciales para tener una buena ortografía y lectura. Los niños perciben inicialmente las palabras como unidades completas, ya que su enfoque es el significado. Por lo tanto, se les debe enseñar explícitamente que las palabras se componen de una secuencia de sonidos del habla, que son los fonemas. El desarrollo de esta comprensión requiere instrucción directa, ejemplos y muchas oportunidades de práctica sistemática para separar las palabras en los sonidos que las componen y volver a unirlos para formar palabras.

Carrillo y Sánchez admiten que las habilidades de segmentación juegan un papel fundamental en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura, ya que, no solo permiten al niño comprender las relaciones entre el texto escrito y su propio lenguaje, sino que además facilitan el proceso de decodificación. (Carrillo. M, Sánchez. J, 1991,)

- **Rima**

Una rima es la repetición de sonidos iguales o parecidos en dos o más palabras que se mencionan a la vez, generalmente se pueden reconocer al final de las sílabas de palabras que se comparan entre sí y/o se observan frecuentemente en palabras que forman parte de las líneas de canciones o en los versos de los poemas.

El uso de las rimas permite centrar la atención de los niños tanto en la estructura como en los sonidos que forman las palabras. Así, es como los niños logran comprender que las palabras pueden terminar con un mismo sonido, esto da lugar al reconocimiento de sílaba inicial y final.

Según Arnáiz, Castejón, Ruiz y Guiraola (2010) la conciencia de rima y aliteración consiste en descubrir que dos palabras comparten un mismo grupo de sonidos, son numerosas las investigaciones que establecen una importante relación entre las habilidades ligadas a la rima y su progreso posterior en la lecto-escritura (Goswami y Bryant, 1990).

La aliteración hace referencia a palabras que comparten el mismo sonido inicial. El conocimiento de rimas y aliteraciones son habilidades básicas para la secuenciación de fonemas. Para lograr este reconocimiento los estudiantes deben poseer dos niveles de conciencia: la discriminación y la producción.

La discriminación se refiere a la capacidad de identificar si dos palabras riman o comienzan con el mismo sonido, identificar si un par de palabras dado rima o no, o seleccionar las palabras que riman de una lista donde algunos riman y otros no, o agrupar las palabras en conjuntos de rimas dados.

La producción se refiere a la capacidad de producir rimas con palabras reales o crear palabras que rimen con una palabra dada.

Bravo (2002) postula que entre las habilidades metafonológicas asociadas al aprendizaje de la lectura están: la sensibilidad a las rimas, identificación del fonema inicial, segmentación de fonemas que componen una palabra y la síntesis de una secuencia de ellos o la habilidad para omitir determinados fonemas.

3.2 Trastorno Específico del Lenguaje

3.2.1 Concepto de TEL

El Trastorno Específico del Lenguaje conocido por la sigla T.E.L., es una limitación significativa en el desarrollo del lenguaje oral que presentan los niños en su edad escolar, de acuerdo a la normativa legal vigente en nuestro país específicamente en el Decreto número 170, artículo 30 se expresa que:

El T.E.L. se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socioafectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico. (Ministerio de Educación, 2010)

El Trastorno Especifico del Lenguaje requiere ser atendido por un equipo de profesionales especialistas del área educativa y de la salud y puede ser superado con una adecuada intervención a tiempo. Por lo tanto, constituye una necesidad educativa especial de carácter transitorio.

El TEL es definido por la ASHA (Asociación Americana del Habla, Lenguaje y Audición) como: "Una anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o alguno de los componentes (fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático) del sistema lingüístico. Los individuos con TEL suelen tener problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto plazo" (Aram, D. M., 1991).

Varios estudios y definiciones coinciden en que el Trastorno específico del lenguaje, produce alteraciones que retardan la adquisición de la lectura. Este trastorno es cada vez más común en escuelas regulares que reciben alumnos que proceden tanto de escuelas de lenguaje o escuelas regulares que han sido diagnosticados y han recibido apoyos o que son diagnosticados al ingreso a primer año básico.

Lamentablemente no existe una sola causa conocida, sino que hay una multiplicidad de factores que influyen en el desarrollo de este trastorno, por lo tanto, puede ser probable

que tenga vínculo genético. Según el Instituto Nacional de la Sordera y Otros Trastornos de la Comunicación (NIDCD, por sus siglas en inglés), del 50 al 70 por ciento de los niños con el TEL tienen al menos un miembro de la familia con el mismo trastorno.

Otros factores que pueden influir y deben ser tomadas en cuenta según señala el DSM-IV son el contexto idiomático y cultural del sujeto, particularmente en el caso de quienes se hayan desarrollado en ambientes bilingües.

En este mismo manual se explicita que las medidas normalizadas del desarrollo del lenguaje y de la capacidad intelectual no verbal deben ser relevantes para el grupo cultural y lingüístico en cuestión.

El trastorno del lenguaje expresivo de tipo evolutivo es más frecuente en varones que en mujeres. (DSM-IV p. 59)

Existe controversia respecto a las distintas definiciones que se le ha dado al Trastorno de Lenguaje desde los comienzos y aún en la actualidad con relación a su clasificación, síntomas, causas y diagnóstico.

Según Aguado, (2009): Existe, sin embargo, un interés cada vez mayor en poner de manifiesto el origen psicolingüístico (Bishop y Snowling, 2004) e incluso genético (Rice y Smolík, 2007) de este trastorno.

De hecho, existe una productiva controversia entre dos grandes perspectivas en la concepción del TEL: trastorno cualitativamente distinto, resultado de una deficiencia genética que afecta a un sistema especializado para el aprendizaje de la sintaxis, frente a la constatación de que las dificultades transitorias y persistentes son puntos de un continuum de severidad, con el TEL como la cola de una distribución normal de la capacidad de lenguaje. (Aguado, 2009).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-IV, dentro del apartado de Trastornos de la Comunicación se incluyen: trastorno del lenguaje expresivo, trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo, trastorno fonológico, tartamudeo y trastorno de la comunicación no especificado. Todos estos trastornos de la comunicación se han incluido en esta clasificación para familiarizar a los clínicos con sus formas de presentación y para facilitar su diagnóstico diferencial.

3.2.2 Tipos de T.E.L.

Los distintos tipos de T.E.L. se definen y comparten algunas características comunes como una comprensión deficiente y un uso inadecuado del lenguaje

Un trastorno del lenguaje puede afectar cualquiera o todas las áreas del lenguaje y comunicación que incluye vocabulario, significado de palabras, formación de conceptos, aplicación de reglas gramaticales, sintaxis y comprensión. Si este trastorno compromete solo el área expresiva se denomina Trastorno Especifico del Lenguaje Expresivo. Si se ve afectada la comprensión y expresión del lenguaje el Trastorno pasa a ser Mixto o definido como Trastorno Especifico del Lenguaje Receptivo-Expresivo.

3.2.3 Trastorno Específico del Lenguaje de Tipo Expresivo

Los estudiantes con un trastorno del lenguaje expresivo tienen problemas para usar el lenguaje oral o hablar con claridad. Es probable en estos casos que, la habilidad comprensiva del lenguaje por parte de estos estudiantes sea superior a su capacidad para comunicarse por medio de la palabra hablada. Es frecuente en estos alumnos que eviten hablar y recurran a señalar con las manos o a gesticular para comunicarse.

Según el Manual DSM-IV, las características lingüísticas del trastorno expresivo varían en función de su gravedad y de la edad del niño. Estas características incluyen un habla limitada cuantitativamente, una gama reducida de vocabulario, dificultad para la adquisición de palabras nuevas, errores de vocabulario o de evocación de palabras, frases excesivamente cortas, estructuras gramaticales simplificadas, limitación de las variedades de las estructuras gramaticales, limitación de las variedades de tipos de frases (p. ej., imperativos, interrogantes), omisiones de partes críticas de las oraciones, utilización de un orden inusual de palabras y enlentecimiento en el desarrollo del lenguaje. El funcionamiento no lingüístico y las habilidades de comprensión del lenguaje están situados habitualmente dentro de los límites normales. (Asociación Americana de Psiquiatría, Manual DSM-IV, p. 58-59)

El vocabulario limitado puede hacer que los estudiantes usen frases vacías y palabras no específicas. Las dificultades del lenguaje expresivo pueden afectar las habilidades de los estudiantes en relación con la escritura, la ortografía, la composición de oraciones y también sus respuestas a preguntas sencillas debido a que tienden a omitir palabras funcionales.

3.2.4 Trastorno Específico del Lenguaje Receptivo-Expresivo o Mixto

Los estudiantes con un trastorno del lenguaje expresivo-receptivo además de lo anteriormente descrito también tienen problemas para entender el lenguaje oral o para escuchar. Pueden tener dificultades para procesar y retener información auditiva, y para seguir 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.

Puede haber dificultades pragmáticas, como mala comprensión, mal uso del tono, gesto facial y lenguaje corporal, y mal contacto con los ojos. Pueden surgir dificultades para establecer y mantener relaciones con los compañeros

Según DSM - IV: La característica esencial del trastorno mixto del lenguaje receptivo-expresivo es una alteración tanto del desarrollo del lenguaje receptivo como del expresivo verificada por las puntuaciones obtenidas en evaluaciones del desarrollo del lenguaje receptivo y expresivo. Estas pueden darse en comunicaciones que impliquen tanto el lenguaje verbal como el lenguaje gestual.

Las dificultades del lenguaje interfieren el rendimiento del estudiante, o la comunicación social, y los síntomas no cumplen los criterios de un trastorno generalizado del desarrollo. Si hay retraso mental, déficit sensorial o motor del habla, o privación ambiental, las deficiencias del lenguaje exceden de las habitualmente asociadas a estos problemas.

Un sujeto afectado por este trastorno experimenta las dificultades asociadas a un trastorno del lenguaje expresivo y también experimenta problemas en el desarrollo del lenguaje receptivo.

En los casos leves pueden observarse dificultades sólo para comprender tipos particulares de palabras (p. ej., términos espaciales) o frases (p. ej., frases complejas del tipo «si-entonces»). En los casos más graves cabe observar alteraciones múltiples, que incluyen la incapacidad para comprender el vocabulario básico o frases simples, así como déficit en distintas áreas del procesamiento auditivo (p. ej., discriminación de sonidos, asociación de sonidos y símbolos, almacenamiento, memoración y secuenciación). Puesto que el desarrollo del lenguaje expresivo en la infancia descansa en la adquisición de habilidades receptivas, virtualmente nunca se observa un trastorno puro del lenguaje receptivo. (Asociación Americana de Psiquiatría, Manual DSM-IV, p. 61-62)

Adscribimos a las definiciones presentes en el DSM-IV, ya que tienen mayor relación con los diagnósticos que se utilizan en nuestro país para los ingresos de los estudiantes a los Programas de Integración Escolar. Debido a que en el DSM-V hay cambios en las caracterizaciones de los diagnósticos de Trastornos del Lenguaje, fusionándose los diagnósticos de Tel Expresivo y TEL Mixto (receptivo-expresivo).

A continuación, presentamos un cuadro donde se evidencia los cambios señalados entre la versión antigua y la actual.

LOS TRASTORNOS DE LA COMUNICACIÓN	
DSM-IV	DSM-5
Trastorno del Lenguaje Expresivo	Trastorno del Lenguaje
Trastorno Mixto del Lenguaje receptivo-expresivo	
Trastorno fonológico	Trastorno fonológico

3.2.5 Diagnóstico de un estudiante con TEL en Chile

Según el Decreto N° 170 que fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Se considera que aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias como el T.E.L. necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el curriculum o en algún momento de su etapa escolar.

En nuestro país bajo este decreto, se hará referencia a la versión más actual de la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud CIE – 10 de la Organización Mundial de la Salud, el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM IV, como también a las Orientaciones de los Ministerios de Salud y de Educación.

Para diagnosticar un TEL es necesario considerar los siguientes criterios diagnósticos:

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

b. Las dificultades del lenguaje receptivo-expresivo interfieren significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa.

c. No se cumplen criterios de trastorno generalizado del desarrollo.

En el mismo documento, (decreto 170) se explica que: La evaluación diagnóstica integral debe considerar la evaluación fonoaudiológica, examen médico, la información proporcionada por la familia o tutores del alumno o alumna en la anamnesis y los profesores o educadoras si corresponde. (Ministerio de Educación, 2010, Decreto Número 170 artículos 34 y 35)

3.2.6 Dificultades en el desarrollo del niño con TEL

Dentro de las clasificaciones de lenguaje receptivo o expresivo, se pueden observar muchos tipos diferentes de alteraciones de lenguaje tales como las mencionadas por Rapin y Allen citados en Mendoza, E. (2001), entre las que se mencionan en la variante mixta dificultades tales como: agnosia auditivo verbal, déficit fonológico-sintáctico, déficit léxico-sintáctico, déficit semántico-pragmático.

Problemas léxicos que incluyen dificultades en el aprendizaje de palabras, dificultades fonético-fonológicas que según Leonard (1989), se deben a que los niños con TEL poseen un sistema fonológico poco adaptativo. Problemas gramaticales de tipo sintáctico y morfológico en relación al orden de palabras y el uso de nexos o auxiliares y la comprensión y uso de la morfología flexiva de tipo verbal y nominal.

El trastorno específico del lenguaje no es una condición estática, es una necesidad educativa transitoria que puede ser superada. Por lo tanto, el perfil lingüístico de los que presentan un trastorno del lenguaje está sujeto a cambios con la edad, los cuales pueden ser bastante significativos.

Es frecuente que los niños que presentan dificultades en el habla y/o lenguaje en las primeras etapas de su desarrollo demuestren efectos adversos a largo plazo en el desarrollo de sus habilidades lingüísticas, las cuales, incidirán en su aprendizaje de forma transversal, impactando con posterioridad en su adquisición de actividades relacionadas con el lenguaje, como la lectura, la escritura y la resolución de problemas.

Según Lizana (2007), una de las propuestas de investigación que intenta explicar las dificultades cognitivas de los niños con TEL, dice que existiría un déficit en la capacidad de procesamiento de la información, es decir, la capacidad para almacenar y computar información durante la realización de diversas tareas tanto verbales como no verbales, tales como el razonamiento analógico y especialmente estaría disminuida la capacidad de la memoria de trabajo fonológica y del ejecutivo central (Martínez et al., 2002).

Cuando un niño experimenta dificultades que se prolongan en el tiempo tendrá dificultades para acceder a los objetivos que se presentan en el curriculum, como también en sus habilidades comunicativas sociales.

Los trastornos del lenguaje pueden causar en los estudiantes una baja autoestima, y falta confianza en sí mismos, lo que puede afectar las relaciones personales y sociales, incluyendo en ocasiones problemas conductuales y de baja tolerancia a la frustración.

En un estudio realizado en nuestro país, sobre la integración sensorial en niños con TEL, las autoras señalan que: Con respecto a los problemas de comportamiento, se describe un nivel de actividad inusualmente alto o particularmente bajo, impulsividad, distractibilidad, problemas de tono muscular y de coordinación motora; problemas de planeamiento motor, escasa coordinación ojo mano. Además, se observa en ellos resistencia a situaciones nuevas, alto nivel de frustración, problemas académicos, sociales, emocionales y baja autoestima. (Maggiolo, M; Paz, M; Paz Walker S, Alejandra, La integración sensorial en los niños con TEL: Un estudio preliminar. Revista CEFAC, vol. 8, núm. 3, 2006, p. 304)

3.3 Adquisición de la Lectura

3.3.1 Procesos de adquisición de la lectura

El aprendizaje de la lectura es uno de los pilares en la educación de toda persona, es por esto que es una preocupación constante de los profesores de los primeros cursos quienes invierten gran parte del tiempo en este objetivo y se interesan en cómo poder llevar a cabo una enseñanza que sea directa y explícita, con la cual los alumnos logren acceder a la lectura, consolidar su adquisición y con ello obtener avances en el resto de contenidos y habilidades que plantea la educación regular, ya que el logro en la adquisición de la lectura trae consigo el logro en el resto de los aprendizajes escolares en los cuales influye la misma.

Según se señala en las actuales Bases Curriculares de Educación Básica es una prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que, al terminar su etapa escolar, sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y aprender a partir de ella y formarse sus propias opiniones. (MINEDUC, Bases Curriculares, 2012)

Existen varios procesos que intervienen en la adquisición de la lectura, como:

Alfabetización inicial y pre-lectura: es un proceso paulatino que tiene sus inicios mucho antes incluso del ingreso a la escolarización, los niños tienen acceso a libros o material impreso en los cuales construyen conceptos, significados y desarrollan su imaginación.

Según algunos autores como Malva Villalón este concepto se denomina alfabetización emergente, ya que proviene de cada niño y se puede desarrollar a través de sus experiencias con el lenguaje oral y escrito que genera intercambios con la lectura y escritura, en donde los adultos de la familia y del entorno facilitan el aprendizaje de los niños.

Según Emilia Ferreiro el desarrollo de la alfabetización se concibe como un proceso gradual, sistemático y constructivo. (Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 13, N° 15, julio 2014 p. 135)

Desarrollo de la conciencia fonológica: En los últimos años, muchos investigadores han explorado la relación entre la conciencia fonológica y el éxito con la lectura y la ortografía.

El programa de estudio de Lenguaje y comunicación de Primer Año Básico la establece como uno de los factores que influyen en el logro de la lectura.

La conciencia fonológica es el área del lenguaje oral que se relaciona con la capacidad de pensar sobre los sonidos de una palabra, en lugar de solo el significado de la palabra. Es

un entendimiento de la estructura del lenguaje hablado: está formado por palabras y las palabras consisten en sílabas, rimas y sonidos.

Fitzpatrick (1997) lo resume mejor diciendo que la conciencia fonológica es "la capacidad de escuchar dentro de una palabra"

Los niños que tienen una conciencia fonológica bien desarrollada cuando ingresan a los primeros cursos de la educación básica tienen la ventaja de entender cómo funcionan los sonidos y las letras en forma impresa. Esta habilidad es importante para usar el conocimiento de las letras y su sonido de manera efectiva en la adquisición de la lectura y la escritura.

Decodificación: es un proceso para descifrar el código escrito y poder acceder al significado de los textos.

Según Carreiras y Vega (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.

Vocabulario: El nivel de vocabulario que poseen los alumnos juega un papel determinante en la comprensión de lectura, ya que, si los estudiantes no conocen o no entienden las palabras, presentarán dificultades para lograr la comprensión del texto que están leyendo. Es necesario desarrollar el vocabulario contextual en forma sistemática en conjunto con la lectura.

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. (Stahl, S. y Nagy, W. (2006).

Conocimientos previos: influyen en la comprensión de lectura, ya que para entender lo que se lee, es necesario asociar la información nueva con lo que ya sabe, para construir activamente el significado. Por esto, la cantidad de conocimientos o experiencias previas que los estudiantes tienen sobre un tema es un indicador de cuánto más podrán aprender sobre el mismo.

Motivación y estimulación hacia la lectura: La actitud frente a la lectura es un determinante que influye en el avance y logro de la lectura. Es importante motivar a los alumnos desde los niveles educativos iniciales para generar en ellos el interés y gusto por la lectura y proporcionarles los medios y materiales para que lo puedan hacer en la mayor cantidad de oportunidades que sea posible.

Fluidez lectora: un alumno que alcanza la fluidez en la lectura no necesita invertir su tiempo en la decodificación, por lo cual su esfuerzo se centra en el sentido del texto. Para esto es necesario practicar la lectura silenciosa y también en voz alta.

Es importante ayudar a los estudiantes a desarrollar la fluidez durante los primeros años de la enseñanza escolar y existe hoy el consenso de que esto se logra, sobre todo, mediante la lectura abundante de textos reales, actividad que se complementa con la práctica de lectura en voz alta. Kuhn, M. R. y Rasinski, T. Citados en Gambrell, L.B., Morrow L. M. y Pressley, M. (2007)

Para llegar a dominar la habilidad lectora son indispensables, por un lado, la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje hablado, y por otro, comprender que el sistema de representación ortográfica de la lengua se basa precisamente en la división de las palabras en sus segmentos fonológicos (Mendoza, 2007, p. 213)

Isabel Solé (1996) considera que la lectura es una actividad compleja que requiere además de aprender a reconocer las palabras o llegar a comprender un texto, saber para qué sirve, identificar qué puede y qué no, conocer las relaciones entre lo escrito y lo ilustrado, conocer las relaciones entre lo escrito y lo ilustrado, conocer las distintas finalidades lectoras, así como conocer su utilidad.

Según Téllez (2005) leer es una actividad amplia y compleja en la que están implicados diversos procesos emotivos y cognitivos, en la que se incluyen desde los procesos básicos decodificadores, de acceso al léxico, hasta los de procesamiento sintáctico y semántico.

Según la teoría de Uta Frith (1985) los niños siguen su propio proceso de adquisición de la lectura y la escritura independientemente de las creencias y expectativas del adulto educador.

- **Etapa logográfica:** durante esta etapa las palabras se reconocen como unidades independientes. Algunas letras entran en el juego del reconocimiento, pero otras no son igualmente cruciales. En algunos casos la información no alfabética parece ser más importante, como, por ejemplo, los colores o el tipo de letra. Algunas características se tornan sobresalientes y otras son ignoradas. El orden de las letras en la escritura no es importante y algunas letras se omiten. Sólo la primera letra parece tener preponderancia. Por ejemplo: la grafía característica de la marca coca-cola, los niños seguirán leyendo “coca-cola” aunque en realidad ponga “caco-calo”. (Iribarren Irene, 2005, p 76)
- **Etapa alfabética:** se comienza a analizar las palabras según las letras que las componen y ya se determinan algunas reglas de correspondencia con los fonemas. Sin embargo, normalmente los niños no son capaces de leer lo que escriben. Aparentemente se trata del

primer intento del niño por dominar el código fonético y las letras. Su análisis parece ser más fonético que fonológico. Lo más sobresaliente es la disociación entre la lectura y la escritura. Aquí la regularización presente en la ortografía es crucial. En la medida en que la correspondencia grafema-fonema (letra-sonido) es más regular, es mejor para el niño porque su producción escrita será más próxima a la forma correcta.

- **Etapa ortográfica:** es la construcción de unidades de reconocimiento por encima del nivel alfabético. Permite el reconocimiento de la composición morfológica de las palabras instantáneamente. Se puede decir que es a partir de ese momento que el lector-escritor ha comenzado a desarrollar un léxico ortográfico (Iribarren Irene, Ortografía Española, 2005, p 77, Editorial Equinoccio)

3.3.2 El lenguaje, su importancia social y relación a la lectura

El lenguaje es el medio por el cual los seres humanos logran comunicarse y establecer vínculos, a través del lenguaje podemos expresarnos y comprender el mundo que nos rodea.

Si una persona presenta dificultades en su lenguaje verá afectado su desarrollo personal, educativo y social.

El psicólogo ruso Vygotsky, plantea que a través de la interacción social se adquiere el conocimiento y eso nos permite pensar en formas cada vez más complejas.

El desarrollo del lenguaje involucra competencias comunicativas del ser humano que deben ser desarrolladas desde temprana edad: Escuchar, hablar, leer y escribir. En nuestro país el desarrollo de estas capacidades en la educación básica se divide en tres ejes que son lectura, escritura y comunicación oral.

A través de la lectura se contribuye a la formación integral del individuo, pues permite, entre otras cosas, el desarrollo de la capacidad de comprensión, fijación de hábitos, análisis, síntesis, enriquecimiento, corrección de vocabulario y el cultivo de la sensibilidad e imaginación creadora.

También constituye uno de los medios más importantes para la adquisición de los valores culturales, ya que nos permite obtener la información necesaria sobre los logros alcanzados por el hombre en diferentes tiempos. (Rodríguez, 2011, p.1)

3.3.4 Métodos de lectura más utilizados en la escuela

Los métodos son aquellos procedimiento, técnica o manera de hacer algo, siguiendo un plan, de forma sistemática, ordenada y lógica, para alcanzar un fin esperado.

- **Métodos ascendentes o bottom-up**

El enfoque de abajo hacia arriba trata el desarrollo de habilidades de lectura como un proceso secuencial. Los estudiantes primero deben aprender los conceptos básicos de fonética y cómo descifrar palabras antes de poder dominar habilidades más complejas como la comprensión de lectura.

Este enfoque fue popularizado en la década de 1970 por Philip Gough, quien expresaba que la lectura es un proceso secuencial, por el cual la persona que lee toma las letras, las ensambla en sonidos y esos sonidos forman palabras y frases.

Método alfabético: Es el más antiguo (año 7 a.C.). Se aprende primero a identificar, reconocer y nombrar las letras vocales; luego, se hace lo mismo con las consonantes. Luego de aprender las letras seguidas y salteadas, se combinan en sílabas abiertas, cerradas y trabadas, hasta formar palabras, frases y oraciones.

Según Lombardo, su aplicación requiere del seguimiento del orden alfabético para su aprendizaje.

Cada letra se estudiará pronunciando su nombre: a; be, ce; de; e; etc. Con este método la enseñanza de la escritura y la lectura de las letras se van haciendo simultáneamente. Una vez que se ha aprendido el alfabeto, se inicia la combinación de consonantes con vocales, lo que permite elaborar sílabas., la combinación se hace primero con sílabas directas, ejemplo: be, a: ba; be, e; be, etc. Después con sílabas inversas ejemplo: a, be: ab, e, be: ed, i, be: ib, o be: ob, u be: ub y por último con sílabas mixtas. Ejemplo: be, a, ele, de, e: de, e: balde.

Las combinaciones silábicas permiten crear palabras y posteriormente oraciones. Finalmente, se estudian los diptongos y triptongos; el uso de las mayúsculas, la acentuación y la puntuación.

Este método pone énfasis en la lectura mecánica y posteriormente a la expresiva (atendiendo en la lectura a los signos de acentuación, las pausas y la entonación) y después se interesa por la comprensión de las palabras, una vez alcanzada su correcta decodificación.

Método fónico o fonético: Tiene una larga tradición (desde S. XVI). Comenio contribuyó a facilitar la pronunciación de las grafías consonantes, principalmente de aquellas que no poseen sonoridad; permitiendo que se comprendiera la ventaja de enseñar a leer

produciendo el sonido de la letra y no se nombra. Los pasos que se recomiendan son: En primer lugar, se enseñan las letras vocales mediante su sonido utilizando láminas con figuras que inicien con las letras estudiadas. La lectura se va atendiendo simultáneamente con la escritura.

Se enseña cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, etc. cuyo nombre comience con la letra por enseñar, por ejemplo: para enseñar la m, una lámina que contenga una mesa; o de algo que produzca el sonido onomatopéyico de la m, el de una cabra mugiendo m... m... etc.

Cuando las consonantes no se pueden pronunciar solas como; c, ch, j, k, ñ, p, q, w, x, y, etc., se enseñan en sílabas combinadas con una vocal, ejemplo: chino, con la figura de un chino. Cada consonante aprendida se va combinando con las cinco vocales, formando sílabas directas; ma, me, mi, mo, mu, etc. Luego se combinan las sílabas conocidas para construir palabras: ejemplo: mamá, ama, memo, etc. Al contar con varias palabras, se construyen oraciones ejemplo: Mi mamá me ama.

Después de las sílabas directas se enseñan las inversas y oportunamente, las mixtas, las complejas, los diptongos y triptongos.

A través de la ejercitación, se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva, atendiendo los signos y posteriormente se atiende la comprensión.

Método silábico: Nace de los pedagogos Gedeke y Heinecke quienes pretendían facilitar la enseñanza de la lectura.

Este método parte del estudio de la sílaba como unidad básica de pronunciación, puesto que es contradictorio nombrar las consonantes sin las vocales. Primero se aprenden las vocales con ayuda de ilustraciones y palabras. Luego las consonantes formando sílabas abiertas /ma, me, mi, mo, mu/ luego, cerradas /am, em, im, om, um/. Y más adelante sílabas trabadas /sal//sol/. Se combinan y finalmente se lee silabeando: ca-mi-se-ta.

Para el tratamiento de la lectura organiza las sílabas en orden de complejidad

- Sílaba directa (c-v)
- Sílaba indirecta (v-c)
- Sílaba mixta (c-v-c)
- Sílabas trabadas (c-c-v)
- Sílabas complejas (c-c-v-c)

Métodos de lectura descendentes o top-Down

Parten de lo general a lo particular, se comienza palabras, frases o un texto completo, y desde allí se estudian sus componentes que son las sílabas y los fonemas.

Método de palabras generadoras: Se parte de una serie de palabras escogidas, que son las generadoras de todo lo que se va a trabajar, generalmente se escogen entre 20 a 100 palabras, las cuales contienen todo el alfabeto y deben estar relacionadas con el entorno afectivo y experiencial del niño. Se recomienda acompañar estas palabras con una ilustración, se parte con aquellas palabras que son más cortas y fáciles del pronunciar para el niño.

Método global o analítico: se basa en los planteamientos de Decroly y la psicología cognitiva. Se caracteriza porque desde el primer momento se les presentan al niño y la niña unidades con un significado completo. El método global consiste en aplicar a la enseñanza de la lectura y escritura el mismo proceso que sigue en los niños para enseñarles a hablar, se hace uso de la memoria visual, donde el estudiante reconoce frases y oraciones y en ellas las palabras. Luego establece relaciones

Según la teoría de este método se deben tener en cuenta los siguientes pasos:

- Observación: Es el punto de partida que se da en cuanto a la parte intelectual que se requiere en las diferentes actividades y ejercicios que se han de realizar o desarrollar
- Expresión: Es la capacidad y la forma de expresar los sentimientos y pensamientos dentro y fuera del aula
- Asociación: Se trabaja con cada una de las capacidades, habilidades, dimensiones y herramientas tecnológicas o pedagogías, asociándolas para fortalecer el proceso de enseñanza global que se plantea en la teoría.

Métodos mixtos

Los procesos ascendentes y descendentes se complementan.

Métodos mixtos: Proponen que el reconocimiento de palabras, la comprensión y el descubrimiento de las correspondencias grafema-fonema se producen de forma combinada y se realimentan entre sí. Se diferencian según su punto de partida: Unidades amplias (palabras-oraciones- cuentos) o unidades mínimas del lenguaje (fonemas). González, C. (2003), Narvarte, M. (2008).

3.4 Estrategias y rol de la educadora diferencial en el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica

3.4.1 Contexto educación diferencial y rol del educador diferencial

En la actualidad, la Educación Especial en Chile, se presenta como una modalidad del Sistema Educativo, con base en la Ley General de Educación y la Ley 20.422. El objetivo de la Educación Especial es dar respuesta a las Necesidades Educativas Especiales, para esto, el Ministerio de Educación ha propuesto llevar a cabo diversas acciones orientadas a:

- Promover prácticas de educación inclusiva.
- Proveer estrategias y recursos de apoyo al aprendizaje que enriquezcan las prácticas pedagógicas de profesores que trabajan con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales transitorias y permanentes.
- Promover la plena participación en el currículum regular con énfasis en el aprendizaje de la lectura.
- Promover el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales, con la familia y con la comunidad. “(MINEDUC, 2010)

Las acciones anteriormente descritas requieren que el Educador diferencial sea consciente de su rol al interior de la comunidad educativa para poder instaurarlas en su práctica pedagógica diaria, ya sea, en las intervenciones que realiza con los alumnos con NEE, las adecuaciones curriculares, las intervenciones con los padres. El educador diferencial es un agente importante que debe implementar un trabajo colaborativo y articulado con los docentes de aula de los distintos niveles educativos para dar respuesta a las NEE de los estudiantes.

El educador diferencial debe poseer un conocimiento transversal de otras disciplinas. Además, debe trabajar en forma contextualizada tanto en las intervenciones y evaluaciones, en conjunto con otros profesionales de apoyo y con todos los estamentos de la comunidad en la cual está inserto.

El término Necesidades Educativas Especiales que aparece y se consolida con el informe Warnock, hace referencia a niños, niñas, jóvenes y adultos que requieren de una o varias de las siguientes prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo, enseñanza y aprendizaje:

- Provisión de medios especiales de acceso al currículum a través de equipamientos especiales, provisión de recursos, modificación del ambiente físico o técnicas de enseñanza especializadas.
- Provisión de un currículum especial o modificado.

- Particular atención a la estructura social y clima emocional donde tiene lugar la educación.

En él se mencionan algunas concepciones generales como las siguientes:

La educación es un bien al que todos tienen derecho.

- Los fines de la educación son los mismos para todos.
- Las necesidades educativas son comunes a todos los niños.

3.4.2 Abordaje de las necesidades educativas especiales según la normativa legal

Según la normativa legal vigente, el Decreto 83 aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación Parvularia y Educación básica. (Ministerio de Educación, Decreto 83/2005 p3).

En su Artículo N°4 señala que: De acuerdo con los criterios y orientaciones establecidas en este decreto, se implementen adecuaciones curriculares para aquellos estudiantes con necesidades educativas especiales, deberán aplicarles una evaluación de acuerdo a dichas adecuaciones, accesible a las características y condiciones individuales de los mismos.

Una vez finalizado este proceso de evaluación, el establecimiento educacional entregará a todos los estudiantes una copia del certificado anual de estudios que indique las calificaciones obtenidas y la situación final correspondiente”. (Ministerio de Educación, Decreto n°83/2015, p. 6)

El Marco para la Buena Enseñanza (MBE) “Establece lo que los docentes chilenos deben conocer, saber hacer y ponderar para determinar cuán bien lo hace cada uno en el aula y en la escuela”. (Marco de la Buena Enseñanza, p. 5).

“Este Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas; la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos; como la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles” (Marco para la Buena Enseñanza, p.7).

3.4.3 Estrategias y actividades usadas por la docente diferencial para el desarrollo de habilidades de conciencia fonológica

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. (Pérez, La Cruz, 2014, p.2)

La aplicación de la estrategia lectora fonológica tiene como requisito haber tomado conciencia de que para decodificar las palabras escritas hay que transformar las letras en sonidos asociados con el propio lenguaje oral. (Bravo, 2000, p. 57)

El aprendizaje lector inicial, a partir de un desarrollo adecuado de la conciencia fonológica, de la conciencia de lo impreso, de la velocidad para nominar y de la sintaxis oral permite a los niños ir aplicando distintas estrategias, las que están encaminadas al reconocimiento fonológico, el reconocimiento visual ortográfico y el reconocimiento semántico de las palabras y oraciones. (Bravo, 2000, p.65)

A continuación, se describen algunas estrategias que son ampliamente utilizadas para desarrollar la conciencia fonológica en relación a las categorías que son:

Conciencia silábica

- Sílabas: Capacidad para identificar sílabas en una palabra hablada oralmente.
Reconocimiento de sílabas iniciales y finales.
- Capacidad de segmentación silábica: para dividir oralmente o gráficamente una palabra en fonemas individuales, con números, aplausos, golpes.

Conciencia fonémica

- Categorización: Capacidad para reconocer una palabra en un conjunto de 3 o 4 palabras que tienen un sonido extraño
- Identificación: Capacidad para reconocer el mismo sonido en diferentes palabras.
- Aislamiento: Capacidad para reconocer sonidos individuales en palabras.

- Palabras en una oración: Capacidad para distinguir palabras individuales en oraciones orales.
- Mezcla: Capacidad de combinar fonemas para formar una palabra.
- Eliminación: Capacidad para reconocer nuevas palabras que son creadas cuando se eliminan algunos fonemas de una palabra existente
- Adición: Capacidad para crear una nueva palabra agregando un nuevo fonema o fonemas a una palabra dada.
- Sustitución: Posibilidad de crear una nueva palabra cambiando uno de los fonemas de una palabra existente

Rima

- Onset /Rima: Capacidad para separar los sonidos antes del sonido de la vocal que contiene la rima del resto de la palabra
- Rima con imágenes: mostrar una imagen y a razón de esta, repetir palabras que posean la misma terminación.
- Rima con canciones: canciones del imaginario infantil permiten percibir rimas en sus palabras.
- Rima buscando parejas: utilizando fichas los alumnos buscan los pares que riman con dibujos y palabras de acuerdo con su edad. Se puede usar el propio nombre y buscar palabras que rimen con él.
- Rimas con poesía: escuchar y recitar poesías breves periódicamente.

Las estrategias anteriormente descritas se pueden evaluar con distintos test estandarizados que permiten definir los avances y la efectividad de las mismas en los estudiantes en etapa escolar.

Autores como Leal y Suro (2012), han estudiado pruebas y test para medir el conocimiento fonológico en niños de nuestro país.

A continuación, describimos brevemente algunas pruebas utilizadas, nos parece relevante para verificar si las estrategias anteriormente descritas están siendo ejecutadas y conocer su nivel de logro en cuanto al desarrollo de habilidades de conciencia fonológica en los estudiantes.

- Prueba de predicción lectora de Luis Bravo Valdivieso (1997): esta prueba está dirigida a estudiantes de primer año básico, su objetivo es determinar el nivel de desarrollo psicolingüístico en tres áreas: fonológica, semántica y sintáctica. Las cuatro habilidades que evalúa son: Aislar el primer fonema de una palabra. Hacer un análisis fonémico de una pseudopalabra. Determinar analogías verbales. Ordenar las palabras de una oración

- Prueba de alfabetización inicial de Villalón y Rola (2000): su objetivo es evaluar el conocimiento fonológico en niños de sectores vulnerables como parte de su proceso de adquisición de la lectura. Esta prueba evalúa cinco aspectos fundamentales en el proceso de adquisición de la lectura y escritura, que son:

1.- Conciencia fonológica: toma de conciencia y capacidad de manejo de fonemas, las unidades del lenguaje oral.

2.- Conciencia de lo impreso: identificación de la simbología gráfica y de su función social, a través del reconocimiento de los signos escritos y sus diversos usos culturales.

3.- Conocimiento del alfabeto: identificación de las letras del alfabeto.

4.- Lectura: reconocimiento visual de palabras y frases simples, de uso común, con el apoyo de imágenes.

5.- Escritura: el propio nombre, dictado de palabras simples, escritura espontánea y de verbalizaciones producidas por el niño.

- En nuestro país se utiliza además la batería española psicopedagógica Evalúa 0 elaborada por Jesús García Vidal y Daniel González Manjón, en su versión adaptada 2.0 para estudiantes chilenos al finalizar el segundo nivel de transición o en su defecto a estudiantes que ingresan al primer año de educación básica.

En esta prueba se miden capacidades lingüísticas con el objetivo de valorar el conocimiento lingüístico de los alumnos mediante el análisis de diferentes elementos de su lenguaje oral como son su nivel léxico, la recepción y discriminación del lenguaje oral, sus habilidades fonológicas y el nivel articulatorio.

Los sub test que componen esta prueba son:

1.- Palabras y frases.

2.- Recepción auditiva y articulación.

3. Habilidades fonológicas.

- Síntesis y análisis silábico.

- Recuento de sílabas.

- Síntesis fonémica.

- Análisis fonémico: el alumno realiza un análisis de los fonemas que contiene una palabra, señalándonos la palabra que resulta de quitar un fonema a otra dada.

4.0 MARCO METODOLÓGICO

Se pretende describir la metodología de la investigación, las técnicas e instrumentos utilizados en relación entre las estrategias que utiliza la Docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL

4.1 Paradigma Fenomenológico

El paradigma fenomenológico se enmarca desde la visión de los autores que interactúan o viven el fenómeno que se encuentra en constante cambio y construcción de la realidad, los sujetos son capaces de modificar lo que viven y darle sentido.

La fenomenología se fundamenta en las siguientes premisas:

- En el estudio, se pretende describir y entender los fenómenos desde el punto de vista de cada participante y desde la perspectiva construida colectivamente.
- El diseño fenomenológico se basa en el análisis de discursos y temas específicos, así como en la búsqueda de sus posibles significados. (Creswell, Álvarez-Gayou y Mertens en Hernández, Fernández y Baptista, 2010, pp.515)
- En el estudio descriptivo, se recolecta información, pasos y etapas de esta, entre otros aspectos metodológicos. A través de una investigación descriptiva se espera responder el quién, el dónde, el cuándo, el cómo y el porqué del sujeto de estudio. Así mismo, busca medir o evaluar los aspectos, dimensiones o componentes más relevantes del fenómeno o fenómenos a investigar. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p. 80)

4.2 Paradigma Cualitativo

Esta investigación se ubica en el Paradigma Cualitativo, ya que se trabajará con hechos observados entre la interacción de la docente y sus estudiantes, que se desarrollan en una dimensión real, al interior de la sala de clases con los alumnos del curso investigado y la profesora en su contexto social habitual, en el cual se desempeña diariamente dentro y fuera del aula.

La mayor parte de los estudios cualitativos están preocupados por el contexto de los acontecimientos, y centran su indagación en aquellos espacios en que los seres humanos se implican e interesan, evalúan y experimentan directamente. Es más, esta investigación trabaja con contextos que son naturales, o tomados tal y como se encuentran, más que reconstruidos o modificados por el investigador. (Taylor y Bogdan en Ramírez, Arcila, Buriticá y Castrillón, 2004, pp.53).

Nuestra Misión era observar el trabajo realizado por la Educadora Diferencial dentro y fuera del Aula, sin intervención en sus estrategias y metodología de trabajo.

4.3 Nivel de investigación / profundización: Tipo de Estudio Descriptivo

Esta investigación pretende comprender la relación entre las estrategias que utiliza la Educadora Diferencial con un grupo de estudiantes con TEL, en relación a la adquisición de la lectura.

“Con frecuencia, la meta del investigador consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p 80).

4.4 Diseño de la investigación

4.4.1 Contexto y escenario de sujeto de estudio

El colegio en el cual se centra nuestra investigación está ubicado en una población al sur- oriente de la Comuna de San Bernardo, este colegio cuenta con una matrícula de 430 alumnos y un curso por nivel y es dependiente de la Corporación Municipal de Educación y Salud de San Bernardo.

Como rasgos generales cabe mencionar que la escuela brinda educación a niños desde los niveles Pre-kinder hasta 8° año básico, cuenta con porcentaje de asistencia a clases de alrededor de 90% y el porcentaje de apoyo de padres y apoderados es aproximadamente cercano al 50%, esto difiere notoriamente en cada ciclo de enseñanza siendo bastante superior en los primeros niveles educativos y menor desde 5° a 8° año básico. Lo anterior se puede comprobar con los registros de asistencia a clases, nivel de compromiso con tareas al hogar, a reuniones de apoderados y asistencia entrevistas personales con los profesores y directivos del establecimiento.

Las familias que conforman la comunidad educativa en general corresponden a los estratos socioeconómicos medio y bajo, las actividades que realizan los padres y apoderados de la escuela corresponden al sector servicios y trabajos de tipo agrícola en sectores cercanos a Buin y Nos. Los padres y apoderados están involucrados en actividades extra programáticas de la escuela, a través de las invitaciones y actividades organizadas por el equipo directivo del establecimiento.

Los planes y programas con que se rige son los sugeridos por el Ministerio de Educación.

La escuela posee un reglamento de evaluación que se actualiza anualmente con los docentes, y un reglamento de convivencia que se actualiza en conjunto con todos los integrantes de la comunidad educativa.

La escuela cuenta con 12 docentes de aula, y proyecto PIE integrado por una psicopedagoga, una psicóloga, una fonoaudióloga y cinco profesoras de educación diferencial las cuales atienden alumnos con necesidades educativas especiales que presentan Trastornos del Lenguaje y Discapacidad Intelectual.

De acuerdo con el PEI de la escuela en su misión se expresa el perfil de alumno que

pretende formar : *“La Misión de la Escuela Abraham Lincoln es ser un espacio pedagógico para el crecimiento personal de todos los alumnos y alumnas y su desarrollo integral en distintos planos: espiritual, ético, moral, intelectual, afectivo, artístico, emocional, físico y social, donde niños y niñas aprenden en un clima cálido y afectuoso; de respeto mutuo entre las personas, con libertad de expresar sus sentimientos, fomentando en los niños y niñas el pensamiento crítico; con seguridad y confianza, valorando y transformando el entorno natural, social y cultural de manera proactiva, propendiendo hacia una educación de calidad que garantice el logro de los aprendizajes básicos para el progreso del estudiante conforme a las capacidades de cada alumno en cada nivel guiados por profesores en perfeccionamiento y capacitación constante que trabajan en equipo coordinados con el equipo directivo y buscan en conjunto el desarrollo institucional en la Escuela en beneficio de una educación integral de calidad para sus estudiantes”.*

4.4.2 Sujeto de estudio

Una Profesora de Educación Diferencial mención TEL y la relación entre las estrategias que utiliza la docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica, sus interacciones con los estudiantes de primero básico en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

La docente es Profesora de Educación General Básica mención Lenguaje y comunicación posteriormente estudio Pedagogía en Educación diferencial con mención en Audición y Lenguaje. Lleva trabajando con el mismo curso desde la pre básica, es así, que continúa realizando su trabajo en los años posteriores con los estudiantes que pertenecen al Programa de Integración Escolar, realizando intervención dentro del aula dos a tres veces por semana. Se integró al establecimiento en el 2015, y lleva más de 15 años trabajando con estudiantes de establecimientos similares su foco principal es el trabajo con los estudiantes que presentan diagnóstico TEL entre los niveles de pre básica hasta segundo básico.

Se busca un sujeto de estudio ya que: “en el enfoque cualitativo se involucra a unos cuantos sujetos porque no se pretende necesariamente generalizar los resultados del estudio” (Hernández, Fernández y Baptista2010, p.13).

4.5 Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para recoger los datos de nuestra investigación realizamos:

4.5.1 Observación directa no participante - pauta de indicadores

Para realizar la observación no participante consideramos la técnica que la define a continuación: La observación no participante es aquella en que el observador no pertenece al grupo que estudia. Comprende todas las formas de investigación sobre el terreno, en contacto inmediato con la realidad” (Whitehead en Pérez Serrano, 2007, p.23).

...La observación, por principio, es susceptible de ser aplicada a cualquier conducta o situación. “Saber observar es saber seleccionar” (Whitehead en Pérez Serrano, 2007, p.23).

En esta investigación realizaremos una pauta de observación de clases, en la cual el investigador usando sus sentidos: la vista, la audición, el olfato, el tacto y el gusto; realiza observaciones y acumula hechos que le ayudan tanto a la identificación de un problema como a su posterior resolución.

En la observación, por lo tanto, se debe tener en consideración la relación entre los hechos (realidad o evidencia empírica) y las teorías científicas. En este sentido, valdría la formulación de las siguientes interrogantes de índole epistemológica: ¿Cuáles son las características de la observación científica?, ¿Cuál es la naturaleza de un hecho?, ¿Cuál es la relación existente entre la teoría y los hechos en la investigación? (Morán, J.L, 2007).

Observar, es entonces: “advertir los hechos como se presentan de una manera espontánea y consignarlos por escrito”..., “el proceso mediante el cual se perciben deliberadamente ciertos rasgos existentes en la realidad por medio de un esquema conceptual previo y con base en ciertos propósitos definidos generalmente por una conjetura que se quiere investigar”. (Morán, J.L.: “La Observación” en Contribuciones a la Economía, julio 2007. Texto completo en <http://www.eumed.net/ce/2007>)

Los instrumentos utilizados para la recogida de la información tanto la entrevista semiestructurada como la pauta de observación, fueron validados por tres educadoras diferenciales con mención en Trastornos Específicos del Lenguaje.

4.5.2 Entrevista semiestructurada con guión previo: con preguntas por categorías y subcategorías

Aplicaremos una entrevista en profundidad semi-estructurada a la docente de educación diferencial con el objetivo de conocer sus prácticas pedagógicas habituales ya que:

“La entrevista es una conversación sistematizada que tiene por objeto obtener, recuperar y registrar las experiencias de vida guardadas en la memoria de la gente. Es una situación en la que, por medio del lenguaje, el entrevistado cuenta sus historias y el entrevistador pregunta acerca de sucesos, situaciones (Benadiba y Plotinsky, 2001, p.23).

Cada investigador realiza una entrevista diferente según su cultura, sensibilidad y conocimiento acerca del tema, y sobre todo, según sea el contexto espacio-temporal en el que se desarrolla la misma”. (Dalle, Boniolo, Sautu y Elbert, 2005, p. 38)

Entrevista semiestructurada. En este caso el entrevistador dispone de un «guion», con los temas que debe tratar en la entrevista. Sin embargo, el entrevistador puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de formular las preguntas. En el ámbito de un tema determinado, el entrevistador puede plantear la conversación de la forma que desee, plantear las preguntas que considere oportunas y hacerlo en los términos que le parezcan convenientes, explicar su significado, pedir al entrevistado que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, y establecer un estilo propio y personal de conversación.

El guión del entrevistador puede ser más o menos detallado. Puede ser una lista de temas a tratar, o puede formularse de manera más analítica en forma de preguntas, aunque de carácter más general. (Corbetta Piergiorgio, 2007, p. 353-354)

Esta forma de realizar la entrevista concede amplia libertad tanto al entrevistado como al entrevistador, y garantiza al mismo tiempo que se van a discutir todos los temas relevantes y se va a recopilar toda la información necesaria. El guion previo de la entrevista establece un perímetro dentro del cual el entrevistador decide no sólo el orden y la formulación de las preguntas, sino también si se va a profundizar en algún tema y, en su caso, en cuál de ellos. En general, el entrevistador no abordará temas que no estén previstos en el guion, pero tiene libertad para desarrollar temas que vayan surgiendo en el curso de la entrevista y que considere importantes para comprender al sujeto entrevistado, aunque no las incluya en el resto de las entrevistas

4.6 Tipo de análisis

4.6.1 Análisis de contenido

Se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir debe ser sistemática, objetiva, replicable, y válida.

- También se entiende: es un método de investigación para hacer inferencias válidas y confiables de datos con respecto a su contexto. (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.356)

Necesitamos observar el trabajo sistemático de la Educadora Diferencial en su quehacer diario y si utiliza diversas estrategias para un adecuado trabajo de las habilidades de conciencia fonológica.

4.7 Triangulación de la información

Al escoger una estrategia de investigación, implícita o explícitamente se está definiendo con qué métodos y tipo de información se va a trabajar. Por lo tanto, se está estableciendo cuáles son los aspectos del problema a investigar que serán abordados y de qué manera se intentará dar cuenta de estos. (Cantor, 2002, p. 59).

El autor Denzin (1970), define la triangulación como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (citado en Valencia, 2000, p. 3), Cowman (1993) por su parte se refiere a esta de la siguiente manera:

La triangulación como estrategia de investigación representa un medio para integrar los dos enfoques de investigación. La triangulación, utilizada por primera vez en 1959, se define como una combinación de múltiples métodos en un estudio del mismo objeto o evento para describir con mayor precisión el fenómeno que se investiga (p. 788).

Así también como ventaja de la triangulación Cantor (2002) plantea que “puede mencionarse la posibilidad de adquirir un conocimiento más amplio y profundo del objeto de análisis” (p. 59). Existen cuatro tipos básicos de triangulación: (Valencia, 2000, p. 4)

1. Triangulación de datos
2. Triangulación de investigador
3. Triangulación teórica
4. Triangulación metodológica.

Para esta investigación, es de especial interés la triangulación metodológica, de la cual existen dos tipos: del método y entre métodos (Valencia, 2000), centrándose particularmente en la de tipo “del método”, la cual siguiendo la línea del autor se define como:

La inclusión de dos o más aproximaciones cualitativas como la observación y la entrevista abierta para evaluar el mismo fenómeno, también se considera triangulación dentro de métodos. Los datos observacionales y de entrevista se comparan como una manera de validar los hallazgos (p. 5).

En el caso específico de esta investigación, la triangulación sería entre la información recopilada de la pauta de observación no participante y la entrevista semi estructurada con la finalidad de abordar el fenómeno a mayor profundidad. Dicho esto, es importante tener en cuenta contar con rigurosidad al momento de realizar la triangulación, ya que como plantea Cantor (2002):

No se trata sencillamente de combinar técnicas, métodos, instrumentos, fuentes y universos de cualquier índole sino de complementarlos de manera tal que cada nivel fuera pertinente para el logro de diferentes fines que, por un lado, posibilitaran captar dimensiones del problema que no es posible ver mediante una sola perspectiva y, por otro, le incorporasen profundidad y amplitud al análisis (p. 67).

4.8 Fases de la investigación

4.8.1 Fase Preoperatoria

Siguiendo entonces la línea del autor de Rodríguez, Gil & García (1996), en esta primera fase podemos distinguir dos grandes etapas: reflexiva y diseño.

En la primera etapa; llamada “etapa reflexiva”, el investigador tomará como base su propia formación investigadora, sus conocimientos y experiencias sobre los fenómenos educativos e incluso su ideología, con esto se establecerá el marco teórico-conceptual desde el que se da inicio a la investigación (Rodríguez, Gil & García (1996). Siguiendo la línea del autor, se intentará clarificar y determinar el tópico de interés y describir la razón de la elección del tema. Posterior a esto una vez ya identificado el tópico, se buscará toda la información disponible sobre el mismo “en definitiva se trata de establecer el estado de la cuestión, pero desde una perspectiva amplia, sin llegar a detalles extremos. Libros, artículos, informes, pero también experiencias vitales, testimonios, comentarios, habrán de manejarse c.-n este momento de la investigación” (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 66), por tanto, en esta etapa se realizó la construcción del marco teórico de esta investigación, así como también la búsqueda de toda la información disponible sobre el fenómeno en cuestión.

En cuanto a la segunda etapa; llamada “etapa de diseño”, “se dedicará a la planificación de las actividades que se ejecutarán en las fases posteriores. (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 65). En esta etapa entonces; siguiendo la línea del autor, “se suele especificar el proceso de selección que se va a llevar a cabo para asegurarse que el lugar o las personas objeto de investigación (el escenario) se acerquen lo más posible a lo ideal” (p. 69) teniendo en cuenta a su vez los recursos con los que se dispone. Por tanto, en esta fase se ubicarían las planificaciones abordadas en el marco metodológico de esta investigación, específicamente estas serían:

- Cronograma
- Organización del equipo investigativo.
- Elaboración de la pauta de observación.
- Planificación para la realización de observación no participante.
- Planificación para la ejecución de entrevista

4.8.2 Fase de acceso al campo

La segunda fase; fase de acceso al campo es definida por Rodríguez, Gil & García (1996) como:

Un proceso por el que el investigador va accediendo progresivamente a la información fundamental para su estudio. En un primer momento el acceso al campo supone simplemente un permiso que hace posible entrar en una escuela o una clase para poder realizar una observación, pero más tarde llega a significar la posibilidad de recoger un tipo de información que los participantes sólo proporcionan u aquellos en quienes confían y que ocultan a todos los demás (p. 72).

Por tanto, en esta investigación, correspondería al acercamiento a realizar la observación participante, así como también a la posterior entrevista. Para abordar esta observación se ha optado por la estrategia de construcción de mapas la cual supone “un acercamiento formal a partir del cual se construyen esquemas sociales, espaciales y temporales de las interacciones entre individuos e instituciones: características personales y profesionales, competencias organigramas de funcionamiento, horarios, utilización de espacios, tipologías etc.” (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 72), el esquema seleccionado para esta investigación es aquel utilizado en la pauta de observación, pauta de entrevistas, así como también en las categorías de análisis.

Para Rodríguez, Gil & García (1996) “esta es la etapa más interesante del proceso de investigación; la luz, el orden y la comprensión van emergiendo. Pero ello sucede gracias al esfuerzo que supone la indagación realizada pertinentemente y dentro de un marco conceptual. Esto lleva tiempo, esfuerzo, perseverancia (p.74). Durante esta fase también es necesario asegurar el rigor de la investigación y para esto es serán consideración los criterios de suficiencia y adecuación de datos planteados por Rodríguez, Gil & García (1996), la “suficiencia” por una parte se obtendría a alcanzar la “saturación informativa” lo que significa que la nueva información no aporta nada nuevo, esto derivado de la cantidad de datos ya recogidos, por otra parte la “adecuación” refiere a seleccionar la información en consideración de las necesidades teóricas de esta investigación.

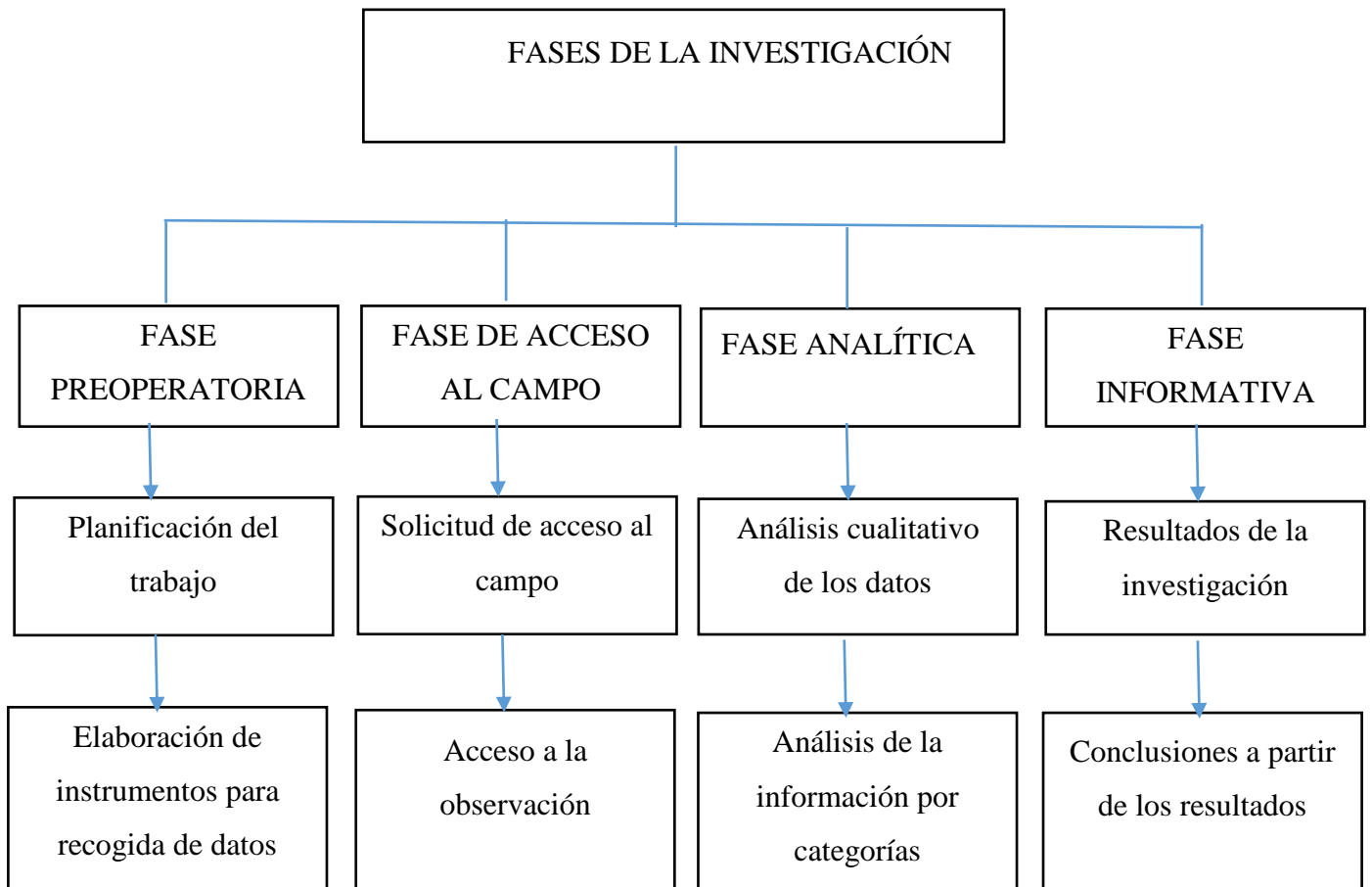
4.8.3 Fase Analítica

La tercera fase; llamada fase analítica, corresponde al análisis de datos cualitativos posterior a obtención de datos suficientes y adecuados acerca del fenómeno investigado, este proceso será considerado como “un proceso realizado con un cierto grado de sistematización que, a veces, permanece implícita en las situaciones comprendidas por el investigador”. (Rodríguez, Gil & García, 1996, p. 76)

4.8.4 Fase Informativa

Esta fase comprende el término del proceso investigativo, mediante una presentación y difusión de los resultados (Rodríguez, Gil & García, 1996), con esto no solo se reconoce el haber alcanzado la comprensión del fenómeno a estudiar, sino también el compartir esta comprensión con los demás.

En base a lo expuesto en los puntos anteriores, se explicitará su relación con nuestra investigación en el capítulo de análisis.



4.9 Aspectos éticos y críticos de rigurosidad

Es importante abordar los aspectos éticos de esta investigación ya que como plantea Botto (2011) “el ejercicio de la investigación científica y la utilización de sus productos, es decir, del conocimiento exigen tener presente la dimensión ética”. El origen de la palabra “ética” según el mismo autor:

En el caso de esta investigación científica, basa sus aspectos éticos en que “el ejercicio de la investigación científica y el uso del conocimiento producido por la ciencia demandan conductas éticas en el investigador” (Gonzales 2002, p. 94) y reconoce que “hay que evitar conductas no éticas en la práctica de la ciencia” (Gonzales, 2002, p. 94).

Producto de lo anterior, los instrumentos que elaboramos y aplicamos, fueron la entrevista semi estructurada y la pauta de observación no participante. La persona que fue observada y entrevistada estuvo de acuerdo con compartir los datos expuestos en la presente investigación.

Ezekiel Emanuel (2000 citado en Botto, 2011, p. 365) propone “...requerimientos básicos para evaluar los aspectos éticos en el marco de las investigaciones...” de los cuales adherimos a los siguientes:

1. Valor científico o social: Para que una investigación sea ética debe tener valor, es decir, sus resultados debieran promover una mejora en la salud o en las condiciones de vida de las personas, en este caso se pretende generar un cambio en los aprendizajes de los estudiantes.
2. Selección equitativa de los sujetos: La determinación de los sujetos que participarán en el estudio debe considerar los objetivos de la investigación, destacando cuáles serán los criterios de inclusión y exclusión de tal manera que la selección esté comandada por un juicio científico más allá de las vulnerabilidades o el estigma social. En el caso de esta investigación el sujeto de estudio es la educadora diferencial que trabaja en primero básico y el colegio cuenta solo con un curso por nivel.
3. Proporción favorable del riesgo-beneficio: La investigación con personas debe considerar siempre el análisis cuidadoso de los riesgos y beneficios que puede implicar.

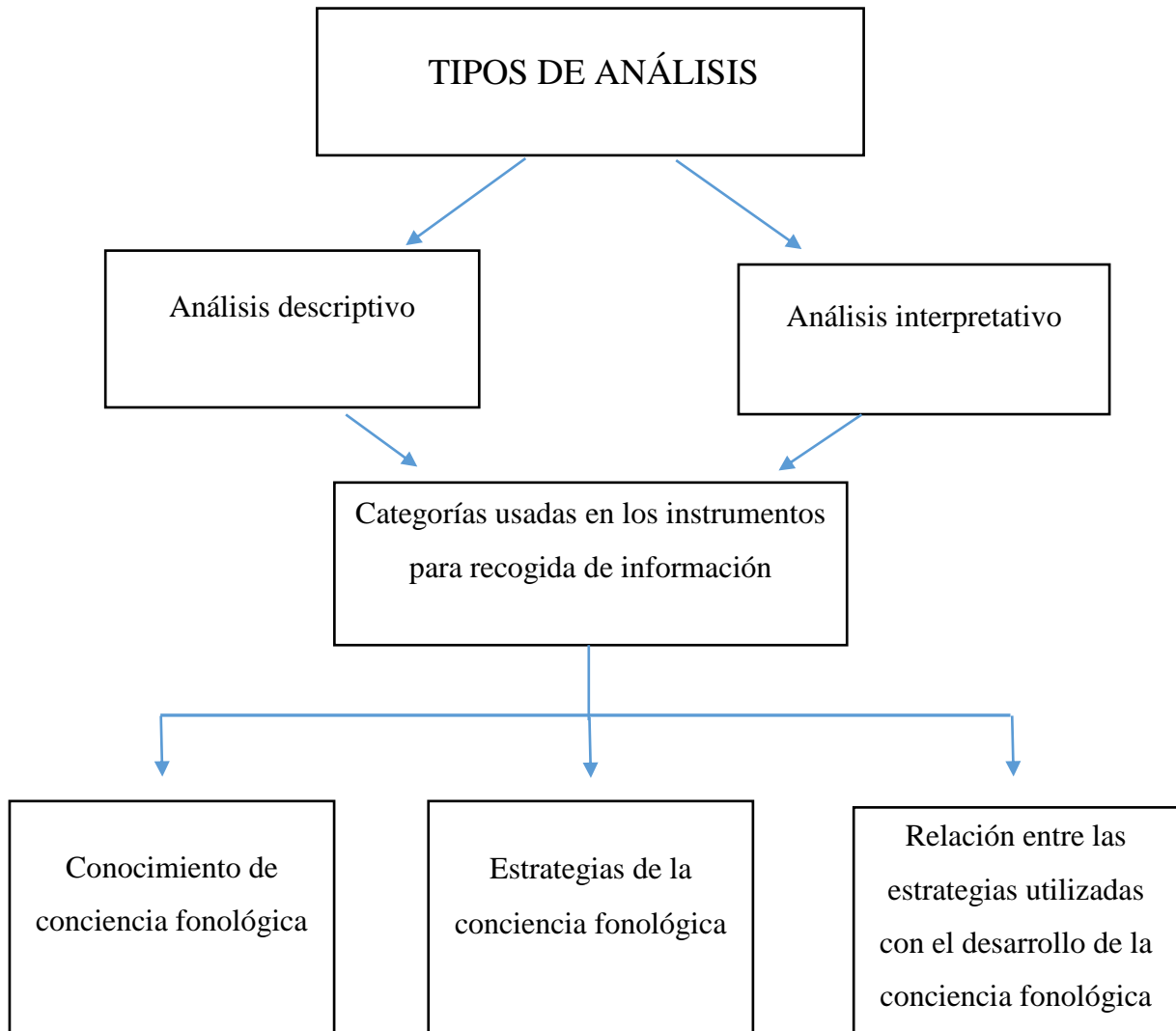
En base a lo investigado consideramos que podemos obtener grandes beneficios en cuanto a la reflexión de las prácticas educativas en relación con la importancia de la aplicación de estrategias de desarrollo de la conciencia fonológica y sus implicancias en la adquisición de la lectura en los niños con TEL.

4. Consentimiento informado: Es uno de los aspectos indiscutibles en cualquier investigación. Su propósito es otorgar el control de los sujetos respecto a su incorporación o retiro del estudio y asegurar su participación en la medida que se respeten sus creencias,

valores e intereses. En los anexos de la investigación adjuntamos los consentimientos informados firmados por los participantes de la investigación.

5.0 ANÁLISIS

A continuación, se exponen los tipos de Análisis que utilizamos en nuestra investigación:



5.1 Análisis descriptivo

En la investigación cualitativa “se requiere establecer categorías de análisis y definir los términos operativos” (Álvarez, 2011).

Entonces, las categorías que serán descritas surgen del marco teórico y es en base a esto que se delimitarán los alcances de esta investigación, no obstante, se reconoce la posibilidad del surgimiento de nuevas categorías, así como también de subcategorías durante la obtención de datos.

En el trabajo de campo las subcategorías permiten visualizar y profundizar con más detalle el fenómeno estudiado” (Chaves, 2005).

Las categorías entonces “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” (Minayo, Deslandes & Gomes, 2007.p 55)

- A continuación, describimos las categorías utilizadas en nuestra investigación.
- **Categoría 1: Conocimiento de conciencia fonológica**

Esta categoría refiere al conocimiento técnico y teórico sobre la conciencia fonológica, así también respecto al trabajo en función de la conciencia fonológica.

“Si, conozco porque lo he estudiado y se utiliza sobre todo en cursos de pre básica y en primer año básico. Creando conciencia de los sonidos, rimas, sonido inicial y final, entre otros para apoyar a los niños.”

Respecto a la adquisición de la lectura en niños con TEL, la entrevistada considera que los factores más relevantes en la adquisición de esta, son el apoyo individual, el compromiso de los padres, las estrategias utilizadas para la enseñanza, la motivación y el nivel de dificultad según el TEL, dependiendo si es mixto o expresivo. Como habilidades que forman parte de la conciencia fonológica, la entrevistada reconoce la conciencia del sonido en los fonemas, las rimas y la conciencia silábica.

“Son varios, yo considero que influyen los métodos de lectura, el apoyo individual, el compromiso de los padres, las estrategias que se utilizan para enseñar a los niños, la motivación y el nivel de dificultad del TEL si es mixto o expresivo.”

Según lo planteado por la entrevistada, ella reconoce trabajar las habilidades de conciencia fonológica dentro y fuera del aula, aunque mayormente fuera del aula; con

material especial y fichas de apoyo, en cuanto al trabajo dentro del aula la entrevistada manifiesta trabajo colaborativo con la docente, realizando planificaciones dirigidas a promover la participación de los niños y niñas.

“Algunas habilidades son tener conciencia del sonido de los fonemas, las rimas, conciencia silábica, etc.”

En cuanto a las habilidades para desarrollar la conciencia fonológica en niños y niñas la entrevistada expone que estas se desarrollarían mediante la realización de actividades para repetir el sonido de fonemas, usar aplausos o pasos para segmentar las palabras en sílabas, aprender rimas, cazar palabras que tienen el mismo sonido inicial, medial o final, leer y recitar poemas, rimas y adivinanzas.

“Sí, pero en gran medida fuera del aula con material especial y fichas de apoyo. En aula en conjunto con la docente se hacen planificaciones de 1 o 2 clases semanales en kínder, 1° básico, clases activas que promuevan la participación de los niños.”

En relación a la importancia de trabajar la conciencia fonológica tempranamente, la entrevistada afirma que es importante debido a que es un aporte para facilitar el proceso lector de niños y niñas, planteando a su vez y basándose en su experiencia en trabajo con niños y niñas, que aquellos que no tienen desarrollada la conciencia fonológica, presentan dificultades para alcanzar la lectura. Respectivamente como dificultad o consecuencia del no trabajar la conciencia fonológica en pre básica, la entrevistada expresa nuevamente, que esta sería la dificultad para alcanzar la lectura.

“Porque es un aporte importante que facilita el proceso lector en los niños. Los niños que no tienen desarrollada la conciencia fonológica presentan dificultades para alcanzar la lectura según mi experiencia con niños pequeños.” “Los alumnos que no desarrollan la conciencia fonológica pueden tener más dificultades para alcanzar la lectura.”

Por último, referente al trabajo diario de desarrollo de habilidades de conciencia fonológica, la entrevistada manifiesta que no lo realiza todos los días debido a que existen otros contenidos y habilidades a desarrollar, pero que de todas formas se trabajan en conjunto a docentes y la intervención de la fonoaudióloga mediante talleres y fichas de trabajo.

“No a diario, porque hay otros contenidos y habilidades. Pero si se desarrollan estas habilidades con talleres en conjunto con las docentes y la intervención de la fonoaudióloga con fichas de trabajo.”

- **Categoría 2: Estrategias para la conciencia fonológica**

Respecto a las estrategias que se pueden utilizar o no se pueden utilizar para los alumnos con TEL, la entrevistada declara utilizar las mismas estrategias para todos los niños, pero pese a esto, es necesario contar con material visual a disposición de cada uno de ellos.

“Con los niños con TEL se puede usar las mismas estrategias, pero se necesita contar con material visual a disposición de cada uno de ellos.”

“Segmentación silábica, producir sonidos final e inicial en palabras. Buscar palabras o repetir palabras que comienzan con una letra, repetir sonidos de cada fonema en palabras, contar jugando a leer, repetir rimas.”

“Uso de apoyo de TIC, uso de computador y data en clases, papelógrafos, fichas de trabajo individuales, contar, cantar, aprender en movimiento, usar los brazos, aplaudir, saltar, caminar para realizar segmentación silábica, etc.”

En relación a si el trabajo estaba enfocado para cada estudiante de manera personalizada, la entrevistada expresa hacer su trabajo acorde a las características y ritmo de aprendizaje de cada niño o niña.

“Si de acuerdo a sus características y a su ritmo de aprendizaje, en el caso de los niños de primero, se refuerza el trabajo de la lectura y escritura de acuerdo a lo que cada niño sabe para que vayan logrando avances.”

Por último, respecto a tomar en cuenta el trabajo realizado en años anteriores, la entrevistada declara que en general, es ella misma quien ha trabajado con los niños y niñas en cursos desde pre-kínder, por lo que afirma que gracias a esto ya conoce a los niños y niñas, así como, el nivel en el que se encuentran, así también, declara conversar con otros profesores que hayan tenido a cargo a los niños y niñas, para conocer acerca del trabajo ya realizado.

“En general al llegar a 1° y 2° básico, he trabajado con el o los mismos cursos desde pre-kínder, por lo tanto uno ya los conoce y sabe el nivel de los niños y también se conversa con los profesores que han tenido antes para conocer más sobre ese trabajo.”

- **Categoría 3: Relación entre las estrategias utilizadas con el desarrollo de la conciencia fonológica**

Respecto de la relación entre el trabajo de la conciencia fonológica con la lectura, la entrevistada afirma que ella va reforzando con el objetivo de lograr la lectura y trabajando de acuerdo al nivel en el caso del primero, acorde a las consonantes que estén estudiando o que los niños y niñas conocen.

“Claramente ya que uno va reforzando con el objetivo de lograr la lectura y se trabaja de acuerdo al nivel en el caso del 1° de acuerdo a las consonantes que están estudiando o que conocen a los niños en el curso o de forma individual.”

La entrevistada declara que las estrategias utilizadas se enfocan en la lectura y así también en la comunicación ya que los niños participan y explican lo que van aprendiendo. Entre los materiales utilizados dentro y fuera del aula común; enfocada en la conciencia fonológica hacia la lectura, la entrevistada expresa utilizar fichas, videos con canciones, PowerPoint, bloques para armar palabras, libros y cajas con lecturas breves.

“Se enfocan en la lectura y en la comunicación ya que los niños participan y explican lo que van aprendiendo.”

“Se utilizan fichas, videos con canciones, power point con diapositivas. Bloques para armar palabras, libros, cajas con lecturas breves, entre otros.”

En relación a la dificultad para implementar estas estrategias, la entrevistada expresa que estas serían el tiempo, la gran cantidad de objetivos de aprendizaje que se deben pasar en un currículo, la falta de recursos, materiales didácticos, e incluso la falta de fotocopias en algunas ocasiones.

“El tiempo y la gran cantidad de objetivos de aprendizaje que se deben pasar según el currículo. Falta de recursos, materiales didácticos, incluso falta de fotocopias en ocasiones.”

Por último, en relación a las ventajas que se observan al lograr implementar las estrategias ya repasadas, la entrevistada afirma que los niños se motivan hacia el aprendizaje, se pueden observar también avances y logros en relación consigo mismos, avances en lectura y un alto nivel de porcentaje de niños lectores a término del primer año básico.

“Los niños se motivan hacia el aprendizaje y se van observando avances y logros en relación consigo mismo y con el nivel del estudiante, avances en la lectura. Alto porcentaje de niños lectores al término de 1° año básico.”

5.2 Análisis interpretativo

5.2.1 Conocimiento de conciencia fonológica

La entrevistada declara tener conocimiento sobre la conciencia fonológica derivado de sus estudios, así también, demuestra contar con algunas herramientas para apoyar el desarrollo de esta en los niños y niñas, lo cual se pudo observar en la clase en la cual se aplicó la pauta de observación.

Cabe destacar que la docente diferencial, se desempeñó varios años como Profesora de Educación General Básica en el Primer Ciclo, por lo cual cuenta con vasta experiencia en las metodologías de enseñanza de la lectura inicial

5.2.2 Estrategias para la conciencia fonológica

La docente reconoce y aplica variadas estrategias para desarrollar la conciencia fonológica en los estudiantes con T.E.L.

Como estrategias para trabajar la conciencia fonológica, la entrevistada afirma utilizar la segmentación silábica, producir sonidos final e inicial en palabras, contar jugando a leer y repetir rimas. Según el estilo de aprendizaje del estudiante, la entrevistada manifiesta utilizar estrategias como el apoyo del TIC (tecnologías de la información y la comunicación), uso de computador y data en clases, papelógrafos, fichas de trabajo individuales, contar, cantar, aprender en movimiento, usar los brazos, aplaudir, saltar y caminar para realizar segmentación silábica.

Como refieren múltiples investigaciones (CPEIP, 2008) La calidad del desempeño de los docentes, entre otros factores, es uno de los que tiene una alta incidencia en los logros de aprendizaje de los estudiantes. Lo que los docentes deben saber y ser capaces de hacer es crucial en las oportunidades de aprendizaje que tendrán” (p. 39).

Por tanto el que el profesor o profesora cuente con estrategias para abordar el trabajo de la conciencia fonológica es de gran relevancia, desde el decreto N°83 se hace referencia a la adecuación curricular, la cual “constituye una herramienta pedagógica que permite equiparar las condiciones para que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder, participar y progresar en su proceso de enseñanza aprendizaje” (División de Educación General Unidad de Currículum Ministerio de Educación, 2015, p. 12)

Las estrategias centradas en la estimulación de la conciencia fonológica incluyen típicamente actividades dirigidas a aumentar la habilidad de los niños para la manipulación de las sílabas y los sonidos de las palabras, las cuales han demostrado ser beneficiosas en la intervención de estos niños, lo que finalmente incide en el éxito del aprendizaje de la lectura, proporcionando así una base para un adecuado rendimiento escolar (Pinto et al, 2007, p. 7).

Esta categoría hace referencia a las estrategias para abordar el trabajo en función de la conciencia fonológica en base al Decreto N°83, las Bases Curriculares, el Programa de Estudio de Primer Año Básico y el Marco para la Buena Enseñanza.

5.2.3.- Relación entre las estrategias utilizadas con el desarrollo de la conciencia fonológica

Esta categoría refiere a la utilización de estrategias para trabajar en función de la conciencia fonológica, según lo abordado en los puntos anteriores como definición de conciencia fonológica y la utilización de estrategias como las ya antes descritas en la categoría anterior.

En relación con lo descrito por la docente, creemos que las estrategias son adecuadas sin embargo no son suficientes para la consecución de los objetivos propuestos para la adquisición de la lectura en los niños con T.E.L. ya que, son generales y en ocasiones declara no tener tiempo necesario para diseñar el material, aún estando en conocimiento de su importancia para el aprendizaje de los estudiantes.

En un estudio realizado acerca de los efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. Parece recomendable diseñar programas de intervención ajustados a las necesidades de los alumnos que van a aprender a leer y escribir, con el fin de optimizar la automatización de los procesos básicos (González, Cuetos, Vilar & Uceira, 2015, p. 7).

6.0 CONCLUSIONES/ REFLEXIONES FINALES

Respecto al conocimiento de conciencia fonológica, se puede reconocer conocimiento derivado de los estudios acerca de la conciencia fonológica y las experiencias adquiridas del trabajo con niños y niñas, cabe destacar que la entrevistada declara no trabajar diariamente habilidades de conciencia fonológica, lo cual podría lograrse de manera transversal si se utilizaran las estrategias pedagógicas necesarias en forma complementaria a los contenidos de cada nivel teniendo en consideración las dimensiones que conforman el lenguaje las cuales son "comunicación, comprensión (leer-escuchar) y producción(hablar-escribir)" (Ledezma & Escalona, 2001, p. 15), por tanto mediante estas se encuentren presentes, podrían desarrollarse a diario sin intervenir con otros contenidos.

En relación a las estrategias para la conciencia fonológica, la entrevistada cuenta con múltiples estrategias para desarrollar la conciencia fonológica, pero específicamente en el caso de los niños y niñas con TEL, la entrevistada no hace énfasis en la relevancia de utilizar estrategias ligadas al tipo de TEL, el cual puede ser mixto o expresivo. Por otro lado, la entrevistada afirma utilizar distintas estrategias según las características y ritmo de cada niño o niña, con esto dejando fuera el estilo de aprendizaje de cada niño, el cual si es abordado en otros ítems pero no ahondando en la relevancia del tema.

Las personas tienen preferencias hacia unas determinadas estrategias cognitivas que les ayudan a dar significado a la nueva información. El término estilos de aprendizaje se refiere a esas estrategias preferidas que son, de manera más específica, formas de recopilar, interpretar, organizar y pensar sobre la nueva información (Gentry, 1999, citado en Rodríguez & Caro, 2003, p. 4).

Por último respectivo a la relación entre las estrategias utilizadas con el desarrollo de la conciencia fonológica, la entrevistada cuenta con múltiples estrategias para abordar el desarrollo de la conciencia fonológica, reconoce los beneficios de estas para la adquisición de lectura y las implementa en sus labores como educadora, teniendo en consideración el contenido acorde al curso en el que se encuentran, pero no haciendo mayor énfasis en el nivel en el que cada niño se encuentra y si este tendría relación al esperado según las bases curriculares, cabe destacar que no solo basta con el contar con ellas, sino también existen dificultades presentes derivadas del ambiente, como la falta de tiempo o recursos, los cuales intervendrían de manera negativa en la implementación de estas estrategias.

Como conclusión a los tres puntos, se puede reconocer la importancia de la conciencia fonológica para la educadora, así también el cómo estos aspectos influirán en el aprendizaje

del niño o niña con o sin TEL, iniciando con lograr la lectura y aquellos aprendizajes que derivarían de esto, por otro lado es posible reconocer falencias en cuanto al conocimiento respecto a la conciencia fonológica, las estrategias utilizadas y por último es posible evidenciar factores ambientales que dificultarían el óptimo aprendizaje de los niños. Por otro lado, gracias a esto, se abren nuevas posibilidades de investigación y búsqueda de soluciones para crear mayor contenido respecto al tema y mejorar aquellos puntos críticos presentes en el aprendizaje de niños y niñas.

También nos parece una investigación útil, ya que podemos llevar estos conocimientos adquiridos a nuestra práctica educativa, transfiriendo los conocimientos y estrategias para implementarlas en primera instancia en nuestras escuelas, dando respuesta a la diversidad de estudiantes y atendiendo a las dificultades que presentan los alumnos, tanto en aula de recursos como aula regular.

Con los resultados de la investigación podemos a futuro diseñar un sistema de conocimiento, sobre la importancia del trabajo temprano de la conciencia fonológica, para los docentes que se desempeñan en los primeros niveles educativos.

Esta investigación aporta conocimientos sobre la relación que existe entre el trabajo de la Educadora Diferencial para el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica especialmente en los alumnos con TEL que se encuentran en proceso de adquisición de la lectura en primer año básico.

Para concluir, en relación a los alcances de esta investigación cabe recalcar la consideración de una posible deseabilidad social en las respuestas entregadas por parte de la entrevistada, deseabilidad social entendida como “tendencia psicológica a atribuirse a sí mismo cualidades de personalidad socialmente deseables y rechazar aquellas socialmente indeseables, produce un efecto distorsionador que en extremo, puede invalidar una medición” (Lemos, 2006, p. 8), al tener entonces en consideración la deseabilidad social, el papel de la observación de la clase toma un rol relevante para esta investigación, ya que mediante la triangulación, corrobora respuestas entregadas en la entrevistada, así como también, deja en evidencia aspectos recabados gracias al criterio del observador.

7.0 BIBLIOGRAFÍA

- Gerardo, Aguado (1999) Retraso del lenguaje y disfasia, Trastorno específico del lenguaje. Ediciones Aljibe, Málaga
- Ministerio de Educación Chile (2010) Decreto número 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, artículo 30, 34 y 35, p. 11-15.
- Ministerio de Educación Chile (2015) Decreto número 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica.
- Diuk, Beatriz (2007) El aprendizaje inicial de la lectura y la escritura de palabras en español: un estudio de caso 2007 volumen 16 número 1, p. 27-29
- Ministerio de Educación Chile, (2005) Desarrollo del Lenguaje a través de la lectura, p. 1-5 <http://ftp.emineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion2.pdf>
- Organización de la Naciones Unidas 1994, Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales, Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad, Salamanca, España, p.4-7 http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- Kilpatrick citado en Aravena, J; Conciencia fonológica en dos grupos de escolares que cursan primer año básico en colegios municipales y particulares subvencionados. Revista Chilena de Fonoaudiología ISSN 0719-4692 Volumen 13, 2014, p. 40-49
- Montealegre, R; Forero, L; (2006) Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. Acta Colombiana de Psicología, vol. 9, núm. 1, p. 25-40 Universidad Católica de Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Muñoz. M (2016), Revista mensual Red de Salud UC Christus, Número° 56, Santiago, Chile. http://redsalud.uc.cl/medios/revistasaluduc/pdf/N53_Rev_RedSaludUC_Liv.pdf
- Huanca. A (2017) Conciencia fonológica: ¿Cómo influye en la lectoescritura?, Revista digital INESEM, Perú. Recuperado de: <https://revistadigital.inesem.es/educacionsociedad/autores/alexandrohuanca/>
- Bravo. L, Villalón. M, Orellana. E (2006), Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos, Revista digital PSYKHE, Vol.15, N° 1, 3 -11, Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282006000100001
- Valdivieso. L (2002) La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura, Estudios Pedagógicos, N° 28, 2002, pp. 165-177, Escuela de Psicología, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052002000100010

- Aguado, G. (2009). El trastorno específico del lenguaje (TEL): un trastorno dinámico. Manuscrito enviado para publicación. XIX Congreso Nacional de la Federación Española de Asociaciones de Profesores de Audición y Lenguaje. <https://logopedicum.com/wp-content/uploads/2017/02/A04-aguado-tel.pdf>
- Lizana. X (2007), Comunidad Informativa sobre los Problemas del Desarrollo Aprendizaje CERIL. Artículo: Concepto de TEL y criterios usados en su definición <http://www.ceril.cl/index.php/12-comentarios/39-trastorno-especifico-del-lenguaje-tel>
- Asociación Americana de Psiquiatría (2014), Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, , Manual DSM-V, p. 59, 61-62)
- Maggiolo, M; Paz, M; Paz Walker S, Alejandra, La integración sensorial en los niños con TEL: Un estudio preliminar. Revista CEFAC, vol. 8, núm. 3, 2006, p. 304)
- Ferreira. E (2014) Citado en Revista de Pedagogía Crítica Paulo Freire, Año 13, N° 15, p. 135) <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/3130/131-146.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Vargas. A, Villamil. W (2007) El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. Revista Científica Pensamiento Psicológico, vol. 3, núm. 9, pp. 163-174 Pontificia Universidad Javeriana, Colombia Recuperado en: <http://www.redalyc.org/pdf/801/80103912.pdf>
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas Ministerio de Educación Chile (2008), Marco para la buena enseñanza p. 5-7
- Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación Chile (2012), Programa de Estudio de Lenguaje y Comunicación Primero Básico
- Unidad de Currículum y Evaluación Ministerio de Educación Chile (2012), Bases curriculares Lenguaje y Comunicación Primero Básico 2012
- Mendoza. E (2007) Trastorno Específico del Lenguaje, Editorial Pirámide, España; p. 213.
- Solé, I (1996) Estrategias de lectura, Editorial Graó Barcelona, p.17-26
- Téllez (2005) citado en Aragón. J (2011), Procesos implicados en la lectura. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numer_o_39/VIRGINIA_ARAGON
- Frith (1985) citado en Giner (2005) Teoría de la adquisición de la lectura-escritura según Uta Frith <https://www.edunoi.com/teoria-de-la-adquisicion-de-la-lectura-escritura-segun-uta-frith/>
- Iribarren, I (2005) Ortografía Española, Editorial Equinoccio, España, p. 77
- Rodríguez, citado en Almanza. M (2011), Concepto de lectura, p. 1
- <https://www.psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/metodos-de-lectura.doc> Métodos de lectura. Extraído de: Lebrero, M^a P. y M^a T. (1993) “Enfoques

metodológicos de la lectura y la escritura” En *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid, Síntesis.

- Ferreri. E (2015) Estrategias compensatorias en el proceso de lectura de una LE: un recorrido teórico hacia una implementación práctica. <https://fcf.unse.edu.ar/eventos/eici-2015/contenido/pdf/02.pdf>
- Ministerio de Educación Chile (2009) Establece la Ley General de Educación Número 20.370.
- Ministerio de Educación Chile (2010) Ley Número 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.
- Pérez. V, La Cruz. Amílcar. R (2014) Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, núm. 21, julio-diciembre, 2014, pp. 1-16 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/853/85332835002.pdf>
- Bravo. L (2000) Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial p.57 y 65, Ediciones UC, Chile
- Creswell, Álvarez-Gayou y Mertens en Hernández, Fernández y Baptista (2010) *Metodología de la investigación* 5ta Edición, Editorial Mc Graw Hill, México, p. 515
- Pérez Serrano. G (2007) *Investigación cualitativa: retos e interrogantes*. Editorial La Muralla España. Capítulos 1 y 4.
- Leal y Suro 2012 citado en López-Escribano. C; Sánchez-Hípola. P; Suro, J; Leal, Fernando, *Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades* <http://www.redalyc.org/pdf/647/64732221029.pdf>
- Proyecto Educativo Institucional Escuela Abraham Lincoln <http://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/10580/ProyectoEducativo10580.pdf>
- Morán. J.L. (2007) “La Observación” en *Contribuciones a la Economía*. Recuperado en: <http://www.eumed.net/ce/2007b/jlm.htm>
- Benadiba. L y Plotinsky. D (2001) *Historia oral: construcción del archivo histórico escolar*. Ediciones Novedades Educativas, Argentina, p. 23
- Dalle. P, Boniolo. P, Sautu. R, Elbert. R (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Argentina, p. 38
- Corbetta. P (2007), *Metodología y Técnicas de Investigación Social*, Editorial McGraw Hill, España, p. 353-354.
- Henríquez. E, Zepeda. M (2003) Preparación de un proyecto de investigación https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-95532003000200003

- Valencia. M (1999) Triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones
<http://www.robertexto.com/archivo9/triangul.htm>
- Monje. C (2011) Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica, Colombia. Recuperado de: <https://www.uv.mx/rmiipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Botto citado en Emanuel (2000) Pautas Éticas de Investigación en Sujetos Humanos: Nuevas Perspectivas ¿Qué hace que la investigación clínica sea ética? siete requisitos éticos? Reciperado de: <http://www.uss.cl/wp-content/uploads/2014/12/10.-REQUISITOS-ETICOS-EN-INVESTIGACIO%CC%81N.pdf>
- Chaves. C (2005) La categorización un aspecto crucial en la investigación cualitativa Revista de Investigaciones Cesmag , Vol. 11 No. 11, p. 113-118 Recuperado de: <https://docplayer.es/26152522-La-categorizacion-un-aspecto-crucial-en-la-investigacion-cualitativa.html>
- Pinto. C, Miranda V, Prieto. D, Rojas. K, Reyes. N, Vallejo. R (2007) Programa para estimular la conciencia fonológica en pre-escolares con TEL. p 7. Disponible en: http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2007/pinto_c/sources/pinto_c.pdf
- González. R, Cuetos. F, Vilar. J, Uceira. E (2015) Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura Revista digital Aula Abierta, volumen 43, Issue 1, Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277314000225>, p. 7
- Junta Nacional de auxilio Escolar y Becas (2019), Prioridades 2019 básica media y comunal. Recuperado de: <https://www.junaeb.cl/ive>
- Rodríguez, A. G., & Caro, E. M. (2003). Estilos de aprendizaje & e-learning. Hacia un mayor rendimiento académico. Revista de educación a distancia, (7). Recuperado de: <https://revistas.um.es/red/article/view/25411>
- Ledezma, M. V., & de Escalona, N. P. (2001). Cambio educativo, Transversalidad y Lenguaje ‘. Pub type journal cit, 15. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED473555.pdf#page=15>
- Lemos, V. (2006). La deseabilidad social en la evaluación de la personalidad infantil. Suma Psicológica 13, 7-13. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134219070001.pdf>

8.0 ANEXOS

A continuación adjuntamos evidencia de autorización de acceso al campo, validación de los instrumentos utilizados para llevar a cabo esta investigación, pauta de observación de clases y entrevista semiestructurada.

8.1 Validación de instrumentos para la recogida de datos

Los instrumentos fueron validados por tres docentes

- Carolina Arancibia Castillo - Licenciada en Educación y Profesora de Primer Ciclo
- Luisa Lanfranco Pinto - Licenciada en Educación y Profesora De Historia y Geografía
- Paola Rojas Carrasco - Educadora Diferencial Especialidad en TEL y DEA

Validación de instrumentos

Estimado/a profesor/a, nos encontramos en proceso de realización de una investigación sobre Conciencia Fonológica en niños con TEL, y solicitamos que pueda validar los siguientes instrumentos que se utilizarán para realizar la recolección de datos de nuestra investigación, los cuales son:

- Pauta de observación no participante dentro del aula, la cual tiene como objetivo observar el trabajo que realiza la Educadora Diferencial en relación a conciencia fonológica en niños que presentan el diagnóstico TEL.
- Entrevista semiestructurada

Esperando su aprobación se despiden estudiantes de la carrera de Educación Diferencial:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo

Nombre y Firma Docente

8.1.1 Evidencia validación de instrumentos para la recogida de datos



Diciembre, 2018.

Validación de instrumentos

Estimado/a profesor/a, nos encontramos en proceso de realización de una investigación sobre Conciencia Fonológica en niños con TEL, y solicitamos que pueda validar los siguientes instrumentos que se utilizarán para realizar la recolección de datos de nuestra investigación, los cuales son:

- Pauta de observación no participante dentro del aula, la cual tiene como objetivo observar el trabajo que realiza la Educadora Diferencial en relación a conciencia fonológica en niños que presentan el diagnóstico TEL.
- Entrevista semiestructurada

Esperando su aprobación se despiden estudiantes de la carrera de Educación Diferencial:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo

Carolina Brancibia Castillo

Nombre y Firma Docente

Validación de instrumentos

Estimado/a profesor/a, nos encontramos en proceso de realización de una investigación sobre Conciencia Fonológica en niños con TEL, y solicitamos que pueda validar los siguientes instrumentos que se utilizarán para realizar la recolección de datos de nuestra investigación, los cuales son:

- Pauta de observación no participante dentro del aula, la cual tiene como objetivo observar el trabajo que realiza la Educadora Diferencial en relación a conciencia fonológica en niños que presentan el diagnóstico TEL.
- Entrevista semiestructurada

Esperando su aprobación se despiden estudiantes de la carrera de Educación Diferencial:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo


Luisa Catalina Louprouco Pintos

Nombre y Firma Docente

Validación de instrumentos

Estimado/a profesor/a, nos encontramos en proceso de realización de una investigación sobre Conciencia Fonológica en niños con TEL, y solicitamos que pueda validar los siguientes instrumentos que se utilizarán para realizar la recolección de datos de nuestra investigación, los cuales son:

- Pauta de observación no participante dentro del aula, la cual tiene como objetivo observar el trabajo que realiza la Educadora Diferencial en relación a conciencia fonológica en niños que presentan el diagnóstico TEL.
- Entrevista semiestructurada

Esperando su aprobación se despiden estudiantes de la carrera de Educación Diferencial:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo

Paola Rojas Carrasco. Paola R²C S²

Nombre y Firma Docente

8.2 Solicitud autorización de acceso al campo

Carta de solicitud para la aplicación de pauta de observación y entrevista a Educadora Diferencial de primero básico.

Estimado/a director/a:

Junto con saludar, la presente carta tiene como finalidad solicitar su autorización para realizar y aplicar una pauta de observación dentro del aula común y una entrevista a la Educadora Diferencial de primero básico, con el propósito de recoger información sobre las estrategias que utiliza la Educadora Diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico. Estos datos serán utilizados para nuestra tesis que tiene como objetivo Comprender la relación entre las estrategias que utiliza la docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico.

Agradecemos de ante mano su atención y comprensión a nuestra solicitud, se despiden atentamente:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo

Estudiantes de la carrera de Educación Diferencial.

Firma y nombre Director/a

8.2.1 Evidencia solicitud acceso al campo

Carta de solicitud para la aplicación de pauta de observación y entrevista a Educadora Diferencial de primero básico.

Estimado/a director/a:

Junto con saludar, la presente carta tiene como finalidad solicitar su autorización para realizar y aplicar una pauta de observación dentro del aula común y una entrevista a la Educadora Diferencial de primero básico, con el propósito de recoger información sobre las estrategias que utiliza la Educadora Diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico. Estos datos serán utilizados para nuestra tesis que tiene como objetivo Comprender la relación entre las estrategias que utiliza la docente diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico.

Agradecemos de ante mano su atención y comprensión a nuestra solicitud, se despiden atentamente:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo

Estudiantes de la carrera de Educación Diferencial.

Cecilia Robledo

Firma y nombre Director/a



8.3 Carta informativa para Educadora Diferencial

Estimado/a profesor/a, los siguientes instrumentos se utilizarán para realizar una entrevista y completar una pauta observación no participante dentro del aula, la cual tiene como objetivo observar el trabajo que usted realiza en relación con la conciencia fonológica en niños que presentan el diagnóstico TEL.

Estimado/a profesor/a, la presente entrevista tiene como propósito recoger información sobre las estrategias que utiliza la Educadora Diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico. Su aplicación es de carácter reservado.

El presente instrumento es parte de nuestra investigación para optar al título Pedagogía en Educación Diferencial.

Esperando su comprensión y participación se despiden estudiantes de la carrera de Educación Diferencial:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo

Nombre y Firma Docente

8.3.1 Evidencia carta informativa para Educadora Diferencial



Diciembre, 2018.

Estimado/a profesor/a, los siguientes instrumentos se utilizarán para realizar una entrevista y completar una pauta observación no participante dentro del aula, la cual tiene como objetivo observar el trabajo que usted realiza en relación con la conciencia fonológica en niños que presentan el diagnóstico TEL.

Estimado/a profesor/a, la presente entrevista tiene como propósito recoger información sobre las estrategias que utiliza la Educadora Diferencial con el desarrollo de la conciencia fonológica en la adquisición de la lectura en niños con TEL en primero básico. Su aplicación es de carácter reservado.


El presente instrumento es parte de nuestra investigación para optar al título Pedagogía en Educación Diferencial.

Esperando su comprensión y participación se despiden estudiantes de la carrera de Educación Diferencial:

Natalia Aspeé Codoceo

Priscilla León León

Constanza García Betanzo


Blanca Quirós Pinto

Nombre y Firma Docente

8.4 Pauta de Observación de Clases

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

Cargo: Docente Educación Diferencial

Cursos a cargo: 1°, 5° y 6°

Fecha: 05/12/2018

Preparación de la enseñanza

Indicadores	1	2	3	4	5
1. Selecciona distintos recursos de aprendizaje congruentes con las características de sus alumnos.			x		
2. Los objetivos se escriben en el pizarrón o en otra ubicación de la sala y pueden ser vistos por todos los alumnos					x
3. El objetivo y contenido de la clase se comunica de forma adecuada al nivel de comprensión de los estudiantes.					x
4. El docente relaciona los objetivos y actividades de la clase con aprendizajes previos de los alumnos o con sus experiencias personales.					x
5. Los materiales de la clase se encuentran fácilmente accesibles para la consulta y uso de los alumnos.				x	
6. El docente respeta los momentos didácticos de la clase y se ajusta al tiempo considerado en la planificación.				x	

Comentarios: Toma en consideración la mayoría de los puntos propuestos.

Se observa una adecuada preparación para la clase, utilizando material para cada estudiante.

Adquisición de la lectura en niños con TEL

Indicadores	1	2	3	4	5
-------------	---	---	---	---	---

1. Aplica sus conocimientos sobre habilidades de enseñanza de la lectura en clases.			x		
2. Utiliza estrategias analíticas para la adquisición de la lectura					x
3. Aplica en clases el trabajo de habilidades de conciencia fonológica para la lectura.				x	
4. Enfoca el trabajo de conciencia fonológica en la lectura.			x		
5. Trabaja en la clase alguna habilidad específica de conciencia fonológica.			x		
6. Relaciona el trabajo de conciencia fonológica con la lectura.			x		
Comentarios: Logra aplicar el trabajo de habilidades en clases. Sin embargo, no son enfocadas en su totalidad en lectura o conciencia fonológica.					

Clima de aprendizaje					
Indicadores	1	2	3	4	5
1. La clase se desarrolla sin interrupciones externas y ajenas a la clase.		x			
2. La ambientación de la sala posee recursos pedagógicos que apoyen el aprendizaje.			x		
3. El docente explicita como pueden participar los estudiantes y la importancia de respetar turnos.					x
4. Los estudiantes ofrecen sus aportes respetando las normas de convivencia.					x
5. Los errores se usan como un recurso de aprendizaje, en lugar de descartarse.					x
6. Los estudiantes saben qué hacer y lo realizan en forma autónoma, una vez entregados los lineamientos del trabajo.		x			
7. El Docente ofrece comentarios positivos en relación con el comportamiento y logros de los estudiantes.					x
Comentarios: A pesar de las interrupciones que se presentan en clases o externas, logra una adecuada participación de los estudiantes, respetando las normas de convivencia. Aun así, los estudiantes necesitan de apoyo constante para realizar lo solicitado.					
Estrategias para el aprendizaje de la conciencia fonológica					
Indicadores	1	2	3	4	5
1. Utiliza estrategias enfocadas en conciencia fonológica dentro del aula con material didáctico.			x		

2. Se enfoca en estilos de aprendizajes		x			
3. Utiliza estrategias enfocadas en conciencia fonológica dentro del aula.			x		
4. El trabajo es personalizado.		x			
5. Trabaja en clases habilidades.			x		
6. Relaciona conciencia fonológica con lectura.			x		
7. Utiliza estrategias variadas para los niños con TEL durante la actividad			x		
8. Utiliza estrategias para conciencia fonológica.			x		
9. Existe material didáctico.			x		
10. Entrega material para cada estudiante.			x		
<p>Comentarios: Logra realizar medianamente el uso de estrategias y/o habilidades de conciencia fonológica, a pesar de utilizar el material para cada estudiante, no es del todo adecuado.</p> <p>El trabajo enfocado en los estilos de aprendizaje de cada estudiante no es adecuado en su totalidad.</p> <p>Se hace difícil realizar dentro del aula un trabajo personalizado, ya que, los estudiantes solicitan constantemente ayuda.</p>					

8.5 Entrevista Semiestructurada

ENTREVISTA

Nombre entrevistado: Paola Quezada Pinto

Cargo: Docente, Educadora Diferencial

Cursos a cargo: 1°, 5° y 6°

Fecha: 04/12/2018

Establecimiento: Abraham Lincoln

➤ Categoría: Conocimiento de conciencia fonológica

1.- ¿Conoce o sabe qué es la conciencia fonológica? Y ¿Cómo se desarrolla en los estudiantes?

Si, conozco porque lo he estudiado y se utiliza sobre todo en cursos de pre básica y en primer año básico. Creando conciencia de los sonidos, rimas, sonido inicial y final, entre otros para apoyar a los niños.

2.- ¿Qué factores intervienen en el proceso de adquisición de la lectura inicial en niños con TEL?

Son varios, yo considero que influyen los métodos de lectura, el apoyo individual, el compromiso de los padres, las estrategias que se utilizan para enseñar a los niños, la motivación y el nivel de dificultad del TEL si es mixto o expresivo.

3.- ¿Conoce las habilidades que son parte de la conciencia fonológica?

Algunas habilidades son tener conciencia del sonido de los fonemas, las rimas, conciencia silábica, etc.

4.- ¿Trabaja las habilidades de conciencia fonológica dentro y fuera del aula común? Y ¿cómo las aborda en cada una?

Sí, pero en gran medida fuera del aula con material especial y fichas de apoyo. En aula en conjunto con la docente se hacen planificaciones de 1 o 2 clases semanales en kínder, 1° básico, clases activas que promuevan la participación de los niños.

5.- ¿Cómo se desarrollan o pueden trabajar las habilidades de conciencia fonológica en niños y niñas?

Haciendo actividades para repetir el sonido de los fonemas, usan aplausos o pasos para segmentar las palabras en sílabas, aprender rimas, cazar palabras que tienen el mismo sonido inicial, medial o final. Leer y recitar poemas, rimas, adivinanzas entre otros.
6.- ¿Por qué es tan importante trabajar la conciencia fonológica tempranamente?
Porque es un aporte importante que facilita el proceso lector en los niños. Los niños que no tienen desarrollada la conciencia fonológica presentan dificultades para alcanzar la lectura según mi experiencia con niños pequeños.
7.- ¿Qué dificultades o consecuencias puede causar el no trabajar la conciencia fonológica en pre básica?
Los alumnos que no desarrollan la conciencia fonológica pueden tener más dificultades para alcanzar la lectura.
8.- ¿Trabaja diariamente habilidades de la conciencia fonológica con los estudiantes? Si es así, de algunos ejemplos.
No a diario, porque hay otros contenidos y habilidades. Pero si se desarrollan estas habilidades con talleres en conjunto con las docentes y la intervención de la fonoaudióloga con fichas de trabajo.

➤ Categoría: Estrategias para la conciencia fonológica

1.- ¿Qué estrategias puede utilizar y qué estrategias no puede utilizar para los alumnos con TEL?
Con los niños con TEL se puede usar las mismas estrategias, pero se necesita contar con material visual a disposición de cada uno de ellos.
2.- ¿Qué estrategias utiliza para trabajar conciencia fonológica?
Segmentación silábica, producir sonidos final e inicial en palabras. Buscar palabras o repetir palabras que comienzan con una letra, repetir sonidos de cada fonema en palabras, contar jugando a leer, repetir rimas.
3.- ¿Conoce o maneja diversas estrategias, según el estilo de aprendizaje del estudiante? De ejemplos.
Uso de apoyo de TIC, uso de computador y data en clases, papelografos, fichas de trabajo individuales, contar, cantar, aprender en movimiento, usar los brazos, aplaudir, saltar, caminar para realizar segmentación silábica, etc.

4.- Su trabajo es ¿enfocado y pensado para cada estudiante de forma personalizada?
Si de acuerdo a sus características y a su ritmo de aprendizaje, en el caso de los niños de primero, se refuerza el trabajo de la lectura y escritura de acuerdo a lo que cada niño sabe para que vayan logrando avances.
5.- ¿Toma en consideración el trabajo realizado años anteriores?
En general al llegar a 1° y 2° básico, he trabajado con el o los mismos cursos desde pre-kinder, por lo tanto uno ya los conoce y sabe el nivel de los niños y también se conversa con los profesores que han tenido antes para conocer más sobre ese trabajo.

- Categoría: Relación entre las estrategias utilizadas con el desarrollo de la conciencia fonológica

1.- ¿Relaciona el trabajo de la conciencia fonológica con la lectura?
Claramente ya que uno va reforzando con el objetivo de lograr la lectura y se trabaja de acuerdo al nivel en el caso del 1° de acuerdo a las consonantes que están estudiando o que conocen a los niños en el curso o de forma individual.
2.- Las estrategias trabajadas ¿son enfocadas en la lectura?
Se enfocan en la lectura y en la comunicación ya que los niños participan y explican lo que van aprendiendo.
3.- ¿Trabaja o utiliza diversos materiales dentro y fuera del aula común, enfocados en la conciencia fonológica hacia la lectura?
Se utilizan fichas, videos con canciones, power point con diapositivas. Bloques para armar palabras, libros, cajas con lecturas breves, entre otros.
4.- ¿Qué dificultades ha tenido para implementar estas estrategias?
El tiempo y la gran cantidad de objetivos de aprendizaje que se deben pasar según el currículo. Falta de recursos, materiales didácticos, incluso falta de fotocopias en ocasiones.
5.- ¿Qué ventajas observa cuando logra implementar estas estrategias?
Los niños se motivan hacia el aprendizaje y se van observando avances y logros en relación consigo mismo y con el nivel del estudiante, avances en la lectura. Alto porcentaje de niños lectores al termino de 1° año básico

