



Universidad de las Américas

Facultad de Educación

Escuela de Educación Diferencial

Título de Seminario: Estrategias aplicadas por los docentes que contribuyen al desarrollo del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje. Estudio de caso del segundo año básico de la Escuela Santa Clara F-509 comuna de Talcahuano.

Seminario de grado presentado en conformidad a los requerimientos para obtener el Grado de Licenciada/ o en Educación.

Estudiantes: Fernanda Fritz Tapia.

Bárbara Quilamán Flores.

Profesor (a) Guía: Nataly Chavéz Grandón.

Abraham Novoa Lagos.

Concepción, 2018.

Agradecimientos

Primeramente agradecer a Dios por entregarme la fortaleza y ser perseverante en esta etapa tan importante para mi vida, en segunda instancia agradezco a mis padres y hermanos, mi linda familia que es una parte fundamental y me ayudaron mucho en cumplir mi meta, anhelando que cada esfuerzo tiene su recompensa.

Fernanda Fritz Tapia.

Agradezco a Dios por ser parte de mi vida y darme toda la fuerza para continuar en esta etapa, en segundo lugar agradezco a mis padres que fueron una parte esencial en mi proceso para cumplir mis sueños.

Bárbara Quilamán Flores.

“Todo lo puedo en Cristo que me fortalece”

Filipenses 4:13.

Resumen

La presente investigación establece un estudio de caso del segundo año básico de la Escuela Santa Clara F-509 para contribuir a las estrategias aplicadas por los docentes en la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con necesidad educativa transitoria, en particular el Trastorno Específico del Lenguaje.

El diseño establecido en la actual investigación tiene un enfoque cualitativo, de carácter descriptivo, en marcado en un estudio de caso instrumental, ya que con un rol de mediación para la comprensión del fenómeno que lo trascienda con el propósito de que la investigación sea reflexionar del caso en particular para generar ideas en torno a los problemas o la teoría.

De acuerdo con los instrumentos utilizados para llevar a cabo la recogida de información del campo de estudio son: la entrevista semi-estructurada a los profesionales participe y los registros de observación en el segundo básico de la Escuela Santa Clara, para luego lograr generar la triangulación metodológica, complementado con la teoría y un posterior análisis.

Posterior a la triangulación se realizó una serie de conclusiones, presentando los hallazgos más relevantes de la investigación, en énfasis a las estrategias que los docentes aplican para contribuir el desarrollo del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, con el fin de invitar al lector a reflexionar y proceder a una nueva investigación, de acuerdo a lo estudiado.

Palabras claves: Trastorno Específico del Lenguaje, Discurso narrativo.

Abstrac

The following investigation stablishes a primary second grade study case from “Escuela Santa Clara F-509” to contribute to the strategies applied by the teachers in oral and written discourse comprehension in students with transitory educational needs, specifically “Specific Language Impairment” (SLI).

The stablished design in the investigation has a descriptive and quality approach, framed in an instrumental study case, since it has an intermediation role for the comprehension of the phenomena that goes beyond it, with the purpose that the investigation could reflect in the specific case to create ideas about the problem and or the theory.

The instruments used in the investigation to carry out the compilation of the information from the field of study are the following: the semi-structured interview to the professionals that participated on the research and the observation recording made in the second grade classroom from “Escuela Santa Clara”, so then, the methodological triangulation can be carried out to, later, be complemented with the theory and be followed by an analysis.

It is worth stressing that, after the triangulation, a series of conclusions were made, presenting the more relevant findings in the investigation to make an emphasis in the strategies that teachers apply to contribute to the development of the narrative discourse, oral and written, in students with Specific Language Impairment, so the reader is invited to reflect and proceed to a new investigation according to the study.

Índice de contenidos

Capítulo I: Planteamiento del Problema.....	9
1.1 Antecedentes teóricos y empíricos.....	9
1.2 Justificación e importancia.	13
1.3 Definición del problema.	15
1.4 Objetivos de la investigación.	16
1.5 Sistema de supuestos.	17
Capítulo II Marco teórico	18
2.1 Mapa conceptual.	18
2.2 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).	19
2.3 Reforma Educacional Chilena.	20
2.4 Ley General de Educación (LGE).	21
2.5 Educación Especial en Chile.....	23
2.6 Informe Warnock.....	25
2.7 Informe de Salamanca.....	26
2.8 Decreto N° 01/1998.	27
2.9 Programa de integración escolar.	29
2.10 Decreto N° 170.	33
2.11 Trastorno específico del lenguaje.	39
2.11.1 Dificultades en los niveles del lenguaje.	42
2.11.1.1 Dificultades fonético – fonológico en niños con TEL.....	43
2.11.1.2 Dificultades léxicas y semánticas en niños con TEL.	43
2.11.1.3 Dificultades morfosintácticas en niños con TEL.....	44
2.11.1.4 Dificultades pragmáticas en niños con TEL.....	45

2.12 Discurso narrativo.....	46
2.12.1 Desarrollo evolutivo del discurso narrativo.	48
2.12.2 Discurso narrativo en estudiantes con Trastorno específico del lenguaje.....	51
2.12.3 Desarrollo del Discurso narrativo en Planes y Programas de estudio.....	53
2.12.3.1 Escritura.....	56
2.12.3.2 Comunicación oral.....	57
2.11.3.3 Objetivos de Aprendizajes en escritura y comunicación oral.....	58
2.13 Decreto N°83.	61
2.13.1 Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.	63
2.13.2 Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.	63
2.13.3 Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.	64
Capítulo III Marco Metodológico.....	65
3.1 Enfoque y paradigma.	65
3.2 Fundamentación y descripción del diseño.	68
3.3 Escenario y actores.	71
3.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.	77
Capítulo IV: Estudio de campo.	80
4.1 Obstaculizadores para la recogida de información.	80
4.2 Facilitadores para la recogida de información.	81
Capítulo V: Análisis de datos	82
5.1 Recuadros o cuadros de categorías y subcategorías.	82
5.2 Recuadros o cuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación.....	84
5.3 Forma de interpretación y análisis de datos.....	85
Capítulo VI: Análisis y conclusiones.	114

Referencias	1188
Anexos.....	1211
Carta Gantt.....	122
Carta al Director.....	124
Registros de observaciones	125
Entrevista transcrita N°1.....	142
Entrevista transcrita N°2.....	145
Validación N°1.....	150
Validación N°2.....	154
Validación N°3.....	157

Índice de recuadros.

Recuadro N° 1: Los diagnósticos de los estudiantes que participan en un PIE.....	30
Recuadro N° 2: Los profesionales competentes para efectuar evaluación.....	36
Recuadro N° 3: consta de categoría N°1, y 2 sub categorías, entendidas como “A” y “B”. 82	
Recuadro N° 4: consta de categoría N°2, y 2 sub categorías, entendidas como “A” y “B”. 83	
Recuadro N° 5: Profesionales y momentos de observación con sus respectivas siglas.	84
Recuadro N° 6: Ejemplo del tipo de triangulación a utilizar en el análisis de datos. Puntos de información interpretación y análisis.	85
Recuadro N° 7: Triangulación Categoría N°1, subcategoría A y preguntan N°1.	85
Recuadro N° 8: Triangulación Categoría N°1, subcategoría A y preguntan N°2.	88
Recuadro N° 9: Triangulación Categoría N°1, subcategoría A y preguntan N°3.	91
Recuadro N° 10: Triangulación Categoría N°1, subcategoría B y preguntan N°4.	94
Recuadro N° 11: Triangulación Categoría N°1, subcategoría B y preguntan N°5.	96
Recuadro N° 12: Triangulación Categoría N°2, subcategoría A y preguntan N°6.	98
Recuadro N° 13: Triangulación Categoría N°2, subcategoría A y preguntan N°7.	103
Recuadro N° 14: Triangulación Categoría N°2, subcategoría B y preguntan N°8.	105
Recuadro N° 15: Triangulación Categoría N°2, subcategoría b y preguntan N°9.	107
Recuadro N° 16: Triangulación Categoría N°2, subcategoría b y preguntan N°10.	110
Recuadro N° 17: Síntesis categorial N°1: Estrategias metodológicas.....	112
Recuadro N° 18: Síntesis categorial N°2: Comprensión del discurso narrativo.	113

Capítulo I: Planteamiento del Problema

1.1 Antecedentes teóricos y empíricos.

El planteamiento del problema tiene relación con las estrategias que contribuyen al discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, en la cual está estrechamente relacionado con la alfabetización y el rendimiento académico (Núñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

El lenguaje es una herramienta que posibilita la interacción social y sirve como medio de comunicación entre las personas, manifestando la importancia de descubrir los dispositivos psicológicos comunes que todos los niños empleaban en la construcción del lenguaje (Birchenall, 2013).

En la actualidad, el lenguaje relacionado con el Trastorno Específico del Lenguaje (de aquí en adelante TEL) el cual se determina por la presencia de dificultades severas en la adquisición y desarrollo del lenguaje, no teniendo origen en déficits de naturaleza neurológica, sensorial, intelectual o emocional (Hernández, Acosta, & Ramírez, 2017). Las alteraciones frecuentes del TEL son afectadas por los componentes fonológico, morfosintáctico, léxico y pragmático (Hernández, Acosta, & Ramírez, 2017).

Además de estas alteraciones, se puede lograr precisar que los componentes son principales dificultades del TEL que están relacionadas con el desarrollo gramatical y, por otro lado, también estarían involucradas con las dificultades del discurso narrativo (Hernández, Acosta, & Ramírez, 2017).

El discurso narrativo es una habilidad significativa para el desarrollo del lenguaje en los niños con TEL su importancia del diagnóstico es indudable, su funcionamiento social y lingüístico son un propósito de comunicar la información a través de las necesidades

informativas del oyente y la utilización de sus formas lingüísticas. En cuanto a la apreciación del discurso narrativo, entrega información relevante sobre las habilidades lingüísticas, pragmática y cognitiva de un niño (Acosta, Moreno, & Axpe, 2013).

Los niños con TEL tienen un desarrollo descendido en sus narraciones en comparación a los niños que presentan un desarrollo típico del lenguaje, puesto que implica integrar habilidades lingüísticas y sociales. Las dificultades en la narración causan un impacto en el desarrollo del lenguaje oral y en el desempeño lector (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

En efecto, en los últimos años se ha demostrado un gran interés por el estudio de la competencia narrativa se logra progresivamente con la formación de distintos niveles de complejidad que afectan a su organización general, a su estructuración lingüística y a sus relaciones semánticas o microestructurales que se relaciona con la coherencia y cohesión del discurso. Por ende, las narraciones la mayoría siguen un patrón organizativo universal que se ajusta a la denominada gramática de las historias propuesta por Stein y Glenn (1979). En la que se sugiere que debe contener, al menos, los siguientes elementos: personajes, un contexto, un suceso inicial, una respuesta interna, una serie de acciones, un conflicto, una consecuencia y un final o una resolución (citado en Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

Sin embargo, con el propósito de facilitar el estudio de la narrativa se sintetiza la propuesta anterior distinguiendo tres componentes que son la presentación (personaje principal, contexto y problema), los episodios (meta, acción, obstáculos y resultado) y el final, denominándose expresión o concepto de macroestructura (Coloma, 2014).

En Chile, en la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, los estudios referentes a la “estimulación de narraciones infantiles” (2009) evidencian que los niños con

TEL presentan dificultad en sus relatos de cuentos mediante el traspaso de información de manera fluida y sus análisis de la estructura formal (citado en Coloma, 2014).

También, según un estudio “Discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje y con desarrollo típico” (2017) se evidencio que los estudiantes con y sin TEL muestran una expresión narrativa oral con un nivel de desarrollo semejante. En ambos grupos nos encontramos con niños que no utilizan la superestructura narrativa, lo que se refleja por ejemplo en carencias en la presentación de personajes y sus características, especificación del problema, la temporalidad de los hechos relatados y la determinación de las soluciones que conlleva al final del cuento (Núñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

El estudio “Manejo de sintaxis compleja en discurso narrativo y conversacional en escolares de primero básico con TEL” (2015), da cuenta que efectivamente los niños con trastorno específico del lenguaje presentan un menor número de oraciones complejas en sus discursos narrativos y conversacionales al compararlos con los niños que presentan desarrollo típico del lenguaje. En el discurso conversacional los niños con TEL presentaron un mayor número de oraciones subordinadas adjetivas en comparación con los niños con desarrollo típico, sin embargo, dentro de todos los tipos de oraciones complejas generadas por los niños con TEL estas son las que se encuentran más descendidas en cuanto a cantidad en la conversación (Araya, Bravo, Menares, Pérez, & Trigo, 2015).

En la investigación “La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)” (2017) determina que la producción gramatical de los escolares con TEL en su discurso narrativo se caracteriza por una mayor presencia de oraciones simples con rendimientos similares a los obtenidos por ambos grupos de control, tanto lingüístico como cronológico. Estas estructuras suelen aparecer a los 3 años y medio, en niños con desarrollo típico, lográndose un buen uso alrededor de los 6 años. Sin

embargo, la producción de sintaxis más compleja iguala a los niños con TEL y a los controles lingüísticos, puesto que generan un número similar de unidades-T, siendo a su vez, una productividad inferior a la del grupo de control cronológico. Por tanto, se podría concluir que el alumnado con TEL manifiesta un retraso muy significativo en su morfosintaxis, puesto que sigue produciendo, a lo largo de la Educación Básica (entre los 6 y los 12 años), una gran cantidad de oraciones simples, mientras que la producción de oraciones complejas es más limitada (Hernandez, Acosta, & Ramírez, 2017).

Referente a los estudios desarrollados para el discurso narrativo de forma escrita son muy escasos en los estudiantes con TEL. Según el estudio demostró que sus escritos en narraciones eran más reducidos, caracterizados por errores gramaticales, con especial énfasis en los verbos compuestos, mayor cantidad de errores ortográficos, mayor énfasis en la ortografía natural que tiene relación con los procesos de simplificación fonológicos y escaso vocabulario obteniendo una cantidad significativa de errores sintácticos, así como dificultades con la organización de las ideas (Araya, Bravo, Menares, Pérez, & Trigo, 2015).

En síntesis, se puede señalar que el discurso narrativo oral es parte de las habilidades sociales. En este ámbito, los niños con TEL están descendidos, sus interacciones se restringen para compartir experiencias entre sus pares, dificultando la integración a una comunidad. Aun así, el discurso narrativo textual está significativamente implicado mediante la utilización de información proposicional que se organiza a través de la estructura textual que se obtiene específicamente de una narración oral. A demás, la narración es una de las habilidades discursivas de manera oral y escrita, debe adquirir un manejo adecuado en la vida escolar siendo un indicador del desarrollo cognitivo y de la vida escolar (Araya, Bravo, Menares, Pérez, & Trigo, 2015).

1.2 Justificación e importancia.

La presente investigación busca indagar cómo los docentes implementan estrategias que contribuyen en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje del segundo básico de la Escuela Santa Clara F-509 de la comuna de Talcahuano.

Los estudiantes con TEL presentan dificultades en el desarrollo de la comprensión y expresión del lenguaje. Sin embargo, las habilidades alteradas en la narrativa procede de una variedad amplia de experiencias humanas en el contexto social, las operaciones cognitivas en el uso del contenido, su forma estructural y la idea lingüística para marcar la forma que demuestra la importancia que se adquiere en la vida escolar (Mendoza, 2012).

En el contexto escolar la pragmática del niño permite desarrollar las habilidades de la narración que se debe potenciar en el nivel inicial, favoreciendo la adquisición y comprensión del vocabulario, gramática y favorece sus habilidades pragmáticas. La utilización apropiada de las habilidades discursivas es esencial en la vida escolar, por lo que existe una estrecha relación entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito (Mendoza, 2012).

Un argumento para evidenciar el uso de la narración es su esencia pragmática, puesto que plasma aspectos del contexto que requiere procesarse a través de un emisor y un receptor, con relaciones cognitivas, sociales y lingüísticas (Mendoza, 2012).

Por ende, a partir de estos antecedentes emana la necesidad de investigar la caracterización de estrategias que favorezcan el desarrollo del discurso narrativo de los estudiantes con TEL, con una mayor influencia en la comprensión de la lectura y en el desarrollo de la alfabetización, esto quiere decir que los diferentes ámbitos del discurso

narrativo están descendidos y es importante la detección precoz para una intervención temprano a los estudiantes con TEL (Araya, Bravo, Menares, Pérez, & Trigo, 2015).

Esta investigación de la caracterización de las estrategias que los docentes implementaban en el aula que contribuyen en el discurso narrativo oral y escrito al observarse en la práctica pedagógica del segundo año básico de la Escuela Santa Clara F-509 comuna de Talcahuano, que los estudiantes con TEL se encuentran descendidos en el manejo de la expresión, en estructurar sus oraciones, con un vocabulario limitado y siendo factores que deben tener adquiridos para el proceso de lecto – escritura, estimando que son habilidades para estar cursando segundo básico. Sin embargo, es factible reforzar estas habilidades que necesitan los estudiantes para mejorar las condiciones académicas y contribuir con estas habilidades a la vida cotidiana, siendo un factor relevante el comunicar narraciones para expresar las necesidades que necesitan los estudiantes día a día.

1.3 Definición del problema.

El problema de la investigación, al considerar las estrategias aplicadas por los docentes que contribuyen a al desarrollo del discurso narrativo oral y escrito, está orientado por la siguiente pregunta a continuación:

¿Qué estrategias aplican los docentes que contribuyen al desarrollo de la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje del segundo básico de la Escuela Santa Clara F-509 comuna de Talcahuano?

Por consiguiente, de acuerdo a la pregunta recién planteada, se proponen otras preguntas subsidiarias que permiten guiar nuestra investigación:

- ¿Cuáles son las estrategias que implementan los docentes para contribuir a la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?
- ¿Cómo los docentes seleccionan las estrategias para los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para la comprensión del discurso narrativo oral y escrito?
- ¿En qué instancias los docentes implementan estrategias para contribuir a la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje?

1.4 Objetivos de la investigación.

De acuerdo a la investigación se desprende el siguiente objetivo general:

Conocer cómo los docentes aplican las estrategias que contribuyen en el desarrollo del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje.

Objetivos específicos:

- Identificar cuáles son las estrategias aplicadas por los docentes para contribuir al desarrollo del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje.
- Especificar los criterios que utilizan los docentes para seleccionar las estrategias aplicadas en los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.
- Analizar las barreras que tienen los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.

1.5 Sistema de supuestos.

Se estima que las estrategias aplicadas por los docentes son específicas para los estudiantes con TEL para contribuir al discurso oral y escrito

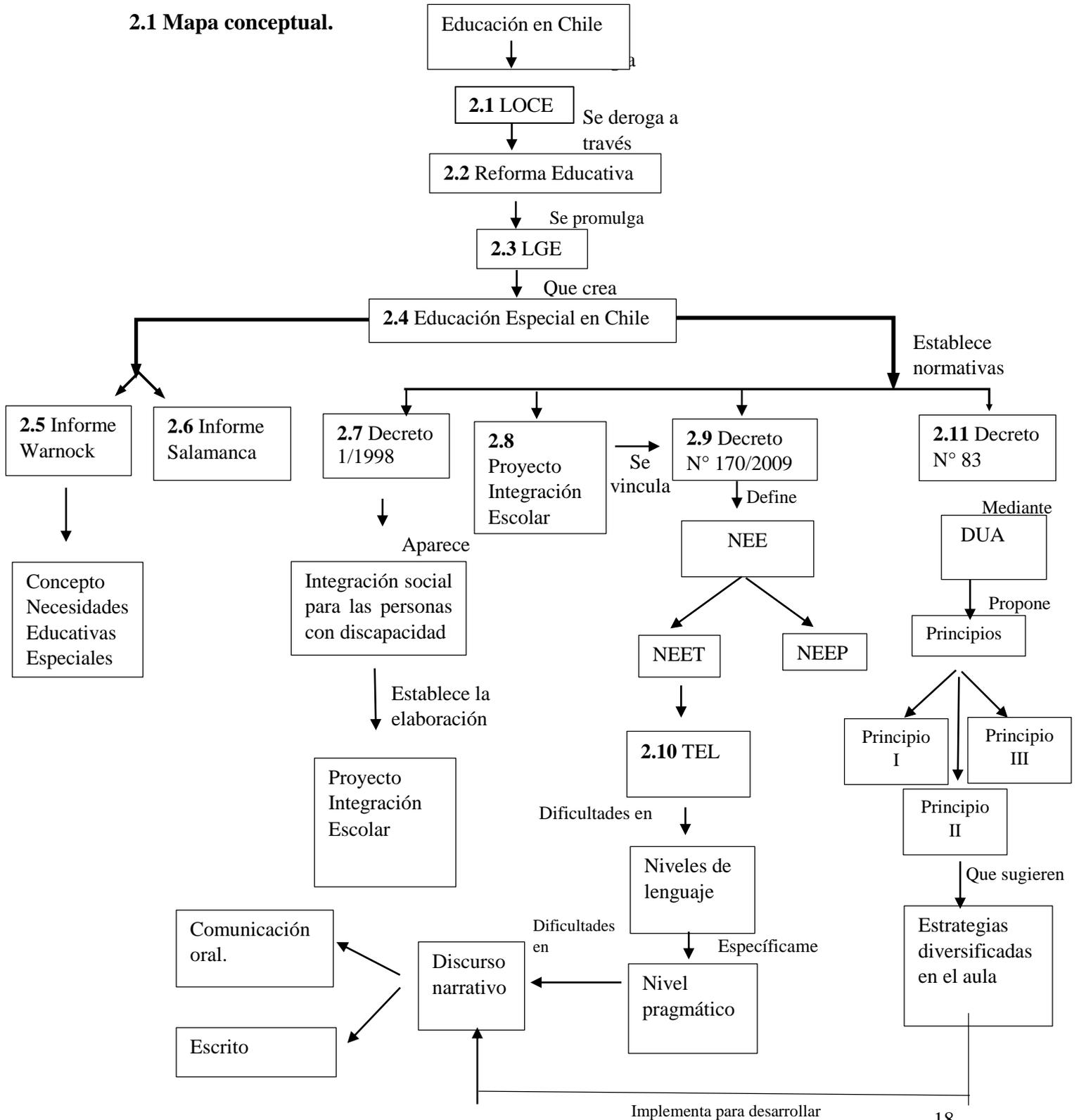
Se presume que los niños con TEL producen significativamente menos relaciones causales y temporales que los niños con desarrollo típico de lenguaje

Se supone que los niños con TEL producen significativamente menos elementos estructurales en sus relatos.

Se cree que estimular la capacidad de narrar en los estudiantes con TEL obtendrá mejores resultados en sus habilidades sociales, cognitivas y académicas.

Capítulo II Marco teórico.

2.1 Mapa conceptual.



Capítulo II Marco teórico.

2.2 Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE).

Esta normativa se conformó reuniendo diferentes decretos dictados durante la década del 80', fue publicada en el Diario Oficial de Chile del 10 de marzo de 1990, aprobada por la Junta de Gobierno de la República, que en aquellos años ejercía las funciones legislativas en Chile y fue promulgada por Augusto Pinochet Ugarte, la dictadura modifica el ámbito educativo, desarrollando el derecho a la educación estableciendo los requisitos mínimos que debían exigirse en cada uno de los niveles de la enseñanza básica y media, señalando normas objetivas y de general aplicación, el cual el Estado dispone del deber de resguardar y cumplir. Del mismo modo, la ley establece los requisitos para el reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todos los niveles (Ley N°18.962, 1990).

A demás, dentro de esta la LOCE el Estado entrega la posibilidad que los establecimientos educacionales, elaboren y aprueben libremente planes y programas especiales siempre que éstos concuerden con la finalidad y contenidos mínimos de los niveles básicos y medios (Ley N°18.962, 1990).

La LOCE establece que todas las personas tienen derecho a la educación la cual corresponde a los padres de familia el derecho y deber de educar a sus hijos preferentemente. El Estado tiene el deber de otorgar apoyo a la práctica de este derecho y en general, el deber de contribuir al desarrollo y perfeccionamiento de la educación cabe en la comunidad (Ley N°18.962, 1990).

También, esta normativa establece que la educación básica es obligatoria para todos los niños del país en la cual el Estado financia un sistema gratuito de enseñanza (Ley N°18.962, 1990).

La elaboración de esta Ley fue efectuada en circunstancias que hacen dudar de su legitimidad puesto que el origen de su legislación habría sido de manera irregular y por otro lado, el rol del Estado en la educación, siendo alterados los apoyos para los niños y jóvenes. Por ende, la comunidad chilena comenzó a manifestarse en contra de esta ley (Ley N°18.962, 1990).

2.3 Reforma Educacional Chilena.

El 11 de marzo del 2006, asumió como presidenta de Chile Michelle Bachelet Jeria, gobierno afectado por la revolución de los estudiantes secundarios, el cual se situó en un periodo histórico de finalización de la denominada etapa de transición, entendiéndose como el período pos – dictatorial en que las instituciones democráticas alcanzan cierta estabilidad o independencia respecto a las presiones ejercidas por el gobierno militar en el año 1993, en el cual colocó a la educación en el centro de discusión nacional para cambiar el rumbo y derogar la LOCE (Ministerio de Educación, 2012).

Por ende, Presidenta Michelle Bachelet optó por nuevas medidas para mejorar la calidad y el acceso a la educación para cumplir con las demandas de los estudiantes, mejorando la infraestructura de los establecimientos, pase escolar las 24 horas del día (Tarjeta Nacional Estudiantil), beca completa para cubrir el costo PSU, entre otras. (Ministerio de Educación, 2012).

El 10 de abril del 2007 se envió al congreso un acuerdo político, un nuevo regulatorio para asegurar el derecho a una educación de calidad para todos, el cual derogó el sistema escolar la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N°18.962) a través de la Ley General de Educación, que contemplaba modificaciones importantes en los procesos de admisión, currículum y reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales. En definitiva, se

aprobó la idea de legislar el proyecto de Ley General de Educación por la cámara de diputados (por 96 votos a favor, 12 en contra y 7 abstenciones) [Ministerio de Educación, 2012].

Además, bajo esta administración se promulgó la Ley Subvención Escolar Preferencial N° 20.248 del año 2008 con el objetivo de mejorar la calidad y equidad de la educación en los establecimientos que atienden estudiantes cuyos resultados académicos se pueden ver afectados por sus condiciones socioeconómicas, determinados como estudiantes prioritarios (son aquellos estudiantes que las condiciones socioeconómicas de sus hogares pueden dificultar sus posibilidades de enfrentar el proceso educativo) y estudiantes preferentes (son aquellos estudiantes que cuyas familias pertenezcan al 80% más vulnerable del total nacional, según el instrumento de caracterización social vigente) por el Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2012).

2.4 Ley General de Educación (LGE).

La Ley General de Educación (de aquí adelante LGE) es la nueva norma que se estructura el sistema educativo en Chile (Ley N°20.370, 2009).

Los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa que establece la LGE N°20.370/2009, la cual:

Fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio.

(p. 1).

Las personas que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico que abarca permanentemente el proceso de aprendizaje de la educación es a través de la labor de valores, conocimientos y destrezas (Ley N°20.370, 2009).

El sistema educativo chileno se inspira en principios fundamentales tales como: calidad de la educación, equidad del sistema, no discriminación, diversidad, transparencia, integración e interculturalidad. Sin embargo, la normativa viene a asegurar y resguardar la mejor manera los derechos y deberes de todos los pertenecientes a la comunidad educativa, construyendo un avance significativo en el sistema educativo con una condición equitativa y democrática (Ley N°20.370, 2009).

Con respecto a la modalidad especial, la LGE se encarga de entregar una serie de servicios, recursos humanos técnicos, conocimientos especializados desarrollados de una manera transversal en los distintos niveles para atender a los estudiantes con necesidades educativas especiales (Ley N°20.370, 2009).

Se entenderá que un estudiante presenta necesidades educativas especiales “cuando precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Ley N°20.370, 2009, p.23)

Se contribuirán a los estudiantes adecuaciones curriculares para la modalidad en educación especial y para los establecimientos que desarrollen proyectos de integración (Ley N°20.370, 2009).

Además, se crean nuevas instituciones, la agencia de calidad de la educación (su objetivo es evaluar y orientar el sistema educativo para el mejoramiento de la calidad y equidad de las mismas oportunidades educativas), el consejo nacional de educación

(organismo autónomo, su misión es promover y cautelar la calidad de la educación en todos sus niveles en el marco de los sistemas de aseguramiento de la calidad de la educación escolar) y la superintendencia de la educación (que fiscaliza el cumplimiento de la normativa y la legalidad del uso de los recursos de los establecimientos que reciban aporte estatal) [Ley N°20.370, 2009].

En resumen, la LGE se creó para dar respuesta a los estudiantes por el rechazo de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza planteando derechos y deberes para contribuir la participación activa dentro del proceso de aprendizaje garantizando una calidad de enseñanza mediante un cuerpo legal que busca regular el sistema escolar terminando con la discriminación por encima del acceso igualitario y para todos los estudiantes (Ley N°20.370, 2009).

2.5 Educación Especial en Chile.

La modalidad del sistema educativo de la Educación Especial en Chile, potencia y asegura las mismas oportunidades de aprendizajes a todos los estudiantes con necesidades educativas especiales derivadas o no de una discapacidad en todos los niveles del sistema escolar (Ministerio de Educación, 2012)

Según Godoy, Meza & Salazar (2004), originalmente la educación especial ha estado vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. En el modelo médico, cuyo propósito es curar o corregir la situación o patología y, por otro lado, el modelo psicológico que su función es adecuar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado. Siendo una modalidad de carácter segregador, puesto que consistía esencialmente en dar atención educativa a los niños y niñas con discapacidades en centros y escuelas especiales que estaban separadas de las escuelas regulares (citado en Ministerio de Educación, 2012).

Con esta modalidad educacional, las escuelas especiales pasan a formar parte del sistema educacional chileno. Posterior a esto, se creó el primer programa de estudio específico oficial para las personas con discapacidad (Ministerio de Educación, 2012).

Los modelos mencionados vinculados con las ciencias de la medicina y la psicología, tuvieron un gran impacto en los años 1940 y 1960, período en que se fortalece la atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad, en centros y escuelas especiales separadas de las escuelas regulares (Ministerio de Educación, 2012).

Con el transcurso de los años, la modalidad educación especial comenzó a establecer normas relacionadas con los objetivos, estructura, organización y funciones para favorecer el bienestar integral de las personas con discapacidad creándose la comisión N°18 que establece planes y programas para las personas con discapacidad, creando grupos diferenciales en las escuelas regulares, también los centros de organismos psicopedagógicos y el perfeccionamiento de profesionales sin especialidad permitiendo una cobertura de la educación en todo el país (Ministerio de Educación, 2012).

Con gran impacto en el cambio de apreciación internacional y social de las personas con discapacidad se manifiesta el concepto de normalización colocando mayor importancia a su integración y participación en todas las áreas de la ciudadanía, por lo tanto, esto significó un cambio de perspectiva para la enseñanza de todos los estudiantes con discapacidad, provocando un cambio de paradigma en la visión rehabilitadora con el fin de obtener el mismo currículum en común (Ministerio de Educación, 2012).

Por consiguiente, la educación especial produjo un cambio de enfoque de mejorar las condiciones del aprendizaje de las personas con discapacidad, incorporando a la diversidad de los estudiantes en formar parte del sistema educativo mediante la integración que se sustenta en que toda persona tiene derecho a desarrollarse sin discriminación, involucrando

nuevos conceptos e ideas internacionales que causan impacto en la modalidad de la educación especial chilena (Ministerio de Educación, 2012).

2.6 Informe Warnock.

El informe Warnock se elaboró en 1974 y fue publicado en 1978 por una comisión de expertos por Mary Warnock, que fue expuesto por el secretario de educación del Reino Unido, con el objetivo de la educación debe ser iguales para todos los estudiantes, independiente de cuales sean sus dificultades. Es por este motivo que la educación tiene la responsabilidad de asegurar los recursos necesarios para dar respuesta a la diversidad de necesidades educativas de todos los estudiantes de tal manera que estos puedan alcanzar los fines de la educación (Aguilar, 2015).

Cabe mencionar que los temas planteado los más relevantes son la prioridad de un nuevo programa de formación y perfeccionamiento de los docentes; la educación para los niños con necesidades educativas especiales; y oportunidad para los jóvenes de 16 a 19 años (Aguilar, 2015).

A demás, este comité rechazo la existencia de grupos diferenciales dentro de los establecimientos, de los cuales que los primeros reciben educación especial y los segundos simplemente educación. Se recomendó el abandono de la distinción entre la educación especial y regular (Aguilar, 2015).

El comité de expertos utilizó conceptos claves para la educación especial ampliando los respectos conceptos tradicionales de la educación especial. De manera que abandonan la distinción entre educación especial y educación asistencial (Aguilar, 2015).

Por lo tanto, la educación especial se transformó en un concepto más amplio y flexible. De esta manera, todas las personas tienen derecho a una educación que se refiere a

que cada niño tiene necesidades educativas individuales planteando un concepto clave de diversidad (Aguilar, 2015).

2.7 Informe de Salamanca.

En la declaración de Salamanca en 1994 más de 300 representantes de organizaciones internacionales, promueven el objetivo de una educación para todos y para favorecer el enfoque de la educación integradora capacitando a las escuelas para atender a todos los niños sin importar sus dificultades, discapacidad, nivel socio económico, entre otras (UNESCO, 1994).

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en 1994 afirma:

El principio rector de este Marco de Acción es que las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas, étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidas o marginadas. Todas estas condiciones plantean una serie de retos para los sistemas escolares. En el contexto de este Marco de Acción, el término necesidades educativas especiales se refiere a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves (p. 59)

La declaración de Salamanca son registrados de un enfoque de integrador para conseguir escuelas que deben incluir a todos los estudiantes que respondan a sus aprendizajes y a las necesidades de cada uno de los estudiantes de manera que creen una eficacia educativa (UNESCO, 1994).

Las escuelas integradoras deben responder a las necesidades de sus estudiantes de manera que su compromiso se adapte a los estilos y ritmos de aprendizajes de los estudiantes para garantizar una educación de calidad (UNESCO, 1994).

Es por esto que los antecedentes dan origen a la educación integradora en donde las escuelas regulares deben transformar su enfoque y garantizar una enseñanza con la capacidad de educar a todas las personas (UNESCO, 1994).

2.8 Decreto N° 01/1998.

El capítulo II título IV de la ley N°19.284, de esta normativa establece normas para la integración social de personas con discapacidad que posibilita la incorporación de estudiantes con discapacidad en las escuelas regulares a través de las estrategias de un proyecto de integración. La modalidad de la educación regular accede a los estudiantes con apoyos adicionales necesarios para el progreso de la enseñanza y además con el acceso al currículo (Decreto N° 01, 1998).

El desarrollo del concepto integración escolar depende en educar a todos los estudiantes con o sin discapacidad en algún período o en su totalidad del tiempo en la escuela regular (Decreto N° 01, 1998).

Para establecer acciones del concepto integración escolar y percibir las subvenciones establecidas para la educación especial, deberán elaborar y presentar un Proyecto de Integración Escolar que debe ser aprobado por la Secretaria Regional Ministerial de

Educación en la cual participa la comunidad educativa del establecimiento. Esta decisión formará parte del proyecto educativo institucional de cada establecimiento y del plan anual de desarrollo educativo municipal (Decreto N°1, 1998).

Los estudiantes con necesidades educativas especiales asociados a una discapacidad serán parte de un proyecto de integración escolar mediante algunas consideraciones tales como: los estudiantes deben ser incorporados en todas las actividades en aula común y excepto en aquellos aspectos donde requiera mayor apoyo, en estos casos debe recibir atención de manera especializada en aula de recurso de forma complementaria (Decreto N° 01, 1998).

Contar con un aula de recurso señala una sala amplia y funcional que abarca la implementación, accesorios y otros recursos necesarios para que el establecimiento beneficie a los estudiantes integrados (Decreto N° 01, 1998).

El estudiante integrado en una escuela regular será promovido con su grupo de curso, si se requiere repetir o cambiar su permanencia en el mismo curso, se debe fundamentar mediante un informe que entregue los criterios del estudiante para realizar esta medida que se debe presentar al departamento provincial de educación (Decreto N° 01, 1998).

Se pretende que los establecimientos de educación regular con proyectos de integración, cumplan con los requerimientos de materiales que involucren solo acciones que establezcan conexión con el proyecto de integración para financiar sin costo los docentes o personas involucradas (Decreto N° 01, 1998).

Por ende, este marco legal comienza a tomar fuerza para las nuevas concepciones de la discapacidad, las cuales se orienta hacia la formación de estrategias para el acceso, participación y progreso en el currículo común. La integración escolar impulsada en estos

años, se traduce a un aumento de cobertura para las personas con discapacidad en los proyectos de integración escolar (Ministerio de Educación, 2012).

2.9 Programa de integración escolar.

La integración escolar tiene una visión nueva para comprender los procesos educativos, abordando la diversidad de los estudiantes mediante los recursos humanos, materiales y técnicos que pueden existir en su entorno en el establecimiento educacional. Desde este enfoque, la política de integración escolar del ministerio de educación respondiendo al derecho de la educación, a la participación y a la no discriminación para todas las personas (Ministerio de Educación, 2012).

En el sistema educativo, se instalan los Proyectos de Integración Escolar (de aquí en adelante PIE) que es una estrategia del sistema educacional, para dar respuesta los estudiantes mediante los recursos humanos y materiales para los estudiantes con necesidad educativa especial o con trastorno específico del lenguaje en la educación regular (Ministerio de Educación, 2012).

El sistema escolar incorpora al PIE como una estrategia inclusiva cuya finalidad es proporcionar apoyos adicionales, en el ámbito del aula común, a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, ya sean de carácter permanente o transitorio, fomentando la presencia y la participación en la sala de clases, desarrollando los objetivos esperados de todos y cada uno de los estudiantes para mejorar la calidad de la educación en los establecimientos (Ministerio de Educación, 2012).

Los establecimientos que requieran contar con un PIE, deben elaborar las fases que describe el Ministerio de Educación. La responsabilidad será directamente del sostenedor y el equipo directivo del establecimiento, considerando que este equipo elabora y presenta el

PIE al Ministerio de Educación en su aprobación mediante la sensibilización y participación de todos los miembros de la comunidad educativa informando el proceso de la elaboración de un PIE en el establecimiento. Con respecto a las diversas de estrategias que plantean en el PIE, deben quedar documentadas a través del registro de planificación y evaluación de actividades del curso. Los recursos del PIE se emplean a través de la subvención que la otorga el estado establecida por el Decreto N°170, esto quiere decir que los establecimientos de educación que incorporen un PIE recibirán una fracción de la subvención del estado por cada estudiante matriculado. Además, estos recursos deberán ser registrados en la cuenta pública que debe hacer en el establecimiento anualmente (Ministerio de Educación, 2016).

En relación a la distribución de los estudiantes con la subvención otorgada por el estado, es por un máximo de cinco estudiantes con diagnósticos asociados a necesidades educativas especiales de tipo transitoria y dos con diagnóstico de discapacidad asociada a necesidades educativas especiales de tipo permanente. Las excepcionalidades de estudiantes con discapacidad auditiva que pueden ser más de dos por curso. También, los estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad motora y graves alteraciones del comportamiento, de la relación y comunicación son incorporados en el PIE (Ministerio de Educación, 2016).

Recuadro N° 1: Los diagnósticos de los estudiantes que participan en un PIE.

Según lo estipulado en el Decreto N°170 son:

Necesidades educativas especiales permanentes.	Necesidades educativas especiales transitorias.
Discapacidad auditiva.	Trastorno déficit atencional.

Discapacidad visual.	Trastorno específico del lenguaje.
Discapacidad Intelectual	Trastorno específico del aprendizaje.
Autismo.	Rango limítrofe en pruebas de medición del coeficiente intelectual, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa o Funcionamiento intelectual limítrofe.
Disfasia	
Discapacidad múltiple.	
Sordoceguera.	

Fuente: Ministerio de Educación, 2016.

Unos de los aspectos relevantes son la distribución de horas destinadas para los estudiantes con necesidades educativas especiales, se rige por los establecimientos con jornada escolar completa y sin jornada completa (Ministerio de Educación, 2016).

En los establecimientos con jornada escolar completa se debe tener al menos diez horas cronológicas de profesionales de apoyos, de estas diez horas cronológicas, durante ocho horas pedagógicas el profesional especializado debe otorgarlas dentro de la sala de clases, realizando trabajo colaborativo con el profesor de aula; Los establecimientos que se rigen sin jornada escolar completa, el curso debe tener al menos siete horas cronológicas de profesionales de apoyo. De las cuales estas siete horas cronológicas, durante seis horas pedagógicas se debe otorgar los apoyos a los estudiantes en la sala de clases realizando trabajo colaborativo con el profesor de aula (Ministerio de Educación, 2016).

Una de las herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente a los que presentan necesidades educativas especiales, es el trabajo colaborativo que se basa en reconocer y creer en el desempeño profesional que forma

parte de las habilidades y destrezas cooperativas para la toma de decisiones y acciones educativas que demandan (Ministerio de Educación, 2012).

Además, el PIE debe contar con un equipo de profesionales asistentes de la educación que estos pueden ser psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionales, kinesiólogos, psicopedagogos, asistentes sociales. Otros asistentes de la educación también pueden ser: intérpretes en lengua de señas, co-educadores sordos y asistentes técnicos (Ministerio de Educación, 2013). Estos integrantes intervienen en función del mejoramiento de los aprendizajes y de la participación inclusiva de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales, ya sea de carácter transitorias o permanentes (Ministerio de Educación, 2013). Se debe señalar que los profesores de educación regular que tienen estudiantes en PIE, deben distribuir de manera organizada y flexible un mínimo de tres horas cronológicas semanales para desarrollar trabajo colaborativo (Ministerio de Educación, 2016).

Para apoyar el trabajo colaborativo, se fija en el establecimiento equipos de aula por cada curso que incorpore estudiantes integrados en un PIE. El equipo de aula se establece por un grupo de profesionales conformado por los profesores de aula regular, profesores diferenciales y los profesionales asistentes de la educación que ejercen colaborativamente en el contexto de aula con el objetivo de lograr una calidad de enseñanza y de los aprendizajes, valorando la diversidad y respetando sus diversas diferencias individuales de todos los estudiantes (Ministerio de Educación, 2013).

Algunas de las funciones del equipo de aula que se debe abordar es que atienda a la respuesta educativa y de acceso al currículo para la diversidad del aula mediante la evaluación y los planes y programas de los aprendizajes para que todos los estudiantes se involucren dentro del contexto del aula, con mayor énfasis en los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales. Además, se debe elaborar un plan de apoyo individual del

estudiante según sea las necesidades educativas transitorias o permanentes, a través de la información recogida de la evaluación diagnóstica inicial con adecuaciones curriculares para ejecutar acciones educativas, que se registra en un diseño de evaluación y registro de los aprendizajes de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2013).

El PIE es un desafío y una oportunidad de inclusión educativa en los establecimientos educacionales que se compromete con los aprendizajes de todos los estudiantes, facilitando capacidades de flexibilización y adecuación del currículo, en el contexto y en la evaluación fomentando las oportunidades educativas que genera de manera significativa espacios educativos inclusivos para todos los miembros de la comunidad educativa con la vinculación de la normativa vigente del decreto N°170 , estos documentos permiten el apoyo para los distintos proceso que implica la implementación de dicho programa (Ministerio de Educación, 2016).

2.10 Decreto N° 170.

Según la normativa vigente el decreto N° 170 fija normas para determinar los estudiantes con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial se llevó a cabo con la finalidad de dar cumplimiento a lo dispuesto (Decreto N°170/ 2009).

La implementación del decreto N°170 es el proceso mediante el cual se dará cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 20.201/2007 para los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes, que reúnan las condiciones para participar en el PIE y acceder a las subvenciones (Decreto N°170, 2009).

Según Ley 20.201 (2007) afirma:

“Creó una nueva subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales e incluyó nuevas discapacidades al beneficio de la subvención establecido en el artículo 9° bis del DFL N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación; Que la misma ley estableció que por un reglamento deberían fijarse los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas que habilitarían a los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y/o discapacidades para gozar del beneficio de las subvenciones establecidas para tales déficit determinando de los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas de los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidades que se beneficiarán de la subvención se realizó escuchando previamente a los expertos en las áreas pertinentes” (p. 2)

De acuerdo a las normas generales de este decreto, reglamenta los requerimientos, procedimientos y pruebas diagnósticas con que deben ser evaluados los estudiantes. También se regula el perfil de los y las profesionales competentes que aplicarán estas evaluaciones con el objetivo de identificar a los estudiantes con necesidades educativas especiales por los que se podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la educación especial. (Decreto N°170, 2009). Por ende, el decreto define al estudiante que presenta Necesidades Educativas Especiales (de aquí en adelante NEE) como “aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación” (Decreto N°170, 2009, p. 3).

Desde esta perspectiva, las NEE se definen en función de los apoyos que requieren los estudiantes para participar y progresar en sus aprendizajes. Algunos estudiantes lo requerirán de manera permanente o transitoria. De esta manera, el decreto N° 170 define las Necesidades educativas especiales de carácter permanente como:

Son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.

(p. 3)

Esto quiere decir que las NEE permanentes, son aquellas dificultades que poseen las personas durante toda su etapa escolar y largo de vida, lo cual dependería de déficit de inteligencia, ya sea leve, mediano o grave. Además, algunas personas presentan déficit sensorial, motoras, perceptivas o expresivas, que les dificulta para actuar en su vida cotidiana (Decreto N° 170, 2009)

El decreto N° 170 también define las necesidades educativas de carácter transitorias como:

Aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado período de su escolarización

(p. 3)

Por otro lado, los procedimientos de evaluación diagnóstica debe ser integral, interdisciplinaria, confidencial y contar con la autorización por escrito de la familia o de los apoderados del estudiante, la cual debe aportar información relevante del ámbito educativo y de la salud para la identificación de los apoyos registrado a través de un formulario único proporcionado por el ministerio de educación, en donde el sostenedor o director del establecimiento es responsable de la coordinación de los profesionales evaluadores (Decreto N°170, 2009).

Además, el establecimiento debe elaborar un informe anual que dé cuenta de los avances, determine la continuidad y el tipo de apoyos requeridos. El Informe debe cumplir con instrucciones del ministerio de educación y estar documentado con evidencias (Decreto N°170, 2009).

La documentación mencionada anteriormente, es de propiedad de la familia, pero debe estar disponible para la fiscalización. La familia debe estar informada de los avances y de los apoyos que debe dar a su hijo o pupilo. Los egresos deben ser documentados con un informe psicopedagógico (Decreto N°170, 2009).

Cabe mencionar que, para realizar las evaluaciones, el decreto N°170 establece los profesionales competentes el cual se entiende como “aquél idóneo que se encuentre inscrito en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y Diagnóstico” (Decreto N°170, 2009 p. 16).

Recuadro N° 2: Los profesionales competentes para efectuar dicha evaluación son los siguientes:

Discapacidad	Profesionales
Discapacidad auditiva	Medico otorrinolaringólogo o neurólogo. Profesor de educación especial/diferencial.
Discapacidad visual	Medico otorrinolaringólogo o neurólogo. Profesor de educación especial/diferencial.

<p>Discapacidad intelectual y coeficiente intelectual (CI) en rango limite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa.</p>	<p>Psicólogo. Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar. Profesor de educación especial/diferencia.</p>
<p>Autismo Disfasia</p>	<p>Médico psiquiatra o neurólogo. Psicólogo. Fonoaudiólogo. Profesor de educación especial/diferencial.</p>
<p>Multidefícit o discapacidades múltiples y sordo-ceguera</p>	<p>Médicos: neurólogo, oftalmólogo, otorrino, fisiatra u otras especialidades según corresponda. Psicólogo Profesor de educación especial/diferencial.</p>
<p>Déficit Atencional con y sin Hiperactividad.</p>	<p>Medico neurólogo o psiquiatra o pediatra o médico familiar o médicos del sistema público que cuenten con la asesoría de especialistas (consultoría). Psicólogo y/o profesor de educación especial/ diferencialo Psicopedagogo.</p>
<p>Trastornos Específicos del Lenguaje</p>	<p>Fonoaudiólogo.</p>

	<p>Profesor de educación especial/diferencial.</p> <p>Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra médico familiar.</p>
Trastornos Específicos del Aprendizaje	<p>Profesor de educación especial/diferencial o Psicopedagogo.</p> <p>Médico pediatra o neurólogo o psiquiatra o médico familiar.</p>

Fuente: Decreto N° 170, 2009.

Para evaluar estudiantes pertenecientes a comunidades que hablen otra lengua, el profesional que realice dicho diagnóstico deberá poseer un manejo fluido de la lengua de que se trate o en su defecto usar intérprete. Igualmente deberá tener conocimiento de la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece el niño, niña o joven que evalúa (Decreto N° 170, 2009).

Los estudiantes que serán beneficiarios de esta subvención serán aquellos presenten algunos de estos diagnósticos; “Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Trastorno Déficit Atencional con y sin Hiperactividad (TDA) o Trastorno Hiperactivo, Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa” (Decreto N° 170, 2009, p. 7).

Solo los estudiantes del nivel de educación parvularia que presentan TEL podrán asistir a una escuela especial de lenguaje, pero los demás estudiantes solo recibirán la subvención de NEE de carácter transitorio, cuando se encuentren desarrollando sus

actividades en establecimientos de educación regular que cuentan con PIE (Decreto N° 170, 2009).

En resumen, de acuerdo con la ley 20.201/2007 el requisito principal para acceder a la subvención de la modalidad educación especial es a través del decreto 170/2009 que certifica mediante los profesionales competentes a los estudiantes con discapacidad de carácter transitoria o permanente regulando estos procesos por medio de la distribución de horas, especialistas de apoyo, recursos pedagógicos, entre otros (Decreto N° 170, 2009).

2.11 Trastorno específico del lenguaje.

La terminología del Trastorno Específico del Lenguaje (de aquí en adelante TEL) comenzó como una derivación de los trastornos afásicos de adultos. Progresivamente se ha ido desplazando los términos, Benthon (1964) analizó la afasia infantil como un trastorno evolutivo determinado por presentar dificultades severas de comprensión y/o expresión del lenguaje hablado. Eisenson (1966) relacionó a la afasia evolutiva como a una disfunción del sistema nervioso central, que probablemente se produce por un retraso en la maduración del cerebro o porque el daño cerebral causa trastornos perceptivos, que se asocia con una dificultad severa para la normal adquisición del lenguaje en niños. En las definiciones mencionadas, debido a provenir de la afasia en adultos, se hace referencia al carácter lesional o disfuncional del trastorno (citado en Mendoza, 2012).

Launay (1975) dispuso del término de disfasia para relacionar a un trastorno funcional, es una manera de evolución al déficit de lenguaje en los primeros años de vida, para referirse a los trastornos graves de adquisición y elaboración del lenguaje tales como: audiomudez, afasia de recepción, sordera verbal y agnosia auditiva. Por ende, propuso un

trastorno de adquisición del lenguaje sin alteraciones sensoriales ni neurológicas (citado en Mendoza, 2012).

Una definición característica sobre el TEL se deriva de la ASHA (American Speech Language Hering Association) 1980 afirma:

Un trastorno del lenguaje es la normal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastorno del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo (p. 317 – 318).

Un antecedente en la conceptualización del TEL, fue debido a la obra de Stark y Tallal (1981), determinando una serie de criterios mínimos para la definición en los niños con TEL, excluyendo los casos que presente: audición por debajo de 25 decibeles en la banda de frecuencias de 250 a 6.000 hertz, problemas emocionales o de comportamiento, nivel intelectual mínimo manipulativo inferior a 85, evidencia de déficits neurológicos o antecedentes de trauma cerebral, epilepsia u otros indicadores de trastorno neurológico; déficits severos fonológicos y articulatorios (citado en Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

Johnston (1988) analizo lo importante de la definición de ASHA (American Speech Language Hering Association, 1980) que hace referencia de una manera intangible a los procesos psicológicos de comprensión y expresión en modalidades de lenguaje oral y escrito y a los componentes lingüísticos de fonología, morfología, semántica, sintaxis y pragmática (citado en Mendoza, 2012).

Cabe mencionar que el TEL, se incluye en una serie de trastornos del lenguaje diferente que afectan a distintos dominios lingüísticos y no lingüísticos, con rasgos de capacidades y deficiencias específicas, en estos aspectos abordar la heterogeneidad de la población de los niños con TEL tiene más sentido que considerar el problema en categorías (Mendoza, 2012).

Según la prevalencia de la heterogeneidad de la población de los niños con TEL entre los 0 y 16 años, está al entorno del 7% de la población siguiendo los criterios mínimos plateados anteriormente, afectando de igual manera a los sexos, pero siendo más probable en el sexo masculino que en el femenino considerado que existen dos grupos y de cada cuatro niños afectado existe uno (2,4:1). Las características de atención y conducta de los niños afectan a la diferencia entre géneros. De igual forma las personas con historias clínica familiar tienen una alta prevalencia ligada a problemas de aprendizaje en el lenguaje (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

Por ende, la clasificación con más demanda y una de las más aceptadas fue realizada por Rapin y Allen (1987) que considera a los Trastorno Específicos del Lenguaje una clasificación de Dispraxia Verbal y Déficit de programación fonológica; los Trastornos del lenguaje expresivo y receptivo agrupa a Agnosia auditivo – verbal y Déficit fonológico sintáctico; y los Trastornos del procesamiento de orden superior señala a los Déficit léxico – sintáctico y Déficit semántico – pragmático (citado en Blanca, 2018).

Según la taxonomía de la Organización Mundial de la Salud (OMS) recopila de manera diferenciada los Trastornos Específicos del desarrollo del lenguaje excluyendo los trastornos adquiridos y/o con causa neurológica conocida. Que considera la siguiente clasificación:

Trastorno específico del lenguaje, Trastorno de la expresión del lenguaje, Trastorno de la comprensión del lenguaje, Afasia adquirida por epilepsia, Otros trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje, Trastornos del desarrollo del habla y del lenguaje sin especificación (Blanca, 2018, p. 4).

De este modo, las clasificaciones van evolucionando y perfeccionándose gracias al aporte de nuevos autores, ampliando las tipologías a través de diagnósticos y que dependieran menos de la población considerando agrupación del TEL en expresivo y en mixto (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

La clasificación del TEL, se considera en TEL expresivo o TEL mixto. Algunas manifestaciones presentadas en el TEL expresivo serían los errores de producción de palabras, vocabulario limitado, errores en tiempos verbales, dificultades en la memorización de palabras, entre otras. Mediante estas barreras en el aprendizaje los estudiantes interfieren significativamente en la interacción comunicativa (Decreto N°170, 2009).

Además, para evidenciar manifestaciones del TEL mixto se considera las barreras lingüísticas propias del TEL expresivo y las dificultades para comprender palabras, frases, entre otros (Decreto N°170, 2009).

2.11.1 Dificultades en los niveles del lenguaje.

Según Polluelo (2000) “el análisis del lenguaje de un sujeto se basa en el estudio del contenido. Forma y uso combinado interactivamente”. Complementando que cada uno de estos apartados corresponden a los componentes lingüísticos, a la forma (fonología, morfología), contenido (semántica) y uso (pragmática) [citado en Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013].

Las dificultades según los componentes lingüísticos son variables por los niños con TEL, afectando a uno, a varios o a todos los componentes o niveles del mismo (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

2.11.1.1 Dificultades fonético – fonológico en niños con TEL.

La fonética hace referencia a la producción del sonido mediante la articulación. Lo fonológico corresponde a la adquisición de fonemas o unidad fonológica en donde se logre identificar y manipular sílabas y fonemas de una palabra (conciencia fonológica). Los niños con TEL tienen dificultades en este componente, manifiesta menos verbalizaciones, un registro reducido de consonantes y de vocales y tienen un habla más inteligible de la esperada por su edad. Los errores frecuentes son las omisiones de sílabas átonas y los procesos relativos a las estructuras silábicas como la omisión de consonantes finales y las reducciones de grupos consonánticos. Además, los errores relativos a sustituciones cambian mucho entre lenguas, pero el triángulo más frecuente está formado por /d/, /l/ y /r/ (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

2.11.1.2 Dificultades léxicas y semánticas en niños con TEL.

Durante el período inicial del desarrollo del léxico, los niños evitan el uso de ciertas formas de palabras del léxico de los adultos, seleccionando formas adultas particulares, que varían de un niño a otro en función a su sistema de producción, esto quiere decir que algunos niños seleccionan en primer lugar palabras que comiencen por consonantes velares, otros niños seleccionan sólo palabras que comienzan por consonantes labiales o apicales, y mientras otros por fricativas. El factor que interfiere en la explicación a la tendencia de selección es la consideración de la consonante inicial como el determinante principal (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

A demás, en este período los niños con TEL preferentemente usan palabras referidas a objetos que las referentes a acciones, se manifiesta que estos niños no extienden las palabras a otros referentes (llamar papá a cualquier hombre) proceso llamado sobreextensión (Mendoza, 2012).

Cabe mencionar, que la semántica corresponde al significado de una palabra, en donde se debe utilizar el acceso al léxico, el niño debe tener un amplio conocimiento de las cosas para lograr un vocabulario más extendido y así utilizar tanto su vocabulario activo como pasivo. Los niños con TEL usan menos variedad de verbos que es el esperado para su edad o bien por su nivel lingüístico, siendo un déficit general en el manejo de los conocimientos para el vocabulario por una posible limitación en la representación mental en el componente de la semántica (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

2.11.1.3 Dificultades morfosintácticas en niños con TEL.

Este nivel hace referencia a morfología que es la forma de organización de unidades de significado dentro de una misma palabra y la sintaxis que nos señala la forma en la que pueden combinar las palabras para formar diferentes oraciones (Blanca, 2018).

Los niños con TEL presentan dificultades respecto a los morfemas nominales (género y número), en los pronombres clíticos (expresan la persona gramatical, el número, el género tal como: me, te, no, los,las), en la concordancia del adjetivo, en las marcas verbales y destaca el uso del singular en un contexto plural y en los errores de personas, en utilizar la tercera en el contexto de primera persona (Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013).

En los niños con TEL las propias dificultades de la morfología se pueden interpretar en clave relación a la sintaxis, de acuerdo a la omisión de /s/ de las formas verbales en tercera

persona del singular, se señala desde un punto de vista sintáctico, una falta de concordancia del sujeto y verbo (Mendoza, 2012).

Las dificultades sobre la sintaxis en niños con TEL tienen dos direcciones. La primera dirección es la producción sintáctica a través del análisis de la narrativa; con esta metodología se ha analizado el uso de expresiones para mencionar una introducir, mantener referencias a los personajes de una historia, para describir dibujos, para responder preguntas, entre ellas. La segunda dirección es la comprensión específicas de frases que varían en la longitud y complejidad de su estructura sintáctica, de acuerdo a la alteración del orden estructural básico (sujeto, verbo, objeto) y la cantidad de información semántica y pragmática que se expresa a través de un procedimiento con presentar una serie de dibujos entre los que el niño tiene que señalar la mejor frase dicha, siendo deficientes en los niños con TEL (Mendoza, 2012).

2.11.1.4 Dificultades pragmáticas en niños con TEL.

La pragmática es el uso afectivo que se le entrega al lenguaje (Blanca, 2018). Considerando reglas que dominan el uso social del lenguaje a través de la función comunicativa, la introducción y el mantenimiento de temas conversacionales, las rupturas y reparaciones del estilo del habla en función de la situación (Mendoza, 2012).

Cabe mencionar, que los niños con TEL no presentan dificultades pragmáticas, puesto que tienen unos adecuados comunicadores en relación a los niños con un lenguaje típico, es por esto que se debe a la necesidad de los suficientes recursos morfológicos y sintácticos para entender con claridad, interactuar con los compañeros, respetar turnos, entre otros. La dificultad es gramatical, aunque indirectamente, se ven alteradas las funciones comunicativas (Mendoza, 2012).

Por ende, se ha manifestado que los niños con TEL presentan dificultades en el uso adecuado de los términos relativos de morfología y sintaxis, así como en la comprensión y la expresión gramatical del lenguaje que se relacionan con otras ejecuciones lingüísticas del lenguaje, tal como la pragmática (Mendoza, 2012).

2.12 Discurso narrativo.

Según Hughes (1997) el discurso narrativo es una capacidad que ha sido caracterizada como un modo de pensar que da cuenta de las intenciones y acciones humanas, la cual, dicha forma de pensamiento se evidencia en la manera en que las personas comunican sus ideas, sentimientos y acciones (citado en Coloma, 2014).

Según Bassol y Torres (1997) el discurso narrativo se comprende como un conjunto de frases organizadas coherentemente refiriéndose a una sucesión de eventos relacionados temporalmente y causalmente (citado en Coloma, 2014).

Según Gortazar (2002) el discurso narrativo está enfocado en transmitir información de acontecimientos que pueden ser ordenados temporalmente y conectados de modo causal (citado en Rodríguez, 2016).

El discurso narrativo se caracteriza por estar constituido en relaciones temporales, causales y finales. Las relaciones temporales se relacionan con eventos sucesivos o simultáneos en el tiempo; las relaciones causales se refieren a establecer proposiciones cuando se designa una situación correspondiente a causas y efectos; y las relaciones finales se relaciona con una acción realizada con determinado propósito. La coherencia se debe definir como la conexión lógica entre las relaciones temporales, causales y finales que se encuentran en la estructura profunda del discurso (Del Valle, Acosta, & Ramírez, 2018).

A demás, en el discurso narrativo se puede considerar un análisis de su organización formal como de su contenido, que determina que el texto sea considerado como una narración. En cambio, la organización del contenido se relaciona con la coherencia local y la coherencia global. La coherencia local, se refiere a la microestructura del discurso que corresponde a las relaciones semánticas (sinónimos, antónimos, polisemia, homonimia) entre las oraciones individuales de la secuencia; La coherencia global, por su parte, se relaciona a la macroestructura del discurso, que se establece organizar el contenido del texto y otorgarle un significado (Molina & Acuña, 2018).

La relación entre la coherencia local y global se relaciona con la transformación de información semántica, que reducen la secuencia de oraciones para que el lector y oyente pueda comprender, almacenar y reproducir el discurso. Considerando el discurso como un relato, debe contener una sucesión de acontecimientos de manera temporal, causal y final, con la incorporación de un personaje (Molina & Acuña, 2018).

Cabe mencionar que el discurso narrativo se puede manifestar mediante tres tipos que son guiones, relatos de experiencias personales e historias ficticias. Los guiones se refieren a una rutina que generalmente se expresa a través del tiempo presente; los relatos personales son informes sobre sucesos que ha experimentado el emisor o algún sujeto cercano y las historias ficticias aluden a eventos que no han sucedido en realidad. A diferencia de los guiones, las experiencias personales se manifiestan generalmente a través de algún tiempo pasado (Núñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

El discurso narrativo es un proceso que desarrolla el crecimiento cognitivo y sus habilidades lingüísticas del estudiante que puede mantener en la mente la representación de una realidad compleja y formular mediante el lenguaje. Debe poder expresarla con palabras adecuadas evocando un mundo instante en el tiempo y en el espacio, de manera que sea

coherente y cohesionada para ser comprendida por el oyente (Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

2.12.1 Desarrollo evolutivo del discurso narrativo.

Desde que nacen los niños van teniendo contacto con el arte de narrar o contar relatos, integrando de esta forma la cultura de su comunidad y construyendo marcos lingüísticos y sociales que les serán útiles para interpretar y emitir enunciados cada vez más complejos, porque para ejecutar correctamente esta tarea lingüística, el narrador tiene que planear y producir una historia de forma adecuada, transmitiendo su idea sin ayudas extralingüísticas, conociendo el tema que se va a abordar y usando apropiadamente el vocabulario, la gramática y la sintaxis que forman el producto final (Rodríguez, 2016).

Con respecto al desarrollo, el discurso narrativo evoluciona en los ámbitos semánticos, que son las estructuras de los niños que relatan primero secuencias sin relaciones, luego narran series temporales y, por último, cuentan historias en que la causalidad es evidente (Coloma, 2014).

En la primera infancia el discurso narrativo se asocia al juego y a la utilización de guiones, en donde se aprecian las primeras aproximaciones que permiten expresar la estructura de una historia, de esta manera el juego intencional puede ser un precedente del juego narrativo dando paso a relatos exclusivamente verbales, a partir de sucesos cotidianos repetidos en el tiempo (Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

De acuerdo a Applebee (1978), entre los 2 y 3 años se observa el agrupamiento enumerativo, estadio en el cual no hay un tema central ni organización, sin embargo, el niño nombra y describe enumerando sucesos. Luego a los 3 años se presenta una secuencia de acciones en torno a un personaje, lo que incluye nombrar y describir sucesos en torno a éste,

un tema central y un ambiente sin eventos relacionados entre sí (citado en Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

Posteriormente las primeras narraciones se presentan desde los 4 años 6 meses, período en que la historia tiene un núcleo central, se aprecia un hecho inicial y una consecuencia, sin embargo, no existe final. A este período le siguen, entre los 4, 8 meses y los 5 años, las narraciones con episodios incompletos o cadenas narrativas, para llegar luego a las narraciones verdaderas desde los 5 a los 7 años (Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

En este sentido es necesario el conocimiento del mundo como un requisito previo para la conceptualización y la narración de una historia, ya que las historias contienen muchas inferencias implícitas hechas sobre la base de la vida cotidiana (Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017). En el proceso de producción de narraciones, los niños pueden representar distintos roles tales como narrador, audiencia o jugadores en paralelo, asumiendo un intercambio de roles entre pares y un proceso de negociación que les permite construir sus producciones (Rosemberg, Menti, Stein, & Alam, 2016). Las trayectorias del desarrollo se manifiestan en forma atípica en algunos niños, evidenciando una dificultad específicamente lingüística como es el caso de los niños que presentan TEL (Coloma, 2014).

El discurso narrativo oral en los estudiantes con dificultades lectoras evidencia un desempeño del discurso narrativo oral deficitario, determinándose que los estudiantes con dificultades lectoras componen historias con menos contenido a comparación de sus pares de similar edad (Snyder y Downey, 1991). De esta manera los estudiantes manifestaron habilidades narrativas disminuidas tanto en comprensión como en la producción (Mendoza Lara, 2016).

Por lo tanto, para la correcta comprensión y producción del discurso narrativo, se necesita utilizar e integrar adecuadamente todas las dimensiones del lenguaje (fonología, morfosintaxis, semántica y pragmática). Además, también se debe ser competente en las distintas dimensiones de la comunicación narrativa, como son la fluidez, el mantenimiento del tema o la organización secuencial (Coloma, 2014).

De acuerdo al impacto en el ámbito social del discurso narrativo se reconoce que relatar oralmente, posibilita la integración a una comunidad y favorece la organización de la experiencia cotidiana, debido a que la actividad narrativa organiza la manera de interactuar de los sujetos. Cuando los estudiantes demuestran dificultades en la habilidad para narrar, pueden presentar complicaciones en sus interacciones sociales, puesto que limita la posibilidad de compartir experiencias internas como son las emociones, los sentimientos y las necesidades (Coloma, 2014).

La importancia de la habilidad para relatar oralmente en el ámbito educativo se ha estudiado intensamente durante las últimas décadas, lo que ha permitido establecer su impacto en el desempeño académico. El discurso narrativo tiene su origen en la conversación que se desarrolla entre el niño, sus iguales, los adultos o los profesores que son próximos a él. Es decir, los mayores son los encargados de potenciar tanto la capacidad conversacional como las habilidades discursivas de los niños (Rodríguez, 2016).

De acuerdo a esto, se sabe que los estudiantes pre-escolares cuentan experiencias cotidianas mediante un lenguaje descontextualizado que está constituido por unidades lingüísticas más extensas, por lo que dichas unidades lingüísticas son similares a las que constituyen los discursos tanto orales como escritos que se dan en el aula de clases, es de este modo, que los estudiantes tienen experiencias con un lenguaje muy similar al que tendrán en la escolaridad, a través de los libros y mediante el discurso del profesor (Mendoza, 2012).

Por otra parte, el discurso narrativo oral tiene gran importancia en la etapa escolar debido a su asociación con la comprensión lectora en donde se ha planteado que los lectores comprenden el material escrito a partir de la construcción de un modelo mental de la situación expuesta en la historia leída (Mendoza, 2012). Para ello, los sujetos requieren de una serie de habilidades del lenguaje oral a nivel de la palabra, de la oración y del texto. Específicamente cuando un sujeto lee debe comprender nuevas palabras y oraciones con estructuras complejas. Además, a nivel textual usa información proposicional que organiza mediante la estructura textual que se obtiene a través de la experiencia de narrar oralmente. Según lo expuesto, es posible plantear que un débil desarrollo de este ámbito textual, impacta en el proceso de comprensión lectora (Mendoza, 2012).

2.12.2 Discurso narrativo en estudiantes con Trastorno específico del lenguaje.

La adquisición deficiente de una competencia narrativa adecuada puede afectar en diversas áreas del desarrollo infantil. Por ejemplo, generar dificultades para iniciar o mantener interacciones sociales, debido a que esto limita la posibilidad de compartir experiencias o comunicar necesidades y emociones. Además, puede perjudicar en el plano académico y en el desarrollo del lenguaje oral (Mendoza, 2012).

El discurso narrativo en estudiantes con TEL es un gran predictor del rendimiento escolar, puesto que la tarea de narrar historias es un actividad que requiere de la integración de habilidades lingüísticas, cognitivas y sociales (Mendoza, 2012).

Los niños con TEL suelen tener dificultades en la organización textual narrativa, en las relaciones temporales, de causa y efecto y desarrollo del conocimiento estructural imprescindible para la comprensión de la información (Coloma, 2014).

En el campo de la patología del lenguaje en los estudiantes con dificultades en el lenguaje que producen sus narraciones en distintos contextos, lo cual en el plano de la producción, los estudiantes con TEL tienen dificultades en las narraciones de distintos aspectos como en la estructura textual, los mecanismos de cohesión y las relaciones semánticas, en comparación a sus pares de desarrollo típico del lenguaje (Coloma, 2014).

En cuanto a la estructura textual, se ha establecido que los sujetos con TEL, tienen dificultades en el manejo de categorías formales que los sujetos con desarrollo típico del lenguaje puesto que manifiestan más dificultades para producir relatos adecuadamente estructurados y deficiencias en los relatos de experiencias cotidianas manifestando un escaso manejo, en la estructura y mecanismos cohesivos que utilizan sus historias (Coloma, 2014).

En relación al contenido, suelen exponer menor cantidad de ideas principales de la historia, al igual que proposiciones y elementos gramaticales. También suelen utilizar una menor cantidad de términos relacionados a estados cognitivos. En cuanto a la forma, las historias suelen ser gramaticalmente menos precisas, con enunciados cortos, sintácticamente de menor complejidad y con menor número de elementos cohesivos (Coloma, 2014).

Por otro lado, los mecanismos formales que posibilita la relación de eventos con la coherencia de la narración se llaman mecanismo de cohesión, los cuales favorecen la continuidad de la temática en relación entre oraciones manifestar así una coherencia global y local mediante la relación semántica que se establece entre las distintas oraciones, ideas o proposiciones que componen un texto (Coloma, 2014).

En los niños con TEL desarrollan con dificultad sus narraciones en cuanto al ordenar una historia, reconocer al protagonista, respetar la secuencia de los eventos, pronombres clíticos, concordancia de números, entre otros. Manifestando evidentemente alteraciones en

la coherencia y en la estructura formal de sus oraciones (Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017).

Por lo tanto, el discurso narrativo es un organizador de las experiencias humanas. Cuando un niño narra en una conversación, la mayoría de sus relatos son en base a acontecimientos personales. En ellos describe lo que sucedió, quiénes estaban involucrados, dónde y cuándo ocurrieron los hechos y cuáles fueron las consecuencias. A través de la narración pueden organizar, dar sentido y compartir sus experiencias (Coloma, 2014).

A demás es importante para la escolarización, puesto que se considera un puente entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito dado el nivel de organización y características propias de este, ya que, si un niño tiene dificultades para narrar puede presentar problemas para aprender a leer y a escribir (Coloma, 2014).

Es por esto, que es necesaria la labor que cumple el profesor para desarrollar el discurso narrativo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que, tiene un rol de facilitador, monitor y modelo: es decir, crea un clima que promueve el aprendizaje, ofrece a los estudiantes múltiples oportunidades de usar el lenguaje y de reflexionar acerca de lo aprendido, y se constituye en un ejemplo, al mostrar usos reales y contextualizados de las competencias que se quieren lograr (Ministerio de Educación, 2012).

2.12.3 Desarrollo del Discurso narrativo en Planes y Programas de estudio.

Los docentes para impartir una enseñanza deben regirse a través del curriculum nacional considerando el proyecto que preside las actividades educativas escolares, precisa sus intenciones y proporciona guías de acción adecuadas y útiles para los docentes que son responsables directos de su puesta en marcha (Ministerio de Educación, 2012).

En Chile, los docentes se rigen por las bases curriculares que establecen Objetivos de Aprendizaje (de aquí en adelante OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Los objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que niños, niñas y jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad. Los OA están organizados por curso y asignatura, los cuales deben ser adecuados a la edad de los estudiantes, estar debidamente secuenciados y ser abordables en el tiempo escolar disponible para cada nivel y modalidad, considerando el tiempo de libre disposición. Asimismo, contempla Objetivos de Aprendizaje Transversales para el ciclo que establecen metas de carácter comprensivo y general para la educación escolar referidas al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes (Ministerio de Educación, 2012)

De esta manera los docentes siguen planes y programas de estudio; Los planes de estudio definen la organización del tiempo escolar para el logro de los OA determinados en las bases curriculares, detallados en horas mínimas de clases para cada curso y sus respectivas asignaturas; los programas de estudio ayudan a organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar, proponiendo al docente un ordenamiento de los OA determinados en las bases curriculares. Constituyen una orientación acerca de cómo secuenciar los OA, cómo combinarlos entre ellos, y cuánto tiempo destinar a cada uno durante el año. (Ministerio de Educación, 2012).

Entonces, a partir de las bases curriculares, planes y programas de estudio es posible que los docentes desarrollen el discurso narrativo de los estudiantes mediante la asignatura de Lenguaje y comunicación, la cual establece que “El desarrollo del lenguaje es uno de los objetivos fundamentales de la educación escolar, ya que es la principal herramienta a través

de la cual el ser humano construye y comprende el mundo que lo rodea y entra en diálogo consigo mismo y con otros” (Ministerio de educación, 2012, p. 1). De aquí nace la importancia de desarrollar el discurso narrativo en estudiantes con TEL.

De esta manera se establece un objetivo fundamental para el proceso educativo en la cual los estudiantes deben adquirir las habilidades comunicativas que le permitirán desenvolverse en el mundo e integrarse a una sociedad democrática, valiéndose de forma independiente y eficazmente para resolver desafíos, adquirir conocimientos para así enfrentar con éxito la vida escolar (Ministerio de Educación, 2012).

En los planes y programas el lenguaje se manifiesta en dos dimensiones; el lenguaje verbal, lo oral y lo escrito, los cuales componen a los elementos determinantes del desarrollo cognitivo y son herramientas de aprendizaje para los estudiantes en todas las asignaturas siendo la clave para el éxito en el ámbito escolar (Ministerio de Educación, 2012).

Los Objetivos de Aprendizaje apuntan al desarrollo de las competencias comunicativas, que involucran conocimientos, habilidades y actitudes. Esta aproximación se basa en la experiencia universal de la adquisición y desarrollo de la lengua materna, que resulta de la interacción con otros en una diversidad de situaciones comunicativas durante todo el proceso de crecimiento de la persona (Ministerio de Educación, 2012).

De acuerdo con este enfoque, la asignatura de lenguaje y comunicación desarrolla competencias que se adquieren participando en situaciones reales de lectura, escritura e interacción oral, en las que los estudiantes tienen necesidad de comprender lo producido por otros o de expresar aquello que consideran importante. En otras palabras, los estudiantes deben estar inmersos en un ambiente lingüísticamente estimulante. El enfoque didáctico que deriva de esta visión concibe la interacción oral, la lectura y la escritura (Ministerio de Educación, 2012).

En el marco del enfoque comunicativo, el aprendizaje implica tanto el trabajo individual y reflexivo de cada estudiante como la interacción y colaboración entre ellos. Desde esta perspectiva, el estudiante es un actor protagónico del proceso de aprendizaje que se involucra en actividades diversas en las que debe interactuar con sus pares para negociar significados, ensayar soluciones, autoevaluarse y aprender de sus errores (Ministerio de Educación, 2012).

De esta manera las bases curriculares agrupan las competencias comunicativas que poseen las personas que son; escuchar y hablar, leer y escribir en tres ejes –lectura, escritura y comunicación oral– que permiten describir los conocimientos, las habilidades y las actitudes involucradas en el logro de la competencia comunicativa (Ministerio de Educación, 2012).

2.12.3.1 Escritura.

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

Dado lo anterior, la asignatura de Lenguaje y Comunicación busca que los estudiantes dominen las habilidades necesarias para expresarse eficazmente y usen la escritura como herramienta para aprender. Escribir es una de las mejores maneras de aclarar y ordenar nuestro pensamiento. A diferencia de la comunicación cara a cara, lo que se busca en la escritura es comunicar algo a un interlocutor que no está presente, por lo que se necesita un

esfuerzo especial para expresar las ideas de manera coherente (Ministerio de Educación, 2012).

En el texto escrito es necesario explicar y describir elementos que en la comunicación oral se pueden deducir de claves no verbales –como el tono de voz y el volumen– o del contexto mismo. Esto exige al escritor ponerse en el lugar del destinatario, lo que significa un gran desafío para los alumnos de los primeros años. La idea de que se escribe para algo y para alguien es un principio que orienta al estudiante sobre cómo realizar la tarea (Ministerio de Educación, 2012).

Así, al aprender a escribir, también se aprende a organizar y elaborar el pensamiento, a reflexionar sobre el contenido de lo que se va a comunicar y a estructurar las ideas de manera que otros las puedan comprender. En conclusión, al escribir, el estudiante no solo comunica ideas, sino también aprende durante el proceso (Ministerio de Educación, 2012).

2.12.3.2 Comunicación oral.

Un hablante competente es capaz de comunicar un mismo mensaje de diversas maneras: quienes usan exitosamente el lenguaje manejan un repertorio de recursos que les permite elegir la manera óptima para concretar sus propósitos y, a la vez, mantener relaciones sociales positivas con otros (Ministerio de Educación, 2012).

De acuerdo a la asignatura de Lenguaje y Comunicación considera que el desarrollo de la comunicación oral es un objetivo central en la educación y pone en relieve que en la sala de clases el estudiante es un actor protagónico, que utiliza el lenguaje oral como vehículo para comunicar conocimientos, explorar ideas, analizar el mundo que lo rodea y compartir opiniones (Ministerio de Educación, 2012).

Mediante la exposición oral y la discusión en clases, los alumnos se expresan y toman conciencia de que el conocimiento se construye también en la interacción, cuando responden con coherencia a lo expresado por otro, amplían lo dicho y aceptan argumentos o los contradicen, es decir, aprenden a dialogar abiertos a las ideas de otros (Ministerio de Educación, 2012).

Por este motivo, los presentes OA apuntan a que los estudiantes se estimulen a ampliar su discurso narrativo, utilizando un vocabulario preciso, complejizando las estructuras sintácticas y explicar de mejor manera las ideas, lo que impacta positivamente en su capacidad de expresión oral y escrita (Ministerio de Educación, 2012).

2.12.3.3 Objetivos de Aprendizajes en escritura y comunicación oral.

Entonces, de acuerdo a las bases curriculares que establecen los objetivos de aprendizaje, los cuales definen los desempeños mínimos que se espera que logren los estudiantes.

En el nivel según básico se espera que los estudiantes logren en el eje de escritura los siguientes objetivos de aprendizaje; (OA 12) Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados, etc; (OA 13) Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que tengan inicio, desarrollo y desenlace; (OA 14) Escribir artículos informativos para comunicar información sobre un tema; (OA 15) Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad; (OA 16) Planificar la escritura, generando ideas a partir de: › observación de imágenes › conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas; (OA 17) Escribir, revisar y editar sus textos para satisfacer un propósito y transmitir sus ideas con

claridad. Durante este proceso: › organizan las ideas en oraciones que comienzan con mayúscula y terminan con punto › utilizan un vocabulario variado › mejoran la redacción del texto a partir de sugerencias de los pares y el docente › corrigen la concordancia de género y número, la ortografía y la presentación; (OA 18) Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos; (OA 19) Comprender la función de los artículos, sustantivos y adjetivos en textos orales y escritos, y reemplazarlos o combinarlos de diversas maneras para enriquecer o precisar sus producciones; (OA 20) Identificar el género y el número de las palabras para asegurar la concordancia en sus escritos; (OA 21) Escribir correctamente para facilitar la comprensión por parte del lector, usando de manera apropiada: › combinaciones ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi › r-rr-nr › mayúsculas al iniciar una oración y al escribir sustantivos propios › punto al finalizar una oración › signos de interrogación y exclamación al inicio y al final de preguntas y exclamaciones (Ministerio de Educación, 2012).

De acuerdo al eje de comunicación oral, se espera que los estudiantes de segundo año logren los siguientes objetivos de aprendizajes; OA 22) Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: › cuentos folclóricos y de autor › poemas › fábulas › leyendas; (OA 23) Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo: › estableciendo conexiones con sus propias experiencias › identificando el propósito › formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas › respondiendo preguntas sobre información explícita e implícita › formulando una opinión sobre lo escuchado;(OA 24) Disfrutar de la experiencia de asistir a obras de teatro infantiles o representaciones para ampliar sus posibilidades de expresión, desarrollar su creatividad y familiarizarse con el género; (OA 25) Participar activamente en

conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés: › manteniendo el foco de la conversación › expresando sus ideas u opiniones › formulando preguntas para aclarar dudas › demostrando interés ante lo escuchado › mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros › respetando turnos; (OA 26) Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones: › presentarse a sí mismo y a otros › saludar › preguntar › expresar opiniones, sentimientos e ideas › situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso; (OA 27) Expresarse de manera coherente y articulada sobre temas de su interés: › presentando información o narrando un evento relacionado con el tema › incorporando frases descriptivas que ilustren lo dicho › utilizando un vocabulario variado › pronunciando adecuadamente y usando un volumen audible › manteniendo una postura adecuada; (OA 28) Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos; (OA 29) Desempeñar diferentes roles para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo; (OA 30) Recitar con entonación y expresión poemas, rimas, canciones, trabalenguas y adivinanzas para fortalecer la confianza en sí mismos, aumentar el vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva (Ministerio de Educación, 2012).

De este modo, para lograr los OA es importante que los docentes utilicen estrategias de aprendizajes que sean adecuadas a todas las necesidades de los estudiantes potenciando al máximo sus posibilidades de aprendizaje de una manera constructiva y eficiente a través de una estrategia metodológica que pretende, mediante varios métodos de enseñanza, remover todas las barreras y los obstáculos para aprender, y entregar a todos los estudiantes denominada Diseño Universal de Aprendizaje establecida por el decreto N°83 (Decreto N°83, 2015).

Este método no se enfoca específicamente en los niños con dificultades de aprendizaje y atención, sino también, se trata de desarrollar una flexibilidad que puede ser adaptada a las necesidades y aptitudes de cada estudiante. El Diseño de Aprendizaje Universal provee la misma clase de flexibilidad en el aula de clases, presentando las asignaturas escolares de manera que todos los estudiantes puedan acceder a la información y proporcionarles diferentes maneras de demostrar sus conocimientos (Decreto N°83, 2015).

2.13 Decreto N°83.

En el año 2015 entra en vigencia el decreto N°83 que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica, que está dirigido a los establecimientos regulares, con o sin programa de integración escolar bajo las modalidades tradicional, especial, educación de adultos y educación hospitalarias en los niveles de educación parvularia y educación general básica (Decreto N°83, 2015).

Los principios que orientan los criterios de adecuaciones curriculares son la igualdad de oportunidades que el sistema debe ofrecer a todos los estudiantes la posibilidad de desarrollarse como una persona integral y libre, independiente de sus condiciones físicas o las circunstancias de vida fomentando su potencial mediante sus derechos y su conciencia de su propia dignidad (Decreto N°83,2015).

El segundo principio sería la calidad educativa con equidad, que establece proponer que todos los estudiantes alcancen los objetivos generales que se estipulan en la Ley General de Educación, por esto se debe realizar una perspectiva inclusiva, es necesario realizar ajustes curriculares a través de la adecuación curricular para los estudiantes con necesidades

educativas especiales y así lograr alcanzar los objetivos estipulados por la ley (Decreto N°83,2015).

Además, un tercer principio es la inclusión educativa y valoración a la diversidad con la participación e inclusión de todos los estudiantes respetando y valorando cada una de sus diferencias individuales en la cual exista en el grupo de curso, a través de las adecuaciones curriculares se pueden lograr y alcanzar puesto que responde a las necesidades y características personales de los estudiantes (Decreto N°83, 2015).

El último principio se relaciona con la flexibilidad, orientada a las medidas educativa de los estudiantes en situación de vulnerabilidad mediante respuestas educativas flexibles, equivalentes de calidad y que favorezcan el acceso a los estudiantes (Decreto N°83, 2015).

Estos principios orientan a la toma de decisiones para definir las adecuaciones curriculares para los estudiantes que involucran la inclusión como medio de ofrecer nuevas oportunidades para todos los estudiantes (Decreto N°83, 2015).

En el decreto se alude a la respuesta educativa de la diversidad mediante estrategias para realizar dentro del aula, lo cual es un factor relevante la evaluación diagnóstica que realiza el docente al inicio del año escolar que entrega información que favorece o dificultan sobre el aprendizaje del grupo de curso. Se puede apreciar los ritmos y estilos de aprendizajes de todos los estudiantes que permite planificar mediante estrategias diversificas que beneficien los estudiantes (Decreto N°83, 2015).

A demás, se establece el Diseño Universal de Aprendizaje (de aquí adelante DUA) el cual tiene como propósito maximizar las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes entregando una estrategia de respuesta a la diversidad, teniendo en cuenta la gran cantidad de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias. Promoviendo la diversidad de

las respuestas de las necesidades educativas de todos los estudiantes garantizando las medidas de flexibilización curricular (Decreto N°83, 2015).

El DUA tiene tres principios primordiales para ejecutar estrategias diversificadas en el aula de clases para todos los estudiantes (Decreto N°83, 2015).

2.13.1 Proporcionar múltiples medios de presentación y representación.

El primer principio DUA, se relaciona con los estudiantes dentro de un grupo de curso perciben y comprenden la información de diversas modalidades, es por esto que el docente estima conveniente las diferentes formas sensoriales, estilos de aprendizaje, intereses y preferencias de los estudiantes. Mencionado esto, la planificación de clases realizada por el docente debe considerar todos los aspectos diversos de la representación de las asignaturas escolares, para que favorezca la percepción, comprensión y representación de la información de todos los estudiantes. En concreto se puede utilizar el uso de lenguaje señas, material braille, uso de textos hablados, entre otros (Decreto N°83, 2015).

2.13.2 Proporcionar múltiples medios de ejecución y expresión.

El segundo principio DUA, se vincula con las consideraciones del docente para ejecutar todas las formas de comunicación y expresión. Se relaciona en la forma en que los estudiantes ejecutan las actividades y expresan los aprendizajes. Por este motivo, es que los estudiantes no presentan un único medio de expresión que sea óptimo para todos que se manifiesta con los diversos estilos, capacidades y preferencias en las cuales se desenvuelven. Es relevante entregar una variedad de alternativas para la ejecución de actividades que permita a los estudiantes responder con los medios de expresión que prefieran, en la cual debe concretarse en la planificación de la clase, favoreciendo la expresión y comunicación a través de las estrategias. Por consiguiente, algunos estudiantes requieren ilustraciones,

manipulación de materiales, recursos multimedia, utilizar tecnologías de apoyos, entre otros (Decreto N°83, 2015).

2.13.3 Proporcionar múltiples medios de participación y compromiso.

El tercer principio DUA, se enlaza que el docente debe entregar diversos niveles de desafíos y de apoyos fomentando los trabajos colaborativos e individuales, formular preguntas que guían a los estudiantes a la interacción y proporcionar estrategias para activar conocimientos previos, el procesamiento de la información y apoyar la memoria.

Los docentes cuando planifican deben asegurar que todos los estudiantes sean participe de la actividad dentro del grupo de curso potenciando sus habilidades y destrezas, utilizando los instrumentos indicados para realizar un aprendizaje significativo para los estudiantes (Decreto N°83, 2015).

Los diferentes principios propuestos por el DUA, genera una útil alternativa para la diversidad de los estudiantes para favorecer la autonomía mediante las estrategias que consideran a partir de las características y los intereses de los estudiantes para sus propios procesos de aprendizajes (Decreto N°83, 2015).

Los docentes cuando planifican deben asegurar que todos los estudiantes sean participe de la actividad dentro del grupo de curso potenciando sus habilidades y destrezas, utilizando los instrumentos indicados para realizar un aprendizaje significativo para los estudiantes (Decreto N°83, 2015).

Los diferentes principios propuestos por el DUA, genera una útil alternativa para la diversidad de los estudiantes para favorecer la autonomía mediante las estrategias que consideran a partir de las características y los intereses de los estudiantes para sus propios procesos de aprendizajes (Decreto N°83, 2015).

Capítulo III Marco Metodológico.

3.1 Enfoque y paradigma.

El paradigma en que se circunscribe el presente estudio es el interpretativo o fenomenológico. En este caso, está vinculado con fenomenológico que desde el punto de vista de cada participante y la desde la perspectiva construida colectivamente se pretende describir y entender el fenómeno de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Por consiguiente, se identifican un análisis mediante categorías, temas y patrones presentes en las descripciones y narrativas de los participantes sobre las experiencias con respecto al fenómeno se descubren conexiones entre las experiencias vinculadas entre sí (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Este paradigma relaciona las preguntas con el significado, estructuras y esencias de una experiencia vivida por una persona, grupo o comunidad en referencia a un fenómeno. Reconociendo en primera instancia el fenómeno y luego se recopilan información de las personas que lo han examinado para finalmente fomentar una descripción compartida de la esencia de las experiencias para todos los participantes explicando sus vivencias y de qué forma lo hicieron (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

El investigador contextualiza estas experiencias en términos de su temporalidad que consiste en el momento en que sucedieron, el espacio o lugar, corporalidad que involucra las personas partícipes y el contexto relacional (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Para esto se pueden utilizar herramientas de recolección de datos desde la observación, como entrevistas personales, grupales, con preguntas abiertas o cerradas

mediante notas de campo, grabaciones de audio, videos, entre otros (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

El enfoque de esta investigación es de tipo cualitativo, ya que implica estudiar una realidad en su contexto natural, intentando interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas (Rodríguez, Gil, & García, 1999).

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Rodríguez, Gil, & García, 1999). Este enfoque es naturalista porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad e interpretativo pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

El enfoque cualitativo selecciona el propósito de estudio examinando la forma en que los individuos perciben y experimentan los fenómenos que los rodean, profundizando en sus puntos de vista, interpretaciones y significados (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Su propósito principal es la selección correcta de métodos y teorías apropiadas, el reconocimiento y el análisis de perspectivas diferentes, las reflexiones de los investigadores sobre su investigación como parte del proceso de producción del conocimiento (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Cabe mencionar que el enfoque cualitativo tiene características por áreas o temas significativos de la investigación que guían este proceso. Al comenzar, se debe tener claridad de sobre preguntas o hipótesis de la investigación que precede a la recolección y análisis de los datos, en la cual estas preguntas e hipótesis se pueden desarrollar durante o después de la recolección y el análisis de datos. Usualmente, primero estas actividades sirven para

descubrir cuáles son las preguntas de investigación más importantes y luego perfeccionarlas y responderlas. La acción de investigar se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación. El proceso que resulta es más bien circular, en la cual no siempre es la misma, pues varía con cada estudio (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Por su parte, el enfoque cualitativo concede profundidad a los datos, dispersión, riqueza, interpretativa, contextualización del ambiente o entorno entregando detalles y experiencias únicas. También, proporciona un punto de vista fresco, natural y holístico de los fenómenos en investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En síntesis, el enfoque cualitativo permite entender como los participantes de esta investigación perciben los acontecimientos a través del paradigma fenomenológico que refleja una perspectiva de las variables de a las experiencias de aquel fenómeno en observación. Considerando relevante para el investigador será la interpretación de todo lo observado aludiendo a las interpretaciones significativas de su entorno social y físico, es decir de los comportamientos e interacciones de las personas involucradas en este contexto con el uso de aproximación de un carácter inductivo permitiendo entender los procesos, cambios y experiencias (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

3.2 Fundamentación y descripción del diseño.

El diseño de investigación de un estudio de caso, el cual se concibe como un método adecuado para la investigación ya que “implica un proceso de indagación caracterizado por el examen sistemático y en profundidad de casos de un fenómeno, entendiendo estos como entidades sociales o entidades educativas únicas” (Bisquerra, 2014, p. 309).

Según Yin (1989) señala que el estudio de caso depende en una descripción y estudio detallado de elementos sociales o elementos educativos únicos(citado en Bisquerra, 2014).

Según Pérez (1994) establece características del estudio de caso: es particularista que alude a un enfoque idiográfico, la realidad singular esta orientado a comprender en profundidad a un individuo, un grupo o una comunidad. Esta característica la hace favorable para descubrir y analizar situaciones únicas; es descriptivo señala que un estudio de caso se logra una descripción de un individuo o evento de tipo cualitativo. Algunos rasgos son una comprensión global y profunda del caso, derivada de un estudio integral intensivo y sistemático; es heruístico puesto que orienta la comprensión del lector sobre el caso que puede descubrir nuevos significados, ampliar su experiencia o bien confirmar lo ya sabe. Se constituye en una estrategia para la toma de decisiones su potencialidad que permita generar descubrimientos que luego sirven para proponer iniciativas de acción; y es inductivo debido a que se basan en el razonamiento racional para generar una hipótesis y descubrir relaciones y conceptos del caso de estudio (citado en Bisquerra, 2014).

Según Wolcott, Rodríguez, Gil y García (2001) el estudio de caso es una estrategia de diseño de la investigación que permite seleccionar el objeto y el sujeto de estudio en el escenario real que se constituye una fuente de información (citado en Bisquerra, 2014).

De acuerdo con Muñoz y Serván (2001) consideran que el estudio de caso tienen como propósito fundamental comprender la particularidad del caso, de como las relaciones

fomar parte entre ellas y conocer cómo funcionan todas las partes, para formar un todo (citado por Bisquerra, 2014).

Asimismo, Stake (2005) señala que el estudio de caso es la especialidad y la dificultad de un caso particular, para llegar a percibir su función en circunstancias concretas. Por otro lado Yacuzzi (2005) desde la delimitación del diseño hasta la descripción de los resultados, los estudios de casos están estrechamente asociados con una teoría particular, permitiendo aumentar el caudal de conocimiento en un ámbito de estudio. De este modo, las teorías van evolucionando y perfeccionándose gracias al aporte de nuevos estudios (citado en Álvarez & San Fabián , 2012).

Por otro lado, los estudios de casos en fenómenos se consiguen datos de una forma organizada, siendo un aporte al estudio de fenómenos educativos que se fundamenta en un énfasis de observaciones a largo plazo mediante informes descriptivos con categorías y sub – categorías. El especificar la conducta observada, dentro del marco de los hechos y los criterios de los participantes fomentan la realidad social (Álvarez & San Fabián , 2012).

Mencionando que existen diversas formas de hacer estudios de casos a través de la recogida de la información se determina que se pueden clasificar a partir de diversas normas que respondan al objetivo fundamental. Stake (1998) identifica tres modalidades de estudios: intrínseco, instrumental y colectivo (citado en Bisquerra, 2014).

El estudio de caso intrínseco tiene la finalidad de alcanzar una comprensión del caso en sí mismo. No pretende indagar ninguna teoría ni generalizar los datos. El resultado final es un informe de carácter básicamente descriptivo (Bisquerra, 2014).

En cambio, el estudio de caso colectivo se centra en buscar un fenómeno, población o condición general a partir del estudio intensivo de varios casos. De forma que el

investigador elige varios casos para ilustrar situaciones extremas de un contexto en el objeto de estudio (Bisquerra, 2014).

El estudio de caso a utilizar en esta investigación será de tipo instrumental, que cumple un rol de mediación para la comprensión de un fenómeno que lo trascienda. El propósito de la investigación es examinar el caso en particular para generar ideas en torno a un problema o investigar una teoría. Frecuentemente es explorado a fondo, sus contextos son examinados, sus actividades son detalladas, para facilitar a perseguir los intereses externos (Bisquerra, 2014).

Cabe mencionar que el estudio de caso instrumental propone analizar una importante claridad sobre un tema o elementos teóricos (por lo tanto, el caso concreto es secundario). El caso es un instrumento para adquirir fines indagatorios, esto se puede dar cuando el investigador selecciona un caso porque busca un objetivo de ello (Bisquerra, 2014).

En efecto, mencionado anteriormente una manera adecuada para realizar esta investigación cualitativa es mediante el estudio de caso instrumental que se basa en una teoría enfocada en los niños con TEL que presentan dificultades en la comprensión del discurso oral y escrito considerando que las estrategias realizadas por los docentes le permita facilitar el acceso al aprendizaje significativo de los niños, causando que el caso pasa a ser secundario en este objeto de estudio.

3.3 Escenario y actores.

El escenario de esta investigación corresponde a la Escuela básica Santa Clara de la comuna de Talcahuano, geográficamente se encuentra ubicada en el sector Salinas, en la Población Santa Clara de Talcahuano, comuna de la provincia de Concepción de la región del Bío - Bío, su dirección es calle Manuel Montt N° 410 Población Santa Clara. Específicamente, en el segundo básico con programa de integración escolar que integra a estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje. A demás, la escuela es un establecimiento educacional de dependencia municipal; forma parte administrativa del Departamento de Administración Municipal dependiente de la Ilustre Municipalidad de Talcahuano (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

En la escuela laboran 20 docentes, atendiendo un total de 9 cursos distribuidos desde Pre Kínder hasta octavo año básico, cuenta con una matrícula de 165 alumnos los que son atendidos en jornada única de 8:00 a 13:45 horas. Se puede señalar que la infraestructura de la Escuela Santa Clara F- 509 construida, consta de un piso con una cantidad de nueve salas, cinco servicios higiénicos para los profesores, diez servicios higiénicos para los estudiantes, una biblioteca, un laboratorio de computación, una sala de profesores, una sala para el equipo multidisciplinario, dos camarines (varones y damas), un comedor, un patio multiuso, un patio techado y dos áreas verdes (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

La escuela presenta con estudiantes en niveles de Pre- Kínder hasta octavo básico con edades de 4 hasta 18 años, se considera que todo el estudiantado posee necesidades educativas propias, individuales y específicas. El Establecimiento posee con un programa de integración que consta con 53 estudiantes inscritos se dividen en 47 oficiales y 3 excepcionales (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Se considera 36 estudiantes con necesidades educativas transitorias que requieren apoyos especializados solo durante una etapa de su trayectoria escolar y 11 estudiantes con necesidades educativas permanentes que se asocian a apoyos especializados a toda su trayectoria en la etapa escolar (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Los diagnósticos asociados al PIE en la Escuela Santa Clara son: Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), Trastorno del Espectro Autista (TEA), Trastorno Oposicionista Desafiante, Discapacidad Intelectual Leve (DIL), Coeficiente Intelectual en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (FIL), Trastorno de Déficit Atencional (TDA) y Trastorno Motor (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Los estudiantes inscritos en el PIE son atendidos en aulas de recursos y en aula común, con apoyos especializados de acuerdo a su Plan de Apoyo Individual (PAI) o Plan de Adecuaciones Curriculares Individual (PACI) [que es un documento que tiene como finalidad registrar las medidas de apoyo curricular y orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje de un estudiante en particular, así como llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas adoptadas] son elementos necesarios para atender a las necesidades de los estudiantes en el contexto de un PIE para facilitar el acceso al currículum regular (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Cabe mencionar que los docentes del Establecimiento realizan aulas de recursos en jornada alterna a la jornada establecida, los estudiantes con necesidades educativas transitorias deben asistir a sus horas de aulas de recursos desde las 14:00 horas hasta las 17:00 horas (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Se espera que todos los estudiantes reciban la misma educación de calidad que les ofrezca oportunidades para su formación y desarrollo integral de manera pertinente, relevante y significativa (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Por otro lado, según las encuestas ejecutadas en el Establecimiento se ubican en un contexto socioeconómico bajo, considerando que la estructura familiar en su mayoría es disfuncional, lo cual incide en la conducta del alumno dentro del proceso escolar, afectando directamente su autoimagen y por ende su autoestima, además de sus logros de aprendizaje y su formación ética y valórica. En consecuencia, las familias se constituyen por madres jefas de hogar, padres con trabajos esporádicos, provenientes de la pesca artesanal. Por otro lado, el índice de vulnerabilidad del Establecimiento es entre 57,01% y 75% que reúne a los estudiantes de los alrededores de las poblaciones más desprovistas socialmente generando un ambiente social y cultural muy diverso, siendo una riqueza de la escuela, cuyo objetivo es brindar una educación de calidad, buscando la equidad en la generación de las competencias de los estudiantes, valorando la solidaridad, la responsabilidad, la disciplina y el sentido de pertenencia a esta gran comunidad Santaclarina (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Esta investigación involucra a los actores principales que son los estudiantes del segundo año básico, específicamente a los estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias con diagnóstico Trastorno Específico del Lenguaje (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Caso N°1: El estudiante ingresó al Establecimiento en el año 2015 al nivel pre Kinder, en donde se ha mantenido hasta la actualidad. Se considera el ingreso a PIE con un diagnóstico Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo. Se puede mencionar que el estudiante presenta un ritmo de trabajo y una asistencia equilibrada con respecto a lo observado. Donde la familia es un factor primordial siendo comprometida con el apoyo que se le sugiere al estudiante.

Con referente a su diagnóstico se puede apreciar que en cuanto al lenguaje sus déficits se centran en la expresión, siendo los niveles descendidos fonético – fonológico que

interfieren levemente en la inteligibilidad de su habla. A demás, se puede mencionar que, en el nivel semántico y morfosintáctico, están levemente alterados interfiriendo en la entrega de la información y calidad del mensaje.

Su proceso de lectoescritura junto a sus pares, logrando escribir al dictado y en forma espontánea, palabras y oraciones breves. Utilizando letra ligada caligráfica respetando espacios.

Su comprensión lectora oral y escrita es a nivel explícito e implícito. Su lectura en voz alta es palabra a palabras con algunas sustituciones. Se destaca al estudiante por su esfuerzo y destacado rendimiento escolar en su grupo curso.

Caso N°2: El estudiante ingreso al Establecimiento en el año 2015 al nivel pre Kínder, en donde se ha mantenido hasta la actualidad. Se considera el ingreso a PIE con un diagnóstico Trastorno Específico del Lenguaje Mixto. Se puede mencionar que el estudiante presenta un ritmo de trabajo y una asistencia regular con respecto a lo observado. Donde la familia es un factor primordial siendo comprometida con el apoyo que se le sugiere al estudiante, en la cual tiene rutinas de trabajo constantes de manera diaria en el hogar.

Con respecto a su diagnóstico se puede mencionar que, en cuanto a su desarrollo del lenguaje en ambas vertientes, tanto receptivo como expresivo se encuentran descendido en todos sus niveles.

Su proceso de lectoescritura junto a sus pares, logrando escribir en forma espontánea, con errores ortográficos de omisión y sustitución, palabras y oraciones breves. Utilizando una letra ligada intercalando imprenta de algunas grafías. A demás, posee comprensión lectora oral y escritura a nivel explícito. Su lectura es en forma silábica con omisiones y sustituciones.

Caso N°3: El estudiante ingreso al Establecimiento en el año 2017 al nivel 2°básico, en donde se manejan antecedentes de que el estudiante asistió a la escuela de lenguaje en donde recibió apoyo de parte de la fonoaudióloga y educadora diferencial. Se considera el ingreso a PIE con un diagnóstico Trastorno Específico del Lenguaje Mixto. Se puede mencionar que el estudiante presenta un ritmo de trabajo más lento que su grupo referente a su edad cronológica y una asistencia regular con respecto a lo observado. Donde la familia es un factor primordial siendo comprometida en relación a las necesidades y apoyos para el estudiante con las tareas escolares del caso n°3.

Con respecto a su diagnóstico en el desarrollo del lenguaje ambas vertientes, tanto como receptiva como expresiva se encuentran descendidas en todos sus niveles asociado a su desempeño curricular sólo logró adquirir las vocales y las consonantes /m/ y /p/. Adquirió la escritura ligada. Escribe dictados con dificultad, pero solo palabras conocidas. Lee sílabas y palabras con sílabas directa. En su proceso lectoescritura asocia reconocer las vocales con imágenes representativas del método global.

En síntesis, se puede señalar que los estudiantes con TEL tienen alteraciones en los niveles del lenguaje presentando dificultades en diversas áreas del lenguaje que están asociadas a la expresión oral y escrita considerando que su habla es intangible y al producir de manera escrita, lo realizan de forma errónea.

Por otro lado, los actores secundarios de esta investigación estarán establecidos por los docentes y asistentes especialistas que son participe del segundo básico de la Escuela Santa Clara F -509 con mayor énfasis en los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, que son los siguientes: Profesora general básica. Titulada en la universidad de Concepción. Realizó un postítulo de lecto – escritura y lleva 4 años en el Establecimiento; Profesora educación diferencial mención discapacidad intelectual y trastorno específico del

lenguaje con postítulo en discapacidad intelectual e integración escolar. Titulada de la universidad San Sebastián y lleva 3 años trabajando en el Establecimiento; Fonoaudióloga, diplomado en trastorno específico del lenguaje con abordaje pedagógico. Titulada en la universidad San Sebastián y lleva 3 años en el Establecimiento.

En el Establecimiento para favorecer el trabajo colaborativo que se utiliza como herramienta para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan necesidades educativas especiales, se encuentra basado en una fuerte relación de interdependencia de los diferentes miembros que lo conforman de manera que alcancen el final de las metas concierna a todos los miembros, siendo la responsabilidad de cada miembro del grupo es compartida y exige a los participantes habilidades comunicativas, relaciones simétricas y recíprocas y deseo de compartir la resolución de tareas (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Para favorecer el trabajo colaborativo se debe constituir en el establecimiento equipos de aula por cada curso que cuente con estudiantes integrados en un PIE, esto quiere decir que es un grupo de profesionales que trabajan colaborativamente en el espacio del aula, con la finalidad común de mejorar la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes en un marco de valoración de la diversidad y de respeto por las diferencias individuales de los estudiantes (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

El equipo de aula está conformado por los profesores de aula regular respectivos, profesor especialistas y asistentes de aula (Escuela Santa Clara F -509, 2017).

Con las consideraciones estipuladas en este apartado, se quiere caracterizar las vinculaciones con los estudiantes con TEL para generar una vista integral respecto a sus actores y el escenario de este estudio.

3.4 Fundamentación y descripción de técnicas e instrumentos.

Los instrumentos, al igual que los procedimientos y estrategias a utilizar, los dicta el método escogido que se centran alrededor de la observación directa o participativa y la entrevista semi – estructurada (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En la actualidad, el investigador para facilitar el proceso de corroboración estructural cuenta con dos técnicas muy valiosas: la triangulación (son diferentes: fuentes de datos, perspectivas teóricas, observadores, procedimientos metodológicos, entre otras.) y las grabaciones de audio y de vídeo, que le permitirán observar y analizar los hechos repetidas veces y con la colaboración de diferentes investigadores (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

En esta investigación, se abordará la técnica de la entrevista. Hernández Sampieri (2014) define “como una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” [p. 403]. La entrevista, en la investigación cualitativa, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). En el campo de investigación cualitativa, Bisquerra (2014) menciona que es “una técnica de recogida de información con identidad propia y a la vez complementaria de otras técnicas como la observación participante y los grupos de discusión” (p. 336).

En la entrevista, a través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Según Martínez (2006) señala que el propósito de la entrevista de investigación cualitativa es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos. Para ello nos ofrece una guía con diferentes rasgos que caracterizan la entrevista. Igualmente, el mismo autor nos ofrece otros criterios que señalan la preparación o calificación que debe tener o adquirir un buen entrevistador (citado en Bisquerra, 2014).

Existen tres tipos de entrevistas según su estructura y diseño que son: estructuras, semi - estructurada y no estructuradas (Bisquerra, 2014).

Para realizar esta investigación cualitativa se utilizarán las entrevistas semi - estructuradas que se caracterizan por tener una guía de asuntos o preguntas en donde el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014). Las preguntas elaboradas son de forma abierta que permite obtener una información variada. Es una manera que permite ir entrelazando temas e ir construyendo un conocimiento integral y comprensivo de la realidad. Por otro lado, el investigador debe estar atento a las respuestas para poder establecer dichas conexiones. Además, se debe integrar una actitud de escucha activa para considerar toda la información establecida para la investigación (Bisquerra, 2014).

De esta manera se realizarán reuniones en donde se entrevistarán a los docentes y asistentes especialistas de la educación que intervienen en el curso de segundo año básico de la Escuela Santa Clara F-509 de la comuna de Talcahuano con el propósito de recolectar información.

Otra técnica de recogida de información que se utilizará para abordar la investigación será la observación participativa, según Martínez (2006) señala en participar de una clase y tomar notas de campo descritas en el lugar de los hechos o tan pronto como le sea posible.

Estas notas de campo son revisadas periódicamente con el fin de completarlas y, también, para reorientar la observación e investigación (citado en Bisquerra, 2014). Según Hernández (2014) menciona que “Es muy necesario llevar registros y elaborar anotaciones durante los eventos o sucesos vinculados con el planteamiento” (p. 370)

Como las anotaciones de campo suelen ser puntualizadas o abreviadas deben ser detallarlas o ampliarlas de lo se está viendo, escuchando y palpando del contexto y de los casos participantes observados el mismo día o al día siguiente, de lo contrario perderán su capacidad de información. Un modo práctico de hacerlo con rapidez consiste en grabar en una cinta un amplio comentario, bien pensado, de las anotaciones tomadas. Estas anotaciones concretas y situacionales serán, además, un testimonio real de la veracidad y objetividad de la investigación (Hernández, Fernández, & Baptista, 2014).

Según Martínez (2006) menciona que la etapa de recogida de información de la investigación cualitativa finalizará cuando se haya recogido y descrito un buen conjunto de material primario en entrevistas, observaciones, grabaciones y anotaciones, que se considere suficiente para emprender una sólida categorización o clasificación que, a su vez, pueda nutrir un buen análisis, interpretación y teorización y conducir a resultados valiosos (citado en Bisquerra, 2014).

Capítulo IV: Estudio de campo.

4.1 Obstaculizadores para la recogida de información.

Los obstaculizadores que acontecieron durante la recogida de información para el estudio de campo, fue la dificultad para la toma de entrevista, ya que, la educadora general básica y educadora diferencial cambiaban los días de entrevistas programadas en reiteradas ocasiones por actividades imprevistas del establecimiento.

Las condiciones ambientales en que se llevó cabo las entrevistas semi-estructuradas a la profesora general básica y profesora diferencial, fueron un obstaculizador, puesto que se desarrollaron dificultades con la iluminación de la sala de clases. Los ruidos ambientales de estudiantes gritando por los pasillos impedían que se realizara la entrevista sin interrupciones, siendo esto un factor de distracción de los docentes.

Un obstaculizador que se presentó fue encontrar a los validadores para nuestro instrumento de investigación que tuvieran magister en educación siendo personas idóneas para esta función de revisar el instrumento, por lo cual nos demoramos un tiempo en encontrar a los validadores.

Otro obstaculizador que se presentó, fue la dificultad para observar las realidades en el Establecimiento, debido a que, al llevar a cabo las observaciones en la sala de clases, los estudiantes no lograban actuar con naturalidad, al igual que las profesoras, ocasionando distracción y desatención con la presencia de una persona extra generando quiebres de actividades.

A modo de síntesis, estos obstaculizadores fueron los principales aspectos que dificultaron el proceso de la recolección de información para el estudio de campo.

4.2 Facilitadores para la recogida de información.

En la presente investigación uno de los principales facilitadores que ayudaron en el desarrollo del estudio de campo, fue la labor realizada por los validadores de instrumentos demostrando una buena disposición, puesto que al momento de solicitar su colaboración estos respondieron a la petición de manera favorable, ayudando a mejorar los instrumentos para la recogida de información corrigiendo errores y entregando sugerencias para utilizarlos en el estudio de campo.

Un facilitador esencial fue el recibimiento del director del Establecimiento, demostrando una cordial disposición al brindarnos su autorización al momento de acoger nuestra investigación con el fin de recabar información. Junto con su aprobación, se lograron desarrollar las entrevistas semi-estructuradas y las observaciones, permitiendo obtener información de las actividades desempeñadas por los estudiantes y mantener una relación directa con los entrevistados.

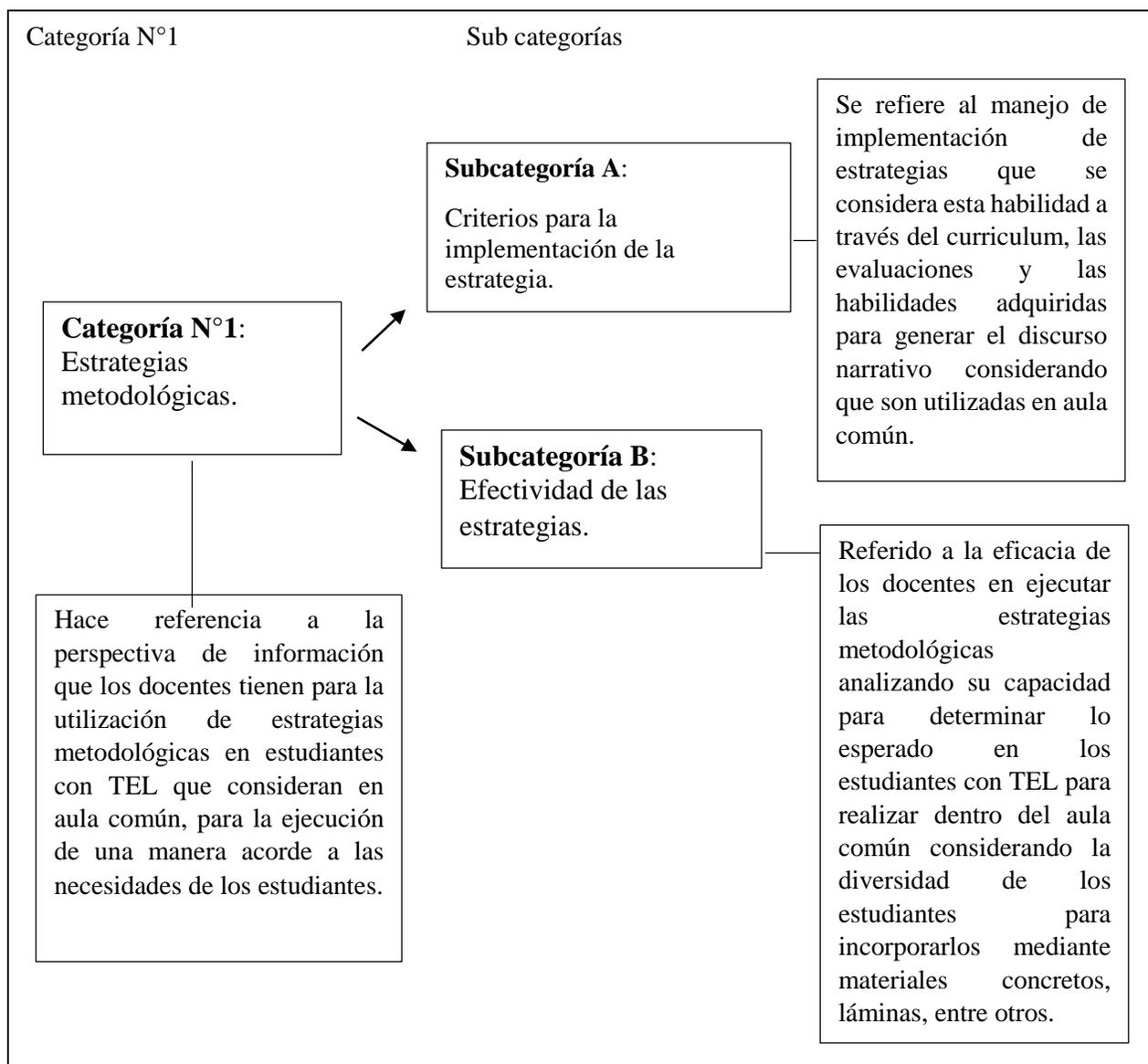
Por otra parte, la disposición de las docentes al momento de realizar la entrevista fue muy acogedora, participando de este proceso de recolección de información para el estudio de campo. A pesar de los tiempos limitados de las entrevistas y las actividades imprevistas ocurridas con anterioridad, los docentes participaron otorgándonos tiempo para colaborar con la investigación en jornada alterna del Establecimiento.

A modo de síntesis, estos facilitadores fueron los que predominaron y favorecieron la recogida de información para el estudio de campo, permitiendo de esta manera que la investigación se llevara a cabo con la participación de la profesora general básica, la profesora de educación diferencial y el director del Establecimiento.

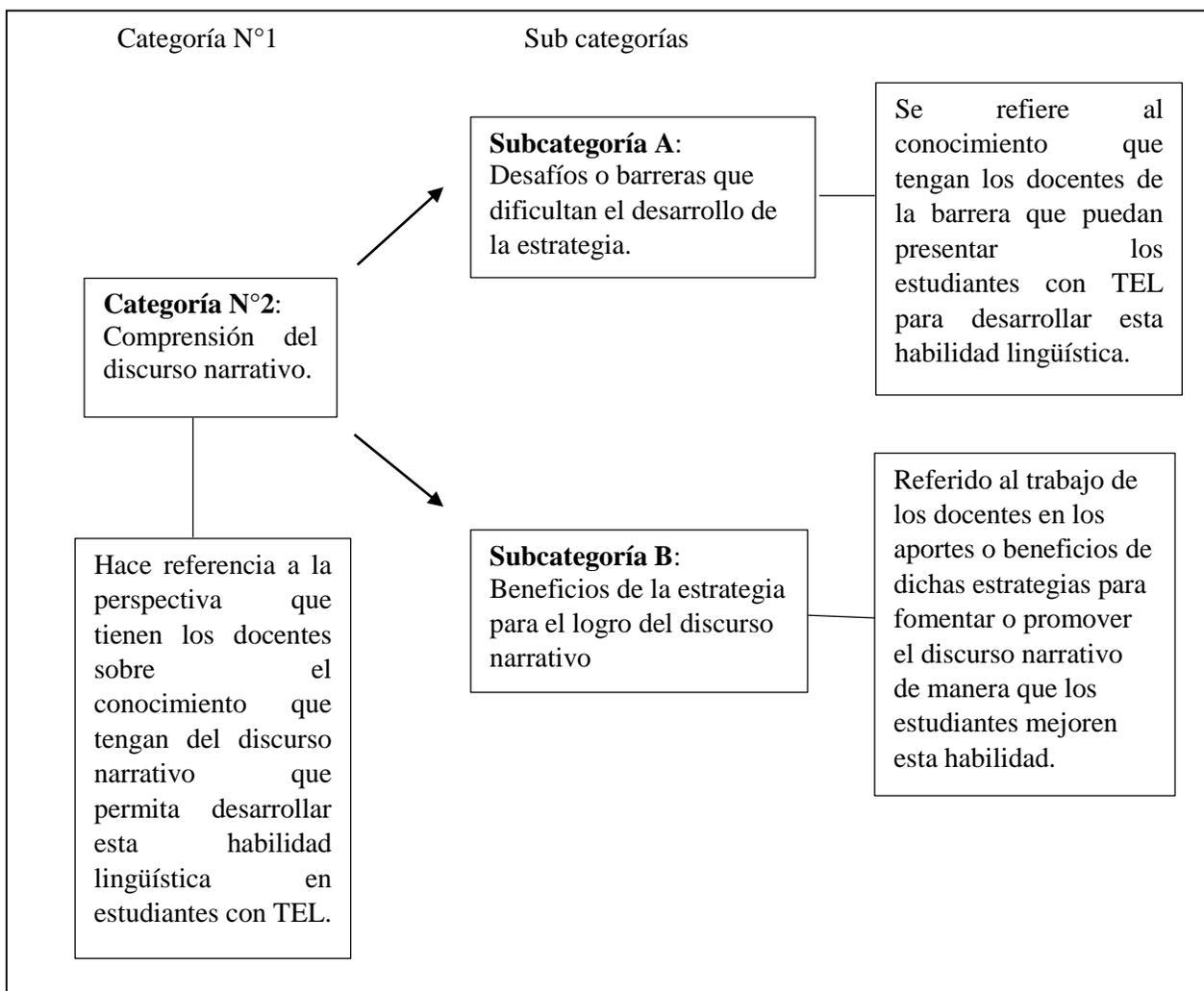
Capítulo V: Análisis de datos

5.1 Recuadros o cuadros de categorías y subcategorías.

Recuadro N° 3: consta de categoría N°1, y 2 sub categorías, entendidas como “A” y “B”.



Recuadro N° 4: consta de categoría N°2, y 2 sub categorías, entendidas como “A” y “B”.



5.2 Recuadros o cuadros de profesionales entrevistados para la recolección de datos y los momentos de observación.

Recuadro N° 5: consta de profesionales y momentos de observación con sus respectivas siglas.

- ❖ Profesora de Educación Diferencial: **PED**
- ❖ Profesora General Básica: **PGB**
- ❖ Asistente de la Educación: **ADE**
- ❖ Registro de Observación1: **RO1**
- ❖ Registro de Observación2: **RO2**
- ❖ Registro de Observación3: **RO3**
- ❖ Registro de Observación4: **RO4**
- ❖ Registro de Observación5: **RO5**
- ❖ Registro de Observación6: **RO6**
- ❖ Registro de Observación7: **RO7**
- ❖ Registro de Observación8: **RO8**
- ❖ Registro de Observación9: **RO9**
- ❖ Registro de Observación10: **RO10**
- ❖ Registro de Observación11: **RO11**

5.3 Forma de interpretación y análisis de datos.

Recuadro N° 6: Ejemplo del tipo de triangulación a utilizar en el análisis de datos. Puntos de información interpretación y análisis.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
Categoría xxxxxxxxx Subcategoría Xxxxxxxxx	
Respuestas textuales Profesora general básica	
Registro de Observación	
Teoría por análisis categorial.	
Interpretación por análisis categorial.	

Recuadro N° 7: Triangulación Categoría N°1, subcategoría A y preguntan N°1.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
Categoría N°1: Estrategias metodológicas. Subcategoría A: Criterios para la implementación de la estrategia.	1. ¿Describa de qué manera selecciona los estándares para el diseño del discurso narrativo?

<p>Respuesta textual PGB</p>	<p>Primero, pensando en el programa de estudio. Segundo, los intereses de los niños y su motivación. Esos 3 criterios son los que utilizo cuando... o escojo para el diseño de algún.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En RO1, RO2, RO4, RO5, RO6, RO7, RO9, se evidencia que la profesora escribe los objetivos de aprendizajes en la pizarra demostrando lo que se espera que aprendan los estudiantes.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según el Consejo Nacional de Educación (2012) establecen Objetivos de Aprendizaje (de aquí en adelante OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Los objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que niños, niñas y jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad.</p>

<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>El curriculum nacional entrega los objetivos de aprendizaje que, a través de estos, se puede lograr los criterios para el desarrollo del discurso narrativo considerando que sea pertinente a la entrega de los contenidos y los objetivos de aprendizajes establecidos en las bases curriculares.</p> <p>Se evidencia en los registro de observación que la PGB diariamente coloca el objetivo de aprendizaje puesto que es elemental para realizar la clases considerando que son parte de los planes de estudio y se debe regir por ellos.</p> <p>Por lo tanto, las estrategias implementadas por los docentes deben estar estrechamente ligada con el contenido establecido por las bases curriculares en la asignatura de Lenguaje y Comunicación la cual se encarga de desarrollar la comunicación oral y escrita ya que es una herramienta para los estudiantes que permite desenvolverse con sus pares.</p>
---	--

Recuadro N° 8: Triangulación Categoría N°1, subcategoría A y preguntan N°2.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N°1: Estrategias metodológicas.</p> <p>Subcategoría A: Criterios para la implementación de la estrategia.</p>	<p>2. ¿Explique brevemente cómo evalúa el logro de esta habilidad en los estudiantes?</p>
<p>Respuesta textual PGB</p>	<p>Se observa el desarrollo de la actividad del alumno se evalúa con una pauta de cotejo o una escala de comprobación o lista de comprobación que se llama también.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En RO3, RO8, RO9, RO11, señalando que en estos registros de observación las docentes mencionaron de cómo los estudiantes serían evaluados mediante pruebas escritas y exposiciones orales utilizando indicadores de logros adecuados para la diversidad de los estudiantes y otra los estudiantes con necesidades educativas especiales (TEL).</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según las bases curriculares (2012) Se establecen objetivos de aprendizaje, los cuales definen los desempeños mínimos que se espera que</p>

	<p>logren los estudiantes. De acuerdo a esto se espera que los estudiantes del nivel segundo básico logren en el eje de escritura los siguientes objetivos de aprendizaje; (OA 12) Escribir frecuentemente, para desarrollar la creatividad y expresar sus ideas, textos como poemas, diarios de vida, anécdotas, cartas, recados, etc; (OA 13) Escribir creativamente narraciones (experiencias personales, relatos de hechos, cuentos, etc.) que tengan inicio, desarrollo y desenlace, etc.</p> <p>De acuerdo al eje de comunicación oral, se espera que los estudiantes de segundo año logren los siguientes objetivos de aprendizajes; OA 22) Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: › cuentos folclóricos y de autor › poemas › fábulas › leyendas; (OA 23) Comprender textos orales (explicaciones, instrucciones, relatos, anécdotas, etc.) para obtener información y desarrollar su curiosidad por el mundo: › estableciendo conexiones con sus propias experiencias › identificando el propósito › formulando preguntas para obtener información adicional y aclarar dudas › respondiendo preguntas sobre información explícita e</p>
--	--

	<p>implícita › formulando una opinión sobre lo escuchado;(OA 24) Disfrutar de la experiencia de asistir a obras de teatro infantiles o representaciones para ampliar sus posibilidades de expresión, desarrollar su creatividad y familiarizarse con el género; (OA 25) Participar activamente en conversaciones grupales sobre textos leídos o escuchados en clases o temas de su interés: › manteniendo el foco de la conversación › expresando sus ideas u opiniones › formulando preguntas para aclarar dudas › demostrando interés ante lo escuchado › mostrando empatía frente a situaciones expresadas por otros › respetando turnos; (OA 26) Interactuar de acuerdo con las convenciones sociales en diferentes situaciones: › presentarse a sí mismo y a otros › saludar › preguntar › expresar opiniones, sentimientos e ideas › situaciones que requieren el uso de fórmulas de cortesía, como por favor, gracias, perdón, permiso, etc.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>La PGB evalúa los aprendizajes de los estudiantes mediante actividades escritas y orales, las cuales son evaluadas a través de pautas de cotejo y lista de comprobación en donde la educadora adecua las evaluaciones de acuerdo a las necesidades de los</p>

	<p>estudiantes con trastorno específico del lenguaje.</p> <p>Los aprendizajes que evalúa la PGB, están establecidos en las bases curriculares en los objetivos de aprendizaje (OA) los cuales definen los desempeños mínimos que se espera que logren los estudiantes en el nivel correspondiente a segundo básico en la asignatura de lenguaje y comunicación.</p>
--	---

Recuadro N° 9: Triangulación Categoría N°1, subcategoría A y pregunta N°3.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N°1:</p> <p>Estrategias metodológicas.</p> <p>Subcategoría A:</p> <p>Criterios para la implementación de la estrategia.</p>	<p>3. ¿Enuncie cuáles según su experiencia serían las habilidades o aptitudes del estudiante para adquirir el desarrollo del discurso narrativo?</p>
<p>Respuesta textual PGB.</p>	<p>Las habilidades; La comunicación oral y la comunicación escrita.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En: RO2, RO4, RO5, RO6, RO8, RO9, RO10, RO11. Los estudiantes escriben y exponen de manera oral el cuento y fábulas y respetando su estructura y coherencia. Al</p>

	<p>igual que escriben y exponen textos informativos respetando su función y estructura.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés (2017) el discurso narrativo es un proceso que se desarrolla a medida que el estudiante amplía su crecimiento cognitivo y sus habilidades lingüísticas, puede mantener en la mente la representación de una realidad compleja y formular mediante el lenguaje. Debe poder expresarla con palabras adecuadas evocando un mundo instantáneo en el tiempo y en el espacio, de manera que sea coherente y cohesionada para ser comprendida por el oyente.</p> <p>Según Lara (2012) Los sujetos requieren de una serie de habilidades del lenguaje oral a nivel de la palabra, de la oración y del texto. Específicamente cuando un sujeto lee debe comprender nuevas palabras y oraciones con estructuras complejas. Además, a nivel textual usa información proposicional que organiza mediante la estructura textual que</p>

	<p>se obtiene a través de la experiencia de narrar oralmente. Según lo expuesto, es posible plantear que un débil desarrollo de este ámbito textual, impacta en el proceso de comprensión lectora.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>De acuerdo con los autores planteados en la teoría, se establece un vínculo con la implementación de estrategias que utiliza la PGB para desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para adquirir el discurso narrativo en los estudiantes, a través del manejo de las palabras adecuadas en el tiempo y en el espacio, que se de manera coherente y sea comprendida por el oyente, estructuras de las oraciones, entre otras.</p> <p>A demás, las habilidades adquiridas la comunicación oral y la escrita, tienen relación con el aprendizaje de los estudiantes, puesto que estas habilidades les facilita el desarrollo del discurso narrativo siendo un factor para el manejo de este contenido.</p>

Recuadro N° 10: Triangulación Categoría N°1, subcategoría B y preguntan N°4.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N°1: Comprensión del discurso narrativo.</p> <p>Subcategoría B: Efectividad de las estrategias.</p>	<p>4. ¿Qué estrategias según su experiencia le han dado buen resultado para desarrollar la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con TEL?</p>
<p>Respuesta textual</p>	<p>Para los alumnos con TEL, la exigencia, es igual que el resto de sus compañeros, lo otro, es el desarrollo de actividades, juego de palabras. Bueno y cuando tienen presentaciones orales, los chicos con TEL, hay que tener criterios para evaluar.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En RO1, RO2, RO4, RO5, RO6, RO7, RO8, RO9, RO1, alude a la efectividad de las estrategias para los estudiantes a través de materiales concretos, láminas, manejo de materiales didácticos para el aprendizaje significativo de los estudiantes.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés (2017) en la primera infancia el discurso narrativo se asocia al juego y a la utilización</p>

	<p>de guiones, en donde se aprecian las primeras aproximaciones que permiten expresar la estructura de una historia, de esta manera el juego intencional puede ser un precedente del juego narrativo dando paso a relatos exclusivamente verbales, a partir de sucesos cotidianos repetidos en el tiempo.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>La efectividad de las estrategias en los estudiantes con TEL tienen que ser asertivas para que sus aprendizajes sean significativos y puedan avanzar al mismo ritmo del grupo de curso, esto quiere decir que la eficacia de los docente debe ser la más óptima para los estudiantes considerando el juego como un factor esencial en los niños para mantener su nivel de atención e incorporar el aprendizaje que se espera lograr, lo cual fue observado con estrategias metodológicas dentro del aula común por la PGB en los registro de observación 1, 2, 4, 5, entre otros.</p>

Recuadro N° 11: Triangulación Categoría N°1, subcategoría B y preguntan N°5.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N°1: Comprensión del discurso narrativo.</p> <p>Subcategoría B: Efectividad de las estrategias.</p>	<p>5. Ejemplifique brevemente cómo integra en el aula las estrategias para desarrollar el discurso narrativo.</p>
<p>Respuesta textual PGB.</p>	<p>Se utiliza la secuencia de hechos o la estructura del discurso narrativo que estamos tratando, la fábula, el cuento y la estructura del afiche. Entonces acompaño esto de láminas que le ayudan para su vocabulario, en el fondo aumentar su vocabulario, los niños lo tienen bastante restringidos, entonces las láminas, les ayuda a ellos a crear o dirigir la creación.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En RO1, RO2, RO5, RO6, RO7, RO8, RO9. Menciona los momentos en cual las docente manifiesta el integrar el aumento de vocabulario a través de materiales de apoyo.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según Molina y Acuña (2018) La coherencia local, se refiere a la microestructura del discurso que</p>

	<p>corresponde a las relaciones semánticas (sinónimos, antónimos, polisemia, homonimia) entre las oraciones individuales de la secuencia.</p> <p>Según Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés (2017) En los niños con TEL desarrollan con dificultad sus narraciones en cuanto al ordenar una historia, reconocer al protagonista, respetar la secuencia de los eventos, pronombres clíticos, concordancia de números, entre otros. Manifestando evidentemente alteraciones en la coherencia y en la estructura formal de sus oraciones.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Cabe mencionar que la teoría según autores el ejecutar secuencias de hechos, estructuración de narraciones, entre otras, desarrollando el discurso oral y escrito de una manera coherente entregando herramientas de apoyo para contribuir a las estrategias de los docentes.</p> <p>Mediante las estrategias establecidas por la PGB para los estudiantes con TEL y el grupo de curso, que se realiza mediante la</p>

	<p>diversidad de los estudiantes entregando respuesta a todas las necesidades, considerando manipulación de los apoyos con materiales concretos (lápices, hojas de block, gomas, pegamento, tijeras) para realizar las actividades de una manera eficaz para la atención de los estudiantes. A demás, se observa que en los registro de observación las actividades se trabajaba con material concreto o de manipulación.</p>
--	---

Recuadro N° 12: Triangulación Categoría N°2, subcategoría A y preguntan N°6.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N° 2: Comprensión del discurso narrativo.</p> <p>Subcategoría A: Desafíos o barreras que dificultan el desarrollo de la estrategia.</p>	<p>6. Mencione aquellas dificultades que se presentan en los estudiantes con TEL que retrasan el desarrollo del discurso narrativo</p>
<p>Respuesta textual PGB</p>	<p>En estos niños al no saber pronunciar bien, a nivel fonético, ellos se sientes diferentes a los demás primero. Segundo les cuesta expresar, le cuesta mucho expresarse en</p>

	<p>forma oral en ese sentido en cuanto a la expresión de sus propias ideas.</p>
Registro de Observación	<p>En RO2, RO5, RO8, RO11. Se observó que algunos estudiantes no pasaron a exponer su trabajo frente a los demás compañeros dentro de ellos se encontraban los estudiantes que están diagnosticados con TEL.</p>
Teoría por análisis categorial	<p>Dificultades fonético – fonológico:</p> <p>Según Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, (2013) los niños con TEL tienen dificultades en este componente, manifestando menos verbalizaciones, un registro reducido de consonantes y de vocales y tienen un habla más inteligible de la esperada por su edad. Los errores frecuentes son las omisiones de sílabas átonas y los procesos relativos a las estructuras silábicas como la omisión de consonantes finales y las reducciones de grupos consonánticos. A demás, los errores relativos a sustituciones cambian mucho</p>

	<p>entre lenguas, pero el triángulo más frecuente está formado por /d/, /l/ y /r/.</p> <p>Dificultades léxicas y semánticas:</p> <p>Según Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, (2013) Los niños con TEL usan menos variedad de verbos que es el esperado para su edad o bien por su nivel lingüístico, siendo un déficit general en el manejo de los conocimientos para el vocabulario por una posible limitación en la representación mental en el componente de la semántica</p> <p>Dificultades morfosintácticas:</p> <p>Según Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, (2013) Los niños con TEL presentan dificultades respecto a los morfemas nominales (género y número), en los pronombres clíticos (expresan la persona gramatical, el número, el género tal como: me, te, no, los,las), en la concordancia del adjetivo, en las marcas verbales y destaca el uso del singular en un contexto plural y en los</p>
--	---

	<p>errores de personas, en utilizar la tercera en el contxto de primera persona</p> <p>Según Lara (2012) En los niños con TEL las propias dificultades de la morfología se pueden interpretar en clave relación a la sintaxis, de acuerdo a la omisión de /s/ de las formas verbales en tercera persona del singular, se señala desde un punto de vista sintáctico, una falta de concordancia del sujeto y verbo.</p> <p>Dificultades en pragmática:</p> <p>Según Lara (2012) se ha mifestado que los niños con TEL presentan dificultades en el uso adecuado de los términos relativos de morfología y sintaxis, asi como en la comprensión y la expresión gramatical del lenguaje que se relacionan con otras ejecuciones lingüística del lenguaje, tal como la pragmática.</p> <p>Según Coloma (2016) Cuando los estudiantes demuestran dificultades en la habilidad para narrar, pueden presentar complicaciones en sus interacciones</p>
--	--

	<p>sociales, puesto que limita la posibilidad de compartir experiencias internas como son las emociones, los sentimientos y las necesidades.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Se observó que la PGB debe tener conocimiento de las barreras o desafíos de los estudiantes con TEL para lograr estrategias acorde a sus necesidades para permitir el desarrollo del discurso narrativo oral y escrito.</p> <p>Según la teoría, los estudiantes con TEL manifiestan dificultades en los diferentes niveles del lenguaje alterando considerablemente la expresión y comprensión del estudiante que interfieren en la inteligibilidad del habla y en la entrega de información y calidad del mensaje.</p> <p>Por otro lado, en ocasiones los niños con TEL se les complican expresarse de manera oral sus experiencias puesto que su habla es inteligible con sus pares limitando las interacciones sociales.</p>

Recuadro N° 13: Triangulación Categoría N°2, subcategoría A y preguntan N°7.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N°2: Comprensión del discurso narrativo.</p> <p>Subcategoría A: Desafíos o barreras que dificultan el desarrollo de la estrategia.</p>	<p>7. Explique qué elementos de la narración evidencia usted descendidos en sus estudiantes con Tel.</p>
<p>Respuesta textual PGB.</p>	<p>Podría ser la narrativa oral, nada más. Pero más no lo que influya en otro aspecto de la narrativa no, porque, ellos tienen coherencia cuando escriben, son capaces de escribir, o son capaces de relatar, con dificultad, pero lo hacen, pero si en el aspecto al hablar, es ahí donde está la deficiencia que se observa más, y ellos también se perciben que son diferentes.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En RO2, RO5, RO6, RO8, RO9, RO11. Se establece que los estudiantes narrar sus actividades en frente de sus compañeros.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según Coloma (2013) Los niños con TEL suelen tener dificultades en la organización textual narrativa, en las relaciones temporales, de causa y efecto y desarrollo</p>

	<p>del conocimiento estructural imprescindible para la comprensión de la información.</p> <p>Según Coloma (2013) En el plano de producción, los estudiantes con TEL tienen dificultades en las narraciones de distintos aspectos como la estructura textual, los mecanismos de cohesión y las relaciones semánticas.</p> <p>Según Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés (2017) señala que los niños con TEL desarrollan con dificultad sus narraciones en cuanto al ordenar una historia, reconocer al protagonista, respetar la secuencia de los eventos, pronombres clíticos, concordancia de números, entre otros. Manifestando evidentemente alteraciones en la coherencia y en la estructura formal de sus oraciones</p>
Interpretación por análisis categorial	<p>Uno de los elementos alterados por los niños con TEL que se evidencio en los registros de observación N°2, 5, 6 y 8, es la coherencia de narrar una historia, puesto que, frecuentemente suelen alterar las relaciones temporales, causales o finales.</p>

	<p>Esto evidencia una vinculación con la teoría y con las propuestas de los autores debido que los niños con TEL tienen elementos descendidos en diferentes niveles del lenguaje generando quiebres de tópicos, alteración en la estructura de oración, un vocabulario limitado, procesos de simplificación fonológico, entre otros.</p>
--	--

Recuadro N° 14: Triangulación Categoría N°2, subcategoría B y preguntan N°8.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N°2: Comprensión del discurso narrativo.</p> <p>Subcategoría B: Beneficios de las estrategias para el logro del discurso narrativo</p>	<p>8. ¿Mencione los aportes que se evidencian en los estudiantes con TEL que desarrollan esta habilidad?</p>
<p>Respuesta textual PGB</p>	<p>No evidencio que, con mi aporte, con las estrategias que escojo, sean tan significativas para los alumnos con TEL. En esa parte sí que no, porque normalmente uno lo hace para todos, porque si fuera con</p>

	TEL, yo tendría que entrar a trabajar y a conocer mucho sobre su trabajo.
Registro de Observación	No hay registro de observación.
Teoría por análisis categorial	<p>Según Coloma (2014) De acuerdo al impacto en el ámbito social del discurso narrativo se reconoce que relatar oralmente, posibilita la integración a una comunidad y favorece la organización de la experiencia cotidiana, debido a que la actividad narrativa organiza la manera de interactuar de los sujetos.</p> <p>Según Rodríguez (2016) La importancia de la habilidad para relatar oralmente en el ámbito educativo se ha estudiado intensamente durante las últimas décadas, lo que ha permitido establecer su impacto en el desempeño académico. El discurso narrativo tiene su origen en la conversación que se desarrolla entre el niño, sus iguales, los adultos o los profesores que son próximos a él. Es decir, los mayores son los encargados de potenciar tanto la capacidad</p>

	<p>conversacional como las habilidades discursivas de los niños.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Desarrollar el discurso narrativo en los estudiantes con TEL permite que el estudiante pueda desenvolverse con sus compañeros en la cual la PGB, en este punto señala que no maneja ningún tipo de estrategia específica para trabajar con estudiantes con TEL el discurso narrativo, por lo cual, no evidencia aportes. Pero de acuerdo a la teoría se establece que relatar oralmente es una actividad narrativa que permite organizar la manera de interactuar de los estudiantes, siendo esto un aporte en las interacciones sociales con sus pares, que de acuerdo a lo planteado por la PGB, no ha observado aportes en los estudiantes con TEL y de acuerdo a las observaciones no se hay registro de esta información.</p>

Recuadro N° 15: Triangulación Categoría N°2, subcategoría b y preguntan N°9.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
-----------------------	-------------------

<p>Categoría N°2:</p> <p>Comprensión del discurso narrativo.</p> <p>Subcategoría B:</p> <p>Beneficios de las estrategias para el logro del discurso narrativo</p>	<p>9. ¿Cuáles serían los aportes de cada uno de los niveles del lenguaje para el desarrollo y logro de esta estrategia?</p>
<p>Respuesta textual</p>	<p>En realidad esto se trabaja en conjunto no en forma de niveles por que el lenguaje de la edad de los chicos de los pequeños, ellos están en un proceso de afianzando su lectoescritura, por lo tanto, ellos deben desarrollar un buen lenguaje oral, expresivo un buen lenguaje escrito que involucre todos los niveles del lenguaje en conjunto y no en forma separada.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En RO5, RO8, RO9, RO11. Se observa que los estudiantes realizan su actividad de narraciones de manera oral y escrita.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según Polluelo (2000) “el análisis del lenguaje de un sujeto se basa en el estudio del contenido. Forma y uso combinado interactivamente”. Complementando que cada uno de estos apartados corresponden a los componentes lingüísticos, a la forma</p>

	<p>(fonología, morfología), contenido (semántica) y uso (pragmática) [citado en Aguado, Cardona, & Sanz-Torrent, 2013].</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>Desarrollar el discurso narrativo en los estudiantes con TEL permite que el estudiante pueda desenvolverse con sus compañeros en la cual la PGB, en este punto señala que no se maneja ningún tipo de estrategia específica para los estudiantes con TEL.</p> <p>En comparación a lo que dice la teoría se establece que relatar oralmente es una actividad narrativa que permite organizar la manera de interactuar de los sujetos siendo un aporte a las interacciones sociales con sus pares, puesto que se evidencia que los niños con TEL tienen alteradas los componentes del lenguaje considerando las dificultades de conversación son sus compañeros generando el quiebre y provocando</p>

	diferentes consecuencias con la habilidad narrativa.
--	--

Recuadro N° 16: Triangulación Categoría N°2, subcategoría b y preguntan N°10.

PUNTOS DE INFORMACIÓN	INFORMACIÓN CLAVE
<p>Categoría N°2: Comprensión del discurso narrativo.</p> <p>Subcategoría B: Beneficios de la estrategias para el logro del discurso narrativo</p>	<p>10. Mencione brevemente los beneficios pedagógicos u otros, que usted ha constatado al diseñar e implementar esta estrategia para el desarrollo del discurso narrativo.</p>
<p>Respuesta textual</p>	<p>Que el niño va mejorando en cuanto a la expresión oral del discurso narrativo, a la lectura del discurso narrativo y a la escritura del discurso narrativo.</p>
<p>Registro de Observación</p>	<p>En RO2, RO4, RO5, RO6, RO8, RO9, RO10, RO11. Se observa que los estudiantes al exponer van mejorando su expresión oral.</p>
<p>Teoría por análisis categorial</p>	<p>Según las bases curriculares (2012) los estudiantes deben adquirir las habilidades comunicativas que le permitirán</p>

	<p>desenvolverse en el mundo e integrarse a una sociedad democrática, valiéndose de forma independiente y eficazmente para resolver desafíos, adquirir conocimientos para así enfrentar con éxito la vida escolar.</p>
<p>Interpretación por análisis categorial</p>	<p>En relación a los beneficios pedagógicos la PGB menciona que mejorar la expresión oral y escrita que tiene relación para su vida cotidiana. Que se expone en las bases curriculares plateando que las habilidades comunicativas permiten interactuar con la sociedad de manera independiente beneficiando a las interacciones sociales.</p> <p>Por otro lado, en los registro de observación se evidencia que al realizar actividades de comprensión del discurso narrativo oral y escrito se mejora sus habilidades lingüísticas para los estudiantes con TEL.</p>

5.4 Análisis por subcategorías.

Recuadro N° 17: Síntesis categorial N°1: Estrategias metodológicas.

Síntesis categorial N°1: Estrategias metodológicas.
<p>Sub-Categoría A: Criterios para la implementación de la estrategia.</p> <p>En cuanto a lo mencionado por los entrevistados y las observaciones realizadas los criterios para la implementación de las estrategias se encuentra favorecido por los entrevistados, puesto que se rigen por los planes y programas del MINEDUC y además, por los intereses de los estudiantes considerando que es un factor que influye en el aprendizaje de los estudiantes, mencionando que los estudiantes con TEL son parte de estas estrategias dado que se evidencia que en las observaciones realizadas involucran a la diversidad del alumnado generando instancias para la contribución de todos dentro del aula.</p>
<p>Sub-Categoría B: Efectividad de las estrategias.</p> <p>En relación a esta sub-categoría, los/as participantes de la investigación no concuerdan con la efectividad de las estrategias, debido que en cierto modo los estudiantes con TEL deberían tener apoyo extra de especialistas acorde a su dificultad tal como fonoaudiólogo para trabajar de manera paralela y su aprendizaje sea significativo para ellos.</p> <p>La efectividad se relaciona con la eficacia de los docentes involucrados en la cual esta habilidad esta descendidas en los estudiantes con TEL. Por ende, los involucrados deberían implementar estrategias acorde a sus necesidades.</p>

Recuadro N° 18: Síntesis categorial N°2: Comprensión del discurso narrativo.

Síntesis categorial N°2: Comprensión del discurso narrativo.
<p>Sub-Categoría A: Desafíos o barreras que dificultan el desarrollo de la estrategia.</p> <p>En cuanto a lo señalado, los docentes entrevistados se evidencia que tienen el conocimiento esperado para las necesidades del grupo de curso, puesto que las estrategias en ocasiones son acordes a las necesidades para abordar la comprensión del discurso narrativo considerando que las barreras o desafíos que se abordan dentro del aula común son para generar aprendizajes significados y enfocados a que los estudiantes adquieran el contenido facilitando la expresión oral mediante diversas estrategias para ejecutar en el aula común mencionando que los niños con TEL se encuentran descendidos en esta área.</p> <p>Cabe mencionar que lo docentes entrevistados realizan estrategias que son coherentes con los estudiantes con TEL ya que adquieren esta habilidad.</p>
<p>Sub-Categoría B: Beneficios de las estrategias para el logro del discurso narrativo.</p> <p>En mención a lo observado se puede señalar que los beneficios de las estrategias para generar el logro del discurso narrativo es regular, puesto que se debería realizar un trabajo personalizado con los estudiantes con TEL, mencionando que las estrategias son factores que intervienen en el aprendizaje de los estudiantes y que mediante estas y la manera de cómo se vincula dentro del aula común se establece la conexión del contenido, es por esto que se debería realizar un trabajo en conjunto pero con el mismo contenido, esto quiere decir que todos los especialistas deberían ejecutar los mismos contenidos.</p>

Capítulo VI: Análisis y conclusiones.

De acuerdo a los resultados obtenidos en el análisis de la presente investigación, se dará a conocer a través de la entrevista semi-estructurada y los registros de observación, los hallazgos más relevante y/o significativos extraídos en el estudio de caso, realizados en el segundo básico de la Escuela Santa Clara F-509 de la comuna de Talcahuano, que se basa en las estrategias aplicadas por los docentes que contribuyen al desarrollo del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje.

De este modo, para definir el planteamiento del problema se realizó un objetivo general y tres objetivos específicos.

El objetivo general que provoco el desarrollo de nuestra investigación es “Conocer cómo los docentes implementan estrategias que contribuyen al desarrollo del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje”. Se puede señalar que las estrategias aplicadas son coherentes a lo estipulado en sus aprendizajes, puesto que logran establecer una relación con el DUA maximizando la diversidad de la enseñanza para todos dentro del aula común ejecutando varias actividades relacionadas con el desarrollo del discurso narrativo oral y escrito generando que los estudiantes adquieran esta habilidad, aun así los estudiantes con TEL evidencian notables barreras, esto quiere decir que no se logra el aprendizaje efectivo, puesto que las estrategias que se esperan a desarrollar sean específicas para los estudiantes con TEL realizando trabajo colaborativo con el equipo de aula en conjunto de los docentes y especialista correspondientes para entregar estrategias apoyadas en la articulación entre profesionales. Además, se orienta que las estrategias sean lúdicas para los estudiantes, ya que una forma de entregar aprendizajes es a través del juego y evitando la monotonía en los contenidos para los ellos.

En base al primer objetivo específico el cual es “Identificar cuáles son las estrategias aplicadas por los docentes para contribuir al desarrollo del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, se reconoce que las docentes del segundo básico utilizan estrategias tales como desarrollar actividades en los cuadernos; juego de palabras; presentaciones orales; secuencia de hechos; estructura de los cuentos; láminas para su vocabulario, evidenciando en los instrumentos aplicados por la recogida de información que no son significativas para los estudiantes con TEL para el desarrollo de la habilidad del discurso narrativo. En la cual se justifica la falta de profundidad del tema en mayor énfasis en los estudiantes con TEL. Se espera que las estrategias utilizadas abarquen los aprendizajes esperados que son estipulados en los planes y programas con estrategias de materiales concretos para generar todos los elementos del desarrollo narrativo oral y escrito, teniendo relación con la coherencia local, coherencia global, superestructura, las secuencias narrativas, las relaciones temporales, de causa-efecto, entre otras.

El segundo objetivo de la investigación el cual es “Especificar los criterios que utilizan los docentes para seleccionar las estrategias aplicadas en los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar el discurso narrativo oral y escrito”. A través de los resultados obtenidos se señala que los docentes no seleccionan estrategias para los estudiantes con TEL específicamente, solo se considera que en el grupo de curso en general tienen necesidades educativas individuales y los docentes intentan aplicar estrategias para todos a través del DUA pretendiendo abarcar solo el primer principio que es usar múltiples formas de representación.

El tercer objetivo de la investigación el cual es “Analizar las barreras que tienen los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito”. Se evidencio a través de la información recopilada y los

resultados obtenidos que los estudiantes con TEL tienen dificultades en el desarrollo del discurso oral evidenciando un desempeño en sus historias con menos contenido a comparación a sus pares manifestando un vínculo con el discurso escrito, esto quiere decir que su habla es inteligible que se relaciona con la comprensión de la escritura de una manera errónea presentando complicaciones a la habilidad de narrar. Generando una gran barrera con las interacciones sociales con sus pares.

Por otro lado, las narraciones en el desarrollo del discurso narrativo tienen una estructura que se vincula con un supuesto de la investigación que es “Los niños con TEL produce significativamente menos elementos estructurales en sus relatos”, acertando con lo encontrado en la teoría y en los resultados obtenidos, puesto que sus dificultades en los diferentes niveles del lenguaje, específicamente en el nivel semántico se relaciona con el contenido de las narraciones en las cuales los niños con TEL se encuentran descendido, obteniendo que su vocabulario es limitado, escaso y menos extendido en sus narraciones.

Cabe mencionar que otro supuesto menciona que “Se presume que los niños con TEL producen significativamente menos relaciones causales y temporales que los niños con desarrollo típico de lenguaje” generando vinculación con lo establecido en la teoría y la recogida de información abarcando el nivel pragmático que se establece el uso social del lenguaje a través de la función comunicativa causando alteraciones en la dificultad gramatical que se relaciona con el nivel morfosintáctico.

Por otro lado, los aportes que se entrega en esta investigación en el ámbito de educación especial en Chile, es el desarrollo del discurso narrativo tiene una gran importancia en la etapa escolar con la conexión de la lectoescritura y la alfabetización de los estudiante, considerando que los estudiantes con TEL en esta área se ven afectados en el rendimiento académico. Asimismo, un supuesto dice “Se cree que estimular la capacidad de narrar en los

estudiantes con TEL obtendrá mejores resultados en sus habilidades sociales, cognitivas y académicas, acertando con la teoría y la recogida de información.

Por ende, un factor primordial son las interacciones con sus pares que se evidencio que los estudiantes con TEL no logran los objetivos esperados y no se realizan las actividades correspondientes por los docentes ni por los especialistas involucrados, esto quiere decir que los estudiantes con TEL desde pre-escolar deben potenciar la habilidad para ejecutar estrategias que sean coherentes con sus necesidades educativas individuales que fomenten a los involucrados para que sean eficaces en la aplicación de estas, generando un impacto en los aprendizajes esperados en los estudiantes con TEL.

Referencias

- Acosta, V., Moreno, A., & Axpe, Á. (2013). Análisis de las dificultades en el discurso narrativo en alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje. *Logopedia, Foniatría y Audiología*(33), 165- 171.
- Aguado, G., Cardona, M., & Sanz-Torrent, M. (2013). *El Trastorno Específico del Lenguaje diagnóstico e intervención*. Barcelona: Editorial UOC.
- Aguilar, L. (2015). *El informe Warnock*. Madrid: CINCEL.
- Álvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta Antropología*, 28(1), 3.
- American Speech-Language Hearing Association Committee on Language, Speech and Hearing Services in the Schools. (1980). Definitions for communicative disorders and differences. (22), 317-318.
- Araya, X., Bravo, C., Menares, N., Pérez, J., & Trigo, M. (2015). *Manejo de sintaxis compleja en discurso narrativo y conversacional en escolares de 1° básico con TEL (Tesis de maestría)*. Universidad de Chile, Escuela de Fonoaudiología, Santiago de Chile.
- Birchall, L. B. (2013). La Teoría Lingüística de Noam Chomsky: del Inicio a la Actualidad. *Revista Lenguaje*, 42(2), 417-442.
- Bisquerra, R. (2014). *Metodología de la investigación educativa* (Cuarta ed.). Madrid: La Muralla S.A.
- Blanca, L. G. (2018). Trastorno específico del lenguaje (TEL): concepto y características. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad*, 4(4), 166-174.
- Chile, Ministerio de Educación. (1998). *Decreto N° 1*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile.

- Chile, Ministerio de Educación. (2009). *Decreto N°170*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile.
- Chile, Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación N°20.370*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile.
- Chile, Ministerio de Educación. (2015). *Decreto N° 83*. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago de Chile.
- Chile, Ministerio de Educación. (1990). *Ley Organica constitucional de Chile N° 18.962*. Diario Oficial de la república de Chile, Santiago de Chile.
- Coloma, C. J. (2014). Discurso narrativo en escolares de 1° básico con Trastorno Específicos del Lenguaje (TEL). *Revista signos Estudios de Linguística*, 84(47), 3-20.
- Del Valle, G., Acosta, V., & Ramírez, G. (2018). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumnado con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 51(98), 264-284.
- Escuela Santa Clara F -509. (2017). *Proyecto Institucional Educativo Escuela Santa Clara F-509*. Talchauano.
- Hernandez, G., Acosta, V., & Ramírez, G. (2017). La producción gramatical en el discurso narrativo de alumano con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de linguística.*, 51(98), 264-284.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6ª edición ed.). México: Interamericana editores S.A de C.V.
- Maggiolo , M., Coloma, C. J., & Pavez Guzmán, M. (2009). Estimulación de narraciones infantiles. *Revista CEFAC*, 11(3), 379-388.
- Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (Síntesis conceptual). *IIPSI*, 9(1), 123 - 146.
- Mendoza, E. (2012). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Madrid: Ediciones piramide.

- Ministerio de Educación. (2012). *Antecedentes históricos, presentes y futuro de la Educación Especial en Chile*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2012). *Bases Curriculares. Lenguaje y Comunicación de primero a sexto básico*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2013). “*Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)*.”
- Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2016). *Programa de Integración escolar. Manual de apoyo a la Inclusión Escolar en el marco de la Reforma Educacional*. Santiago.
- Ministerio de Educación. (2017). *Orientaciones sobre estrategias diversificadas para educación básica , en el marco del Decreto 83/2015*. Santiago.
- Molina, F., & Acuña, X. (2018). Estrategias didácticas para desarrollar el discurso narrativo en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL). *Revista Signos. Estudios de lingüística*, 51(98), 410-429.
- Núñez, S., Granada, N., Cáceres, F., & Pomés, M. P. (2017). Discurso narrativa en preescolares con Trastorno Específico del Lenguaje y con desarrollo típico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 16, 1-9.
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista ISEES*, 8, 73 - 84.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Rodríguez, I. (2016). *Los cuentos: Una herramienta para trabajar el discurso narrativo con niños y niñas con dificultades del lenguaje*. España: Calpe.
- UNESCO. (1994). *Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y Calidad*. Salamanca: Fareso, S.A.

Anexos.

Carta Gantt.

Actividades a desarrollar	AGOSTO				SEPTIEMBRE				OCTUBRE					NOVIEMBRE				DICIEMBRE			
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4
	06-ago	13-ago	20-ago	27-ago	03-sep	10-sep	17-sep	24-sep	01-oct	08-oct	15-oct	22-oct	29-oct	05-nov	12-nov	19-nov	26-nov	03-dic	10-dic	17-dic	24-dic
Elegir tema de investigación	x	x																			
Confeccionar carta Gantt	x																				
Recopilar información del problema	x	x	x																		
Entrega del ejercicio n°0			x																		
Revisión del ejercicio n°0				x	x																
Recopilar información marco teórico				x	x																
Elaboración marco teórico					x	x															
Recopilar información marco metodológico					x	x															
Preparar instrumento						x	x														
Elaborar instrumento							x	x													
Entrega ejercicio n°1								x													
Revisión ejercicio n°1									x												
Aplicación instrumento									x	x	x	x	x								
Elaboración de análisis de instrumentos												x	x								

Elaboración de la conclusión																				X								
Ejercicio nº2																					X							
Revisión ejercicio nº2																						X						
Cierre final de informe																						X	X					
Preparación para el examen																						X	X	X	X			
Entrega final																											X	

Carta al Director



Concepción, octubre de 2018.

Sra. Francisco Reyes Paredes.

Director Escuela Santa Clara F-509.

Presente.

Junto con saludar cordialmente, vengo a solicitar a usted, autorización para realizar el estudio de caso del Seminario de Grado, titulado "Implementación de estrategias que contribuyan en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, del segundo básico de la Escuela Santa Clara F-509, comuna Talcahuano", considerando que su Establecimiento educacional cumple con las características que se requieren investigar y contribuyendo así a la formación de futuras profesionales de Educación Diferencial con Mención en Trastorno Específico del Lenguaje e Inclusión Educativa.

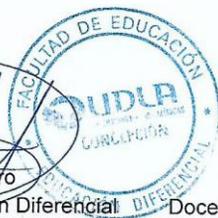
La investigación requerirá que las estudiantes mencionadas, puedan entrevistar a docentes-directivos, observar clases y revisar documentación mediante audio.

Por las estudiantes Bárbara Quilamán Flores, RUT: 18.418.345-5 y Fernanda Fritz Tapia, RUT: 19.107.073-9.

Esperando una buena acogida.

Se despide cordialmente,


Claudia Rivas Castro
Directora de carrera Educación Diferencial
Facultad de Educación
Universidad de las Américas




Nataly Chávez Grandón
Docente guía de Seminario de Grado
Carrera de Educación Diferencial
Universidad de las Américas

Registros de observaciones.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 1	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Bárbara Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - PED -ADA
Fecha: 03/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 9:50	Hora de Terminó: 11:15
Contextualización: La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, la distribución de los estudiantes está conformados en una U en dirección hacia el pizarrón. La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula, la mesa y silla de la docente. La sala de computación está constituida por 30 computadores con audífonos, iluminación acorde a las necesidades de los estudiantes, 1 mueble donde guardan 5 datas y 1 pizarra digital.	

Hora	Registro de observación:
9:50	<p>La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p> <p>La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA.</p> <p>Luego, la PGB escribe el objetivo y la fecha en la pizarra comentando que se espera identificar la fábula como un texto narrativo que les entrega una enseñanza realiza preguntas tales como ¿Quién sabe lo que es una fábula? ¿Por qué es importante saber que es una fábula? ¿Qué es una moraleja?</p> <p>Posteriormente, la ADA entrega una guía con la definición de la fábula y su estructura para que los estudiantes lo pegan en el cuaderno, luego lo leen y reflexionan entre ellos.</p> <p>La PED comenta a los estudiantes que irán a la sala de computación a observar 4 fábulas (la cigarra y la hormiga, Pedrito y el lobo, el conejo y la libre, el león y el ratón).</p> <p>La PGB junto con la PED retroalimentan la actividad de la clase con preguntas tales como ¿Qué es una fábula? ¿Quiénes pueden ser los personajes? ¿Qué es una moraleja? ¿Para qué sirve la fábula en sus vidas?</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 2	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - PED - ADA
Fecha: 04/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 8:00	Hora de Terminó: 9:30
Contextualización: La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes están conformados en una U con dirección hacia el pizarrón. La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.	
Hora	Registro de observación:
08:00	La observación se realiza en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual está presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación. La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA. Luego, la PGB escribe el objetivo de la clase y la fecha en la pizarra. La actividad que realizan los estudiantes, fue revisar las fabulas vistas la clase anterior en la sala de computación (La cigarra y la hormiga, Pedrito y el lobo, el conejo y la liebre, el león y el ratón). Posteriormente los estudiantes dibujan la fábula que cada uno eligió.

	<p>La PED se encargó de realizar el cierre de la actividad, en donde los estudiantes presentaron y expusieron su reflexión frente a todo el curso mostrando el trabajo realizado. Sin embargo algunos estudiantes se reusaron y no pasaron a exponer su trabajo (Caso número 2). Luego se realiza retroalimentación de actividad haciendo preguntas tales como; ¿De qué manera realizaron la actividad? ¿Cuál es la estructura de la fábula? ¿Por qué eligieron aquella fábula y no otra?</p> <p>Al terminar la actividad la profesora felicita a los estudiantes por su gran trabajo.</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 3	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - ADA
Fecha: 05/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 8:00	Hora de Terminó: 9:30
Contextualización: <p>La sala de aula común se encuentra con mobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes están conformados en una U con dirección hacia el pizarrón.</p>	

La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.

Hora	Registro de observación:
	<p>La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p> <p>La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA.</p> <p>Luego, la PGB menciona que, por calendario de evaluaciones entregado a principios de mes, se realizará hoy.</p> <p>La PED elaborará un repaso de la fábula y su estructura viste en clases mediante un powet point.</p> <p>Posteriormente, la ADA ordena a los estudiantes en 3 hileras revisando si todos tienen sus materiales lápiz mina y goma.</p> <p>La PGB entrega las pruebas a los estudiantes, luego en conjunto leen las instrucciones de toda la prueba y siguiendo las normas de convivencia se inicia la evaluación.</p> <p>En el trascurso de la prueba los estudiantes levantan la mano para que alguna docente se acerque a responder dudas.</p> <p>En el momento que todos los estudiantes entregaron sus pruebas, la PGB a modo de retroalimentación corrige la evaluación en conjunto con los estudiantes.</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 4	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - PED - ADA
Fecha: 08/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 8:00	Hora de Terminó: 9:30
Contextualización: La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes están conformados en una U con dirección hacia el pizarrón. La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.	
Hora	Registro de observación:
08:00	La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación. La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA. Luego, la PGB escribe el objetivo de la clase y la fecha en la pizarra. La PGB pregunta a los estudiantes cuales son los cuentos que ellos conocen y cuál es el que más le gusta en donde todos los estudiantes comienzan a comentar los cuentos de su agrado. Luego la PGB proyecta un PPT donde explica que el cuento está compuesto por una estructura que es el inicio, desarrollo y final. En el inicio se presentan los personajes y el contexto. En el desarrollo se manifiestan los acontecimientos y se presenta el conflicto de la historia. En el desenlace se soluciona el conflicto.

	<p>Luego los estudiantes realizan actividad referente al cuento y su estructura, donde observan videos de cuentos de su interés de manera de motivar su aprendizaje junto a su estructura.</p> <p>Luego de revisar aquellos contenidos, los estudiantes trabajan en guías en donde escriben la narración de un cuento utilizando su estructura y palabras claves del inicio (Había una vez, Todo comenzó, Erase una vez) desarrollo (Entonces, de pronto, de repente) y final (Al final, finalmente, cuando todo terminó, después de todo), según los videos del cuento visto con anterioridad. Finalmente, la PED revisa que la guía este completa y pegada en los cuadernos en donde la PGB revisa ortografía de los estudiantes.</p>
--	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 5	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - PED - ADA
Fecha: 10/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 9:50	Hora de Termino: 11:15
Contextualización: La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes están conformados en una U con dirección hacia el pizarrón. La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.	

Hora	Registro de observación:
	<p>La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p> <p>La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA.</p> <p>Luego, la PGB escribe el objetivo de la clase, la fecha en la pizarra y recuerdan las normas de la sala de clases. También la profesora proyecta un PPT donde se recuerda la estructura del cuento (Inicio, desarrollo, final).</p> <p>Luego los estudiantes observan un video del cuento ricitos de oro para realizar la actividad.</p> <p>Los estudiantes escriben el cuento de ricitos de oros en una guía de aprendizaje, respetando su estructura y utilizando las palabras claves, guiándose a través de una plantilla de orientación para la escritura</p> <p>Finalmente, los estudiantes presentan su trabajo realizado frente a sus compañeros leyendo el relato del cuento que cada uno de ellos desarrollo. Sin embargo algunos estudiantes se reusaron a exponer su trabajo frente a los demás compañeros (Caso número 1 y caso número 2).</p> <p>La PED finaliza la clase realizando preguntas tales como ¿Te gusto la actividad? ¿Qué fue lo que más fácil o difícil de realizar? ¿Cuál fue el procedimiento que realizaste para desarrollar la actividad?</p> <p>Luego felicita a los estudiantes por su trabajo y anima que deben seguir siendo perseverantes.</p>

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 6	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - PED

	- ADA
Fecha: 11/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 8:00	Hora de Terminó: 9:30
Contextualización: La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes se cambian conformando grupos de 5 estudiantes. La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.	
Hora	Registro de observación:
08:00	<p>La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p> <p>La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA. Luego, la PGB escribe el objetivo de la clase y la fecha en la pizarra. También se recuerdan las normas de la sala de clase.</p> <p>En el inicio de la clase la PGB recuerda la estructura del cuento mostrando un mapa conceptual y un video referente al cuento.</p> <p>En la actividad, la PED entrega a cada estudiante 3 tarjetas con las secuencias del cuento caperucita roja (Inicio, desarrollo, final) en donde los estudiantes deben ordenar las partes de la secuencia narrativa según corresponda y luego pegarla en el cuaderno dando coherencia a la historia.</p> <p>Al terminar la actividad, la profesora proyecta un fragmento del cuento en la pizarra para que los estudiantes identifiquen que parte de la estructura del cuento es.</p> <p>Finalmente se revisa la actividad exponiendo sus trabajos frente a todos los estudiantes en donde ellos leen el relato respetando la secuencia narrativa y demostrando coherencia en la historia.</p>

	<p>La PED finaliza la actividad realizando la bitácora de aprendizaje a través de preguntas tales como: ¿Qué fue lo más fácil o difícil de realizar en la actividad? ¿Qué fue lo que más te gusto? ¿Cuál fue el procedimiento que hiciste para desarrollar la actividad? ¿Cómo llegaste a este resultado?</p>
--	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 7	
<p>Nombre de la(s) investigadora(as):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores. 	<p>Nombre de los observados y simbología:</p> <ul style="list-style-type: none"> - PGB -ADA
<p>Fecha:</p> <p>12/10/2018</p>	<p>Curso:</p> <p>2°</p>
<p>Hora Inicio:</p> <p>8:00</p>	<p>Hora de Termino:</p> <p>9:30</p>
<p>Contextualización:</p> <p>La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes están conformados en una U con dirección hacia el pizarrón.</p> <p>La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.</p>	
<p>Hora</p>	<p>Registro de observación:</p>

La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.

La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA.

La PGB escribe el objetivo y la fecha en la pizarra.

Luego, la PED entrega un cuento la Cigarra y la Hormiga mencionando las instrucciones, en la cual deben recorta y pegar una secuencia de hechos narrativos y ordenarla en su cuaderno.

La ADA entrega tijeras y pegamentos para los estudiantes.

A medida que los estudiantes van terminando su trabajo, la PGB va revisando el trabajo y pegando un cuento llamado “3 ratoncitos estudiosos” mientras la PED entrega las instrucciones en la cual los estudiantes deben enumerar la secuencia de los hechos de la narración.

Posteriormente, la PGB realiza las revisiones en la pizarra en conjunto con los estudiantes.

Se observa que no se ejecuta el cierre por el tiempo.

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 8	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - PED -ADA
Fecha: 17/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio:	Hora de Termino:

9:50	11:15
<p>Contextualización:</p> <p>La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, la distribución de los estudiantes se encuentra conformando por grupos de 5 estudiantes. La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.</p>	
Hora	Registro de observación:
9:50	<p>La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p> <p>La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA. La ADA recuerda las normas de la sala de clases y pide silencio.</p> <p>Luego, la PGB les recuerda a los estudiantes que tienen evaluación calendarizada con anticipación, avisándoles que deben guardar todos sus materiales en la mochila dejando sobre la mesa sólo su estuche. La PGB lee y explica la evaluación escribiendo el objetivo de esta.</p> <p>En la actividad de la evaluación se les entrega a los estudiantes las diferentes partes de la estructura del cuento de Rapunzel desordenado. Los estudiantes deben pegar las partes del cuento de manera ordenada en una cartulina, especificando cual es el inicio, desarrollo y final del cuento con sus palabras claves.</p> <p>Finalmente, los estudiantes expusieron su trabajo realizado frente a los compañeros, leyendo su relato y a modo de retroalimentación la PGB corrige los cuentos y da las observaciones pertinentes a cada uno de ellos, utilizando diferente pautas de cotejo; una dirigida a la diversidad de los estudiantes y otra para los estudiantes con necesidades educativas especiales (TEL). Sin embargo, en el momento de la exposición algunos estudiantes demostraron</p>

	<p>oposición a exponer su trabajo frente a los demás compañeros, pero al cabo de unos minutos los estudiantes pasaron a exponer su trabajo.</p> <p>Al final de la evaluación la mayoría de los estudiantes pegaron de manera correcta la estructura del cuento, mientras que 4 estudiantes tuvieron dificultades en reconocer el desarrollo del cuento con el final de la historia.</p>
--	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 9	
Nombre de la(s) investigadora(as):	Nombre de los observados y simbología:
- Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	- PGB - PED - ADA
Fecha: 18/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 8:00	Hora de Terminó: 9:30
Contextualización:	
<p>La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes se encuentran conformando por grupos de 5 estudiantes.</p> <p>La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.</p>	
Hora	Registro de observación:
	La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo

	<p>presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p> <p>La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA.</p> <p>La ADA recuerda las normas de la sala de clases y pide silencio.</p> <p>La PGB les comenta a los estudiantes que se realizará una evaluación sobre el cuento mencionando que se ejecutará en una hoja de block con 4 láminas y ellos deberán crear un cuento con las palabras claves. Luego les menciona los indicadores de evaluación que se espera para el puntaje ideal en su trabajo.</p> <p>La PED les entrega los materiales mencionando que cuiden su ortografía y que sean creativo al momento de crear el cuento.</p> <p>Cabe mencionar, que las láminas son todas diferentes para los estudiantes, el grupo n°1 deberá escribir el cuento y luego leer al frente de sus compañeros el cuento realizado por ellos y el grupo n°2 solo deberá pintar un cuento entregado por la docente y pasar al frente de los compañeros para relatar la historia a través de las láminas.</p> <p>Los estudiantes constantemente se paran de sus asientos y se dirigen a alguna docente para la revisión del trabajo.</p> <p>En el segundo bloque de clases los estudiantes en silencio pasan por turno a leer el cuento creado por ellos.</p> <p>Al finalizar esta actividad la PGB menciona que le gustó la participación y creatividad de los estudiantes.</p>
--	--

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 10	
Nombre de la(s) investigadora(as):	Nombre de los observados y simbología:
- Fernanda Fritz Tapia.	- PGB
- Barbára Quilamán Flores.	- PED
	- ADA
Fecha:	Curso:
22/10/2018	2°

Hora Inicio: 8:00	Hora de Termino: 9:30
<p>Contextualización:</p> <p>La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes se encuentran conformando por grupos de 5 estudiantes.</p> <p>La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.</p>	
Hora	Registro de observación:
	<p>La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p> <p>La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA.</p> <p>La ADA recuerda las normas de la sala de clases y pide silencio.</p> <p>La PED les comenta a los estudiantes que se trabajará con los textos informativos la noticia y el afiche, les indica que escriban el objetivo de aprendizaje y la fecha.</p> <p>Se inicia la clase con un power point, los estudiantes observan una pregunta que dice ¿Qué son los textos informativos? Algunas respuestas fueron sirven para informar, el diario y son revistas.</p> <p>La PED les comenta que los textos informativos tienen como propósito informar diferentes temas de una manera clara, precisa, que sea colorido e interesante.</p> <p>Luego los estudiantes observan que un texto informativo es el afiche, en la cual el power point entrega su propósito, estructura y preguntas claves que debe contener. Además, se les entrega de manera visual diferentes afiches de internet.</p>

	<p>La PGB comenta que los estudiantes deberán realizar un afiche en su cuaderno con las ideas principales entregada por la PED y que escriban principalmente las preguntas claves que debe tener un afiche respetando su estructura.</p> <p>Los estudiantes realizar la actividad y constantemente se levantan de su asiento para revisiones, además conversan entre ellos del tema del afiche a escoger.</p>
--	---

REGISTRO DE OBSERVACIÓN N° 11	
Nombre de la(s) investigadora(as): - Fernanda Fritz Tapia. - Barbára Quilamán Flores.	Nombre de los observados y simbología: - PGB - PED - ADA
Fecha: 24/10/2018	Curso: 2°
Hora Inicio: 9:50	Hora de Terminó: 11:15
Contextualización: <p>La sala de aula común se encuentra con inmobiliario para cada uno de los estudiantes, las distribuciones de los estudiantes se encuentran conformando por grupos de 5 estudiantes.</p> <p>La iluminación es acorde a las necesidades de los estudiantes, tiene 2 muebles con libros, 2 casilleros grandes con materiales de la docente general básica, una silla extra para la asistente de aula y la mesa y silla de la docente.</p>	
Hora	Registro de observación:
	<p>La observación se realizó en la escuela Santa Clara F -509 de la comuna de Talcahuano específicamente en la sala del segundo básico en la cual estuvo presente la profesora general básica, profesora diferencial y la asistente de educación.</p>

La PGB inicia la clase saludando a los estudiantes al igual que la PED y ADA.

La ADA recuerda las normas de la sala de clases y pide silencio.

La PGB menciona que el día de hoy se realizará una evaluación a través de una hoja de block, en la cual los estudiantes deberán crear un afiche mencionando clase anterior para que tengan ideas.

La PED les comenta los indicadores de evaluación y que se espera que entreguen en el trabajo.

Los estudiantes utilizan lápices de cera, scriptos y de colores para realizar su afiche escribiendo y ocupando las preguntas claves.

Finalmente, en el segundo block los estudiantes pasan por turnos adelante para describir su afiche. Mencionando que es un texto informativo y cuál es su propósito. Aunque algunos estudiantes al comienzo de la exposición demostraron oposición a hablar frente a los demás compañeros en donde la profesora estimulaba al estudiante que expusiera su trabajo frente a los demás compañero dando ánimos hasta que finalmente el estudiante expuso su trabajo.

Entrevista transcrita N°1.

ENTREVISTA N° 1 Profesora Educación Diferencial.	
Nombre de la(s) investigadora(as): Fernanda Fritz Tapia.	
Sigla entrevistado/a: PED	Cargo: Profesora educación diferencial mención discapacidad intelectual y trastorno específico del lenguaje con postítulo en discapacidad intelectual e integración escolar.
Curso: 2°	Fecha: 31/10/2018
Hora Inicio: 15:07 horas	Hora de Terminó: 15:45 horas
Objetivo de la entrevista: Recopilación de información.	
	Entrevista PED
PED	<p>11. ¿Describa de qué manera selecciona los estándares para el diseño del discurso narrativo?</p> <p>Bueno, lo primero es que se diseñan en relación a objetivos curriculares que tenemos según cada nivel. Principalmente lo que hemos hecho es trabajar los tipos de texto, la estructura de estos, el propósito y el autor y el personaje principal, ya sea en los cuentos en las leyendas.</p> <p>12. ¿Explique brevemente cómo evalúa el logro de esta habilidad en los estudiantes?</p> <p>Bueno, las evaluaciones son de manera escrita, pueden ser en pruebas que van con adecuación curricular o son diseñadas en conjunto con a la profesora de básica y en disertaciones y exposiciones orales de manera grupal o individual.</p>

13. ¿Enuncie cuáles según su experiencia serían las habilidades o aptitudes del estudiante para adquirir el desarrollo del discurso narrativo?

Bueno, las habilidades es muy importante utilizar y trabajar para lograr la fluidez tiene que ver también con el tono de voz de los chiquillos, su autoestima, su área social, todo eso se ve desarrollado y enfocado a lo es el discurso narrativo.

14. ¿Qué estrategias según su experiencia le han dado buen resultado para desarrollar la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con TEL?

Bueno, actualmente no se realizan adecuaciones tan significativas en los chiquillos con TEL dentro del aula común, porque se está trabajando con DUA, donde trabajamos los 3 niveles y se trata mucho de enfocar lo es las presentaciones y el trabajo de manera oral.

15. Ejemplifique brevemente cómo integra en el aula las estrategias para desarrollar el discurso narrativo.

Los diferentes medios de representación y nos enfocamos principalmente en las debilidades de los chiquillos para fortalecerlas con actividades, estrategias, presentaciones y hartas preguntas como dándole la oportunidad de expresarse.

16. Mencione aquellas dificultades que se presentan en los estudiantes con TEL que retrasan el desarrollo del discurso narrativo.

Bueno, ahí tenemos el vocabulario de los chiquillos que no es muy amplio, ya entonces, es un tema que hay que trabajarlo con ellos, también la escritura, ellos muchas veces escriben en carro donde hay que comenzar hacer la separación de palabras y porque consideran que una oración es sin espacios y no hacen la diferenciación, y eso, las principales dificultades y bueno también ahí se presenta el vocabulario que utilizan los padres comúnmente en sus casas, o sea no estamos en un nivel sociocultural y económico muy alto, entonces

	<p>los chiquillos muchas veces hablan mal porque es lo que le enseñan en casa.</p> <p>17. Explique qué elementos de la narración evidencia usted descendidos en sus estudiantes con TEL.</p> <p>La comprensión de diferentes tipos de textos y la comprensión de instrucción simple y compleja de manera oral o escrita. Las cuales deben ser como darle la instrucción varias veces para que se logre una comprensión, como induciendo a lo que tiene que lograr.</p> <p>18. ¿Mencione los aportes que se evidencian en los estudiantes con TEL que desarrollan esta habilidad?</p> <p>Se mejora la comunicación, la fluidez y el área social ya que esto mejora su personalidad y su desarrollo oral.</p> <p>19. ¿Cuáles serían los aportes de cada uno de los niveles del lenguaje para el desarrollo y logro de esta estrategia?</p> <p>Bueno, principalmente mejorar el vocabulario, mejorar la comunicación oral y escrita y el desarrollo de que expresen experiencias y situaciones y las disertaciones donde son capaces de expresarse de manera oral.</p> <p>20. Mencione brevemente los beneficios pedagógicos a otros que usted ha constatado al diseñar e implementar esta estrategia para el desarrollo del discurso narrativo.</p> <p>Bueno, principalmente como se trabaja tanto lo es la expresión oral, se trabajan varias disertaciones durante el año en todas las asignaturas. También se trabaja por ejemplo en los actos cuando tienen que leer poemas, recitar, entonces se ha mejorado mucho esa área y a los chiquillos han tenido buenos resultados a través del tiempo.</p>
--	---

- No se consideran categorías y subcategorías.
- Las muletillas no se deben registrar (mmm... Eehh...)
- El registro debe ser textual, sin emitir juicios de valor.

Entrevista transcrita N°2.

ENTREVISTA N° 1 Profesora General Básica.	
Nombre de la(s) investigadora(as): Fernanda Fritz Tapia.	
Sigla entrevistado/a: PGB	Cargo: Profesora general básica.
Curso: 2°	Fecha: 24/10/2018
Hora Inicio: 14:10 horas	Hora de Terminó: 14:50 horas
Objetivo de la entrevista: Recopilación de información	
	Entrevista
PGB	<p>21. ¿Describa de qué manera selecciona los estándares para el diseño del discurso narrativo?</p> <p>Primero, pensando en el programa de estudio. Segundo, los intereses de los niños y su motivación. Esos 3 criterios son los que utilizo cuando... o escojo para el diseño de algún. En este caso el discurso narrativo, que fue el cuento, las fabulas y el afiche.</p> <p>22. ¿Explique brevemente cómo evalúa el logro de esta habilidad en los estudiantes?</p> <p>Para el logro de la habilidad anterior, se observa el desarrollo de la actividad del alumno se evalúa con una pauta de cotejo o una escala de comprobación o lista de comprobación que se llama también y esta se usa para que los alumnos presenten, tanto, el aspecto oral como el desarrollo de las actividades gráficas.</p> <p>23. ¿Enuncie cuáles según su experiencia serían las habilidades o aptitudes del estudiante para adquirir el desarrollo del discurso narrativo?</p> <p>Las habilidades; La comunicación oral y la comunicación escrita. Para poder adquirir o desarrollar el discurso narrativo en este caso porque si no conocen el lenguaje escrito, no van a poder expresarse</p>

en forma escrita y si no conocen o manejan el lenguaje oral, tampoco pueden expresarse, entonces más que nada, las habilidades son lingüísticas para que desarrollen el discurso narrativo.

24. ¿Qué estrategias según su experiencia le han dado buen resultado para desarrollar la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con TEL?

Para los alumnos con TEL, la exigencia, es igual que el resto de sus compañeros, lo otro, es el desarrollo de actividades, juego de palabras. Bueno y cuando tienen presentaciones orales, los chicos con TEL, hay que tener criterios para evaluar. Por ejemplo, no se le va a exigir igual a un chico que tenga lenguaje fluido a uno que tenga alguna dificultad. Eso es más que nada lo que se hace en forma específica dentro del aula con los niños con TEL.

25. Ejemplifique brevemente cómo integra en el aula las estrategias para desarrollar el discurso narrativo.

En cuanto a las estrategias para desarrollar el discurso narrativo con los niños, se utiliza la secuencia de hechos o la estructura del discurso narrativo que estamos tratando, la fábula, el cuento y la estructura del afiche. Entonces acompaño esto de láminas que le ayudan para su vocabulario, en el fondo aumentar su vocabulario, los niños lo tienen bastante restringidos, entonces las láminas, les ayuda a ellos a crear o dirigir la creación. Lo otro es... eso es más que nada lo que se está utilizando en el desarrollo del discurso narrativo, porque no me acuerdo de otra cosa **¿De los planes y programas?** Si po, de los planes que digo que vienen como objetivo de los planes y programas las estructuras del discurso narrativo.

26. Mencione aquellas dificultades que se presentan en los estudiantes con TEL que retrasan el desarrollo del discurso narrativo.

En estos niños al no saber pronunciar bien, a nivel fonético, ellos se sienten diferentes a los demás primero. Segundo les cuesta expresar, le cuesta mucho expresarse en forma oral en ese sentido en cuanto a la expresión de sus propias ideas. Pensando en Martín por ejemplo que tiene TEL bien acentuado, él tiene problemas de comprensión, debido que, al leer y pronunciar, no es lo mismo, porque no significa lo mismo para él. Con Martín sucede eso. Que otra dificultad presentan... Más que nada como yo te decía es el retraso en la expresión oral, nada más. Cuando ellos quieren hablar, les cuesta expresar sus ideas, porque por ejemplo del Martín Espinoza, él a veces quiere decir muchas cosas, pero, no haya como, no le salen las palabras.

27. Explique qué elementos de la narración evidencia usted descendidos en sus estudiantes con TEL.

En este caso, no se evidencia tan fuertemente como para... un elemento tan especial como para que sea tan notorio. Lo que si un elemento en este caso, podría ser la narrativa oral, nada más. Pero más no lo que influya en otro aspecto de la narrativa no, porque, ellos tienen coherencia cuando escriben, son capaces de escribir, o son capaces de relatar, con dificultad, pero lo hacen, pero si en el aspecto al hablar, es ahí donde está la deficiencia que se observa más, y ellos también se perciben que son diferentes.

28. ¿Mencione los aportes que se evidencian en los estudiantes con TEL que desarrollan esta habilidad?

Yo no veo que hayan sido significativas, o sea significativo el aporte de las estrategias que utilizado hasta el momento para el desarrollo de la habilidad de los estudiantes con TEL. Quizás es porque no he estudiado a profundidad lo que debería ser mejor para ellos y por eso yo no evidencio que con mi aporte, con las estrategias que escojo, sean tan significativas para los alumnos con TEL. En esa parte sí que no, porque normalmente uno lo hace para

todos, porque si fuera con TEL, yo tendría que entrar a trabajar y a conocer mucho sobre su trabajo.

29. ¿Cuáles serían los aportes de cada uno de los niveles del lenguaje para el desarrollo y logro de esta estrategia?

En realidad esto se trabaja en conjunto no en forma de niveles por que el lenguaje de la edad de los chicos de los pequeños, ellos están en un proceso de afianzando su lectoescritura, por lo tanto, ellos deben desarrollar un buen lenguaje oral, expresivo un buen lenguaje escrito que involucre todos los niveles del lenguaje en conjunto y no en forma separada, ahora ellos trabajan la oralidad, la comprensión lectora, oral y escrita, la redacción, la creación o expresión de ideas en forma coherente, trabajan la creatividad también, la muestran a través del discurso narrativo en todas sus formas. Es imprescindible que se trabajen todos los niveles en conjunto cuando uno desarrolla las estrategias para el discurso narrativo, es todo, por lo menos con los pequeños no se puede hacer una separación de niveles, porque ellos están muy chiquititos todavía y no entienden cuando estamos trabajando por ejemplo, la semántica, no le podemos decir que estamos trabajando la semántica, si no que trabajamos, de qué forma nosotros nos comunicamos mejor, como una oración está mal por ejemplo, no hay coherencia de número o de género, se les explica por qué, si ellos lo entienden o no lo entienden, que es lo que estaría malo, que hay que corregir para que quedara comprensible para los demás. Así se van integrando los niveles del lenguaje.

30. Mencione brevemente los beneficios pedagógicos a otros que usted ha constatado al diseñar e implementar esta estrategia para el desarrollo del discurso narrativo.

Los beneficios que uno puede ver, al haber diseñado implementado esta estrategia es justamente el desarrollado de la

	<p>habilidad del discurso narrativo. Que el niño va mejorando en cuanto a la expresión oral del discurso narrativo, a la lectura del discurso narrativo y a la escritura del discurso narrativo. Más que nada es mejorar e ir ampliando sus habilidades, con respecto a esta estrategia, a las estrategias que tiene el discurso narrativo y eso les permite a ellos también comunicarse mejor al tener una mayor comprensión y expresión, ellos se comunican mejor.</p>
--	--

- No se consideran categorías y subcategorías.
- Las muletillas no se deben registrar (mmmm.... Eehh...)
- El registro debe ser textual, sin emitir juicios de valor.
- () se consignan aspectos no verbales.

Validación N°1



Facultad de Educación
Escuela de Educación Diferencial

Carta Introductoria:

Estimado(a): José Aguilera Paredes

Profesión: Educador Diferencial

Postgrado:

Licenciado en Educación: Facultad de Educación - Universidad de Concepción – Chile. 2008.

Educador Diferencial Mención Trastornos Especifico del Lenguaje y Aprendizaje
Facultad de Educación - Universidad de Concepción-Chile. (2003)

Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Escolar. Facultad de Educación.
Universidad Andrés Bello (2010)

Diplomado en Política y Gestión Educacional. Universidad Andrés Bello (2009)
aprobado con distinción.

Diplomado en Diseño y Proyecto Educativo. Universidad Andrés Bello (2009) aprobado
con distinción.

Diplomado en Inclusión educativa Universidad Católica de la Santísima Concepción.
(2015)

Junto con saludarle, nos dirigimos a Ud. Con el fin de solicitar su colaboración en la validación de los instrumentos que se utilizarán en el trabajo de campo y en el desarrollo de nuestra investigación, titulada **“Implementación de estrategias que contribuyan en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, del segundo básico de la Escuela Santa Clara F – 509, comuna de Talcahuano.”**, y cuyos objetivos son:

Este documento debe ir adjunto con las observaciones realizadas por los/as validadores/as, en los anexos de la tesis.

Objetivo General

- Caracterizar cómo los docentes implementan estrategias que contribuyan en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje del segundo básico de la Escuela Santa Clara F – 509, comuna de Talcahuano.

Objetivos Específicos

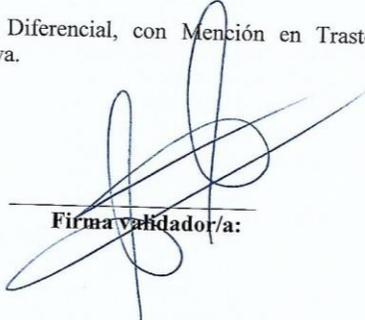
- Identificar cuáles son las estrategias que implementan los docentes para contribuir a la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje.
- Especificar cómo los docentes seleccionan las estrategias para los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.
- Definir las dificultades que tienen los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.

Agradecemos de antemano su ayuda y tiempo otorgado.

Atte.

Nombre(s) y apellido(s): Bárbara Daniela Quilamán Flores
Fernanda carolina Fritz Tapia

Estudiante(s) de Educación Diferencial, con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa.


Firma validador/a:

Entrevista N°1
Dirigida a:

Categoría y Subcategorías	Preguntas
Categoría: Estrategias metodológicas. Subcategoría A: Criterios para la implementación de la estrategia	1) ¿Qué criterios selecciona para desarrollar el discurso narrativo? 2) ¿De qué manera determina lo que se adquiere con esta habilidad? 3) ¿Qué habilidades son necesarias para el desarrollo del discurso narrativo?
Observaciones del Validador/a:	Observaciones del Validador/a: Acorde a lo solicitado, solo agregaría otra pregunta en referencia a que estrategias no usan muchos los docentes.
Subcategoría B: Efectividad de las estrategia	1) ¿Qué estrategias según su experiencia le han dado buen resultado para desarrollar la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con TEL? 2) ¿En qué instancias dentro su clase incorpora las estrategias para desarrollar el discurso narrativo?
Observaciones del Validador/a:	Observaciones del Validador/a: Acorde a lo solicitado, quizás agregar otra pregunta en base a la subcategoría.

(La tabla se debe repetir según la cantidad de categorías contempladas)

Este documento debe ir adjunto con las observaciones realizadas por los/as validadores/as, en los anexos de la tesis.

Categoría y Subcategorías	Preguntas
Categoría: Comprensión del discurso narrativo. Subcategoría A: Desafíos o barreras que dificultan el desarrollo de la estrategia.	1) ¿Qué desafíos evidencia en los estudiantes con TEL que les dificultan el desarrollo del discurso narrativo oral y escrito? 2) ¿Cuáles son los elementos de la narración en la cual los estudiantes con TEL están descendidos?
Observaciones del Validador/a:	Observaciones del Validador/a: Acorde a lo solicitado
Subcategoría B: Aportes de la estrategia para el logro del discurso narrativo	1) ¿Cuáles cree usted que son los aportes son los beneficios en los estudiantes que desarrollan esta habilidad? 2) ¿De qué manera usted interviene con la familia para fomentar del desarrollo del discurso narrativo? 3) ¿Cuál o (es) son los beneficios para trabajar en conjunto los niveles del lenguaje para desarrollar el discurso narrativo?
Observaciones del Validador/a:	Observaciones del Validador/a: 1. Ver la redacción de la pregunta 1 2. Acorde 3. Verificar la pregunta , está mal redactada , poco clara.

Este documento debe ir adjunto con las observaciones realizadas por los/as validadores/as, en los anexos de la tesis.

Validación N°2.



Facultad de Educación
Escuela de Educación Diferencial

Carta Introdutoria:

Estimado(a): Gabriela Ivón Avilés Ulloa.

Profesión: Profesora Diferencial.

Postgrado: Magíster en curriculum y evaluación.

Junto con saludarle, nos dirigimos a Ud. Con el fin de solicitar su colaboración en la validación de los instrumentos que se utilizarán en el trabajo de campo y en el desarrollo de nuestra investigación, titulada **“Implementación de estrategias que contribuyan en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, del segundo básico de la Escuela Santa Clara F – 509, comuna de Talcahuano.”**, y cuyos objetivos son:

Objetivo General

- Caracterizar cómo los docentes implementan estrategias que contribuyan en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje del segundo básico de la Escuela Santa Clara F – 509, comuna de Talcahuano.

Objetivos Específicos

- Identificar cuáles son las estrategias que implementan los docentes para contribuir a la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje.

- Especificar cómo los docentes seleccionan las estrategias para los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.

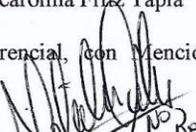
- Definir las dificultades que tienen los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.

Agradecemos de antemano su ayuda y tiempo otorgado.

Atte.

Nombre(s) y apellido(s): Bárbara Daniela Quilamán Flores
Fernanda carolina Fritz Tapia

Estudiante(s) de Educación Diferencial, con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa.


Firma validador/a:

Entrevista N°1

Este documento debe ir adjunto con las observaciones realizadas por los/as validadores/as, en los anexos de la tesis.

Dirigida a:

Categoría y Subcategorías	Preguntas
<p>Categoría: Estrategias metodológicas.</p> <p>Subcategoría A: Criterios para la implementación de la estrategia</p>	<p>1) ¿Qué criterios selecciona para desarrollar el discurso narrativo?</p> <p>2) ¿De qué manera determina lo que se adquiere con esta habilidad?</p> <p>3) ¿Qué habilidades son necesarias para el desarrollo del discurso narrativo?</p>
<p>Observaciones del Validador/a:</p>	<p>Observaciones del Validador/a:</p> <p style="text-align: center;">✓</p>
<p>Subcategoría B: Efectividad de las estrategia</p>	<p>1) ¿Qué estrategias según su experiencia le han dado buen resultado para desarrollar la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con TEL?</p> <p>2) ¿En qué instancias dentro su clase incorpora las estrategias para desarrollar el discurso narrativo?</p>
<p>Observaciones del Validador/a:</p>	<p>Observaciones del Validador/a:</p> <p style="text-align: center;">✓</p>

(La tabla se debe repetir según la cantidad de categorías contempladas)

... validados por los/as validadores/as, en

Categoría y Subcategorías	Preguntas
<p>Categoría: Comprensión del discurso narrativo. Subcategoría A: Desafíos o barreras que dificultan el desarrollo de la estrategia.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Qué desafíos evidencia en los estudiantes con TEL que les dificultan el desarrollo del discurso narrativo oral y escrito? 2) ¿Cuáles son los elementos de la narración en la cual los estudiantes con TEL están descendidos?
<p>Observaciones del Validador/a:</p>	<p>Observaciones del Validador/a: ¿Que desafíos o barreras observa en los estudiantes con TEL que les dificultan el desarrollo del discurso narrativo oral y escrito?</p>
<p>Subcategoría B: Aportes de la estrategia para el logro del discurso narrativo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1) ¿Cuáles cree usted que son los aportes son los beneficios en los estudiantes que desarrollan esta habilidad? 2) ¿De qué manera usted interviene con la familia para fomentar del el desarrollo del discurso narrativo? 3) ¿Cuál o (es) son los beneficios para trabajar en conjunto los niveles del lenguaje para desarrollar el discurso narrativo?
<p>Observaciones del Validador/a:</p>	<p>Observaciones del Validador/a: Redactar nuevamente la pregunta 1.</p>

Validación N°3.



Facultad de Educación
Escuela de Educación Diferencial

Carta Introdutoria:

Estimado(a): **Helga Martinna Tuschner Lobos**

Profesión: **Educador Diferencial especialista en lenguaje y comunicación.**

Postgrado: **Magister en dirección y liderazgo para la gestión educacional.**

Junto con saludarle, nos dirigimos a Ud. Con el fin de solicitar su colaboración en la validación de los instrumentos que se utilizarán en el trabajo de campo y en el desarrollo de nuestra investigación, titulada **“Implementación de estrategias que contribuyan en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, del segundo básico de la Escuela Santa Clara F – 509, comuna de Talcahuano.”**, y cuyos objetivos son:

Objetivo General

- Caracterizar cómo los docentes implementan estrategias que contribuyan en la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje del segundo básico de la Escuela Santa Clara F – 509, comuna de Talcahuano.

Objetivos Específicos

- Identificar cuáles son las estrategias que implementan los docentes para contribuir a la comprensión del discurso narrativo oral y escrito en estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje.

- Especificar cómo los docentes seleccionan las estrategias para los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.

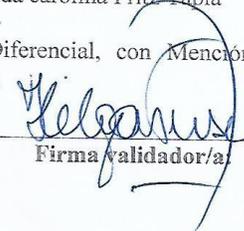
- Definir las dificultades que tienen los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje para desarrollar la comprensión del discurso narrativo oral y escrito.

Agradecemos de antemano su ayuda y tiempo otorgado.

Atte.

Nombre(s) y apellido(s): **Bárbara Daniela Quilamán Flores**
Fernanda carolina Fritz Tapia

Estudiante(s) de Educación Diferencial, con Mención en Trastornos Específicos del Lenguaje e Inclusión Educativa.


Firma validador/a

Helga M. Tuschner Lobos
Profesora Diferencial
Especialista en Lenguaje

Este documento debe ir adjunto con las observaciones realizadas por los/as validadores/as, en los anexos de la tesis

Entrevista N°1

Dirigida a:

Categoría y Subcategorías	Preguntas
Categoría: Estrategias metodológicas. Subcategoría A: Criterios para la implementación de la estrategia	1) ¿Qué criterios selecciona para desarrollar el discurso narrativo? 2) ¿De qué manera determina lo que se adquiere con esta habilidad? 3) ¿Qué habilidades son necesarias para el desarrollo del discurso narrativo?
Observaciones del Validador/a: Modificar enunciados de las preguntas para que insten a una respuesta más abierta y completa	Observaciones del Validador/a: 1) ¿Describa de qué manera selecciona los estándares para el diseño del discurso narrativo? 2) Explique brevemente como evalúa el logro de esta habilidad en los estudiantes? 3) ¿Enuncie cuáles según su experiencia serían las habilidades o aptitudes del estudiante para adquirir el desarrollo del discurso narrativo?
Subcategoría B: Efectividad de las estrategia	1) ¿Qué estrategias según su experiencia le han dado buen resultado para desarrollar la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con TEL? 2) ¿En qué instancias dentro su clase incorpora las estrategias para desarrollar el discurso narrativo?
Observaciones del Validador/a: Métodos o procedimientos efectivos	Observaciones del Validador/a: 1) ¿Qué estrategias según su experiencia le han dado buen resultado para desarrollar la comprensión del discurso oral y escrito en estudiantes con TEL? 2) ¿Ejemplifique brevemente cómo integra en el aula las estrategias para desarrollar el discurso narrativo?

(La tabla se debe repetir según la cantidad de categorías contempladas)



Helga M. Ruschler
Profesora Diferencial
Especialista en LENGUAJE

Este documento debe ir adjunto con las observaciones realizadas por los/as validadores/as. en

