



**ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA PARA EL DESARROLLO
DE LA COMPRESIÓN LECTORA EN ESTUDIANTES
CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE. UN
ESTUDIO DE CASO EN LOS SEGUNDOS BÁSICOS A Y B
DEL COLEGIO PARROQUIAL DOMINGO SAVIO DE LA
COMUNA DE SAN RAMÓN**

SEMINARIO PARA OPTAR AL GRADO DE
LICENCIADO EN EDUCACIÓN Y AL TÍTULO DE
PROFESORA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL,
MENCION EN DIFICULTADES DEL APRENDIZAJE E
INCLUSIÓN EDUCATIVA; DISCAPACIDAD
COGNITIVA Y ALTERACIONES SEVERAS DEL
DESARROLLO.

INTEGRANTES:
DUMUIHUAL ASTUDILLO, MARÍA JOSÉ ESTEFANI
MITCHELL CARRASCO, DANIELA PATRICIA
SÁNCHEZ SILVA, ROMINA PAZ
TORRES MUÑOZ, ESTEFANY YANIRA

PROFESORA GUÍA:
DRA. CAMILA MARCHANT FERNÁNDEZ

SANTIAGO, CHILE

2019

RESUMEN

Dentro de la labor y el quehacer del educador/a diferencial, está la mirada integradora, la cual reconoce e interviene en el proceso educativo de todos sus estudiantes, ya sea en sus dificultades como en las Necesidades Educativas Especiales, por lo tanto, el/la educador/a actúa como un profesional mediador, pero también como un potenciador de sus habilidades.

Una forma de potenciar las habilidades de sus estudiantes es mediante las estrategias de enseñanza ya que constituyen a una parte relevante del proceso educativo, permitiendo que los/las estudiantes participen y adquieran nuevas herramientas para enfrentarse a los diferentes aprendizajes. La importancia que tiene el/la profesor/a cuando enseña a leer para comprender no es solamente con la finalidad de desarrollar la capacidad lectora, la cual ayuda a proporcionar información, sino que también ayuda al lector a aprender por sí mismo.

Por otra parte, la comprensión lectora según el Ministerio de Educación constituye una habilidad cognitiva fundamental, para organizar y adquirir conocimientos, considerando experiencias previas y oportunidades que han tenido los/as estudiantes para apropiarse de la lectura; la familia pilar fundamental en el modo que se desarrolla el logro de ésta.

La investigación se enmarca en el enfoque cualitativo por medio de un estudio de caso de tipo instrumental el cual busca ahondar en las experiencias vividas por las profesoras de educación diferencial, los resultados se han obtenido por medio de entrevista semiestructurada, observación no participativa, cuestionarios complementarios y análisis documental. Los hallazgos evidencian las estrategias que utilizan las profesoras de Educación Diferencial y la profesora de Educación General Básica para el desarrollo de la comprensión lectora en el aula regular como en el aula de recursos para estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve pertenecientes al Programa de Integración Escolar.

PALABRAS CLAVE: Estrategias de Enseñanza, Comprensión Lectora, Discapacidad Intelectual Leve.

ABSTRACT

Within the work and task of the differential educator, is the integrative gaze, which recognizes and intervenes in the educational process of all its students, either in their difficulties as in special educational needs, therefore, the educator acts as a mediator, but also as an enhancer of his abilities.

One way to enhance the skills of your students is through teaching strategies as they constitute a relevant part of the educational process, allowing students to participate and acquire new tools to deal with different learnings. The importance of the teacher when teaching reading to understand is not only for the purpose of developing the reading capacity, which helps to provide information, but also helps the reader to learn by himself.

On the other hand, the reading comprehension according to the Ministry of Education constitutes a fundamental cognitive ability, to organize and acquire knowledge, considering previous experiences and opportunities that students have had to appropriate Reading; The family is the fundamental pillar in the way in which the achievement of this is developed.

The research is part of the qualitative approach by means of a case study of instrumental type which seeks to delve into the experiences experienced by the teachers of differential education, the results have been obtained by means of interview Semi-structured, non-participatory observation, complementary questionnaires and documentary analysis. The findings demonstrate the strategies used by the teachers of differential education and the teacher of basic education for the development of reading comprehension in the regular classroom as in the classroom of resources for students with mild intellectual disability belonging to the school integration program.

KEYWORDS: Teaching Strategies, reading comprehension, mild intellectual disability.

“Sueña, voy a estar allí para tu creación hasta el final de tu vida.

Sueña, donde quiera que estés el mundo será comprensivo.

Sueña, vas a florecer por completo después de todas las dificultades.

Sueña, tus inicios parecerán humildes, pero tu futuro será tan próspero”.

Este extracto es de una canción que refleja mucho mis sentimientos y pensamientos durante los últimos 10 años de mi vida, la cual a pesar de estar marcada por momentos dulces y agrios siempre he sabido sobrellevar manteniéndome esperanzada y ansiosa por avanzar hacia un futuro mejor.

Quiero agradecer principalmente a Dios por permitirme tener y disfrutar a mi Familia, por cada día y cada momento en el que he sido inmensamente feliz y por aquellos momentos que no han sido tan buenos pero que me han hecho crecer y ser alguien distinta.

A mis queridos padres Angélica y Ricardo por su amor, esfuerzo, comprensión, dedicación y apoyo incondicional gracias por entregarme valores y enseñarme que a pesar de las dificultades que se presenten en la vida siempre hay que salir adelante y continuar. A mis tías Alicia y María Luisa que son como mis segundas madres por entregarme cariño y cuidados durante estos años en los que me encontraba sola tratando de ser una adulta. A mi amiga Vanessa por tu amistad genuina y desinteresada, gracias por apoyarme en los momentos que más necesite que me escucharán, por no juzgarme y por entregarme las mejores carcajadas de mi vida. A mis seres queridos que partieron y no pudieron celebrar mis logros, pero que sé que desde el cielo me cuidan y quieren lo mejor para mí.

A aquellos estudiantes que han pasado por mi vida y me han enseñado a ser más considerada, protectora y dedicada, gracias por permitirme conocer ese lado de mí que desconocía y que hoy me ha hecho darme cuenta de que entregarse al máximo y desinteresadamente es el mayor gesto de amor. A mis profesores/as gracias por entregarme sus conocimientos, sabiduría y las herramientas para ser una profesional capaz de desenvolverse en los distintos contextos vivenciados durante mi paso por la Universidad.

Finalmente quiero agradecerles a mis compañeras de seminario por su comprensión, tolerancia y dedicación durante este proceso, estoy segura de que serán grandes profesionales. A todas aquellas personas que estuvieron durante estos años apoyándome y me enseñaron a ser mejor persona les agradezco infinitamente.

María José Estefani Dumuihual Astudillo

Gracias a mis dos madres por su amor incondicional, por su compañía, desde lo terrenal y celestial, por creer en mí, gracias a ustedes soy lo que soy. Andrés, hermano amado, sin duda alguna tus consejos y retos siempre llegaron en los momentos indicados, para no decaer y siempre luchar. Rodrigo, gracias por tu amor y paciencia infinita. Por esas noches de informes y planos, las cuales nos enseñaron a ser perseverantes y dedicados en nuestro quehacer profesional. Por todos aquellos consejos y abrazos de contención a lo largo de esta carrera. Gracias a mis amigos y amigas por entenderme y animarme a seguir adelante, por su amor que ayudo en aquellos momentos buenos y malos. Gracias a mis profesores/as y estudiantes que fueron parte imprescindible y fundamental en mi formación profesional. Estefany, Romina y María José, gracias por aceptarme, acogerme y permitirme ser parte de este hermoso grupo de tesis. No me cabe duda que serán grandes profesionales, porque su amor y vocación va más allá de lo pedagógico. Nunca dejen de soñar y luchar por alcanzar sus metas. No olviden que lo afectivo y la cercanía con los y las estudiantes, es la base para el aprendizaje. *“Solamente el diálogo, que implica el pensar crítico, es capaz de generarlo. Sin él no hay comunicación y sin ésta no hay verdadera educación”* - Paulo Freire.

Daniela Patricia Mitchell Carrasco

Quisiera darme gracias, por ser alguien que nunca desistió de cumplir sus objetivos, de ser resiliente frente a los desafíos y perseverante en el tiempo. También agradecer a las cuatro mujeres importantes en mi vida, mi madre Elizabeth, mi tía María Angélica, mi hermana gemela Elizabeth y mi nonita Persidia; que siempre creyeron en mis capacidades para ejercer y dedicarme a la pedagogía. Dar gracias a mi querido Camilo por estar en cada lágrima, en cada sonrisa y en cada abrazo cuando la ansiedad y la angustia se acercaban a derrochar mis sueños. Deseo agradecer a mis docentes, que en estos años de carrera, me entregaron herramientas necesarias para salir al mundo laboral y social. Finalmente, (pero no menos importante) quisiera agradecer enormemente a mis compañeras tesis, grandes amigas, mujeres empoderadas, llenas de sueños y convicciones, con personalidades diversas y singulares que supieron quedarse en cada espacio de mi corazón y llenaron mis años de carrera de momentos felices y únicos. Para terminar, utilizo esta frase que me identificó durante el proceso: *“Trabaja duro, en silencio y deja que tú éxito haga todo el ruido”*.

Romina Paz Sánchez Silva.

Cerrando este lindo proceso universitario quiero agradecer a mis padres César y Carolina, por apoyarme en este camino difícil pero no imposible de la pedagogía, de creer en mí y amarme con todo su corazón; a mis hermanas Scarlett, Nicole y Ayleen por entregarme su cariño y su aliento de no rendirme; a mis amigos y amigas de toda la vida por creer en mí y darme ánimos en todo momento. Gracias a todos los estudiantes que conocí, aprendiendo de lo lindo de enseñar y me entregaron su afecto, también, a los estudiantes que son unos lindos angelitos, sé que siempre me estarán guiando en este lindo labor que es la pedagogía; a los docentes que pasaron por mi vida entregando sus conocimientos, esfuerzo y sobre todo su vocación. Finalmente, pero no menos importante, estoy infinitamente agradecida de haber conocido a mis compañeras y amigas de tesis, son unas mujeres geniales, comprometidas y alegres, a pesar de todas las dificultades que pasamos, lo logramos y sé que seremos las mejores profesoras entregando todo de nosotras a los estudiantes ¡las quiero mucho!

Al fin puedo decir que ¡SOY PROFESORA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL!

Estefany Yanira Torres Muñoz

Índice

RESUMEN	1
INTRODUCCIÓN.....	8
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.	11
1.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y/O EMPÍRICOS	11
1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	15
1.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA	17
1.3.1 PREGUNTA GUÍA.....	18
1.3.2 PREGUNTAS SUBSIDIARIAS	18
1.4 LIMITACIONES	18
1.5 SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN	19
1.6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	20
1.6.1. OBJETIVO GENERAL	20
1.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS	20
CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.	21
2.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL	22
2.1.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE	24
2.1.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE EN ETAPA ESCOLAR.....	27
2.2. SISTEMA EDUCATIVO Y ROL DOCENTE EN CHILE.	33
2.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.	42
2.4. COMPRENSIÓN LECTORA.	53
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....	68
3.1 ENFOQUE Y PARADIGMA.	68
3.2. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO.	70
3.3. ESCENARIO Y COLABORADORES DE LA INVESTIGACIÓN.	70
3.4. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.	72
3.4.1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADAS	76
3.4.2. MODELO DE INSTRUMENTO A EMPLEAR.	81
3.5. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO.	88
CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.	89
4.1. TRABAJO DE CAMPO O RECOGIDA DE INFORMACIÓN.	89
4.2. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.	94
4.3. Matrices de triangulación.	95
V. CONCLUSIONES.....	168
5.1 SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	179
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	183
ANEXOS.....	195

Índice de Recuadros:

Recuadro N°1: “Esquema Marco referencial”	21
Recuadro N°2: “Dimensiones de la Discapacidad Intelectual”	23
Recuadro N°3: “Áreas de la Discapacidad Intelectual Leve”	25
Recuadro N°4: “Esquema de la psicología de Vygotski”	30
Recuadro N°5: “Preguntas para mediar”	32
Recuadro N°6: “Estándares para el futuro del profesor”	37
Recuadro N°7: “Estrategias de Enseñanza”	46
Recuadro N°8: “Organización de las Bases Curriculares de 2° básico: Eje de Lectura”.....	51
Recuadro N°9: “Taxonomía de Barret”.....	55
Recuadro N°10: “Tipos de Comprensión lectora según criterios del CL-PT”.....	55
Recuadro N°11: “Categorías del Dominio Lector”	58
Recuadro N°12: “Partes del Método Matte”.....	65
Recuadro N°13: “Etapas del Método Palabra + Palabra”	66
Recuadro N°14: “Variables del Método Sintético”.....	67
Recuadro N°15: “Síntesis Colaboradores”	71
Recuadro N°16: “Operalización de los objetivos con sus respectivas categorías y subcategorías”	76
Recuadro N°17: “Modelo de Entrevista Semiestructurada”	82
Recuadro N°18: “Modelo de Diario de Campo”	87
Recuadro N°19: “Fases de la recogida de información”.....	89
Recuadro N°20: “Cuadro de Colores para cada subcategoría”.....	95
Recuadro N°21: “Matriz de Triangulación”.....	96

INTRODUCCIÓN

Uno de los desafíos más importantes en las escuelas es poder brindar apoyos oportunos y eficientes a estudiantes que, por diferentes razones, no obtienen los resultados de aprendizaje esperados como lo son leer y escribir. Ortiz (2018) cita a Gutierrez-Braojos y Salmerón (2012) quienes afirman que el desarrollo de la comprensión lectora pasa a ser un desafío primordial para los centros educativos, primero porque es un proceso más complejo de lo que se cree dado que la representación que va construyendo quien lee es multidimensional. Por ejemplo, se deben recordar las palabras, luego sus significados y, por último, el mundo al que se refieren. Segundo, es un proceso extenso que tiene un carácter transversal siendo una herramienta esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje ya que su dominio influye positiva o negativamente en otras áreas académicas, así como también a la vida diaria. Por lo tanto, el desarrollo de la comprensión lectora está vinculado a la construcción de conocimientos, a la cognición humana y al desempeño exitoso de los seres humanos, permitiendo la interacción social como la interacción laboral. Cabe agregar que:

Un 33% de estudiantes chilenos, que pese a haber recibido una educación formal, no logran alcanzar un nivel que les “permita utilizar los textos para propósitos que ellos plantean y se constituyen un obstáculo para adquirir conocimientos y participar en sociedad. (Medina, Gajardo y Fundación Educacional Arauco, 2010, p.27)

Según el Centro de Documentación de Estudios y Oposiciones (2013) en relación con las áreas conceptuales y prácticas de las personas con Discapacidad Intelectual Leve, plantea que existen dificultades en el aprendizaje de habilidades como la lectura y que además, en lo laboral se puede trabajar, pero, en aquellos lugares que no tienen mucho peso en habilidades conceptuales. Pero qué pasaría si a ese niño o a esa niña desde el primer ciclo se le brindan las herramientas necesarias, como, por ejemplo, estrategias para que pueda desarrollar de forma exitosa la lectura y con ello la comprensión lectora que beneficie a todos aquellos aprendizajes que le servirán para tener una vida digna y plena cuando sea adulto/a.

Considerar que para las personas con discapacidad intelectual, los beneficios de la lectura van más allá de la adquisición de un nivel útil y funcional de lectura y escritura; el ejercicio en la lectura contribuye a desarrollar el habla y el lenguaje, la percepción

auditiva y la memoria de trabajo, áreas donde muchas personas con discapacidad intelectual presentan dificultades. (Vived y Molina, 2012, p.7)

Resulta oportuno destacar que en la Ley General de Educación N° 20.370, 2009, en su Art. N°3, se menciona lo siguiente (...) “El sistema propenderá a asegurar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de recibir una educación de calidad, con especial atención en aquellas personas o grupos que requieran apoyo especial” (prr.1).

De acuerdo con los puntos anteriores, es que el presente seminario tiene por objetivo conocer las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora, empleadas por las profesoras de Educación Diferencial mediante la acción pedagógica generadas en aula de recursos y aula común, en estudiantes que cursan segundo año, diagnosticados con Discapacidad Intelectual Leve. El contexto donde se sitúa esta investigación es dentro del Colegio Parroquial Domingo Savio, en la comuna de San Ramón.

La Unidad de Curriculum y evaluación con el Ministerio de Educación a través de las Bases Curriculares define al eje de la lectura como una:

Prioridad de la escuela formar lectores activos y críticos, que acudan a la lectura como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida, para que, al terminar su etapa escolar, sean capaces de disfrutar de esta actividad, informarse y aprender a partir de ella, y formarse sus propias opiniones. Esta experiencia marca la diferencia en su desarrollo integral, ya que los lectores entusiastas se dan a sí mismos oportunidades de aprendizaje. (MINEDUC, 2018, p.294)

Además, el Ministerio de Educación presenta una propuesta curricular para desarrollar y potenciar las habilidades de comprensión lectora, para ello existe un listado con 11 objetivos de aprendizaje organizados por distintos ejes temáticos para segundo básico. El presente seminario se ha organizado en cuatro capítulos, los cuales guían la investigación, estos son:

Capítulo I: se plantea el problema de investigación, describiendo los antecedentes teóricos y empíricos que dan sustento a esta investigación, luego se aborda la justificación e importancia, continuando con la definición del problema a través de preguntas generales y específicas que se relacionan directamente con los objetivos generales y específicos, finalmente se abordan las limitaciones y supuestos de la investigación.

Capítulo II: a través del Marco Referencial se darán a conocer los sustentos teóricos que ayudan a dar validez a la investigación, estos son: Discapacidad Intelectual Leve en la etapa escolar, Sistema educativo y rol Docente en Chile, Estrategias de Enseñanza, Comprensión Lectora.

Capítulo III: se profundizará en el marco metodológico en donde se encuentra el enfoque cualitativo y el paradigma interpretativo. Además, se menciona el alcance de estudio o nivel de profundidad, fundamentación y descripción del diseño, escenario de estudio, técnicas e instrumentos y criterios de rigor científico.

Capítulo IV: se abordará la recogida de información, las etapas y los que se efectuó en cada una de ellas. Describiendo además los facilitadores u obstaculizadores, que permiten dar continuidad o no al proceso de recolección de la información.

Capítulo V: se darán a conocer en las conclusiones el cumplimiento de los objetivos y las respuestas a las inquietudes que surgieron en este seminario. Por último, se realizan sugerencias y/o recomendaciones para posteriores investigaciones.

CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

En este capítulo, se presentarán diferentes fuentes de información recogiendo así los antecedentes, normativas y datos empíricos que orientan el seminario, posibilitando la formulación de las preguntas que guían la investigación, además, de las limitaciones estimadas por las seminaristas, los supuestos y los objetivos que se pretenden desarrollar.

1.1. ANTECEDENTES TEÓRICOS Y/O EMPÍRICOS

Resulta oportuno destacar que no fue hasta la segunda mitad del siglo XIX que se reconoce a hombres y mujeres con discapacidad, como aquellas personas capaces de aprender y desarrollarse, dando origen a opciones educativas especiales para atenderlos.

Desde la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Artículo 26) en el año 1948, y la Declaración de los Derechos del Niño (principio 7) en el año 1959 se destaca la importancia que tiene la educación en los seres humanos, señalando que toda persona posee el derecho a la educación, la cual favorecerá el desarrollo de aptitudes y juicio individual, además del sentido de responsabilidad moral y social para lograr ser un agente útil en la sociedad.

La United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO] en el documento titulado Foro Mundial Sobre la Educación (Dakar, 2000) cita a Bellamy (2000) directora ejecutiva de la UNICEF:

La educación es un derecho de todos los niños y la obligación de todos los gobiernos. La educación es esencial para el cumplimiento de otros derechos humanos. Es la médula del desarrollo y es la condición previa esencial para la igualdad, la dignidad. (Bellamy, 2000, p.35)

En el documento titulado Toda persona tiene derecho a la educación (UNESCO, 2011) se enfatiza la importancia del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, indicando que ellos como organización que se ocupa de la Educación, la Ciencia y la Cultura, de promover la igualdad de oportunidades en todo ámbito de la vida, en especial para aquellas personas vulnerables o en riesgo de serlo (niños, niñas

y jóvenes del mundo) tiene el deber de (...) “asegurar a todos el pleno e igual acceso a la educación” [...] “con objeto de fomentar el ideal de la igualdad de posibilidades de educación” (UNESCO, 2011, p.8).

En relación a los puntos antes mencionados Chile tiene el deber de asegurar el cumplimiento a nivel nacional del derecho de educación para todas las personas, independiente su condición, esto debido a que pertenece a los cuarenta y siete estados miembros del consejo de derechos humanos de la Organización de las Naciones Unidas [ONU]

En efecto el estado garantiza la educación a través de la Ley General de Educación N° 20.370, 2009, estableciendo principios de equidad, calidad, diversidad, universalidad de la educación. Además, de proponer las bases curriculares, permitiendo flexibilizar el currículum según las necesidades de cada estudiante.

En el orden de las ideas anteriores en Chile desde el marco legislativo se da respuesta al derecho a educarse, pero ¿cómo se han ido educando las personas que tiene Necesidades Educativas Especiales a lo largo del tiempo en nuestro país?.

Según Castillo, Ferreira, González, Marfán, Pérez y Portales (2013) en la década de los 70' nace en Chile la modalidad de educación especial, acá asistían aquellas personas que presentaban alguna discapacidad que podía ser física, sensorial y/o cognitiva, pero también incluía a aquellos estudiantes de educación básica que por distintos motivos no lograban los aprendizajes esperados en las escuelas regulares.

Hacia la década de los 80' se comienza a visualizar el cambio de enfoque, con el objetivo que los estudiantes con discapacidad pudieran acceder y permanecer en el sistema educativo común, con evaluaciones diferenciadas y la eximición de la evaluación acumulativa.

En la época de los 90', las políticas educativas en relación a la integración de niños, niñas y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales avanza hacia las escuelas regulares, lo que promovió estrategias y condiciones que facilitarían la integración de estudiantes con discapacidad a dichos contextos. Para ello se establecieron normas a través del Decreto N° 490, 1990, implementando Proyectos de Integración Escolar.

Ocho años después se establece a través del Decreto N° 1, 1998, que los proyectos de integración escolar son una estrategia que dispone el Sistema Educacional en Chile, del cual se obtienen los recursos humanos y materiales para dar respuestas educativas a estudiantes con necesidades educativas especiales. La misión con estudiantes integrados en escuelas regulares emana desde el Decreto N° 291, 1999, donde se especifica la modalidad de Grupos Diferenciales, alternando el trabajo entre aulas regulares y aulas de recursos.

Entre los años 2003 y 2005 se inicia un trabajo para repensar la Educación Especial en Chile, dando como resultado el documento sobre la Nueva Política Nacional de Educación Especial, considerando “las siguientes temáticas: ampliar el acceso a la educación regular de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), revisar aspectos curriculares, fortalecer la integración en las escuelas, aumentar el financiamiento y potenciar la participación de los actores escolares” (Castillo, Ferreira, González, Marfán, Pérez y Portales, 2013, p.4).

Según se ha visto el sistema educativo chileno cumple un importante rol dentro de la educación regular y la educación especial, la cual a lo largo de la historia ha ido cambiando su perspectiva, cabe agregar que la Ley N° 20.201, 2007, que modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales, otorga financiamiento diferenciados según Necesidades Educativas Especiales transitorias (NEET) o permanentes (NEEP) sugiriendo elaborar un reglamento que permita saber quiénes serán los beneficiarios de la subvención, para ello se debe evaluar o diagnosticar el ingreso de NEET o NEEP al PIE. Así es como se origina el actual Decreto Supremo N° 170, 2009, el cual establece:

“lineamientos relevantes respecto a procesos de evaluación diagnóstica¹ y requerimientos para acceso a recursos. Además, plantea orientaciones respecto a la coordinación, planificación de recursos, generación de actitudes y lógicas de trabajo colaborativo y tendencias más inclusivas asociadas a prácticas en el aula con estudiantes integrados” (Castillo, Ferreira, González, Marfán, Pérez y Portales, 2013, p.5).

¹ Con el DS N° 170/09, a diferencia del Decreto N° 1 los criterios diagnósticos se amplían a Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Permanentes, siendo ambas integradas a la escuela regular. Igualmente existe un límite a la subvención que se paga a cada escuela por concepto de alumno integrado, siendo dicho límite 5 NEET y 2 NEET por curso.

En el año 2013 el Ministerio de Educación, en sus Orientaciones técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE), señala que los profesionales: (...) “proveen de acuerdo con sus competencias profesionales y a las NEE de los estudiantes, los apoyos planificados para éstos, tanto dentro como fuera del aula.” (MINEDUC, 2013, p.15)

En el marco de la Ley de Inclusión N° 20.845, 2015, hoy en día el PIE adquiere un enfoque inclusivo, que incluye la identificación y eliminación de las barreras en el contexto escolar, con el fin de educar a la diversidad de estudiantes. Así mismo, la promulgación del Decreto N° 83, 2015, nos permite avanzar hacia una mejor educación a través de la diversificación curricular, el trabajo colaborativo y la co-enseñanza.

El Informe Mundial sobre la Discapacidad (2011) estima que en el año 2010 un 15% (más de mil millones de personas) de la población mundial vive con algún tipo de discapacidad. Por otra parte, estudios realizados por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2012) indicaron que existen alrededor de 66 millones de personas, es decir un 12% de la población de los países de América latina y el Caribe presenta algún tipo de discapacidad, enfatizando que la cifra aumentaría debido al envejecimiento.

En Chile en el año 2015, el Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] a través de su segundo Estudio Nacional de la Discapacidad señaló que un 30,9% de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad declararon tener dificultad severa o extrema para aprender, mientras que el 69,1% no presenta dificultad o presenta dificultad leve a moderada.

El Centro Documentación de Estudios y Oposiciones (CEDE, 2013) en su documento titulado “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos”, señala que los niños y las niñas con Discapacidad Intelectual Leve en su área conceptual, una de las dificultades que presentan en su aprendizaje es la lectura.

Un artículo publicado por radio Universidad de Chile en 2011, señala que el Estudio de Comportamiento Lector realizado por el Consejo de la Cultura y el Centro de Microdatos de la Universidad de Chile, arrojó como resultado que el 84% de los chilenos no comprende adecuadamente lo que lee. Además, solo un 3% de la población consigue evaluar críticamente o formular hipótesis.

El diario “La Tercera” en el año 2018, publicó un artículo relacionado a la comprensión lectora, donde se destaca la académica e investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la U. de Chile, Macarena Silva, quien afirma:

(...) es importante enseñar a los niños no solo a leer, no solo a juntar letras, sino que a comprender. Porque muchas veces se piensa que es suficiente con que el niño sepa leer, pero es fundamental enseñarles también a comprender lo que leen y escuchan. Y si esto no se resuelve a temprana edad, después se mantiene y genera problemas.
(prr.10)

Una conclusión de lo antes expuesto es la siguiente cita rescatada del artículo publicado en diario “La Tercera”, “según la OCDE, el 5% de los profesionales en Chile presenta un alto nivel de notas rojas en comprensión lectora, mientras que el promedio de los países más desarrollados arroja un 21%. Expertos dicen que el problema se origina en la infancia” (prr. 1)

1.2 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

Según la UNESCO (2017) a nivel mundial:

617 millones de niños y adolescentes no logran alcanzar los niveles mínimos de conocimientos en lectura, ésta cifra se divide en que “387 millones de niños son de educación primaria (...) esto indica que 56% de niño/as que tienen entre 6 a 11 años de edad (...) no lograrán los niveles mínimos de conocimientos en lectura.
(p. 1-2)

Complementando lo anterior, la Agencia de Calidad de la Educación en el año 2018, publicó los resultados del Estudio Nacional de la Lectura realizado en el año 2017, el cual pretendía evaluar los Objetivos de Aprendizaje estipulados para 1° y 2° básico, específicamente en el eje de Lectura. En la investigación participaron 260 establecimientos con un total de 7.349 estudiantes de segundo básico.

Los resultados arrojados por la prueba dieron a conocer que no existe una variación significativa en la comprensión lectora en relación a la aplicación del año 2012, existiendo un estancamiento en el aprendizaje de los estudiantes de segundo básico en el eje de Lectura.

Además, tal como se indicó en páginas anteriores, en el contexto actual de Chile, en el año 2015 el Servicio Nacional de la Discapacidad [SENADIS] a través del segundo Estudio Nacional de la Discapacidad señaló que el 69,1% de los niños, niñas y adolescentes en situación de discapacidad declararon tener dificultad leve.

Cabe agregar que Fundación Educacional Arauco [FUNDAR] desarrollo en el año 2018 un estudio sobre percepciones de directores, profesores jefes y profesores diferenciales que trabajaban en escuelas básicas municipales, de sectores urbanos y rurales, dentro de sus resultados, se manifiesta que “los profesores de primer ciclo básico perciben en mayor número niños con problemas intelectuales” (Lucchini, 2018, p. 42)

Por otra parte, las principales dificultades desde la realidad de los niños se relacionan con “ritmos de aprendizaje más lentos, dificultad para comprender y seguir instrucciones, retraso pedagógico mayor en todas las asignaturas, problemas en el control de conducta, entre otros” (Lucchini, 2018, p. 43)

A raíz del análisis de esta documentación nos planteamos la siguiente interrogante qué estrategias utilizan los profesores/as para desarrollar la Comprensión Lectora, en estudiantes que cursan segundo básico con Discapacidad Intelectual Leve.

Es pertinente aclarar que la lectura tiene estrecha relación con la comprensión y así mismo, la comprensión lectora con el aprendizaje significativo, es por esto que “para comprender es necesario un esfuerzo cognitivo” (...) “aprendemos y comprendemos cuando la nueva información, que no poseemos, nos obliga a reestructurar, nuestros esquemas cognitivos para acomodar los nuevos contenidos”. (Sánchez, 2006, p.4); por lo tanto, la comprensión lectora es fundamental para el aprendizaje de los estudiantes.

Se hace énfasis en ésta investigación de qué estrategias ocupa el/la profesor/a hacia los/las estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, ya que, entendiendo la terminología de la definición y lo que son las limitaciones en el funcionamiento intelectual, se abarcan las habilidades intelectuales como la “capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Schalock y Verdugo, 2010, p.11).

Teniendo en cuenta que cada niño y niña es diferente en relación a sus atributos y cualidades particulares. Además, que es el/la profesor/a quien debe indagar la forma más idónea para disminuir o eliminar las barreras educativas. Es que es importante y necesario para el grupo de seminaristas conocer qué estrategias de enseñanza, consideran pertinentes las profesoras de Educación Diferencial y Educación General Básica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

El presente seminario, pretende contribuir al conocimiento a través de la información recopilada y analizada para que las/los futuros/as profesionales de Educación Diferencial y Educación General Básica como también para aquellos/as que ya se encuentran en ejercicio profesional puedan orientar sus estrategias de enseñanza en pro de la calidad educativa y del mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

La escuela de Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez se caracteriza por un lineamiento ético basado en valores y creencias. Que desde una mirada inclusiva otorga a la formación de profesionales los/las cuales buscan la igualdad de oportunidades para las personas que requieren de apoyos y recursos para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo que le permita transitar hacia una vida plena y digna, es por ello, que es necesario integrar debates en relación al uso de estrategias que emplearán los/las futuros/as educadores/as para potenciar las habilidades de sus estudiantes, dado que se evidencia a través de diversos estudios la baja calidad de la lectura y con ello la comprensión lectora, generando barreras de aprendizaje y participación.

1.3 DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

Dentro de la revisión e investigación de literatura realizada por las seminaristas, surge la necesidad de conocer las distintas estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora, utilizadas por parte de los/las profesores/as de Educación Diferencial y Educación General Básica en estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual Leve.

1.3.1 PREGUNTA GUÍA

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial y cuáles son las estrategias de la Profesora de Educación General Básica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico A y B pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Colegio Parroquial Domingo Savio de la comuna de San Ramón?

1.3.2 PREGUNTAS SUBSIDIARIAS

I- ¿Qué estrategias de enseñanza emplean las Profesoras de Educación Diferencial para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula Común?

II- ¿Qué estrategias de enseñanza emplean las Profesoras de Educación Diferencial para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula de Recursos?

III- ¿Qué estrategias de enseñanza emplea la Profesora de Educación General Básica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico?

IV- ¿Cómo son las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial y de Educación General Básica, para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula Común?

1.4 LIMITACIONES

En cuanto a las posibles limitaciones que se pueden presentar en la investigación, se encuentran las siguientes:

Disponibilidad, la limitación del tiempo de las entrevistadas podría generar un obstáculo en el período de aplicación de las entrevistas y las observaciones. Entendiendo que el personal de cada establecimiento cuenta con ciertos horarios, en donde, deben desarrollar sus roles y funciones en base a esas jornadas establecidas.

Desconfianza o incomodidad debido a que el espacio (comparten otros profesores/as o profesionales) en donde se desarrollará la entrevista no permita expresarse con confianza, generando un obstáculo en sus respuestas a las preguntas.

Disposición de las entrevistadas/os, ya que, pueden no estar dispuestas a colaborar o participar de la investigación. Impidiendo la recolección de datos.

Acceso restringido para aplicar el instrumento de observaciones in situ al aula de recursos, como aula común, por temas de resguardo del establecimiento educacional, tanto de la labor profesional como de los propios estudiantes.

El comportamiento de las Profesoras de Educación Diferencial como de Educación General Básica, puede perder la espontaneidad en su quehacer diario frente a un observador.

1.5 SUPUESTOS DE LA INVESTIGACIÓN

Según las preguntas que se pretenden desarrollar en el presente seminario se plantean los siguientes supuestos:

I- Se considera que las Profesoras de Educación Diferencial emplean estrategias de enseñanza individualizadas en aula común debido a que se pueden encontrar estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve no lectores.

II- Se cree que las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial en aula de recursos apuntan al uso de las TIC'S debido a los aportes tecnológicos y al trabajo individualizado en el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

III- Se estima que las estrategias de enseñanza empleadas por la Profesora de Educación General Básica son variadas, sin embargo, apuntan más al grupo curso que a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

IV- Se proyecta que las Profesoras de Educación Diferencial y Educación General Básica usan como principal estrategia de enseñanza en aula común la motivación para

el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

1.6 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. OBJETIVO GENERAL

Conocer las Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial y por la Profesoras de Educación General Básica en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (DIL) que cursan 2° Básico, adscritos al Programa de Integración Escolar del Colegio Parroquial Domingo Savio de la comuna de San Ramón.

1.6.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

I- Identificar y describir las Estrategias de Enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula Común.

II- Identificar y describir las Estrategias de Enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula de Recursos.

III- Identificar y describir las estrategias de enseñanza empleadas por la Profesora de Educación General Básica para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiante con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico.

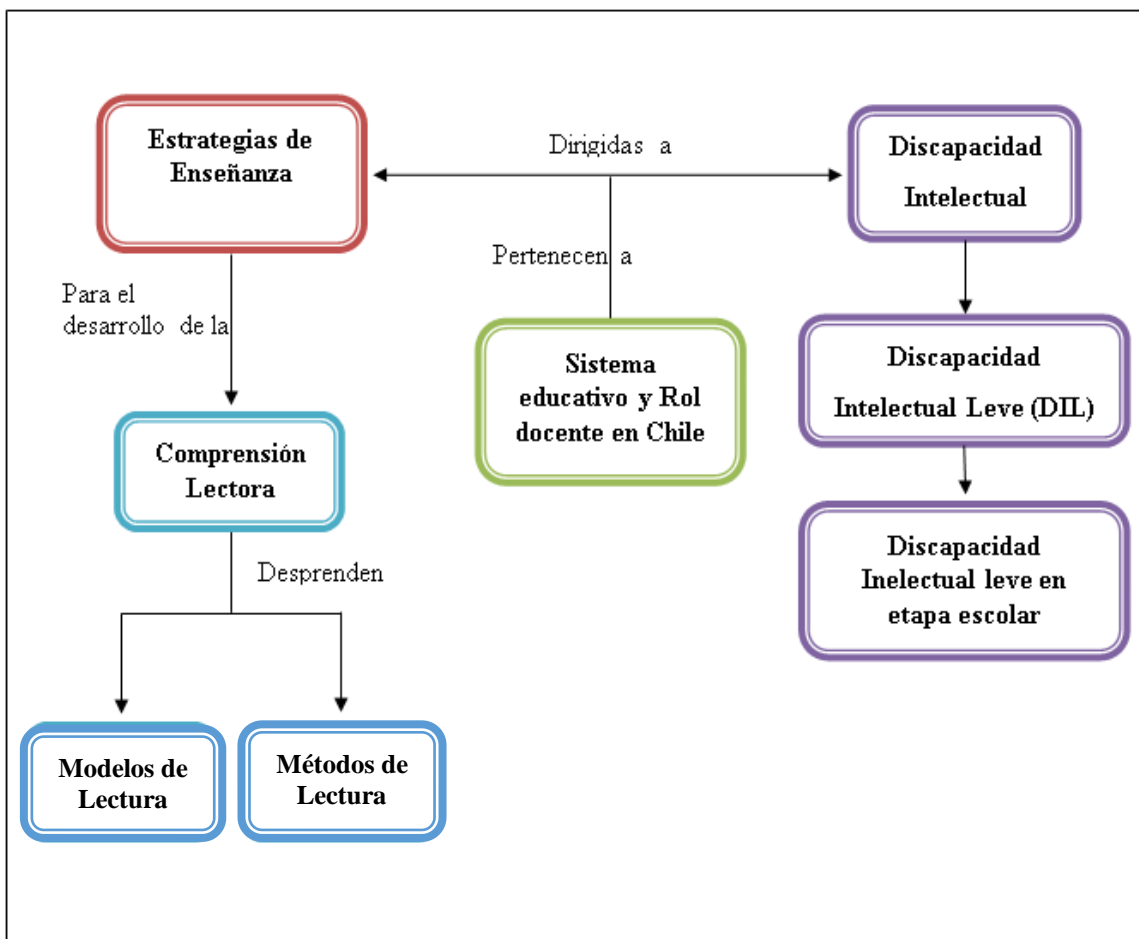
IV- Analizar las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial y de Educación General Básica, para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula Común.

CAPÍTULO II: MARCO REFERENCIAL.

El presente capítulo desarrolla los conceptos claves de manera jerárquica respecto a la temática investigada, seleccionando la bibliografía adecuada, la cual permite identificar la información relevante para el posterior análisis de los datos. A continuación, se presenta el siguiente esquema.

Recuadro N° 1:

“Esquema Marco Referencial”



Fuente: Elaboración propia

2.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL

El concepto de Discapacidad Intelectual se enfocaba en un modelo médico-biológico clínico, con una mirada unidimensional, la cual de ella emergen causas biomédicas, por ejemplo: alteraciones cromosómicas, infecciones, daño cerebral, entre otras; haciendo de éste su búsqueda en la enfermedad o deficiencia.

En el 2010, en la onceava edición por Schalock et al., de la AAIDD (Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo), anteriormente denominada como AAMR (Asociación Americana sobre Retraso Mental) el concepto Discapacidad Intelectual se enmarca en un enfoque socio-ecológico con una mirada multidimensional, en donde los contextos y ambientes pasan a tener un rol protagónico, y que existen causas tanto biomédicas, como conductuales, educativas y sociales. Poniendo su foco en la entrega de apoyos para que el estudiante logre un desempeño autónomo.

El Decreto N° 170, 2009, que fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial, define el concepto de Discapacidad Intelectual, en el Artículo N° 54 como:

La deficiencia mental, en adelante discapacidad intelectual, se definirá por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienza antes de los 18 años. (p. 20)

Para el diagnóstico de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad Intelectual, la definición se aclara en base a premisas que permiten entender el contexto y el propósito de lo que se quiere entregar, para que los procesos diagnósticos, evaluativos y los apoyos, quedan clarificados a la hora de tomar decisiones, sobre el seguimiento de los planes para el estudiante con discapacidad intelectual en sus distintos niveles.

Entendiendo la terminología de la definición y lo que son las limitaciones en el funcionamiento intelectual, se procede a identificar los apoyos que, siguiendo con la lógica de un modelo multidimensional del funcionamiento humano, son las cinco dimensiones las que se relacionan estrechamente, con los apoyos y la mejora de los estudiantes. A continuación, se presenta el siguiente recuadro.

Recuadro N°2:

“Dimensiones de la Discapacidad Intelectual”

Habilidades intelectuales	Capacidad mental general que incluye razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia.
Conducta adaptativa	El conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas que se han aprendido y se practican por las personas en su vida cotidiana.
Salud	Un estado de completo bienestar físico, mental y social.
Participación	El desempeño de la persona en actividades reales en ámbitos de la vida social que se relaciona con su funcionamiento en la sociedad; la participación se refiere a los roles e interacciones en el hogar, trabajo, ocio, vida espiritual, y actividades culturales.
Contexto	Las condiciones interrelacionadas en las que viven las personas su vida cotidiana; el contexto incluye factores ambientales (por ejemplo, físico, social, actitudinal) y personales (por ejemplo, motivación, estilos de afrontamiento, estilos de aprendizaje, estilos de vida) que representan el ambiente completo de la vida de un individuo.

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de: Schalock y Verdugo, 2010, p. 17

Para determinar el diagnóstico, el Decreto N°170, 2009, en su Artículo 57 determina que (...) “la función diagnóstica debe cumplir con el propósito de identificar la discapacidad intelectual determinar el tipo de apoyos que se le deben proveer al o la estudiante en el contexto escolar, familiar y social.” (p. 21)

Existen diferencias entre “apoyos” y “necesidades de apoyo”.

Los *apoyos* son recursos y estrategias que mejoran el funcionamiento humano; las *necesidades de apoyos*, son un constructo psicológico referido al perfil y la intensidad de apoyo que una persona requiere para participar en actividades relacionadas con el funcionamiento humano. (James, R. et al., 2010, p. 9-10)

Todas las personas, tenemos distintas necesidades, también eso conlleva a tener una variedad de apoyos, que pueden diferir en el proceso de planificación, ya que se necesitan visualizar los propósitos, objetivos, actividades, el contexto, recursos y los actores involucrados ya sean profesionales de la educación o de un equipo multidisciplinar, que considerarán 9 áreas importantes y prioritarias para la ayuda como: social, conductual, empleo y trabajo, salud y seguridad, vida en el hogar, vida en comunidad, enseñanza y educación, desarrollo humano y protección y defensa.

2.1.1. DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

El Coeficiente Intelectual (CI), tiene estrecha relación con la clasificación y tipos de Discapacidad Intelectual, en este caso para efectos de esta investigación, se hace mención a la Discapacidad Intelectual Leve (DIL), por el Decreto N° 170, 2009, donde hace referencia en su Artículo N° 59.

Si existe presunción de bajo nivel intelectual y el coeficiente intelectual no puede ser especificado debido a que las habilidades intelectuales no son posibles de evaluar mediante los test usuales, se recurrirá al juicio clínico del especialista para determinar el grado de limitación del funcionamiento intelectual. El juicio clínico, para estos efectos, se orientará tanto por las normas establecidas por el Ministerio de Salud y por la CIF respecto al funcionamiento, la discapacidad y la salud de una persona, como por las pautas para el diagnóstico de retraso mental de la CIE-10 F70-79 y las dimensiones propuestas por la Asociación Americana de Discapacidad Intelectual 2002. (MINEDUC, 2009, p.21)

Cómo indica la CIE-10 (Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos) y el DSM- IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales): “F70 Retraso mental leve (317): CI entre 50-55 y aproximadamente 70.”. También se identifica Discapacidad Intelectual Leve, por la misma CIE como:

“F70: Retraso mental Leve: Los individuos afectados de retraso mental leve adquieren tarde el lenguaje, pero la mayoría alcanzan la capacidad de expresarse en la actividad cotidiana, de mantener una conversación y de ser abordados en una entrevista clínica. La mayoría de los afectados llegan a alcanzar una independencia completa para el cuidado de su persona (comer, lavarse, vestirse, controlar los esfínteres), para actividades prácticas y para las propias de la vida doméstica, aunque el desarrollo tenga lugar de un modo considerablemente más lento de lo normal. Las mayores dificultades se presentan en las actividades escolares y muchos tienen problemas específicos en lectura y escritura.”

Contextualizando, que antiguamente, se hacía llamar Retraso Mental y que a medida que pasaban los años, se iba mejorando la denominación a Discapacidad intelectual, también ocurren con las clasificaciones y tipología, como se hacía hincapié en el diagnóstico y definición, existía una importante carga en el Coeficiente Intelectual, hoy en día, por la actualización del DSM –V (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) (2013), se puede identificar en la tabla siguiente, que el

CI, no determina toda la clasificación, si no que existen otras áreas para definir Discapacidad Intelectual leve como se conoce hoy en la actualidad, y que recoge ciertas dimensiones las cuales son de manera crucial para el desarrollo del estudiante con DIL, en diferentes aspectos de su vida, tanto escolar como familiar, social y cultural.

Recuadro N°3:

“Áreas de la Discapacidad Intelectual Leve”.

Nivel de Gravedad	Área Conceptual	Área Social	Área Práctica
Leve	<p>Para niños preescolares, puede no haber diferencias conceptuales obvias. Para niños en edad escolar y adultos, hay dificultades en el aprendizaje de habilidades académicas como la lectura, la escritura, la aritmética, el control del tiempo, o del dinero, y se necesita apoyo en una o más áreas para cumplir con las expectativas relacionadas con la edad.</p> <p>En adultos está disminuido el pensamiento abstracto, la función ejecutiva (ej. Planificación, establecer estrategias o prioridades y flexibilidad cognitiva), y la memoria a corto plazo, así como el uso funcional de las habilidades académicas (ej. Lectura, manejo del dinero)</p> <p>Hay un planteamiento más concreto a la hora de solucionar los problemas de lo esperando para personas de su misma edad.</p>	<p>Comparado con personas de su misma edad, los individuos son inmaduros en las interacciones sociales. Por ejemplo, pueden tener dificultades para recibir de forma válida las claves de la interacción social con iguales. La comunicación, la conversación y el lenguaje es más concreto o inmaduro del esperado para su edad. Puede haber dificultades en la regulación de las emociones y la conducta apropiada para su edad, dichas dificultades se aprecian en situaciones de interacción con iguales. Hay una comprensión limitada para situaciones de riesgo en situaciones sociales, el juicio social es inmaduro para su edad, y la persona corre el riesgo de ser manipulado por otras personas (inocencia, credulidad)</p>	<p>El funcionamiento del individuo puede ser adecuado para la edad en el cuidado personal. Los individuos necesitan algún apoyo en las tareas complejas de la vida diaria en comparación con sus coetáneos.</p> <p>En la vida adulta, los apoyos típicamente incluyen hacer las compras de la comida, el transporte, la organización de la casa y del cuidado de los niños, preparación de una comida saludable, arreglar asuntos bancarios y el manejo del dinero.</p> <p>Las habilidades de ocio se parecen a las de sus iguales, también lo relacionado con tomar decisiones sobre la organización de las actividades de ocio requieren apoyo. En la vida adulta el desempeño laboral es bueno en trabajos que no tienen mucho peso en habilidades conceptuales. Los individuos generalmente necesitan apoyo para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud o decisiones legales, y para aprender a ejecutar habilidades vacacionales competentemente.</p>

Fuente: Centro Documentación de Estudios y Oposiciones [CEDE], 2013, “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos”.

Finalmente, el diagnóstico según lo planteado por el Decreto N° 170, 2009, Art. N°67, los procedimientos son:

- a. Anamnesis.
- b. Examen de salud y revisión de la historia médica del estudiante, en el cual se descarten problemas de audición, visión u otros que presumiblemente puedan estar afectando el aprendizaje del niño o niña.
- c. Antecedentes escolares.
- d. Evaluación pedagógica y psicopedagógica de carácter funcional que aporte información relevante referida al o la estudiante, al contexto escolar y familiar.
- e. Informe psicológico de funcionamiento intelectual y habilidades adaptativas.
- f. Evaluación y determinación del perfil de apoyos en los contextos educativos, sociales y comunitarios. (MINEDUC, 2009, p. 23)

Hay que mencionar, además uno de los grandes temas que deben desarrollar en los estudiantes es la autoestima, como lo señalan los autores Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, en el año 2016, tiene como origen desde la niñez, desde los mensajes positivos de las conductas que se reciben de los padres, por el contrario, si es que reciben regaños y cosas negativas, pueden creer que no sirven para nada, se sentirán como niños malos, y desarrollar una mala imagen de sí mismo. La autoestima se trabaja día a día de forma gradual en las personas, pero, algunos niños, jóvenes y adultos se encuentra en riesgo de desarrollar una autoestima positiva ya que tienen alguna situación complicada o un problema. (p.168-169)

Una de las características principales de los estudiantes con una buena autoestima es que aceptan sus limitaciones, toleran las frustraciones, son confiados y cooperadores, son constante, entre otras. Para fomentar las características hay estrategias para desarrollar la autoestima como lo es de: dar trabajos acordes a sus habilidades y destrezas, aprobar el trabajo bien hecho y el buen comportamiento, no exigir excelencia y valorar el esfuerzo, corregir sin humillar y usar metodología para la cooperación. (p.170)

2.1.2. DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE EN ETAPA ESCOLAR.

El contexto en el que se sitúan los estudiantes representa un medio para el desarrollo de sus habilidades tanto sociales como cognitivas, a partir de ese mismo entorno cultural, el ser humano va tomando características propias de ese espacio; como por ejemplo el lenguaje, las costumbres y otras herramientas culturales, los cuales constituyen instrumentos de mediación para interiorizar lo entregado por la sociedad a la que pertenece, así desarrollando un individuo determinado y específico. Conforme a lo anterior desde los planteamientos por Vygotsky se afirma:

La génesis de los procesos psicológicos complejos va, pues, de lo social a lo individual: el desarrollo consiste en una transposición al plano intrapsicológico de los procesos que han estado antes presentes en el plano interpsicológico (es decir, de las relaciones con los demás); así, por ejemplo, no seríamos capaces de hablar y no desarrollaremos una autoestima positiva (plano intrapsicológico) si no fuera porque antes nos han hablado y nos han querido y valorado (plano interpsicológico) quienes para nosotros son significativos; esa transposición consiste en un lento proceso que se opera en el curso de las interacciones educativas (por ejemplo, la relación diádica adulto-niño) o bien con ocasión de la participación de las personas en desarrollo en actividades y situaciones culturalmente organizadas, interacciones y participación en las que el individuo va ganando una competencia progresiva, de manera que empieza en ellas simplemente siendo guiado (guía en la que, de nuevo, los instrumentos simbólicos tienen un papel clave), pero acaba logrando una participación autorregulada y un desarrollo autónomo; empezamos, por lo tanto, siendo apoyados, guiados y conducidos para poco a poco ser capaces de hacer las cosas de modo independiente y autónomo. (Palacios, Marchesi y Coll, 2006, p.58)

Para el entendimiento de la relación que existe entre lo interpsicológico a lo intrapsicológico en situaciones educativas, se debe tener como clave la diferencia y distinción entre la zona de desarrollo actual (lo que la persona es capaz de hacer por sí sola), y la zona de desarrollo próximo (lo que no puede hacer por sí sola, pero, lo puede aprender o ejecutar a través de un guía); como menciona Vygotsky:

Los procesos de guía (...) deben situarse cerca de lo que la persona ya es capaz de hacer (desarrollo actual), pero un poco por encima de ese nivel (desarrollo

próximo), de manera que la educación consiste en una estimulación guiada de los procesos de desarrollo que todavía no han ocurrido pero que ya son evolutivamente posibles. (Palacios, Marchesi y Coll, 2006, p.58)

Esta zona de desarrollo próximo específicamente habla de la existencia de dos niveles de evolución para el individuo, según Vygotsky:

a) Un primer nivel lo denomina nivel evolutivo real, es decir, el nivel de desarrollo de las funciones mentales de un niño que resulta de ciclos evolutivos cumplidos a cabalidad. Es el nivel generalmente investigado cuando se mide, mediante test, el nivel mental de los niños. Se parte del supuesto de que únicamente aquellas actividades que ellos pueden realizar por sí solos, son indicadores de las capacidades mentales.

b) El segundo nivel evolutivo se pone de manifiesto ante un problema que el niño no puede solucionar por sí solo, pero que es capaz de resolver con ayuda de un adulto o un compañero más capaz. Por tanto, la zona de desarrollo próximo, consiste en la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema, bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Arancibia, Herrera y Strasser, 2007, p.91)

La zona de desarrollo próximo no es estática, puesto que se encuentran en constante cambio, ya que conforme el menor va desarrollando niveles superiores de pensamiento y adquiriendo nuevos conocimientos, estos cada vez le permitirán resolver un problema o realizar una actividad de forma autónoma. Por otra parte, a medida que al estudiante se le presenten nuevos desafíos o actividades de mayor complejidad irán surgiendo nuevas instancias de asistencia y mediación.

Dicho lo anterior, según Arancibia, Herrera y Strasser (2007) citan a Baquero (1997) quien afirma:

“El concepto de ZDP enfatiza que el aprendizaje es interpersonal, es un evento social de carácter dialéctico, en que el aprendizaje depende tanto de las

características individuales como de las del contexto –los profesores o pares más competentes-. La relación de colaboración que se establece entre el niño y el adulto, generan un plano intersubjetivo en el cual el niño emplea signos que voluntariamente aun no puede ejercer, pero que, gracias a la colaboración entre las partes, podrá internalizar pronto, apropiándose de ellos”. (p.93)

Según Arancibia, Herrera y Strasser (2007) quienes citan a Rowe y Wertsch (2002) explican que: “El niño reconstruirá de manera interna una operación externa, transformándola del plano interpersonal a uno intrapersonal que contendrá los significados sociales adquiridos en su contexto sociocultural gracias al lenguaje que actúa como herramienta mediadora”. (p.93)

Como plantea Escobar (2011) Etimológicamente ‘mediar’ se deriva del latín mediāre, que significa articulación entre dos entidades o dos términos en el seno de un proceso dialéctico o en un razonamiento. En educación este término se incorpora a partir de los estudios de Vygotsky: “el contenido socialmente elaborado del conocimiento humano y la estrategia cognoscitiva necesaria son evocados en los estudiantes de acuerdo con sus niveles evolutivos reales” (p. 197)

El rol del docente tiene relación con las acciones y actividades que éstos pueden realizar en las aulas de clases con los estudiantes, (...) “el objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración en la persona(lidad), o en los sujetos (individuales y colectivos).” (Labarrere, 2008, p.3)

Llevado a los planteamientos específicos de Vygotski, éste considera que “el hombre no se limita a responder a los estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos. Esto se hace posible gracias a la mediación de instrumentos que se interponen entre el estímulo y la respuesta.” (Manterola, 2008, p.130).

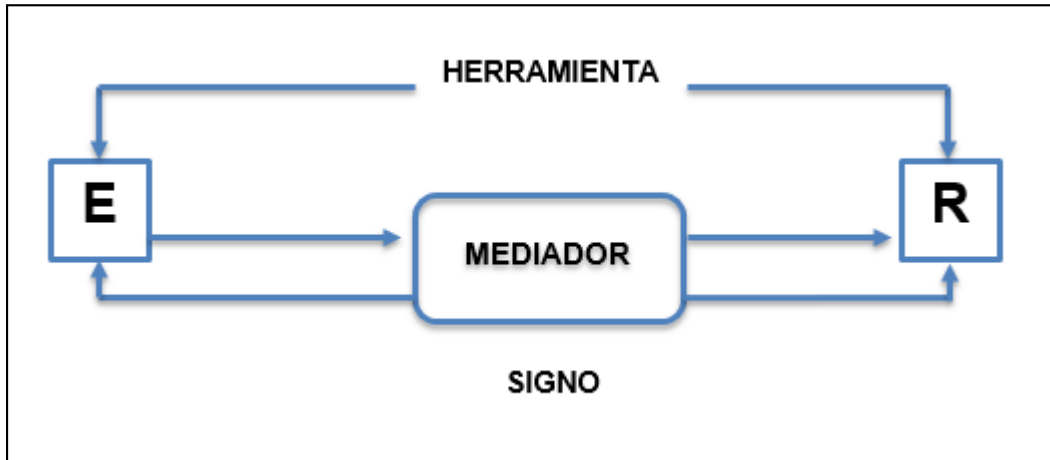
También enuncia dos clases de instrumentos:

- 1) es el más simple, sería la herramienta que actúa materialmente sobre el estímulo, modificándolo.
- 2) tipo de instrumentos mediadores, de diferente naturaleza, que producen actividad adaptativa distinta.

Según Manterola (2008) mediante las afirmaciones de Vygotski, la cultura está constituida por signos o símbolos, que median nuestras acciones; todo queda explicado en el siguiente esquema o dibujo.

Recuadro N°4:

“Esquema de la psicología de Vygotski”



Fuente: Elaboración propia. Recuperado de: Manterola, M. (2008). *Psicología Educativa*. Santiago, Chile. Ediciones UCSH.

Finalizando con respecto a los mediadores, se debe tener en cuenta que ellos son los que guiarán a un sujeto, en éste caso puede ser un estudiante, que va a modificar específicamente algún tipo de conducta o su personalidad para que el estudiante/sujeto, pueda ya sea aprender o desenvolverse en la cultura que está inserto, pero se debe pregunta uno, ¿cómo se obtienen esos mediadores?, Vygotski plantea lo siguiente:

Éste medio social y externo, está constituido por objetos y personas que median en la interacción del niño con los objetos. (...) su aprendizaje es mediado por el lenguaje, en especial el aprendizaje de conocimiento cultural que es difícil desarrollar por medio de la experiencia directa con el ambiente físico; (...) el conocimiento es un producto de la interacción social y de la cultura. (...) El conocimiento comienza siendo interpersonal para luego hacerse intrapersonal se explica que “*primero entre personas (interpsicológico), y después en el interior del propio niño (intrapsicológico)*”. (Manterola, 2008, p.131)

Concluyendo que para Vygotski el aprendizaje precede al desarrollo, ya que él plantea una importancia en la interacción social para el desarrollo cognitivo e inteligente de los

sujetos, a través de mediadores simbólicos e importantes para ellos, como puede ser un docente o algunos de sus pares.

Neuroplasticidad y modificabilidad cognitiva en el aprendizaje.

La neurociencia y el aprendizaje se encuentran estrechamente ligados, teniendo en cuenta que la neurociencia estudia los distintos elementos y procesos que ocurren en el cerebro. Dentro de los procesos que se llevan a cabo en él, nos encontramos con las funciones cognitivas o mentales (atención, memoria, lenguaje, pensamiento, entre otros), los cuales procesan toda la información que recibimos de nuestro entorno y nos permiten percibir una realidad, atender a estímulos, recordar experiencias pasadas, resolver problemas, comunicarnos gestual y verbalmente, por ende, a través de estas funciones un sujeto logra dar una respuesta y adaptarse (Blanco, Miguel y García-Castellón, 2017).

Dicho lo anterior, a medida que nos adaptamos frente un ambiente o situación, el cerebro sufre modificaciones y cambios que ocurren durante toda la vida, a estos cambios se les denomina **plasticidad neural** o **neuroplasticidad**.

Respecto a la plasticidad neural (o neuroplasticidad). “Es la capacidad biológica inherente y dinámica que tiene el sistema nervioso para modificar procesos básicos de su estructura y función como mecanismo de adaptación a variaciones del entorno, tanto fisiológicas como patológicas”. (Martínez, M y Martínez, S., 2017, p.45)

Durante este proceso, la plasticidad le permite al individuo que logre afianzar nuevos aprendizajes, especialmente en la infancia; el cerebro se encuentra en un constante desarrollo de sus estructuras cerebrales de manera que existe mayor flexibilidad en comparación con un cerebro adulto que posee sus estructuras cerebrales ya formadas y consolidadas (Blanco, et.al.,2017).

Martínez, M y Martínez, S. (2017) explican que:

(...) el período posnatal temprano y la infancia son tiempos de grandes oportunidades para modelar las bases estructurales del cerebro, pero del mismo modo, también representan períodos de gran vulnerabilidad para alterar el

desarrollo normal del cerebro. La interrupción o ausencia de estímulos sensoriales o sociales adecuados durante los primeros años de vida pueden dar como resultado circuitos mal cableados que respondan de manera inadecuada a las experiencias normales en el futuro de la persona. (p.48)

Comprendiendo lo anterior, al tener la capacidad de modificarse (el cerebro), surgen teorías como la **Modificabilidad Cognitiva Estructural** propuestas por el Dr. Reuven Feuerstein quien nos introduce la importancia de la mediación en los procesos de aprendizaje de los niños.

Según Blanco, et.al (2017) quien cita a Feuerstein, afirma:

(...) Es la mediación la que produce estructuras mentales en un inter juego entre crianza, cultura, condiciones sociales e historia del niño. No es un bombardeo de estímulos, sino que los mediadores seleccionan, ordenan, enfatizan y explican algunos estímulos a expensas de otros.

Los padres, parientes y cuidadores de niños, en su rol de mediadores, construyen las habilidades intelectuales básicas a través de lo que Feuerstein llama Experiencias de Aprendizaje Mediado (Mediated Learning Experiences, M.L.E), para diferenciarlo de estimulación pura o condicionamiento. (p.150).

Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) citan al Dr. Reuven Feuerstein quien destaca preguntas que el mediador debe formular para ayudar a sus estudiantes a: movilizar los esquemas previos, comprender, incorporar materias o información nueva y crear redes asociativas (impiden el efecto del olvido). A continuación, se presenta el siguiente recuadro con preguntas para mediar.

Recuadro N°5:

“Preguntas para mediar”

Aclaratorias	¿De qué se esta hablando?
	¿Dame un ejemplo?
De ampliación	¿Puedes decirme algo más ...?
	¿Recuerdas lo que dijiste antes?
De conocimiento crítico	¿Qué argumentos me puedes dar?
	¿Por qué lo hiciste así?
De evaluación	¿La respuesta implica que ...?

	¿Qué supones que pasó?
	¿Cómo podría ser mejor?
Para relacionar	Deducir: ¿Si dices esto entonces ...?
	Comparar: ¿En qué se parece a ...?
	Contrastar ideas: ¿Qué diferencias hay entre lo que tú dices y esto otro?
	Predecir: ¿Qué pasaría si ...?
	Insinuar: ¿Qué harías tú, ... y si tú hicieras ...?

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de: Huidobro, Gutiérrez y Condemarín, capítulo 3, p. 79

2.2. SISTEMA EDUCATIVO Y ROL DOCENTE EN CHILE.

Es importante considerar dónde se desempeñan los profesores y las profesoras en Chile, para esto, se debe entender desde la normativa vigente. La Ley 20.370 titulada Ley General de Educación [LGE] del año 2009 menciona en el Artículo 2º, la importancia de la educación, en donde se destaca una educación para todos sin requisitos, es por esto, que actualmente encontramos una amplia diversidad de estudiantes en las salas de clases, ya sea, por diagnóstico y/o multiculturalidad. Es por esto, que en el Artículo 23 de la LGE se manifiesta la Educación Diferencial en Chile, definida como una modalidad educacional transversal que tiene por objetivo permitir a los/las estudiantes acceder, participar y progresar en el currículum nacional en igual de condiciones y oportunidades. Esta modalidad desarrolla su acción en distintos niveles del sistema educativo, ya sean en Programas de Integración Escolar, escuelas de Aula Hospitalaria, contextos de privación de libertad, fundaciones, corporaciones, entre otras, ofreciendo un conjunto de servicios, como, por ejemplo, recursos humanos, técnicos, conocimientos especializados y apoyos para asegurar aprendizajes de calidad a aquellos estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Como la presente investigación se centra en un establecimiento regular, se ha considerado lo establecido en el Artículo 36 de la LGE, en el cual se explica que, para permitir y facilitar el acceso a las personas con discapacidad a los cursos o niveles existentes, los establecimientos de enseñanza regular, deberán incorporar las innovaciones de infraestructura, además, de las adecuaciones curriculares y los apoyos necesarios para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educativo.

Dicho lo anterior, con respecto a la oportunidad y derecho de las personas en situación de discapacidad, el 29 de julio del año 2008 Chile rectificó la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo, teniendo por finalidad mencionado por el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los

Derechos Humanos (ACNUDH) de “proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente”. (2016, prr. 6). Siendo un papel fundamental en las personas en situación de discapacidad en Chile.

Por otra parte, sumando a la temática de la Discapacidad tenemos la Ley 20.422 del año 2010 en donde, se establece normas de igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. En el párrafo N° 2 titulado “De la educación y de la inclusión escolar” mencionando en el Artículo 34 lo siguiente:

El Estado garantizará a las personas con discapacidad el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular o a los establecimientos de educación especial, según corresponda, que reciban subvenciones o aportes del Estado.

Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplarán planes para alumnos con necesidades educativas especiales y fomentarán en ellos la participación de todo el plantel de profesores y asistentes de educación y demás integrantes de la comunidad educacional en dichos planes. (MINEDUC, 2010, p.11-12)

Hecha esta salvedad, se continua con la Ley N° 20.903 del año 2016, sobre el sistema de desarrollo profesional docente, realizando una nueva propuesta, en relación a la calidad de los profesores de este país, teniendo distintos criterios de acceso a la educación superior².

Asimismo, los docentes son agentes profesionales que se desarrollan en el ámbito educativo, deben tener la capacidad de realizar su quehacer pedagógico en un entorno en base a diversas habilidades blandas y valores que éste puede entregar. Que respeten las diversas opiniones, la integridad física. Por otro lado, su labor deberá ser orientada a la enseñanza de los estudiantes que son parte de las instituciones escolares, es por esto que según la Ley General de Educación (2009), establece en el Artículo 10 que el docente debe:

² Ley 20.903 del 01 de abril del 2016, establece que la formación de profesionales de educación debe ser desarrollada en universidades que están acreditadas, siendo pertinente para su desarrollo profesional, de saberes y competencias pedagógicas.

(...) Orientar vocacionalmente a sus alumnos cuando corresponda; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel educativo establecidos por las bases curriculares y los planes y programas de estudio; respetar tanto las normas del establecimiento en que se desempeñan como los derechos de los alumnos y alumnas, y tener un trato respetuoso y sin discriminación arbitraria con los estudiantes y demás miembros de la comunidad educativa. (pr. 6)

Según se ha citado, es importante destacar la siguiente frase “*actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente*” para dar paso a la definición de prácticas de enseñanza según lo planteado por Jaramillo y Gaitán (2008) estas son los conceptos teóricos aprendidos por el/la profesor/a y la práctica a través de un tiempo prolongado mientras dura el quehacer profesional en donde se van puliendo las acciones concretar mediante la autorreflexión y el análisis, por otra parte, Anijovich y Mora (2010) agregan que las prácticas de enseñanza involucraría el diseño, implementación y evaluación de diversas estrategias en beneficio de los aprendizajes de niños, niñas, jóvenes y adultos, permitiéndoles acercarse a los contenidos curriculares. En conclusión, las prácticas de enseñanza son (...) “orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich y Mora, 2010, p. 19)

Por consiguiente, su rol está enmarcado en ser un profesional idóneo y necesario en el ámbito escolar, para efectos de la ésta investigación de igual forma se hace referencia a las Profesoras de Educación General Básica, que siguiendo los constructos de la misma Ley General de Educación (2009), ahora en su Artículo 46, hace referencia a que:

Tratándose de la educación parvularia y básica, se entenderá por docente idóneo al que cuente con el título de profesional de la educación del respectivo nivel y especialidad cuando corresponda, o esté habilitado para ejercer la función docente según las normas legales vigentes. (pr. 12)

Por otra parte, su rol debe responder también a una comunidad familiar y social para el desarrollo de su labor, ya que, es el principal actor de la comunidad educativa que está estrechamente relacionado con la relación a la familia y la cultura de sus estudiantes en

torno a favorecer y tener una disposición hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje; consolidando lo anterior es que la Ley 20.903 que Crea el sistema de desarrollo profesional docente (2016) en su Artículo 19 C afirma que:

El profesor participa de instancias de reflexión pedagógica colectiva. En el desarrollo de este tramo puede asumir labores relativas a la vinculación con otros actores de la comunidad educativa, como relación con las familias o desarrollo de proyectos de extensión cultural. En este esfuerzo, el docente requiere apoyo mediante un proceso de inducción realizado por mentores y acompañamiento pedagógico (prr. 3)

Se estima que el docente en Educación General Básica, pueda enfrentarse a un contexto diverso y cambiante, en el cual existen desafíos para realizar la enseñanza y responder a la necesidad de la gran parte del estudiantado; así mismo tiempo, que tenga la capacidad de trabajar con sus pares profesionales en base a la ética profesional que corresponda y mostrar actitudes que favorezcan el desarrollo de la comunicación y las relaciones interpersonales.

Finalmente, los profesionales en Educación General Básica también se regulan a través de estándares los cuales fueron creados en el año 2008. Estos estándares orientados para carreras de educación básica (2012) comenta que el docente debe:

- Desarrollar habilidades y actitudes personales (trabajo colaborativo, autonomía, y la capacidad de innovación)
- Sólida formación de valores
- Capacidad de comunicarse adecuadamente
- Tenga habilidades del uso de las TICS
- Tenga adecuado nivel cultural
- Demostrar espíritu de superación personal y profesional (p. 15)

Del mismo modo, que fueron creados los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica, años más tarde, en 2013 el Ministerio de Educación a través del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) elabora los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial, en el cual se incorporan una serie de parámetros que proporcionan saberes disciplinarios y pedagógicos que los/as profesores/as de

educación especial egresados/as deben dominar. Por medio de estos estándares se les describen aquello que deben saber, saber hacer, asimismo las actitudes profesionales que deben desarrollar los estudiantes de pedagogía. También, con el fin de mejorar el sistema de formación docente incorpora elementos para el seguimiento de los logros alcanzados en los procesos formativos. Para finalizar los estándares tienen como propósito informar las competencias que deben tener los profesionales de la educación para desempeñarse en el sistema escolar. (MINEDUC, 2014).

A continuación, se presenta una tabla resumen con los estándares para el futuro profesor/a de educación especial y para el futuro profesor/a de Educación Básica.

Recuadro N°6

“Estándares para el futuro del profesor”

Estándares en Educación Especial	Estándares en Educación Básica
<p>Estándar 1: Conoce las características de la persona y su desarrollo humano e identifica las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de los estudiantes, desde una perspectiva multidimensional.</p> <p>Estándar 2: Utiliza la acción educativa para favorecer la calidad de vida de estudiantes que presentan NEE.</p> <p>Estándar 3: Fundamenta su acción en los referentes teóricos y empíricos que orientan prácticas pedagógicas inclusivas, enfocadas en estudiantes con NEE, en los distintos niveles educacionales.</p> <p>Estándar 4: Diseña y aplica los procedimientos evaluativos idóneos que permiten comprender integralmente al estudiante que presenta NEE en su contexto escolar, familiar y comunitario.</p>	<p>Estándar 1: Conoce a los estudiantes de Educación Básica y sabe cómo aprenden.</p> <p>Estándar 2: Está preparado para promover el desarrollo personal y social de los estudiantes.</p> <p>Estándar 3: Conoce el currículum de Educación Básica y usa sus diversos instrumentos curriculares para analizar y formular propuestas pedagógicas y evaluativas.</p> <p>Estándar 4: Sabe cómo diseñar e implementar estrategias de enseñanza-aprendizaje, adecuadas para los objetivos de aprendizaje y de acuerdo al contexto.</p> <p>Estándar 5: Está preparado para gestionar la clase y crear un ambiente apropiado para el aprendizaje según contextos.</p> <p>Estándar 6: Conoce y sabe aplicar métodos de evaluación para observar el</p>

<p>Estándar 5: Identifica las necesidades de apoyo de quienes requieren educación especial, en la diversidad de sus manifestaciones, considerando las barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación.</p> <p>Estándar 6: Diseña y aplica los apoyos más adecuados a las particularidades de los estudiantes en su entorno, a partir de una toma de decisiones con el equipo de aula y los profesionales que el caso exija.</p> <p>Estándar 7: Conoce y articula la matriz curricular y los principios generales de la didáctica de las disciplinas, identificando los apoyos requeridos por estudiantes que presentan NEE, y potenciando junto al equipo de aula su aprendizaje y participación.</p> <p>Estándar 8: Adapta, crea y utiliza los recursos de enseñanza y tipos de apoyos de acuerdo a las características del estudiante que presenta NEE, favoreciendo su desarrollo y participación en la escuela y otros contextos.</p> <p>Estándar 9: Utiliza estrategias para un aprendizaje de calidad de los conocimientos y habilidades que mejor favorecen la autonomía, participación y calidad de vida de los estudiantes que presentan NEE.</p> <p>Estándar 10: Conoce y aplica enfoques y modelos de prácticas pedagógicas colaborativas para</p>	<p>progreso de los estudiantes y sabe usar los resultados para retroalimentar el aprendizaje y la práctica pedagógica.</p> <p>Estándar 7: Conoce cómo se genera y transforma la cultura escolar.</p> <p>Estándar 8: Está preparado para atender la diversidad y promover la integración en el aula.</p> <p>Estándar 9: Se comunica oralmente y por escrito de forma efectiva en diversas situaciones asociadas a su quehacer docente.</p> <p>Estándar 10: Aprende en forma continua y reflexiona sobre su práctica y su inserción en el sistema educacional. (p.17)</p>
---	---

<p>conformar equipos de aula que ofrezcan respuesta educativa a la diversidad. (p.15-16)</p> <p>Estándar 11: Genera relaciones interpersonales respetuosas y beneficiosas para el trabajo colaborativo dentro de la propia unidad educativa, con la familia y con las redes de la comunidad, orientado a la valoración de la diversidad y calidad de vida del niño, niña o joven que presenta NEE.</p> <p>Estándar 12: Valora la diversidad de las personas, contribuyendo así a la construcción de una sociedad inclusiva.</p> <p>Estándar 13: Reflexiona críticamente sobre su actuar pedagógico para transformar y actualizar su práctica, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan NEE.</p>	
---	--

Fuente: Elaboración propia. Recuperado de: CPEIP, 2014.

Cabe destacar que el ejercicio del profesor/a de educación diferencial se regulan sobre lo establecido en el Decreto N° 170, 2009. El cual emerge y se impulsa bajos los lineamientos de la Ley N° 20.201, 2007, que creó una nueva subvención para niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales e incluyó nuevas discapacidades al beneficio de la subvención; además establece que por un reglamento deberían fijarse los requisitos, instrumentos y pruebas diagnósticas.

Las Necesidades Educativas Especiales, se pueden catalogar en dos grandes tipos, según enuncia el Decreto N° 170, 2009, en su Artículo N° 2:

Necesidades Educativas Especiales Permanente (NEEP), son aquellos estudiantes que experimentan durante toda su escolaridad barreras para aprender y participar debido a una discapacidad diagnosticada (indicada por profesionales competentes),

estas pueden ser: discapacidad auditiva, discapacidad visual, discapacidad intelectual, autismo, disfasia, multidéficit o discapacidades múltiples.

Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET), son aquellos estudiantes que requieren en algún momento de su vida escolar y por un determinado periodo, ayuda o apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum. Dichas NEET son: déficit atencional con o sin hiperactividad, trastornos específicos del lenguaje, trastornos específicos del aprendizaje y coeficiente intelectual (CI) en rango limítrofe con limitaciones significativas en la conducta adaptativa. (MINEDUC, 2009, p.2)

Actualmente, para responder al desafío que significa el trabajo con estudiantes con Necesidades Educativas Especiales en el sistema escolar, el Decreto N° 83, 2015, ofrece entregar una propuesta por parte del Ministerio de Educación en relación a la concordancia de aprendizajes a través de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación del año 2018, el propósito del instrumento curricular es garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje, principalmente para quienes presentan discapacidad o discapacidad múltiple insertos en contextos educativos especiales o regulares con Programa de Integración Escolar. Esto contribuiría al desarrollo de procesos educativos inclusivos a través de una selección del Currículum Nacional de Objetivos de Aprendizaje (OA) que han sido considerados relevantes y pertinentes para la vida de los niños, niñas y jóvenes, ya que responden a un mismo ámbito temático y/o a habilidades.

Una forma de dar respuesta mediante el Decreto N° 83, 2015, a los aprendizajes de cada uno de los/las estudiantes es el Plan de Adecuación Curricular Individualizado (PACI). Este consiste en un documento cuyo propósito es realizar un registro y seguimiento de todos aquellos apoyos e implementaciones empleadas por los docentes en sus planificaciones, estas debiesen ser flexibles, permitiendo asegurar el aprendizaje y desarrollo de el/la estudiante. Asimismo, busca constatar si dichos aprendizajes propuestos han sido logrados por los estudiantes contemplados en el plan.

Para ello existen Adecuaciones Curriculares (de acceso y objetivos) las cuales permiten que los estudiantes accedan a los objetivos generales en condiciones similares a la de sus compañeros/as, existiendo, además, tres principios orientadores, estos son: Igualdad de oportunidad, calidad educativa con equidad e inclusión educativa y valoración de la diversidad. Estos principios buscan responder a las necesidades y

características de los estudiantes cuando la planificación no logra dar respuestas a las Necesidades Educativas Especiales.

Según el Decreto N° 83, 2015, la **Adecuación Curricular de Acceso**, es aquella que se centra en minimizar o eliminar las barreras de participación, esto quiere decir como acceden los/las estudiantes a la información, expresión y comunicación, dicha adecuación es prioritaria al momento de tomar decisiones pedagógicas, debido a que no busca modificar los objetivos de aprendizaje, sino más bien la forma en que:

1. *Presentan la información:* considerar los diversos canales comunicativos (visual, táctil, gráfico).
2. *Formas de respuesta:* uso de las tecnologías.
3. *El entorno:* lugares estratégicos para ubicar a los/las estudiantes.
4. *Organización de los tiempos y espacios:* Organizar actividades de acuerdo a los grados de dificultad que se presenten, como, atención, fatigabilidad, entre otros.

Por otra parte, la **Adecuación Curricular de Objetivos de Aprendizaje**, son aquellas que buscan minimizar o eliminar las barreras de aprendizaje y participación, pero son las que los/las profesores/as deben considerar como última opción cuando desean que el/la estudiante acceda, participe y progrese en sus aprendizajes, ya que, se cambian los objetivos de aprendizaje. En caso que un/a profesor/a desee aplicar la Adecuación Curricular de Objetivos de Aprendizaje, debe considerar lo siguiente:

1. Graduación del nivel de complejidad.
2. Priorización de objetivos de aprendizaje y contenidos.
3. Temporalización.
4. Enriquecimiento del currículum.
5. Eliminación de aprendizajes.

Una vez que los estudiantes tengan un PACI, este pasa a ser un documento oficial ante el Ministerio de Educación, el cual debe acompañar al estudiante en su trayectoria escolar hasta que lo requiera.

Otro cambio que se integra a las consideraciones que debiesen tener las Educadoras Diferenciales, como las Educadoras General Básica está en el Decreto N° 67, 2018, en su Artículo 5, de evaluación formativa o sumativa, mencionando que:

Los alumnos no podrán ser eximidos de ninguna asignatura o módulo del plan de estudio, debiendo ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos que dicho plan contempla. No obstante, los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran. Asimismo, podrán realizar las adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los Decretos exentos N° 83, 2015 y N° 170, 2009, ambos del Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2018, prr. 11)

2.3. ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA.

Para efectos de esta investigación se definirán las estrategias de enseñanza, pero antes se debe comprender qué es la enseñanza, según el Marco para la Buena Enseñanza (2008) es el conjunto de acciones enfocadas a producir cambios en los conocimientos, habilidades y en la disposición de quienes aprenden, esto quiere decir, lograr que las personas aprendan de forma significativa. La base para lograr que los/las estudiantes logren este objetivo está en reconocer las necesidades de las personas a quienes se le enseña, por lo tanto, el acto de enseñar debe ser preparado, dentro de ello está el reconocer y comprender los conocimientos previos de sus estudiantes, sus capacidades y sus necesidades. Por consiguiente, una forma de dar respuesta a ello son las estrategias.

En el caso de la enseñanza y el/la profesor/a parte de su rol está en ser el mediador que recoge información, para analizarla, y luego definir las estrategias pertinentes considerando los objetivos precisos para diseñar las actividades que le permitirán lograr ese propósito.

En ese mismo sentido se definen las estrategias como un sistema de planificación que permite conseguir un objetivo, así mismo se podría decir que es la forma en que las personas dan sentido y coordinan lo que se hace para lograr una meta. Su principal característica es la flexibilidad. (Zavala y Zubillaga, 2018)

Cuando un/una profesor/a planifica su clase debe considerar que la base está en las estrategias que empleará, por ejemplo:

Es muy diferente entretener a los niños con actividades “lúdicas” que despertar su interés y entusiasmo a lo largo del proceso de enseñanza, gracias a que la estrategia

seleccionada es adecuada para el objetivo propuesto y responde a las necesidades e intereses de los niños. (Zavala y Zubillaga, 2018, p.83)

En efecto, existen dos enfoques de aproximación a lo que es una estrategia, el primer enfoque es el impuesto (estrategia de enseñanza), el cual hace referencia a lo que hace el/la profesor/a para que sus estudiantes aprendan de mejor forma, esto quiere decir, las modificaciones en el contenido o en la estructura del material. El segundo enfoque es la aproximación inducida (estrategias de aprendizaje), acá el protagonista es el/la estudiante ya que es lo que puede hacer el/ella mismo/a para aprender y cómo utilizará esos procedimientos para que el aprendizaje sea significativo, además, la aproximación inducida favorece la metacognición puesto que el/la estudiante se hace consciente de lo que necesita y desea conocer. Cabe destacar que la aproximación inducida pocas veces se da forma autónoma, por lo general antecede la aproximación impuesta. (Zavala y Zubillaga, 2018)

Como puede observarse la enseñanza y las estrategias están estrechamente vinculadas. Zavala y Zubillaga (2018) definen las estrategias de enseñanza como aquellos procedimientos y arreglos que los/las profesores/as emplean de forma flexible y estratégica con la finalidad de promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en sus estudiantes.

Existe una diferencia entre los buenos y malos lectores, según Zavala y Zubillaga (2018) esto simplemente recae en el uso de las estrategias de enseñanza así como también las de aprendizaje, ya que si los/las profesores/as entregan las estrategias necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora, el/la estudiante podrá utilizarlas cuando ellos/ellas encuentren que sean más oportunas, a su vez irán adquiriendo nuevas estrategias de aprendizaje en la medida que reconozcan e interioricen las estrategias de enseñanza. Por ejemplo, si el/la profesor/a utiliza la **predicción** como estrategia los/las estudiantes podrán generar hipótesis sobre la lectura. Dicha estrategia permite pensar anticipadamente en lo que el lector supo podría encontrarse en el texto, “apoyándose en los conocimientos que hacen parte de su información no visual, de tal manera que, al avanzar en la lectura del texto, se puede confirmar la hipótesis” (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018, p.53)

Otra estrategia es la **anticipación**; relacionada con el conocimiento lingüístico y el manejo que se tenga del tema a leer, permitiendo completar enunciados con la mente antes de verlo. Cuando las palabras tienen grafías similares:

Por ejemplo, es muy lógico que lea “El lobo malo”, en vez de leer “El lobo malvado”. Esta lectura lejos de mostrar una dificultad o un error está mostrando un comportamiento activo de búsqueda de significado en lo que se lee, a partir del vocabulario más cercano del niño. (Guzmán, Ghitis y Ruiz, 2018, p.53)

Cuando los estudiantes están leyendo y aparece una palabra desconocida o se lee incorrectamente una palabra que ya se conocía los/las profesores/as pueden emplear la estrategia de verificación, ya que esta permite que los/las niños/as se den cuenta de que, si algo de lo leído no concuerda, volverá a confirmar lo que leyó, esto puede ser volviendo a determinado párrafo o al texto completo.

En conclusión, las estrategias de enseñanza se han visto como parte del quehacer docente, propio a sus métodos, estilos de enseñanza, sus estrategias y la toma de decisiones en base a la característica de los/las estudiantes y su entorno. Además, debe abarcar una serie de procesos como, la organización, planificación, gestión, supervisión e innovación de aprendizajes y de recursos didácticos para llevar a cabalidad de manera satisfactoria su transmisión de conocimientos.

Londoño y Calvache (2010) constatan que las estrategias de enseñanza son:

Aquellos modos de actuar del maestro que hacen que se generen aprendizajes, y por eso, estas estrategias son el producto de una actividad constructiva, creativa y experiencial del maestro, pensadas con anterioridad al ejercicio práctico de la enseñanza, dinámicas y flexibles según las circunstancias y momentos de acción (p.22)

Para los/las profesores/as es pertinente organizar previamente como se hará el ejercicio práctico de la enseñanza, eligiendo los mejores métodos y estrategias, para realizar clases que sean significativas, flexibles, dinámicas, motivantes e innovadoras; creando así mismo un clima agradable que favorezca el diálogo, valores y fomente diversos canales para transmitir contenidos curriculares.

Finalmente, el actuar del docente, va acompañado de sus estrategias sobre el saber hacer, como un profesional que pretende realizar la enseñanza de manera eficaz y

garantizar un aprendizaje desarrollado por competencias, de nuevos procesos metacognitivos y de autorregulación y de aprendizajes autónomos.

Anijovich y Mora (2010) las estrategias de enseñanza son un:

Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan porqué y para qué. (p.4)

A partir de este planteamiento, podemos afirmar que las estrategias de enseñanza son parte del quehacer teórico y práctico de un docente, estas estrategias elegidas, van a incidir en diversos ámbitos educativos, como en los contenidos que transmite a los alumnos; en los hábitos de la lectura en específico; en la comprensión de los contenidos y en las funciones ejecutivas. También existen dos dimensiones relevantes para las estrategias, como: a) dimensión reflexiva, que hace referencia al diseño de planificación, desde el pensar, analizar y considerar contenidos, hasta la toma de decisiones acerca de las propuestas de actividades y estrategias implementadas en ellas y la b) dimensión de la acción, es la puesta en marcha de las decisiones que se tomaron previamente. Estas dimensiones, se ven reflejadas en los tres momentos importantes de un docente: la planificación, el momento de la acción, y la evaluación, en el que éste último se debe reflexionar sobre los resultados obtenidos, retroalimentar y sugerir más acciones. (Anijovich, R y Mora, S. 2010, p.5)

Al momento de ya tener la decisión de qué tareas debe realizar el estudiante, es necesario para el/la profesor/a, considerar que existe una gran diversidad y multiculturalidad en el aula de clases, ya que van a existir, diferentes opiniones, estilos de aprendizaje, ritmos de trabajo, tipos de inteligencias, niveles de demanda para la resolución de dudas, participación y cooperación en las actividades planteadas. Además, se necesita confirmar si la tarea fue significativa para el estudiante y si le atribuyen algún sentido al aprender dicho contenido curricular; para que se haga efectivo esto, se necesita entregar a los/las estudiantes, los propósitos y objetivos de la clase, que se pueda relacionar el trabajo bidireccional tanto de el/la profesor/a como el estudiante.

Finalmente, existen diversidad de gustos e intereses, no todas las actividades pueden salir favorecidas o agradables para todo el curso, sin embargo, se deben emplear estrategias para la motivación, que generen nuevos intereses, caminos, pasos a seguir

y que fomenten la creatividad del alumno, para que éste mismo, se vea enriquecido y favorecido de conocimientos nuevos.

Recuadro N°7:
“Estrategias de Enseñanza”

Estrategias	Justificación
Lengua de señas chilenas	<p>El Ministerio de Educación (2009), en su diccionario de Lengua de Señas Chilenas, afirma que:</p> <p>La Lengua de Señas Chilena (LSCh) es la lengua natural, propia de las personas que son miembros de la Comunidad Sorda de Chile. Esta lengua es de naturaleza gestual visual, porque se realiza mediante las manos que se mueven en el espacio, acompañadas de movimientos del cuerpo, la cabeza y expresiones faciales por parte de las personas que se expresan, y los mensajes se reciben por medio del sentido de la visión. Se trata de un sistema lingüístico con una gramática particular, puesto que organiza sus signos siguiendo reglas que definen los distintos niveles de la estructura de la lengua. Es importante también reconocer, que, dado que se trata de una lengua que no posee escritura, ésta se transmite sólo a través del uso en la interacción comunicativa cara a cara. (p. 7)</p>
Dedo Lector	<p>S. Frank (2000), plantea que:</p> <p>Mientras lee, acompañe las palabras con el dedo, línea por línea. Comience de izquierda a derecha en esta línea y luego vuelva a su mano hacia el margen izquierdo como el carro de una máquina de escribir, así podrá repetir el movimiento en la línea inferior. Mueva su mano a una velocidad adecuada, sin apurarse. Sus ojos regirán el paso del dedo. No retroceda cuando lee y de ninguna manera debe detenerse en un punto y repasar lo que ya ha leído. Trate de obligarse a seguir, aunque crea que se le ha escapado algo o que su atención se ha desviado temporariamente. (p.24)</p>



<p>TIC'S</p>	<p>Por la Pontificia Universidad Javeriana - Cali y el apoyo de la UNESCO (2016) en su documento “Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente” exponen que:</p> <p>Los usos de las TIC en la educación pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción de aprendizajes significativos (...) permiten trascender las barreras espaciales y temporales de acceso a la información, la formación y la educación y, por otro lado, favorecen el procesamiento que el usuario hace de esa información. (p. 9)</p> <p>Además, Por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) del MINEDUC, conjunto con la UNESCO (2016), mencionan que:</p> <p>En la actualidad, existen variadas herramientas tecnológicas disponibles, tales como dispositivos móviles, juegos educativos, softwares educacionales, entre otros. El uso de éstas en la sala de clases entrega la capacidad de aumentar considerablemente la posibilidad de diferenciar la instrucción para todos los alumnos (UCE, 2016, p.43)</p>
<p>Hallar la idea principal o extraer la idea principal</p>	<p>La idea principal resume el texto en una sola frase u oración. Identificar la idea principal es una habilidad necesaria para leer comprensivamente.</p> <p>La idea principal se puede hallar o extraer de manera explícita o implícita. La primera se encuentra textualmente y la segunda es el lector quien debe deducirla.</p> <p>La idea principal siempre responde a la pregunta ¿Qué es lo que resume el texto? esta puede decirse con una oración corta.</p> <p>La idea principal ayuda a que el lector: encuentre lo fundamental de un texto, comprenda lo que quiere decir el autor sobre un tema, diferenciar entre lo principal y lo importante. (Quiñones, 2012, p. 13-14)</p>
<p>Vocabulario</p>	<p>Por la Unidad de Currículum y Evaluación, del Ministerio de Educación (2018) manifiesta que el vocabulario:</p> <p>Juega un papel determinante en la comprensión de lectura, ya que, si los estudiantes desconocen las palabras, es difícil que accedan al significado del texto. Por otra parte, si conocen más palabras, pueden leer textos de mayor complejidad, lo que a su vez les permite acceder a más palabras y adquirir nuevos conceptos (prr. 13)</p> <p>Una de las características de éste es aumentar el vocabulario y se proponen dos maneras:</p> <p>El aprendizaje incidental y la instrucción directa. El primero tiene lugar durante la interacción oral y en la lectura: las personas son capaces de aprender una gran cantidad de palabras cuando las encuentran en diversas situaciones comunicativas. Por su parte, la instrucción directa de vocabulario aborda, por un lado, la enseñanza de estrategias para inferir el significado de las palabras desconocidas y, por otro, la enseñanza de aquellas palabras que tienen mayor complejidad semántica</p>




	y que son relevantes para la comprensión de los textos apropiados al nivel de los estudiantes. (prr. 14)
Rutinas de lectura	<p>Las rutinas de lecturas en los establecimientos educacionales fomentan el hábito lector en los estudiantes, según Ortega (2018) quien cita a Martínez, Pupo, Mora y Torres (2010) afirman que:</p> <p>Cuando se fomenta el hábito de lectura, se contribuye a que los alumnos posean la fuerza lógica para educarse durante toda la vida, el interés de saber constantemente, el enriquecimiento de su intelecto, la ampliación de su vocabulario y la posibilidad de mejorar sus relaciones humanas y su actitud ante la vida. (p.14)</p> <p>Asimismo, los establecimientos educacionales tienen un papel fundamental en los hábitos de lectura, según Ortega (2018) quien cita a Salazar (2006) “la escuela tiene una gran influencia en la formación del hábito lector porque allí se produce y desarrolla el aprendizaje de la lecto-escritura y porque estructura las percepciones, significados y sentidos de la actividad lectora y sus recursos”. (p.19)</p>
Preguntas	<p>Para generar una mayor comprensión lectora se realizan distintas preguntas antes, durante y después de una lectura, es por esto, se dividen en distintas preguntas por los autores Zavala y Zubillaga (2018) las cuales son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas guías: Es una estrategia que permite visualizar de una manera global un tema por medio de una serie de preguntas literales que dan una respuesta específica. Se realiza de la siguiente manera: 1) se elige un tema, como idea central.; 2) se formulan preguntas literales (qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, etc.); 3) las preguntas se contestan con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura que se pueden presentar mediante esquemas o imágenes. (p.19) • Preguntas literales: Las preguntas literales requieren respuestas concretas y directas. Las respuestas a preguntas literales son siempre hechos, siempre hay una respuesta correcta y se pueden encontrar en el texto. Las respuestas a preguntas literales podrían dirigirse sobre quién, qué, cuándo o dónde. (p.20) • Preguntas exploratorias: Son preguntas cuyas respuestas implican análisis, razonamiento crítico, reflexivo y creativo. Ayudan al descubrimiento de los propios pensamientos o inquietudes. No tienen que ser preguntas concretas, pueden ser declaraciones que requieren una respuesta. Pueden iniciarse con las acciones a realizar: explica, muestra, define entre otras. (...) Estas preguntas pueden iniciarse así: ¿Qué significa...?, ¿Qué se relaciona con...?, ¿Qué sucede si yo cambio...?, ¿Qué más se requiere aprender sobre...? y, ¿Qué argumentos te convencen más...? (p.22)
Mapa conceptual	Fue creado por Joseph D. Novak quien lo presenta como una estrategia, método y un recurso esquemático. Por lo cual, Ontoria (2010) explica que

	<p>“los mapas conceptuales proporcionan un resumen esquemático de lo aprendido y ordenado de una manera jerárquica. El conocimiento está organizado y representado en todos los niveles de abstracción, situando los más generales e inclusivos en la parte superior” (p.33).</p> <p>Las características fundamentales de los mapas conceptuales mencionado por el autor Ontoria (2010) son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Jerarquización: En los mapas conceptuales los conceptos están dispuestos por orden de importancia o de «inclusividad». Los conceptos más inclusivos ocupan los lugares superiores de la estructura gráfica. Los ejemplos se sitúan en último lugar.” (p.37) • “Selección: Los mapas constituyen una síntesis o resumen que contiene lo más importante o significativo de un mensaje, tema o texto. Previamente a la construcción del mapa hay que elegir los términos que hagan referencia a los conceptos en los que conviene centrar la atención.” (p.37) <p>El autor Ontoria (2010) quien cita a Novak (1982) manifiesta que “un buen mapa conceptual es conciso y muestra las relaciones entre las ideas principales de un modo simple y vistoso, aprovechando la notable capacidad humana para la representación visual” (p.39)</p>
<p>Cloze (cambiar las palabras)</p>	<p>“Se utiliza para orientar a los alumnos a encontrar las palabras que mejor correspondan al contexto, desde el punto de vista de su significado y concordancia gramatical. Para ello, deben basarse obligatoriamente en el contexto, como clave para descubrirlas.” (Janer, 2016, p.40)</p>
<p>Kamishibai</p>	<p>Kamishibai significa “teatro de papel” es una técnica antigua de narrar historias, originaria de Japón. Permite unir la lectura, escritura, comunicación oral, arte e imaginación. Se apoya en el uso de un teatrino o teatrillo, que es una especie de bastidor de madera, que simula el frontis del escenario de un teatro. La narración del Kamishibai debe ser con textos adecuados al nivel de comprensión y los temas de interés de la audiencia. Para educación parvularia y primeros años de educación básica debe tener no más de doce episodios, cada uno ilustrado. También pocos personajes para no interferir con el desarrollo lineal de la historia.</p> <p>La narración o lectura debe ser de manera fluida y expresiva, con pausas y silencios para captar la atención. Se sugiere finalizar la narración utilizando algún recurso que indique que la historia ha concluido, al terminar la lectura, se debe animar a los niños y niñas a comentar el cuento escuchado.</p> <p>(MINEDUC, 2015, p.15)</p>



Esquema	<p>Es la representación gráfica de un concepto atendiendo a sus características más significativas. Hacer un esquema para estudiar es hacer una síntesis gráfica, clasificando en categorías las ideas principales e ideas subordinadas que completan la información.</p> <p>Las ventajas de un esquema son:</p> <ul style="list-style-type: none">- Permite poner muchos contenidos en poco espacio.- Facilita la retención y la memorización por ser un gráfico visual.- Favorece la comprensión pues ordena las ideas clasificadas.- Es una herramienta para el estudio activo.- Es eficaz como apoyo para exponer trabajos. <p>(Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, 2016, p.86)</p>
Subrayar	<p>Subrayar es destacar con una línea las ideas que se creen fundamentales de la materia en estudio.</p> <p>Es una técnica que facilita el estudio, la retención, la confección de esquemas y/o resúmenes y hace del aprendizaje un proceso activo y comprometido, mejora la atención y hace más corto y eficaz el repaso.</p> <p>Tips de subrayado:</p> <ul style="list-style-type: none">- Haga realizar una lectura general o preliminar y después en la segunda lectura pida que se comience a subrayar.- Haga subrayar sólo <u>palabras claves</u>: éstas son el <u>verbo</u>, el <u>sustantivo</u> y el <u>adjetivo</u>. Deben evitar subrayar los <u>ilativos</u>.- Muestre que las ideas a subrayar están normalmente al principio del párrafo, pero se pueden encontrar al centro o al final. Se subrayan las ideas que corresponden a las preguntas clave para recuperar toda la información importante (antecedentes, características, definiciones, acciones, funciones, procesos, etc.) <p>(Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, 2016, p.80)</p>
Resumen	<p>Resumir es convertir un texto de muchas palabras en otro con menos palabras. Consiste en ordenar las ideas fundamentales, expresándolas en forma personal y creadora, utilizando palabras propias y estilo personal para confeccionar la síntesis.</p> <p>Las características del resumen son:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Un resumen debe tener una extensión, aproximada de una cuarta parte del texto original.2. Todas las ideas deberán estar completamente integradas, enlazadas y relacionadas. No puede ser una sucesión de ideas, una simple enumeración.3. Debe ir de lo general e importante del tema a lo particular del mismo.4. Debe ir de lo fundamental a lo explicativo.5. En los resúmenes no podrán aparecer guiones o asteriscos. El punto seguido es el medio de enlace.6. La labor de resumir es posterior a la de subrayar y es la unión de todas las ideas principales y secundarias.7. Facilita la comprensión y ayuda enormemente al repaso de una materia. <p>(Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, 2016, p.82-83)</p>

<p>Kalakai</p>	<p>Según la plataforma digital oficial Kalakai (2017) Kalakai es una plataforma digital basada en mejorar las habilidades de comprensión lectora mediante una ejercitación personalizada, es decir, su metodología está basada en un plan de diagnóstico y ejercitación, el cual se ajusta a lo sugerido por el currículum nacional. La personalización que entrega esta herramienta permite adecuar los niveles de exigencia de las evaluaciones y la profundidad de los contenidos (extensión de los textos, tipo de vocabulario, temáticas, tipos de textos), por lo que se adapta a las necesidades presentes de cada estudiante. Además, para propiciar el proceso de aprendizaje la plataforma permite que los menores estén conectados a una red social protegida que les permite chatear, asimismo, a mediada que los estudiantes realizan y completan las actividades, van adquiriendo puntos los cuales pueden canjear para personalizar un avatar, crear una mascota, enviarse regalos digitales entre sus pares.</p> <p>Esta plataforma está orientada a estudiantes que cursan 2° a 5° año básico, incluyendo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otra parte, Kalakai dispone de un sistema de reportes, que le permite al docente visualizar los avances y conocer las habilidades más descendidas y las más fuertes.</p>
<p>Libro Star</p>	<p>Ziemax (2018-19) explican que el libro de Estrategias de Comprensión Lectora (Adaptación Cars Stars), es un texto complementario al currículum escolar cuyo propósito fundamental es el desarrollo del pensamiento. En este contexto, el trabajo se estructura en torno a 6 estrategias de comprensión de lectura para estudiantes de segundo básico, orientadas al dominio de competencias cognitivas de nivel superior.</p> <p>Las estrategias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hallar la Idea Principal. • Identificar Detalles. • Comprender la Secuencia. • Reconocer Causa y Efecto. • Hacer Predicciones. • Resolver Situaciones. <p>El programa se organiza en una secuencia de once niveles, de Kinder a 2° Medio. Entre sus características más importantes se destacan la creciente complejidad, la flexibilidad en su aplicación, el respeto por los distintos ritmos de aprendizaje y la estimulación y el fortalecimiento de los procesos metacognitivos. (p.2).</p> <p>El programa según (Ziemax, 2018-19) está compuesto por tres partes:</p> <div style="text-align: center;">  </div>

	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico: Busca evaluar las conductas de entrada y los aprendizajes previos en relación a la comprensión de lectura de los estudiantes. Permite detectar las fortalezas y las debilidades en el desempeño lector de cada uno de ellos. Retroalimenta al docente proporcionándole información cualitativa y cuantitativa respecto de los niveles de competencia lectora de sus estudiantes. Finalmente, proporciona pautas y gráficos de progreso para una autoevaluación eficaz, otorgándole al alumno un rol activo en su aprendizaje. • Enseñanza: Fundamenta mediante una explicación teórica cada estrategia. Proporciona actividades organizadas para desarrollarlas y entrega instrumentos concretos de evaluación y autoevaluación que permiten tanto medir el proceso como focalizar y precisar la intervención del docente durante la aplicación del programa. • Post-Evaluación: Mide los niveles de competencia alcanzados, mediante la constatación explícita y cuantitativa de los avances en el desarrollo e integración de las estrategias de comprensión de lectura. (p.2.)
Diccionario	<p>Interioriza al lector en la evolución de nuestro idioma. Su objetivo primordial es que la persona que lo consulte encuentre en su idioma un moderno medio de comunicación, una fuente de interés y reflexión, permitiendo ampliar el vocabulario de quien lee. (...) el diccionario es imprescindible para el progreso ortográfico y para la comprensión de significados.</p> <p>Una adecuada utilización del diccionario aporta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mayor comprensión. - Más facilidad en el estudio. - Mejor ortografía. <p>(Huidobro, Gutiérrez, Condemarín, 2016, p.97)</p>
Imágenes	<p>Según Villa (2008) la imagen en educación se relaciona directamente con la alfabetización visual o lectura de la imagen, esta permite acceder a una comprensión más integral del conocimiento, utilizando para ello los textos icónicos – verbales, por lo tanto, el uso de imágenes es considerado un grupo de competencias que ayuda a interpretar y componer mensajes visuales facilitando la lectura en aquellas personas que aún no han adquirido la lectura como también para aquellas que ya la han adquirido debido a que hace la lectura más interactiva.</p>
Dibujos	<p>Montoya y Zuluaga (2017) definen el dibujo como el producto de procesos cognitivos y culturales de los/las niños/as los cuales son plasmados en una hoja de papel, representando de esta manera su visión de lo que se les pide. Cuando los/las niños/as dibujan proyectan un significado ofreciendo una interpretación, entre los 6 a 9 años el concepto de dibujo para ellos/ellas está vinculado a lo que han llegado con respecto a un objeto.</p>
Crear títulos	<p>Según la editorial Inteconsulting Bureau (2017) alude a la creatividad, ya que es una actividad en donde los/las niños/as producen ideas o nuevas soluciones mediante la comprensión del tema leído. Además, al crear títulos los niños, niñas y jóvenes podrían estar realizando procesos de metacognición puesto que los títulos son las primeras interpretaciones que el lector tendrá, algo así como un resumen de lo leído.</p>

Comprensión oral	Es la base de la comprensión lectora. Antes de que un niño/a aprenda a leer formalmente, se debe trabajar, tanto en el hogar como en los primeros años, la comprensión oral de un texto como preparación para la instrucción formal en comprensión de lectura. Por lo tanto, si un niño no tiene las destrezas de vocabulario y comprensión para entender un texto oralmente, tampoco lo entenderá por escrito. (Fundación Educacional Oportunidad, s/f, p.3)
Lectura domiciliaria	Según Educarchile portal creado por el MINEDUC y Fundación Chile (s.f.), quienes explican que “En un plan de lectura domiciliaria mensual diferente al sistema de lectura domiciliaria tradicional, el que incluye la lectura de un mínimo de ocho libros al año. Lo que se pretende es que los alumnos fortalezcan el hábito lector a través de una metodología que les permita disfrutar la lectura, debatir lo leído, compartir con los compañeros, descubrir cosas nuevas de la lectura de otros, entre otras cosas”. (prr.2).

Fuente: Elaboración propia

2.4. COMPRESIÓN LECTORA.

La educación chilena está organizada a través del currículum nacional, el cual está constituido por distintos instrumentos curriculares, estos son orientados al aprendizaje de todos los/las estudiantes, dentro de estos, se encuentra el marco curricular, definido por el MINEDUC, 2018, como:

(...) el aprendizaje que se espera que todos los alumnos y las alumnas del país desarrollen a lo largo de su trayectoria escolar. Tiene un carácter obligatorio y es el referente en base al cual se construyen los planes de estudio, los programas de estudio, los mapas de progreso, los textos escolares y se elabora la prueba SIMCE. (p.5)

Es decir, es un medio que incluye a todos los/las estudiantes, fomentando en ellos un aprendizaje significativo con la finalidad de que tengan un desarrollo óptimo en lo intelectual, físico, moral, artístico, entre otros. Dentro del marco curricular se establece los Objetivos de Aprendizajes (OA) que son fundamentales en la educación y están establecidos por el MINEDUC, siendo estos aquellos aprendizajes que cada estudiante deben desarrollar para poder avanzar a los siguientes niveles educativos estipulados (párvulo-básica-media), es decir, son desempeños mínimos que desarrollan los estudiantes en las distintas áreas/ asignaturas.

En cuanto a las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación para segundo básico, como ya se ha mencionado con anterioridad, se define el eje de la lectura como prioridad, existiendo 11 objetivos de aprendizaje. A modo de ejemplo, se presenta el siguiente cuadro que muestra la organización de las Bases Curriculares de 2° básico, en el eje antes citado.

Recuadro N°8:

“Organización de las Bases Curriculares de 2° básico: Eje de Lectura”

Ejes temáticos: Lectura				
Dimensiones:				
Conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, importancia de los textos, motivación hacia la lectura.				
Objetivos de aprendizaje				
1. Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi.	2. Leer en voz alta para adquirir fluidez: Pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. Respetando el punto seguido y el punto aparte. Sin detenerse en cada palabra.	3. Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: Relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos. Visualizar lo que describe el texto. Hacer preguntas mientras se lee.	4. Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas, otros.	5. Demostrar comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita, reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia, identificando y describiendo las características físicas y los sentimientos de los distintos personajes, recreando, por medio de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción, estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias, emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura.

<p>6. Leer habitualmente y disfrutar los mejores poemas de autor y de la tradición oral adecuados a su edad.</p>	<p>7. Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo: extrayendo información explícita e implícita, comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto. formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura.</p>	<p>8. Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.</p>	<p>9. Asistir habitualmente a la biblioteca para encontrar información y elegir libros, cuidando el material en favor del uso común.</p>	<p>10. Buscar información sobre un tema en una fuente dada por el docente (página de internet, sección del diario, capítulo de un libro, etc.), para llevar a cabo una investigación.</p> <p>11. Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.</p>
--	--	---	--	--

Nota: Elaboración propia, Recuperado de: Currículum nacional, p. 312

La lectura siempre implica la comprensión, por lo que no es posible hablar de lectura sin comprensión; esta es muy diferente a lo que es la decodificación. A veces la lectura se realiza de forma tan mecánica, que se puede responder a las preguntas de forma correcta, pero sin comprender lo que se ha leído. Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018) citan a Smith (1983) K, Goodman y Y, Goodman (1989) quienes plantean la “importancia de tener en cuenta la lectura como un proceso que se lleva a cabo con el cerebro y no con los ojos” (p.46)

La lectura al ser un proceso de construcción cognitiva demanda constantemente al pensamiento³, esto quiere decir que los/las niños/as están constantemente confrontándose a conflictos cognitivos. La superación de los conflictos cognitivos permite que los/las estudiantes puedan dar respuestas a las hipótesis que elaboran cuando leen, para ello el/la niño/a requieren observar, comparar, contrastar, clasificar y categorizar. Por otra parte, el pensamiento posibilita que los/as estudiantes empleen estrategias para anticipar, predecir, monitorear y autocorregirse.

³ Dewey (1989) es una operación que parte de una idea y genera múltiples procesos adicionales que se relacionan entre sí para lograr diversas conclusiones que desencadenan más sugerencias y convierte este proceso en una espiral de ideas que se interrelacionan de forma continua y sucesiva.

La reflexión es una buena acción del pensamiento, nos permite planear nuestras acciones para lograr un objetivo. Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018) citan a Dewey (1989) quien afirma que la función del pensamiento reflexivo permite que una situación en la que existen dudas, conflictos o algún tipo de perturbación sea transformado en algo coherente y claro.

El proceso de comprensión lectora no va ligada exclusivamente a la identificación de palabras como se creía hace unos años atrás. Al enseñar letra por letra el/la estudiante se limita a categorizar e interpretar con sentido, lo que impediría que se le dé un cierto significado a lo que lee. En cambio, cuando las lecturas son significativas, quien lee puede desarrollar el vocabulario, adquirir velocidad, generar hipótesis, entre otras.

Cómo se va construyendo la lectura, Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018) citan a Smith (1983) quien afirma:

Que no hay una primera lección ni nada particular que dé una pauta de inicio en el proceso de enseñanza de la lectura; esta se da más bien en el momento en que las letras impresas se van volviendo significativas para los niños o cuando escuchan por primera vez la lectura en voz alta y la intervención del educador. (p.52)

Según Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018) el rol de los/las profesores/as está en diseñar y poner en práctica estrategias que conduzcan a los/las estudiantes a tener contacto con diferentes tipos de textos, por ejemplo, novelas, cuentos, leyendas, mitos, fábulas, poemas, noticias, cartas formales, etc.

La comprensión lectora requiere la adquisición de variadas formas de conocimiento, una de ellas es la forma de organizar dicho conocimiento que está en la taxonomía de Bloom, estas pueden trabajarse en todas las edades, además, estas habilidades cognitivas son universales y pueden ser aplicadas a todas las personas, ya sea que participen de lecturas compartidas o individuales. No obstante, se debe considerar la etapa de desarrollo, experiencias previas y oportunidades que han tenido los niños, niñas y jóvenes para el desarrollo de las habilidades cognitivas. A continuación, el libro escrito por Godoy, presenta los seis niveles básicos de profundidad que se requieren en la comprensión lectora según Bloom (1956):

Primer nivel: El conocimiento, incluye principalmente reconocer y recordar los hechos. En la comprensión lectora, esto podría implicar simplemente repetir la información de una línea de la historia.

Segundo nivel: La comprensión, incluye traducir, interpretar, resumir y extrapolar información.

Tercer nivel: La aplicación, implica el uso de información en una situación que es diferente del contexto original.

Cuarto nivel: El análisis, es el desglose de un contenido en sus elementos constitutivos. Incluye la segmentación de información en partes componentes para desarrollar motivos e inferencias y encontrar evidencia para apoyar generalizaciones.

Quinto nivel: La síntesis, requiere reunir elementos para formar un todo.

Sexto nivel: La evaluación, juzga el valor del material y los métodos para determinados propósitos. (Godoy, 2018, p.12)

Con estas seis habilidades básicas los estudiantes alcanzarán un pensamiento crítico de alto nivel de elaboración dado por (...) “el análisis, la síntesis y la evaluación” (Godoy, 2018, p.13), siempre y cuando el docente trabaje en base a la diversificación de habilidades simples a las de orden superior, aumentando y variando la dificultad en los textos, por ejemplo, (...) “preguntas dentro de un objetivo o estrategias cognoscitivas, del vocabulario utilizado y del formato de la pregunta y del modo de respuesta” (Godoy, 2018, p.13)

Por otra parte, Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) hacen referencia la taxonomía de Barret (1968) la cual está pensada en textos narrativos, pero también puede servir para otros tipos de textos, además, existen dos dimensiones de la comprensión lectora, una cognitiva y otra afectiva.

A continuación, se muestra en el siguiente recuadro los tipos de textos a los cuales apunta la **taxonomía de Barret**.

Recuadro N°9:

“Taxonomía de Barret”

Comprensión literal	Se refiere a la recuperación explícitamente planteada en el texto. Se divide en: reconocimiento que consiste en la identificación de los elementos del texto y el recuerdo que requiere reproducción de memoria (hechos, épocas, lugares, etc.)
Comprensión inferencial	Mediante el uso de las ideas o datos explícitos, intuición y experiencias personales como base para establecer otras informaciones o plantear hipótesis.
Reorganización	Mediante procesos de clasificación y síntesis.
Lectura crítica	Emisión de un juicio valorativo.
Apreciación	Se valora el impacto ya sea psicológico o estético que el texto ha producido en el lector.

Nota: Elaboración propia, Recuperado de: Huidobro, Gutiérrez y Condemarín, capítulo 3, p. 70

Por otra parte, los tipos de comprensión lectora serán definidos según los criterios estimados por la Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT, 2009).

Recuadro N°10:

“Tipos de Comprensión lectora según criterios: Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT)”

Rasgos	Definición	Indicadores generales
Comprensión literal	Recuperación de la información explícita en el texto.	Reconocer detalles, ideas principales, secuencias, relaciones, entre otros.
Comprensión inferencial	Integración de la información del texto y los conocimientos previos del lector.	Deduce detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones causa – efecto, rasgos de los personajes, predice resultados, anticipa contenidos, entre otros.
Comprensión crítica	Construir interpretaciones personales, emitir juicios, analizar las intenciones del autor, entre otros.	Reconoce juicios de realidad o fantasía, de hechos y opiniones, de propiedad, de valor, conveniencia; capta intencionalidad del autor, entre otros.

Comprensión metacognitiva	Conciencia y regulación de los propios procesos de comprensión.	Identifica y regula su propia pérdida de comprensión. Utiliza la estructura del texto para facilitar su comprensión, entre otros.
----------------------------------	---	--

Nota: Recuperado de: Medina, Gajardo y Fundación Educacional Arauco, p. 58

Se entiende que un texto es un conjunto de letras para que el estudiante pueda desarrollar la lectura y escritura, además tiene como propósito entregar información y se pueden clasificar tanto por sus estructuras y narraciones:

Tipos de textos según Otaíza y Recabarren, MINEDUC (2016):

- ✓ Artículo informativo: texto que da a conocer información o datos sobre un tema de forma clara y ordenada. (p. 282)
- ✓ Carta: texto que una persona envía a otra para comunicarse con ella. (p. 282)
- ✓ Cuento: texto literario en el que se narran las aventuras de personajes de ficción. (p. 282)
- ✓ Estructura narrativa: organización en la que se cuenta una historia. Presenta las siguientes partes: inicio, desarrollo y desenlace. (p. 283)
- ✓ Fábula: texto narrativo en que los personajes generalmente son animales que tienen características humanas, porque hablan, piensan y sienten. Al finalizar, las fábulas nos dejan una moraleja, es decir, una enseñanza o consejo. (p. 283)
- ✓ Instructivo: texto en el cual se enumeran y explican los pasos necesarios para realizar alguna actividad o proceso. (p. 283)
- ✓ Leyenda: relato propio de una localidad, basado en hechos reales. Generalmente son anónimas y se transmiten de manera oral de generación en generación. (p. 283)
- ✓ Narración: relato real o de ficción de diversos acontecimientos. (p. 283)
- ✓ Poema: texto literario que expresa emociones y sentimientos. Está formado por versos que son cada una de las líneas que lo componen y por estrofas que son un conjunto de versos. A veces, los poemas tienen rima. (p. 284).

El propósito de la lectura es comprender lo que leemos, esto es progresivo puesto que no leemos cada letra en sí misma sino cada palabra en un contexto. Por lo tanto, el sentido del texto se crea a partir del texto mismo, en relación a los propios conocimientos sobre el contenido y el propósito para leerlo, desde una perspectiva funcional y funcionalista “aprender a leer no es solo saber decodificar e interpretar un texto, sino darle sentido como herramienta cultural que interviene en el desarrollo individual y como elemento de transmisión cultural” (Núñez, 2011, p.527).

Ante la situación planteada es importante mencionar el rol que cumple la motivación en el proceso de aprendizaje de la comprensión lectora puesto que “la animación a la lectura y la lectura motivada son programas continuos de dinamización lectora contruidos desde las nociones fundamentales de interés y motivación extrínseca e intrínseca, si no existe motivación difícilmente podrán conseguir los objetivos propuestos” (Rienda, 2012, p.27)

Para efectos de esta investigación entenderemos motivación como el ingrediente principal para lograr el éxito en cualquier actividad que se emprenda, por lo que estar motivado significa tener una representación mental anticipada de la meta, lo cual arrastra a la acción. Las personas se sienten motivadas cuando saben exactamente lo que se espera que se haga, se le brinda confianza y las herramientas para lograr su objetivo, logrando darse cuenta por qué deben realizar algo; sólo en este punto se despierta el interés. (Huidobro, Gutiérrez y Condemarín, 2016)

Estudiantes Lector y no lector.

Como se ha mencionado anteriormente en el resultado entregado por el MINEDUC sobre el estudio del nivel de lectura de los estudiantes de segundo básico se determina que existe un estancamiento en la lectura. Es por esto, que en el desarrollo del aprendizaje la lectura toma un papel fundamental en los estudiantes teniendo una clara relación con el lenguaje. Es por ello que el grupo de seminarista ha considerado pertinente mencionar la evaluación del “Dominio Lector” (2004) para los estudiantes de segundo básico hasta octavo básico. Con respecto a la importancia de la lectura se menciona que es un aprendizaje que involucra la habilidad de la decodificación y la habilidad de la comprensión, ambas habilidades siempre van juntas, desde aquí recae la importancia de la automatización en la decodificación dentro de los primeros años de escolaridad, esto permitirá que los estudiantes comprendan el significado de los textos, cuando los/las estudiantes dominan la técnica de la lectura pueden sin mayores

dificultades dirigir su atención a la comprensión. En cambio, cuando los/las estudiantes no tienen automatizada la lectura va a requerir, cada vez que lea, utilizar todos sus recursos de atención y memoria para poder decodificar los signos que se presenten en el texto, entorpeciendo los recursos de atención y memoria para la comprensión.

Se establecen las siguientes categorías determinadas en el Dominio Lector (2004):

Recuadro N°11:

“Categorías del Dominio Lector”

Lector	No lector
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Lectura Silábica:</i> Lee las palabras sílaba a sílaba, no respetando las palabras como unidades: - <i>Lectura Palabra a Palabra:</i> Lee las oraciones de un texto, palabra por palabra, sin respetar las palabras de sentido. - <i>Lectura Unidades Cortas:</i> Une algunas palabras formando pequeñas unidades. - <i>Lectura Fluida:</i> Lee en forma continua. Da una inflexión a la voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y la puntuación. (Marchant, Recart, Cuadrado, Sanhueza, 2004, p.26) 	<ul style="list-style-type: none"> - No sabe leer nada o bien sólo reconoce algunas letras aisladamente, pero no es capaz de unirlos ni siquiera en sílabas o bien sólo lee algunas sílabas aisladas. (Marchant, et.al, 2004, p.26)

Nota: Elaboración propia, Recuperado de: Marchant, Recart, Cuadrado, Sanhueza, 2004, p. 26-27

Velocidad Lectora.

Escurra (2003) cita a Fry (1975) quien ha visto desde sus inicios el concepto, definiéndolo como *“la rapidez de lectura que presentan los sujetos durante un determinado período de tiempo”*.

Moreno y Sánchez (2014) citan a Vallés (1999) quien comúnmente define la velocidad lectora como:

El número de palabras que puede leer un sujeto en una unidad de tiempo determinada. La unidad de tiempo, frecuentemente, viene expresada en minutos, es decir, el número de palabras leídas por minuto (ppm). Esta velocidad es la que determina el nivel de fluidez o facilidad lectora (ppr. 2)

En cuanto a velocidad lectora, la fluidez como se menciona en la prueba de Dominio Lector por el MINEDUC (2004), siendo:

Muy lenta, lenta y media lenta rangos inadecuados para el año académico, no obstante, desde media alta, rápida y muy rápida son lo óptimo esperado para el año académico de los estudiantes. Esto se evalúa a través de una tabla de desempeño estandarizada. (p. 2)

Tipos de lecturas.

- a. **El método de impresión neurológica (MIN) o lectura modelo:** Constituye un procedimiento de lectura oral simultánea compartida entre el educador y el educando. Ambos se sientan juntos frente a un mismo libro. En un comienzo la voz del educador predomina y lee a un ritmo moderado. Las oraciones y los párrafos son releídos cuantas veces sea necesario hasta lograr fluidez. Durante toda la lectura, el educador va mostrando las palabras con su dedo, con un movimiento continuo de izquierda a derecha, en forma simultánea con su voz. (Condemarín, 1982, p.2). Es decir, la profesora modela la lectura en voz alta teniendo en cuenta su entonación, fluidez y volumen.
- b. **Lectura Eco o lectura imitativa:** “El educador lee primero y el estudiante repite lo que el educador acaba de leer. (...) el educador o el alumno va mostrando con su dedo las palabras a medida que lee”. (Condemarín, 1982, p.2)
- c. **Lectura Coral:** Durante la lectura: “se desarrollan estrategias que apuntan a formular inferencias, y predicciones, a conceptualizar, crear imágenes mentales, confirmar o rechazar hipótesis”. Durante este momento, se deben desarrollar

actividades que se orienten directamente a favorecer el aprendizaje esperado que se ha seleccionado para la experiencia de aprendizaje. En términos concretos, en este momento la educadora debe realizar primero una lectura en voz alta del texto seleccionado (mostrando el texto en formato grande al curso y siguiendo la lectura con un puntero) para luego invitar a los niños/ as a realizar una lectura coral (todos “leen” el texto en voz alta, al mismo tiempo). (Berríos, Bustos, Torres, Osorio, Oyaneder, Merino, Verdugo, Bombal, 2010, p.41). Es necesario recalcar que, se puede realizar la lectura coral por filas, grupos, niñas y niños.

- d. **Lectura independiente:** Se hace referencia a Solís, Suzuki y Baeza (2011), citado por El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (s/f) señalan que: “la lectura independiente constituye uno de los elementos fundamentales para el aprendizaje de la lectura, ya que es a través de este elemento que el niño practica las estrategias de lecturas aprendidas en la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura guiada. (...) lo que hace que el lector requiera leer con fluidez y precisión para captar el significado de lo que está leyendo y lograr efectuar una interpretación del mismo. (p.2)

¿Cómo se enseña a leer? al momento de enseñar los/as profesores/as deben guiarse por ciertos modelos los cuales tienen lineamientos que apuntan al desarrollo de buenos lectores, por lo tanto, la aplicación de un determinado modelo es fundamental para el desarrollo y logro de la comprensión lectora.

Antes de ahondar en cada uno de los modelos debe quedar claro que estos se desprenden de los métodos los cuales serán descritos más adelante.

El sistema educativo chileno considera tres modelos, estos son: de **destrezas (modelo más tradicional para la enseñanza de la lectura y escritura), holístico y equilibrado.**

El Cuaderno Docente N° 1 “Conversemos” del año 2015, elaborado por el MINEDUC, señala que el **modelo de destrezas** se fundamenta en la psicología conductista, considerando la lectura como una destreza constituida en una serie de subdestrezas, o sea, se comienza por el dominio del código hasta la comprensión de textos que son más

complejos, en efecto la lectura comienza a ser paso a paso (decodificación), primero la enseñanza de las letras, luego tipos de sílabas, palabras, oraciones y, por último, textos.

Existe una relación importante a considerar en el aprendizaje de destrezas, estas son: la adquisición del significado es el resultado final de leer y escuchar, por lo tanto, la expresión del significado es hablar y escribir, en efecto, se conduce gradualmente a niveles más altos, pero para que esto se desarrolle óptimamente la conciencia fonológica pasa a ser la base de lo antes mencionado, esto quiere decir que se debe tomar conciencia que las palabras están compuestas por fonemas.

Vived y Molina (2012) realizaron un análisis de los procesos neuropsicológicos implicados en el dominio para la lectura comprensiva, entendiendo que es un tema relevante en el ámbito educativo para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, especialmente en el área de educación especial y que estos acompañan al modelo de destreza (modelo de procesamiento ascendente o Bottom-up), al modelo holístico (Modelo de procesamiento descendente o Top-down) y al modelo equilibrado (modelo de procesamiento interactivo). Dicho lo anterior, se mencionan los siguientes modelos de procesamiento:

Modelo de procesamiento ascendente o Bottom-up. (Modelo de Destreza)

Este modelo consiste en un conjunto de niveles que se encuentran organizados de manera jerárquica, es decir, la comprensión lectora iría desde lo más simple hasta lo más complejo, por lo tanto, el lector inicialmente debe decodificar los elementos presentes (letra, palabra, frase, oración, párrafo y texto) hasta su comprensión.

Vived y Molina (2012) citan a Gough (1972), quien afirma:

(...) que el niño comienza a leer descifrando las letras que integran las palabras mediante la vía visual. A continuación, los grafemas son asociados con los correspondientes fonemas que el niño tiene almacenados en su memoria fonética. Posteriormente, hay un procesamiento central a través del cual el niño encuentra el significado de las palabras asociándolas a los patrones representados en una especie de diccionario mental (lexicón). (p.14)

Santander y Tapia (2012) indica que el **modelo holístico/interactivo**, basado en la psicología constructivista, propone seleccionar elementos que sean interesantes para el/la estudiante, esto quiere decir que se involucre con textos que sean acorde a su contexto, realidad o vivencias, esto ayudará a que los conocimientos previos que el/la

estudiante tiene permita anticipar, inferir y predecir lo que lee, en conclusión, que pueda captar el significado, destacando el aprendizaje del código por descubrimiento. Acá el rol del profesor/a es mediar el aprendizaje, por lo tanto, el/la estudiante a través de sus inquietudes debe crear el interés por descubrir y conocer aún más sobre la palabra escrita, emergiendo el rol activo en el aprendizaje. En relación con este último punto, la importancia radica en que el/la estudiante logra un significado profundo y significativo guiándolo a descubrir y construir su medio.

En el marco del modelo holístico se dice que niños y niñas aprenden de forma espontánea a leer sin necesidad de una enseñanza sistemática y formal, pero resulta oportuno mencionar que generalmente aquello se asocia a que dichos niños y niñas pertenecen a familias lectoras, en donde regularmente les leen cuentos, viéndose rodeados de un mundo letreado desde pequeños, el cual les permite leer por asociación. Cabe destacar que no todos los niños y niñas tienen el privilegio de crecer en un mundo letreado.

Modelo de procesamiento descendente o Top-down. (Modelo Holístico)

En este modelo se entiende la comprensión como un proceso global y se caracteriza por las inferencias y esquemas mentales que realiza el individuo al momento de leer un texto, dicho de otro modo, el lector comprende y le da una interpretación al texto cuando recurre a sus conocimientos semánticos.

Vived y Molina (2012) citan a Smith (1983 y 1990) quien realiza:

(...) una distinción entre la información visual (que es la contenida en el texto) y la información no visual (que es la contenida en la mente del lector). El lector llega a comprender el significado profundo del texto tomando como contexto la información visual y poniendo en juego un conjunto de reglas y de categorías que están contenidas en la memoria semántica. (p.18)

La propuesta didáctica que organiza en forma integrada y consistente las competencias y habilidades de la enseñanza formal e informal es el **modelo equilibrado o integrado**, también conocido como modelo interactivo, este método busca funcionar los aportes más relevantes del modelo de destrezas y del modelo holístico, en este método hay un rol entre la motivación y el descubrimiento. Los/las profesores/as guían la enseñanza seleccionando y organizando los estímulos que rodearan a los/las estudiantes, para ello el/la profesor/a debe investigar en relación a los conocimientos previos de sus estudiantes, además se consideran y se favorecen los espacios para el aprendizaje

independiente. En resumen, se busca enseñar el aprendizaje del código, sin prescindir del significado.

Algunas propuestas para aplicar son, iniciar la enseñanza de la lectura y escritura a partir de textos completos que sean significativos, ejemplo, cuentos, canciones, juegos, por otra parte, se debe enseñar usando distintos textos de acuerdo a la función comunicativa, ejemplo, cuentos para fantasear, cartas para compartir, describir y explicar, afiches para informar, por último, enseñar con un propósito definido y conocido por el/la estudiante.

Como puede observarse, el modelo equilibrado busca que los/as niños/as lean y escriban para: interactuar con otros, hacer o preparar cosas, expresarse, informar imaginar y organizarse.

Modelo de procesamiento interactivo.

El modelo interactivo (ascendente y descendente) contempla a los dos procesos mencionados anteriormente, por lo tanto, para que exista una interpretación del texto, la comprensión lectora debe llevarse a cabo a través de la interacción simultánea entre los conocimientos previos del lector y los datos que el texto le proporciona.

Vived y Molina (2012) citan a Alonso y Mateos (1985) quienes señalan que:

El procesamiento de un texto implica la construcción de una representación coherente del mismo por activación y verificación de las estructuras de conocimiento (esquemas) relevantes a dicho texto a distintos niveles de abstracción, permitiendo al lector interpretar la información explícita, generar expectativas, hacer inferencias, seleccionar la información e integrar el texto. (p. 20-21)

Los tipos de métodos que se abordarán en esta tesis serán los siguientes:

- **Método Matte:**

Método Matte es una metodología creada por Claudio Matte Pérez, quien introdujo su primera edición en el 1865 centrada principalmente en el proceso de la lectoescritura. El cual, consiste en desarrollar en el niño todas sus facultades mentales, introduciendo

una variedad de actividades que despierten el interés del niño, asimismo se considere la inteligencia y la observación por sobre la memorización mecánica.

Matte argumentaba que el acortar el tiempo de aprendizaje de la lectura era solo una ventaja secundaria del método, y que (...) “la ventaja principal consiste en que por medio del él se desarrollan, desde el primer momento, todas las facultades del niño, introduciendo en la enseñanza una variedad y un interés que convierten la escuela en un lugar de recreo” (SIP Red de Colegios, 2005, p.3)

Según la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago SIP Red de Colegios (2005) explican que el método fonético – analítico – sintético presenta, además, las siguientes características:

- Logra una enseñanza graduada, puesto que las dificultades se presentan en forma secuenciada y ascendente.
- Cada lección trata un sonido nuevo, pero a la vez, refuerza el anterior. Esto permite al docente evaluar en forma rápida y permanente el logro individual alcanzado por sus alumnos.
- La metodología sugerida por el autor en cada lección permite utilizar al mismo tiempo, el método en forma colectiva e individual.
- Ayuda a desarrollar la pronunciación correcta de las palabras, prepara la ortografía y convierte al estudiante en un lector independiente a breve plazo.

Técnicamente el método es:

- Fonético, porque se enseña el sonido de las letras asociado a su símbolo escrito;
- Analítico, porque se sigue un procedimiento de descomponer primero las palabras en sus fonemas o letras;
- Sintético, porque luego se sigue el procedimiento de reunir los fonemas o letras para formar de nuevo las palabras. (p.3)

El método posee características distintivas en donde la lectura y escritura se enseñan simultáneamente, a medida que al niño se les enseñan los sonidos de las letras y estos puedan pronunciarlas de manera correcta los estudiantes deberán escribirlas. Por otra parte, las lecciones se encuentran orientadas a partir de ciertas palabras las cuales representan a conceptos familiares para estos, con el fin de potenciar la pronunciación, incrementar vocabulario, desarrollar sus facultades. (SIP Red de Colegios, 2005). El método consta de tres partes:

Recuadro N°12:

“Partes del Método Matte

PRIMERA PARTE	SEGUNDA PARTE	TERCERA PARTE
<p>Consta de 29 lecciones orientadas a trabajar los sonidos fonéticos de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Letras minúsculas - Sílabas directas e indirectas. - Combinaciones que – qui. - Diptongos. - Signos de interrogación y exclamación. - Formas verbales. 	<p>Consta de 24 lecciones orientadas a que el niño logre la lectura fluida, se trabaja lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Letras mayúsculas. - Combinaciones de consonantes. - Nombres propios y algunos elementos de mayor dificultad de la lengua. 	<p>Consta de 28 textos tales como: cuentos, poesías y textos informativos como material básico para la lectura expresiva. En ellos se enfocan temas valóricos que contribuyen a la formación de virtudes, de conductas, comportamientos éticos y al desarrollo de la conciencia moral de cada niño/a.</p>

Nota: Elaboración propia, Recuperado de: SIP Red de Colegios, 2005, p. 3

- **Método Palabra + Palabra:**

Éste método fue creado por las profesoras María Victoria Troncoso y María Mercedes Del Cerro basado en su libro: “Síndrome de Down: Lectura y Escritura” del año 1998, focalizado en el desarrollo de las capacidades perceptivas y discriminativas de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Como se evidencia en el Manual para los y las docentes planteado por la Fundación Down21-Chile y el Ministerio de Educación (2008); “El método de lectura que plantean, comprendía tres etapas: (1) Percepción global y reconocimiento de palabras escritas; (2) Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas; (3) Progreso en la lectura” (p.15).

En sus inicios, éste método de lectura ha sido desarrollada en sesiones de trabajo individual con estudiantes con síndrome de Down, sin embargo, con el éxito y eficacia de los resultados obtenidos de él, hoy en día es posible aplicarlo a niñas/os y jóvenes que presentan NEE, independiente de dónde estén desarrollando su proceso escolar, esto quiere decir si en escuelas regulares con programa de integración escolar o escuelas especiales. Además, en ésta nueva edición se agrega una cuarta etapa, las condiciones estipuladas en el Manual para los/as docente (2008), dice que:

El trabajo estará determinado por los logros que alcance el alumno o alumna en relación a sí misma. No es necesario que logre el desarrollo completo de una etapa, para dar inicio a la siguiente. Del mismo modo, las edades que se señalan en cada etapa no son exactas, sino solo referenciales (p. 21)

Finalmente, hoy en día, se ven las cuatro etapas que entrega la Fundación Down21-Chile y el Ministerio de Educación (2008), en el Manual para los/as docentes de forma general son:

Recuadro N°13:

“Etapas del Método Palabra + Palabra”

<p>Primera etapa (2 - 4 años): Desarrollo perceptivo-discriminativo.</p>	<p>Segunda etapa (4 - 6 años): Percepción global y reconocimiento de palabras escritas.</p>	<p>Tercera etapa (6 - 8 años): Aprendizaje y reconocimiento de sílabas.</p>	<p>Cuarta etapa (8 y más años): Progreso en lectura LEER.</p>
---	--	--	--

Nota: Elaboración propia, Recuperado de: Palabra + Palabra aprendamos a leer manual para los y las docentes, 2016, p.21.

Para efectos de esta investigación se considerará las siguientes definiciones debido a las posibles etapas en que se encontrarían los estudiantes.

- ❖ **Segunda etapa (4 - 6 años) Percepción global y reconocimiento de palabras escritas:** El objetivo general de esta etapa, es que el alumno o alumna reconozca visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. Este reconocimiento deberá producirse, tanto si las palabras se le presentan de manera aisladas o formando parte de relatos sencillos presentados en formato de libros. (p. 22)
- ❖ **Tercera etapa (6 - 8 años) Aprendizaje y reconocimiento de sílabas:** En esta tercera etapa el objetivo general, es que el alumno o alumna lea con fluidez y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo inmediatamente su significado. (p. 22)

- **Método Sintético:**

Éste es uno de los métodos que en su mayoría docentes le dan utilidad para enseñar la lectoescritura, los métodos sintéticos:

Son la habilidad básica del aprendizaje lector, partiendo de que la fluidez y automatización de este conocimiento contribuyen a la comprensión, ocupando el contexto un papel secundario; se sostiene por tanto que las unidades de aprendizaje deben ser las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para posteriormente pasar a fusionar éstas en unidades más amplias con significado (palabra, frase), de este modo, los procesos de decodificación adquieren gran relevancia en estos métodos. (Villar y Vieiro, 2015, prr. 9)

Es decir, parten de la unidad más pequeña hasta la más compleja. Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014) afirman que éste método puede tener dos variables:

Recuadro N°14:

“Variables del Método Sintético”

Variable Fonética	Variable Silábico
Puede ser fonético (...) se aprenden las letras por su sonido, es decir, se aprende la "m" de "miau", la "s" de "ssssss". Incluso, los docentes utilizan onomatopeyas para relacionar los sonidos de las letras con los sonidos que realizan, por ejemplo, los animales. Las letras se van combinando poco a poco, a medida que el niño las va conociendo. El profesor lleva a cabo actividades centradas en la enseñanza del sonido de las letras del abecedario, se apoya en ilustraciones y realiza tareas de segmentar, síntesis y aislar (p. 57)	Silábico (...) se aprende la sílaba: "ma" de "mamá", "ta" de "tapa". La mínima unidad de aprendizaje es la sílaba, y no la letra, al menos en los primeros momentos. Una de las desventajas de estos métodos es que son complejos, ya que el niño debe aprender numerosas reglas para articular cada sílaba, y ello trae consigo numerosos errores. (p.58)

Nota: Elaboración propia, Recuperado de: Variables del método Sintético, 2014.

- **Método fonético:**

En el método fonético “se enseña el sonido de las letras asociado a su símbolo escrito” (Aristía, Manterola, Ramírez, Cardoza, Fernández, Jiménez, Madrid, Echeverría, Gallo y Torres, 2006, p.3) empleando los sonidos de las letras y no sus nombres, dando prioridad al uso del oído dentro del aprendizaje, por lo tanto, es un método lógico, el cual el/la profesor/a va trabajando gradualmente, articulando las dificultades en orden creciente.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.

El presente capítulo tiene como finalidad abordar el paradigma y enfoque, el diseño metodológico con sus respectivas fundamentaciones; determinando el nivel de profundización, escenario y los sujetos de estudio, además de las técnicas e instrumentos.

3.1 ENFOQUE Y PARADIGMA.

El enfoque metodológico estimado de la investigación es cualitativo. Sandín (2003) considera que este enfoque permite al investigador obtener de primera fuente las impresiones de la realidad que se busca investigar, debido a que es posible acceder al contexto mismo de estudio, (...) “con el propósito de comprender los fenómenos sociales y pedagógicos (Sáez, 2017, p.18).

Hernández, Fernández y Baptista (2014) describen tres características principales que complementan el enfoque antes mencionado con el paradigma interpretativo, estas son:

1. Planteamientos más abiertos que van enfocándose
2. Se conduce básicamente en ambientes naturales
3. Los significados se extraen de los datos (p.3).

Desde la última característica antes mencionada McMillan y Schumacher (2005) recalcan la importancia que tiene el investigador, ya que es este quien recoge la información narrada la cual es otorgada por aquellas personas expertas en el tema.

Por otra parte, el investigador puede comenzar observando un hecho o fenómeno pero también puede comenzar desde supuestos los cuales serán investigados en orden, resultando un proceso espiral, entendiéndose que su desarrollo es gradual y no es estático, puede volver para reafirmar lo planteado, pero se mantendrá en constante avance.

Considerando que las estrategias de enseñanza para el aprendizaje de la comprensión lectora no son igual en todos los contextos, el enfoque cualitativo permite desde su característica flexible direccionar la investigación hacia una lógica y proceso inductivo.

Para responder a la realidad educativa estudiada se ha considerado el paradigma interpretativo, debido a que este permite mediante la reflexión de los resultados

obtenidos conocer y comprender el accionar humano, otorgando por lo general datos de carácter descriptivo.

González (2001) quien cita a Lincoln y Guba (1985) afirma: (...) “el sujeto humano es el instrumento de investigación por antonomasia, puesto que no resulta factible idear un instrumento no humano capaz de adaptarse a las diferentes realidades de cada contexto” (p.229).

De esta forma quien podrá responder al propósito de indagación del presente seminario de grado, es el/la profesora de Educación Diferencial ya que es quien tiene las competencias para trabajar con los estudiantes con DIL. No obstante, se hace partícipe a otros actores que enriquezcan a dicho proceso.

Se ha de considerar que (...) “no existe una sola verdad, sino que surge como una configuración de los diversos significados que las personas le dan a las situaciones en las cuales se encuentra” (Martínez, 2011, p.6).

Desde lo ontológico se afirman que: “Las realidades son aprehendidas bajo la forma de múltiples construcciones mentales intangibles, basadas en lo social y en la experiencia” (Guba y Lincoln, 1994, p.11). Esto quiere decir que la realidad se basa en interpretaciones, las cuales son elaboradas por sujetos que están en interacción con otros.

En consecuencia, esto permitirá adentrarnos en el campo de estudio, interactuando con los sujetos en el mismo escenario donde ocurre el fenómeno, dicho sitio natural se da través del contexto de colegio regular. Cabe mencionar que la realidad de los hechos se presentará tal como ocurre y que además esta es subjetiva, la cual no será intervenida.

El alcance de la investigación se llevará a cabo mediante un estudio de tipo descriptivo, Hernández, Fernández y Baptista, (2014) señalan que se busca especificar las características de un fenómeno, demostrando con precisión qué es lo que ocurre en este, además se (...) “pueden involucrar varias variables, o simplemente puede quedarse en describir una sola variable” (Sáez, 2017, p.19). Por lo tanto, para saber las características del fenómeno: “*estrategias de enseñanza para la comprensión lectora en estudiantes con DIL*” se busca generar un conocimiento que sea único a una realidad que también es única e irrepetible, abordando la percepción y conocimientos de los actores involucrados en el proceso de la comprensión lectora, fundamentando así la

pregunta planteada al comienzo de la investigación a través del diseño de estudio de caso instrumental.

3.2. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL DISEÑO.

El diseño de la investigación se abordará desde la mirada de los autores McMillan y Schumacher (2005) quienes se refieren a la investigación cualitativa interactiva. Esta consiste en un estudio en profundidad la cual se da en un escenario natural, su técnica es frente a frente para poder recopilar los datos brindados por los entrevistados.

A continuación, se ha seleccionado una de las cinco modalidades de investigación interactiva, este es un estudio de caso, el cual (...) “es un método orientado a la comprensión de fenómenos a través de la descripción y análisis de una situación en un contexto” (Sáez, 2017, p.26). Este método se da en espacios y tiempos determinados, además los datos se logran directamente de la realidad del contexto, lo que permite orientar y mejorar futuros trabajos y prácticas.

Stake (1999) señala que la clasificación se da en función al propósito del estudio de casos, por lo que estos pueden ser intrínseco, instrumental o colectivo. La presente investigación se enmarca según su objetivo en un estudio de tipo instrumental, el cual se constituye a partir del interés por analizar un caso en particular para obtener una mayor comprensión sobre una temática o bien refinar una teoría. Por ende, la finalidad del estudio no recae en la comprensión de un caso en particular sino en otros fines indagatorios.

3.3. ESCENARIO Y COLABORADORES DE LA INVESTIGACIÓN.

La presente investigación tiene como escenario el Colegio Parroquial Domingo Savio, el cual se sitúa en el centro de la comuna de San Ramón. Según el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), se estima que en la comuna viven un total de 82.900 personas tanto como hombres y mujeres. Con respecto a la totalidad de establecimientos educacionales de la comuna es un total de 38 teniendo una matrícula de un total 15.051 niños, niñas y jóvenes que asisten a las distintas dependencias educacionales. (p.11)

El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, se constituye a partir de la idea de que todos sus estudiantes puedan acceder a la educación de acuerdo a sus posibilidades, Asimismo, desde su ideología promueve la heterogeneidad de los grupos y el respeto por las diferencias, definiéndose como una escuela democrática que educa a personas para ser ciudadanos con pensamiento crítico y autónomos, de manera que

ejerzan su condición de sujeto de derechos y responsabilidades. Por lo que, en su PEI especifican lo siguiente:

VISIÓN: Fieles al legado de San Juan Bosco, nuestro fundador, como Colegio Salesianos en Chile nos proponemos:

Ser signos y portadores del Amor de Dios, teniendo como modelo a Cristo el Buen Pastor, construimos una Comunidad Educativa Pastoral al servicio de los niños y jóvenes, inspirados en el legado espiritual y pedagógico de Don Bosco, para formar **‘buenos cristianos y honestos ciudadanos’**, contribuyendo a la Iglesia y a la sociedad actual. (p.3)

MISIÓN: Como colegio católico y salesiano, de la comuna de San Ramón, sector sur de Santiago, nos proponemos:

Ser un equipo de educadores y profesionales competentes que tiene como modelo a Jesús, el Buen Pastor, para atender y acompañar niños, niñas y adolescentes, con diferentes necesidades educativas, con el compromiso activo de los padres y apoderados en su crecimiento personal y en la formación de sus hijos (as), incentivando a la comunidad en la utilización del tiempo libre y así ser un colegio de excelencia académica y vivo modelo de la espiritualidad y del carisma salesiano. (p.5)

El establecimiento cuenta con 3 modalidades de enseñanza Mixta; Educación Pre-Básica, Educación Básica y Educación Media (Científica-Humanista y Técnico profesional).

A continuación, se detalla a los colaboradores de la investigación.

Recuadro N°15:

“Síntesis Colaboradores”

SIGLA	
PED1	Profesoras/es Educación Diferencial 1.
PED2	Profesoras/es Educación Diferencial 2.
PEGB	Profesoras/es Educación General Básica.
EST1	Estudiante 1.

EST2	Estudiante 2.
EST3	Estudiante 3.

Fuente: Elaboración Propia.

En relación a los sujetos de estudio, se escogió como muestra a dos Profesoras en Educación Diferencial, no obstante, también se considerarán como colaboradores de la investigación a la Profesora de Educación General Básica, Coordinador del Programa de Integración Escolar y Unidad Técnico-Pedagógica.

Según el diseño metodológico seleccionado se optó por una muestra no probabilística de tipo intencional, ya que se seleccionaron a los sujetos de estudio, en función a ciertos criterios, asimismo porque se desea conocer una realidad educativa específica.

La muestra intencional se caracteriza por “obtener muestras representativas en grupos típicos en determinados contextos naturales. El investigador puede elegir a los individuos de la población con intencionalidad” (Sáez, 2017, p.66).

3.4. FUNDAMENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DE TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.

La técnica utilizada para recoger la información es la entrevista, la cual recurre a una descripción narrativa permitiendo de esta forma dar respuesta a los objetivos planteados. Kvale (2011) afirma que esta técnica es una forma que tienen los sujetos de estudio para experimentar y comprender su mundo, lo cual permite que se describan las actividades, experiencias y opiniones, con el objetivo de recopilar información, mediante una estructura particular de preguntas y respuestas. Hernández, Fernández y Baptista (2014) cita a King y Horrocks (2009) quienes señalan que esta técnica se da bajo una modalidad íntima, flexible y abierta.

La técnica de la entrevista facilita la recogida de información necesaria sobre nuestros sujetos de estudio. Asimismo, permitirá entregar, describir y conocer la información sobre las estrategias de enseñanzas utilizadas por los docentes para la comprensión lectora en estudiantes cursando en segundo básico, que presentan necesidades educativas a nivel cognitivo y que deben recibir apoyo permanente durante su estadía en el Colegio. Además, permitirá comprender, el contexto de aula donde se entregan éstas estrategias, y cómo se lleva a cabo su metodología y aplicación de éstas.

Es necesario recalcar que existen dos tipos de entrevistas, la estructurada y la no estructurada dentro de estas Guerrero, Oliva y Ojeda (2017) mencionan una de ellas es

la **entrevista semiestructurada** que se utilizará en la investigación, esta “se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir, no todas las preguntas están predeterminadas)” (Hernández, Fernández y Baptista, 2010, p.418). Lo que permite más flexibilidad. Donde el orden de preguntas puede ser aleatorio según como se vaya desarrollando la conversación.

La fundamentación principalmente se basa en que la entrevista permite recopilar la mayor cantidad de datos posibles ofrecida por los participantes, esto permite analizar el planteamiento del problema para luego sacar conclusiones, pero además de la técnica también el instrumento da respuestas, mediante una pauta de preguntas las cuales son de carácter abierto, estas “no obliga a escoger entre un conjunto fijo de alternativas, es de respuesta libre, por eso, según la naturaleza de la pregunta y el interés de la persona, las respuestas varían mucho en cuanto a su extensión y profundidad” (Rincón, 2014, p.141).

Serán un total de cuatro entrevistas para los tres sujetos de investigación en este caso son el/la Profesor/a en Educación Básica y dos de Educación Diferencial. En la entrevista contiene las preguntas abiertas que permitirán que los entrevistados logren expresarse en detalle y de manera expedita, de igual modo, se opta por este tipo de preguntas, ya que dan pie a una conversación lo que ayudará a tener respuestas profundas que proporcionen información valiosa y precisa para la investigación. Por otra parte, al direccionar las preguntas a ciertos temas se orientará al docente para que reflexione sobre su quehacer pedagógico, a ser más consciente en base a la preparación de la enseñanza, aplicación y evaluación de las estrategias que puedan facilitar a la comunidad estudiantil con ciertas características particulares, el desarrollo de las habilidades y destrezas cognitivas.

Otra de las técnicas que se realizará para obtener información es la **observación**, que tiene por objetivo potenciar la investigación del presente seminario de grado para visualizar y determinar sobre el fenómeno estudiado en el contexto socioeducativo en primera fuente. Se entiende que al observar no es tan solo utilizar el sentido de la vista, sino que involucra todos los sentidos. Hernández, Fernández y Baptista (2010) citan a Emerson, Fretz y Shaw (1995) señalando que “no es cuestión de “copiar” pasivamente lo que ocurrió o está sucediendo, sino de interpretar su significado” (p.414).

La observación será de tipo no participativa, el autor Sáez (2017) manifiesta que “en este tipo de observación, el investigador intenta minimizar el efecto de su presencia

para obtener la mayor objetividad” (p.72). Se debe tratar de no modificar la conducta del fenómeno estudiado, ya que por ser observados los sujetos por consecuencia cambian su comportamiento natural. Es por esto, que se realizaran más de una observación para que en el transcurso del tiempo de la observación en el escenario seleccionado, los sujetos de estudios se acostumbran a los examinadores y comienzan a manifestarse naturalmente.

Para identificar las situaciones que se vivencia en la sala de clases será a través del instrumento de un diario de campo, Saéz (2017) señala “el diario de campo es un instrumento para registrar hechos y fenómenos para interpretarlos posteriormente. (...) La información registrada en el instrumento es la realidad desde la perspectiva y percepciones del observador” (p.75)

Para recabar información sobre los lineamientos o las organizaciones del establecimiento educacional los sujetos de la investigación que van a entregar esta información son la Coordinadora Académica y la coordinadora del PIE, será a través de un **cuestionario complementario** siendo una técnica que contiene un listado de preguntas explicadas con un lenguaje claro, breves y fácil de comprender. Según el autor Sáez (2017) para desarrollar el cuestionario se debe tener en claro las siguientes características:

- La redacción de preguntas debe ser neutra para no influir en las respuestas.
- No redactar de forma negativa.
- No debe referirse a varias cuestiones o variables en la misma pregunta (ítems dobles).
- La claridad es esencial, especialmente en cuestionarios autoadministrados. Evitar preguntas redundantes y no hacer más preguntas de las necesarias. Mantener el anonimato de los sujetos para propiciar la sinceridad. (p.83)

Para el paradigma cualitativo el tipo de pregunta teniendo una libertad al sujeto para expresarse a través de las palabras, obteniendo la mayor información, focalizando las respuestas en los ámbitos principales de la investigación y no en variados puntos de vista con referentes a distintos temas.

Por último, se desarrollará el instrumento de **análisis documental** a lo que señalan los autores Hernández, Fernández y Baptista (2014) lo siguiente:

Nos pueden ayudar a entender el fenómeno central de estudio. Prácticamente la mayoría de las personas, grupos, organizaciones, comunidades y sociedades los producen y narran, o delinear sus historias y estatus actuales. Le sirven al investigador para conocer los antecedentes de un ambiente, así como las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal (LeCompte y Schensul, 2013; Rafaeli y Pratt, 2012; Van Maanen, 2011; y Zemliansky, 2008). (p. 415-416)

A continuación, se presenta la siguiente tabla en donde se integran los objetivos específicos, categorías de análisis, las sub – categorías.

3.4.1. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADAS

Recuadro N°16

“Operalización de los objetivos con sus respectivas categorías y subcategorías”

Categoría	Subcategorías	Preguntas
Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en Aula Común.	PEGB y EST DIL	<p>1- Antes de comenzar el proceso de planificación de la asignatura de lenguaje y comunicación, ¿Se realiza una reunión previa con profesores/as de Ed. Diferencial para identificar las estrategias de enseñanza para estudiantes con DIL en la comprensión lectora?</p> <p>2- ¿Cuáles son las mayores dificultades y/o desafíos para trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?</p> <p>3- ¿Cómo fomenta la motivación y la participación en estudiantes con DIL para la realización de las actividades de comprensión lectora?</p> <p>4- ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?</p> <p>5- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea usted para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?</p> <p>6- Según los objetivos de aprendizajes propuestos en las bases curriculares y planificación elaborada por usted para sus clases ¿Cuál es su metodología de trabajo para lograr potenciar las capacidades de los estudiantes con DIL en la comprensión lectora?</p>

	<p>7- Desde la comprensión inferencial ¿Qué estrategias le acomoda para trabajar las ideas principales de un texto, las relaciones de causa-efecto, deducción de detalles, entre otros aspectos relevantes que engloba esta categoría?</p> <p>8- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>9- ¿Cuál de las siguientes estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros) le dificulta trabajar más con los estudiantes? ¿Por qué?</p> <p>10- ¿Qué estrategias emplea para la interrogación de textos?</p> <p>11- ¿Cómo dirige sus acciones pedagógicas para enseñar los textos literarios y no literarios para la comprensión lectora?</p> <p>12- En base a su experiencia profesional, ¿Usted indaga sobre nuevos conocimientos acerca de las distintas metodologías que aporten a la comprensión lectora? ¿Cuáles ha encontrado, en qué consisten y cómo estos favorecen el aprendizaje en estudiantes con DIL?</p> <p>13- De todas las estrategias que utiliza en su quehacer pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora, ¿Cuál cree usted que es la que da mejores resultados en los estudiantes con DIL?</p>
--	--

		<p>14- Considerando alguno de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares que apuntan a la comprensión lectora ¿Cual le causa mayor dificultad para trabajar en el aula común con los niños con DIL? ¿Por qué?</p> <p>15.-En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?</p> <p>16- Según el eje de lectura propuesto en las bases curriculares ¿Cuál de las dimensiones (conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, motivación hacia la lectura, importancia de los textos) cree usted que limita el desarrollo y aprendizaje de la comprensión lectora? ¿Con qué estrategia usted abarca esta dimensión?.</p> <p>17- Según su experiencia trabajando con estudiantes DIL ¿Qué modelo de lectura es el que permite desarrollar de mejor forma la comprensión lectora?</p>
	<p>PED y EST DIL</p>	<p>1- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realiza al momento de evaluar al estudiante en el área de comprensión lectora?, ¿Podría dar algún ejemplo de aquellas adecuaciones?</p> <p>2- ¿Qué actos genera usted para facilitar la comprensión lectora del estudiante con diagnóstico DIL tanto en las instrucciones como actividades de la clase de lenguaje y comunicación?</p>

		<p>3- ¿De qué manera crea, implementa y perfecciona las estrategias para la comprensión lectora de forma que repercutan positiva y significativamente en los estudiantes con diagnóstico DIL?</p> <p>4- En base a los objetivos de aprendizaje que propone el Curriculum nacional ¿a través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?</p> <p>5- ¿Qué parte o momento de la comprensión lectora, realiza de forma autónoma el estudiante con DIL?</p> <p>6- Usted como especialista, en este tipo de estudiantes y sus características, ¿Qué estrategias le dificulta trabajar con el estudiante? ¿Cómo revierte esta situación?</p> <p>7- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?</p>
<p>Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en Aula de Recursos.</p>	<p>PED y EST DIL</p>	<p>1- ¿Qué estrategias y cómo las emplea en la adquisición de nuevas palabras para ampliar el vocabulario y tener una mayor comprensión lectora en los estudiantes con diagnóstico DIL?</p> <p>2- ¿Qué desafíos le proponen las características de los estudiantes con DIL, para el desarrollo de la comprensión lectora?</p> <p>3- ¿De qué manera usted une la didáctica y los métodos de lectura para desarrollar la comprensión lectora?</p>

	<p>4- ¿Qué aspectos que se abarcan en la comprensión litera e inferencial se le dificulta trabajar con los estudiantes?, ¿Por qué?</p> <p>5- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué estrategias emplea usted para desarrollar la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?</p> <p>6- Considerando que los estudiantes DIL pueden presentar limitaciones en las habilidades sociales (responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas) ¿Cómo trabaja estas habilidades de manera que se favorezca la comprensión lectora en este tipo de estudiantes?</p> <p>7- -Desde la dimensión propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD antes AAMR), en la dimensión II se mencionan las habilidades conceptuales (adquisición de lectura y escritura), teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan limitaciones en estas habilidades ¿Qué apoyos estima para favorecer el desempeño de los estudiantes DIL en la comprensión lectora?</p> <p>8-- ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Con cuál de estas obtiene mejores resultados? ¿Por qué?</p>
--	---

Fuente: *Elaboración propia*

3.4.2. MODELO DE INSTRUMENTO A EMPLEAR.

A continuación, se presenta el instrumento a emplear a los/las Profesores/as de Educación Diferencial y Profesores/as de Educación General Básica.

Recuadro N°17

“Modelo de Entrevista Semiestructurada”

Entrevista Semiestructurada: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Fecha: / / 2019.

En la presente entrevista tiene con finalidad de identificar las distintas estrategias de enseñanzas para la comprensión lectora que desempeña en su labor pedagógico con los estudiantes específicamente con Discapacidad Intelectual Leve (DIL).

La entrevista será realizada de manera individual en los tiempos y lugar que la profesora y las seminaristas dispongan en un acuerdo mutuo. Se requiere que las respuestas estén dirigidas a las preguntas abiertas que se realizan, entendiendo que se pueden desarrollar preguntas entremedias para recopilar y obtener la mayor información posible de los temas a tratar.

Guión de preguntas:

1.- Antes de comenzar el proceso de planificación de la asignatura de lenguaje y comunicación, ¿Se realiza una reunión previa con profesores/as de Ed. Diferencial para identificar las estrategias de enseñanza para estudiantes con DIL en la comprensión lectora?

- 2- ¿Cuáles son las mayores dificultades y/o desafíos para trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?
- 3- ¿Cómo fomenta la motivación y la participación en estudiantes con DIL para la realización de las actividades de comprensión lectora?
- 4- ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?
- 5- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea usted para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?
- 6- Según los objetivos de aprendizajes propuestos en las bases curriculares y planificación elaborada por usted para sus clases ¿Cuál es su metodología de trabajo para lograr potenciar las capacidades de los estudiantes con DIL en la comprensión lectora?
- 7- Desde la comprensión inferencial ¿Qué estrategias le acomoda para trabajar las ideas principales de un texto, las relaciones de causa-efecto, deducción de detalles, entre otros aspectos relevantes que engloba esta categoría?
- 8- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿Por qué?
- 9- ¿Cuál de las siguientes estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros) le dificulta trabajar más con los estudiantes? ¿Por qué?
- 10- ¿Qué estrategias emplea para la interrogación de textos?

11- ¿Cómo dirige sus acciones pedagógicas para enseñar los textos literarios y no literarios para la comprensión lectora?

12- En base a su experiencia profesional, ¿Usted indaga sobre nuevos conocimientos acerca de las distintas metodologías que aporten a la comprensión lectora? ¿Cuáles ha encontrado, en qué consisten y cómo estos favorecen el aprendizaje en estudiantes con DIL?

13- De todas las estrategias que utiliza en su quehacer pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora, ¿Cuál cree usted que es la que da mejores resultados en los estudiantes con DIL?

14- Considerando alguno de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares que apuntan a la comprensión lectora ¿Cual le causa mayor dificultad para trabajar en el aula común con los niños con DIL? ¿Por qué?

15.-En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?

16- Según el eje de lectura propuesto en las bases curriculares ¿Cuál de las dimensiones (conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, motivación hacia la lectura, importancia de los textos) cree usted que limita el desarrollo y aprendizaje de la comprensión lectora? ¿Con qué estrategia usted abarca esta dimensión?.

17- Según su experiencia trabajando con estudiantes DIL ¿Qué modelo de lectura es el que permite desarrollar de mejor forma la comprensión lectora?

Entrevista Semiestructurada: Dirigida a Profesoras de Educación Diferencial (PED)

Fecha: / / 2019.

En la presente entrevista tiene con finalidad de identificar las distintas estrategias de enseñanzas para la comprensión lectora que desempeña en su labor pedagógico con los estudiantes específicamente con Discapacidad Intelectual Leve (DIL).

La entrevista será realizada de manera individual en los tiempos y lugar que la profesora y las seminaristas dispongan en un acuerdo mutuo. Se requiere que las respuestas estén dirigidas a las preguntas abiertas que se realizan, entendiendo que se pueden desarrollar preguntas entremedias para recopilar y obtener la mayor información posible de los temas a tratar.

Guión de preguntas:

- 1- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realiza al momento de evaluar al estudiante en el área de comprensión lectora?, ¿Podría dar algún ejemplo de aquellas adecuaciones?
- 2- ¿Qué actos genera usted para facilitar la comprensión lectora del estudiante con diagnóstico DIL tanto en las instrucciones como actividades de la clase de lenguaje y comunicación?
- 3- ¿De qué manera crea, implementa y perfecciona las estrategias para la comprensión lectora de forma que repercutan positiva y significativamente en los estudiantes con diagnóstico DIL?

- 4- ¿Qué estrategias y cómo las emplea en la adquisición de nuevas palabras para ampliar el vocabulario y tener una mayor comprensión lectora en los estudiantes con diagnóstico DIL?
- 5- ¿Qué desafíos le proponen las características de los estudiantes con DIL, para el desarrollo de la comprensión lectora?
- 6- ¿De qué manera usted une la didáctica y los métodos de lectura para desarrollar la comprensión lectora?
- 7- ¿Qué aspectos que se abarcan en la comprensión litera e inferencial se le dificulta trabajar con los estudiantes?, ¿Por qué?
- 8- En base a los objetivos de aprendizaje que propone el Curriculum nacional ¿a través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?
- 9- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué estrategias emplea usted para desarrollar la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?
- 10- Considerando que los estudiantes DIL pueden presentar limitaciones en las habilidades sociales (responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas) ¿Cómo trabaja estas habilidades de manera que se favorezca la comprensión lectora en este tipo de estudiantes?

11-Desde la dimensión propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD antes AAMR), en la dimensión II se mencionan las habilidades conceptuales (adquisición de lectura y escritura), teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan limitaciones en estas habilidades ¿Qué apoyos estima para favorecer el desempeño de los estudiantes DIL en la comprensión lectora?

12- ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Con cuál de estas obtiene mejores resultados? ¿Por qué?

13- ¿Qué parte o momento de la comprensión lectora, realiza de forma autónoma el estudiante con DIL?

14- Usted como especialista, en este tipo de estudiantes y sus características, ¿Qué estrategias le dificulta trabajar con el estudiante? ¿Cómo revierte esta situación?

15- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?

Fuente: Elaboración propia.

Recuadro N°18
“Modelo de Diario de Campo”

Diario de Campo	
<p>Se realizan las observaciones en dos contextos, en aula común (AC) como en aula de recursos (AR), teniendo por objetivo la observación de las acciones y Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora que utiliza la Profesora de Educación General Básica (PEGB) y la Profesora de Educación Diferencial (PED).</p> <p>La modalidad utilizada es no participativa, entendiéndose que se requiere observar la naturalidad de las profesoras en su ejercicio profesional, sin alterar además las conductas de los/las estudiantes para recopilar la mayor información. Se organizarán en conjunto (Profesoras y seminaristas) las sesiones de clases que se observarán.</p> <p>Nombre del observador: Lugar: Hora de inicio: Hora Final: Fecha: Contexto: Asignatura:</p>	
Hora	Descripción de lo observado

Fuente: Elaboración propia.

3.5. CRITERIOS DE RIGOR CIENTÍFICO.

Los criterios de rigor científicos presentes en la investigación apunta a la validez y confiabilidad, la cual se da mediante la validación de los instrumentos de recogida de información, según Rusque (2003) la validez es un método de investigación que busca responder a las preguntas formuladas medidas en términos de contenido, predicción, concurrencia y construcción, esto quiere decir que debe haber una valoración apta para la aplicación. Por otra parte, la confiabilidad según Bernal (2000) es la exactitud y solidez de los resultados obtenidos ligándose íntimamente con los instrumentos y su aplicación, para ello existe una pregunta clave, (...) “si se miden fenómenos o eventos una y otra vez con el mismo instrumento de medición, ¿Se obtienen los mismos resultados u otros muy similares? Si la respuesta es afirmativa, se puede decir que el instrumento es confiable” (Bernal, 2000, p.218).

En relación a la confirmabilidad o reflexividad, existen criterios que permiten conocer el papel del investigador, puesto que existe:

Un compromiso ético de informar a los responsables de los sitios donde realizará su trabajo de campo, qué actuaciones profesionales mantendrá durante la investigación. Así deja claro el papel que desempeñará durante las observaciones y en las interacciones con los participantes del estudio” (Noreña, Alcaraz, Rojas y Rebolledo, 2012, p.269).

En función de lo anterior, se contará con la validación a través del juicio de expertos que posean título profesional y magíster ligado directamente al ámbito de la educación o ciencias sociales. Conforme a lo antes mencionado se hará entrega de una carta formal la cual especifique el objetivo general de la investigación, además de una pauta en donde se definirán los objetivos específicos así como también la pauta que apunta a la obtención de cada objetivo según las técnicas e instrumentos a emplear, para ello se han considerado dos criterios: pertinencia y coherencia, los cuales ayudarán a mejorar las preguntas a través de sugerencias o comentarios entregados por el grupo de expertos de manera que se asegure o logre la objetividad. Una vez se haya cumplido con el criterio de confiabilidad se describirán las entrevistas realizadas a las Educadoras Diferenciales y a la Educadora General Básica, transcribiendo de manera fidedigna a lo contestado, además, de adjuntar al anexo los cuestionarios complementarios respondidos por la jefa de UTP y coordinadora PIE, de igual modo, con el análisis de la documentación de los estudiantes con DIL y las observaciones en aula común como en aula de recursos.

CAPÍTULO IV: PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS.

A continuación, se presentan los resultados del estudio, obtenidos mediante los instrumentos utilizados; los cuales son expuestos para mayor comprensión del análisis en matrices de triangulación de acuerdo a cada objetivo específico formulado.

4.1. TRABAJO DE CAMPO O RECOGIDA DE INFORMACIÓN.

En la presente investigación se utilizan tres técnicas para la recogida de información: la entrevista semiestructurada, fue realizada a una Profesora de Educación Diferencial a cargo del trabajo con estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico y una Profesora en Educación General Básica a cargo de la asignatura de Lenguaje y Comunicación. El segundo instrumento, es la observación no participativa en aula común como en aula de recursos, en ambos casos se observaron clases de Lenguaje y Comunicación. Por último, el análisis de documentación.

A continuación, se darán a conocer las etapas o fases de recogida y análisis de información, identificando los facilitadores y obstaculizadores del proceso, siendo estos los siguientes:

Recuadro N°19:

“Fases de la recogida de información”

Acciones a realizar	Explicación	Facilitadores	Obstaculizadores
Fase 1 Recopilación de documentación teórica.	Investigación relacionada a diferentes fuentes de información especializada con el objeto de estudio. (Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora)	Acceso a la información de manera rápida y simultánea gracias al uso de las TIC'S.	El grado de confiabilidad que presentan las diversas fuentes de información hacía necesaria la búsqueda mediante ciertos criterios (utilizar bases de datos de la universidad, años de publicación, cantidad de veces citados, entre otros)

<p>Fase 2 Identificación del problema de investigación.</p>	<p>De acuerdo a la información seleccionada previamente, se plantea el tema a investigar. Surgiendo el interés de las seminaristas por abordar la Lectura, esto debido a la baja comprensión lectora que existe en Chile y el mundo, además, se consideró a los/las estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve debido a sus limitaciones existentes en las áreas conceptuales, específicamente las dificultades que presentan en el aprendizaje de la lectura.</p>	<p>El interés por parte de las seminaristas a trabajar la temática selecciona. Todas las seminaristas se encuentran realizando práctica profesional en Programas de Integración Escolar, considerando una necesidad transversal el desarrollo de la comprensión lectora, independiente del establecimiento y los cursos.</p>	<p>Delimitación del problema a investigar.</p>
<p>Fase 3 Construcción objetivos del seminario.</p>	<p>Junto con la identificación del problema de investigación surge la elaboración del objetivo general del seminario, desprendiéndose de los objetivos específicos, que facilitarán el cumplimiento de dicho objetivo general y con ello el desarrollo de la presente tesis.</p>	<p>Claridad en cuanto al tema central a investigar.</p>	<p>Se presentan constantes dificultades en la redacción de los objetivos, por lo que se decide reformular cada uno de ellos, para poder reflejar de manera detallada el sentido de la investigación.</p>
<p>Fase 4 Determinación del marco teórico.</p>	<p>Se definen y describen los conceptos fundamentales para poder llevar acabo el objetivo del seminario facilitando la comprensión y el</p>	<p>Jerarquización de aquellos conceptos fundamentales de acuerdo a la investigación.</p>	<p>Se presentan dificultades debido a que se integran nuevos conceptos, reelaborando el mapa conceptual en más de una ocasión.</p>

	análisis con mayor profundidad del tema a investigar.		
Fase 5: Construcción del marco metodológico.	Para responde al objetivo general se definió el enfoque, paradigma, alcance y diseño, además, se consideró el escenario y sus actores, como también las técnicas de recolección de información pertinentes al seminario.	Buena base entregada por parte de la profesora de proyecto de seminario, lo que permitió seleccionar adecuadamente la metodología de investigación, así como el estudio de caso.	Los obstaculizadores se dieron principalmente en el nivel de profundidad y en seleccionar adecuadamente los instrumentos para recoger la información dando respuesta al objetivo general y a los específicos.
Fase 6: Selección y confección de los instrumentos.	Las seminaristas elaboran los instrumentos para la investigación. En una primera instancia se realizan las preguntas para el cuestionario complementario dirigido a la Coordinadora de PIE y Jefe UTP teniendo por objetivo conocer los distintos lineamientos utilizados en el PIE. Como segunda instancia, se elaboran las preguntas que se realizarán a las profesoras de Educación Diferencial y Educación General Básica, estableciendo categorías, Por último, se realizan observaciones por medio del diario de campo.	Dedicación de las seminaristas para realizar las preguntas de las entrevistas, así como también lo que se deseaba observar, debido a la claridad de lo que se requiere investigar.	Clasificación de las preguntas de la entrevista semiestructurada según categorías y subcategorías para dar respuesta y facilitar el proceso de triangulación.
Fase 7: Validación de los instrumentos	Se envía la validación de instrumento a tres profesionales	Las validadoras fueron contactadas	Impedimento en la validación de expertos en

	licenciados en educación con grado de magíster para que validen según dos criterios que se han considerado, estos son: la pertinencia y la coherencia de las preguntas, generando así mayor confiabilidad en la recogida de información.	rápidamente, accediendo a participar en el proceso sin ningún inconveniente, esto permitió entregar las validaciones de las preguntas en el tiempo estipulado por las seminaristas.	la temática a investigar pertenecientes a la UCSH.
Fase 8: Observación no participativa en distintos contextos	Se solicita y aprueba la autorización por parte del colegio para que las seminaristas hagan ingreso a los distintos contextos propuestos (aula común y aula de recursos, con estudiantes que cursan segundo año básico), permitiendo realizar las observaciones no participativas en las clases de Lenguaje y Comunicación.	La buena disposición del establecimiento y de las profesoras en la autorización del ingreso a sala de clases. Los estudiantes se comportaron de manera natural sin distraerse por la presencia de las seminaristas.	En algunas clases observadas, específicamente en aula común, no hubo tanto enriquecimiento en relación a las estrategias de enseñanza, debido a que se tomaron pruebas y controles.
Fase 9: Observación en aula de recursos (Lenguaje y Comunicación)	Se realizan observaciones no participativas de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora, empleadas por la Profesora de Educación Diferencial 1 a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.	La disponibilidad y voluntad por parte de la Profesora de Educación Diferencial 1 para observar su quehacer profesional en conjunto al estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.	Educadora Diferencial 2 no da autorización para observar sus clases, por lo que, uno de los tres estudiantes queda fuera de la investigación en relación a este punto, Además, uno de los estudiantes de la Educadora Diferencial 1 no asiste al colegio por temas personales, por lo que, tampoco se puede observar el trabajo con él en aula de recursos
Fase 10: Entrevista semiestructurada.	Coordinación de espacios y tiempo para realizar las entrevistas a las profesoras de	Buena disposición de las profesionales de educación entregando sus	Educadora Diferencial 2 no firma autorización, ya que manifiesta no tener tiempo, por lo que no

	Educación Diferencial y Educación General Básica.	horarios para poder acceder a la información sin límites.	desea participar de la investigación.
Fase 11: Transcripción de la información obtenida.	Ejecución de las transcripciones de las observaciones no participativas y de las dos entrevistas realizadas a la Educadora Diferencial y a la Educadora General Básica.	Las grabaciones y transcripciones de las observaciones no participativas, así como de las entrevistas fueron realizadas en el tiempo estimado por las seminaristas.	La transcripción de las observaciones no participativas en aula común fue más complejas debido a la contaminación acústica producida por las personas presentes en el contexto.
Fase 12: Interpretación y análisis de los datos.	Se desarrolla la triangulación de los datos a partir de los objetivos del seminario, teniendo como finalidad, la extracción de la información más relevante, logrando así el objetivo general de la investigación.	La transcripción de la información obtenida permitió una buena organización, debido a la matriz elegida.	Debido a la variedad de instrumentos empleados, el análisis se retrasó más del tiempo esperado, presentándose confusiones en la precisión de la información.
Fase 13: Formulación de Conclusiones	A través del análisis general de la información obtenida y la coherencia demostrada entre los objetivos planteados y el planteamiento del problema en el seminario, se realizan las conclusiones pertinentes.	La organización de la información recopilada en la matriz permitió realizar el análisis y posteriores conclusiones de forma rápida.	Dificultad en el análisis del objetivo 4, ya que al ser una temática específica, se redundaba la información.

Fuente: Elaboración propia.

4.2. ANALISIS DE LA INFORMACIÓN.

En el siguiente apartado, se han considerado las categorías según los objetivos de la investigación. Su finalidad, poder ordenar la información obtenida mediante las entrevistas, las observaciones no participativas y el análisis de documentos.

Según Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman (2017) la codificación cualitativa permite, por ejemplo, en una entrevista, categorizar, clasificar y rotular los datos obtenidos, integrando la información para formar una teoría, de esta manera quien analiza los datos obtenidos mediante diversos instrumentos puede resumir, codificar y descomponer un tema, grupos o categorías.

Borda, Dabenigno, Freidin y Güelman (2017) citan a Coffey y Atkinson (2003) quienes afirman que:

La codificación no es un proceso que sustituya al análisis sino su “materia prima”, aquello que lo posibilita y es su punto de partida. Desde una perspectiva amplia y procesual, la codificación es considerada por los autores como una “gama de enfoques que ayudan a la organización, recuperación e interpretación de datos” (p.35)

El grupo de seminaristas realiza una lectura completa de la información recabada en los tres instrumentos, observación no participativa, entrevista semiestructurada y análisis de documentos. Con la finalidad de responder a través de los análisis a los objetivos planteados en esta investigación, para ello se ha codificado y marcado con colores las frases más relevantes consideradas como elementos vinculantes a la categoría con sus respectivas subcategorías.

A continuación, se presenta el siguiente recuadro, con sus respectivos códigos y colores, además, se presentan las categorías y subcategorías, los cuales responden a los objetivos específicos y al objetivo general del presente seminario.

Recuadro N°20:

“Cuadro de Colores para cada subcategoría”

Categoría	Subcategoría	Color	Código
Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Aula común	Profesora de Educación General Básica y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve		PEGB Y EST DIL
	Profesora de Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve		PED Y EST DIL
Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Aula de recursos	Profesora de Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve		PED Y EST DIL

Fuente: Elaboración propia.

4.3. Matrices de triangulación.

Esta técnica posibilita la interpretación, análisis y determinación de las posibles conclusiones, además, aporta a la codificación de la información obtenida mediante las observaciones no participativas en aula común como en aula de recursos, además, de las entrevistas realizadas a las profesoras de Educación Diferencial y de Educación General Básica y el análisis de documentos de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

En función de esto, se elaboró una matriz de categorías para el análisis donde se establecieron las categorías y subcategorías, en relación a los objetivos específicos del seminario. Los tres instrumentos de recogida de información antes mencionados fueron contrastados con el contenido teórico, para luego realizar las interpretaciones necesarias que llevan al análisis por cada subcategoría dando respuesta a cada objetivo específico del seminario.

Recuadro N°21

4.3.1 “MATRIZ DE TRIANGULACIÓN OBJETIVO ESPECÍFICO N° 1”

Categoría I: Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Aula Común				
Subcategoría B: Profesora de Educación Diferencial (PED1) y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve (EST. DIL)				
Técnicas e instrumentos (recolección de información)			Teoría	Interpretación
Análisis Documental	Registro de Observación	Entrevista		
<p>PED1 realiza las siguientes adecuaciones según la elaboración del PACI para EST DIL2:</p> <p>“Se remplazan OA de 2° básico por OA de 1° básico en relación con el ámbito de lectura, y escritura”.</p>	<p>No se registra.</p>	<p>PED1 realiza las siguientes adecuaciones:</p> <p>“(…) netamente sacar un poco los objetivos de segundo básico, hemos tomado más los de primero básico”.</p> <p>“(…) dentro de las adecuaciones, en la evaluación se les lee la prueba para poder dar una mejor comprensión”.</p>	<p>La Ley 20.370, Ley General de Educación, 2009, en el Artículo 36, menciona que para permitir y facilitar el acceso a las personas con discapacidad a los cursos o niveles existentes (...) se deben brindar las adecuaciones curriculares y los apoyos necesarios para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educativo.</p> <p>Según lo indicado por el Decreto N° 83, 2015, (...) existen Adecuaciones Curriculares las cuales permiten que los estudiantes accedan a los objetivos generales en condiciones similares a la de sus compañeros/as, existiendo, además, tres principios orientadores, estos son: Igualdad</p>	<p>En relación con las acciones que realiza PED1 para EST DIL2, estas se ajustan a lo estipulado por la Ley General de Educación y por el Decreto N° 83, 2015, permitiendo en primera instancia que el estudiante acceda al Curriculum adecuando los objetivos de las Bases Curriculares para que el estudiante pueda progresar en su aprendizaje.</p> <p>Además, se evidencia mediante el análisis documental del PACI que se han considerado los contenidos fundamentales como lo son la lectura.</p>

			de oportunidad, calidad educativa con equidad e inclusión educativa y valoración de la diversidad. Estos principios buscan responder a las necesidades y características de los estudiantes cuando la planificación no logra dar respuestas a las Necesidades Educativas Especiales.	
No se registra	No se registra	<p>PED1 realiza las siguientes adecuaciones:</p> <p>(...) “la evaluación cambia tiene menos alternativas normalmente”</p> <p>“(…) normalmente no tienen muy entendido lo que paso primero, segundo y después, o sea primero, intermedio y final, no, no lo manejan muy bien y siempre que se hacen evaluaciones así, se trata de sacar ese ítem porque se pierde mucho en eso, hasta grandes, pero se pierden”.</p>	El Decreto N°83, 2015, ofrece entregar una propuesta por parte del Ministerio de Educación en relación a la priorizaciones de aprendizajes a través de las Progresiones de Aprendizaje en Espiral y Orientaciones para su Implementación del año 2018, el propósito del instrumento curricular es garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje, principalmente para quienes presentan discapacidad o discapacidad múltiple insertos en contextos educativos especiales o regulares con Programa de Integración Escolar	Dentro de estas adecuaciones se encuentra el reducir alternativas en las preguntas, teniendo la posibilidad de tener menor opción para identificar la respuesta correcta. Además, como lo identifica la PED1, los estudiantes DIL tienen una limitación en la identificación de la secuencia temporal, la situación que ocurre en la historia o en la entrega de alguna información, por ende, se elimina en su totalidad el ítem en las evaluaciones.

<p>Con respecto al PACI de los estudiantes DII, se identifican las adecuaciones de acceso, teniendo como presentación de la información a través de láminas y como entorno tener a un tutor ubicado junto a él, en este caso de la Profesora de Educación Diferencial.</p>		<p>PED1 utiliza las siguientes estrategias para dichas adecuaciones:</p> <p>(...) “se utiliza más imágenes para trabajar las evaluaciones”.</p> <p>(...) “se da otro tipo de respuesta que si me responde oral yo tengo la facilidad de anotar lo que me dijo sin que él tenga que escribirlo”.</p>	<p>(...) se definen las estrategias como un sistema de planificación que permite conseguir un objetivo, así mismo se podría decir que es la forma en que las personas dan sentido y coordinan lo que se hace para lograr una meta. Su principal característica es la flexibilidad. (Zavala y Zubillaga, 2018)</p>	<p>Con respecto a lo mencionado por los autores Zavala y Zubillaga, existe coherencia entre la forma en que la PED1 da respuesta a su estudiante por medio de estrategias flexibles. Como ella menciona en la entrevista y también se evidencia en la observación.</p> <p>Además, en el contexto de Aula de Recursos, trabajar con imágenes, permite que el estudiante acceda al aprendizaje, asociando lo observado en la imagen facilitando lo leído y a su vez su proceso de comprensión lectora.</p> <p>Por otra parte, PED1 da otro tipo de respuesta considerando para ella una estrategia, la cual permite que el estudiante piense y cree respuestas, facilitando la participación en las actividades ya que el proceso se desarrolla de forma rápida sin que el tenga tiempos vacíos para probable distracción.</p>
--	--	---	---	--

<p>No se registra.</p>	<p>No se registra.</p>	<p>PED1 las adecuaciones curriculares que realiza en el momento de evaluar al estudiante en el área de comprensión lectora manifiesta lo siguiente:</p> <p>“(...) el estudiante 1, (emmm) que él está leyendo igual hay que ver que lea, que uno le vaya guiando la lectura porque se salta palabras, por lo mismo porque omite muchas cosas y también la escritura omite más.”</p> <p>Para complementar se destaca en una de las respuestas de las preguntas realizadas, que se desarrolla con respecto a la autonomía de los estudiantes en la lectura. En que parte o momento de la comprensión lectora, realiza de forma autónoma el estudiante con DIL</p> <p>“(...) Ya, (emm...) según las actividades o estrategias propuestas en el aula común se... realiza la lectura autónoma en el comienzo de las narraciones intentando decodificar los escritos,</p>	<p>Lectura independiente: Se hace referencia a Solís, Suzuki y Baeza (2011), citado por El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (s/f) señalan que: “la lectura independiente constituye uno de los elementos fundamentales para el aprendizaje de la lectura, ya que es a través de este elemento que el niño practica las estrategias de lecturas aprendidas en la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura guiada. (...) lo que hace que el lector requiera leer con fluidez y precisión para captar el significado de lo que está leyendo y lograr efectuar una interpretación del mismo. (p.2)</p>	<p>La PED1 menciona que se debe comenzar con una lectura guiada por las ciertas limitaciones de los estudiantes, para que este se relacione con la lectura y poder incentivar a una autonomía en este proceso, en la cual se refiere los autores Solís, Suzuki y Baeza en el año 2011, que pueda desarrollar una lectura fluida y una comprensión lectora a través de la identificación del significado de los textos.</p>
------------------------	------------------------	---	--	--

		o guiándose por las imágenes y durante la lectura”.		
<p>Lo que señala el PACI en los estudiantes DIL son las adecuaciones de acceso siendo una de la presentación de la información a través de explicaciones personalizadas.</p> <p>Además, con respecto a la adecuación de acceso del entorno, su ubicación es en la parte delantera de la sala de clases.</p>	No se registra.	<p>Actos que genera PED1 para facilitar la comprensión lectora ya sea en las instrucciones como en las actividades:</p> <p>“(…) Ya, en la clase de lenguaje y comunicación normalmente la profesora da las instrucciones adelante, como ambos están sentados juntos se le vuelve a dar la instrucción a ellos, nuevamente de una forma distinta…”</p> <p>(…) “ya, serían mucho más clara las instrucciones, ya que en la sala se da como una instrucción general y se da una vez, entonces, en aula de recursos ya se puede jugar con las instrucciones, ver si la comprendió sino darla de otra forma, o ya netamente irse a una parte de la instrucción y después a otra”.</p>	<p>(…) las prácticas de enseñanza son (...) “orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”. (Anijovich y Mora, 2010, p. 19)</p>	<p>Podemos destacar que, dentro de las características profesionales, en sus prácticas de enseñanza la PED1 es quien decide cómo enseñar un contenido, en este caso como el EST DIL aún no adquiere el proceso de lectura en su totalidad, es ella quien ha considerado pertinente leer las instrucciones para que el estudiante comprenda por qué realiza las diversas actividades, existiendo un compromiso y responsabilidad por parte de la PED1 para que su estudiante aprenda, desarrollando distintas formas en la entrega de la información, entendiendo, que cada estudiante es distinto, por lo cual, la PED1 debe conocer las características principales de ellos, siendo más simples las instrucciones o por parte, para que realicen un paso a la vez en la elaboración de alguna actividad, guía, prueba entre otras.</p>

<p>No se registra.</p>	<p>No se registra.</p>	<p>PED 1 menciona sobre las limitaciones que desarrollan en los estudiantes:</p> <p>“(...) Primero no limitando a que si no sabe leer no pueda tomar una comprensión lectora, porque como que se limitan a veces, como que se cree que no tengan una comprensión y no se valora la comprensión oral”</p>	<p>La comprensión oral es la base de la comprensión lectora. Antes de que un niño/a aprenda a leer formalmente, se debe trabajar, tanto en el hogar como en los primeros años, la comprensión oral de un texto como preparación para la instrucción formal en comprensión de lectura. Por lo tanto, si un niño no tiene las destrezas de vocabulario y comprensión para entender un texto oralmente, tampoco lo entenderá por escrito. (Fundación Educacional Oportunidad, s/f, p.3)</p> <p>Hay que mencionar, además uno de los grandes temas que deben desarrollar en los estudiantes es la autoestima, como lo señalan los autores Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, en el año 2016, tiene como origen desde la niñez, desde los mensajes positivos de las conductas que se reciben de los padres, por el contrario, si es que reciben regaños y cosas negativas, pueden creer que no sirven para nada, se sentirán como niños</p>	<p>A lo que especifica la PED 1 con respecto a las limitaciones que desarrollan los estudiantes, ellos mismo tienen el conocimiento de la dificultad que tienen en la lectura y en la comprensión lectora a lo que se señala DMS-5, al tener una limitación se genera un impedimento en el aprendizaje y en conjunto una posible autoestima baja, entendiendo que la autoestima se trabaja gradualmente desde pequeños y que genera consecuencias tanto positivas como negativas en el estudiante. Si se trabaja de manera adecuada la autoestima en los estudiantes, puede desarrollar mayor confianza en ellos ser partícipes en las clases y no tener miedo a entregar una respuesta errónea, en cambio, si la autoestima es baja tiene como consecuencia la desconfianza de sí mismo y no tener una adecuada disposición al aprendizaje. Por otra parte, unas de las comprensiones que menciona la PED1 es la comprensión oral, siendo una estrategia que se utiliza con mayor frecuencia, se desarrolla</p>
------------------------	------------------------	--	---	--

			malos, y desarrollar una mala imagen de sí mismo. La autoestima se trabaja día a día de forma gradual en las personas, pero, algunos niños, jóvenes y adultos se encuentra en riesgo de desarrollar una autoestima positiva ya que tienen alguna situación complicada o un problema. (p.168-169)	a través de leer cuentos o textos al estudiante, incluyendo preguntas explícitas para identificar si está comprendiendo.
No se registra.	No se registra.	<p>La PED 1 da a conocer sobre la respuesta a la pregunta: Las estrategias que se utilizan ¿son las mismas que se trabajan con la profesora?, respondiendo lo siguiente:</p> <p>“(…) No se conversan las estrategias, de hecho lo que se conversa es lo que uno va hacer, es sobre la actividad corta que vas hacer y siempre te piden algo de memoria, concentración y no salen de eso, y no te dejan hacer otra cosa más, entonces, eso es lo que tú vas hacer en la sala y tú no sabes, por ejemplo, uno le pregunta a la profesora que va a pasar los grupos consonánticos en</p>	<p>Las consideraciones que debiesen tener las Educadoras Diferenciales, como las Educadoras General Básica está en el Decreto N° 67, 2018, en su Artículo 5, de evaluación formativa o sumativa, mencionando que:</p> <p>Los alumnos no podrán ser eximidos de ninguna asignatura o módulo del plan de estudio, debiendo ser evaluados en todos los cursos y en todas las asignaturas o módulos que dicho plan contempla. No obstante, lo anterior, los establecimientos deberán implementar las diversificaciones pertinentes para</p>	<p>A lo que menciona la PED1 no existe una organización mutua con la Profesora de Educación General Básica (PEGB), dificultando las adecuaciones en las actividades que se realizan para que los estudiantes con DIL, puedan adquirir habilidades y destrezas pertinentes para la adquisición de la lectura.</p> <p>Para las seminaristas tiene un papel importante el de planificar mutuamente las adecuaciones que se debe realizar, lo que debe trabajar el estudiante dentro del Aula Común ya que es el lugar donde se encuentra el mayor tiempo los estudiantes con DIL.</p>

		<p>cual vamos en la GR ya y listo, pero no te dicen vamos a ver un video, vamos hacer una guía, ¿qué podríamos cambiar en esto?, no está esa conversación, nunca esta, ellos tienen como planificado la clase y tú eres como el extra que va un ratito.”</p>	<p>las actividades de aprendizaje y los procesos de evaluación de las asignaturas o módulos en caso de los alumnos que así lo requieran. Asimismo, podrán realizar las adecuaciones curriculares necesarias, según lo dispuesto en los Decretos exentos N° 83, 2015 y N° 170, 2009, ambos del Ministerio de Educación. (MINEDUC, 2018, prr. 11)</p>	
No se registra.	No se registra.	<p>Crea, implementa y perfecciona las estrategias para la comprensión lectora de forma que repercutan positiva y significativamente en los estudiantes con diagnóstico DIL a lo que la PED1 desarrolla la siguiente respuesta: “(…) Realizar preguntas del texto completo, primero empezar por partes, bien parcializadas las preguntas como casi leer una frase y preguntar lo que sucedió e ir retomando y nuevamente preguntar desde la misma frase de lo que va pasando y al final”</p>	<p>Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) citan al Dr. Rubén Feuerstein quien destaca preguntas que el mediador debe formular para ayudar a sus estudiantes a: movilizar los esquemas previos, comprender, incorporar materias o información nueva y crear redes asociativas (impiden el efecto del olvido). Una de las preguntas es la Aclaratorias como por ejemplo ¿De qué está hablando?, ¿Dame un ejemplo?</p>	<p>Al desarrollar preguntas intermedias durante la lectura genera mayor comprensión de lo que se está leyendo y hablando, entendiendo que los estudiantes manifiestan una limitación hacia textos largos, por consiguiente, se deben realizar adecuaciones para reducir la cantidad de oraciones y palabras en los textos. Además, complementando con lo mencionado por la PED 1, las preguntas intermedias, ayudan a desarrollar la memoria de trabajo en los estudiantes.</p>

<p>Creación, perfeccionamiento e implementación de las estrategias para la comprensión lectora, según la elaboración del PACI para EST DIL2 : “adaptación específica (objetivo) Complejidad (graduación) OA 8: Responder preguntas simples”.</p>	<p>No se registra.</p>	<p>Creación, perfeccionamiento e implementación de las estrategias para la comprensión lectora: (...) “empezar por parte, bien parcializadas las preguntas como casi leer una frase y preguntar lo que sucedió e ir retomando y nuevamente preguntar (...) al final preguntar la idea general del texto”.</p>	<p>Guzmán, Ghitis y Ruíz (2018) (...) estrategia de verificación, ya que esta permite que los/las niños/as se den cuenta de que, si algo de lo leído no concuerda, volverá a confirmar lo que leyó, esto puede ser volviendo a determinado párrafo o al texto completo.</p>	<p>La PED1 perfecciona su quehacer pedagógico mediando el aprendizaje del estudiante a través de la estrategia de verificación, ella no la enuncia como tal, pero según lo mencionado y observado, se puede concluir que ella implementa la estrategia antes mencionada.</p>
<p>No se registra.</p>	<p>Con respecto a PED 2 de lo observado en clases de Lenguaje y comunicación, se menciona lo siguiente: “(...) ¡ya! (da instrucciones mirando la guía, no hay contacto ocular con los estudiantes) dice, observa la imagen, subraya si es verdadero, o sea, hay que subrayar la respuesta correcta”</p>	<p>Con respecto a la entrevista de la PED 1 afirma que: “(...) Se utilizan subrayar las palabras nuevas, pero hay se quedan hasta grande ya.” “(...) El subrayado igual es bueno, pero falta como enseñar esquemas, falta ordenar el contenido, como hacer un mapa conceptual, enseñarles que significa un mapa conceptual, como enseñarle que tiene una relación.”</p>	<p>Subrayar es destacar con una línea las ideas que se creen fundamentales de la materia en estudio. Es una técnica que facilita el estudio, la retención, la confección de esquemas y/o resúmenes y hace del aprendizaje un proceso activo y comprometido, mejora la atención y hace más corto y eficaz el repaso. (Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, 2016, p.80)</p>	<p>Las seminaristas interpretan que el subrayado tiene un factor importante de la identificación de los temas centrales y palabras nuevas que se requieran enfatizar para generar conocimiento. A lo que menciona los autores Huidobro, Condemarín, Gutiérrez en el año 2016, mejora la atención de los estudiantes ya que es un aprendizaje activo. Las Profesoras de Educación Diferencial utilizan el subrayado en sus actividades, pero los estudiantes aún están desarrollando su proceso lector y como menciona la PED1 el</p>

				subrayar también debe ir acompañado de enseñarles esquemas mentales y resúmenes pertinentes, en donde, tenga la facilidad de descubrir la información esencial e importante dentro de un texto.
No se registra.	No se registra.	“(…) El resumen no se utiliza nunca, así como, resúmanme eso, que va a hacer, tomar lo que esta subrayo y lo va a tomar igual como esta o cambiar las palabras y buscar otras palabras que pude haber utilizado.”	<p>Resumir es convertir un texto de muchas palabras en otro con menos palabras. Consiste en ordenar las ideas fundamentales, expresándolas en forma personal y creadora, utilizando palabras propias y estilo personal para confeccionar la síntesis.</p> <p>Las características del resumen son:</p> <p>8. Un resumen debe tener una extensión, aproximada de una cuarta parte del texto original.</p> <p>9. Todas las ideas deberán estar completamente integradas, enlazadas y relacionadas. No puede ser una sucesión de ideas, una simple enumeración.</p>	<p>La PED 1 realiza una declaración sobre el tema del resumen como una de las estrategias que no se trabaja en su totalidad en la sala de clases. Es necesario recalcar, que el resumen es una estrategia que consiste en identificar las ideas principales de los textos, ordenar las ideas y crear algo propio donde los estudiantes puedan entender la información que quiere entregar el texto seleccionado.</p> <p>El resumen es una estrategia que favorece a los estudiantes con DIL, ya que, al no pertenecer a la categoría de un texto extenso, disminuye la tolerancia a la frustración al momento de la lectura. Se puede interpretar que es una estrategia que se debe trabajar en un futuro para entregar una herramienta</p>

			<p>10. Debe ir de lo general e importante del tema a lo particular del mismo.</p> <p>11. Debe ir de lo fundamental a lo explicativo.</p> <p>12. En los resúmenes no podrán aparecer guiones o asteriscos. El punto seguido es el medio de enlace.</p> <p>13. La labor de resumir es posterior a la de subrayar y es la unión de todas las ideas principales y secundarias.</p> <p>14. Facilita la comprensión y ayuda enormemente al repaso de una materia.</p> <p>(Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, 2016, p.82-83)</p>	de trabajo a los estudiantes para desarrollar la comprensión lectora.
No se registra.	No se registra.	<p>Se realiza la siguiente pregunta a la PED1 en base a los objetivos de aprendizaje que propone el Curriculum nacional ¿a través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?, a lo que responde:</p> <p>“(...) Se motiva en la exploración de diferentes tipos de textos, que</p>	<p>Para efectos de esta investigación entenderemos motivación como el ingrediente principal para lograr el éxito en cualquier actividad que se emprenda, por lo que estar motivado significa tener una representación mental anticipada de la meta, lo cual arrastra a la acción. Las personas se sienten motivadas cuando saben exactamente lo que se espera que</p>	Lo que menciona la PED1 es el trabajo que desarrolla con los estudiantes DIL a través de imágenes, siendo una estrategia con mayor utilización. A lo que el autor Villa (2008) en la teorización, la imagen está vinculada con una lectura de esta, utilizando la vía directa (visión) en los estudiantes, esto ayuda a la interpretación y comprensión de la lectura siendo un

		<p>estén apoyado por imágenes, tener un cuento semanal para leerlo y compartirlo con los compañeros”.</p>	<p>se haga, se le brinda confianza y las herramientas para lograr su objetivo, logrando darse cuenta por qué deben realizar algo; sólo en este punto se despierta el interés. (Huidobro, Gutiérrez y Condemarín, 2016)</p> <p>Según Villa (2008) la imagen en educación se relaciona directamente con la alfabetización visual o lectura de la imagen, esta permite acceder a una comprensión más integral del conocimiento, utilizando para ello los textos icónicos – verbales, por lo tanto, el uso de imágenes es considerado un grupo de competencias que ayuda a interpretar y componer mensajes visuales facilitando la lectura en aquellas personas que aún no han adquirido la lectura como también para aquellas que ya la han adquirido debido a que hace la lectura más interactiva.</p>	<p>apoyo visual pertinente para estudiantes en proceso lector. Aclarando que la motivación genera en los estudiantes la capacidad de tener confianza en sí mismos y de generar una autoestima positiva.</p>
--	--	---	--	---

<p>El documento PACI en los estudiantes con DIL se identifica las adecuaciones de acceso los cuales son las siguientes:</p> <p>-Presentación de la información: Videos, laminas, fichas, entre otras.</p> <p>-Formas de respuestas: material concreto y elección de materiales.</p>	<p>No se registra.</p>	<p>Los materiales o recursos que dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora contestando la PED1 lo siguiente:</p> <p>“(...) Con respecto a los materiales (mmm...) dentro del establecimiento se encuentran cuentos o narraciones, además de guías de trabajo, apoyo también de cuentos en computador o tablet, cuentos con un teatrillo, (eee...) software educativo online que es el Kalakai, y el apoyo del libro según el nivel de enseñanza, eso”.</p>	<p>En primer lugar, se encuentra las TIC’S por la Pontificia Universidad Javeriana - Cali y el apoyo de la UNESCO (2016) en su documento “Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente” exponen que:</p> <p>Los usos de las TIC en la educación pueden favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción de aprendizajes significativos (...) permiten trascender las barreras espaciales y temporales de acceso a la información, la formación y la educación y, por otro lado, favorecen el procesamiento que el usuario hace de esa información. (p. 9)</p> <p>Además, Por la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) del MINEDUC, conjunto con la UNESCO (2016), mencionan que:</p>	<p>Es importante incorporar los distintos materiales y/o recursos para el trabajo del aprendizaje en los estudiantes.</p> <p>Los estudiantes DIL tienen las competencias para trabajar con materiales concretos y siendo una de sus limitaciones en el pensamiento abstracto, es por esto, se debe buscar diversidad de materiales.</p> <p>Lo que señala la PED1 es la utilización de los distintos apoyos que entregan como cuentos por sus imágenes; las TIC’S como los cuentos a través del computador, softwares educativos y la Tablet siendo un recurso innovador que se desarrolla en la actualidad con mayor frecuencia en la educación, como se señala en la teoría, entregan información, educan y permiten trascender las barreras (por ejemplo, las lenguas).</p> <p>Con respecto a los cuentos de teatrillo se identifica la utilización del Kamishibai siendo un medio</p>
---	------------------------	---	---	--

			<p>En la actualidad, existen variadas herramientas tecnológicas disponibles, tales como dispositivos móviles, juegos educativos, softwares educativos, entre otros. El uso de éstas en la sala de clases entrega la capacidad de aumentar considerablemente la posibilidad de diferenciar la instrucción para todos los alumnos (Bender, 2012 (Citado por UCE, 2016, p. 43)</p> <p>En segundo lugar, encontramos el Kamishibai que significa “teatro de papel” es una técnica antigua de narrar historias, originaria de Japón. Permite unir la lectura, escritura, comunicación oral, arte e imaginación. Se apoya en el uso de un teatrino o teatrill, que es una especie de bastidor de madera, que simula el frontis del escenario de un teatro. La narración del Kamishibai debe ser con textos adecuados al nivel de comprensión y los temas de interés de la audiencia. Para educación</p>	<p>visual para comprender los distintos cuentos a través de imágenes, asimismo, llama la atención en los estudiantes ya que deben escuchar y observar lo que va ocurriendo. Debe ser fluida y expresiva que tenga momentos de pausas, silencios y finalizar se realizan comentarios de lo ocurrido para que los estudiantes puedan ser partícipes de la actividad.</p> <p>Otros de los recursos utilizados son el Kalakai, plataforma digital basada en mejorar las habilidades de comprensión lectora mediante una ejercitación personalizada, además, permite adecuar los niveles de exigencia de las evaluaciones y la profundidad de los contenidos (extensión de los textos, tipo de vocabulario, temáticas, tipos de textos), por lo que se adapta a las necesidades presentes de cada estudiante, en el caso de los estudiante DIL se beneficia en el ajuste que realizan, teniendo en cuenta que se puede reducir los texto para que puedan trabajar y realizar</p>
--	--	--	--	---

			<p>parvularia y primeros años de educación básica debe tener no más de doce episodios, cada uno ilustrado. También pocos personajes para no interferir con el desarrollo lineal de la historia. La narración o lectura debe ser de manera fluida y expresiva, con pausas y silencios para captar la atención. Se sugiere finalizar la narración utilizando algún recurso que indique que la historia ha concluido, al terminar la lectura, se debe animar a los niños y niñas a comentar el cuento escuchado. (MINEDUC, 2015, p.15)</p> <p>Por último, según la plataforma digital oficial Kalakai (2017) Kalakai es una plataforma digital basada en mejorar las habilidades de comprensión lectora mediante una ejercitación personalizada, es decir, su metodología está basada en un plan de diagnóstico y ejercitación, el cual se ajusta a lo sugerido por el currículum nacional. La personalización que entrega esta herramienta permite</p>	<p>la actividad de manera óptima para la adquisición de la lectura.</p>
--	--	--	---	---

			<p>adecuar los niveles de exigencia de las evaluaciones y la profundidad de los contenidos (extensión de los textos, tipo de vocabulario, temáticas, tipos de textos), por lo que se adapta a las necesidades presentes de cada estudiante. Además, para propiciar el proceso de aprendizaje la plataforma permite que los menores estén conectados a una red social protegida que les permite chatear, asimismo, a mediada que los estudiantes realizan y completan las actividades, van adquiriendo puntos los cuales pueden canjear para personalizar un avatar, crear una mascota, enviarse regalos digitales entre sus pares.</p> <p>Esta plataforma está orientada a estudiantes que cursan 2° a 5° año básico, incluyendo a estudiantes con necesidades educativas especiales. Por otra parte, Kalakai dispone de un sistema de reportes, que le permite al docente visualizar los avances y conocer</p>	
--	--	--	---	--

			las habilidades más descendidas y las más fuertes.	
No se registra.	<p>PED 2 En una clase de Lenguaje y comunicación:</p> <p>“ (...) ¡atención! comprensión lectora, el texto bíblico dice: como el padre me amo así también los he amado yo, permanezcan en mi amor, (comienzan a entrar estudiantes atrasados, dejan sus mochilas y se sientan en silencio, colocan sus manos encima de la mesa) si cumplen mis mandamientos permanecerán en mi amor, como yo he cumplido los mandamientos de mi padre y permanezco en su amor, les he dicho todo estas cosas para que la alegría este en ustedes y para que su día sea completo, este es mi</p>	No se registra.	<p>Comprensión literal: Recuperación de la información explícita en el texto. Reconocer detalles, ideas principales, secuencias, relaciones, entre otros (Medina, Gajardo y Fundación Educacional Arauco, 2009, p. 58)</p> <p>Preguntas literales: Las preguntas literales requieren respuestas concretas y directas. Las respuestas a preguntas literales son siempre hechos, siempre hay una respuesta correcta y se pueden encontrar en el texto. Las respuestas a preguntas literales podrían dirigirse sobre quién, qué, cuándo o dónde. (Zavala y Zubillaga, 2018, p.20)</p>	<p>La PED2 intenciona la comprensión lectora a través de la lectura de los buenos días (actos realizados en el establecimiento educacional), a lo que aluden los autores Medina, Gajardo y Fundación educacional Arauco en el año 2009 se puede interpretar que su lectura, es una comprensión literal ya que en conjunto con la pregunta final que realiza sobre el texto, es de realizar una pregunta literal que se encuentra dentro del texto.</p> <p>Para las seminaristas es importante el desarrollo de la comprensión literal ya que la respuesta se encuentra en el mismo texto, es mucho más fácil de descubrir la idea principal del texto y deben ser claras para el estudiante.</p>

	<p>mandamiento, que se amen unos a otros, como yo los he amado, esto es palabra de Dios, estudiantes en coro, ¡te alabamos señor!, PED2, ¡ya! ¿De qué hablaba el texto?</p>			
	<p>La PED 2, en su actividad en la clase de lenguaje y comunicación:</p> <p>“(...) ¡miren la hoja! PED2, ¡ya! dedo lector en la hoja, PEGB en el número 1, PED2 dedo lector en la número 1, la voy a leer yo</p>	<p>Usted como especialista, ¿Qué estrategias le dificulta trabajar con el estudiante? A lo que responde la PED1:</p> <p>Ya... en el aula común dificulta utilizar el dedo lector, ya que al no tener la lectura adquirida en el estudiante no lector en este caso el estudiante 2, este no avanza en la lectura guiada, mientras que el estudiante lector que es el estudiante 1 al realizar una lectura más pausada cuando utilizan el dedo lector no logra ir al ritmo de la lectura guiada</p>	<p>S. Frank (2000), plantea que: Mientras lee, acompañe las palabras con el dedo, línea por línea. Comience de izquierda a derecha en esta línea y luego vuelva a su mano hacia el margen izquierdo como el carro de una máquina de escribir, así podrá repetir el movimiento en la línea inferior. Mueva su mano a una velocidad adecuada, sin apurarse. Sus ojos regirán el paso del dedo. No retroceda cuando lee y de ninguna manera debe detenerse en un punto y repasar lo que ya ha leído. Trate de obligarse a seguir, aunque crea que se le ha escapado algo o que su atención se ha desviado temporariamente. (p.24).</p>	<p>El dedo lector tiene un papel protagónico en las clases de lenguaje y comunicación, en este caso es una estrategia de enseñanza recurrente, esta ayuda a que los estudiantes sigan la lectura y sirve para los docentes reafirmar el seguimiento de la lectura los estudiantes El dedo trabaja en conjunto con los ojos al momento de estar leyendo, siendo una guía del texto.</p>

Análisis Subcategoría B (Categoría 1):

Con respecto a la subcategoría analizada con los distintos instrumentos empleados, se estipula que el Aula Común es aquel lugar donde se desarrollan y potencian las capacidades de los estudiantes, siendo un lugar de aprendizaje e interacción con otros fomentando las relaciones interpersonales. Al ingresar la Profesora de Educación Diferencial en la sala de clases, el establecimiento educacional está asumiendo dar respuesta a la diversidad y la inclusión. No obstante, con respecto a la información entregada por los instrumentos elaborados y aplicados, se evidencia que la labor que desenvuelve la PED dentro de este espacio, es la entrega de ciertas herramientas y apoyos para la conducta de los estudiantes, por lo cual, solo emplea mínimas estrategias de enseñanza dentro de la sala de clases para los estudiantes DIL. El rol de la Profesora en Educación Diferencial frente al estudiante con necesidades es la entrega de apoyos especializados para que estos puedan progresar en la adquisición de los aprendizajes que se establece en el currículo nacional.

Los autores Zavala y Zubillaga (2018) definen estrategias de enseñanza como aquellos procedimientos y arreglos que los/las profesores/as emplean de forma flexible y estratégica con la finalidad de promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos en sus estudiantes. Con respecto a la comprensión lectora de textos, los docentes que entregan estrategias necesarias, buscando lecturas oportunas para los estudiantes así ir adquiriendo la habilidad de lectura y comprensión.

Dentro de estas subcategorías se identificó la estrategia de adecuación curricular de los estudiantes con DIL utilizando un Plan de Adecuación Curricular Individualizado (PACI), modificando adecuaciones de accesos y objetivos, establecidos por el Decreto 83 del año 2015, siendo un registro y seguimiento de los apoyos que aseguran el aprendizaje de los estudiantes. Manifiesta la PED 1, que se realizan las siguientes adecuaciones de acceso aclaradas en su relato a través de la entrevista:

-Presentación de la información (videos, láminas, fichas, parafraseo, explicaciones personalizadas y lenguaje no verbal), teniendo una clara evidencia en las evaluaciones y trabajo de la Profesora en Educación Diferencial con los estudiantes, que realiza actividades a través de imágenes siendo esta una vía directa, en donde, potencia la comprensión de lo que se leerá o simplemente comprende lo que está ocurriendo en la imagen, Según Villa (2008) la imagen en educación se relaciona directamente con la alfabetización visual o lectura de la imagen, esta permite acceder a una comprensión más integral del conocimiento. También existen las explicaciones personalizadas, cuando la PED entrega de distinta forma las instrucciones de las actividades personalizadas para cada estudiante, las cuales (...) son (...) “orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para

qué”. (Anijovich y Mora, 2010, p. 19), en este caso, se quiere que los estudiantes realicen de manera efectiva la actividad y para eso se debe ir paso a paso en la descripción de las instrucciones.

-Formas de respuestas (material concreto y elección de materiales) se identifican distintos materiales y/o recursos para el aprendizaje de los estudiantes DIL, los distintos tipos de cuentos; las TIC’S consideradas actualmente un medio de aprendizaje incorporado dentro de los establecimientos educacionales, como el software, y objetos tecnológicos como la Tablet que contiene aplicaciones educativas y el Kalakai siendo una plataforma digital con el propósito de mejorar las habilidades de comprensión lectora mediante una ejercitación personalizada. La personalización que entrega esta herramienta permite adecuar los niveles de exigencia de las evaluaciones y la profundidad de los contenidos (extensión de los textos, tipo de vocabulario, temáticas, tipos de textos), por lo que se adapta a las necesidades de cada estudiante. Empleado para potenciar la comprensión lectora, con su respectiva adecuación en base a las necesidades de los estudiantes, en este caso sería: a) la reducción de los textos y b) simplificar el vocabulario. Otros de los recursos utilizados es el Kamishibai que significa “teatro de papel”, este recurso propicia en los estudiantes la comprensión lectora a través, de las imágenes que se muestran para que los estudiantes utilicen la vía directa (vista y audición) lo que va transcurriendo en la historia de los cuentos, siendo motivador en ellos.

-Entorno (ubicación parte delantera de la sala de clases, tutor ubicado junto a él), la PED1 señala que los estudiantes DIL se sientan en los puestos ubicados al frente de la pizarra de clases, para que puedan comprender de mejor forma lo que va transcurriendo en las clases, además, el tutor que apoya al estudiante es la Profesora de Educación Diferencial que le ayudará en las actividades y las explicaciones de las instrucciones siendo simples y paso a paso.

Con respecto a las adecuaciones de los objetivos el Estudiante 2 que trabaja la PED1 tiene objetivos de aprendizaje (OA) de primero básico, siendo un estudiante no lector a lo que los autores Marchant, Recart, Cuadrado, Sanhueza (2004) le dan el significado de No lector: “No sabe leer nada o bien sólo reconoce algunas letras aisladamente, pero no es capaz de unirlos ni siquiera en sílabas o bien sólo lee algunas sílabas aisladas.” (p.26), es por esto, que se debe trabajar lo más básico, siendo solos los OA de primero básico en la lectura y escritura, en cambio, el estudiante 1 es un lector silábico lo que significa “Lee las palabras sílaba a sílaba, no respetando las palabras como unidades” (Marchant, et.al, 2004, p.26) teniendo adecuaciones de objetivos de segundo básico.

Por otra parte, las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora distintas a las adecuaciones anteriormente mencionadas, se identifica la PED1 y la observación de la PED2 en Aula Común para el estudiante con DIL son las siguientes:

El Subrayar consiste en destacar con una línea las ideas que se creen fundamentales de la materia en estudio. Es una técnica que facilita el estudio, la retención, la confección de esquemas y/o resúmenes y hace del aprendizaje un proceso activo y comprometido, mejora la atención y hace más corto y eficaz el repaso. (Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, 2016, p.80), se pudo constatar que, a través, de la observación en clase de lenguaje y comunicación donde se encontraba la PED2 realizando una actividad y lo menciona la PED1 a través de la entrevista. Apoyará a los estudiantes a reducir textos largos, identificar las ideas principales de los textos, destacar palabras desconocidas para realizar búsquedas de aquellas y tener una mejor forma de comprensión de lo que están leyendo.

Realización de preguntas, los autores Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) citan al Dr. Feuerstein quien **destaca preguntas que el mediador** debe formular para ayudar a sus estudiantes a: movilizar los esquemas previos, comprender, incorporar materias o información nueva y crear redes asociativas (impiden el efecto del olvido). Además, el eje de lectura establecido en segundo básico el OA 8 establece “hacer preguntas mientras se lee.”, potenciando en la comprensión de los estudiantes al momento de leer.

Imágenes es una comprensión visual, siendo una estrategia de enseñanza trabajada en los estudiantes con DIL para una comprensión de lo que ocurre, utilizando la vía directa, mantener la concentración y atención de los estudiantes.

Dedo lector, el autor S. Frank (2000), plantea que “Mientras lee, acompañe las palabras con el dedo, línea por línea. Comience de izquierda a derecha en esta línea (...) Sus ojos regirán el paso del dedo”. (p.24). Siendo una estrategia muy utilizada tanto para los estudiantes DIL como los estudiantes del curso de segundo básico, comprendiendo lo que menciona la PED1, la estrategia a pesar de ser utilizada en Aula Común no es beneficiosa para los estudiantes DIL ya que al no tener adquirido en su totalidad la lectura, no sigue la lectura a lo que van leyendo el curso, siendo una estrategia dificultosa.

Comprensión oral es la base de la comprensión lectora. Antes de que un niño/a aprenda a leer formalmente, se debe trabajar, tanto en el hogar como en los primeros años, la comprensión oral de un texto como preparación para la instrucción formal en comprensión de lectura. Por lo tanto, si un niño no tiene las destrezas de vocabulario y comprensión para entender un texto oralmente, tampoco lo entenderá por escrito. (Fundación Educacional Oportunidad, s/f, p.3). El trabajo de la comprensión oral se desempeña más en el colegio que en el hogar, entendiendo que tienen ciertos asuntos familiares complejo, por un lado, una madre analfabeta y por otro lado una madre con una Discapacidad Intelectual, a lo que dificulta que se realicen lecturas de texto en la casa.

En el Aula Común, no se debe generar una limitación, por el contrario, el estudiante debe ser participe en las actividades que se realicen, no por el hecho de no saber leer quiera decir que no comprendan lo que está viendo o escuchando. Además, se debe trabajar la autoestima teniendo un papel fundamental en todos los estudiantes y personas, ya que genera confianza en sí mismo y no sufrir frustraciones o desarrollar limitaciones propias. Como señalan los autores Huidobro, Condemarin, Gutiérrez, en el año 2016, tiene como origen desde la niñez, desde los mensajes positivos de las conductas que se reciben de los padres, por el contrario, si es que reciben regaños y cosas negativas, pueden creer que no sirven para nada, se sentirán como niños malos, y desarrollar una mala imagen de sí mismo. La autoestima se trabaja día a día de forma gradual en las personas, pero, algunos niños, jóvenes y adultos se encuentra en riesgo de desarrollar una autoestima positiva ya que tienen alguna situación complicada o un problema. (p.168-169)

“MATRIZ DE TRIANGULACIÓN OBJETIVO ESPECÍFICO N° 2”

Categoría I: Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Aula Recursos.		
Subcategoría A: Profesora de Educación Diferencial (PED1) y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve (EST DIL2)		
Técnicas e instrumentos (recolección de información)		
Análisis Documental	Registro de Observación	Entrevista
No se registra.	No se registra.	<p>Estrategias para la adquisición de nuevas palabras para ampliar el vocabulario: (...) “Sería una estrategia super buena en sala de clases tener un diccionario, que busquen si lo escucharon en otro lado o lugar, preguntar ¿Dónde lo escucharon? ¿En qué situación?”</p> <p>(...) “lo estoy intentando hacer ya en aula de recursos por lo menos con el estudiante 1, la adquisición la está empezando a adquirir, llevarlo ya como a lo cotidiano”.</p>
		<p>Teoría</p> <p>Se definen las estrategias como un sistema de planificación que permite conseguir un objetivo, así mismo se podría decir que es la forma en que las personas dan sentido y coordinan lo que se hace para lograr una meta. Su principal característica es la flexibilidad. (Zavala y Zubillaga, 2018)</p> <p>El diccionario interioriza al lector en la evolución de nuestro idioma, permitiendo ampliar el vocabulario de quien lee. (...) el diccionario es imprescindible para el progreso ortográfico y para la comprensión de significados. (Huidobro, Gutiérrez, Condemarín, 2016, p.96)</p>
		<p>Interpretación</p> <p>La PED1 considera que el diccionario es una buena estrategia para que los estudiantes amplíen su vocabulario, a través de la adquisición de nuevas palabras ampliando así, el campo semántico del estudiante.</p>

<p>Desafío desde las características de los estudiantes DIL para desarrollar la comprensión lectora, según la elaboración del PACI para EST DIL2: “adaptación específica (objetivo) Complejidad (graduación) OA 4: Leer sílabas hasta palabras. OA 3: Diariamente reconocer grafema y fonema.</p>	<p>Desafío desde las características de los estudiantes DIL para desarrollar la comprensión lectora: PED1: ¡Vamos! Repasando con tu lápiz ¿Qué letra es esa? EST DIL2 responde a, PED1 con el dedo indicé le va indicando la siguiente sílaba, estudiante dice ma, PED1 li, estudiante ma. PED1 a ... ¡AMALIA! estudiante mira a PED1 y le dice ¿Amalia?, PED1 sí mira, coloca su dedo índice en cada letra, estudiante: a – ma – lia. PED1: ¡uuuuy! Muy bien.</p>	<p>Desafío desde las características de los estudiantes DIL para desarrollar la comprensión lectora: “Ya, el primer desafío grande esta en que uno de los estudiantes no lee y el otro estudiante se salta las partes” (...) “Leí la otra vez que la velocidad lectora esta relacionada a la comprensión, más que nada porque es más fácil de decodificar las palabras completas”. (...) “la velocidad lectora es un desafío que está y que va a seguir, como que yo encuentro que todo el año, como aprender que la lectura entre más rápida, no así flash, flash, flash ... más rápida va ser más comprensiva”. (...) “pasa lo mismo en la comprensión de las preguntas como no conocen una palabra y leen lo que entienden y anotan cualquier cosa”.</p>	<p>“Dominio Lector” (2004) la lectura es un aprendizaje que involucra la habilidad de la decodificación y la habilidad de la comprensión, ambas habilidades siempre van juntas, desde aquí recae la importancia de la automatización en la decodificación dentro de los primeros años de escolaridad, esto permitirá que los estudiantes comprendan el significado de los textos, cuando los/las estudiantes dominan la técnica de la lectura pueden sin mayores dificultades, dirigir su atención a la comprensión.</p> <p>Categoría del Dominio Lector (2004) No lector: No sabe leer nada o bien sólo reconoce algunas letras aisladamente, pero no es capaz de unirlas ni siquiera en sílabas o bien sólo lee algunas sílabas aisladas. (Marchant, et. al, 2004, p.26)</p> <p>Moreno y Sánchez (2014) citan a Vallés (1999) la velocidad lectora es: El número de palabras que puede leer un sujeto en una unidad de tiempo determinada. (...) el número de palabras leídas por minuto (ppm). Esta velocidad es la que determina el nivel de fluidez o facilidad lectora.</p>	<p>En relación a lo expuesto en la definición del Dominio Lector el EST DIL2 estaría leyendo sílabas aisladas, para ello la PED1 acompaña el proceso orientando la lectura del estudiante de manera visual, reconociendo las letras y armando palabras, de esta forma se da respuesta al OA4 y OA3</p> <p>Podría interpretarse que la velocidad lectora es un desafío para la educadora, ya que al estar directamente relacionada con la fluidez, esta permite comprender lo que se lee, mientras el estudiante siga leyendo sílabas aisladas la atención se centrará sólo en el proceso de unir y no de comprender lo que se lee.</p>
---	--	---	---	--

<p>Métodos de lectura y unión de la didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora, según la elaboración del PACI para EST DIL2: “adaptación específica (objetivo) Priorización OA 3: Diariamente reconocer grafema y fonema.</p>	<p>Métodos de lectura y unión de la didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora: (...) PED1 ¿Con qué letra estuvimos trabajando ayer? EST DIL2 ¿Con la ‘c’? PED1 corrige “con la ‘s’ (hace el sonido), la ssss de ...”, EST DIL2 serpiente, PED1 ¡muy bien! y cómo sonaba la s, empiezan a trabajar con los sonidos como la s con a, sa, la s con la e, se y así sucesivamente con todas las vocales, PED1 Pregunta, si se acuerda de otra letra más que ya hayan visto, EST DIL2 con la ‘p’ y la ‘m’, tanto de mamá como de papá, PED1 de nuevo trabaja los sonidos.</p> <p>PED1 saca la Tablet y carga un cuento, y le da las instrucciones al estudiante, “mira éste es un cuento que voy a leer y tú lo vas a escuchar”</p>	<p>Métodos de lectura y unión de la didáctica para el desarrollo de la comprensión lectora: (...) “el Matte lo uso en relación a algunas palabras, le saco algunas palabras, ocupo el fonético, el sintético porque trabaja con sílabas, al final como que los mezclo todos, no tengo como uno preferido”. (...) “con la Tablet como que es una disposición distinta, dicen que van a jugar, pero yo les explico que no van a jugar, entonces es como una buena estrategia para ver textos”. (...) “el estudiante dos funciona super bien con gestos, entonces, le enseñe las letras en lengua de señas, las vocales, y voy enseñando la letra que vamos haciendo y funciona mucho mejor que mirándolas, me sorprendió”.</p>	<p>En relación a los métodos:</p> <p>El método Matte: posee características distintivas en donde la lectura y escritura se enseñan simultáneamente, a medida que al niño se les enseñan los sonidos de las letras y estos puedan pronunciarlas de manera correcta los estudiantes deberán escribirlas. (SIP Red de Colegios, 2005).</p> <p>El método Sintético: las unidades de aprendizaje deben ser las estructuras lingüísticas más simples (grafema, fonema, sílaba) para posteriormente pasar a fusionar éstas en unidades más amplias con significado (palabra, frase) (Villar y Vieiro, 2015, prr. 9)</p> <p>En el método Fonético “se enseña el sonido de las letras asociado a su símbolo escrito” (Aristía, Manterola, Ramírez, Cardoza, Fernández, Jiménez, Madrid, Echeverría, Gallo y Torres, 2006, p.3)</p> <p>Didáctica empleada: El uso de las TIC’S en la educación puede favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción de</p>	<p>Al integrar los métodos, se amplían las posibilidades de ir observando, cuál es el método de lectura más apropiado para el estudiante, de acuerdo a sus características. Por ejemplo, tener en cuenta cómo aprende, ritmos de aprendizaje, preferencias sensoriales, intereses, habilidades.</p> <p>Por otra parte, el uso de las TICS permite que la PED1 presente de forma más variada y estimulante, los contenidos que el estudiante necesita aprender, siendo este un recurso tecnológico apropiado para desarrollar la comprensión lectora, además, enriquece la relación PED1 y EST DIL2 ya que brinda una forma más lúdica de enseñar y aprender.</p> <p>La estrategia “Lengua de Señas Chilena” que la PED1 utiliza para que el estudiante acceda al aprendizaje, no es más que la innovación propia dentro del</p>
---	--	--	--	---

			<p>aprendizajes significativos (...) (Pontificia Universidad Javeriana – Cali, 2016, p.9)</p> <p>La Lengua de Señas Chilena (LSCh): es la lengua natural, propia de las personas que son miembros de la Comunidad Sorda de Chile. Esta lengua es de naturaleza gestual visual, porque se realiza mediante las manos que se mueven en el espacio, acompañadas de movimientos del cuerpo, la cabeza y expresiones faciales por parte de las personas que se expresan, y los mensajes se reciben por medio del sentido de la visión. (MINEDUC, 2009, p.7)</p>	<p>quehacer profesional, para dar respuesta al aprendizaje del estudiante, ya que, ella emplea esta estrategia teniendo la noción de que esta, da respuesta a personas sordas, diagnóstico que no presenta el estudiante observado, pero que a pesar de ello si responde al objetivo de enseñar y aprender.</p>
No se registra.	<p>Aspectos que dificultan la comprensión literal o inferencial: PED1 (...) “ ¡Ya! ¿Y qué paso después? imaginemos que le respondieron los cerditos después a los lobitos, ¿Se escondieron en la casa y no respondieron nada más? ¿O pudieron haber hecho algo? estudiante responde, es que le dijeron, PED1, ¿Qué le dijeron? estudiante responde ¡NADA!.</p> <p>(...) PED1 la viborita se va corriendo a Viboratac, para ver a su mamá, la cabeza ya llegó pero</p>	<p>Aspectos que dificultan la comprensión literal o inferencial: (...) “La inferencial es muy difícil porque ya tiene que tener otro tipo de recursos, más crítico de pensamiento” (...) “Algo inferencial tiene que ser algo que no está, tiene que descubrirlo, tiene que imaginar lo que pudo haber pasado o tiene que buscar en otra parte del texto y eso cuesta mucho, mucho que vuelvan a otra parte del texto, se quedan con todo lo</p>	<p>Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) hacen referencia la taxonomía de Barret (1968) la cual está pensada en textos narrativos, pero también puede servir para otros tipos de textos.</p> <p>“Taxonomía de Barret”</p> <p>Comprensión inferencial Mediante el uso de las ideas o datos explícitos, intuición y experiencias personales como base para establecer otras informaciones o plantear hipótesis.</p> <p>(...) seis niveles básicos de profundidad que se requieren en la comprensión lectora según Bloom (1956): el Cuarto nivel: El análisis, es el desglose de un contenido en sus</p>	<p>Como el EST DIL2 aún no adquiere la lectura, el proceso de inferencia se torna más difícil, ya que no sabe qué buscar ni en qué parte del texto se encuentra la respuesta, ahora si bien la PED1 realiza la lectura de forma oral, esto no siempre garantiza que el estudiante este comprendiendo debido a que podría ser que su concentración se centre en otros elementos externos, al no tener la automatización de la lectura, transformándose en un estudiante pasivo, que solo</p>

<p>Estrategias para trabajar la comprensión lectora literal e inferencial, según la elaboración del PACI para EST DIL2: “adaptación específica (objetivo) Complejidad (Graduación) OA 08: responder preguntas simples.</p>	<p>la colita no, ¿Cómo le podríamos poner a éste cuento?, estudiante responde “la colita no llego”, PED1 pregunta ¿y por qué no llegó la colita?, el estudiante indica que no sabe.</p> <p>Estrategias para trabajar la comprensión lectora literal e inferencial: (...) PED1 Había una vez una leona llamada Maripilin, que vivía en la selva con sus papás y sus hermanos, era muy despabilada para atrapar ratones y nunca se quedaba jugando al escondite (EST DIL2 apunta la imagen de la Tablet), ¿Dónde estará Maripilin? (EST DIL2 apunta correctamente la imagen de la Tablet)</p>	<p>que sea literal y nada más que literal”.</p> <p>Estrategias para trabajar la comprensión lectora literal e inferencial: “La realización de preguntas, ligarlas como en algunas imágenes la parte literal e inferencial como lo que pudo haber pasado”</p>	<p>elementos constitutivos. Incluye la segmentación de información en partes componentes para desarrollar motivos e inferencias y encontrar evidencia para apoyar generalizaciones.</p> <p>Villa (2008) La imagen: es considerado un grupo de competencias que ayuda a interpretar y componer mensajes visuales facilitando la lectura en aquellas personas que aún no han adquirido la lectura. (p.50)</p>	<p>escucha. Por lo tanto, la dificultad de la inferencia podría presentarse, al no saber aplicar las ideas, experiencias personales previas y datos de lo leído, como base para establecer nueva información e hipótesis. También puede presentar dificultad, para segmentar la información leída y por lo tanto no lograr desarrollar ideas, que le ayuden a apoyar generalizaciones, que den respuesta a algo, que no esta explícito. No logrando dar respuesta a este tipo de comprensión.</p> <p>Tal vez la estrategia del uso de imagen con el EST DIL2 sea eficaz debido a que su hemisferio derecho aporta con el procesamiento del aprendizaje desde los elementos visuales no verbales presentados, por lo que podría aprender de forma más fácil mediante colores o elementos</p>
--	---	--	--	---

				integrados en la imagen que le sean significativos desde su experiencia, además el estudiante en ambas observaciones realizadas en aula de recursos, responde más preguntas correctas cuando se le presentan imágenes.
Estrategias empleadas para desarrollar y adquirir la lectura en estudiantes DIL no lectores, según la elaboración del PACI para EST DIL2: adaptación específica (objetivo) Priorización OA 5: Diariamente lectura de textos breves palabra a palabra.	Estrategias empleadas para desarrollar y adquirir la lectura en estudiantes DIL no lectores: PED1 presenta la guía al estudiante, diciéndole, ya mira vamos a leer un cuento, vamos a escribir el título del cuento, vamos a escribir el final de una historia y vamos a dibujar.	Estrategias empleadas para desarrollar y adquirir la lectura en estudiantes DIL no lectores: “La comprensión (mmm..) se trabaja con el apoyo de imágenes (eee...), el realizar dibujos, complementar finales de cuento o predecir que puede suceder”. (...) inventar títulos creativos a las narraciones, de manera directa cada vez que adquieren o reconocen una consonante.	Montoya y Zuluaga (2017) definen el dibujo como el producto de procesos cognitivos y culturales de los/las niños/as los cuales son plasmados en una hoja de papel, representando de esta manera su visión de lo que se les pide. Cuando los/las niños/as dibujan proyectan un significado ofreciendo una interpretación, entre los 6 a 9 años el concepto de dibujo para ellos/ellas esta vinculado a lo que han llegado con respecto a un objeto. (p.50) La predicción como estrategia los/las estudiantes podrán generar hipótesis sobre la lectura. Dicha estrategia permite pensar anticipadamente, en lo que el lector supó podría encontrarse en el texto, “apoyándose en los conocimientos que hacen parte de su información no visual, de tal manera que, al avanzar en la lectura del texto, se puede confirmar la hipótesis” (Guzmán, Ghitis y	PED1 emplea varias estrategias visuales, quizás ella al conocer a su estudiante reconoce características específicas del modo en como aprenden. Potenciando el hemisferio izquierdo cada vez que el estudiante asiste a aula de recursos, entendiendo que en aula común se puede dar una forma tradicional de enseñanza aprendizaje (hemisferio derecho). La predicción permite realizar hipótesis, donde se anticipa, lo que sucederá en el texto, confirmando, a través de la lectura, la predicción realizada.

	<p>Estrategias que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora: (...) PED1 ¡ya! ahora viene la parte que a ti más te gusta, dibujar lo que acabamos de leer, lo que sea (...) ¿qué quieres dibujar? EST DIL2 sube los hombros y dice la casa PED1 ¡ya! dibuja la casa, la casa de los tres ... lobitos.</p>	<p>Estrategias que favorecen el desarrollo de la comprensión lectora: (...) “entre las que más tienen eficacia, son el dibujo de lo comprendido, que este relacionado a su vida diaria, y la comprensión oral de los textos”</p>	<p>Ruiz, 2018, p.53) Crear títulos: Según la editorial Interconsulting Bureau (2017) alude a la creatividad, ya que es una actividad en donde los/las niños/as producen ideas o nuevas soluciones, mediante la comprensión del tema leído. Además, al crear títulos los niños, niñas y jóvenes podrían estar realizando procesos de metacognición, puesto que los títulos son las primeras interpretaciones que el lector tendrá, algo así como un resumen de lo leído. Comprensión oral: es la base de la comprensión lectora. Antes de que un niño/a aprenda a leer formalmente, se debe trabajar, tanto en el hogar como en los primeros años, la comprensión oral de un texto, como preparación para la instrucción formal en comprensión de lectura. Por lo tanto, si un niño no tiene la comprensión para entender un texto oral, destrezas de vocabulario tampoco lo entenderá por escrito. (Fundación Educacional Oportunidad, s/f, p.3)</p>	<p>Al inventar un título y final a los cuentos, se estimula la creatividad, ya que, se deben generar nuevas ideas o soluciones. También se podría decir que realizan, un proceso de metacognición, al interpretar lo escuchado y crear un título que represente esto. Por lo tanto, la comprensión oral es la base para la comprensión lectora y si el niño no adquiere estas, tampoco logrará entender lo escrito.</p>
--	---	--	---	---

	<p>Trabajo de la PED1 en las habilidades sociales para favorecer la comprensión lectora: (...) PED1 ¿y qué cazan los leones”, estudiante dice “pescados”, PED1 “quizás pueden comer pescados”</p>	<p>Trabajo de la PED1 en las habilidades sociales para favorecer la comprensión lectora: (...) “yo nunca le digo que está malo, aunque me allá dado la respuesta mala, (...) siempre sé tratar de buscar de otra forma la respuesta correcta, quizás que se den cuenta cosas así, pero, decir que algo lo dijo mal, no, no me gusta eso de tirar la autoestima por abajo.</p> <p>(...) “en responsabilidades ahora recién vamos a empezar a enviarle tareas a la casa” (...) “entonces, ahí va estar la responsabilidad, porque ya va ser directamente de ellos.</p> <p>(...) “yo creo, que hay que saber utilizar las habilidades sociales que traen los niños, como elementos, para favorecer las estrategias, de la comprensión lectora”.</p>	<p>Huidobro, Condemarín, Gutiérrez (2016) mencionan estrategias para desarrollar la autoestima como lo es de: dar trabajos acordes a sus habilidades y destrezas, aprobar el trabajo bien hecho y el buen comportamiento, no exigir excelencia y valorar el esfuerzo, corregir sin humillar y usar metodología para la cooperación. (p.170)</p> <p>Área social: Comparado con personas de su misma edad, los individuos son inmaduros en las interacciones sociales. La comunicación, la conversación y el lenguaje es más concreto o inmaduro del esperado para su edad. Centro Documentación de Estudios y Oposiciones [CEDE], 2013, “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos”. (p.23)</p> <p>Área Práctica: Los individuos necesitan algún apoyo en las tareas complejas de la vida diaria, en comparación con sus coetáneos. Centro Documentación de Estudios y Oposiciones [CEDE], 2013, “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos”. (p.23)</p>	<p>Es probable que la PED1 al tener un espacio más personalizado con el estudiante en aula de recursos, visualiza como base, trabajar la autoestima para desarrollar la comprensión lectora y otras áreas que podrían estar descendidas, ya que esta, acompaña también a las habilidades sociales, como la motivación, responsabilidad, relación con sus pares entre otras, lo que favorecerá el avance del estudiante.</p> <p>Según el trabajo realizado por la PED1 con el estudiante. Al trabajar haciendo énfasis en la autoestima éste debería mejorar su motivación para asistir a clases, ya que, podría establecer una relación cercana con la PED1, generando un vínculo de confianza que facilite el trabajo y la motivación por el aprendizaje de la lectura.</p>
--	---	--	--	--

		<p>(...) “me gustaría decirle a la profesora jefe de cambiarlos de puesto y que lo sienten con un estudiante que, bueno, que lo conozca, que se lleven relativamente bien y que este leyendo, es lo importante” (...) “falta un cambio de puesto más estratégico, de ir potenciando, trabajando como un tutor al lado, que lo feliciten cosas así, como agarrarse de lo social para ir mejorando”</p>		
--	--	---	--	--

<p>Apoyos estimados para favorecer el desempeño de la comprensión lectora considerando las habilidades conceptuales, según la elaboración del PACI para EST DIL2: adaptación específica (objetivo) Priorización OA 5: Diariamente lectura de textos breves palabra a palabra.</p>	<p>Apoyos estimados para favorecer el desempeño de la comprensión lectora considerando las habilidades conceptuales: PED1 colorín colorado, EST DIL2 este cuento se ha acabado ... muy cortito, PED1 pero si era cortito, ya _ _ _ _, cómo le podemos poner de título a nuestro cuento, ¿cómo se puede llamar este cuento? estudiante responde, Los mejores amigos.</p> <p>PED1 el loro estaba cansado de pasear y decidió comer ¿una? EST DIL2 salta de su puesto y responde manzana, PED1 y regreso a su casa ¿muy? EST DIL2 feliz, PED1 excelente.</p> <p>(...) PED1 ¿y qué hizo? EST DIL2 se comió las manzanas, PED1 ¿y qué hizo después? EST DIL2 se fue a su casa, PED1 ¿y cómo llegó? EST DIL2 mira a PED1, le sonrío y responde feliz. PED1 ¡MUY BIEN! ¡Excelente!</p>	<p>Apoyos estimados para favorecer el desempeño de la comprensión lectora considerando las habilidades conceptuales: “ir reforzando más que nada la comprensión literal y también entregándoles pistas, que aprendan a leer las cosas, que no sea tan solo leer lo que dice, sino que tiene que darle un significado”.</p> <p>(...) “ir trabajando en que cada parte tiene un significado y eso nos sirve para algo y lo puedo usar aquí, en mi casa, en cualquier parte”.</p>	<p>Área Conceptual: hay dificultades en el aprendizaje de habilidades académicas como la lectura, la escritura, (...) se necesita apoyo en una o más áreas para cumplir con las expectativas relacionadas con la edad. Centro Documentación de Estudios y Oposiciones [CEDE], 2013, “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos”. (p.23)</p>	<p>Al tener un aprendizaje más lento en relación al grupo curso (estudiante no lector) la PED1 basa su trabajo en las adecuaciones estimadas, considerando una modificación e implementación del PACI para que el estudiante logre alcanzar los objetivos de aprendizaje, de esta forma minimizar o eliminar aquellas barreras que se le presentan al estudiante en relación a la adquisición de la lectoescritura.</p> <p>La PED1 considera pertinente reforzar la comprensión literal debido a que esta permite niveles básicos de profundidad que se requerirán posteriormente para la comprensión inferencial, crítica y metacognitiva.</p>
---	---	--	--	---

Análisis Subcategoría A (Categoría II):

La Ley General de Educación (2009) y la Ley que establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad (2010), destaca el rol docente de la Educadora Diferencial quien brinda, recursos, conocimientos especializados y apoyos, para asegurar el aprendizaje de calidad en el EST DIL2, de manera que éste pueda acceder, participar y progresar en el currículum nacional en igualdad de conocimientos y oportunidades. Por otra parte, la Ley General de Educación (2009) Artículo 10 menciona la importancia de actualizar los conocimientos, entendidos estos como aquellas prácticas que debe tener quien educa, Anijovich y Mora (2010) agregan que las prácticas de enseñanza involucrarían el diseño, implementación y evaluación de diversas estrategias en beneficio de los aprendizajes. Teniendo en cuenta los análisis preliminares realizados a partir de la categoría y subcategoría, se puede determinar para aula de recursos las siguientes Estrategias de Enseñanza manifestadas por la Profesora de Educación Diferencial para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico, son el **diccionario**, la **imagen**, el **dibujo**, la **predicción**, la **creación de títulos** y la **comprensión oral de los textos**. En cuanto a la primera estrategia se infiere que la PED1 la considerada pertinente para el EST DIL1 debido a que está adquiriendo la lectura, ahora en relación a la segunda estrategia, tal vez la PED1 la nombra porque beneficia a ambos estudiantes, en cambio, cuando se le preguntó por las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes no lectores, ella pone énfasis en el **dibujo**, la **predicción** y la **creación de títulos**, pero considera más eficaz, para el desarrollo de la comprensión lectora, sin distinguir si es lector o no, el **dibujo** y la **comprensión oral de los textos**.

Zavala y Zubillaga (2018) señalan que la principal característica de una estrategia es su flexibilidad. Por ejemplo, la Educadora Diferencial emplea otro tipo de estrategias, como lo es, el **subrayado**, el **dedo lector**, las **imágenes** y la **realización de preguntas**, las cuales deben estar pensadas para promover la mayor cantidad y calidad de aprendizajes significativos para el EST DIL2 en el contexto de aula común, además, son estrategias que coinciden con las estipuladas por la Profesora de Educación General Básica. Lo esencial es buscar recursos, intentar soluciones, compartir las estrategias que han sido exitosas, pedir colaboración a los colegas, directivos o expertos para lograr que los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve logren una buena adaptación y sus máximos potenciales de aprendizaje y desarrollo.

En relación al contexto aula de recursos, el grupo de seminaristas establece que la PED1 posee un conocimiento profundo de los intereses y conocimientos previos de sus estudiantes, particularmente del EST DIL2 con quien se pudo constatar tras las observaciones realizadas, que ella sabe hasta dónde se le puede exigir y cuáles son sus intereses; para lo cual crea estrategias centradas principalmente en la preferencia sensorial visual y en la creación e imaginación de lo comprendido.

Es común que la dificultad que presentan algunos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve para aprender se debe a que la estrategia empleada por la profesora de Educación General Básica no corresponde al predominio de su hemisferio, entendiendo que generalmente en los colegios se desarrolla el hemisferio izquierdo. Las seminaristas consideran que la PED1 potencia el hemisferio derecho del EST DIL2, por lo que las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora, la **imagen**, el **dibujo**, la **predicción**, la **creación de títulos** y la **Comprensión oral de los textos** y los recursos, la Tablet y la Lengua de Señas Chilena son pertinentes a la característica del estudiante. Cabe destacar que la PED1 menciona que la Table también es un recurso para el EST DIL1, pero no se pudo constatar mediante las observaciones de clases en aula de recursos, si la información entregada en la entrevista era coherente con lo expuesto, por lo que las seminaristas no evidenciaron, cuál era el hemisferio que predominaba en el EST DIL1.

Desde la entrevista realizada, la PED1 afirma que no tiene un método preferido para desarrollar la comprensión lectora, evidenciándose tras el análisis de las grabaciones de clases, ya que, aplica con el EST DIL2 el método Fonético y Sintético, partiendo por el sonido de la letra asociando el grafema, para pasar a la sílaba.

Labarrere (2008) postula que el objetivo de la mediación pedagógica es la transformación, desencadenar o promover procesos de reestructuración, es decir la Educadora Diferencial media, con el objetivo de que el EST DIL2 pueda asociar la información pasada con la nueva, esto se evidencia cuando ella dice, si se acordó de lo que vieron la clase pasada, también lleva al estudiante a sus experiencias, empleando textos que le hagan sentido, logrando una mirada constructivista.

En el desarrollo de las clases observadas la PED1 intenciona el aprendizaje mediante diversas preguntas; guía, literales y exploratorias, para ello previamente la PED1 medió buscó y seleccionó el contenido (comprensión lectora) el cual busca producir conflicto cognitivo en el EST DIL 2, entregando estrategias que ayudaran a dar nuevas respuestas. Según Blanco, et.al (2017) quien cita a Feuerstein, “la mediación no es un bombardeo de estímulos, sino que los mediadores seleccionan, ordenan, enfatizan y explican algunos estímulos a expensas de otros” (p.150) En las clases observadas tanto la mediadora como el estudiante mediado se benefician, ya que ambos aprenden y complementan información para poder llegar al aprendizaje esperado en cada clase. También las instancias de mediación permiten a la PED1 poder ir modificando las estrategias de enseñanza para la comprensión lectora debido a que el EST DIL2 va dando o no respuesta a medida que se le presentan las actividades. Académicamente, el progreso es lento, por lo tanto, los contenidos y actividades relacionadas a la comprensión lectora propuestas son en base a su ritmo de aprendizaje, por ejemplo, la PED1 brinda más tiempo para que el EST DIL2 logre aprender e internalizar lo enseñado, además, trabajan en períodos cortos para no agobiar ni cansar al estudiante.

Mediante el análisis realizado, se evidencia y se confirma que, la PED1 contribuye al desarrollo de las habilidades sociales, formando una buena autoestima en el EST DIL2, lo que podría ayudar a que el niño, a futuro tenga un equilibrio psicológico y la felicidad personal, esto es posible debido a que la PED1 ha generado una relación efectiva con el estudiante. En concordancia, ella nunca le menciona al EST DIL2 que algo está erróneo, sino más bien desde la mediación, hace que el estudiante pueda llegar a la respuesta.

La capacidad del estudiante para relacionarse en forma adecuada con los demás, es la autonomía y responsabilidad, objetivo principal para la inclusión escolar y social, ya que apunta directamente a que sea capaz de convivir en armonía, de relacionarse en forma adecuada con sus pares y los demás y que el día de mañana pueda efectuar un aporte laboral en la sociedad. Permitiendo por otra parte, que él sea protagonista de su quehacer escolar, para que en cursos más avanzados logre encontrar su propia forma de ayudarse.

Respecto a las habilidades conceptuales, la PED1 indica que la comprensión literal es la que menos les cuesta a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve. En cambio, la dificultad está en la comprensión inferencial. Las seminaristas deducen que tal vez el obstáculo no está en la estrategia de enseñanza (imagen) empleada, sino más bien, qué estrategias utiliza para desarrollar el pensamiento crítico. Ya que la estrategia de enseñanza mencionada desarrolla y potencia la comprensión literal, como la comprensión inferencial, destacando que la comprensión literal es la que menos dificultades causa, por lo tanto, se estipula, que la estrategia de la imagen es más eficaz para la recuperación de información explícita, antes que para la formulación de hipótesis, la cual requiere un pensamiento más profundo.

De acuerdo al análisis de la categoría y subcategoría, las seminaristas concluyen que se pudo desmitificar por qué el EST DIL2 no lee, no podría realizar diversas actividades ligadas a la comprensión lectora. La PED1 demuestra tener claro que cada persona es un ser único y antes que nada hay que conocerlo, observarlos, para poder desarrollar sus fortalezas, ella busca que sus estudiantes se sientan queridos y valorados, por lo tanto, esta es una herramienta que de cierta forma responde al objetivo de aprender a leer, puesto que, desde las habilidades sociales podría entenderse la lógica para cualquier aprendizaje práctico y con sentido.

“MATRIZ DE TRIANGULACIÓN OBJETIVO ESPECÍFICO N° 3”

Categoría I: Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Aula Común.				
Subcategoría A: Profesora de Educación General Básica (PEGB) y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve (EST.DIL)				
Técnicas e instrumentos (recolección de información)			Teoría	Interpretación
Análisis Documental	Registro de Observación	Entrevista		
No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.	No se observa nada en relación con las reuniones previas para la planificación y organización de clases.	<p>Antes de comenzar el proceso de planificación de la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con respecto a adecuaciones o reuniones previas la PEGB comenta que:</p> <p>“Todos los profesores del colegio tenemos reuniones de trabajo colaborativo una vez a la semana (ehhh) para trabajar con todos los niños pertenecientes al PIE o SEP, donde conversamos acerca de lo que se trabajará en la siguiente clase según la asignatura y de que (mmmm) forma ellas pueden intervenir de acuerdo a su experticie, que podemos hacer y en qué momento de la clase”.</p>	<p>Ley 20.903 que Crea el sistema de desarrollo profesional docente (2016) en su Artículo 19 C afirma que:</p> <p>El profesor participa de instancias de reflexión pedagógica colectiva. En el desarrollo de este tramo puede asumir labores relativas a la vinculación con otros actores de la comunidad educativa, como relación con las familias o desarrollo de proyectos de extensión cultural. En este esfuerzo, el docente requiere apoyo mediante un proceso de inducción realizado por mentores y acompañamiento pedagógico (pr. 3)</p> <p>Profesionales en Educación General Básica también se regulan a través de estándares los cuales fueron creados en el año 2008. Estos estándares orientados para carreras</p>	<p>Existe reunión previa para abordar temas relacionados con los estudiantes que pertenecen al Programa de Integración Escolar (PIE) o Subvención Escolar Preferencial (SEP), en este sentido para dar cuenta y concordancia a la entrevista, la PEGB afirma que se conversa sobre el trabajo que realizará en clases con respecto al conocimiento de su colega y que existen instancias de organización para abordar el quehacer pedagógico en los diversos momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre). Así mismo, respondiendo a su</p>

			de educación básica (2012) comenta que el docente debe: -Desarrollar habilidades y actitudes personales (trabajo colaborativo, autonomía, y la capacidad de innovación) (p.15)	rol como profesional de la educación es quién debe participar de instancias grupales con la comunidad educativa y desarrollar habilidades/actitudes personales.
No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.	Clase de Lenguaje y Comunicación realizada el 03/05/2019 en el curso segundo básico A. Se evidencio que: La profesora le solicita a los niños y niñas que saquen el cuaderno n°2 de lectura para ver la actividad que envió para que realizaran con sus padres. Mientras la PEGB continúa revisando cuadernos le expresa a un estudiante: “mi amor le hice un texto especial ¿y aun así no lo hizo yo no te voy ayudar entonces así, te hago un texto especial y tampoco lo haces ¿Cómo es eso?”	En cuanto a las Dificultades y/o desafíos para trabajar la Comprensión Lectora, la PEGB comenta lo siguiente: Es que es difícil, como... una porque donde no saben leer, les cuesta mucho como la lectura individual, esa es súper dificultosa, no no se puede, y no sé... a veces en la motivación en actividades de motivación a la lectura, también hay otros temas importantes. Conforme a lo dicho anteriormente por la PEGB las Seminaristas le preguntaron a que se refería con temas importantes a lo que la PEGB contesta lo siguiente:	Se hace referencia a Solís, Suzuki y Baeza (2011), citado por El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (s/f) señalan que: “la lectura independiente constituye uno de los elementos fundamentales para el aprendizaje de la lectura, ya que es a través de este elemento que el niño practica las estrategias de lecturas aprendidas en la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura guiada. (...) lo que hace que el lector requiera leer con fluidez y precisión para captar el significado de lo que está leyendo y lograr efectuar una interpretación del mismo.” (p.2) Los autores Marchant, Recart, Cuadrado, Sanhueza (2004) le dan el	En relación a las dificultades y/o desafíos para trabajar la comprensión lectora, la PEGB hace mención a la lectura individual o independiente como uno de los aspectos que más le dificulta trabajar con los estudiantes con discapacidad intelectual leve, asimismo, comenta que algunos son no lectores, por tanto eso también significa un desafío al momento en que el niño se enfrentan a un texto, ya que al no adquirir el proceso lector no entiende las palabras escritas y no se puede

		<p>“El contexto. Si, por ejemplo, hay niños que tienen no sé po que la mamá es analfabeta entonces no le puede ayudar mucho, lo otro la mamá que no lo trae al colegio o que llega tarde todos los días y que pucha de la semana viene uno o dos días, o viene una semana y la otra no viene. En resumen, la inferencia, el no adquirir la lectura aún, la baja asistencia a clases y el poco apoyo de las familias en el hogar.</p>	<p>significado de No lector: “No sabe leer nada o bien sólo reconoce algunas letras aisladamente, pero no es capaz de unirlos ni siquiera en sílabas o bien sólo lee algunas sílabas aisladas.” (p.26)</p>	<p>desenvolver con fluidez durante las lecturas que realiza en clase, por ende, el estudiante pierde autonomía.</p> <p>Por otra parte, la PEGB expresa que el contexto también significa un desafío para la comprensión lectora, debido a que, el apoyo familiar es fundamental y tiene gran incidencia en los procesos de aprendizajes de los estudiantes, por tanto, el que no exista un refuerzo en el hogar y una preocupación para que asista regularmente a clases, de manera que los menores no pierdan la continuidad de estas, perjudica a largo plazo solo al estudiante.</p>
<p>No se registra en los documentos entregados,</p>	<p>Clase de Lenguaje y Comunicación realizada el</p>	<p>Motivación y participación para la realización de actividades:</p>	<p>Según Villa (2008) la imagen en educación se relaciona directamente</p>	<p>Respecto a las imágenes la PEGB las utiliza para</p>

<p>como guías y planificación anual.</p>	<p>03/05/2019 en el curso segundo básico B. La PEGB para trabajar la idea principal, lo hace a través de un libro, en dónde al decir las instrucciones manifiesta: “Observa la ilustración y piensa sobre la idea principal, repite, observa la ilustración y piensen sobre la idea principal”, dónde se evidencia que los estudiantes al mirar la ilustración comienzan a dar diversas respuestas en torno a la interpretación de la imagen.</p>	<p>PEGB frente a este enunciado afirma que “(...) lo que les motiva... más con imágenes... cuando tienen imágenes, cuando son textos largos les carga (...) es bueno tener imágenes, el tema de las imágenes y el hacer (mmmm).”</p>	<p>con la alfabetización visual o lectura de la imagen, esta permite acceder a una comprensión más integral del conocimiento, utilizando para ello los textos icónicos – verbales, por lo tanto, el uso de imágenes es considerado un grupo de competencias que ayuda a interpretar y componer mensajes visuales facilitando la lectura en aquellas personas que aún no han adquirido la lectura como también para aquellas que ya la han adquirido debido a que hace la lectura más interactiva.</p>	<p>diversos propósitos con respecto a la lectura y la comprensión de esta. Así mismo especifica que los estudiantes con discapacidad intelectual leve, les motiva a participar más cuando están presentes en los textos las imágenes, ya que, si ven sólo texto y sobre todo si son largos no les motiva a leer ni participar de las rutinas de lectura que ella realiza.</p> <p>Uno de los objetivos que tiene el usar las ilustraciones, es para trabajar la idea principal de un texto evidenciado en las observaciones de clases como estrategia para comprender de qué se tratará el este sin tener la necesidad de leerlo, así mismo trabaja la interpretación e</p>
--	---	--	---	--

				inferencia frente a posibles resultados.
<p>No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.</p>	<p>Cabe destacar que sobre el recurso de Kalakai como estrategia no se evidenciaron clases dónde se trabaje con la plataforma.</p> <p>En las clases de Lenguaje y Comunicación realizadas el día 03 de mayo del 2019 en el curso segundo básico A y B.</p> <p>Durante cada clase del 2° Básico B la PEGB les comenta a los estudiantes que trabajaran con un libro que ya han trabajado antes. Para ello anota en la pizarra y señala lo siguiente:</p> <p>PEGB estamos trabajando el libro que yo les entregue...el libro que yo les entregue trabaja, estudiantes responden a coro, lectura, PEGB se dirige a la pizarra y repite, estrategias de comprensión lectora, vamos a trabajar diferentes estrategias de comprensión lectora, solamente</p>	<p>Materiales o recursos para el desarrollo de la comprensión lectora:</p> <p>La PEGB nombra una estrategia de comprensión lectora que la trabaja en la sala de computación, por medio de una plataforma que contrató el colegio, ella comenta lo siguiente: “(...) el otro viernes es “kalakai” es una plataforma, que trabajan, o sea que contrató el colegio. (...) no es muy interactiva para los niños, más sobre todo los niños que tienen poca tolerancia les frustra mucho. (...) Los niños ingresan un clave, con su nombre de usuario y van contestando unas preguntas, para segundos básico son como oraciones, texto escrito más corto, les van explicando a través de video, les van explicando de que se trata, como la estrategia que van a trabajar, de que se trata el contenido que van a ver, es todo digital. (...) es como leer y lo más interactivo es el avatar (risas), el</p>	<p>Según la plataforma digital oficial Kalakai (2017), se hace mención a éste como</p> <p>“Una plataforma digital basada en mejorar las habilidades de comprensión lectora mediante una ejercitación personalizada, es decir, su metodología está basada en un plan de diagnóstico y ejercitación, el cual se ajusta a lo sugerido por el currículum nacional. La personalización que entrega esta herramienta permite adecuar los niveles de exigencia de las evaluaciones y la profundidad de los contenidos (extensión de los textos, tipo de vocabulario, temáticas, tipos de textos), por lo que se adapta a las necesidades presentes de cada estudiante. Además, para propiciar el proceso de aprendizaje la plataforma permite que los menores estén conectados a una red social protegida que les permite chatear, asimismo, a medida que los estudiantes realizan y completan las</p>	<p>Desde la teoría, Kalakai es una estrategia digital, que se hace presente por medio de una plataforma virtual la cual los estudiantes acceden a diversos textos personalizados y que según el nivel existen diversas modificaciones ya sea en el vocabulario y el tipo de texto; ésta información se relaciona con lo que afirma la PEGB durante la entrevista ya que menciona la estrategia y describe algunas características de forma general, nos obstante, hace pequeña crítica hacia la plataforma relacionándolo con su experiencia personal afirmando que lo único interactivo es el avatar que es un tipo mono</p>

	<p>llevamos una clase, pero estamos trabajando algo en estas estrategias, un tema especial, hay variadas estrategias, nosotros comenzamos con una, quien se acuerda (...)PEGB se dirige hacia la pizarra y anota idea principal.</p> <p>Por otra parte, durante la clase del 2°B la PEGB señala lo siguiente: “La clase pasada, hace mucho tiempo estuvimos trabajando estrategias para la comprensión lectora, pero estuvimos trabajando una estrategia que va a ser la primera que hoy vamos a terminar ¿Cuál es? ¿Quién recuerda? Un estudiante responde “todas” y la profesora nuevamente pregunta “pero ¿Cuál de todas esas estrategias? Estuvimos trabajando algo, teníamos teníamos que identificar algo ¿Qué teníamos que buscar? A lo que una estudiante responde “la idea principal” la PEGB asiente y escribe en la pizarra idea</p>	<p>problema es que se queda pegado, (...) por ejemplo llega un niño que no sabe leer ahí contesta rápido, sin leer la plataforma se da cuenta entonces que hace, los bloquea.”</p> <p>Otro recurso que responde: PEGB comenta:</p> <p>(...) estamos trabajando taller los días viernes que está centrado netamente en estrategias de comprensión lectora, pero lo trabajamos viernes por medio. (...) viernes por medio estamos trabajando con un libro que es de “Star” que lo tienen todos los niños.</p>	<p>actividades, van adquiriendo puntos los cuales pueden canjear para personalizar un avatar, crear una mascota, enviarse regalos digitales entre sus pares”.</p> <p>Ziemax (2018-19) explican que:</p> <p>El libro de Estrategias de Comprensión Lectora (Adaptación Cars Stars), es un texto complementario al currículum escolar cuyo propósito fundamental es el desarrollo del pensamiento. En este contexto, el trabajo se estructura en torno a 6 estrategias de comprensión de lectura en estudiantes de segundo básico, orientadas al dominio de competencias cognitivas de nivel superior.</p> <p>Las estrategias son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hallar la Idea Principal. • Identificar Detalles. • Comprender la Secuencia. • Reconocer Causa y Efecto. • Hacer Predicciones. • Resolver Situaciones. 	<p>virtual que los estudiantes pueden personalizar s llegan a la meta que se estima según la plataforma a los textos de segundos básicos.</p> <p>Con respecto a las estrategias, se encuentra el libro Stars, el cual consiste en un programa de estrategias de comprensión lectora, como es mencionado por la PEGB es un recurso complementario parte de un taller que se realiza viernes por medio.</p> <p>La forma en que se trabaja este recurso material es de manera independiente y en conjunto, ya que se observó que daba momentos para que los estudiantes trabajaran las actividades y posteriormente revisaran</p>
--	---	---	--	--

	<p>principal luego le dice “¡Muy bien! (...) ¿Qué será la idea principal fuerte, fuerte porque aca no escucho; si quiero contarle una película a alguien, pero esa persona no la ha visto ¿Qué debemos decirle? La idea principal, pero le vamos a decir ¿qué cosa? ¿Que nos preguntábamos? Nosotros nos hacíamos una pregunta para identificar la idea principal ¿Qué pregunta nos hacíamos? La misma estudiante que respondió anteriormente responde “le decíamos de que se trata”</p>		<p>El programa se organiza en una secuencia de once niveles, de Kinder a 2° Medio. Entre sus características más importantes se destacan la creciente complejidad, la flexibilidad en su aplicación, el respeto por los distintos ritmos de aprendizaje y la estimulación y el fortalecimiento de los procesos metacognitivos. (p.2).</p>	<p>sus respuestas en conjunto con la profesora.</p> <p>Los textos expuestos en el libro son breves y están acompañados de imágenes que permiten inferir lo que sucede o relata cada cuento, desde esta perspectiva el uso de recursos visuales y el trabajo en conjunto constituyen un instrumento de mediación frente a los procesos de aprendizaje, ya que al realizar y revisar las actividades del texto permite que los estudiantes que presentan dificultades puedan ser agentes participativos.</p>
<p>No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.</p>	<p>En las diversas clases de observación del aula, se pueden evidenciar las estrategias de preguntas de manera oral a los estudiantes, como se menciona en los siguientes apartados:</p>	<p>Las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora según PEGB comenta que:</p> <p>“Las estrategias que yo empleo (ehh) son las mismas que con todos los niños con dificultades del</p>	<p>Por Zavala y Zubillaga (2018) dicen que las:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas literales: Las preguntas literales requieren respuestas concretas y directas. Las respuestas a preguntas literales son siempre 	<p>Las preguntas en sus diversas clasificaciones aportan y enriquecen el quehacer docente en las clases de Lenguaje y Comunicación de la PEGB, ya que toma un</p>

	<p>En la clase del 2°B luego de la rutina de lectura de ese día, comienza la PEGB con las preguntas:</p> <p>PEGB “entonces... ¿qué era el tejón?...y ¿qué características tiene ese animal?... ¿por qué es limpio y ordenado?...¿dónde hace sus necesidades?...y ¿qué es hacer sus necesidades?...”</p> <p>En el curso 2°A también realiza esta estrategia para los estudiantes:</p> <p>La PEGB coloca el monosílabo a lo que pregunta: “¿qué palabras? o ¿qué sílabas?... ¿qué vamos a trabajar?...¿qué es Grecia? “</p>	<p>aprendizaje po, el poder resolver preguntas de comprensión lectora de forma oral, utilizar material de apoyo visual y las respuestas escritas realizarlas en la pizarra en conjunto con el grupo curso para que ellos también logren escribirlas y no se sientan segregados por no escribir. Junto con eso las evaluaciones se van adecuando de acuerdo a la dificultad que presentan pero... (emmm), pero ello es realizado por la especialista”.</p>	<p>hechos, siempre hay una respuesta correcta y se pueden encontrar en el texto. Las respuestas a preguntas literales podrían dirigirse sobre quién, qué, cuándo o dónde. (p.20)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Preguntas exploratorias: Son preguntas cuyas respuestas implican análisis, razonamiento crítico, reflexivo y creativo. Ayudan al descubrimiento de los propios pensamientos o inquietudes. No tienen que ser preguntas concretas, pueden ser declaraciones que requieren una respuesta. Pueden iniciarse con las acciones a realizar: explica, muestra, define entre otras. (...) Estas preguntas pueden iniciarse así: ¿Qué significa...?, ¿Qué se relaciona con...?, ¿Qué sucede si yo cambio...?, ¿Qué más se requiere aprender sobre...? y, ¿Qué argumentos te convencen más...? (p.22) 	<p>papel relevante al momento de trabajar la comprensión lectora. Se evidencia que a través de las lecturas que se realizan en clases, las preguntas que constantemente realiza durante la lectura y después de ésta toman un papel importante para conocer que comprendieron los estudiantes.</p>
<p>No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.</p>	<p>No se observa nada en relación a la metodología de trabajo con respecto a los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares</p>	<p>Metodología de trabajo para potenciar capacidades en los estudiantes según los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares, la PEGB afirma que:</p>	<p>Por parte del MINEDUC en el Decreto N° 83, 2015, se infiere que:</p> <p>Para ello existen Adecuaciones Curriculares las cuales permiten que</p>	<p>Con respecto al trabajo que realiza PEGB para potenciar las capacidades en los estudiantes con Discapacidad Intelectual</p>

		<p>“Es difícil lograr los Objetivos de Aprendizaje expuestos por el ministerio, para ellos se bajan al nivel anterior, en cuanto a su exigencia y teniendo en cuenta que no es posible un trabajo tan individualizado en un grupo curso tan numeroso, todo va en estrategias orales y visuales principalmente.”</p>	<p>los estudiantes accedan a los objetivos generales en condiciones similares a la de sus compañeros/as, existiendo, además, tres principios orientadores, estos son: Igualdad de oportunidad, calidad educativa con equidad e inclusión educativa y valoración de la diversidad.</p>	<p>Leve, se realiza una adecuación curricular en base a los objetivos de aprendizaje con respecto a bajarlos un nivel, relacionado al Decreto N° 83 (2015) este va dirigido a la PEGB para que mediante estas adecuaciones el estudiante pueda estar en condiciones de igualdad con sus pares dando oportunidad a la participación y calidad frente a los aprendizajes de los contenidos curriculares.</p>
<p>No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.</p>	<p>Clase de Lenguaje y Comunicación realizada el 09/05/2019 en el curso segundo básico B. En el transcurso de la clase la PEGB explica lo siguiente: “Hoy veremos (proyecta video del monosílabo) las sílabas pla, ple, pli, plo, plu, estudiantes repiten cantando a medida que van apareciendo en el video.</p>	<p>Con respecto a la comprensión inferencial, la PEGB explica que utiliza las siguientes estrategias para trabajar los aspectos comprenden a este tipo de comprensión. <i>PEGB:</i> Relacionándolos primero (eehmm) con cuentos ya conocidos por ellos, películas, historias de la</p>	<p>Referido al uso de las TIC'S la Pontificia Universidad Javeriana - Cali y el apoyo de la UNESCO (2016) en su documento “Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente” exponen que: Los usos de las TIC en la educación pueden favorecer los procesos de</p>	<p>En relación con las estrategias utilizadas por la PEGB, esta menciona el uso de las TIC'S esto se evidencia durante su clase al hacer uso del proyector data y de un video acerca de los grupos consonánticos que fueron propuestos para la clase.</p>

		<p>vida diaria, videos, powerpoint (mmm) eso.</p>	<p>enseñanza y aprendizaje orientados a la construcción de aprendizajes significativos (...) permiten trascender las barreras espaciales y temporales de acceso a la información, la formación y la educación y, por otro lado, favorecen el procesamiento que el usuario hace de esa información. (p. 9)</p> <p>Por otra parte, la Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) del MINEDUC, conjunto con la UNESCO (2016), mencionan que: En la actualidad, existen variadas herramientas tecnológicas disponibles, tales como dispositivos móviles, juegos educativos, softwares educacionales, entre otros. El uso de éstas en la sala de clases entrega la capacidad de aumentar considerablemente la posibilidad de diferenciar la instrucción para todos los alumnos (Bender, 2012 (Citado por UCE, 2016, p. 43)</p>	<p>Conforme a lo mencionado por el MINEDUC y la UNESCO, la implementación y el uso de nuevas tecnologías de la información y comunicación pueden favorecer y enriquecer la enseñanza de los docentes y favorecer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, permitiendo que existan otros canales de información al que pueden acceder los menores y, por ende, se facilite su comprensión.</p>
--	--	---	--	--

<p>En la Planificación del Primer semestre de la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, de la primera Unidad llamada “Encantándose con la lectura”.</p> <p>Se especifica en los contenidos y objetivos de aprendizajes a trabajar la comprensión implícita y explícita de las narraciones.</p>	<p>Durante la clase de Lenguaje y Comunicación realizada el 03/05/2019 en el curso 2°B la PEGB señala lo siguiente:</p> <p>(...) ¿Qué será la idea principal fuerte, fuerte porque acá no escucho; si quiero contarle una película a alguien, pero esa persona no la ha visto ¿Qué debemos decirle? La idea principal, pero le vamos a decir ¿qué cosa? ¿qué nos preguntábamos? Nosotros nos hacíamos una pregunta para identificar la idea principal ¿Qué pregunta nos hacíamos? La misma estudiante que respondió anteriormente responde “le decíamos de que se trata”</p> <p>(...) ahora nosotros estamos trabajando en éste taller de estrategias, estamos trabajando en la idea principal, ya después ahora vienen los detalles y, y después ya bueno es que, es que las estrategias van por etapa, si ven el libro, por ahí está el libro...va por etapas comienza</p>	<p>Con relación a los que se les dificulta trabajar en la comprensión literal e implícita, la PEGB explica</p> <p>“Es que por ejemplo con los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve se les dificulta como la, las literales y la implícita como les cuesta igual harto (risas), las implícita, pero eehmm no sé.(...)les cuesta el asociar, trabajábamos ayer una guía de analogías y bueno a la mayoría no les costó, pero los niños con Discapacidad Intelectual Leve les costaba más, no allí Ingrid tuvo que estar con ellos haciéndolo.</p>	<p>Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) hacen referencia la taxonomía de Barret (1968) en donde se refieren a la Comprensión Literal como</p> <p>(...) a la recuperación explícitamente planteada en el texto. Se divide en: reconocimiento que consiste en la identificación de los elementos del texto y el recuerdo que requiere reproducción de memoria (hechos, épocas, lugares, etc.)</p> <p>Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) hacen referencia la taxonomía de Barret (1968) en donde se refieren a la Comprensión Inferencial o Implícita como</p> <p>(...) el uso de las ideas o datos explícitos, intuición y experiencias personales como base para establecer otras informaciones o plantear hipótesis.</p>	<p>Referido a los aspectos que trabaja en la comprensión literal e implícita, la PEGB menciona que a los estudiantes con discapacidad intelectual se les dificulta ambos tipos de comprensión en general, asimismo explico que en una de sus clases realizo una guía de analogías y de asociación, la cual a los menores se les dificulto hacer, por tanto, requirieron el apoyo de la PED. En resumen, a los estudiantes les cuesta reconocer y deducir detalles, ideas principales, secuencias, relaciones, entre otros aspectos que engloban la comprensión literal e implícita.</p> <p>Por otra parte, se entiende que esto tipos de comprensión los trabaja de manera directa e</p>
--	--	--	--	--

	con la idea principal después ya va con los detalles, con los personajes.			indirecta en las clases, ya que forman parte de los contenidos y objetivos de aprendizaje a trabajar, por ende, se aborda de forma simultánea en todas sus clases.
En la planificación de Lenguaje y Comunicación: 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, etc.	No se observa nada en relación con al trabajo con los textos líricos.	De las estructuras textuales le dificulta trabajar: “ <i>PEGB</i> : los poéticos. (...) en los poemas ver la estructura de que (toz), de ver los... Bueno las partes, el verso la estrofa, el hecho de que no... la forma en que están escrito, de que se escriben en verso lo que le veíamos hoy día, que se escribía en verso y que, al transcribir al copiarlo, lo copian todo así... no lo copian en verso.”	según Otaíza y Recabarren, MINEDUC (2016): Poema: texto literario que expresa emociones y sentimientos. Está formado por versos que son cada una de las líneas que lo componen y por estrofas que son un conjunto de versos. A veces, los poemas tienen rima. (p. 284)	Por la estructura de los textos poéticos, a la <i>PEGB</i> le dificulta trabajar con ellos en los estudiantes, porque quizás le cuesta relacionar los conceptos básicos de un poema como versos y estrofas con las experiencias personales que los menores han tenido, para así facilitar la entrega de conocimientos al aprendizaje de los estudiantes.
No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.	Como se menciona anteriormente en diversas clases se pueden evidenciar la realización de preguntas para la interrogación de un texto, en la clase del 2ºB profesora realiza	Para la interrogación de textos emplea: “ <i>PEGB</i> : Para la interrogación de textos es de la misma manera, o sea... de forma verbal en primera	Por Zavala y Zubillaga (2018) dicen que las: • Preguntas guías: Es una estrategia que permite visualizar de una manera global un tema por medio de	Específicamente las preguntas guías, se utilizan como una estrategia para mediar la lectura de los estudiantes en los textos y que se

	<p>preguntas para guiar la lectura o recordar que estaban viendo:</p> <p>“(…) ¿Cuál es el título del texto? ... ¿Alguien lo leyó...¿De qué se trataba el texto?...¿es verdad o no es verdad la información?”</p> <p>En el 2ºA también se puede evidenciar las preguntas la guiar la lectura: “(…) vamos leyendo juntos ustedes ¿cómo deben estar leyendo?...¿están preparados?...si nosotros estamos leyendo ¿estamos mirando el techo?, ¿vamos a estar mirando el lápiz?... ¿dónde vamos a estar mirando?”</p>	<p>instancia para que tengan también la opción de responder y tratando de orientarlos hacia las respuestas ante el grupo curso. En resumen, con preguntas orales más que nada...”</p>	<p>una serie de preguntas literales que dan una respuesta específica. Se realiza de la siguiente manera: 1) se elige un tema, como idea central.; 2) se formulan preguntas literales (qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, etc.); 3) las preguntas se contestan con referencia a datos, ideas y detalles expresados en una lectura que se pueden presentar mediante esquemas o imágenes. (p.19)</p>	<p>comprenda diversos aspectos relacionados al conocimiento de lo leído, por ejemplo, sobre la idea principal, noción del título, sobre la información que contenga, detalles, entre otras.</p>
<p>En la planificación de Lenguaje y Comunicación:</p> <p>OA 22 -Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como:</p>		<p>Para los textos literarios y no literarios no enfatiza en las acciones que hace como docente, pero resume lo que ha hecho con los estudiantes:</p> <p>“(…) hemos trabajado solamente algunos, yo siento que la fábula y los cuentos son más difíciles,</p>	<p>Por Otaíza y Recabarren, MINEDUC (2016):</p> <p>Cuento: texto literario en el que se narran las aventuras de personajes de ficción. (p. 282)</p> <p>Fábula: texto narrativo en que los personajes generalmente son animales que tienen características humanas, porque hablan, piensan y</p>	<p>No se especifica con detalle en ninguno de los instrumentos de recogida de información sobre los textos y sus tipos, además que la PEGB especifica que han trabajado algunos y que progresivamente los pasará como contenido curricular. Tal</p>

<p>• cuentos folclóricos y de autor, poemas, fábulas, leyendas, etc.</p>		<p>porque los otros traen más imágenes”</p>	<p>sienten. Al finalizar, las fábulas nos dejan una moraleja, es decir, una enseñanza o consejo. (p. 283)</p>	<p>vez, los textos que no poseen imágenes como cuentos o fábulas son más difíciles de trabajar y que no motivan a los estudiantes a leerlos, en cambio si se consideran las ilustraciones en ellos los trabaja de manera más factible.</p>
<p>No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.</p>	<p>No se observa nada en relación con la indagación de nuevos conocimientos y metodologías en la comprensión lectora.</p>	<p>Sobre la indagación de nuevos conocimientos y metodologías en la comprensión lectora, la PEGB comenta lo siguiente:</p> <p>“Yo...no he investigado últimamente acerca de ello, pero me guio en Objetivos de Aprendizaje de primer año básico”.</p>	<p>Por parte del MINEDUC en el Decreto N° 83, 2015, se infiere que:</p> <p>Para ello existen Adecuaciones Curriculares las cuales permiten que los estudiantes accedan a los objetivos generales en condiciones similares a la de sus compañeros/as, existiendo, además, tres principios orientadores, estos son: Igualdad de oportunidad, calidad educativa con equidad e inclusión educativa y valoración de la diversidad.</p>	<p>Con respecto a la indagación de nuevos conocimientos y metodologías en la comprensión lectora, queda en evidencia a través de lo mencionado por la PEGB que no ha realizado indagaciones o búsquedas que orienten sus prácticas especialmente hacia los estudiantes con discapacidad intelectual leve, por ende, el que renueve y este abierto a probar nuevos métodos permitirán que atienda a las necesidades de sus</p>

				estudiantes, asimismo potencie sus capacidades ofreciéndole actividades y dinámicas en el aula que respondan a las habilidades e intereses
No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.	No se observa nada en relación con la estrategia de Kamishibai	<p>Las estrategias que dan mejores resultados:</p> <p>La PEGB en la entrevista menciona una estrategia que le favorece trabajar con los estudiantes, ya que dice:</p> <p>“(...) hay un material que se llama “Kamishibai” (...) es como un atril de madera (...) es como un teatrillo de madera se tiene con las cositas en las puertecitas, entonces se abre y ponen las láminas, entonces uno, que está atrás que lo está contando va leyendo y los niños que van mirando... van viendo las imágenes”</p> <p>Además, agrega que “vamos viendo las láminas, pueden ser con las imágenes y vamos viendo la comprensión de los... de lo que habíamos, de que yo les había</p>	<p>Kamishibai significa según el Ministerio de Educación significa:</p> <p>“teatro de papel” es una técnica antigua de narrar historias, originaria de Japón. Permite unir la lectura, escritura, comunicación oral, arte e imaginación. Se apoya en el uso de un teatrino o teatrillo, que es una especie de bastidor de madera, que simula el frontis del escenario de un teatro. La narración del Kamishibai debe ser con textos adecuados al nivel de comprensión y los temas de interés de la audiencia. Para educación parvularia y primeros años de educación básica debe tener no más de doce episodios, cada uno ilustrado. También pocos personajes para no interferir con el desarrollo lineal de la historia.</p>	<p>Con respecto a la estrategia de Kamishibai, emerge por parte de la PEGB durante la entrevista enriqueciendo ésta con más información y descripción de estrategias que utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora; describe la estrategia como un teatro coincidiendo con la teoría que es una técnica para contar textos de forma lúdica y adecuados al nivel de los estudiantes, así mismo, cautiva el interés de los estudiantes, ya que se especifica por PEGB y la teoría que es una estrategia que es agradable y anima a los</p>

		contado y después lo asociábamos a la letra que estábamos trabajando, pero es Kamishibai es entretenido, les gusta mucho.	La narración o lectura debe ser de manera fluida y expresiva, con pausas y silencios para captar la atención. Se sugiere finalizar la narración utilizando algún recurso que indique que la historia ha concluido, al terminar la lectura, se debe animar a los niños y niñas a comentar el cuento escuchado. (MINEDUC, 2015, p.15)	estudiantes a comentar los textos mostrados.
No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.	No se observa nada en relación a la dificultad de trabajar con algunos de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares.	De los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares le causa mayor dificultad a la PEGB el OA7, ya que luego de haber leído ese objetivo, dice: “ <i>PEGB</i> : uuhmm...si es difícil, es súper difícil y bueno llevándolos a la biblioteca. Igual varios niños van a la biblioteca pero que ellos escojan un libro y se pongan a leer.”	En cuanto a las bases curriculares de Lenguaje y Comunicación para segundo básico, se define el eje de la lectura como prioridad, existiendo 11 objetivos de aprendizaje. 7. Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo: extrayendo información explícita e implícita, comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura. (Curriculum nacional, p. 312)	En base a los Objetivos de Aprendizaje en torno al eje de Lectura de las Bases curriculares en 2dos básicos, PEGB especifica que el OA7 se dificulta trabajar con los estudiantes porque no mantienen un interés de forma personal e independiente de escoger libros y leerlos en el contexto de biblioteca. Además, es importante destacar que la leer de forma independiente puede ayudar al estudiante a comprender de manera explícita e

				<p>implícita la información que dan los diversos tipos de textos.</p>
<p>No se registra en los documentos entregados, como guías y planificación anual.</p>	<p>Clase de Lenguaje y Comunicación realizada el 09/05/2019 en el curso segundo básico A. en donde la PEGB explica:</p> <p>(...) hoy tenemos la prueba del libro ¿de? (los estudiantes responden “los mejores amigos”) los mejores amigos, muy bien.</p>	<p>Dentro de las actividades para incentivar el gusto por la lectura, la PEGB menciona:</p> <p>“En la elección de libros de lectura domiciliaria en que sean llamativos para ellos, cuenta cuentos en sala, libros personales en sala, textos de lectura para inicio y final de la clase que sean cortos y llamativos, videos de cuentos, representaciones, visitas de personajes (eehmmm) eso po”.</p>	<p>Según Educarchile portal creado por el MINEDUC y Fundación Chile (s.f.), quienes explican que “En un plan de lectura domiciliaria mensual diferente al sistema de lectura domiciliaria tradicional, el que incluye la lectura de un mínimo de ocho libros al año. Lo que se pretende es que los alumnos fortalezcan el hábito lector a través de una metodología que les permita disfrutar la lectura, debatir lo leído, compartir con los compañeros, descubrir cosas nuevas de la lectura de otros, entre otras cosas”. (prr.2).</p>	<p>Con respecto a las actividades para incentivar el gusto por la lectura, se utiliza como recurso el plan de lectura domiciliaria, el cual consiste en la elección de una serie de libros que los estudiantes deberán leer cada mes, y que posteriormente será evaluado (evaluación sumativa). Además de presentarle un libro mes a mes y motivarlos a que lean, el propósito principal de este plan lector es quizás generar un hábito en los menores, experimentar sensaciones y dar sus interpretaciones frente al texto leído, asimismo mejora su léxico y capacidad lingüística.</p>

				Dicho lo anterior, las acciones realizadas por la profesora son preponderantes en el desarrollo y aprendizaje del estudiante, especialmente durante su proceso lector y según lo comentado por la PEGB busca motivar a la lectura por medio de libros que sean llamativos para los menores.
Se realizó una revisión de la Planificación anual de Lenguaje y Comunicaciones, centrándonos principalmente en el Primer semestre, la primera Unidad vista se llama “Encantándose con la lectura”. Esta consta de 10 semanas, de las cuales. En el documento evidencia que en la semana 7 uno de los contenidos a trabajar es la	Clase de Lenguaje y Comunicación realizada el 09/05/2019 en el curso segundo básico B. En el transcurso de la clase, la PEGB realiza la lectura de rutina n°4 correspondiente al texto informativo “El tejón”. Durante la lectura realiza preguntas para que los estudiantes nombren características del tejón, dentro de las características los estudiantes dicen que es limpio y ordenado, entonces la PEGB pregunta ¿Por qué es limpio? Algunos estudiantes responden	Con respecto a algunos aspectos que pueden limitar el desarrollo y aprendizaje de la comprensión lectora, la PEGB comenta que: <i>PEGB:</i> Pucha el tema del vocabulario, del como recordarlo constantemente, el poder utilizarlo en oraciones porque a ellos les cuesta escribir oraciones, tonces que ellos eehmm...con ciertas palabras van creando oraciones; por ejemplo, trabajamos con los grupos consonánticos igual iban creando oraciones con algunas de	Según la Unidad de Currículum y Evaluación, del Ministerio de Educación (2018) manifiesta que el vocabulario: Juega un papel determinante en la comprensión de lectura, ya que, si los estudiantes desconocen las palabras, es difícil que accedan al significado del texto. Por otra parte, si conocen más palabras, pueden leer textos de mayor complejidad, lo que a su vez les permite acceder a más palabras y adquirir nuevos conceptos (pr. 13)	Conforme a lo manifestado por la PEGB y el Ministerio de educación el vocabulario es trascendental para la comprensión lectora, ya que, a medida que los menores van conociendo una mayor cantidad de palabras y adquiriendo el significado de estas, se les facilitara la comprensión de un texto, asimismo, podrán expresarse de mejor manera. Entendiendo que los

<p>ampliación de vocabulario.</p>	<p>porque el mismo cava sus fosas. La PEGB les pregunta ¿Qué es la fosa séptica? Posteriormente les explica que es una fosa séptica y lo relaciona con su experiencia</p> <p>(...) hay lugares sobre todo en el campo que no hay alcantarillados, y saben ¿Qué hacen? Si van al campo y no hay alcantarillado, ¿saben cómo hacen sus necesidades? Cavan una fosa séptica, la que es profunda, entonces, en el campo, en algunos sectores, del campo, cuando yo era chica, mi papá era del campo y mi familia del campo tenía una fosa séptica, nosotros teníamos, bueno ahora hay alcantarillado pero nosotros teníamos, cuando yo era pequeñita, pequeñita, había una fosa séptica, había un hoyo donde íbamos a una especie de baño, ahí no podíamos tirar la cadena porque las fecas ¿A dónde caían? En la fosa, en el hoyito que había ahí (apunta hacia el suelo) y</p>	<p>esas palabras eehmm...también con las palabras de las rutinas. La PEGB también nos comenta que estrategia utiliza para trabajar el vocabulario en donde expresa lo siguiente</p> <p>(...) Estamos trabajando todos los días en la rutina de lectura, que ahí estoy trabajando la fluidez, pero ahí trabajamos todo po, trabajamos vocabulario, trabajamos fluidez, trabajamos comprensión lectora.</p>		<p>estudiantes pueden adquirir su vocabulario de manera directa e indirecta a través de la audición y lo visual, ya que, en base a lo observado la docente durante la rutina de lectura realiza el vocabulario del texto leído, en donde ella lee en conjunto con los estudiantes las palabras desconocidas y su significado, también, dispone de un rincón en la pared de la sala en donde coloca las nuevas palabras adquiridas durante la lectura, y el cómo la PEGB propicia el uso de las palabras en otros contextos al momento en que les solicita crear oraciones.</p>
-----------------------------------	--	---	--	--

	luego cuando ya se veía llenando, lo tapaban como el tejón.			
<p>Se realizó una revisión de la Planificación anual de Lenguaje y Comunicaciones, centrándonos principalmente en el Primer semestre, la primera Unidad vista se llama “Encantándose con la lectura”. Esta consta de 10 semanas, de las cuales. En la semana 10, la docente en educación general básica trabajo el siguiente objetivo de aprendizaje:</p> <p>“OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. - respetando el punto seguido y el punto aparte. - sin detenerse en cada palabra.” 	<p>En la clase del 2ºA, hace una mini competencia de la lectura en voz alta de niñas contra niños:</p> <p>Comienza a leer nuevamente en un primer lugar lee los niños para luego, las niñas leer es en esta ocasión que la PEGB hace un comentario “las niñas a la cuenta de 1,2,3...”</p>	<p>El método que permite desarrollar de mejor forma la comprensión lectora para los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (DIL) PEGB se enfoca en responder sobre lo que trabaja el primer semestre, sin dar a conocer algún método:</p> <p>“(…) Lo que me quise centrar este primer semestre fue en eso, en trabajar la fluidez y dentro de la fluidez vamos trabajando ahí emm comprensión lectora, ya sea con vocabulario con el uso del vocabulario, lluvia de palabras, con preguntas de comprensión lectora, preguntas en el mismo texto en el que trabajamos aparece abajo una pregunta donde ellos tienen que responder, las otras son de forma oral y aparece una en el mismo texto donde ellos tiene que responder.. y sí, voy siguiendo todas las etapas po, las tres etapas de la comprensión lectora que es la inferencial, la explícita y la</p>	<p>Según el MINEDUC, 2004, clasifica la lectura fluida en base a su calidad lectora como:</p> <p>➤ LECTURA FLUIDA: En la lectura fluida el niño/a lee en forma continua. Una buena lectura fluida implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y la puntuación. (p. 1)</p>	<p>En los instrumentos de recogida de información, se evidencia que PEGB trabaja constantemente la fluidez con las rutinas de lectura, ya que prevalece como objetivo fundamental en el primer semestre, quedando registrado en la planificación. Trabaja estas rutinas por medio de 4 momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Lectura modelo - Lectura Coral - Lectura en Eco - Lectura independiente <p>Las cuales cada una cumple una función en particular para ayudar al proceso lector y pueda permitirle al estudiante leer en voz alta de manera que tenga como objetivo tener una lectura fluida.</p>

		referencial que lo asocian con algo de su vida, entonces siguiendo los tres tipos de preguntas”		
<p>Se realizó una revisión de la Planificación anual de Lenguaje y Comunicaciones, centrándonos principalmente en el Primer semestre, la primera Unidad vista se llama “Encantándose con la lectura”. Esta consta de 10 semanas, de las cuales. En la semana 10, la docente en educación general básica trabajo el siguiente objetivo de aprendizaje:</p> <p>“OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. - respetando el punto seguido y el punto aparte. 	<p>Clase de Lenguaje y Comunicación realizada el 07/05/2019 en el curso segundo básico B.</p> <p>Durante la clase, la PEGB realiza un Dictado referido a grupos consonánticos a través de esta evaluación formativa se constata el uso fonético que utiliza el Método Matte, ya que la docente expresa lo siguiente:</p> <p>PEGB: primera palabra, ¿listos?; Estudiantes: Si; PEGB: Frito, 1, 2, 3...; Estudiantes: Frito (esta acción la repite 2 veces, mientras verifica por puesto que la estén escribiendo) (...) Frito (remarca el Fr, y repite 3 veces la palabra), vean en donde pertenece, en fra, fre, fri, fro, fru o fla, fle, fli, flu. Fr-Fr-Frito (resalta).</p>	<p>Para referirnos al concepto de Método Matte la PEGB menciona:</p> <p>“Utilizo el Método Matte y me capacite en el 2010 (...) ellos necesitan estructura, entonces el Matte es un método y siempre es igual o sea la forma de trabajar es la misma pero no se po a nosotros nos enseñaron que la motivación es todo, entonces el énfasis debe estar en la motivación, en cómo se presenta la palabra”.</p>	<p>Se hace referencia a la Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago SIP Red de Colegios (2005) quienes explican que el Método Matte:</p> <p>Posee características distintivas en donde la lectura y escritura se enseñan simultáneamente, a medida que al niño se les enseñan los sonidos de las letras y estos puedan pronunciarlas de manera correcta los estudiantes deberán escribirlas. Por otra parte, las lecciones se encuentran orientadas a partir de ciertas palabras las cuales representan a conceptos familiares para estos, con el fin de potenciar la pronunciación, incrementar vocabulario, desarrollar sus facultades. (p.3)</p>	<p>Con referencia al Método Matte, el cual es el principal modelo que se utiliza en el establecimiento educacional, para el proceso de la lecto-escritura, se considera principalmente la generalidad ya que se halla en los primeros niveles.</p> <p>Desde esta perspectiva existe una influencia implícita de este método ya que si bien, ya no trabajan letra por letra, como se estipula en la teoría, si lo hacen desde los lineamientos fonéticos y lo refuerzan hasta que ya se encuentra totalmente adquirida la lectura.</p>

<p>- sin detenerse en cada palabra.”</p>				<p>Finalmente, como se evidencia en el diario de campo, frente a las evaluaciones formativas como los “dictados”, toman protagonismo este método para el entendimiento y el reconocimiento de palabras que fueron vistas en clases como grupo consonánticos.</p>
<p>Planificación del Primer semestre de la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, de la primera Unidad llamada “Encantándose con la lectura”. Se especifica en la semana 10, el siguiente objetivo a trabajar: “OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez: - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones.</p>	<p>Clase del 07/05/2019 de Lenguaje y Comunicación del curso 2°B, en la prueba de “Dictado”, profesora realiza la lectura modelo, ya que se observa como “PEGB: primera palabra, ¿listos?; estudiantes: Si; PEGB: frito, 1, 2, 3...; estudiantes: frito (ésta acción la repite 2 veces, mientras verifica por puesto que la estén escribiendo).”</p>	<p>Explicando la lectura modelo PEGB comenta que “la lectura modelo la profesora modela la lectura respetando puntos, la entonación, si hay signo de interrogación, signos de exclamación como que le da más énfasis, entonces ahí después los niños van viendo cómo deberían terminar leyendo”</p>	<p>Se define Lectura modelo desde Heckelman, 1966: El método de impresión neurológica (MIN) o lectura modelo: Constituye un procedimiento de lectura oral simultánea compartida entre el educador y el educando. Ambos se sientan juntos frente a un mismo libro. En un comienzo la voz del educador predomina y lee a un ritmo moderado. Las oraciones y los párrafos son releídos cuantas veces sea necesario hasta lograr fluidez. Durante toda la lectura, el educador va mostrando las palabras con su dedo, con un movimiento continuo</p>	<p>Respecto a la lectura modelo, se constata con las técnicas e instrumentos realizados para la recogida de la información, que es una de las estrategias utilizadas por la PEGB. De manera que sean agentes participativos de su proceso de aprendizaje y favorezca la correcta pronunciación de palabras, respondiendo así al objetivo planteado en las bases curriculares</p>

<p>- respetando el punto seguido y el punto aparte. - sin detenerse en cada palabra.”</p>			<p>de izquierda a derecha, en forma simultánea con su voz. (p.2).</p>	<p>pensadas para los estudiantes de segundo básico, específicamente haciendo hincapié en que los textos contienen signos de puntuación, reglas gramaticales y un tiempo determinado para las pausas entre la lectura; así mismo, que logren el entendimiento de los textos que se les presentan y no se detengan en cada palabra.</p> <p>Finalmente, los estudiantes se potencian y se enfrentan a los diversos desafíos que le significan los distintos tipos de texto.</p>
<p>Planificación del Primer semestre de la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, de la primera Unidad llamada “Encantándose con la lectura”.</p>	<p>Clase del 08/05/2019 de Lenguaje y Comunicación del curso 2°A, en donde profesora comienza con las rutinas de lectura, la cual menciona “Hoy nos toca lectura en eco y coral, ¿estamos listos? (los estudiantes responden “sí”), yo leo y ustedes</p>	<p>PEGB comenta sobre la lectura en eco lo siguiente: “La lectura en eco la persona que está modelando lee y los demás niños repiten como en eco, entonces tiene que ir repitiendo con la misma entonación se va trabajando por tramos”</p>	<p>Se define Lectura en Eco desde Condemarín, 1982: Lectura Eco o lectura imitativa: “El educador lee primero y el estudiante repite lo que el educador acaba de leer. (...) el educador o el alumno va mostrando con su dedo las palabras a medida que lee”. (p.2)</p>	<p>Otra estrategia constatada por los instrumentos para la recogida de información, que se detallan en el análisis de la planificación, en la observación de diario de campo y la entrevista, es</p>

<p>Se especifica en la semana 10, el siguiente objetivo a trabajar: “OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez: - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. - respetando el punto seguido y el punto aparte. - sin detenerse en cada palabra.”</p>	<p>repiten (...). Se comienza con la lectura del tejón donde la PEGB comienza a leer y los estudiantes repiten el texto” “El tejón tiene un gran sentido, es limpio y ordenado jamás deja resto de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, el mismo guarda cosas muy ricas lejos de donde vive, los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades en su esquina.”</p>			<p>la Lectura en Eco que da instancia a que los estudiantes repitan exactamente igual la lectura mediada por la PEGB, es simultánea e inmediata, de esta manera se verifica que el estudiante esté concentrado y focalice la atención en la escucha y por tanto tengan una mayor discriminación de sonidos y la pronunciación de palabras.</p>
<p>Planificación del Primer semestre de la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, de la primera Unidad llamada “Encantándose con la lectura”. Se especifica en la semana 10, el siguiente objetivo a trabajar: “OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez:</p>	<p>Clase del 08/05/2019 de Lenguaje y Comunicación del curso 2ºA, en dónde profesora siguiendo la misma clase de la lectura en eco, menciona que “Hoy nos toca lectura en eco y coral (...)PEGB “vamos leyendo juntos ustedes (...) por consiguiente, continua con la lectura: los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades en su esquina.”</p>	<p>Para hablar sobre la lectura coral, PEGB dice: “la lectura coral en donde todos leemos a coro (eehhh...) después de repetirlo varias veces”.</p>	<p>Se define la Lectura coral en base a Berríos, Bustos, Torres, Osorio, Oyaneder, Merino, Verdugo, Bombal, 2010: Lectura Coral: Durante la lectura: “se desarrollan estrategias que apuntan a formular inferencias, y predicciones, a conceptualizar, crear imágenes mentales, confirmar o rechazar hipótesis”. Durante este momento, se deben desarrollar actividades que se orienten directamente a favorecer el aprendizaje esperado que se ha</p>	<p>Con respecto a la Lectura Coral, gracias a la recopilación de información por medio de los instrumentos aplicados; ésta se describe como una lectura en conjunto, tanto PEGB como estudiantes leen a la par diversos textos presentados, generándose así una interacción social sin haber un rol</p>

<ul style="list-style-type: none"> - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. - respetando el punto seguido y el punto aparte. - sin detenerse en cada palabra.” 			<p>seleccionado para la experiencia de aprendizaje. En términos concretos, en este momento la educadora debe realizar primero una lectura en voz alta del texto seleccionado (mostrando el texto en formato grande al curso y siguiendo la lectura con un puntero) para luego invitar a los niños/ as a realizar una lectura coral (todos “leen” el texto en voz alta, al mismo tiempo). (p.41).</p>	<p>jerarquizador por parte de la PEGB.</p> <p>Dicho esto, le proporciona al estudiante una mayor confianza para participar de la dinámica de lectura y así verse favorecido su proceso lector.</p>
<p>Planificación del Primer semestre de la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, de la primera Unidad llamada “Encantándose con la lectura”.</p> <p>Se especifica en la semana 10, el siguiente objetivo a trabajar:</p> <p>“OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez:</p> <ul style="list-style-type: none"> - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. - respetando el punto seguido y el punto aparte. 	<p>Clase del 09/05/2019 de Lenguaje y Comunicación del curso 2°B, hace leer a algunos estudiantes en particular, primero lee un estudiante que lo hace de manera correcta para la profesora, luego expresa la PEGB “¡ya XX!, ahora tú, ¡Vamos! Fuerte porque afuera hay mucha bulla, (XX): El tejón, el tejón tiene gran sentido de la higiene, PEGB XX, XX, no rápido, no rápido, lea bien, ¡vamos!, es limpio y ordenado. Jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, el mismo cava sus fosas sépticas, muy lejos de</p>	<p>Para referirse la PEGB a la Lectura individual en base a los modelos de lectura afirma que: “la lectura individual en donde se escoge a cinco niños del curso y esos cinco niños lee el texto; si el texto es muy largo lee por párrafos o pueden leer el texto completo; entonces ahí se va viendo y se va evaluando de modo general, si hay niños que les cuesta más qué cosas deberían mejorar y ahí se va notando, se va dejando de los que ya salieron a leer”.</p>	<p>Se hace referencia a Solís, Suzuki y Baeza (2011), citado por El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP (s/f) señalan que: “la lectura independiente constituye uno de los elementos fundamentales para el aprendizaje de la lectura, ya que es a través de este elemento que el niño practica las estrategias de lecturas aprendidas en la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura guiada. (...) lo que hace que el lector requiera leer con fluidez y precisión para captar el significado de lo que está leyendo y lograr efectuar una interpretación del mismo.” (p.2)</p>	<p>La lectura individual identificada como estrategia, a través, de los instrumentos de recogida de información, evidenció que los menores tienen una mayor autonomía y responsabilidad durante la lectura, de esta forma la PEGB constata quienes ya presentan las habilidades lectoras, así mismo, pueden dar cuenta de sus avances y dificultades que presentan los estudiantes al enfrentarse un texto, ya</p>

<p>- sin detenerse en cada palabra.”</p>	<p>donde vive, los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades a su esquina. (Lectura de unidades cortas). PEGB, recuerden que cuando leen deben respetar los puntos, porque quienes lo escuchan no tienen lo que ustedes leen”.</p>			<p>sean en la correcta decodificación de grafemas, discriminación de los fonemas y la comprensión del texto.</p>
<p>Planificación del Primer semestre de la Asignatura de Lenguaje y Comunicación, de la primera Unidad llamada “Encantándose con la lectura”. Se especifica en la semana 10, el siguiente objetivo a trabajar: “OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez: - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. - respetando el punto seguido y el punto aparte. - sin detenerse en cada palabra.”</p>	<p>Clase de Lenguaje y Comunicación realizada el 08/05/2019 en el curso segundo básico A. En el transcurso de la clase la PEGB expresa lo siguiente “Chicos vamos en el texto, vamos en el texto rutina n°4, dedo lector arriba, dedo lector en el título (...) yo leo y ustedes repiten, dedo en el título, a la cuenta de 1, 2 y 3”.</p>	<p>Para referirnos al concepto dedo lector la PEGB menciona lo siguiente: “(…) la importancia es que vayan leyendo con la misma entonación que lo está haciendo la persona que modela y voy viendo de que lo deben hacer con el dedo para saber que están leyendo y que no están repitiendo, mirando el techo y no po la idea es que siempre incluso en la lectura modelo ellos vayan con su dedo lector”.</p>	<p>A continuación, se hace referencia a Stanley Frank (2000), quien plantea que: Mientras lee, acompañe las palabras con el dedo, línea por línea. Comience de izquierda a derecha en esta línea y luego vuelva a su mano hacia el margen izquierdo como el carro de una máquina de escribir, así podrá repetir el movimiento en la línea inferior. Mueva su mano a una velocidad adecuada, sin apurarse. Sus ojos regirán el paso del dedo. No retroceda cuando lee y de ninguna manera debe detenerse en un punto y repasar lo que ya ha leído. Trate de obligarse a seguir, aunque crea que se le ha escapado algo o que su</p>	<p>Dentro de las estrategias halladas, se evidenció constantemente durante las observaciones de diario de campo, el uso del dedo lector como una estrategia para comprender los textos, ya que relacionándolo con la entrevista los menores focalizan la atención y realiza un seguimiento de las diversas lecturas presentadas por la PEGB. A partir de este recurso humano, desde la teoría se menciona que es un movimiento de motricidad fina la cual</p>

			<p>atención se ha desviado temporariamente. (p.24)</p>	<p>debe seguir un esquema y lateralidad al momento de seguir la lectura; así mismo, le permite al estudiante a identificar, aunque sea visualmente la estructura de un texto, porque un cuento no posee la misma estructura que un poema.</p>
--	--	--	--	---

Análisis Subcategoría A (Categoría I):

De acuerdo a los instrumentos de recogida de información se puede constatar que las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora que utiliza la PEGB están dirigidas para la diversidad del aula y no se especifica en ningún documento ni instrumento de recogida de información que enfoca sus actividades en los Estudiantes que presentan Discapacidad Intelectual Leve. El uso de estrategias busca propiciar el aprendizaje de los estudiantes a través de las acciones que lleva a cabo el docente a la hora de enseñar, los autores Anijovich y Mora (2010) definen a las estrategias de enseñanza como un: Conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan porqué y para qué. (p.4)

En base a lo anterior en esta subcategoría se desprenden las Estrategias de Enseñanza que la PEGB utiliza para desarrollar en sus estudiantes la comprensión lectora:

Las Estrategias de Enseñanza que utiliza la PEGB para la motivación y participación en actividades de Comprensión Lectora son a través de recursos visuales y orales a medida que se van trabajando en el aula común, propicia oportunidad para que los estudiantes no lectores puedan participar con seguridad y confianza, de igual manera logren entender los textos expuestos, estas estrategias tienen como propósito llegar a diversos canales (auditivos y visuales) de los estudiantes. Por lo tanto, la PEGB hace recurrente estas prácticas de enseñanza en su quehacer pedagógico para reforzar el proceso lector, así mismo potenciar la adquisición de la lectura de aquellos estudiantes que aún no logran desarrollar en su totalidad esta habilidad. Dicho lo anterior, las acciones que realice la PEGB se encuentran ligadas a desarrollar en sus estudiantes una Zona de Desarrollo Próximo, que, según Arancibia, Herrera y Strasser (2007) citan a Baquero (1997) afirman que: “El concepto de ZDP enfatiza que el aprendizaje es interpersonal, es un evento social de carácter dialéctico, en que el aprendizaje depende tanto de las características individuales como de las del contexto –los profesores o pares más competentes-. La relación de colaboración que se establece entre el niño y el adulto, generan un plano intersubjetivo en el cual el niño emplea signos que voluntariamente aun no puede ejercer, pero que, gracias a la colaboración entre las partes, podrá internalizar pronto, apropiándose de ellos”. (p.93)

La utilización de estos recursos que son la imagen y las preguntas, se definen como: “la imagen (...) o lectura de la imagen, permite acceder a una comprensión más integral del conocimiento, (...) el uso de imágenes es considerado un grupo de competencias que ayuda a interpretar y componer mensajes visuales facilitando la

lectura. Villa (2008)” y las preguntas por Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) citan al Dr. Feuerstein quien “destaca preguntas que el mediador debe formular para ayudar a sus estudiantes a: movilizar los esquemas previos, comprender, incorporar materias o información nueva y crear redes asociativas (impiden el efecto del olvido)”. Estos recursos actúan como medio para que el estudiante internalice todo lo que está observando y escuchando, además de facilitar la participación, motivación generan instancias de interacción que permiten que los menores amplíen sus conocimientos.

Las Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora son mediante rutinas de lecturas que trabaja la PEGB periódicamente a través de los modelos de lectura que a partir de estos se puede inferir que es una estrategia recurrente en las prácticas de enseñanza de esta, asimismo, se encuentran relacionadas a otras estrategias que se observaron, sin embargo no fueron mencionadas directamente como estrategias por parte de la PEGB, como el uso del dedo lector y la técnica del subrayado, ambas son complementarias y simultáneas, puesto que, actúan como un medio para focalizar la atención en los textos que van leyendo en voz alta. Cabe mencionar que los modelos de lectura son trabajados por la PEGB son a través de etapas durante la semana; comenzando con la Lectura Modelo, la cual consistía en que la persona que está leyendo el texto lo debe hacer respetando entonación, ritmo y puntuaciones, siguiendo con la Lectura Eco, como su nombre lo especifica consiste en que de igual forma existe un modelador que lee el texto y estudiante repiten la lectura seguido de este; Lectura Coral en que el adulto y los menores leen en conjunto a la par en forma de coro y finalmente la Lectura Independiente o Individual consiste en que el estudiante lee de forma autónoma en voz alta lo que permite que la PEGB evalúe lo enseñado anteriormente.

Se constata a través de los instrumentos realizados para la recogida de información y la teoría que los modelos de lectura al igual que las estrategias mencionadas anteriormente favorecen el clima en el aula incentivando la participación de los menores a la lectura y a las preguntas que surjan a través de esta, generando espacio de nuevos conocimientos en donde los menores vayan familiarizándose con nuevas palabras, de manera que amplíen su vocabulario, ya que al desarrollar la semántica de esta les permite también que puedan leer textos de mayor complejidad y así generar habilidades cognitivas de nivel superior.

Esta estrategia beneficia a los estudiantes a que participen colectivamente e individualmente de la lectura en voz alta, aparte de ayudar a comprender lo que leen, la PEGB tiene como objetivo trabajar el proceso de la adquisición de la fluidez que “la lectura fluida el niño/a lee en forma continua. Una buena lectura fluida implica dar una inflexión de voz adecuada al contenido del texto, respetando las unidades de sentido y la puntuación.” (MINEDUC, 2004, p. 1); esta meta queda reflejada en el documento de planificación como trabajo para el primer semestre en la asignatura de lenguaje con el "OA 2: Leer en voz alta para adquirir fluidez: - pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones. - respetando el punto seguido y el punto aparte. - sin detenerse en cada palabra.”

Finalmente, si bien durante la semana que se realizó el estudio de campo no se observaron todos los objetivos de aprendizaje propuestos en la planificación anual del primer semestre elaborada por la PEGB si se evidenció un trabajo con respecto a los tipos de comprensión lectora, principalmente la comprensión literal e inferencial que definidas por Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) hacen referencia la taxonomía de Barret (1968):

- Comprensión literal: Se refiere a la recuperación explícitamente planteada en el texto. Se divide en: reconocimiento que consiste en la identificación de los elementos del texto y el recuerdo que requiere reproducción de memoria (hechos, épocas, lugares, etc.)
- Comprensión inferencial: Mediante el uso de las ideas o datos explícitos, intuición y experiencias personales como base para establecer otras informaciones o plantear hipótesis. (capítulo 3, p. 70)

Los materiales y recursos que la PEGB utiliza como Estrategias de Enseñanza para desarrollar la Comprensión Lectora en sus estudiantes son de diversa índole tanto digitales como concretos; dentro de los recursos digitales existe una plataforma contratada por el establecimiento educacional, para facilitar y potenciar la comprensión lectora de los estudiantes, por medio de la presentación de textos y preguntas que se adecuan a las habilidades lectoras de cada estudiante, así mismo, tiende a entregarle una pequeña motivación a los menores ya que a medida que van leyendo y respondiendo los textos presentados irán acumulando puntos con los cuales pueden crear un avatar y personificarlo al gusto de cada uno. Sin embargo, esta estrategia no se puede realizar de manera tan efectiva, para los estudiantes no lectores ya que la plataforma bloquea a los estudiantes que no realizan las lecturas o bien aquellos que responden al azar sin haber comprendido el texto, por tanto los menores que no leen tienen tiempos vacíos durante la clase realizada en los horarios de computación.

Uno de los materiales concretos es el libro de estrategias “Star” el cual consiste en una serie de textos y preguntas en donde la PEGB trabaja ocho estrategias para la comprensión lectora orientadas a potenciar las competencias cognitivas superiores. Durante el estudio de campo se observó una serie de clases orientadas a que las actividades de este libro estuvieran enfocadas en hallar la idea principal de los textos presentados en el libro, cabe destacar que el libro contiene ilustraciones que permiten que los estudiantes infieran lo que sucede en el texto sin la necesidad de leer. También la PEGB realiza en conjunto con el grupo curso la lectura y posterior revisión de cada una de las actividades presentadas en el libro de estrategias.

El último material concreto tiene como nombre “Kamishibai”, el cual consiste en un tipo teatrillo de madera en donde se utilizan unas láminas con la secuencia del cuento que la PEGB en este caso va a leer al grupo curso, específicamente ella se posiciona detrás del teatrillo y va colocando las láminas a medida que va leyendo el

cuento, los estudiantes observan y escuchan con atención lo que ella lee, atrapando la atención de ellos frente a lo que va pasando en la historia narrada una de las características de este recurso es que los estudiantes van viendo la secuencia en la ocurren los hechos de la historia, por tanto, se conoce la estructura de un cuento (inicio, desarrollo y cierre).

Concluyendo con el Método Matte que utilizan a nivel institucional para la adquisición de la lectoescritura, este consiste en una serie de lecciones orientadas a partir de ciertas palabras trabajan letras con su respectivo sonido, estas palabras representan conceptos familiares para los estudiantes, con el fin de potenciar la pronunciación e incrementar el vocabulario. la PEGB considera apropiado la utilización del Método Matte en los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, ya que este es estructurado y sistemático, asimismo recalca la importancia de la motivación y del cómo se presenta cada letra propuesta en las lecciones del método. Este método se engloba en un Modelo de Procesamiento Ascendente o Bottom-up, este consiste en un conjunto de niveles que se encuentran organizados de manera jerárquica, es decir, la comprensión lectora iría desde lo más simple hasta lo más complejo, por lo tanto, el lector inicialmente debe decodificar los elementos presentes (letra, palabra, frase, oración, párrafo y texto) hasta su comprensión. Por El Cuaderno Docente No 1 “Conversemos” del año 2015, elaborado por el MINEDUC, señala que el modelo ascendente, es explicado con otro nombre el cual lo denominan el Modelo de Destrezas. este se fundamenta en la psicología conductista, considerando la lectura como una destreza constituida en una serie de subdestrezas, o sea, se comienza por el dominio del código hasta la comprensión de textos que son más complejos, en efecto la lectura comienza a ser paso a paso (decodificación), primero la enseñanza de las letras, luego tipos de sílabas, palabras, oraciones y, por último, textos.

La PEGB durante la entrevista mencionó el contexto como uno de los factores que dificulta la comprensión lectora, enfatizando que la inasistencia, padres analfabetos, en resumen, el poco apoyo familiar perjudica el aprendizaje de los estudiantes con DIL. Por tanto, del mismo modo en que la PEGB es importante en la formación del niño, la familia también tiene un rol fundamental en los procesos educativos de los menores, además para que los estudiantes tengan un nivel adecuado de autoestima y motivación por aprender, se ha evidenciado que los estudiantes aprenden por modelos, siendo los padres/apoderados uno de sus primeros referentes, por ende, el acompañamiento de estos durante las lecturas y el cómo modelan esta acción favorece tanto el proceso lector como el gusto por la lectura. Dicho lo anterior, el hecho en que los padres se comprometan en las tareas escolares y muestren interés por los progresos de sus hijos generan en el estudiante una actitud positiva frente a su aprendizaje.

Análisis Global

De acuerdo con la información recopilada a través de las técnicas e instrumentos empleados en la investigación, las seminaristas constataron tras los exhaustivos análisis, las respuestas a los objetivos específicos⁴ mediante las respectivas categorías y subcategorías establecidas en la operacionalización, realizando un recapitulado de lo transcrito y la teoría. Se definen las estrategias como un sistema de planificación que permite conseguir un objetivo, así mismo se podría decir que es la forma en que las personas dan sentido y coordinan lo que se hace para lograr una meta. Su principal característica es la flexibilidad. (Zavala y Zubillaga, 2018).

El siguiente apartado corresponde a la Categoría I: Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Aula Común. (Subcategoría A y B)

Las seminaristas evidencian que tanto la Profesora de Educación Diferencial (PED1) y la Profesora de Educación General Básica (PEGB) utilizan como Estrategias para el desarrollo de la Comprensión Lectora las **“Imágenes”**, entendiendo que estas facilitan la comprensión inferencial y/o implícita, puesto que, a medida que los estudiantes observan dicho recurso, logran inferir y entender lo que sucede en el texto. Según Villa (2008) (...) el uso de imágenes es considerado un grupo de competencias que ayuda a interpretar y componer mensajes visuales facilitando la lectura en aquellas personas que aún no han adquirido la lectura como también para aquellas que ya la han adquirido debido a que hace la lectura más interactiva. Las seminaristas constatan que algunos estudiantes dentro del aula común todavía no adquieren el proceso lector, por lo tanto, ésta estrategia permite que los menores accedan a comprender desde un canal visual la información entregada en los textos, por tanto, significa el primer paso para el proceso de comprensión en la lectura.

Al igual que las imágenes, la PED1 y PEGB hacen uso de **“Preguntas”** como una Estrategia de Enseñanza, considerándose recurrente durante las observaciones evidenciadas en el instrumento de diario de campo, a través de estas se quiere verificar si el estudiante comprende las preguntas y tenga la capacidad de responder, de igual manera deduzca o infiera a partir de lo expuesto por cada docente, así mismo, los

⁴ El objetivo específico IV será respondido en el apartado de las conclusiones, las cuales se encuentran en la página 168.

autores Huidobro, Gutiérrez y Condemarín (2016) citan al Dr. Feuerstein quien **destaca preguntas que el mediador** debe formular para ayudar a sus estudiantes a: movilizar los esquemas previos, comprender, incorporar materias o información nueva y crear redes asociativas (impiden el efecto del olvido). También, el eje de lectura en donde se estable en segundo básico el OA 8 el cual dice “Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo habitualmente diversos textos.”, potenciando la comprensión de los estudiantes.

Cabe agregar que existen diversas preguntas que las Profesoras utilizan en sus prácticas de enseñanza en el Aula Común, trabajando la mediación como principal guía para la realización de preguntas tanto al principio, durante y después de la lectura.

Zavala y Zubillaga (2018) explican tres tipos de preguntas que especifican lo dicho anteriormente; a) Preguntas guías: (...) serie de preguntas literales es que dan una respuesta específica. (...) qué, cómo, cuándo, dónde, por qué, etc; b) Preguntas literales: Las preguntas literales requieren respuestas concretas y directas. (...) Las respuestas a preguntas literales podrían dirigirse sobre quién, qué, cuándo o dónde; c) Preguntas exploratorias: Son preguntas cuyas respuestas implican análisis, razonamiento crítico, reflexivo y creativo (...) Estas preguntas pueden iniciarse así: ¿Qué significa...?, ¿Qué se relaciona con...?, ¿Qué sucede si yo cambio...?, ¿Qué más se requiere aprender sobre...? y, ¿Qué argumentos te convencen más...?. (p.19-20-22)

Otra de las Estrategias de Enseñanza que tienen en común las profesoras es el “**Subrayar**” que: “consiste en destacar con una línea las ideas que se creen fundamentales de la materia en estudio. Es una técnica que facilita el estudio, la retención, la confección de esquemas y/o resúmenes y hace del aprendizaje un proceso activo y comprometido, mejora la atención y hace más corto y eficaz el repaso”. (Huidobro, Condemarín, Gutiérrez, 2016, p.80).

Las seminaristas consideran que el subrayar es una estrategia que ayudará a algunos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (DIL) a realizar la búsqueda de la idea principal, tener noción del título y destacar las palabras desconocidas para buscar su significado, adquiriendo nuevas palabras al vocabulario, permitiéndole mayor capacidad de entendimiento hacia el desafío de leer nuevos textos. No obstante, si el estudiante con DIL se encuentra adquiriendo la lectura, o bien, iniciando su proceso

lector, es conveniente que el menor tenga el apoyo de un mediador o guía para que esta Estrategia de Enseñanza sea efectiva.

Otra estrategia de enseñanza que ambas profesionales comparten, es la del **“Dedo lector”** siendo mencionada en las entrevistas y observadas en la técnica del estudio de campo en las clases de lenguaje y Comunicación. El autor S. Frank (2000), plantea que:

Mientras lee, acompañe las palabras con el dedo, línea por línea. Comience de izquierda a derecha en esta línea y luego vuelva a su mano hacia el margen izquierdo como el carro de una máquina de escribir, así podrá repetir el movimiento en la línea inferior. Mueva su mano a una velocidad adecuada, sin apurarse. Sus ojos regirán el paso del dedo. No retroceda cuando lee y de ninguna manera debe detenerse en un punto y repasar lo que ya ha leído. Trate de obligarse a seguir, aunque crea que se le ha escapado algo o que su atención se ha desviado temporariamente. (p.24).

Las seminaristas estiman que el uso del dedo lector en los estudiantes con DIL se presenta como una estrategia dificultosa, entendiendo que su propósito es guiar la lectura, focalizar la atención en el texto y seguimiento táctil de lo que se está leyendo, ambas Profesoras (PED1 y PEGB) confirman a través de este recurso humano si los estudiantes siguen la lectura en conjunto con ella y sus pares. No obstante, los estudiantes con DIL están recién iniciando su proceso lector y adquiriendo el gusto por la lectura, es por esto, que durante la lectura el beneficio es nulo ya que solo lo hacen por imitación, observando a sus compañeros y modelando las mismas acciones que ellos con el seguimiento del dedo lector, dando por evidencia que no están leyendo y que sólo siguen un patrón determinado.

Dentro de las Estrategias de Enseñanza utilizadas por la PEGB se encuentra la **“Rutina de Lectura”**, la cual trabaja un tipo de texto (cuento, fábula, poema, texto informativo, entre otros) todos los días durante la semana. Estas rutinas se desarrollan a través de los **“Tipos de Lectura”**; de esta Estrategia se desprenden cuatro:

a) Lectura Modelo: “Constituye un procedimiento de lectura oral simultánea compartida entre el educador y el educando. (...) En un comienzo la voz del educador predomina y lee a un ritmo moderado. Las oraciones y los párrafos son releídos cuantas veces sea necesario hasta lograr fluidez”. (Heckelman, 1966, p.2).

b) Lectura Eco: “El educador lee primero y el estudiante repite lo que el educador acaba de leer. (...) el educador o el alumno va mostrando con su dedo las palabras a medida que lee”. (Condemarín, 1982, p.2)

c) Lectura Coral: “(...) La educadora debe realizar primero una lectura en voz alta del texto seleccionado (mostrando el texto en formato grande al curso y siguiendo la lectura con un puntero) para luego invitar a los niños/ as a realizar una lectura coral (todos “leen” el texto en voz alta, al mismo tiempo)”. (Berríos, Bustos, Torres, Osorio, Oyaneder, Merino, Verdugo, Bombal, 2010, p.41)

d) Lectura Individual: “la lectura independiente constituye uno de los elementos fundamentales para el aprendizaje de la lectura, ya que es a través de este elemento que el niño practica las estrategias de lecturas aprendidas en la lectura en voz alta, la lectura compartida y la lectura guiada. (...) lo que hace que el lector requiera leer con fluidez y precisión para captar el significado de lo que está leyendo y lograr efectuar una interpretación del mismo.” (Solís, et.al.,2011, p.2).

Conforme a lo anterior, es preciso mencionar que ambas estrategias, es decir, la rutina y los tipos de lectura son utilizadas de manera simultánea y complementaria. Las seminaristas consideran beneficioso para los estudiantes con DIL el uso de ambas estrategias ya que, del mismo modo en que las imágenes significan un punto de partida para la comprensión, las rutinas y modelos de lectura propician desde la oralidad y la interacción que se fomente el razonamiento de los estudiantes, puesto que al momento en que asocian sus vivencias personales interpretan los relatos que se hallan en los textos. Asimismo, permite que los menores amplíen su vocabulario.

En cuanto a las estrategias empleadas por la PED1 se encuentra la “**Comprensión Oral**”, se define como:

La base de la comprensión lectora. Antes de que un niño/a aprenda a leer formalmente, se debe trabajar, tanto en el hogar como en los primeros años, la comprensión oral de un texto como preparación para la instrucción formal en comprensión de lectura. Por lo tanto, si un niño no tiene las destrezas de vocabulario y comprensión para entender un texto oralmente, tampoco lo entenderá por escrito. (Fundación Educacional Oportunidad, s.f., p.3).

Como se ha mencionado anteriormente, una de las estrategias que utiliza es la **imagen** como comprensión visual siendo un complemento para la **comprensión oral**; que a través de ésta última, la PED1 utiliza la vía auditiva en los estudiantes sobre todo los estudiantes DIL, por lo cual, las seminaristas destacan la relevancia que tiene la comprensión oral. A pesar de que los estudiantes tengan dificultades para leer textos y lo que conlleva la comprensión lectora, se afirma que a través de la escucha los estudiantes puedan comprender lo oído para luego participar de la interacción y mediación de la profesora.

Como resultado, las estrategias de enseñanza fomentadas por las Profesoras (PED1 y PEGB), apuntan a las diversas preferencias sensoriales de los estudiantes: como visuales, auditivas y táctiles, siendo estas enriquecedoras como primer paso para la comprensión lectora.

Categoría II: Estrategias de Enseñanza para la Comprensión Lectora en Aula de Recursos. (Subcategoría A)

La Profesora de Educación Diferencial (PED1) afirma tras la entrevista realizada, que en aula de recursos emplea como principal estrategia de enseñanza para desarrollar la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve no lectores: el **dibujo**, la **predicción** y la **creación de títulos**. En cambio, cuando se le pregunta por aquellas que ella considera que tienen mayor eficacia para el desarrollo de la comprensión lectora confirma: el **dibujo** y la **comprensión oral de los textos**. Sin distinguir si son eficiente para aquellos estudiantes lectores o no lectores.

Resulta oportuno destacar que el espacio (Aula de Recursos) en que se llevan a cabo las clases para el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve, permite que la Profesora de Educación Diferencial (PED1) avance en el desarrollo del máximo potencial intelectual del niño, debido al trabajo personalizado y riguroso que se hace con el estudiante, en donde se motiva y generan desafíos permanentes. Además, en dicho contexto el estudiante pasa a ser un sujeto activo de sus conocimientos y aprendizajes gracias a la mediación otorgada por la Profesora de Educación Diferencial (PED1) y a las estrategias de enseñanza empleadas para desarrollar la comprensión lectora.

Las instancias que tiene la Profesora de Educación Diferencial (PED1) con sus estudiantes en aula de recursos de forma individual, permite ir centrando el trabajo en los apoyos que van a requerir los estudiantes para lograr progresar. Averiguando y conociendo las características de los niños, en la medida que también estas estrategias de enseñanza planteadas den o no respuesta al aprendizaje del estudiante.

Por otra parte, es importante mencionar que la Profesora de Educación Diferencial (PED1) recalca que uno de sus mayores desafíos pedagógicos está en la velocidad lectora, es evidente entonces, que su próximo desafío, también estará en qué estrategias de enseñanza son las pertinentes para desarrollar la velocidad lectora, una vez adquirida la lectura en los estudiantes.

La Profesora de Educación Diferencial (PED1) posee un conocimiento profundo de los intereses y conocimientos previos de sus estudiantes lo que permite, que dentro del proceso de inclusión escolar se desarrolle el trabajo de las habilidades sociales de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, partiendo por la autoestima de los niños, lo cual permitirá a su vez un mayor nivel de independencia y autonomía, para avanzar hacia las habilidades conceptuales.

V. CONCLUSIONES

En el siguiente capítulo se expone las conclusiones del presente seminario. Su diseño corresponde a un estudio de caso instrumental cuya duración a sido de 4 meses, en las cuales el grupo de seminarista de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez, han llevado a cabo un minucioso y exhaustivo estudio de campo. A partir de la reflexión se proponen sugerencias y proyecciones en base a la información recopilada; de esta forma se darán respuesta a las preguntas y objetivos inicialmente planteados en esta investigación.

Actualmente, en el aula se puede encontrar una diversidad de necesidades educativas de las cuales, en este estudio se hace referencia a la Discapacidad Intelectual Leve, esta población se caracteriza por presentar limitaciones significativas en habilidades sociales, prácticas y conceptuales, esta última, en edad escolar genera en los/las niños/as dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura, por tanto, también afecta la comprensión lectora.

Entendiendo esta realidad y que estos estudiantes se encuentran afianzando su proceso lector es que surge la inquietud por conocer **cuáles son las Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico**. Cabe agregar que en este nivel el foco es la comprensión lectora esto según los objetivos de aprendizaje propuestos por las Bases Curriculares

El contexto en el que se desarrolla el presente seminario se enmarca a partir de la formación salesiana que entrega la Universidad Católica Silva Henríquez, es por esto, que se escogió como escenario de estudio el Colegio Parroquial Domingo Savio, el cual se caracteriza por seguir un lineamiento ético basado en valores y creencias.

El grupo de seminarista aplicó una serie de instrumentos, de los cuales se desprende un cuestionario complementario⁵ para orientar la elaboración del guion de preguntas; estas fueron aplicadas en la entrevista semiestructurada a una Profesora de Educación Diferencial y a una Profesora de Educación General Básica que se encuentran relacionadas directamente a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que

⁵ Página 324.

cursan segundo año básico, además, se han considerados registro de observaciones y análisis documental para constatar lo mencionado por las profesionales.

Durante el proceso de elaboración del seminario de grado se visualizaron distintas limitaciones, que constituyeron diferentes obstáculos, asimismo, aquellas limitantes que se presentaron de manera emergente y que de igual modo fueron evidenciadas por las seminaristas.

Dicho lo anterior, se expone la primera limitante: Disponibilidad, la limitación del tiempo de las entrevistadas podría generar un obstáculo en el período de aplicación de las entrevistas y las observaciones. Entendiendo que el personal de cada establecimiento cuenta con ciertos horarios, en donde, deben desarrollar sus roles y funciones en base a esas jornadas establecidas.

Se constata que, sí fue una limitante, ya que, durante la entrevista la Profesora de Educación General Básica desde su rol como docente, debió atender a un apoderado, quien solicita hablar un asunto urgente, por lo tanto, ella debió dar cumplimiento a su jornada laboral, viéndose interrumpida la entrevista, pero no así la profundidad y detalle de esta, ya que se desarrolló en el tiempo estimado. En cuanto a la Profesora de Educación Diferencial (PED1) se manifestó una limitación emergente, debido a que no fue considerado como un criterio de veracidad y autenticidad los años de experiencia de la profesional, por lo cual, la información entregada por la Profesora de Educación Diferencial no es profundizada como se esperaba, por lo que las seminaristas infieren que los años de experiencia son un factor importante al momento de escoger a un profesional como facilitador de información en una investigación.

Solís, Núñez, Vásquez, Contreras y Ritterhaussen (2016) citan a Flores (2014) quien afirma que los desafíos centrales que perciben los profesores principiantes son: dominar el conocimiento pedagógico del contenido, manejar la disciplina, considerar las necesidades individuales de los estudiantes, evaluar sus trabajos, manejar el currículo, así como también, las estrategias y/o recursos. Por lo tanto, a la hora de ser entrevistados, el contenido entregado por los/las profesores/as principiantes estará centrado de acuerdo al conocimiento y experiencia vividas que posea cada uno/a, según los desafíos que se les vayan presentando.

La segunda limitación apunta a la: Desconfianza o incomodidad debido a que el espacio (compartir con otros profesores/as o profesionales) en donde se desarrollará la entrevista no permita expresarse con confianza, generando un obstáculo en sus respuestas a las preguntas. Lo anterior, no representó una limitante en la indagación, ya que las profesoras escogieron y proporcionaron espacios adecuados para la realización de las entrevistas, generándose un clima seguro, el cual permitió la comunicación y fluidez de los temas abordados con las profesionales.

En cuanto a la tercera limitación alude a la: Disposición de las entrevistadas, ya que, pueden no estar dispuestas a colaborar o participar de la investigación. Impidiendo la recolección de información. Esta limitante no se cumplió en su totalidad, puesto que, una de las tres profesionales, en este caso, de la Profesora de Educación Diferencial (PED 2) no proporcionó información, debido a que no se quiso involucrar por asuntos de índole personal. Teniendo en cuenta esta situación, no se pudo evidenciar la recepción y relación de la PED 2 y el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve (EST DIL 3) frente a las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora.. Sin embargo, dos de las tres profesionales colaboradoras (PEGB y PED1) aportaron información relevante a la investigación.

La cuarta limitación tiene relación con el: Acceso restringido para aplicar el instrumento de observaciones in situ al aula de recursos como aula común, por temas de resguardo del establecimiento educacional, tanto de la labor profesional como de los propios estudiantes. Con respecto a la limitante mencionada anteriormente esta no se presenta, porque los directivos de la institución concedieron su consentimiento tanto para la realización de la investigación como para el ingreso de las seminaristas a las aulas.

En cambio, surge como limitación emergente la ausencia de uno de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve (EST DIL 1) perteneciente al 2° básico A en aula de recursos, puesto que, durante las observaciones este no asistió a clases debido a asuntos personales. Por tanto, no se evidenció la recepción y relación del estudiante (lector silábico) frente a las estrategias de enseñanza mencionada por la Profesora de Educación Diferencial (PED 1) para el desarrollo de la comprensión lectora, entendiendo que los objetivos trabajados por la Profesora de Educación Diferencial son distintos para ambos estudiantes que atiende.

Finalmente, la quinta limitación hace referencia al: Comportamiento de las Profesoras de Educación Diferencial como de Educación General Básica, puede perder la espontaneidad en su quehacer diario frente a un observador. Se constata que no fue una limitación para la investigación, considerando que durante las observaciones las seminaristas evidencian acciones y conductas naturales y espontáneas durante el desarrollo de las clases.

Desde las conclusiones realizadas y la información obtenida en la investigación sobre las Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, se desprenden los siguientes supuestos:

Supuesto 1: Se considera que las Profesoras de Educación Diferencial emplean estrategias individualizadas en aula común debido a que se pueden encontrar estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve no lectores.

Conforme a la técnica de la observación no participativa, se puede verificar que, las Profesoras de Educación Diferencial no emplean estrategias individualizadas en aula común, puesto que, se centran principalmente en la diversidad del grupo curso, siendo estas, el **Subrayado** y el **Dedo lector**, las cuales no responden a las necesidades educativas que presentan los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve no lectores, entendiéndose que estos requieren apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar.

Supuesto 2: Se cree que las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial en aula de recursos apuntan al uso de las TIC'S debido a los aportes tecnológicos y al trabajo individualizado en el estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

En base a la información recolectada a través de las técnicas e instrumentos elaborados (registros de observación y entrevista semiestructurada) para la investigación, se constata que la PED1 si recurre a las TIC'S, por medio del uso de la Tablet, ya que esta le facilita la presentación de la información, entendiéndose que este aporte tecnológico entrega estímulos visuales como imágenes o ilustraciones que permiten captar la atención y por ende, representan una vía directa para el menor, además, se presenta de forma novedosa un contenido o actividad que en la cotidianidad del

estudiante no es recurrente, por lo tanto, se procura e impulsa a que éste presente un mayor interés y disposición frente a las propuestas innovadora de trabajo de la PED1, ya que las percibe como un juego y no como una tarea propiamente tal.

Supuesto 3: Se estima que las estrategias de enseñanza empleadas por la Profesora de Educación General Básica son variadas, sin embargo, apuntan más al grupo curso que a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

De acuerdo a la recogida de información por medio de instrumentos aplicados hacia la Profesora de Educación General Básica y su posterior análisis, es que existen variadas Estrategias de Enseñanza que ella emplea en su quehacer pedagógico para desarrollar la comprensión lectora, estrategias que van relacionadas al uso de recursos humanos y materiales concretos, con el objetivo de que dichas estrategias dirigidas para actividades de lectura y de comprensión sean trabajadas a partir de las rutinas diarias. Además, se evidencia en las observaciones de los diarios de campo, que estas estrategias van dirigidas a la totalidad del grupo curso, porque independientemente de la necesidad o dificultad que puedan presentar los estudiantes, como por ejemplo, si son lectores o no; las estrategias de enseñanza no se distinguen para cierta población de estudiantes. Dicho lo anterior, si bien, en la entrevista hace referencia al estudiante con Discapacidad Intelectual Leve, ella enfatiza en sus respuestas que las estrategias que emplea para los niños con Discapacidad Intelectual Leve son las mismas para todos, evidenciando claramente que no se encuentran específicamente estrategias con las cuales ella trabaje el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

Supuesto 4: Se proyecta que las Profesoras de Educación Diferencial y Educación General Básica usan como principal estrategia de enseñanza en aula común la motivación para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

Por medio de los diarios de campo y la entrevista semiestructurada, se interpreta que cuando las Profesoras de Educación Diferencial (PED 1 y 2) ingresan al aula común e intervienen de forma directa durante un tiempo determinado (un momento de la clase), estas propician a que se genere un clima de aula, en donde, los estudiantes logran focalizar su atención y bajar sus niveles de ansiedad. Por lo tanto, la participación de

las PED 1 y 2 son la base para que la Profesora de Educación General Básica continúe con su clase (comprensión lectora), entendiendo que las PED 1 y 2 parten motivando a los estudiantes a través de actividades centradas en la atención, memoria, así como también en la creatividad mediante dibujos.

Para responder a la problemática expuesta en el presente seminario, surge como pregunta general: **¿Cuáles son las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial y cuáles son las estrategias de la Profesora de Educación General Básica para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico A y B pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Colegio Parroquial Domingo Savio de la comuna de San Ramón?**

Para ello se elaboró una matriz de triangulación de datos en donde se realizó un minucioso y exhaustivo análisis mediante la información obtenida desde los diversos instrumentos (observación no participativa, la entrevista semiestructurada y análisis documental), la teoría y las interpretaciones realizadas por las seminaristas a través de las categorías y subcategorías, determinado y constatando el logro de los primeros tres objetivos específicos del seminario planteados en la investigación⁶. Estos responden a los siguientes:

- I. Identificar y describir las Estrategias de Enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula Común.**
- II. Identificar y describir las Estrategias de Enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula de Recursos.**
- III. Identificar y describir las estrategias de enseñanza empleadas por la Profesora de Educación General Básica para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiante con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico.**

⁶ Página 19.

A continuación, el cuarto objetivo específico propuesto en la investigación es **Analizar las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial y de Educación General Básica, para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula Común.**

Como se ha expuesto anteriormente, para dar respuesta al objetivo se plantea la siguiente pregunta: **¿Cómo son las estrategias de enseñanza empleadas por las Profesoras de Educación Diferencial y de Educación General Básica, para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan 2° Básico en Aula Común?**

Se evidencia a partir de los dichos de ambas profesoras durante la entrevista, una similitud en el uso de estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora, de las cuales se observan cuatro durante el estudio de campo, estas son las siguientes:

El **Dedo Lector** y el **Subrayado** son estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora. La primera es destinada al seguimiento de la lectura, su propósito es guiar al estudiante de manera que ubique según la lateralidad (izquierda a derecha) el dedo índice y la segunda resume ideas relevantes, destacando la información del texto. Las seminaristas verifican que dichas estrategias en el aula común constituyen a un medio adecuado para los estudiantes que son lectores, sin embargo, para los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve se convierte en una barrera más que en una estrategia, limitando las oportunidades de participación de los estudiantes que aún no adquieren la lectura.

En consecuencia, ambas estrategias de enseñanza no responden a la diversidad del curso, entendiendo que aún hay estudiantes que no han adquirido la lectura, por lo tanto, se pierde el enfoque inclusivo, limitando la participación en el aprendizaje de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve no lectores. Aumentando la brecha de desigualdad, además, de minimizar las oportunidades de participación. En efecto, no se está mediando para que aquellos estudiantes desarrollen y potencien sus habilidades sociales, como lo es la autonomía; esta constituye la capacidad de tomar decisiones

propias promoviendo la libertad de elección en los estudiantes, favoreciendo la realización de tareas, la confianza y la autoestima de estos.

Desde lo planteado por Vygotsky, cabe agregar que, a través de las interacciones sociales, el estudiante va desarrollando niveles superiores de pensamiento y adquiriendo nuevos conocimientos, estos, cada vez le permitirán resolver un problema o realizar una actividad de forma autónoma, por lo tanto, la mediación que ejercen las profesoras es fundamental para que los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve transiten desde su Zona de Desarrollo Real a su Zona de Desarrollo Próximo. Comprendiendo esto y relacionándolo con lo que ocurre en el fenómeno estudiado, se infiere que, tanto la PEGB y PED1 deben ubicar al estudiante desde lo que puede realizar por sí solo (Zona de Desarrollo Real), por ejemplo si este pudiera leer de forma independiente, ambas estrategias (dedo lector y subrayado) serían pertinentes para él, no obstante, en el caso de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que aún no afianzan la lectura se les dificultará leer y comprender un texto, por ende, el uso de estas estrategias por parte de las profesoras no representan a una mediadora que potencie las competencias del menor y favorezca a su autonomía.

La **realización de preguntas** como Estrategias de Enseñanza son primordiales e imprescindibles en el contexto educativo; puesto que, para las seminaristas, éstas permiten desarrollar en los estudiantes conflictos cognitivos, fomentando niveles superiores de pensamiento, como comparar, contrastar, clasificar, observar, diferenciar, entre otras. Por otro lado, abren posibilidades de adquirir conocimientos frente a diversos contenidos o inquietudes que se puedan presentar durante el proceso de aprendizaje, finalmente propician la reflexión (opinión) y curiosidad. Es decir, todo aprendizaje comienza por una pregunta.

Para la realización de esta estrategia y que esta genere aprendizajes significativos es de suma relevancia la participación del estudiante, por tanto, para que ocurran estos quiebres cognitivos (cuestionamientos) es fundamental la implicación de un mediador, como menciona el Dr. Reuven Feuerstein existe un mediador humano, que puede desencadenar procesos cognitivos en base a la personalidad de los estudiantes y sus habilidades. Las Profesoras en este caso utilizan estas estrategias recurrentemente tanto en el aula de recursos como en el aula común, para confirmar y desafiar a sus estudiantes a relacionar sus experiencias previas para responder a las interrogantes

planteadas; para las seminaristas la estrategia de realización de preguntas constituye una herramienta consistente y fundamental en el quehacer pedagógico de las Profesoras, puesto que, su uso propicia el desarrollo de la comprensión lectora, viéndolo como otra forma de llegar al aprendizaje, para que el estudiante interprete hechos e ideas de los diversos textos y contenidos que se le vayan presentando.

Con respecto a la **Imagen**, las seminaristas constatan que el uso de esta estrategia representa un apoyo para aquellos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que aún no adquieren el proceso lector, ya que estas permiten que el menor realice una interpretación de lo observado, por medio de un proceso meticuloso de contemplar detalles, formas, colores, entre otros. Entendiendo que no solo se alcanza la comprensión a través de textos, sino que también por medio de imágenes. Hechas las consideraciones anteriores, se infiere que al dar respuesta, la estrategia de enseñanza genera un mayor impacto para minimizar las barreras (dedo lector y subrayado).

Las Estrategias de Enseñanza para desarrollar la Comprensión Lectora que utiliza la Profesora de Educación General Básica (PEGB) en el aula común son las **Rutinas de lectura** y **Tipos de lecturas**, las cuales se trabajan de manera simultánea y conjunta, la primera tiene como propósito fomentar el hábito lector a través de la presentación de distintos tipos de textos (cuento, fábula, poema, informativo, entre otros) y la segunda tiene como finalidad favorecer la fluidez. Estos tipos de lectura son trabajados por medio de etapas durante la semana; comenzando con la Lectura Modelo, en donde la persona que está leyendo el texto lo debe hacer respetando entonación, ritmo y puntuaciones; en la Lectura Eco, de igual forma existe un modelador que lee el texto y estudiante repiten la lectura; Lectura Coral consiste en el que el adulto y los menores leen en conjunto a la par y finalmente, la Lectura Independiente o Individual el estudiante lee de forma autónoma en voz alta.

Complementando lo dicho anteriormente, la Profesora en Educación Diferencial menciona como una estrategias de enseñanza la **Comprensión Oral**, la cual permite al estudiante ser un agente activo mientras está escuchando, siendo la base de la comprensión lectora, esta da comienzo al modelaje que transmite el adulto en la lectura de un texto replicando en la práctica, entendiendo que, si un menor no comprende mediante lo oral tampoco lo podrá hacer por lo escrito. Está estrategia de enseñanza

desarrolla un proceso cognitivo de construcción de significados e interpretación de lo que se está mencionando.

Las Seminaristas consideran que tanto las rutinas y tipos de lectura son estrategias de enseñanza que en general son un medio que apuntan a la Comprensión Lectora, ya sea de forma directa o implícita, puesto que, se incrementa el vocabulario de los estudiantes a través de la presentación de textos y palabras nuevas que van ampliando su campo semántico, por otra parte es preciso mencionar que el uso de los primeros tres tipos de lectura (modelo, eco y coral) facilita la participación de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve no lectores o aquellos que se encuentran afianzando su proceso lector, no así con la lectura individual que busca que el menor lea de forma autónoma. En general ambas estrategias de enseñanza permiten que los estudiantes con DIL puedan comprender desde la oralidad.

Con respecto a lo comentado por la PED1, en donde ella entiende la Comprensión Oral como una Estrategia de Enseñanza para desarrollar la Comprensión Lectora. Las seminaristas determinan que esta es una técnica que constituye una de las bases para la comprensión lectora, puesto que, a través de la escucha (vía indirecta) el estudiante va asimilando palabras conocidas por él, es decir, que se encuentran en su léxico, permitiendo un procesamiento de la información eficaz o inmediato.

Dentro del quehacer profesional docente la mediación y la lectura tienen una estrecha relación, dado que, las mediadoras (PEGB y PED1) son quienes orienta la lectura de los estudiantes para que cada lector encuentre su libro, es importante destacar que los gustos lectores no pueden imponerse, sino sugerirse, para que cada estudiante vaya encontrando aquellos autores y tipos de textos que más le acomode, para argumentar, crear, pensar, entre otros. Además de ser educadores comprometidos con la formación de los estudiantes estructurando estrategias de enseñanza clara y definidas.

En relación a las prácticas de enseñanza, las cuales son parte del quehacer profesional de las profesoras, la Ley General de Educación (2009) en su artículo 10, menciona que uno de los deberes de los profesionales de la educación es actualizar sus conocimientos e investigar contenidos curriculares que sean acordes a los objetivos planteados por cada nivel en las bases curriculares. También, desde los Estándares Orientadores para Carreras de Educación Especial, específicamente en el estándar N° 13, se indican que

los/as Profesores/as de Educación Diferencial deben reflexionar sobre su actuar pedagógico para transformar y **actualizar su práctica**, con el fin de promover el acceso, la participación y el aprendizaje de personas que presentan NEE, en este caso el de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

Continuando con lo establecido por las políticas públicas, las Profesoras de Educación General Básica, también se regulan a través los Estándares Orientadores para Egresados de Carreras de Pedagogía en Educación Básica, específicamente en los estándares N° 8 y 10 los cuales indican que el/la profesor/a debe estar preparado para atender la diversidad, promover la integración en el aula, aprender de manera continua y reflexionar sobre su práctica e inserción en el sistema educacional.

Frente a lo expuesto anteriormente, las seminaristas consideran pertinente como profesionales de la educación hay que reinventarse e innovar con respecto a las Estrategias de Enseñanza para aquellos estudiantes que requieren de apoyos extras para el aprendizaje de ciertas habilidades como la lectura y comprensión lectora. Con respecto a los dichos por la PED1, si bien ella incorpora el uso de aparatos tecnológicos como el Tablet en el aprendizaje de los menores en el aula de recursos, podría darle un mejor uso, permitiendo que el estudiante interaccione con este aparato tecnológico, dándole la oportunidad o posibilidad de elegir por ejemplo que cuentos quiere leer, si quiere dibujar en ella, que cambie las hojas del cuento, que ponga o no sonidos durante la lectura, entre otras. Además, al ingresar en aula común sus estrategias de enseñanza son básicas y tradicionales.

Siguiendo con las prácticas de enseñanza y el quehacer profesional, según lo mencionado por la Profesora de Educación General Básica (PEGB) durante la entrevista semiestructurada, quien comenta que ha realizado capacitaciones referidas al Método Matte (orientado a la adquisición de la lecto-escritura). No obstante, cuando se le consulta si ha realizado indagaciones acerca de metodologías que aporten a la comprensión lectora, expresa que ella últimamente no ha investigado sobre dicha temática y que sus lineamientos se basan en los objetivos de las bases curriculares.

Comprendiendo que la PEGB tiene una diversidad en el aula y que una población de ellos son no lectores, como es en el caso de algunos estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, las seminaristas consideran que desde su quehacer ella dirige sus

intereses de conocimiento a sus necesidades profesionales, por otro lado, también se encuentran las necesidades que se presentan en el aula, como estudiantes lectores a quienes dirige objetivos centrados en la fluidez, escritura, siendo la comprensión lectora un aspecto secundario a trabajar. Finalmente, debería realizar indagaciones con respecto a nuevas metodologías y estrategias de enseñanza referidas a la comprensión lectora que atiendan a la diversidad.

A lo largo de la investigación las Profesoras de Educación Diferencial y Educación General Básica, nombran diversas Estrategias de Enseñanza (23 en total) para el desarrollo de la Comprensión Lectora, las cuales utilizan en su quehacer pedagógico con los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve. Sin embargo, las seminaristas se percatan de que existe una confusión del concepto de Estrategias relacionado a diversos sinónimos.

5.1 SUGERENCIAS Y PROYECCIONES

De acuerdo con el análisis de datos frente a la recogida de información y respectivas conclusiones, las Seminaristas reflexionan y proporcionan proyecciones de sugerencias para potenciar las Estrategias de Enseñanza para el desarrollo de la Comprensión Lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que se encuentran cursando segundo año básico.

En primer lugar, las prácticas de enseñanza son parte del quehacer profesional de las profesoras; siendo este diseño, implementación y evaluación de diversas Estrategias de Enseñanza. Cabe destacar que uno de los deberes de las Profesoras dentro de sus prácticas, es la búsqueda de innovadoras y diversas Estrategias de Enseñanza, asimismo, propiciar a que los estudiantes desarrollen diferentes habilidades y competencias especialmente aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales. Las seminaristas sugieren que las profesoras de Educación General Básica y Educación Diferencial amplíen su interés por nuevas estrategias de enseñanza, entendiendo que en la actualidad surgen nuevos estudios referidos a atender la diversidad, por ende, la búsqueda de nuevos conocimientos le permitirán mejorar sus prácticas y ser profesionales más idóneos en sus respectivas áreas.

En segundo lugar, la familia como formadora de valores y tradiciones; es el elemento clave para la percepción y funcionamiento de la sociedad, actor sustancial en los

procesos de aprendizaje de sus hijos, modeladores y mediadores de las primeras experiencias y responsables de la seguridad emocional (vínculos afectivos, confianza, autoestima, entre otras).

Considerando la gran diversidad existente de estudiantes en los contextos educativos, además, detrás de ellos familias con diferentes antecedentes, propósitos, responsabilidades, entre otras; es que los/las profesores/as deben conocer y relacionarse con estas realidades, promoviendo la participación de estos para el desarrollo integral de los estudiantes.

Mencionado lo anterior, para efectos de ésta investigación según los antecedentes familiares recopilados de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, se nos comunica que dos de los tres estudiantes tienen madres que no pueden entregarle un mayor apoyo en el hogar, ya que presentan diversas necesidades como analfabetismo y discapacidad intelectual severa, por lo tanto, el trabajo con el estudiante no ha sido reforzado desde el hogar siendo un obstaculizante en los procesos educativos del menor, entendiendo que los padres y/o apoderados deberían contribuir y reforzar los aprendizajes entregados en la escuela desde sus capacidades y facilidades que otorgan posibilitar a sus hijos un fructífero desempeño escolar.

A pesar de estas dificultades, las profesoras y el colegio podrían realizar un seguimiento y entregar apoyos a los padres analfabetos que se encuentran incorporados en la comunidad educativa. Propiciando instancias y orientaciones hacia talleres de acercamientos e iniciaciones hacia a la lectura tanto para la comunicación oral, el monitoreo, la escucha y la motivación hacia el estudiante.

En tercer lugar, para el desarrollo de la comprensión lectora, las seminaristas sugieren potenciar el trabajo de los procesos cognitivos, entendiendo que son pilares fundamentales para los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, pese a que presenten limitaciones en el funcionamiento intelectual (razonamiento, planificación, solución de problemas, pensamiento abstracto, comprensión de ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia) tienen la oportunidad y capacidad de desarrollar como primer lugar la memoria de trabajo, siendo esta una habilidad de conservación y manipulación de los aprendizajes nuevos; como segundo lugar, en la adquisición de la lectura se deben retener y recordar letras, palabras y frases leídas

mientras se realiza el proceso de decodificación; en un tercer lugar, la atención requiere de un proceso selectivo poniendo al estudiante focalizar esta y centrarse en un estímulo en particular.

Dicho lo anterior, a medida que utilizamos estos procesos cognitivos y nos adaptamos frente un ambiente en particular, cerebro sufre modificaciones y cambios que ocurren durante toda la vida, a estos cambios se les denomina plasticidad neural o neuroplasticidad. Este proceso, permite que los estudiantes logren afianzar sus aprendizajes, ya que el cerebro está en constantes cambios y desarrollos desde la primera infancia, siendo ésta el centro para modificar estructuras cognitivas en los menores, así alcanzado fortalecer competencias desde sus funciones ejecutivas hasta las habilidades sociales, prácticas y conceptuales.

Finalmente, estos procesos cognitivos mencionados anteriormente, ayudan a los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve a identificar las diversas estructuras de los textos, comprender la información entregada y tener la capacidad de descartar la información irrelevante (idea principal). Las habilidades cognitivas también se establecen en la Taxonomía de Bloom siendo universal para todas las personas en conjunto a desarrollar los Objetivos de Aprendizaje. Teniendo como fin las funciones ejecutivas: la planificación, razonamiento, flexibilidad, la toma de decisión, entre otras. Finalmente siendo estas actividades mentales complejas para adaptarse en el entorno y para alcanzar metas.

Se sugiere para un próximo seminario ampliar la cantidad de niveles y cursos para identificar las Estrategias de Enseñanza empleadas por la Profesora Educación General Básica y Educación Diferencial para desarrollar la Comprensión Lectora que se encuentren estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.

Otra temática para un próximo seminario es Identificar Estrategias de Enseñanza empleadas por la Profesora Educación General Básica y Educación Diferencial para desarrollar la Comprensión Lectora con estudiantes pertenecientes al Programa de Integración Escolar que cursan segundo año básico.

La última sugerencia podría hacer alusión a una investigación con un paradigma Cualitativo con Enfoque Socio-crítico. Implementar Estrategias de Enseñanza para

desarrollar la Comprensión Lectora en estudiantes no lectores que cursan segundo año básico.

Finalmente, a partir del seminario surgen nuevas interrogantes:

- ¿Cómo incide el contexto familiar para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve?
- ¿Qué apoyos entrega el establecimiento a los padres y/o apoderados analfabetos que se encuentran en la comunidad educativa, de manera que, estos puedan apoyar a sus hijos que aún no adquieren el proceso lector?
- Teniendo una diversidad de estudiantes dentro del aula, ¿Cómo las profesoras pueden atender a los estudiantes no lectores?
- ¿Por qué en los establecimientos educacionales promueven a segundo básico estudiantes no lectores, sabiendo que deben responder a los objetivos de segundo básico que están orientados a la fluidez, comprensión lectora, entre otros?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alfonso, D. y Sánchez, C. (2009). *Comprensión Textual. Primera Infancia y Educación básica primaria*. Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.

Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (2016). *En Chile, celebran 10 años de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Santiago, Chile. Recuperado de <http://acnudh.org/en-chile-celebran-10-anos-de-la-convencion-de-la-onu-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad/>

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe de Resultados Estudio Nacional de Lectura 2° básico 2017*. Obtenido de http://archivos.agenciaeducacion.cl/IRE_LLECTURA_2018_2BASICA_WEB_ALTA_11_JUL.pdf

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD). (2010). *Definition of Intellectual Disability*. Recuperado de http://aaid.org/docs/defaultsource/intellectualdisability/aaidd_spanish.pdf?sfvrsn=3a383721_0

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza otra mirada al quehacer en el aula*. doi: 978-987-06-0212-5

Aristía, L. Manterola, M. Ramírez, N. Cardoza, M. Fernández, M. Jiménez, L. Madrid, R. Echeverría, C. Gallo, M. y Torres, X. (2006). *Método Matte. Claudio Matte Pérez. Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago SIP red de colegios*. Recuperado de <http://escuelalascamelias.cl/documentos/metodomate.pdf>

Arancibia, V., Herrera, P., Strasser, K. (2007). *Manual de Psicología Educacional*. Santiago, Chile. Ediciones UC.

Berríos, A., Bustos, C., Torres, C., Osorio, A., Oyaneder, M., Merino, M., Verdugo, M., Bombal, M. (2010). *Plan nacional de fomento de la lectura Guía para las Educadoras de Párvulos de los Niveles de Transición*. Recuperado de <http://ftp.e->

mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/estrategia/Plan_Nacional_Fomento_a_la_lectura_MINEDUC.pdf

Blanco, L., Miguel, P., y García-Castellón, V. (2017). *Neurociencia y neuropsicología educativa*. Doi: 9788436958096

Borda, P. Dabenigno, V. Freidin, B y Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. doi: 978-950-29-1602-6

Castillo, Ferreira, González, Marfán, Pérez y Portales. (2013). “Análisis de la Implementación de los Programas de Integración Escolar (PIE) en Establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET)” Documento Resumen del Estudio. Chile: Centro de estudios MINEDUC. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Resumen_Estudio_ImplementacionPIE_2013.pdf

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. (s/f). *Estrategia n° 4: Lectura Independiente*. Recuperado de <http://ftp.mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad1/documentos/estrategia/estrategia4.pdf>

Centro Documentación de Estudios y Oposiciones (CEDE). (2013). *DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos (CIE-10) y Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-IV). (sf). *Criterios para el diagnóstico del retraso mental*. Recuperado de <http://www.psicomed.net/dsmiv/dsmiv1.html#f70-f79>

Colegio Parroquial Domingo Savio. (s.f.). *Proyecto Educativo Pastoral Salesiano*. Recuperado de https://www.domingosavio.cl/index.php?option=com_sppagebuilder&view=page&id=74&lang=es#documentos

Comisión Económica para América latina y el Caribe (2012). *Panorama Social de América latina*. Obtenido de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1247/1/S2012959_es.pdf

Condemarín, M. (1982). *Técnicas remediales para deficientes lectores basadas en la lectura oral*. Recuperado de http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a3n1/03_01_Condemarin.pdf

Decreto N° 490. Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Santiago, Chile. 03 de abril de 1990. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13743&buscar=ds+490+1990>

Decreto N° 1. Reglamenta capítulo II título IV de la ley N° 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad. Santiago, Chile. 13 de enero de 1998. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120356&r=1>

Decreto N° 291. Reglamenta funcionamiento de grupos diferenciales en establecimientos educacionales del país. Santiago, Chile. 13 de julio de 1999. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=142137>

Decreto N° 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial. Santiago, Chile. 14 de mayo del 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1012570>

Decreto N° 67. Aprueba normas mínimas nacionales sobre evaluación, calificación y promoción. Santiago, Chile. 20 de febrero del 2018. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70983_archivo_01.pdf

Decreto N°83. Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Santiago, Chile, 05 de febrero del 2015. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>

Díaz, F y Hernández, G. (1998). “Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos” en *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una Interpretación constructivista*. Recuperado de https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/_CPP-DC-Diaz-Barriga-Estrategias-de-ensenanza.pdf

Dubreucq-Choprix, F y Fortuny, M. (s.f.). *La escuela Decroly de Bruselas*. Recuperado de <http://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/7-LaEscuelaDECROLY.pdf>

Educarchile. (s.f.). Estrategia de aprendizaje: plan lector. Obtenido de <http://ww2.educarchile.cl/Portal.Base/Web/verContenido.aspx?ID=207325>

Escobar, N. (2011). *La mediación del aprendizaje en la escuela*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6222147>

Escurra, M. (2003). *Comprensión de lectura y velocidad lectora en alumnos de sexto grado de primaria de centros educativos estatales y no estatales de Lima*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1471/147118110006.pdf>

Frank, S. (2000). *Cómo recordar todo lo que leemos*. Recuperado de https://kupdf.net/download/como-recordar-todo-lo-que-leemos_58e680f3dc0d606276da9804_pdf

Fundación Down21-Chile y el Ministerio de Educación. (2008). *Manual para el docente*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/recursos-apoyo-al-aprendizaje/recursos-las-los-docentes/manuales-palabras-palabras-aprendamos-leer/>

Fundación Educacional Oportunidad. (s/f). Guía rápida para la aplicación de estrategias de comprensión oral en NT1 y NT2. Proyecto “Un buen Comienzo” . Recuperado de <http://www.fundacionoportunidad.cl/assets/uploads/rie/recursos/9e3d6-guia-rapida-para-la-aplicacion-de-estrategias-de-comprension-oral.pdf>

Godoy, P. (2018). *Planificación y evaluación pedagógica basada en los principios del diseño universal para el aprendizaje*. Chile: Ediciones INCLUIR.

González, J. (2001). *El paradigma interpretativo en la investigación social y educativa: nuevas respuestas para viejos interrogantes*. Obtenido de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/15/art_16.pdf

Guba, E. & Lincoln, Y. (1994). *Paradigmas en pugna en la Investigación Cualitativa*. Londres: Sage.

Guerrero, R. Oliva, T y Ojeda, M. (2017). Características de la entrevista fenomenológica en investigación en enfermería. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, Vol. 38 (2), 1-5. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1983-1447.2017.02.67458>

Guzmán, R. Ghitis, T. y Ruíz, C. (2018). *Lectura y escritura en los primeros años. Transcripciones en el desarrollo y el aprendizaje*. doi: 10.5294/978-958-12-0474-8

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Educación. (5° edición). México. Obtenido de https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf

Hernández, R. Fernández, C. Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México. McGraw Hill Educación. (6° edición). Obtenido de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Huidobro, C. Gutiérrez, M. y Condemarín, E. (2016). *A estudiar se aprende. Metodología de estudio sesión por sesión*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Instituto Nacional de la Estadística. (2017). *Reporte estadístico comunal 2017 San Ramón*. Recuperado de http://reportescomunales.bcn.cl/2017/PDF/San_Ram%C3%B3n.pdf

James, R et. al. (2010). *Conceptualizando los apoyos y las necesidades de apoyo de personas con discapacidad intelectual*. Recuperado de http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_233.pdf

Janer, P. (2016). *Decisiones curriculares en el texto escolar de lenguaje y comunicación de 2° básico 2015 (Tesis de magister)*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile

Jaramillo, J. Gaitán, C. (2008). *Caracterización de prácticas de enseñanza universitaria*. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Recuperado de <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80129/Vol2No2Art1.pdf>

Kalakai Spa. (2017). *¿Qué es Kalakai?*. Recuperado de <http://www.kalakai.com/inicio/index.seam>

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. doi: 9788471127433

Labarrere, A. (2008). *Bases conceptuales de la mediación y su importancia actual en*

la práctica pedagógica. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2774206>

Ley N° 20.201. Modifica el DFL N° 2, de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales, Santiago, Chile, 06 de junio de 2007. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=263059>

Ley N°20.370. Establece la ley general de educación, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

Ley N°20.422. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Santiago, Chile, 03 de febrero del 2010. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1010903&idVersion=2018-05-23>

Ley N°20.845. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado, Santiago, Chile, 08 de junio de 2015. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172>

Ley N°20.903. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas. Santiago, Chile, 04 de marzo del 2016. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343>

Lucchini, G. (Ed.). (2018). *Niños con Necesidades Educativas Especiales*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Londoño, P. y Calvache, J. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto*. Obtenido de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117011106/Estrategias.pdf>

Malla curricular de Pedagogía en Educación diferencial (UCSH). (2018). *Perfil de Egreso*. Recuperado de http://admission.ucsh.cl/wp-content/uploads/2018/12/Pedagog%C3%ADa_Diferencial_2019.pdf

Manterola, M. (2008). *Psicología Educativa*. Santiago, Chile. Ediciones UCSH.

Marchant, T., Recart, I., Cuadrado, B., Sanhueza, J. (2004). *Pruebas de Dominio Lector*. Santiago, Chile: Ediciones UC.

Martínez, J. (2011). *Métodos de investigación cualitativa*, 20 (08), pp. 1-31.

Martínez, M y Martínez, S. (2017). *Plasticidad neural: la sinaptogénesis durante el desarrollo normal y su implicación en la discapacidad intelectual*. Recuperado de <https://colaboraeducacion30.juntadeandalucia.es/educacion/colabora/documents/89379/1059311/SINAPTOGENESIS+DE+UN+CEREBRO+CON+DML/382de738-af28-492e-ad29-3962f23d9cc8?version=1.0>

McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). *Investigación Educativa*. Pearson Educación. S. Madrid. (5° edición). Obtenido de [https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan J. H. Schumacher S. 2005. Investigacion educativa 5 ed..pdf](https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/McMillan_J._H._Schumacher_S._2005._Investigacion_educativa_5_ed..pdf)

Medina A., Gajardo A. y Fundación Educacional Arauco (2010). *Pruebas de Comprensión Lectora y Producción de Texto: marco conceptual y manual de aplicación y corrección*. Santiago: Ediciones UC.

Medina, A. Gajardo, A. y Fundación Educacional Arauco. (2009). *Prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos (CL-PT) Kínder a 4° Año Básico*. doi: 978-956-14-1075-6

Ministerio de Educación y Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP). (2008). *Marco para la buena enseñanza*. Recuperado de <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>

Ministerio de Educación. (2009). *Diccionario de Lengua de Señas Chilenas*. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/07/Diccionario_LSch_A-H.pdf

Ministerio de Educación. (2012). *Estándares orientadores para carreras de educación básica*. Santiago, Chile. Recuperado de

https://www.cpeip.cl/wpcontent/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_B%C3%A1sica.pdf

Ministerio de Educación. (2013). *Orientaciones técnicas para Programa de Integración Escolar (PIE)*. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/09/Orientaciones-PIE-2013-3.pdf>

Ministerio de Educación. (2014). *Estándares orientadores para carreras de educación especial*. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/03/Est%C3%A1ndares_Educacion_especial.pdf

Ministerio de Educación. (2015). *Conversemos: cuaderno docente* (1).

Ministerio de Educación. (2018). *Bases curriculares. Primero a sexto básico*. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Ministerio de Educación. (2018). *Progresiones de aprendizaje en espiral orientaciones para su implementación*. Doi: 978-956-292-738-3

Ministerio de educación. (2018). *Resultados del Estudio Nacional de Lectura de 2º básico muestran un estancamiento en los últimos cinco años*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/2018/08/02/resultados-estudio-nacional-de-lectura-2-basico/>

Montoya, N. y Zuluaga, L. (2017). *El dibujo infantil en clave de valores y derechos*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó.

Moreno, J. y Sánchez, M. (2014). *Fluidez y velocidad lectora*. Recuperado de <http://dinle.usal.es/searchword.php?valor=Fluidez%20y%20velocidad%20lectora>

Muñoz, D. (2018, 13 de septiembre). *¿Por qué los chilenos tienen nota roja en comprensión lectora?*. La Tercera. Recuperado de <https://www.latercera.com/nacional/noticia/los-chilenos-tienen-nota-roja-comprension-lectora/319478/>

Núñez, M. (2011). *Propuesta didáctica para la formación de maestros en el desarrollo de las habilidades lingüísticas en la etapa infantil*. Granada: Ediciones Dauro.

Organización de las Naciones Unidas. (s/f). *47 Estados Miembros para promover los derechos humanos*. Recuperado de <https://www.ohchr.org/SP/hrbodies/hrc/pages/membership.aspx>

Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe Mundial sobre la Discapacidad*. Obtenido de https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/302/Informe_discapacidad_spa.pdf?sequence=1

Ontoria, A. (2010). *Mapas conceptuales: una técnica para aprender*. Doi 978-8-427-71663-6

Ortega, L. (2018). *Hábitos de interés por la lectura que tienen los alumnos de la escuela normal intercultural de Chiquimula*. (Tesis de Grado). Universidad Rafael Landívar, Zacapa, Guatemala.

Ortiz, C. (2018). *La enseñanza de la comprensión de textos. prácticas en el aula y formación inicial docente: Región Metropolitana, periodo 2018*. (tesis doctoral). Pontificia Católica de Chile, Santiago, Chile.

Palacios, J., Marchesi, A., Coll, C. (2006). *Desarrollo Psicológico y Educación*. Madrid, España. Alianza Editorial

Pyramid Educational Consultant, (s/f). *El sistema de comunicación por el intercambio de imágenes (pecs): ¿Qué es PECS?*. Recuperado de <https://www.pecs-spain.com/el-sistema-de-comunicacion-por-el-intercambio-de-imagenes-pecs/>

Pontificia Universidad Javeriana - Cali y UNESCO. (2016). *Competencias y estándares TIC desde la dimensión pedagógica: Una perspectiva desde los niveles de apropiación de las TIC en la práctica educativa docente*. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/Competencias-estandares-TIC.pdf>

Radio.uchile.cl. (2011, 14 de diciembre). El 84% de los chilenos no entiende lo que lee. *Diario U de Chile*, p.1.

- Rienda, J. (2012). *Animación a la lectura, lectura motivada y multiculturalidad: una problemática conceptual*: En María Bermúdez y Pilar Núñez (eds.). Canon y educación literaria. Barcelona: Octaedro.
- Rincón, W. (2014). *Preguntas abiertas en encuestas ¿cómo realizar su análisis?*. Vol. 7 (2), 139–156.
- Sáez, J. (2017). *Investigación educativa: fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos: enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. doi: 978-84-362-7220-8
- Sáiz, M. y Escolar, M. (2013). *Observación sistemática e investigación en contextos educativos*. doi: 978-84-926-8170-9
- Sánchez, J. (2006). *Estrategias de Lectura*. Recuperado de <http://www.xtec.cat/~ilopez15/materials/compreiolectora/estrategiasdelectura.pdf>
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. doi: 978-84-481-7505-4
- Santander, M. y Tapia, Y. (2012). Modelos de lecto-escritura “Implicancias en la conformación del tipo de lector escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura”: Región Metropolitana, periodo 2012. (tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago, Chile.
- Schalock, R. y Verdugo, M. (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. *Revista SIGLOCERO*, Vol.41 (4), 7-21
Recuperado de http://www.plenainclusion.org/sites/default/files/sc_236.pdf
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *Estudio nacional de la discapacidad*. Santiago, Chile. doi: 978-956-8441-06-7
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *Discapacidad en Chile pasos hacia un modelo integral del funcionamiento humano*. doi: 956-8441-02-6
- Sociedad de Instrucción Primaria de Santiago SIP Red de Colegios. (2005). *Método Matte*: Claudio Matte Pérez. Recuperado de <http://escuelalascamelias.cl/documentos/metodomate.pdf>

Solís, M. Núñez, C. Vásquez, N. Contreras, I. y Ritterhaussen, S. (2016). Problemas en la inserción profesional de profesores: necesidad de mentoría. ISSN 0718-0705

Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. doi: 978-847-1127-70-9

Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Jiménez, J. (2014). *¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología?*. Recuperado de

<https://www.formacionasunivep.com/ejihpe/index.php/journal/article/view/59/46>

UNESCO (2011). *La UNESCO y la educación. "Toda persona tiene derecho a la educación"*. Recuperado de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212715s.pdf>

UNESCO (2017). *617 millones de niños y adolescentes no están recibiendo conocimientos mínimos en lectura y matemática*. Recuperado de

<http://www.unesco.org/new/es/media-services/singleview/news/617-million-children-and-adolescents-not-getting-the-minimum/>

Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) y MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Recuperado de

https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-22394_bases.pdf

Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) y MINEDUC. (2018). *Organización curricular Lenguaje y Comunicación*. Recuperado de

<https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-20858.html>

Unidad de Curriculum y Evaluación (UCE) y UNESCO. (2016). *Informe número 2: revisión de literatura sobre modelos, estrategias y buenas prácticas de evaluación diferenciada*. Recuperado de

http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-70899_archivo_01.pdf

Verdugo, M. (2003). *Aportaciones de la definición de retraso mental (AAMR, 2002) a la corriente inclusiva de las personas con discapacidad*. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO6569/verdugo.pdf>

Villa, N. (2008) Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales. Un aporte a la comprensión lectora. *Rev. Interam. Bibliot. Medellín (Colombia)*, 31 (1), 207-225. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rib/v31n1/v31n1a09.pdf>

Villar, D. y Vieiro, P. (2015). *Métodos de lectura y acceso al léxico on-line en lectores principiantes*. Recuperado de http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S168842212015000300008&script=sci_artt_ext

Vived, E., y Molina, S. (2012). *Lectura fácil y comprensión lectora en personas con discapacidad intelectual*. doi: 978-84-155-3893-6

Zavala, M., y Zubillaga, A. (2018). *Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos*. Doi: 978-6-079-46059-4

Ziemax. (2018-19). *STAR: Estrategias de Comprensión Lectora*. Obtenido de <https://www.ziemax.cl/wp-content/uploads/2019/04/ABSTRACT-CARS-STAR-AA-2019.pdf>

ANEXOS

1. Carta Gantt General del trabajo.

Meses Actividades	Marzo				Abril				Mayo					Junio				Julio			
	Semanas																				
	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	5	1	2	3	4	1	2	3	4
1. Reuniones de integrantes de tesis.		X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
2- Diseño de idea de la elaboración de la tesis		X																			
3-Búsqueda de referencias y literaturas.			X																		
4- Capítulo I: Planteamiento del problema.			X																		
5- Elaboración de los objetivos y preguntas de investigación			X																		
6- Capítulo II: Marco referencial.			X	X	X																
7- Capítulo III: Marco metodológico.			X	X	X																
9- Solicitar autorización con el establecimiento educacional.						X															
8-Elaboración y validación de instrumento y/o técnicas de recogida de información.							X	X	X	X											
9-Reunión con los entrevistados antes de la aplicación del instrumento.								X													



2. Carta al establecimiento.



ESCUELA DE EDUCACIÓN INICIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

Santiago, Mayo del 2019.

Señoría
Rector
Pedro Carrera Reyes
Colegio
Parroquial Domingo Savio
Santiago

Estimado Director:

La Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez, con Sede en calle General Jofré N° 462 de Santiago, es un establecimiento de Educación Superior destinado a la formación de Profesionales en las áreas de Educación.

Con el fin de dar cumplimiento a los planes de Estudios de nuestra Carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, específicamente en la Actividad Curricular: Seminario de Grado, las estudiantes presentadas en el adjunto solicitan llevar a cabo su investigación, relacionadas con la Actividad Curricular mencionada.

El nombre de su Tesis es: Caracterización de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual leve, un estudio de caso en los segundos básicos del Colegio Parroquial Domingo Savio de la comuna de San Ramón.

La oportunidad de desarrollar la referida actividad significará, sin duda, una valiosa experiencia para la formación profesional de nuestros estudiantes.


Le saluda cordialmente,

MARCELO PALDAMINO B.
Coordinador Seminario de Grado
Escuela Educación Diferencial
Universidad Católica Silva Henríquez



ERICO RODRIGUEZ MACAYO
Director
Escuela Educación Diferencial
Universidad Católica Silva Henríquez

3. Consentimientos informados



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

Documento de consentimiento informado

Estimado/a colaborador/a:

Junto con saludar, somos estudiantes que se encuentran cursando el noveno semestre (quinto año) de la carrera "Pedagogía en Educación Diferencial de la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH)". Al estar en la última etapa de la carrera, estamos en la realización del seminario de grado para optar al grado académico de Licenciadas en Educación y Profesora en Educación Diferencial con mención en Discapacidad Cognitiva y Alteraciones Severas del Desarrollo, y mención de Dificultades del Aprendizaje e Inclusión Educativa.

Este proceso guiado por la docente Camila Marchant perteneciente a la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH), está dirigido a los profesores/as del establecimiento Colegio Parroquial Domingo Savio ubicada en la comuna de San Ramón. A través de este documento, se le solicita su colaboración a la participación de una entrevista semiestructurada con un tiempo de 60 minutos, que se requieren para el seminario titulado como: "Caracterización estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual leve que cursan segundo básico" teniendo por objetivo identificar y analizar las estrategias de enseñanzas empleadas por los profesores/as en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. Además, para obtener mayor información, se realizará un registro de observación de tipo no participante de clases en la asignatura de Lenguaje y comunicación.

La participación de la investigación es de manera voluntaria, por lo tanto, es usted quien decide si es que quiere participar o no en los distintos instrumentos utilizados, para recabar toda la información a desarrollar el seminario de grado. Además, si alguna pregunta es incomoda tiene el derecho de hacerlo saber al entrevistador, o no contestar.

Con toda la información expuesta a través de este consentimiento y la realización de preguntas del proceso de investigación. Consiento voluntariamente en la participación del seminario de grado anteriormente expuesto, entendiéndolo que es un proceso con ningún otro fin que no sea para la investigación anteriormente expuesta y que tiene todo el derecho de pedir los resultados de aquellos.

4. Validación del instrumento

Estimado Colaborador/a

Junto con saludar, nos presentamos; somos estudiantes de quinto año de la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial en la Universidad Católica Silva Henríquez nos encontramos en el desarrollo de nuestro seminario para optar al grado académico de Licenciadas en Educación y Profesoras de Educación Diferencial con mención en Discapacidad Cognitiva y Alteraciones Severas del Desarrollo, y mención de Dificultades del Aprendizaje e Inclusión Educativa.

Se le informa que el presente documento tiene como finalidad solicitar su colaboración en la validación de los instrumentos que serán empleados en la recolección de información utilizada en el seminario de grado titulado “Caracterización de las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con discapacidad intelectual leve. Un estudio de caso en los segundos básicos del Colegio Parroquial Domingo Savio de la comuna de San Ramón.

Para ello las seminaristas realizarán una entrevista semiestructurada a los Profesores/as de Educación Diferencial y a los Profesores/as de Pedagogía en Educación General Básica que realizan la asignatura de lenguaje y comunicación a los estudiantes de Segundo básico.

Se agradece su participación en la validación de los instrumentos.

Atentamente.

Dumuihual Astudillo, María José Estefani

Mitchell Carrasco, Daniela Patricia

Sánchez Silva, Romina Paz

Torres Muñoz, Estefany Yanira

El objetivo general de la investigación es:

Conocer las estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora empleadas por los/las Profesores/as de Ed. Diferencial y de Ed. General Básica en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico pertenecientes al Programa de Integración Escolar del Colegio Parroquial Domingo Savio de la comuna de San Ramón.

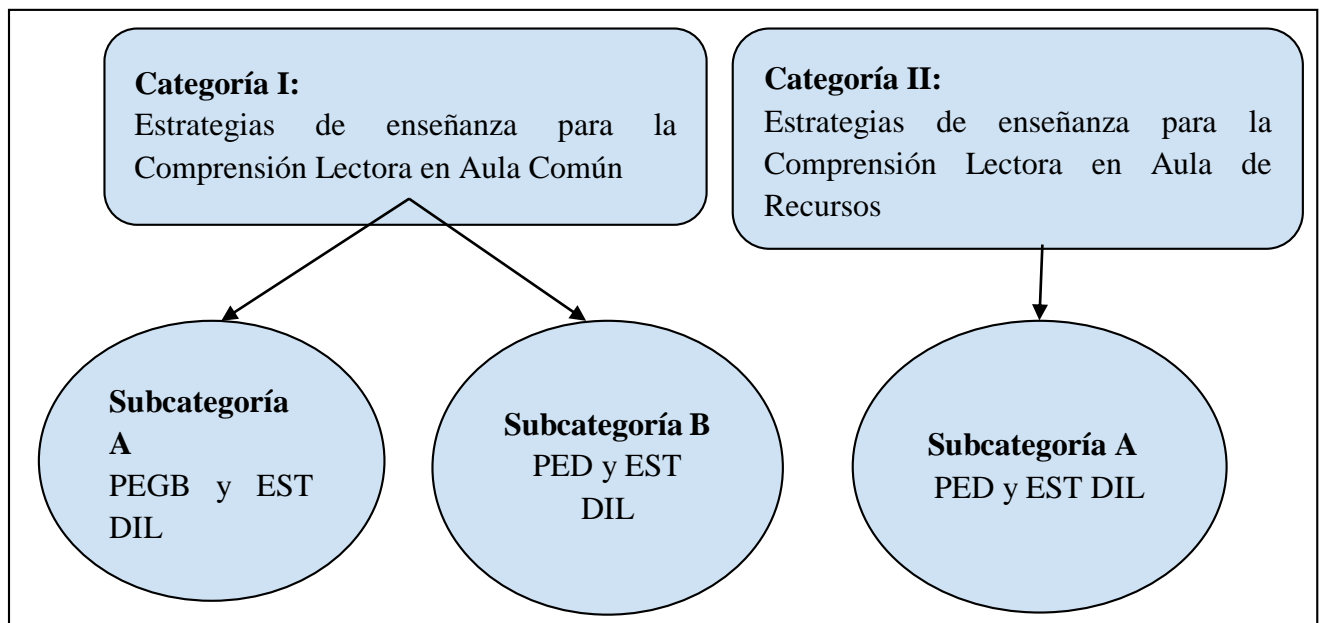
Los objetivos específicos de la investigación:

I- Identificar y Describir las estrategias de enseñanzas empleadas por el/la Profesor/a de Ed. Diferencial para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico en Aula Común.

II- Identificar y Describir las estrategias de enseñanza empleadas por el/la Profesor/a de Ed. Diferencial para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico en Aula de Recursos.

III- Analizar las estrategias de enseñanza por los/las Profesores/as de Ed. Diferencial y de Ed. General Básica de manera conjunta para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve que cursan segundo básico en Aula Común.

A continuación, se presentan las categorías y sus subcategorías de la investigación en desarrollo, las cuales están estrechamente relacionadas con los objetivos. Cabe destacar, las siglas en el siguiente esquema a modo de organización: PEGB (Profesor/a de Educación General Básica); PED (Profesor/a de Educación Diferencial); EST (Estudiante) y DIL (Discapacidad Intelectual Leve).



Fuente: Elaboración propia

La relación que existe en las categorías y sus subcategorías, con los objetivos de investigación, es que tiene como propósito responder a ellos, en base a los conocimientos y experiencias de la profesora de Educación General Básica y de las profesoras de Educación Diferencial; así mismo:

- El Objetivo específico I, da cuenta a la Categoría I y su Subcategoría B, relacionando las estrategias de enseñanza utilizadas por la profesora de Educación Diferencial, en aula común para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.
- El Objetivo específico II, da cuenta a la Categoría II, y su Subcategoría A, ya que la profesora de educación diferencial también utiliza estrategias de enseñanzas para la comprensión lectora, pero se cambia el contexto a aula de recursos en donde ella realiza su quehacer pedagógico con estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve.
- El Objetivo específico III da cuenta a la Categoría I, y a sus Subcategorías A y B, apuntan a las estrategias de enseñanza por parte de ambas profesoras para el desarrollo de la comprensión lectora en los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, en el contexto de aula común.

Cabe destacar, que las categorías, también pueden dar respuesta a otros objetivos, entendiendo que los entrevistados entregan información sobre una determinada temática, además de la organización, planificación o evaluación que se pueden


desarrollar en el nivel de segundos básicos, para los estudiantes con discapacidad intelectual leve.

Para el presente instrumento, se solicita por favor seguir las siguientes indicaciones:

En cada uno de los indicadores de evaluación usted encontrará dos casillas con criterios (pertinencia/coherencia) en donde debe colocar: **Sí** en caso de estar totalmente de acuerdo o **No** si está totalmente en desacuerdo, considerando que cada pregunta pertenece a una respectiva categoría y subcategoría.



Validación n° 1

 ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

Entrevista Semiestructurada 1: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Operalización de la investigación:

- **Categoría I:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación General Básica y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- Antes de comenzar el proceso de planificación de la asignatura de lenguaje y comunicación ¿Se realiza una reunión previa con profesores/as de Ed. Diferencial para identificar las estrategias de enseñanza para estudiantes con DIL en la comprensión lectora?	SI	SI	
2- ¿Qué situaciones de aprendizaje desafiantes emplea al momento de trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?	SI	NO	Modifica: ¿Qué estrategia emplea ante los desafíos al momento de trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?
3- ¿Cuáles son las mayores dificultades y/o desafíos para trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?	SI	NO	Debe ir antes de la 2
4- ¿Cómo fomenta la motivación y la participación en estudiantes con DIL para la realización de las actividades de comprensión lectora?	SI	SI	
5- ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?	SI	SI	
6- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que			



emplea usted para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
7- Según los objetivos de aprendizajes propuestos en las bases curriculares y planificación elaborada por usted para sus clases ¿Cuál es su metodología de trabajo para lograr potenciar las capacidades de los estudiantes con DIL en la comprensión lectora?	SI	SI	
8- Desde la comprensión inferencial ¿Qué estrategias le acomoda para trabajar las ideas principales de un texto, las relaciones de causa-efecto, deducción de detalles, entre otros aspectos relevantes que engloba esta categoría?	SI	SI	
9- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿por qué?	SI	SI	Para maqúisela en ¿Por qué
10- ¿Cuál de las siguientes estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros) le dificulta trabajar más con los estudiantes? ¿por qué?	SI	SI	



Entrevista Semiestructurada 2: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Operalización de la investigación:

- **Categoría I:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación General Básica y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Qué estrategias emplea para la interrogación de textos?	SI	SI	
2- ¿Cómo dirige sus acciones pedagógicas para enseñar los textos literarios y no literarios para la comprensión lectora?	SI	SI	
3- En base a su experiencia profesional, ¿Usted indaga sobre nuevos conocimientos acerca de las distintas metodologías que aporten a la comprensión lectora? ¿Cuáles ha encontrado, en qué consisten y cómo estos favorecen el aprendizaje en estudiantes con DIL?	SI	SI	Combinar "nuevos conocimientos" por distintas metodologías... Sacar como antes de Preguntas
4- De todas las estrategias que utiliza en su quehacer pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora, ¿Cuál cree usted que es la que da mejores resultados en los estudiantes con DIL?	SI	SI	Sacar como antes de Preguntas
5- Considerando alguno de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares			



que apuntan a la comprensión lectora ¿Cuál le causa mayor dificultad para trabajar en el aula común con los niños con DIL? ¿por qué?	sí	sí	Poner tildes o cuál
6- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Se ha planteado alguna propuesta a esta población con respecto a la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?	sí	sí	
7.-En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?	sí	sí	En base de → Cambia
8- Según el eje de lectura propuesto en las bases curriculares ¿Cuál de las dimensiones (conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, motivación hacia la lectura, importancia de los textos) cree usted que limita el desarrollo y aprendizaje de la comprensión lectora? ¿Con qué estrategia usted abarca esta dimensión?	sí	sí	
9- Según su experiencia trabajando con estudiantes DIL ¿Qué modelo de lectura es el que permite desarrollar de mejor	sí	sí	



forma la comprensión lectora?			
10- En relación a la taxonomía ¿Qué nivel básico de profundidad (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar) son los que más dificultan y/o retrasan el proceso de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Qué estrategias utiliza para mejorar esto?	Sí	Sí	Indica Qué taxonomía

Entrevista Semiestructurada 1: Dirigida a la Profesora de Educación Diferencial (PED)

- **Categoría I:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría B:** Profesora Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Cuáles son los procedimientos o acciones que usted realiza en conjunto con la profesora de educación general básica al momento de planificar las estrategias para la comprensión lectora en estudiantes con DIL?	Sí	Sí	
2- ¿Qué tipos de textos le dificulta trabajar en estudiantes con DIL? ¿por qué? ¿Qué estrategias utiliza para minimizar o eliminar las barreras que se presentan en relación al o los textos que usted menciona?	Sí	Sí	



3- Usted como docente especializado ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea dentro del aula común para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
4- ¿Qué actos genera usted en aula común, para facilitar la comprensión del estudiante con DIL tanto en las instrucciones como actividades de la clase?	SI	SI	
5- ¿De qué manera crea, implementa y perfecciona las estrategias para la comprensión lectora de forma que repercuten positiva y significativamente en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
6- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realiza al momento de evaluar al estudiante en el área de comprensión lectora? ¿Podría dar algún ejemplo de aquellas adecuaciones?	SI	SI	
7- En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?	SI	SI	Saca como antes de la pregunta



8- Usted como especialista, en éste tipo de estudiante y sus características, ¿qué estrategias le dificulta trabajar con él, y que planteamiento de soluciones conlleva?	SI	SI	Sacar coma antes de paré y poner mayúscula i Qué
9- ¿Qué partes o momentos de la comprensión lectora, realiza de forma autónoma el estudiante con DIL?	SI	SI	
10- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?	SI	SI	

Entrevista Semiestructurada 2: Dirigida a la Profesora de Educación Diferencial (PED)

- **Categoría II:** Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora en Aula de Recursos.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Con cuál de estas obtiene mejores resultados? ¿por qué?	SI	SI	Para mayúscula i Por qué?
2- Considerando las preferencias sensoriales de los estudiantes con DIL ¿Qué recursos (concretos, gráficos, digitales, etc.) utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora? ¿por qué?	SI	SI	Para Mayúscula i Por qué



3- Considerando que los estudiantes DIL pueden presentar limitaciones en las habilidades sociales (responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas) ¿Cómo trabaja estas habilidades de manera que se propicie la comprensión lectora en este tipo de estudiantes?	SI	SI	
4- Desde la dimensión propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD antes AAMR), en la Dimensión II se mencionan las habilidades conceptuales, teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan limitaciones en estas habilidades ¿Qué apoyos estima para favorecer el desempeño de los estudiantes DIL en la comprensión lectora?	SI	SI	
5- ¿Cómo trabaja y qué estrategias emplea para las estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros)?	SI	SI	
6- ¿De qué manera usted une la didáctica y los métodos de lectura para desarrollar la comprensión lectora?	SI	SI	
7- ¿Cómo trabaja y qué estrategias emplea en la adquisición de nuevas palabras para ampliar el vocabulario y tener una mayor comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
8- En el caso de los estudiantes DIL no lectores			



¿Qué estrategias emplea usted para desarrollar la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?	Si	Si	
9- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿por qué?	Si	Si	Agrupar mapas de "¿Por qué?"
10- ¿Qué desafíos le proponen las características de los estudiantes con DIL, para el desarrollo de la comprensión lectora?	Si	Si	

Observaciones:

Suplico alguna redacción y gramática en algunas preguntas, además de
falta alguna, por apuntar el mismo tema.

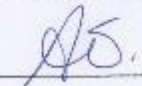
Nombre del profesional: Andrea Hella Silva

Grado Académico: Periodista, Profesora Lengua Castellana y Literatura; Magister en Orientación, Rehabilitación Humana y Familia.

Cargo e institución donde ejerce:

Fecha de validación: 05/1 Mayo/2018

¿Usted valida este instrumento?: Si




Firma del profesional

Muchas gracias por su colaboración



Validación n° 2.

 ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

Entrevista Semiestructurada 1: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Operalización de la investigación:

- **Categoría I:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación General Básica y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- Antes de comenzar el proceso de planificación de la asignatura de lenguaje y comunicación ¿Se realiza una reunión previa con profesores/as de Ed. Diferencial para identificar las estrategias de enseñanza para estudiantes con DIL en la comprensión lectora?	SI	SI	
2- ¿Qué situaciones de aprendizaje desafiantes emplea al momento de trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?	SI	NO	FOCAL: SE MENCIONA LECTURA O ESTRATEGIA DE APRENDIZAJE YA QUE SE BUSCA MEDIR EL NIVEL DE ENTENDIMIENTO.
3- ¿Cuáles son las mayores dificultades y/o desafíos para trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?	SI	SI	
4- ¿Cómo fomenta la motivación y la participación en estudiantes con DIL para la realización de las actividades de comprensión lectora?	SI	SI	
5- ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?	SI	SI	



6- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea usted para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
7- Según los objetivos de aprendizajes propuestos en las bases curriculares y planificación elaborada por usted para sus clases ¿Cuál es su metodología de trabajo para lograr potenciar las capacidades de los estudiantes con DIL en la comprensión lectora?	SI	SI	
8- Desde la comprensión inferencial ¿Qué estrategias le acomoda para trabajar las ideas principales de un texto, las relaciones de causa-efecto, deducción de detalles, entre otros aspectos relevantes que engloba esta categoría?	SI	SI	
9- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿por qué?	SI	SI	
10- ¿Cuál de las siguientes estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros) le dificulta trabajar más con los estudiantes? ¿por qué?	SI	SI	



Entrevista Semiestructurada 2: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Operalización de la investigación:

- **Categoría 1:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación General Básica y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Qué estrategias emplea para la interrogación de textos?	SI	SI	
2- ¿Cómo dirige sus acciones pedagógicas para enseñar los textos literarios y no literarios para la comprensión lectora?	SI	NO	LA PRIMERAS ACCIONES CAMBIARÍA POR LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA O DIDÁCTICA ES MUCHO MÁS ADECUADA.
3- En base a su experiencia profesional, ¿Usted indaga sobre nuevos conocimientos acerca de las distintas metodologías que aporten a la comprensión lectora? ¿Cuáles ha encontrado, en qué consisten y cómo estos favorecen el aprendizaje en estudiantes con DIL?	SI	SI	
4- De todas las estrategias que utiliza en su quehacer pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora, ¿Cuál cree usted que es la que da mejores resultados en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
5- Considerando alguno de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares que apuntan a la comprensión lectora ¿Cuál le			



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

causa mayor dificultad para trabajar en el aula común con los niños con DIL? ¿por qué?	SI	SI	
6- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Se ha planteado alguna propuesta a esta población con respecto a la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?	SI	NO	PROPUESTA INNOVADORA PARA TRABAJAR LA COMPRENSIÓN LECTORA.
7- En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?	SI	SI	
8- Según el eje de lectura propuesto en las bases curriculares ¿Cuál de las dimensiones (conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, motivación hacia la lectura, importancia de los textos) cree usted que limita el desarrollo y aprendizaje de la comprensión lectora? ¿Con qué estrategia usted abarca esta dimensión?	SI	SI	
9- Según su experiencia trabajando con estudiantes DIL ¿Qué modelo de lectura es el que permite desarrollar de mejor forma la comprensión lectora?	SI	SI	



10- En relación a la taxonomía ¿Qué nivel básico de profundidad (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar) son los que más dificultan y/o retrasan el proceso de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Qué estrategias utiliza para mejorar esto?	SI	NO	¿CUÁL TAXONOMÍA? PODRÍAN CENTRARSE LA PREGUNTA EN LO QUE A OBJETIVOS QUE EXIGE EL CURRÍCULO NACIONAL PARA UN DETERMINADO NIVEL.
--	----	----	--

Entrevista Semiestructurada 1: Dirigida a la Profesora de Educación Diferencial (PED)

- Categoría I: Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- Sub Categoría B: Profesora Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Cuáles son los procedimientos o acciones que usted realiza en conjunto con la profesora de educación general básica al momento de planificar las estrategias para la comprensión lectora en estudiantes con DIL?	SI	NO	QUE SE REALIZA EN TRABAJO COLABORATIVO
2- ¿Qué tipos de textos le dificulta trabajar en estudiantes con DIL? ¿por qué? ¿Qué estrategias utiliza para minimizar o eliminar las barreras que se presentan en relación al o los textos que usted menciona?	SI	SI	



3- Usted como docente especializado ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea dentro del aula común para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
4- ¿Qué actos genera usted en aula común, para facilitar la comprensión del estudiante con DIL tanto en las instrucciones como actividades de la clase?	SI	SI	
5- ¿De qué manera crea, implementa y perfecciona las estrategias para la comprensión lectora de forma que repercuten positiva y significativamente en los estudiantes con DIL?	SI	SI	
6- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realiza al momento de evaluar al estudiante en el área de comprensión lectora? ¿Podría dar algún ejemplo de aquellas adecuaciones?	SI	SI	
7- En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?	SI	SI	



ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

8- Usted como especialista, en éste tipo de estudiante y sus características, ¿qué estrategias le dificulta trabajar con él y que planteamiento de soluciones conlleva?	SI	NO	EL REEMPLAZAR POR ESTU- DIANTE O COMO REVERTIR ESTA SITU- ACION?
9- ¿Qué partes o momentos de la comprensión lectora, realiza de forma autónoma el estudiante con DIL?	SI	SI	
10- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?	SI	SI	

Entrevista Semiestructurada 2: Dirigida a la Profesora de Educación Diferencial (PED)

- Categoría II: Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora en Aula de Recursos.
- Sub Categoría A: Profesora Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Con cuál de estas obtiene mejores resultados? ¿por qué?	SI	SI	
2- Considerando las preferencias sensoriales de los estudiantes con DIL ¿Qué recursos (concretos, gráficos, digitales, etc.) utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora? ¿por qué?	SI	SI	



3- Considerando que los estudiantes DIL pueden presentar limitaciones en las habilidades sociales (responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas) ¿Cómo trabaja estas habilidades de manera que se propicie la comprensión lectora en este tipo de estudiantes?	SI	SI	PROPICIE REEMPLAZAR POR FAVOREZCA.
4- Desde la dimensión propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD antes AAMR), en la Dimensión II se mencionan las habilidades conceptuales, teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan limitaciones en estas habilidades ¿Qué apoyos estima para favorecer el desempeño de los estudiantes DIL en la comprensión lectora?	SI	SI	
5- ¿Cómo trabaja y qué estrategias emplea para las estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros)?			
6- ¿De qué manera usted une la didáctica y los métodos de lectura para desarrollar la comprensión lectora?	SI	SI	
7- ¿Cómo trabaja y qué estrategias emplea en la adquisición de nuevas palabras para ampliar el vocabulario y tener una mayor comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	SI	SI	



8- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué estrategias emplea usted para desarrollar la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?	SI	SI	
9- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿por qué?	SI	SI	
10- ¿Qué desafíos le proponen las características de los estudiantes con DIL, para el desarrollo de la comprensión lectora?	SI	NO	DEL DIAGNOSTICO DIL.

Observaciones:

EL INSTRUMENTO RESPONDE A LOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.

Nombre del profesional: FERNANDA RODRÍGUEZ ALVARO.

Grado Académico: LICENCIADA EN EDUCACIÓN MAESTRA EN CURRÍCULO Y EVALUACIÓN.

Cargo e institución donde ejerce:

Fecha de validación: 10 / 05 / 2019


¿Usted valida este instrumento?: SI

Muchas gracias por su colaboración

Firma del profesional



Validación n°3.

 ESCUELA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL
Pedagogía en Educación Diferencial

Entrevista Semiestructurada 1: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Operalización de la investigación:

- **Categoría I:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación General Básica y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- Antes de comenzar el proceso de planificación de la asignatura de lenguaje y comunicación ¿Se realiza una reunión previa con profesores/as de Ed. Diferencial para identificar las estrategias de enseñanza para estudiantes con DIL en la comprensión lectora?	Si	Si	
2- ¿Qué situaciones de aprendizaje desafiantes emplea al momento de trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?	Si	Si	
3- ¿Cuáles son las mayores dificultades y/o desafíos para trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?	Si	Si	
4- ¿Cómo fomenta la motivación y la participación en estudiantes con DIL para la realización de las actividades de comprensión lectora?	Si	Si	
5- ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?	Si	Si	
6- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que			



emplea usted para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?			
7- Según los objetivos de aprendizajes propuestos en las bases curriculares y planificación elaborada por usted para sus clases ¿Cuál es su metodología de trabajo para lograr potenciar las capacidades de los estudiantes con DIL en la comprensión lectora?	Si	Si	
8- Desde la comprensión inferencial ¿Qué estrategias le acomoda para trabajar las ideas principales de un texto, las relaciones de causa-efecto, deducción de detalles, entre otros aspectos relevantes que engloba esta categoría?	Si	Si	
9- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿por qué?	Si	Si	
10- ¿Cuál de las siguientes estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros) le dificulta trabajar más con los estudiantes? ¿por qué?	Si	Si	



Entrevista Semiestructurada 2: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Operalización de la investigación:

- **Categoría I:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación General Básica y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Qué estrategias emplea para la interrogación de textos?	Si	Si	
2- ¿Cómo dirige sus acciones pedagógicas para enseñar los textos literarios y no literarios para la comprensión lectora?	Si	Si	
3- En base a su experiencia profesional, ¿Usted indaga sobre nuevos conocimientos acerca de las distintas metodologías que aporten a la comprensión lectora? ¿Cuáles ha encontrado, en qué consisten y cómo estos favorecen el aprendizaje en estudiantes con DIL?	Si	Si	
4- De todas las estrategias que utiliza en su quehacer pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora, ¿Cuál cree usted que es la que da mejores resultados en los estudiantes con DIL?	Si	Si	
5- Considerando alguno de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares			



que apuntan a la comprensión lectora ¿Cual le causa mayor dificultad para trabajar en el aula común con los niños con DII? ¿por qué?	Si	Si	
6- En el caso de los estudiantes DII no lectores ¿Se ha planteado alguna propuesta a esta población con respecto a la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?	Si	Si	
7.-En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DII?	Si	Si	
8- Según el eje de lectura propuesto en las bases curriculares ¿Cuál de las dimensiones (conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, motivación hacia la lectura, importancia de los textos) cree usted que limita el desarrollo y aprendizaje de la comprensión lectora? ¿Con qué estrategia usted abarca esta dimensión?	Si	Si	
9- Según su experiencia trabajando con estudiantes DII ¿Qué modelo de lectura es el que permite desarrollar de mejor	Si	Si	



forma la comprensión lectora? 10- En relación a la taxonomía ¿Qué nivel básico de profundidad (conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar, evaluar) son los que más dificultan y/o retrasan el proceso de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Qué estrategias utiliza para mejorar esto?	Si	Si	
---	----	----	--

Entrevista Semiestructurada 1: Dirigida a la Profesora de Educación Diferencial (PED)

- **Categoría I:** Estrategias de Enseñanza para la comprensión lectora en Aula Común.
- **Sub Categoría B:** Profesora Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Cuáles son los procedimientos o acciones que usted realiza en conjunto con la profesora de educación general básica al momento de planificar las estrategias para la comprensión lectora en estudiantes con DIL?	Si	Si	
2- ¿Qué tipos de textos le dificulta trabajar en estudiantes con DIL? ¿por qué? ¿Qué estrategias utiliza para minimizar o eliminar las barreras que se presentan en relación al o los textos que usted menciona?	Si	Si	



3- Usted como docente especializado ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea dentro del aula común para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	Si	Si	
4- ¿Qué actos genera usted en aula común, para facilitar la comprensión del estudiante con DIL tanto en las instrucciones como actividades de la clase?	Si	Si	
5- ¿De qué manera crea, implementa y perfecciona las estrategias para la comprensión lectora de forma que repercuten positiva y significativamente en los estudiantes con DIL?	Si	Si	
6- ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realiza al momento de evaluar al estudiante en el área de comprensión lectora? ¿Podría dar algún ejemplo de aquellas adecuaciones?	Si	Si	
7- En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?	Si	Si	



8- Usted como especialista, en éste tipo de estudiante y sus características, ¿qué estrategias le dificulta trabajar con él, y que planteamiento de soluciones conlleva?	Si	Si	
9- ¿Qué partes o momentos de la comprensión lectora, realiza de forma autónoma el estudiante con DIL?	Si	Si	
10- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?	Si	Si	

Entrevista Semiestructurada 2: Dirigida a la Profesora de Educación Diferencial (PED)

- **Categoría II:** Estrategias de enseñanza para la comprensión lectora en Aula de Recursos.
- **Sub Categoría A:** Profesora Educación Diferencial y Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve.

Preguntas	Pertinencia	Coherencia	Comentarios
1- ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Con cuál de estas obtiene mejores resultados? ¿por qué?	Si	Si	
2- Considerando las preferencias sensoriales de los estudiantes con DIL ¿Qué recursos (concretos, gráficos, digitales, etc.) utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora? ¿por qué?	Si	Si	



3- Considerando que los estudiantes DIL pueden presentar limitaciones en las habilidades sociales (responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas) ¿Cómo trabaja estas habilidades de manera que se propicie la comprensión lectora en este tipo de estudiantes?	Si	Si	
4- Desde la dimensión propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD antes AAMR), en la Dimensión II se mencionan las habilidades conceptuales, teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan limitaciones en estas habilidades ¿Qué apoyos estima para favorecer el desempeño de los estudiantes DIL en la comprensión lectora?	Si	Si	
5- ¿Cómo trabaja y qué estrategias emplea para las estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros)?	Si	Si	
6- ¿De qué manera usted une la didáctica y los métodos de lectura para desarrollar la comprensión lectora?	Si	Si	
7- ¿Cómo trabaja y qué estrategias emplea en la adquisición de nuevas palabras para ampliar el vocabulario y tener una mayor comprensión lectora en los estudiantes con DIL?	Si	Si	
8- En el caso de los estudiantes DIL no lectores			



¿Qué estrategias emplea usted para desarrollar la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?	Si	Si	
9- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿por qué?	Si	Si	
10- ¿Qué desafíos le proponen las características de los estudiantes con DIL, para el desarrollo de la comprensión lectora?	Si	Si	

Observaciones:

Muy detallada y completa la entrevista. Solo una duda en una pregunta se plantea lectura literal e implícita, es lo mismo? Solo para aclarar y se corrige si corresponde.

Nombre del profesional: *Susana González Araya*
Grado Académico: *Educadora Diferencial UNICE. Magister en Educación U. Vita del*
Cargo e institución donde ejerce: *Escuela Beyami Vicuña Mackenna mención Liderazgo. Mar.*
Fecha de validación: *16/05/2019* ¿Usted valida este instrumento? *Si*

Muchas gracias por su colaboración

Ausana
Firma del profesional



tuvimos un quiebre en la semana, porque tuvimos un día para descansar, así es que, XX y XY responden, porque fue feriado, asistente de aula (pide silencio - ¡Shhhh!).

PEGB (sonríe) después vamos a tener un fin de semana largo, así es que (...) para descansar, chicos, ¿hoy qué toca?, (algunos dicen lenguaje, otros cinco estudiantes levantan la mano y otros 3 dicen libro, profesora dirige la mirada hacia una estudiante en particular) ¡XX! (Ella desvía la mirada y responde) dictado, PEGB, ¿Cómo? (su compañero de puesto dice) ¿Dictado?, PEGB (mira a la totalidad del curso y pregunta) ¿Cuándo toca dictado?, XX y XY gritan ¡Los martes! PEGB vuelve a preguntar ¿Cuándo toca dictado?, XX y XY responden, los ¡martes!, PEGB ¡Los martes! El día martes toca dictado, yo les dije, les mandé mensajes a los papas y ayer también les dije ¿cierto XX? (XX baja la mirada y no responde), PEGB (recalca) (...) pero usted ayer no vino. XX responde, me quede dormida, PEGB, aunque te quedas dormida, (XY comentan) y cómo yo, (otro dice mi mamá), PEGB (vuelve a retomar), XX aunque te quedas dormida igual tienes que venir, porque puedes perderte, (estudiantes comienzan a hacer ruido, XY grita ¡partes divertidas!) PEGB ¿Puedo hablar? Puedes perder parte de las actividades del día, pero no todas. (XX mira para otro lado), PEGB ¡XX! Te estoy hablando. PEGB (repite) Puedes perder parte de las actividades del día, pero no todas. Entonces igual si te quedas dormida, prefiero que venga ¿ya? (XX mueve la cabeza queriendo decir que sí).

PEGB chicos entonces, ayer les dije que el día martes hay dictado, entonces hoy vamos a comenzar (...) a trabajar dos cosas, primero vamos a realizar la lectura que entregamos ayer, segundo, no, vamos a hacer tres cosas, primero vamos a realizar la lectura, luego vamos a entregar las palabras y oraciones para el dictado (...) para el día martes, PEGB (se dirige hacia su escritorio, toma un cuaderno y lo muestra al grupo curso), acá esta flauta y Frankenstein, (pide silencio - ¡Shhhh!), Flauta ¿Qué trabaja?, XY y XX responden, Ill, (otros dicen) fill y (otros) rrrr, PEGB (vuelve a recalcar) **FR**ankenstein (...) entonces (XY y XX comienza a hacer ruido) PEGB a ver, quieren que les quite tiempo igual que ayer, XY y XX responden, ¡NOOOOOOOOOO! (bajito), PEGB entonces vamos a trabajar, (XY grita con kalakai), PEGB ¡No!, con ese programa trabajamos otro día. Entonces vamos a trabajar con las lecturas, y luego con los libros, ¿Quedo claro? (XY responde sí), PEGB entonces vamos a revisar la lectura, saquen su cuaderno dos, (XY y XX se paran a buscar libro), (XY pregunta) ¿Cuaderno dos? (XX lo mira y mueve su cabeza). PEGB ¡Vamos! (mientras reparte hoja con lectura), (recalca) ¡pegue inmediatamente su hoja! (XY y XX vuelven a sus puesto de a poco, algunos ya comienzan a pegar sus hojas). PEGB (recalca) en el cuaderno dos, pegue sus hojas (...) en el cuaderno dos. ¡Vamos! ¿Qué cuaderno era? (XX responde el dos). PEGB cuento hasta veinte para que peguen su guía en el cuaderno dos. PEGB (se pasea por la sala



08:24	<p>contando, uno, dos, tres, cuatro, cinco) (...) XY siéntate y pega tu guía por favor, pégala bien, bieeen, (seis, siete, ocho, nueve), (pide silencio - ¡Shhhh!) Hay mucho ruido, (diez, once, doce, trece, catorce) (siguen algunos estudiantes de pie) PEGB hay una hoja botada en el suelo, (quince, dieciséis, diecisiete), ya pues, (dieciocho), los que terminaron guarden su cuaderno y saquen la lectura de ayer, el tigre gruñón y se ponen a leer, (diecinueve (...)) (y veinte). PEGB (le pregunta a XY) ¿Qué está leyendo? La lectura del tigre gruñón, (XY responde), ¡no! A mí me dieron esta, PEGB (¡ahahaha!) ya tú lees esa. PEGB (recalca) ¡Hay que leer! No escribir, XX qué estás haciendo, hay que leer, (repite) hay que leer no escribir, hay que leer no escribir.</p> <p>(XX y XY comienzan a leer el tigre gruñón, aún hay un poco de bulla), PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) (XX levanta la mano para mostrar que tiene la lectura pegada y transcrita), PEGB (se acerca y le dice) ¡muy bien!, PEGB (se pasea por la sala), pasare por los puestos revisando. (XX y XY comienzan a leer, unos en silencio otros en voz baja), (PEGB pasa por puestos timbrando las hojas pegadas).</p> <p>(Mientras pasa el tiempo de lectura, algunos XX y XY conversan con un tono moderado, otros apoyan su cabeza en la mesa y otros bostezan).</p> <p>PEGB ¡muchos sin tarea! Voy a citar a los apoderados, porque hay muchos que están llegando sin tarea, (pide silencio - ¡Shhhh!) ¡XX! eso te lo entregue hace mucho rato. PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) las lecturas que les entrego para trabajar en la casa, son importantes, ¿por qué creen ustedes que son importantes? (XX y XY levantan la mano) PEGB XX ¿por qué crees tú que son importante?, XX responde, para no ser burros, PEGB ¡cómo! para no ser burros, si somos seres humanos, XY (responde) para aprender las letras, PEGB ¡Ya! (XY dice), para tener buena escritura, PEGB solo dos personas transcribieron el texto (el tigre gruñón), PEGB (mira al grupo curso), se da cuenta que (dos estudiantes más levantan la mano), XX tú también, (estudiante entra a sala) PEGB, buen día XY, XY (responde bajito), buen día, PEGB (vuelve a repetir), buen día XY, XY (responde) buen día profesora. PEGB (vuelve a retomar), ustedes deben hacer las tareas, si ustedes no transcribieron, lo leerán, pero tampoco, ninguna de las dos. XX estoy hablando, las lecturas son para reforzar su lectura, la lectura le sirve, la lectura ¿le va a servir para la prueba de ciencias naturales? Por qué les está yendo mal o ¿no? ¿Le va a servir para la prueba de matemáticas?, (XX y XY responden bajito) sí, PEGB sí porque van a tener que leer las instrucciones, les va a servir para inglés, historia, lenguaje, (XX y XY responden fuerte) sííí, PEGB las lecturas le van a servir para todo, también sé que no les está yendo muy bien en las pruebas, para eso ¿qué tienen que</p>
-------	--



08:39	<p>trabajar? PEGB (responde), la lectura, leer, leer, leer, (XY grita), leer todo los días, PEGB (toma hoja con la lectura del tigre gruñón y explica), esta misma lectura se lee todos los días, son tres día que la deben leer, los que no la hicieron, la hacen hoy día (...) una vez, mañana, XY pero no la puede revisar, PEGB y ¿por qué no la puedo revisar el lunes? XX Y XY (responden) porque usted no viene, XX y XY (en coro, dicen) porque no nos toca lenguaje, PEGB, es verdad no me toca venir a la sala, pero, (XY levanta la mano), PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) XY dígame, va a preguntar algo de lo que estamos hablado u otra cosa, (XY baja la mano), (XX pregunta) cuándo van a decir el libro que nos toca leer, PEGB, ya envié mensaje, XX ¿profesora qué día será la prueba? PEGB, el lunes no puede ser, el martes después de almuerzo vuelven muy activado a clases, entonces mejor la deje para el día miércoles a primera hora, ustedes primero y el segundo A el jueves. Ya chicos entonces es importante que hagan su tarea, (XY levanta la mano y antes que se le den la palabra dice), sí porque o si no nos llevamos la tarea pa' la casa, PEGB, cada vez se le juntan más tarea (...) chicos no junten tareas, si mandan una tarea hágala inmediatamente. Ya chicos, guarden el cuaderno dos, (XY grita), ¡hoy nos toca Kalakai!, PEGB ¿hoy nos toca Kalakai? (XX y XY responden a coro) ¡NOOO! XX (responde), no porque tuvimos la otra semana, PEGB, ¡exacto!, la semana pasada tuvimos Kalakai, esta semana no corresponde Kalakai. ¿A cuánto estamos hoy? XX y XY (gritan) a tres, no a cuatro, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) Pero, ¿XX a cuánto estamos? (XX responde) a tres, PEGB y a qué día de la semana, XX y XY (gritan) a viernes,(PEGB escribe fecha en la pizarra, solo número y día de la semana, estudiantes luego gritan mayo, PEGB escribe lo que estudiantes dijeron).</p> <p>PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) Dije que guardar el cuaderno, cierto, ¿por qué XY y XY aún lo tienen encima de la mesa? ¿Por qué XX aún lo tiene encima de la mesa?, PEGB, nada encima de la mesa, nada, nada, ni si quiera el estuche, (XX y XY comienzan a poner sus cabezas encima de la mesa), PEGB (comienza a nombrar), muy bien XX, muy bien XY, (a medida que va nombrando de a poco más estudiantes se incorporan), muy bien XX, XX, XY, XY, XY,XX, por acá (...) XY, XY guarda tus cosas por favor, XX, XX, XX, XX, XX, XY guarda eso (...) vamos a esperar, solo queda XY y XY, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) XY, XY, XY, basta, PEGB, que rico escuchar el silencio, chicos la semana pasada trabajamos en Kalakai, ¿qué trabajamos en Kalakai? XY (responde antes que le den la palabra), una meta, PEGB, ya pero qué actividad hacemos, (XX y XY se miran), PEGB trabajamos la lectura, ¿Quién ha trabajado en la casa? (Dos estudiantes levantan la mano), PEGB (le da la palabra a XX), XX, qué has hecho en tu casa, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!), puedo escuchar a XX que nos quiere contar como ha trabajado en la casa, XX responde, gane en una partida, PEGB, chicos la semana pasada trabajamos en Kalakai, y ¿esta semana nos corresponde trabajar?, (XX y XY responde antes que le den la palabra), lectura, (otro grita el libro), PEGB, y qué estamos viendo en el libro, quién me ayuda, XX</p>
-------	--



qué estamos trabajando, (XY mueve los hombros queriendo decir que no sabe), PEGB, estamos trabajando el libro que yo les entregue (...) el libro que yo les entregue trabaja, (XX y XY responden a coro), lectura, PEGB (se dirige a la pizarra escribe y repite), estrategias de comprensión lectora, vamos a trabajar diferentes estrategias de comprensión lectora, solamente llevamos una clase, pero estamos trabajando algo en estas estrategias, un tema en especial, hay variadas estrategias, nosotros comenzamos con una, ¿quién se acuerda?, (XY antes que le den la palabra dice) lectura, PEGB, como comprensión lectora, hay que leer, a ver a ver, XY, las palabras, (XY dice las mayúsculas), (XY responde), hallar la idea principal, PEGB (¡ahahaha!) pero lo buscaste en el libro, nosotros comenzamos a trabajar la (...) PEGB (se dirige hacia la pizarra y anota idea principal), (XX y XY dicen a coro) la idea principal, PEGB ¿y qué es la idea principal?, ¿cuál es la idea principal?, las estrategias de comprensión lectora nos ayudan a entender textos, diferentes tipos de textos que leemos, nos ayudan a comprender estos textos, y una estrategias que hemos trabajado, (se dirige hacia la pizarra, muestra y dice) idea principal, miren el nombre, idea principal, piensen, piensen, piensen, solo guiándose por el nombre, ¿qué será la idea principal o qué es la idea principal?, ¿qué era? (XY, XY miran hacia otro lado), PEGB (menciona a XX para que dé la respuesta), (XX responde), la idea que va primero, PEGB (se dirige hacia la pizarra y escribe), es lo más importante de, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) Lo más importante de un texto, es la idea principal, XY, es la idea que me dice lo más importante de un texto, por ejemplo, nosotros estuvimos viendo, XY, que (...) habían diferentes tipos de textos, entre esos estaba el cuento, vimos el cuento de (...) la caperucita roja, PEGB ¿alguien me podría decir la idea principal de la caperucita roja?, M tú me podrías decir cuál es la idea principal del cuento, M, (¡ehehehe!) (...) PEGB, ¿qué debo preguntarme cuando veo un texto?, ¿qué debo preguntarme?, una pregunta muy importante, (XX dice antes que le den la palabra), de que se trata, PEGB y si nos preguntamos XX de ¿qué se trata la caperucita roja?, PEGB alguien me podría responder, (XX y XY levanta la mano), a ver XX, de una niña que iba a visitar a su abuelita, PEGB, ¡muy bien!, de una niña que va a visitar a su abuelita y se encuentra con ¿un? (XX y XY responde a coro), LOBO, PEGB ¡bien!, ahí me está contando la idea principal del cuento de la caperucita roja, ¿me conto toda la historia?, XX y XY (responden) ¡NO!, PEGB, no porque me conto solo lo más importante, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!), yo dije que nada encima de la mesa, ¿cierto?, XX y XY (responden) sí, PEGB entonces ¿lo más importante del cuento de la caperucita roja es? XX (responde sin que le den la palabra), los personajes. PEGB (pide silencio - ¡Shhhh! ¿puedo hablar? XX y XY (responden) sí.

PEGB ¡ya chicos! en la página 12, vamos a esperar a XX porque le entregamos el libro ahora, ¡XY por favor! (XY conversa con XY), XX, mire tía en cual voy, (mostrándole la página del libro), PEGB felicito a XY (comienza a nombrar



08:53	<p>a diferentes estudiantes los/as cuales están con las manos encima de la mesa apoyando su cabeza en ellos, dándole a entender a la profesora que ya terminaron la actividad)</p> <p>PEGB nosotros estamos trabajando, XY (sin levantar la mano grita) ¡con el libro!, PEGB dice ¡CON LA IDEA PRINCIPAL! estamos trabajando con la idea principal y delante les dije que debían completar la página 12, 13, 14, XX y XY (dicen) y 15, PEGB vamos ahora a la página 12, (XX y XY comienzan a buscar la página en el libro, otros se ayudan mutuamente a encontrar la página), PEGB, página 12, (pide silencio - ¡Shhhh!), página 12, PEGB (comienza a pasearse por la sala de clases mientras repite) ¿Quién está listo con la página 12? Brazos cruzados, (XX y XY comienzan a cruzar los brazos y agachar la cabeza) ¿Quién está listo con la página 12? Brazos cruzados, PEGB, las niñas están listas, (pide silencio - ¡Shhhh!), (XY y XX se quedan en silencio y observan a PEGB que comienza a pasearse por la sala de clases mientras lee) observa la ilustración y piensa sobre la idea principal, (repite), observa la ilustración y piensen sobre la idea principal, XX me puede leer la historia por favor, XX (lee): Clara le gusta disfrutar del invierno y jugar en la lluvia, a veces caen las gotas de agua en su paragua, además, le gusta chapotear en las pozas con sus botas de agua.</p>
08:59	<p>PEGB XY me puedes leer la historia de nuevo por favor, XY (lee): Clara le gusta disfrutar del invierno y jugar en la lluvia, a veces caen las gotas de agua en su paragua, además le gusta chapotear en las pozas con sus botas de agua. PEGB XY me puede leer la historia por favor, PEGB ¡fuerte! ¡fuerte! (pide silencio - ¡Shhhh!), XY (lee): Clara le gusta disfrutar del invierno y jugar en la lluvia, a veces caen las gotas de agua en su paragua, además le gusta chapotear en las pozas con sus botas de agua (lectura silábica)</p>
09:06	<p>PEGB ¡Ya chicos! A Clara le gusta disfrutar del invierno y jugar en la lluvia, a veces caen las gotas de agua en su paragua, además le gusta chapotear en las pozas con sus botas de agua. ¡Siempre había que pensar! ¿En?, XX y XY (responden) ¡la idea principal!, PEGB, ¿Cuál es entonces la idea principal de la ilustración y del texto? (XX y XY comienzan a levantar la mano, otro grita, ¡yo! ¡yo!) (pide silencio - ¡Shhhh!) ¿Cuál será la idea principal? XX (responde sin que le den la palabra), una niña, PEGB ¡haber XX!, yo no le he dado la palabra, PEGB a veces la idea principal se encuentra adentro del texto y nosotros la podemos identificar, ¿Cuál creen ustedes que es la idea principal? Si nosotros miramos la imagen, solo con mirar la imagen ¿Cuál creen que es la idea principal?, (XY levanta la mano), PEGB, haber XX, XX (responde), que la niña disfruta la lluvia, PEGB ¡excelente! ¿y dónde está? La van a subrayar, está en el texto, ¿Dónde aparece en el texto? PEGB si nosotros miramos la imagen la niña ¿está enojada?, (XX y XY responden), ¡NO!,</p>



09:11	<p>(algunos XX y XY responden) ¡está feliz!, PEGB ¿está llorando? (XX y XY responden), ¡NO!, PEGB ¿Qué está haciendo entonces? (...) disfrutando la lluvia, entonces ¿Dónde está la idea principal? (...) en el texto, ¿Dónde podemos encontrar la idea principal? ¡Acá! en la página 12, PEGB (muestra la página en el libro), (XY levanta la mano y dice ya la encontré tía), PEGB, ¿Dónde?, XX (responde), en la primera parte, PEGB ¡haber! ¿Qué dice?, (estudiante, lee): Clara disfruta, PEGB, Clara disfruta, (XX y XY responden a coro), el invierno, (XX y XY comienzan a sacar sus destacadores) PEGB ¿Entonces qué hacemos? (XX y XY responden a coro), SUBRAYAMOOOOOS, (XX y XY preguntan a PEGB) ¿con el destacador?, PEGB ¡SÍ! con destacador, ahí encontramos ¿Qué encontramos en el texto? (algunos XX y XY gritan), LA IDEA PRINCIPAL, (XX y XY preguntan a PEGB) ¿la marcamos?, PEGB la pueden encerrar o marcar (algunos XX y XY la marcan otros le hacen una línea abajo, algunos de forma individual, otros trabajan en pareja y otros miran al compañero de al lado o de atrás)</p> <p>PEGB ¿Marcamos todo el texto? (algunos XX y XY responden), ¡NO! PEGB solo la idea principal, ¡me la pueden repetir por favor! 1,2,3, (XX y XY responden a coro), ¡CLARA DISFRUTA DEL INVIERNO! PEGB solo eso, entonces vamos a destacar, 1, 2,3: (XX y XY responden a coro), ¡Clara disfruta el invierno!, PEGB, ¡listo!</p> <p>PEGB, ¡ven! Se dan cuenta, en ocasiones en el mismo texto encontramos la idea principal, (repite), en el mismo texto podemos encontrar la idea principal. (XX se para), PEGB (¡ahahaha!) Otra XX más, otra rayita más, (XX y XY responden a coro) ¡NO!, PEGB ¡listo!, vamos a la página, XY (responden sin que le den la palabra), a la 14, (algunos estudiantes le gritan ¡NO!), PEGB, ¿cómo? ¿y la 13? ¡ya! vamos a la página 13, (pide silencio - ¡Shhhh!), XX me puede leer por favor, XX no te estoy escuchando puede leer más fuerte, (pide silencio - ¡Shhhh!), (estudiante vuelve a leer, sin embargo, no se escucha), PEGB, pucha XX no se escucha nada, XX puedes leer más fuerte por favor, ¿puedes? (XX mueve la cabeza diciendo que no), PEGB XY, puedes leer tu por favor, es la página 13 no la 12, se quedó en el pasado, de vuelta la hoja, (XY dice jajaja se quedó en el pasado), PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!), XX puedes leer por favor, recuerden que siempre debemos pensar ¿en?, (XX y XY responden), la idea principal, PEGB (pone su oreja hacia los estudiantes, simulando que quiere oír la respuesta de la pregunta) ¿en qué hay que pensar?, (XX y XY responden a coro), ¡la idea principal!, PEGB ¡bien!, M me puedes leer de nuevo por favor, (repite), M me puedes leer por favor, PEGB la idea principal ¿cuál es? sin ver el libro, ¿Cuál será la idea principal? (pide silencio - ¡Shhhh!) PEGB: Ana baña a Dulu todos los sábados, llena la tina con agua y le da un baño a su perro, a Dulu le encanta estar limpio XY (responde sin que le den la palabra), ¿una niña que baña a su perro? (pide silencio - ¡Shhhh!) ¿Cuál es la idea principal?, (XX y XY comienzan a levantar la</p>
-------	---



09:22	<p>mano), (PEGB se dirige hacia XX para tocarle el hombro derecho), (XX la mira y responde): Ana baña a su perro, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) Ana ¿llena la tina? (XX y XY) ¡no!, PEGB, Ana ¿juega con agua?, (XX y XY) ¡no! PEGB Ana ¿baña a su perro?, (algunos XX y XY responden) sí (otros miran el texto y otros miran hacia otros lados) PEGB, si la tiene mala ¿Qué van a hacer? Un ticket, ¿si la tienen mala?, XX y XY (responden), la vamos a encerrar, PEGB, sí van a encerrar, pero la correcta, entonces, si la tiene buena un ticket, si la tiene mala encierra la correcta.</p> <p>PEGB, XY léame, (pide silencio - ¡Shhhh!), léame, vamos, (XY agacha la mirada), PEGB ¿Cuál es la idea principal? ¿Dónde aparece eso?, haber léamelo, destaquemos, (algunos XX y XY gritan la última, algunos en la segunda fila, otros gritan después del punto). Haber XX dígame ¿Dónde está?, XX (indica con su dedo), después del punto. PEGB ¿Dónde está entonces?, ¡busquemoslo todos juntos! – Pablo está pintando la reja – esa es la idea principal porque nos está diciendo ¡TODO! Lo otro, que Pablo tiene un poco de pintura en la brocha ¿son?, XY (grita) ¡detalles!, PEGB, ¡muy bien! para quien lo dijo, ¿Qué son XY?, XY (responde), detalles, PEGB, está la idea principal y ¿los? estudiantes responden a coro, ¡DETALLES!, PEGB, que Pablo tenga pintura en la brocha ¿es? (XX y XY responden a coro), detalles, PEGB, entonces la idea principal ¿Cuál es? Pablo está pintando la reja, entonces alternativa a, b o c, (XX y XY responden) b, PEGB, póngase un ticket si está correcto, PEGB, pasamos a la siguiente, (XY pregunta) ¿a la 14?, PEGB, XY léeme la siguiente página, PEGB, ¿Qué le pasa a la niña?, (XY y XX responden), está enferma, (pide silencio - ¡Shhhh!), PEGB, ¿Qué vemos en la ilustración?, alternativa a: Lorena está enferma, b: Lorena va a la escuela, c: Lorena se siente mejor, XX (responde) Lorena está enferma, PEGB, entonces la alternativa es ¿la?, (XX y XY responden a coro) la a, PEGB, entonces la a, revisen sus alternativas, PEGB, si la tienen buena, ¿Qué deben ponerse?, (XX y XY responden a coro), un ticket, PEGB, número 10, dedo lector en la número 10, entonces de acuerdo a la información y la imagen, ¿Cuál es la idea principal? (pide silencio - ¡Shhhh!) PEGB a: Lorena se dibuja, b: Lorena no se siente bien, c: Lorena lee un libro, XY (responde), Lorena no se siente bien, ¿alternativa? XY (grita) B, PEGB, repite, ¡alternativa! (XX y XY gritar a coro) B, PEGB, ¿Y dónde lo encontramos en el texto? alguien me puede leer en que parte sale la idea principal, (XY levanta la mano), (PEGB da la palabra), XY, Lorena no fue al colegio, me perdí, (XY levanta la mano, y dice), Lorena no fue al colegio porque no se siente bien, PEGB, ¡muy bien! Lorena no fue al colegio porque no se siente bien, ahí encontramos toda la idea principal, PEGB (mientras se pasea por la sala), ¡vamos! Encerrando, destacando como usted quiera la idea principal.</p>
09:36	



<p>09: 42</p> <p>09:45</p>	<p>PEGB vamos a la última página, ¿Quién me lee el último texto?, (XX y XY levantan la mano para participar), XY lea por favor, ¿Cuál es la idea principal del texto? Léamela, dentro del texto, ¿Cuál es la idea principal? será que se mueve lentamente, XX y XY (responden) ¡NOOO!, PEGB será que ¿vive en un gran depósito de vidrio?, (XX y XY inseguros dicen no), PEGB será que ¿Tim es muy pequeño? (XX y XY inseguros dicen sí), PEGB, ¿Tim es muy pequeño? (XX y XY responden sí y otros no), PEGB será que ¿puede meter su cabeza dentro de su caparazón? (XX y XY responden sí y otros no), PEGB, la idea principal XY, será que ¿Tim es mi tortuga mascota? (la mayoría de XX y XY responde sí, pero casi ninguno/a está siguiendo la lectura ya que conversa con el compañero de puesto, mira para otro lado, juegan con lápices, entre otros.)</p> <p>PEGB ¿y por qué esa es la idea principal? ¿Por qué esa parte que dice Tim es mi mascota es la idea principal? ¿Será la idea principal? PEGB, miren dice, ya sabemos Tim es mi tortuga mascota, al saber que Tim es una tortuga y una mascota ya nos va contando la mayoría de las cosas, entonces, ¿Qué vamos a hacer con la idea principal? (algunos XX y XY responden) destacarla (algunos de los/las XY y XX ya guardo su destacadador) PEGB, ¡bien! destacarla o encerrarla, a ver ¿Cuál era? Chicos ¿Cuál era la idea principal? Tim es mi tortuga, PEGB (agrega) mascota, ¡bien! y ¿Dónde está eso? XY (grita), EN LA ÚLTIMA PARTE, PEGB, ¡muy bien! en la última parte, estamos viendo el texto, (repite), estamos viendo el texto, destaquen en la última parte, Tim es mi tortuga mascota, PEGB, última pregunta ¿Cuál podría ser un título para el texto? a: mi amigo, b: el caparazón de la tortuga, c: Tim la tortuga, (XX y XY responden a coro), Tim la tortuga. PEGB ¿alternativa? XX y XY (responden) c, PEGB, bien chicos hoy trabajamos ¿con? (XX y XY comienzan a levantar la mano), XX y XY (responden), la idea principal, PEGB, ¡bien!, ¿y qué es la idea principal?, XX me puedes decir que es la idea principal, XX (responde) es lo más importante de un texto, PEGB (repite), lo más importante de un texto. La otra clase trabajaremos, XX y XY (gritan) KALAKAI, PEGB (sonríe y les dice con la cabeza que sí).</p>
----------------------------	--

Diario de campo n°2

<p>Nombre del observador: María José Dumuihual. Lugar: Colegio Parroquial Domingo Savio. Hora de inicio: 10:00 hrs. Hora Final: 11:30 hrs. Fecha: 03/mayo/2019. Contexto: En una sala de clases de segundo básico A, con un aproximado de 45 estudiantes. Asignatura: Lenguaje y Comunicación.</p>	
Hora	Descripción de lo observado
10:00	<p>La PEGB ingresa a la sala de clase y saluda a los estudiantes, posteriormente les pregunta a los menores “¿hoy tenemos kalakai?” A lo que cuatro estudiantes levantan la mano, ella le da la instancia para que responda y el menor dice “¡sí!” Luego de la respuesta la docente le llama la atención a una estudiante y le dice “va a seguir estudiante 1, ¡deje de interrumpirme por favor!</p> <p>Continúa con la explicación a los alumnos, en donde a modo general les comenta que en la clase trabajarán con el libro de estrategias (Star, Desarrollo del pensamiento, Ziemax). Por tanto, les dice “Chicos entonces, esta semana no nos corresponde Kalakai, esta semana nos corresponde trabajar con el libro de estrategias de comprensión lectora, nada encima de la mesa por favor”, durante este episodio ingresa una profesora a la sala de clase.</p> <p>Continúa con la explicación sobre el trabajo con las estrategias y les pide a los estudiantes que guarden sus materiales y que no haya nada en la mesa mientras ella les explica.</p> <p>“Ahora sí, ahora podemos continuar, entonces nosotros hoy este viernes nos toca trabajar con el libro. Miren ya lo dije dos veces ahora lo voy a tener que volver a repetir, ¿encima de la mesa va a haber algo?” Los estudiantes responden “¡No!”</p> <p>La PEGB responde y les llama la atención a dos alumnos “No, cierto; entonces le pido a la única persona que aún tiene cosas encima de la mesa... dos personas. Luego les recuerda que el próximo lunes hay dictado de grupos consonánticos. “Chicos el día lunes ustedes tienen ... ¿tienen prueba? Niños responden a coro “dictado”. La profesora les dice: no tienen prueba, tienen dictado, ¿dictado de qué? Un estudiante responde: de lenguaje. La PEGB les dice: “de lenguaje, donde ayer se llevaron guías...”</p>



10:10	<p>Le llama la atención a un estudiante y le dice “estudiante 2 sale! sale, sale, ¡sale estudiante 2! Estudiante se retira de la sala de clase.</p> <p>La PEGB anota en la pizarra y dice: ayer se llevaron guías de Fr y Fl acá teníamos a flauta y acá Frankenstein; Chicos recuerden que el día lunes tienen dictado de estas palabras y de las oraciones y... ¡shh! vamos a esperar a estudiante 3. Y el día jueves...el día jueves tenemos prueba del libro. yo ya le avisé a los papás, a los números que había y también le avisé a ustedes. El día jueves va a hacer la prueba del libro ¿por qué? Porque el día miércoles tenemos la hora muy tarde, entonces la vamos a hacer mejor el jueves.</p> <p>La asistente se lleva materiales al fondo de la sala y le llama la atención a estudiante 2 nuevamente quien está afuera de la sala de clase, sin embargo, estaba abriendo la puerta y se asomaba de vez en cuando por esta.</p> <p>La PEGB continúa explicando y dice: “entonces el día lunes estudiar para el dictado y el día jueves la prueba del libro ¿quedo claro? Los estudiantes responden “sí” ella asiente y responde “¡súper bien!”</p> <p>Hoy vamos a trabajar con...el libro ¿qué estamos viendo en el libro? primero chicos antes de trabajar en el libro. ¡Stop! ¿Quién insiste? Vamos a hacer cambio entra estudiante 2 y sale el que está silbando.</p> <p>La profesora les solicita a los niños y niñas que saquen el cuaderno n°2 de lectura para ver la actividad que envió para que realizaran con sus padres, la cual consistía en anotar la velocidad lectora.</p> <p>“Chicos antes de comenzar con el libro, con las estrategias de comprensión lectora van a sacar su cuaderno 2 donde pegaron la lectura y vamos a ver la fresa o frutilla, vamos a revisar mientras la leen, van a leerla 5 minutos”.</p> <p>Los estudiantes comienzan a sacar su cuaderno de lenguaje n°2 y la PEGB comienza a pasar por los puestos con un lápiz y timbre.</p> <p>La PEGB dice “paso revisando que hayan realizado la lectura. ¡Shh! estoy buscando la fresa o frutilla (se refiere a la lectura) ¿hay alguien silbando? ¿a quién cambiamos por estudiante 2?” Un estudiante responde “el estudiante 4 es”. La PEGB pregunta ¿estudiante 4 tu estas silbando?</p> <p>La asistente de aula comenta: “el estudiante 4 es el único que silba aparte del estudiante 2”</p> <p>Mientras la PEGB continúa revisando cuaderno le expresa a un estudiante: “Mi amor le hice un texto especial ¿y aun así no lo hizo?” estudiante 5 yo no te voy a ayudar entonces así, te hago un texto especial y tampoco lo haces ¿Cómo es eso? Continúa pasando por los puestos y dice “van dos personas que lo hicieron ¿usted lo hizo? Solo dos personas, tres, cuatro personas que lo hicieron...estudiante 6 fresa o frutilla ¡shhh! Ya estudiante 4 sale y dile a estudiante 2 que entre. Ingresar el estudiante al aula y la PEGB le dice “mire entra silbando, le debería haber mandado ayer la comunicación”. Le pide el cuaderno, se lo revisa y le dice “debes mejorar esta letra”</p>
-------	--



10:17	<p>La asistente le comenta a la PEGB que estudiante 2 tiene futbol a lo que ella responde “aaah” continúa revisando y le dice a un estudiante “péguelo (guía), esto no puede estar así”</p> <p>Sigue pasando por los puestos y le dice a otra estudiante “muy bien estudiante 7” cinco personas ¿Quién más? Mi amor ¿esto es un cuaderno de un niño de segundo básico? ¿O de kínder? Los de kínder son más ordenaditos.</p> <p>Continúa con la revisión de cuadernos y le llama la atención a otra estudiante (estudiante 8) por mentir y no realizar la lectura. Y le dice: ¿no hiciste la tarea? ¿lo escribiste ahora? Eso es peor que no hacer la tarea; también no la hizo le dice a otra estudiante.</p> <p>Luego la profesora le habla a todo el curso y les dice “mentir es mucho peor que no hacer la tarea” continúa revisando y le dice a un estudiante “¿y dónde está? ¿Qué paso?” La estudiante le dice: “si la hice, pero se me perdió”.</p> <p>La PEGB dice “Vamos leyendo, en este rato era comenzar a leer, si lo termino de leer una vez, lo vuelve a leer”.</p> <p>Asimismo, le pregunta a un estudiante: “¿le entregue el pulpo papali? lean, yo veo a niñas conversando ¡shhh! Chicos tienen 5 minutos para comenzar a transcribirlo (se refiere a la lectura de fresa o frutilla y el pulpo papali), luego voy a pasar por lo puestos revisando”.</p> <p>La asistente de aula llama a unos estudiantes para entregarles un trabajo.</p> <p>Del texto que los estudiantes deben escribir en su cuaderno la docente les menciona “Recuerden que el título se subraya, ¿estudiante 9! ¿Cómo no lo tiene si usted vino ayer? Las mayúsculas se escriben con rojo. La PEGB pasa por los puestos nuevamente y le dice a un estudiante ¿puede comenzar a transcribirlo? ¿Lo transcribió? ¿Está escribiendo el pulpo papali?”</p> <p>Por otra parte, un estudiante pregunta: “¿tía hay que copiarlo?” A lo que la PEGB responde: “Si pues, hay que transcribirlo estudiante 2. ¡Shh! estudiante 7 silencio. Transcriba; estudiante 7 date vuelta; ¡shhh!”</p> <p>La PEGB se dirige al estante para buscar guías de lectura y le pregunta a la asistente de aula “¿quedan del pulpo papali? ¿Quién está silbando?”</p> <p>Durante un momento la asistente de aula le informa a la profesora un asunto relacionado a las guías de trabajo, mientras los estudiantes realizan la transcripción vuelve a generarse un bullicio entre los menores por lo que la PEGB dice ¡Shhh! es tiempo para trabajar, aproveche por favor los minutos, aproveche los minutos ¿quién está silbando?</p> <p>Un estudiante responde “yo no soy” por otra parte mientras revisa las transcripciones y atiende las dudas le comenta a otro estudiante “comienza con mayúscula donde dice Fresa o Frutilla, es mayúscula también La fresa o frutilla La comienza con mayúscula; mi amor ¿estamos en matemática? Guárdelo por favor ¡shhh! ¿estudiante 10!, estudiante 3 ¿termino de escribir? ¿y por qué entonces está conversando?”</p>
-------	--



	<p>La asistente de aula entrega unas guías de lenguaje atrasadas a los estudiantes que han faltado a clase. Al mismo tiempo la profesora revisa su celular y hace callar a los estudiantes debido al bullicio que generan.</p> <p>La PEGB nuevamente llama la atención de los niños y pide silencio, vuelve a mencionar a viva voz el uso de mayúsculas diciéndoles “Acuérdense de las mayúsculas; en cada prueba voy a ir agregando la transcripción y van a tener que escribir un texto, copiarlo utilizando buena letra y mayúsculas; entonces vayan practicando recuerden que están las mayúsculas; ¡shhhh! felicito a estudiante 11 que está trabando, a estudiante 12 que está trabajando, a estudiante 13. Ya chicos guardemos ¿lo terminan dónde?” Los estudiantes responden “¡en la casa!”</p> <p>La PEGB les dice “Chicos vayan a buscar el libro y lo dejan debajo de la mesa, nada encima de la mesa, tienen 20 segundos”</p> <p>Los estudiantes se levantan de sus puestos a buscar sus libros y se dirigen a sus casilleros, sin embargo, surge confusión con respecto al libro que deben buscar.</p> <p>La profesora aclara duda y les dice “es este libro no ese” lo estoy mostrando ¿por qué me preguntan si es ese o no?”</p> <p>Realiza cuenta regresiva de 10 segundos, pide que los guarden bajo la mesa. Luego le pide a un estudiante (estudiante 3) que salga, y les dice a los estudiantes “hoy día no ando con ánimos de aguantar, ¡apúrese!” explica nuevamente “chicos el libro se guarda debajo de la mesa” (repite 6 veces). No debe haber nada encima de la mesa, nada (repite 4 veces)”</p> <p>La PEGB se dirige a la pizarra y realiza una rayita en esta y les comenta “un minuto de recreo que descuento por tener que repetir las cosas más de una vez, ese minuto se puede borrar y pueden ser minutos que ustedes salgan antes a recreo, pero tienen que seguir las instrucciones en el momento que se dan; miren ahí ¿Qué está haciendo? Los estudiantes responden “Está parado”; La PEGB responde “¿y deberían estar parados?” Los estudiantes responden a coro “¡No!”</p> <p>La PEGB les dice nuevamente “El libro se guarda debajo de la mesa y nada tiene que estar encima de la mesa”</p> <p>Debido al bullicio de la sala realiza otra rayita en la pizarra, y le pide a un estudiante (estudiante 10) que guarde sus cosas. La asistente de aula cambia de puesto a dos estudiantes (estudiante 14 y estudiante 15).</p> <p>En la pizarra les explica a los estudiantes que trabajaran estrategias para la comprensión lectora. Por tanto, les dice “Hoy nos toca trabajar con el libro, con el libro estamos trabajando (escribe como título “estrategias para la comprensión lectora”</p> <p>Se gira hacia los estudiantes y les dice “Chicos a mí me encantaría salir antes a recreo porque yo también me canso yo más porque estoy acá adelante y debo hacerlos callar a cada rato ustedes están sentados y se ponen a jugar ¿Quién se cansa más? ¿Ustedes o yo?” Los estudiantes responden “usted” entonces ¿creen ustedes que yo quiero salir antes a recreo?</p>
--	---



10:36	<p>Los menores vuelven a responder ¡sí! La PEGB les responde “Entonces por favor quiero que estos (refiriéndose a la cuarta rayita que hizo en la pizarra) sean para salir antes, no para salir después. Realiza nuevamente una raya en la pizarra. Entonces con el libro estamos trabajando estrategias para la comprensión lectora y hoy vamos a... hoy vamos a continuar, el objetivo, vamos a identificar ¿qué cosa? La clase pasada, hace mucho tiempo estuvimos trabajando estrategias para la comprensión lectora, pero estuvimos trabajando una estrategia que va a ser la primera que hoy día vamos a terminar ¿Cuál es? ¿Quién recuerda? Un estudiante responde “todas” y la profesora nuevamente pregunta “pero ¿Cuál de todas esas estrategias? estuvimos trabajando algo, teníamos que identificar algo ¿que teníamos que buscar?” A lo que una estudiante (estudiante 14) responde “la idea principal” La PEGB asiente y escribe en la pizarra idea principal luego le dice “¡muy bien! entonces nosotros trabajamos identificando la idea principal, la última clase estuvimos identificando la idea principal ¿quién recuerda que es la idea principal?” “estudiante 8 que es la idea principal” La estudiante responde “la primera cosa que alguien se le ocurre” La profesora responde “ya, vean el nombre en la pizarra ¿qué será la idea principal? Fuerte, fuerte porque acá no escucho; si quiero contarle una película a alguien, pero esa persona no la ha visto ¿qué debemos decirle? La idea principal, pero le vamos a decir ¿qué cosa? ¿Que nos preguntábamos? Nosotros nos hacíamos una pregunta para identificar la idea principal ¿Qué pregunta nos hacíamos?” La misma estudiante que respondió anteriormente responde “le decíamos de que se trata”</p> <p>La PEGB le expresa “usted va a llevar anotación positiva” escribe en la pizarra de que se trata y vuelve a decirle a viva voz a los estudiantes” nos preguntábamos de qué se trata ¿de qué se trata? ¿qué? Un texto, una película, un poema, un cuento, una noticia, puede ser cualquier tipo de texto y ahí íbamos identificando la idea principal ¿de qué se trataba ese texto? Entonces la idea principal ¿qué será?”</p> <p>Una estudiante responde “la primera idea” y la profesora dice nuevamente “que será la primera idea, va por ahí; la idea principal es ... lo más importante de un texto (lo escribe en la pizarra)”</p> <p>Vuelve a llamarle la atención a un estudiante (estudiante 3) diciendo “vamos a esperar a estudiante 3 que nuevamente... ¿había que tener algo arriba de la mesa? Entonces ¿por qué tiene el libro encima de la mesa? Retoma la explicación y les dice “entonces la idea principal es lo más importante de un texto y un relato, y nos habla de que se trata; si yo les digo de que se trata cual es la idea principal de la caperucita roja ¿cuál será? ¿quién me puede decir de que se trata la historia de la caperucita roja? Se les pregunta a 3 estudiantes antes, sin embargo, los que responden no correspondía a lo solicitado, luego un estudiante (estudiante 16) responde “una niña que le llevaba comida a su abuelita” la profesora asiente y luego les explica a los estudiantes “ahí nos dijeron de que se trataba, ¿nos dieron mayor información? Porque la otra información no es parte de la idea principal, es parte de los detalles que van acompañando la idea principal pero no es la idea principal</p>
-------	--



10:40

Lo que estudiante 16 nos dijo esta correcto ¿quién me puede dar la idea principal de blanca nieves? (nueve niños levantan la mano) “piensen bien antes de levantar la mano” una estudiante (estudiante 15) responde “una niña que comió una manzana envenenada” la profesora asiente frente a la respuesta y le dice ¡Muy bien! Ahora... ¿alguien me puede decir la idea principal de coco? No me den mayor información es solo la idea principal a ver estudiante 4”, estudiante 4 responde “un niño que quiere ser cantante” pregunta nuevamente “¿quién me puede decir la idea principal de Avenger?” Un estudiante (estudiante 9) levanta la mano y la profesora le da la palabra el responde “un grupo de superhéroes...” la PEGB dice “Vamos bien fuerte, luego repite la respuesta del niño diciendo “un grupo de superhéroes que defienden el mundo de los villanos, ¡muy bien estudiante 9! y la última película dragón ball” otro estudiante levanta la mano y le dan la palabra a lo cual el responde “se trata de un grupo de personas que pelean con personas de otros universos”, la profesora repite la respuesta y les dice “¡chicos muy bien!; Entonces nuestro objetivo de hoy será identificar la idea principal en diferentes textos que nosotros vamos a ir leyendo”. La PEGB les pide a los estudiantes que saquen el cuaderno 1 y lo pongan en posición horizontal para que escriban el objetivo y el esquema que está en la pizarra, también les dice “tienen 5 minutos”

Debido a la confusión de los menores por la posición del cuaderno la profesora les explica nuevamente y les dice “Chicos escuchen todo lo que tiene que ver con lecturas se hacen en el cuaderno 2 y todo lo que tiene que ver con grupos consonánticos, con los sustantivos que vamos a comenzar a ver, con los artículos todo eso van en el cuaderno 1; si vamos a ver estrategias para la comprensión lectora ¿qué cuaderno es? ¿el 1 o el 2? El 1 es para ir viendo los contenidos ¿esto es parte de los contenidos o es parte de los textos que vamos a ir pegando?” algunos estudiantes responden “textos” la PEGB aclara que van a trabajar en el cuaderno 1 y les dice “¡vamos! ¡vamos! Miren ¿El cuaderno va parado o acostado?” Le ayuda a un estudiante y les dice a otros “¡copien!” (la pizarra) luego pregunta “¿levante la mano quien lo está escribiendo horizontal? tienen que escribir todo esto” indicando a la pizarra lo que deben escribir

En seguida se va a sentar a su puesto y llama a una estudiante (estudiante 14) para colocarle una anotación positiva. También les recuerda que les quedan 3 minutos, revisa el libro de clases y anota algo en él. Pregunta quienes han terminado de escribir, revisa algunos cuadernos y los felicita entregándoles sticker.

Les pide a los estudiantes que trabajen en el libro de estrategias en la pág. 12, 13, 14 y 15 y las anota en la pizarra.

La PEGB pide silencio y les dice “vamos trabajando las páginas del libro y lo hace de manera individual”

Uno de los estudiantes se frustra y comienza a rayar el libro de estrategias de comprensión lectora, frente a esa situación la asistente de aula le llama la atención y le quita el libro para mostrárselo a la profesora que se encuentra en su puesto.



11:00	<p>Posteriormente, la asistente de aula les entrega una información y les recuerda que los baños a los que van no pueden ingresar niños de otros cursos, que lean el letrero.</p> <p>Seguido de esto la PEGB dice a viva voz que van a revisar entre todos.</p> <p>Se levanta de su puesto, le pide a un estudiante (estudiante 17) que se dé la vuelta, le pide que guarden el cuaderno a los estudiantes que siguen con ellos y les pide que saquen el libro y trabajen las actividades que corresponden.</p> <p>Llama a estudiante 4 y le revisa el cuaderno, después comienza a revisar las actividades del libro en conjunto (pág. 12) y lee la primera actividad que consiste en observar una ilustración “si nosotros miramos esa imagen y pensamos acerca de la idea principal ¿qué diríamos? Los estudiantes responden Que a la niña le gusta la lluvia, la profesora asiente y les dice ¡muy bien! ahí nosotros podemos deducir que a la niña le gusta la lluvia ¿por qué nosotros podemos deducir que a la niña le gusta la lluvia? Y realiza las siguientes preguntas ¿Por qué a las niñas les gusta la lluvia?, ¿tiene cara de enojada? ¿triste?”, Los estudiantes responden “Porque está feliz”</p> <p>Le pide a una estudiante que lea el texto de la página 12 y le pregunta “¿Cuál es la idea principal?” y le contestan “Carla disfruta el invierno” luego les explica que muchas veces la idea principal se haya en el mismo texto, asimismo les pide que destaquen la idea principal del texto.</p> <p>Le pide a otro estudiante que lea el texto de la pág 13; este lo lee, luego le pide a otra estudiante que se encontraba distraída y le llama la atención por conversar.</p> <p>Le pide al estudiante anterior que nuevamente lea el texto. Comenta la idea principal con los niños destacando las alternativas para saber cuál es la idea principal.</p> <p>Continúa con la dinámica revisando las actividades de los textos de cada página y les dice que aquellos que respondieron bien pongan un visto y si se equivocan que encierren en un círculo la idea correcta.</p> <p>Le pide a otro estudiante que lea y responden las alternativas en conjunto.</p> <p>Pregunta a los niños sobre la imagen de la pág 14 y le pide a un estudiante (estudiante 2) que lea el texto de la pág 14. Luego lo lee otra estudiante (estudiante 8), pregunta la idea principal, pide nuevamente que la subrayen o destaquen, lee las alternativas para que los estudiantes en conjunto respondan.</p> <p>Un estudiante levanta la mano para leer el texto de la pág 15.</p> <p>La PEGB lo deja leer, pregunta al curso “¿Cuál es la idea principal?”, les pide a los alumnos que busquen la idea principal enfatizando que esta se haya en el texto en la última frase para que la destaquen. Después leen las alternativas de las preguntas en torno al texto y revisan cada una de las alternativas.</p> <p>Finalmente les dice a los estudiantes “Chicos ¿Qué trabajamos?” los niños responden “la idea principal”.</p>
-------	--



11:30	Nuevamente les recuerda que el día lunes hay dictado y que ordenen sus puestos antes de salir a recreo, también les solicita a dos estudiantes que ordenen la sala.
-------	---

Diario de campo n° 3

Nombre del observador: Romina Paz Sánchez Silva Lugar: Colegio Parroquial Domingo Savio Hora de inicio: 11:45 hrs. Hora Final: 13:15 hrs. Fecha: 07 de mayo del 2019. Contexto: Sala de clases 2°B, con un aproximado de 40 estudiantes, tanto hombres como mujeres. Asignatura: Lenguaje y Comunicación.	
Hora	Descripción de lo observado
11:50	Estudiantes entran a la sala de clases, yendo a sus respectivos asientos, se encuentra dentro de la sala la Asistente de Aula (A.S), A.S empieza a pedir silencio “Shhhhhh”, mientras los estudiantes siguen metiendo bulla. A.S llama la atención a estudiante 1, “basta, ssshhhhhh”, siguiendo con “estudiante 2, siéntate estudiante 3, shhhhh”, prosigue con “estudiante 3 deja de comer y toma asiento”. Los estudiantes se sientan en su mayoría en sus puestos, (A.S) dice “estudiante 4 después vamos a hablar nosotros”, estudiante 4 no responde, a lo que A.S sigue hablando:
11:52	“Voy a elegir a 3 niños...”, se paran de inmediato unos cuantos niños con las manos levantadas, en dónde la profesora continúa “...estudiante 5, estudiante 6, estudiante 7 y estudiante 8 para que repartan las libretas”, donde elige un niño más de los que había mencionado. Estudiantes de al fondo de la sala comienzan a reclamar, por qué no los eligieron, y A.S empieza a pedir silencio “Shhhhhhh”, reiteradas veces “Silencio Shhhhhh” Mientras los otros 4 estudiantes que eligió están repartiendo las libretas de comunicaciones. “estudiante 6 no tires las cosas, se pasan en la mano” (A.S), los demás siguen repartiendo las libretas de comunicaciones, y A.S continúa pidiendo silencio reiteradas veces “silencio shhhh (x5)”.



11:55	<p>A.S: “voy a separar las filas, porque están conversando mucho”, comienza separando las filas de al medio, en ese rato estudiante 9, se para a hablar con la Asistente de aula, mientras ella continúa pidiendo silencio “Shhhhh”, reiteradas veces; estudiantes comienzan a mover sillas y mesas para separar las filas; la asistente dice “lápiz grafito arriba de la mesa y goma arriba de la mesa”.</p>
11:59	<p>Entra la Profesora General de Básica (PEGB) a la sala, saludando a los estudiantes: “Buenos días niños”, estudiantes en forma de respuesta “Bue-nos dí-as pro-fe-so-ra PEGB”, a lo que los estudiantes empiezan a tomar asiento, y PEGB continúa: “chicos hoy hay dictado, solo estuche encima de la mesa”, algunos estudiantes celebran por el dictado, manifestando con expresiones corporales, como saltos con las manos arriba y sonrisas. PEGB, empieza a pasearse por los puestos, verificando que sólo tengan el estuche encima, y pidiendo silencio “Shhhhhhhh”.</p> <p>A.S: ¿Qué dictado es?, a lo que PEGB responde: es el dictado número tres. Entonces anoten dictado número tres.</p> <p>A.S: Anoten fecha, nombre,... “estudiante 10 vamos”.</p>
12:06	<p>Estudiantes empiezan a anotar las indicaciones de la Asistente en sus dictados, como nombres, fecha, y el número del dictado; a lo que PEGB comienza a hablar: “Sólo miren su hoja, recuerden que el reglamento del Colegio dice, que si alguien es sorprendido copiando o hablando durante una instancia de evaluación como una prueba o un dictado, alguna actividad con nota, se evaluará con nota uno; se retira la prueba o el dictado, lo que tenga y se evalúa con nota uno, así que por favor”, sigue paseando por los puestos para fijarse si ya habían puesto sus datos en el dictado “estudiante 11 date vuelta, estudiante 12 pon tu nombre y apellido”, dónde un estudiante apunta la mesa de otro y pregunta “¿Qué es eso tía? (dónde había letra y grupos consonánticos con imágenes), a lo que A.S responde: Es el método Matte”, continúa AS, “chicos boquita cerrada, estudiante 11 date vuelta”, estudiante pregunta, ¿éste es el dictado N°3?, a lo que la A.S responde “sí, es el 3”. PEGB sale de la sala.</p> <p>A.S: Estudiante 12 tu nombre, Estudiante 13 coloca tu nombre y apellido (paseándose por los puestos).</p> <p>Est. 13: ¿Quién es el 35?</p> <p>Est. 14: Yo soy el 42.</p> <p>Asistente pide silencio “Shhhhhh, silencio”, verificando que todos ya tengan sus nombres, apellidos, fecha y dictado número 3 escritos, repitiendo coloquen nombre y apellido”, sigue pidiendo silencio “estudiante 14 silencio por favor” Ingresa de nuevo a la sala PEGB diciendo “Brazos cruzados el que esté listo”, estudiantes empiezan a cruzar sus brazos sobre la mesa, poco a poco a medida que terminan de poner sus datos. Se pase por los puestos de la 3 y 4 fila, diciendo “si su nombre y apellido están mal escritos, yo no le voy a poner los dos puntos, si no le entiendo voy a poner 0,5, que es la mitad de 1 punto”, entre</p>



12:10	<p>asistente y profesora se ponen a conversar entre ellas, mientras los estudiantes terminan de escribir nombre y apellido, PEGB pide silencio “Shhhh”.</p> <p>PEGB: ¿Están listos? Est.: ¡Si...!!</p> <p>PEGB: Nombre y apellido, nombre 1 punto, apellido 1 punto, nosotros estamos viendo los grupos consonánticos y éste dictado es de dos grupos, ¿Cuáles son?...</p>
12:12	<p>PEGB, se acerca a la pizarra a escribir “fr” y la “fl”, y empieza a decir: “el dictado es de dos consonantes, si la junto con la a, suena?; Estudiantes: Fra, PEGB: con la e, Estudiantes: Fre, PEGB: con la i, Estudiantes: Fri, PEGB: con la o, Estudiantes: Fro, PEGB: y con la u, Estudiantes: fru, PEGB: Fru., Estudiantes: fruta, PEGB: como que fruta, sólo Fru...(lo marca bien); se dirige la PEGB al otro grupo consonántico en la pizarra y empieza a hacer el mismo ejercicio... PEGB: si la junto con la a, Estudiantes: Fla, PEGB: como flamenco, Estudiantes: o ¡Flan! PEGB; 1, 2, 3(apunte el siguiente grupo consonántico con la letra “e”) Estudiantes: Fle, PEGB: 1, 2, 3. Estudiantes: Fli, PEGB: 1, 2, 3 Estudiantes: Flo. PEGB; y 1, 2, 3 Estudiantes; Flu. PEGB: muy bien. Vamos a empezar ya.</p>
12:15	<p>PEGB: Primera palabra, ¿Listos?; Estudiantes: Si; PEGB: Frito, 1, 2, 3...; Estudiantes: Frito (Esta acción la repite 2 veces, mientras verifica por puesto que la estén escribiendo), mientras tanto A.S, se queda con estudiante 11. PEGB: ¿Por qué hay muchos conversando?, “shhhhhh” (pide silencio) frito (remarca la fr, y repite 3 veces la palabra), vean dónde pertenece, en fra, fre, fri fro, fru o fla, fle, fli, flo, flu. Fr-Fr-Frito. (resalta).</p>
12:17	<p>Sale PEGB de la sala, y continúa A.S “¿Todos escribieron frito?”; Estudiantes “Si”; A.S: ahora segunda palabra (shhhh pide silencio), fresa; Estudiantes: ¿Fresa?; A.S: Fresa (remarca la S); Estudiantes: fresa (repiten, 3 veces); A.S: fresa; Estudiante 15: ¿Termina con a?; A.S: fresa; Estudiante 16: ¿Es un número?; A.S: niños, esto es un dictado. Fre-fre-fre-fre-saa (pide silencio Shhhhh).</p> <p>Entra a la sala PEGB, manda a estudiante 12 a la enfermería por su diente, que sangraba en ese momento. Sigue PEGB “Siguiete, ya llevamos frito y fresa (estudiantes conjuntos a PEGB). Pide silencio (shhh), ¿Estudiaron?; Estudiantes: Si; PEGB: Porque eran palabras que aparecían en clases; Estudiantes siguen escribiendo, mientras los que terminan se empiezan a cruzar de brazos encima de la mesa; PEGB: Siguiete, atención... flaca; Estudiantes: flaca (en modo</p>



12:19	<p>de coro); PEGB y estudiantes al unísono, dicen “flaca”. Profesora se va hacia la fila 1 y 2 de la sala, diciendo “Vamos estudiante 5”, “flaca”, repite 4 veces la palabra. Pide silencio (Shhhhh); Estudiante 17: Listo; PEGB: Mi amor, el que termina brazos cruzados, siéntate estudiante 14... estudiante 18, ¿qué pasó?, ¿no escuchó las instrucciones que di al inicio?... Flaca (comienza a caminar al fondo de la sala, y estudiante se levanta al estante a sacar confort). ¿Listos?; Estudiantes: si listos, listos; PEGB: Cuarta palabra... Shhh (pide silencio), siguiente, escuche porque es una palabra más larga, ¿Están listos?... Florero.; Estudiantes y PEGB juntos: florero (se repite 3 veces), PEGB resalta la fl, flo, flo, flo, flo-re-ro., ¿Se acuerdan de la lección loro?; Estudiantes: si, PEGB: florero. La A.S, se queda entre las 2 primeras filas ayudando y verificando la escritura de los estudiantes, mientras PEGB se mueve entre las demás 3 filas que quedan, repitiendo la palabra florero, un estudiante se para a hablar con ella.</p> <p>Vuele estudiante de la enfermería, A.S pide silencio (shhhh), PEGB se acerca a estudiante 14 para repetirle la palabra florero, pide silencio constantemente, “Mucha bulla chicos, ¿a quién le marco la prueba?”. A.S se queda con un estudiante al lado, para ayudarlo. Estudiantes de a poco van terminando de escribir la palabra y cruzándose de brazos; la PEGB repite “estudiante 5 siéntate”, pide silencio “shhhhhh”. Se sigue paseándose, remarcando al fl, en florero. “Siguiete.... Cofre”; Estudiantes al unísono con PEGB: Cofre; PEGB repite con estudiantes, la palabra “Cofre”; Estudiante 15: ¿Cofre?, PEGB: sí, Cofre, co-fre, miren (hace la seña de “C”, con la mano), Cofre, mientras repite la palabra, “vuelvo a decir cofre”</p>
12:21	<p>Entran a dejar el libro de clases. PEGB “miren mi mano” (haciendo la C con su mano), “pon atención”, pide silencio, a un estudiante de la primera fila, en el primer puesto le marcó el dictado, por molestar a su compañera de atrás, sentándose arriba de ella; estudiante no dice nada, solo vuelve a su lugar. PEGB vuelve a repetir instrucciones “los que terminan de brazos cruzados, y en silencio; siguiente palabra... fruta”; PEGB: 1, 2, 3. Estudiantes, dicen “fruta”, (repite esta acción 3 veces más). Mientras tanto A.S, se enfoca ahora en otro estudiante, el estudiante 5, que le está costando escribir las palabras al dictado, se queda al lado de él.; PEGB se acerca a un estudiante y dice: “Escriba bien, eso no se le entiende, pareciera otra fruta, mírame (apunta a su boca), Fruta”. Empieza a haber más silencio dentro de la sala de clases, estudiantes están más callados y ordenados.</p>
12:22	<p>PEGB: ¿siguiete?, los estudiantes responden algunos que sí y como 4 que no. Pide silencio “Shhh”. La palabra que sigue es flojo, 1,2 y 3 flojo.; Estudiantes: flojo. PEGB y estudiantes, repiten en conjunto la palabra flojo, PEGB resalta la fl, como flojo. PEGB da un minuto para que empiecen a escribir, por lo cual empieza a escucharse bulla, y profesora llama la atención</p>



12:25	<p>“Ohh, por favor cruzados de brazos los que terminan, por favor”. En ese momento se paran dos estudiantes, y PEGB les llama la atención “no se pare”. Otro estudiante levanta la mano, profesora se acerca y ve su prueba de dictado, le dice “Mi amor, esa que escribiste es frrrrr, yo dije algo con flojo”. La A.S, se pase por los puestos del final de las filas, para verificar que estuviesen escribiendo; PEGB dice “siguiente... flecha.. 1, 2, 3...” Estudiantes: flecha; al unísono junto con la PEGB “Flecha” (repiten 3 veces). Estudiante: ¿flecha?, flecha como la ch; PEGB: excelente, la ch como de...; Estudiantes: ¡Chile! PEGB: Felicito a Estudiante 17, por estar con los brazos cruzados, felicito a estudiante 18, felicito también a estudiante 5, 19, 20...</p> <p>Profesora va hacia al frente, y empieza a borrar los grupos consonánticos que había escrito, y dice “ahora vamos a hacer oraciones, atención escuchen, hay algunos niños que van a hacer palabras y los otros van a hacer oraciones”; estudiantes comentan en voz baja, para saber que oraciones les tocará, la profesora, le dice “mire la oración, vamos a contar las palabras de la oración...dice... mi papá come flan”, estudiantes repiten después de la PEGB; se repite la acción del 1, 2, 3 todos juntos. Estudiantes y PEGB: mi papá come flan. PEGB: ¿Cuántas palabras tiene?, estudiantes responden: cuatro; sigue la PEGB “¿con qué palabra comienza?, estudiantes: con la mayúscula, PEGB: sí, con la mayúscula, y ¿con cuál termina?, estudiantes: ¡termina con flan! PEGB hace sentar a un estudiante, también le dice que escriba flan y que termine la oración con un punto rojo, y dice a todo el curso “No veo el punto rojo, se termina con el punto rojo, si no escribe con el punto rojo, está mala, deberían saberlo”.</p>
12:30	<p>PEGB: Siguiente oración, recuerde que se comienza con mayúscula. “Fernando abre un frasco”, realiza de nuevo el 1, 2, 3...; Estudiantes repiten después a modo de coro: Fernando abre un frasco. La PEGB, media la oración diciendo “la primera palabra que aparece es Fernando, y termina con la palabra frasco”. Se paran 5 estudiantes, y la PEGB los manda a sentar a que levanten la mano, si tienen alguna duda; pide silencio para terminar con el dictado. PEGB se termina de pasear por los puestos, y dice” ya chicos, recojan los de su fila, y juntan nuevamente las mesas.</p>
12:32	<p>PEGB, comienza con la lectura, “Saquen su cuaderno 2, comenzamos con la lectura”, estudiantes empiezan a sacar sus cuadernos, sintiendo que hay mucha bulla en la sala la PEGB, empieza: con “a – a – atención”, estudiantes dicen, “sí, sí, señor”, PEGB: sh – sh –sh y estudiantes repiten en coro; al ver la A.S y PEGB que sigue el ruido, utilizan la técnica de “Vamos arri... estudiantes completan las oraciones “ba”, PEGB: al la...; Estudiantes: do.; PEGB a fren...; Estudiantes: te; PEGB: aba...; estudiantes: jo. Empieza a escribir en la pizarra las 5 filas, y comienza a rayar caritas felices o tristes, dependiendo como se comporte la fila, le pone carita triste, a la fila 5, a la 1 y a la 4, le pone carita feliz a la 2 y la 3.</p>



12:33	<p>PEGB: comenzamos con el cuaderno 2, y limpien primero sus puestos, recogan los papeles; así mismo, estudiantes van a recoger los papeles, y uno va al baño. Luego de que ordenan y tomen silencio. PEGB comienza indicando las instrucciones “Les voy a entregar la rutina, corresponde a ésta semana la rutina número cuatro, van a leer el texto, van a leer la lluvia de palabras y van a contestar la pregunta que está abajo” (repite 3 veces las instrucciones, paseándose entre medio de las filas), pregunta “¿En qué cuaderno lo van a pegar?”, estudiantes responden: en el 2.; PEGB confirma “Así es, en el cuaderno 2”. A.S reparte el texto y estudiantes empiezan a pegarlo en el cuaderno. Hace otra vez revisión de caritas, cambiando algunas caritas tristes por buenas. Constantemente pide silencio “Shhhhhh”, repite instrucciones de forma más resumida “Pega, lee y responde”.</p>
12:34	<p>Se va la Asistente de aula, A.S, despidiéndose de los estudiantes; nuevamente la PEGB hace revisión de filas por caritas, “fila 1 carita triste, fila 2 carita feliz, fila 3 carita feliz, fila 4 carita feliz, y fila 5 carita feliz”. Estudiantes comienzan a leer, algunos en voz baja, otros en voz alta pero no bulliciosa, la lectura dura aproximadamente de 5 a 10 minutos, en los cuales la PEGB, va pasando por los puestos, y recuerda contenidos previos, “hemos trabajado ya poemas, cuentos, ¿qué más?”; estudiante responde “con una fábula también”, mientras estudiantes siguen leyendo el texto, pasan alrededor de 5 minutos.</p>
12:42	<p>PEGB: muy bien, ahora veremos otro tipo de texto, “ssssh” (pide silencio), continúa ¿Cuál es el título del texto?; estudiantes responden: El Tejón; PEGB: Muy bien, El tejón, ¿alguien lo leyó?; Estudiantes: ¡yo lo leí! (levantan la mano, algunos estudiantes), PEGB prosigue... “Estudiante 4, ¿De qué se trataba el texto?”, a lo que el estudiante 4 no responde, la PEGB confirma “se trata del tejón” prosigue... “y, ¿qué es un tejón?”; estudiante responde: un gato, otro estudiante: un caballero, otro estudiante: puede ser un robot, otro estudiante: un ratón puede ser; PEGB: Puede ser un ratón... o un robot, pero ¿Qué será el tejón Estudiante 8?; Estudiante 8: un animal.; PEGB: si, el tejón es un animal, pongamos atención, miren, escuchen con atención, ¡Dedo lector arriba! (todos los estudiantes, apuntan con el dedo índice hacia arriba); continúa PEGB: dedo lector en el título (todos los estudiantes excepto una fila, colocan su dedo en el título para seguir la lectura), a lo que PEGB repite instrucciones: “parece que la fila 4 no puso atención, dedo lector arriba, en la nariz, en la cabeza, en la frente, en la boca, en el título... ¿Cuál es el título?”; Estudiantes responden a modo de coro: El Tejón; PEGB: Voy a leer yo primero, (estudiantes ponen atención con su dedo lector).</p>



12:45	<p>PEGB empieza a leer... “El Tejón tiene un gran sentido de la higiene, es limpio y ordenado, jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni desprende olores. El mismo cava sus cosas sépticas muy lejos de donde vive, los tejones pequeños abandonan sus cuevas para ir a hacer sus necesidades fuera“ (lee de nuevo el texto, y estudiantes siguen con el dedo lector), repite ““El Tejón tiene un gran sentido de la higiene, es limpio y ordenado, jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni desprende olores... (Acá hace una pregunta a estudiantes, dedo lector, ¿dónde voy?, a lo que ninguno contesta, repite pregunta y se empieza a pasar por los puestos, verificando los dedos lectores de los estudiantes y felicitando a los que tienen en la parte correcta) “El mismo cava sus cosas sépticas muy lejos de donde vive...dedo, ¿dónde voy? (comienza a ver si estudiantes tiene el dedo lector donde ella va leyendo y prosigue con la lectura) los tejones pequeños abandonan sus cuevas para ir a hacer sus necesidades fuera...; entonces ¿Qué era el tejón?</p>
12:47	<p>Comienza la PEGB con las preguntas: PEGB “entonces... ¿qué era el tejón?, a lo que estudiantes responden al unísono, “es un animal”, la PEGB confirma, “es un animal, muy bien..., y ¿qué características tiene éste animal?”; estudiante: es limpio y ordenado; PEGB: Eso, muy bien, es limpio y ordenado, y ¿por qué se dice que es limpio y ordenado?..; estudiante responde: porque hace sus necesidades; PEGB: ¿dónde hace sus necesidades?; estudiante: en su casa...(responde con voz algo baja); PEGB: es una esquina de su casa, pero... y ¿qué es hacer sus necesidades?; estudiante: popó..; PEGB: ¿cómo popó?, ¿qué es popó?, (se ríen estudiantes y PEGB; pide silencio “shhhh”) continúa la PEGB: ¿Qué es hacer sus necesidades?..; estudiante: del uno y del dos..; PEGB: ya, del uno y del dos (PEGB y estudiantes vuelven a reír, y le dirige la pregunta a un estudiante en particular), PEGB: ¿qué es hacer las necesidades?.. porque ya me dijeron que era popó, del uno y del dos, pero ¿qué es hacer sus necesidades? (llama la atención a otro estudiante por pararse); otra estudiante responde: es botar lo malo que tenemos en la guatita...; PEGB: es ¡defecar!, y ¡orinar!, entonces ¿qué hacen?, estudiantes algunos ponen cara de asco y responden “defecar y orinar” a modo de coro. PEGB a modo de chiste confirma “así es, es defecar y orinar, o del uno y del dos (risas), o hacer caquita (más risas), pero se llama defecar, orinar... entonces los tejones se dicen que son limpios y ordenados, porque tienen un rincón, una esquina donde hacer sus necesidades (ésta última palabra la repiten en conjunto con la PEGB, y ella se dispone a hacer nueva revisión de filas con las caritas tristes o feliz). PEGB: Entonces se dice que el tejón es limpio y ordenado, que tiene un GRAN sentido de la higiene, y si se fijan después lo dice en el mismo texto, al lado “Jamás deja de restos de comida en la estrada de su madriguera ni desprende olores, y porque ¿no desprende olores?, ¿dónde va hacer sus necesidades?”; estudiantes: en la ¡esquina!; PEGB: en una esquina (confirma), ¿muy lejos?; estudiantes: ¡de su casa!.(se empieza a escuchar bulla, y profesora continua); PEGB: ¿Dónde vive? en una.....; estudiantes: madriguera; PEGB; bien, y ¿qué es una madriguera?; estudiantes: es como una casa; PEGB: es</p>
12:49	



12:54	<p>una casa, es como un lugar, una cueva donde viven los...; estudiantes: animales.; PEGB: algunos animales viven, en madrigueras que es una CUEVA (remarca la palabra al decirla).</p> <p>PEGB: y la palabra higiene, ¿qué significa la palabra higiene?; estudiante: limpio; PEGB: limpio, muy bien, limpieza, chicos... en el texto de ¿Quién nos hablaban?.; estudiantes: de un tejón; PEGB: si de un tejón, y el tejón nos entrega información, nos habla de una característica del tejón, donde hay información que es verdad, ¿es verdad o no es verdad la información?; estudiantes: es verdad (responden en forma de coro y seguros); PEGB: es real, éste tipo de texto que nos entrega información real, ¿saben cómo se llama?; estudiantes: noticia, noticia; PEGB niega, no es la noticia repite., ya que la noticia es un incidente que ocurre en algún lugar; estudiante: ¿es un vocabulario?; PEGB: tiene palabras de vocabulario... pero es un texto, y lo van a escribir allí .. que es un texto informativo; estudiante responde que es lírico, a lo PEGB dice “¿Sabe algún texto lírico?, estudiante niega con la cabeza, PEGB dice “entonces, ¿porque dijo texto lírico?, es informativo, porque nos entrega información, acera de...”; estudiantes responden; del tejón.</p> <p>Continúa con “dedo lector arriba, dedo lector en lluvia de palabras, ¿están listos?; estudiantes responden que sí; PEGB dice “a la cuenta de uno, dos y tres ... lluvia de palabras; en dónde deben repetir después de ella las palabras.... Comienza PEGB; “esquina” (estudiantes repiten a coro las palabras), ordenado (repiten de nuevo); PEGB ¿qué dedo ocupamos para leer?; estudiantes; ¡¡¡el dedo lector!!!, PEGB: ok de nuevo, lluvia de palabras (estudiantes repiten), esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, ¿puedo hablar yo?; estudiantes retan a otro por estar hablando y pide silencio shhhhh; continúa PEGB; otea ves... esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, dónde, muy bien ...chicos, allí aparecía una pregunta..</p> <p>Estudiantes deben responder las preguntas; PEGB: ¿Por qué el tejón es limpio y ordenado?, pide silencio “Shhhhhh”, (la llaman niños para sus puestos, pero uno pregunta, y PEGB recalca), ¿dónde dice que es limpio y ordenado?, ¿dónde aparece?, (niños apuntan con su dedo lector), PEGB; aparece en las dos primeras líneas, (lee de nuevo las dos primeras líneas), entonces ¿no será esa la respuesta?, estudiantes: responden que sí, porque no deja restos de comida (con mediación y repetición llegan a respuesta), en la entrada de su madriguera. (PEGB pide silencio Shhhh); PEGB: y ¿qué más?, porque dice que Jamás deja de restos de comida en la estrada de su madriguera NI.... (Enfatiza la última palabra); estudiantes leen con dedo lector y responden: despide olores; PEGB: eso también va pue... (Revisa de nuevo filas, y llama la atención a estudiantes). PEGB; y ahora punto rojo; ¿dónde se escribe ésta respuesta?, estudiantes apuntan la pregunta de abajo con su dedo y responden:</p>
-------	---



12:57	“abajo”; PEGB: es que me habían preguntado algunos, acaso, ¿yo inventé la respuesta?; estudiantes: No, PEGB: entonces, ¿dónde salía?; estudiantes: del texto; PEGB: bien del texto (llama la atención a estudiante que tiene puesto desordenado,, se acerca para decirle que ordene su puesto).
13:00	Los niños del almuerzo empiezan a guardar sus cosas, y los demás deben copiar en sus cuadernos el texto; de a poco, copian y ordenan
13:03	A los 10 minutos ya salen todos de la sala.
13:10	

Diario de campo n° 4

Nombre del observador: Estefany Yanira Torres Muñoz. Lugar: Colegio Parroquial Domingo Savio. Hora de inicio: 14:00 hrs. Hora Final: 15:30 hrs. Fecha: 08/mayo/2019. Contexto: En una sala de clases de segundo básico A, con un aproximado de 40 estudiantes, curso mixto. (Se encuentra la Profesora de Educación Diferencial 1 (PED1) Asignatura: Lenguaje y Comunicación.	
Hora	Descripción de lo observado



14:00

La PEGB saluda a los estudiantes al ingresar a la sala de clases, felicita a las niñas mencionando lo siguiente: “Ordenen las sillas (nombra a un estudiante), (nombra a otro estudiante) lo estoy esperando, (nombra a otro estudiante), lo estoy esperando, felicitó a las niñas que llegué y estaban ordenadas, en cambio, los niños sobre todo (nombra a un estudiante) y los niños que estaban atrás que estaban jugando, muy bien las niñas las felicito. Chicos hoy día vamos a trabajar con tres cosas, vamos a trabajar con tres cosas, vamos a comenzar con actividad que va a hacer la PED, luego, vamos a trabajar, (responden un estudiante rutina) y la profesora dice muy bien con la rutina y ¿qué estamos leyendo en la rutina?, ¿qué texto estamos leyendo?, levante la mano si quiere opinar (coloca la mano arriba), ¿qué estamos viendo en la rutina?, respondan fuerte, (los estudiantes comienzan a responder otras cosas que han visto) casi, casi (un estudiante menciona el tejón) muy bien el tejón, entonces comenzamos con la actividad de la PED, ¡Shhh!, luego, vamos a ver la rutina y trabajar con el texto del tejón y ¿cuál es la actividad corresponde hoy? (menciona a un estudiante para que este en silencio, luego, se genera ruido ya que los estudiantes se paran o buscan sus estuches en sus mochilas), esas caritas felices están del otro día, han hablado 5 veces sin yo pedirle la palabra (cálmense le dice a un estudiante), chicos muevan los asientos hacia adelante para que no estén muy apretados, muchas gracias, pongan su nombre rápidamente, lo primero es escribir su nombre rápido”. (mientras que la PED entrega las actividades a los estudiantes).

PED dice “ya niños colocaron su nombre” (contestan lo estudiantes con un no y algunos si) deben colocar la fecha de hoy” (algunos estudiantes piden ayuda para escribir, la PEGB realiza el sonido del silencio) comienza a explicar las instrucciones que son las siguientes, (la PEGB realiza un apoyo a la PED realizando una canción que es: “a, a, atención, si, si, si señor, a, a atención, sí, sí, sí señor, (un estudiante es nombrado por las dos profesoras que se encuentran en sala).

La PEGB dice “que desagradable lo que está pasando y eso que llevamos solamente 5 minutos, que desagradable la situación, no es gracioso” (nombra a un estudiante).

La PED dice “van a comenzar a leer lo que dice en la guía, se perdió la mitad de una bruja, es por esto, que deben encontrar la otra mitad de la bruja y pintar las dos mitades que forman la bruja, es decir, deben buscar acá (señala las imágenes que se encuentran en la guía) de las 4 y marcar solamente una bruja y la deben pintar, no se deben demorar mucho en pintarla, tenemos 5 minutos para hacerlo”. La PEGB, dice que va a colocar la alarma y realiza preguntas a la PED, “¿tienen que pintar?”, PED dice “si, tiene que pintar y puedo ocupar mis lápices de colores”, PEGB dice “pero ¿cuál era la instrucción?”, PED dice “pintarla”, PEGB dice “¿había que completar preguntas?”, la PED dice “no, solamente deben pintar, pintar las dos mitades de la bruja”, algunos estudiantes dicen “tía yo no tengo lápices de colores”, la PEGB dice “hay una bruja, levanten la mano que me está poniendo atención, mano en la cabeza, mano en la cabeza, hay una bruja, una primera bruja en la hoja y



14:10	<p>hay tres brujas, ¿cierto?, entonces ¿qué hay que hacer? (responden los estudiantes “buscar”) buscar la otra mitad en las otras imágenes”. Mientras a la PED escucha la pregunta de un estudiante “¿hay que pintarla?” y le responde que sí.</p> <p>PEGB señala que “comenzó ahora la actividad, comenzó a correr el tiempo”, ambas profesoras se van paseando por la sala de clases, PEGB “con los lápices que tienen en su estuche, nada más (se pasea por la sala), alguien tiene un plumón que me presté” preguntas sobre la caja que se encuentra en la sala y le responden los estudiantes que es de una profesora, (ambas profesoras se pasean por los puestos y la PEGB escribe la fecha en la pizarra), PEGB “recuerden la alarma, solamente son 5 minutos, 5 minutos (sonido de los lápices por los estudiantes), vamos apúrense, se están atrasando mucho, que silencio. Chicos bruja ¿qué grupo consonántico comienza? (algunos estudiantes responden) con br ¿cuál otras palabras comienzan con br? (un estudiante responde Bruno) (nombra a dos estudiantes) me levantaron la mano, brazalete, muy bien, (nombra a otro estudiante), bruto, Bruno, branquias, muy bien (nombra a un estudiante), brisa, muy bien, bruselas, ¿quién sabe que es bruselas?, ¿no saben?, ¿qué conoce de la bruselas? (algunos estudiantes dicen que sí y otros que no), las bruselas son como una verdura, la bruselas pregúntele a su mamá y dígame que le dé bruselas son como unos repollitos (lo va dibujando en la pizarra), pero chiquititos unas pelotitas chiquititas (una estudiante dice que su mamá le da en sopa) muy bien, ¿cómo se llama? (responden los estudiantes bruselas).</p> <p>Se termina el tiempo para la actividad, muestra el celular (los estudiantes dicen que quieren 5 minutos más), por lo cual, la PEGB dice “un minuto, sólo un minuto, vamos rápido (un estudiante dice “tía ya terminé”), si termino ¿qué deben hacer PED? , a lo que contesta que “deben pegar en su cuaderno y brazos cruzados”, la PEGB dice “¿cuaderno 1 o cuaderno 2?, PED dice “ en el cuaderno 2”, PEGB “lo pegan en el cuaderno en ¿qué cuaderno lo van a pegar?’ (responden los estudiantes en el 2), en el cuaderno 2, ¿cuál es el cuaderno con que siempre empezamos la clase?, ¿el 1 o el 2?, ¿cuál cuaderno empezamos? (responden el 2) muy bien, chicos péguelo ahora, pegarla”, PED “porque ya se acabó el tiempo”, PEGB “en qué cuaderno lo vamos a pegar, en el dos, muy bien, ven que yo soy adivina, yo soy bruja, yo soy una bruja (porque justo dijo que ya iba tocar la alarma), ya chicos la pega inmediatamente, rápido, cuento 10, 9,8,7,6,5,4,3,2,1,0, muy bien, ya se acabó el tiempo, rápido, rápido, rápido, muy bien, ¿ya está listo? (le pregunta a un estudiante), muy bien, ¿está lista? (diciendo a una estudiante), ¿quién más está listo?, brazos cruzados, si está listo, brazo cruzado ¿hay que guardar el cuaderno 2? (los estudiantes responden con un no) lo dejan encima de la mesa”.</p>
-------	---



14:26	<p>PEGB “ya chicos con ¿qué cuaderno comenzamos? (responden los estudiantes con el cuaderno dos) y ¿qué hacemos con el cuaderno 2?, solo quien está levantando la mano responde, (un estudiante responde “trabajamos con rutina”), ya ¿solamente con rutina?, ¿con que más? (responde un estudiante “escritura” otro estudiante dice “grupo consonántico”), muy bien y la rutina esta semana con ¿qué estamos trabajando?, chicos estamos trabajando con la rutina ¿número? (los estudiantes dicen 2, 3, 4), vamos trabajando con la rutina número 4, ya vimos el poema con la Gallina Fina, vimos el cuento con el viaje de Fernando y Jaime, vimos las fábulas y esta semana estamos trabajando con otro tipo de texto, (mientras la PED apoya a los distintos estudiantes sobre todo lo que se encuentran en la parte de adelante), levante la mano si quiere hablar, si quiere decir algo, por favor levante la mano, ¿qué tipo de texto estamos trabajando?, ya vimos el cuento, ya vimos el poema, vimos la fábula ¿con qué tipo de texto estamos trabajando esta semana?, ¿alguien recuerda? el lunes lo dijimos (un estudiante dice “el tejón”), el tejón, estamos trabajando con el tejón, muy bien (prende el proyector y escribe en la pizarra el tejón) y ¿qué nos dice del tejón? (hace girar a un estudiante que no está prestando atención a la pregunta que está realizando), (un estudiante dice que es limpio), es limpio y (responde otra estudiante y ordenado), es limpio y ordenado, (nombra a un estudiante) ¿por qué limpio y ordenado? (le pregunta a otro estudiante) ¿por qué es limpio y ordenado?, dígalo más fuerte, (el estudiante responde “porque nunca deja resto de comida en su madriguera”), muy bien y ¿qué otra cosa? (le pregunta a otro estudiante) ¿puede responder?, (responde el estudiante “no despide olores”), bien no despide olor ¿qué pasa que no despide olores?, levantando la mano, (un estudiante responde “cuando hace sus necesidades”), cuando defeca o cuando hace el 1 o el 2, cuando hace caquita (un estudiante dice “o hace pipí”), ¿qué hace? (un estudiante dice “las tapa” y otro estudiante dice “la escaba”), muy bien, la escaba y la entierra, muy bien chicos en ese texto nos entregan información y si el texto no entrega información sobre el tejón, ¿qué tipo de texto es? miren, nos entrega información del tejón ¿qué tipo de texto es? (un estudiante dice un texto informático), casi, casi, (un estudiante dice “informativo”) a muy bien un texto informativo, muy bien, es un texto informativo, ¿por qué es un texto informativo?, ¿qué nos da?, miren, escuchen lo que estoy preguntando ¿por qué es un texto informativo?, ¿por qué nos da...? (los estudiantes dicen información), información muy bien ¿de qué nos da información? (los estudiantes responden del tejón), en este caso nos da información del tejón y hay muchos tipos textos informativos, pero en esta ocasión nos entregan información acerca del tejón, muy bien”.</p> <p>PEGB “chicos vamos en el texto, vamos en el texto rutina número 4, dedo lector arriba, dedo lector en el título (mientras la PED apoya a los estudiantes), chicos primero vamos a ir leyendo todos juntos, vamos a hacer lectura en eco, ¿están listos?, bueno el otro día hicimos lectura modelo y hoy nos toca lectura en eco y coral, ¿estamos listos? (los estudiantes responden</p>
-------	---



14:34	<p>“si”), yo leo y ustedes repiten, dedo en el título, en la cuenta de 1, 2 y 3”. Se comienza con la lectura del tejón donde la PEGB comienza a leer y los estudiantes repiten el texto es el siguiente:</p> <p>“El tejón, tiene un gran sentido, es limpio y ordenado jamás deja resto de comida en la entrada de su madriguera ni despiden olores, el mismo guarda sus cosas ricas muy lejos de donde vive los tejones pequeños”. Por consiguiente, se detiene para observar a los estudiantes donde se encuentra el dedo lector.</p> <p>PEGB “vamos leyendo juntos, ustedes ¿cómo deben estar leyendo?, ¿mirando al cielo? (los estudiantes responden “no”), dedo donde voy”, por consiguiente, continúa con la lectura que dice: Los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades en su esquina, al finalizar la PEGB dice “dedo lector arriba, dedo lector en el círculo, listo ahora vamos a leer todos juntos, ¿están listos?, ¿están preparados?, ¿están seguros? (los estudiantes responden sí) aquí (los señala) un estudiante está compartiendo el texto con su compañero, muy bien, a la cuenta de 1, 2, 3” se vuelve a leer nuevamente el texto y luego deja de leer para decir lo siguiente “stop, si nosotros estamos leyendo ¿estamos mirando el techo?, ¿estaremos mirando el estuche?, ¿vamos a estar mirando el lápiz?, (los estudiantes responden “no”), ¿dónde vamos a estar mirando? (un estudiante responde la “hoja”), la hoja muy bien, la hoja vamos a estar leyendo con el dedo en el título de nuevo, a la cuenta de 1, 2, 3”. Continúa con el texto del tejón hasta llegar al punto del primer párrafo y comenta lo siguiente “Ahí hay un punto y si hay un punto ¿debo? (los estudiantes responden “parar”), listo continuamos a la cuenta de 1, 2, 3, muy bien chicos, a ver, vamos a ver si están atentos, el primer párrafo hasta dónde está ¿qué palabra tiene el punto? (los estudiantes dicen “olores”), van a leer los niños y el segundo párrafo ¿quiénes lo va a leer? (los estudiantes dicen “las niñas”), las niñas entonces vamos a ver si están atentos, ¿están listos? y ¿el título? lo vamos a leer todos juntos (realiza un círculo con sus manos), ¿están listos?, parte los niños, a la cuenta de uno, dos, tres el tejón 1,2,3 (la PED se va cambiando de puesto para apoyar a, los distintos estudiantes y de mantener el orden).</p> <p>Comienza a leer nuevamente el texto, en un primer lugar, leen los niños, para luego, las niñas leer es en esta ocasión que la PEGB hace un comentario “las niñas a la cuenta de 1, 2, 3 (las hace parar) perdón, perdón, perdón por interrumpir, las niñas lo hicieron ¡muy bien!, lo siento, a la cuenta de 1, 2, 3” siguen con la lectura del tejón, para luego, leer todos juntos. PEGB “chicos este trabajo en equipo tenemos que ir leyendo todos juntos, hay niños que apresuraban, a mí no me interesa que se apuren a mí me interesa que trabajemos todos juntos, trabajo en equipo, ¡ya!, lluvia de palabras: esquina, ordenado, restos, despiden, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, lo mismo (se realiza la lectura en eco en donde comienza diciendo la</p>
-------	--



14:37	<p>lluvia de palabras la PEGB para que los estudiantes repitan después), lluvia de palabras: esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandona, limpio, entrada, misma, donde (lo leen todos juntos utiliza la lectura coral), muy bien, palabras en el vocabulario ¿cuál eran esas palabras? y la ingresaron a nuestro vocabulario, ¿cuál era la palabra? (un estudiante responde “higiene”) y ¿qué es higiene? (un estudiante responde “limpio”), muy bien y ¿qué otra palabra?, higiene dijimos que era limpieza y (responde un estudiante “madriguera”) ¿qué es madriguera?, (una estudiante responde “una casa”), pero ¿qué es una madriguera?, ¿dónde vivimos nosotros? (los estudiantes responden con un no) a ver, ¿dónde viven otros animales?, es una cueva donde viven algunos animales, muy bien, muy bien chicos, ya trabajamos la lectura a guardar el cuaderno 2 y sacamos el cuaderno 1”.</p> <p>PEGB” Chicos (un estudiante realiza la pregunta ¿qué es un tejón?), el otro día no me funcionó (comienza a utilizar el computador para buscar una imagen de un tejón para que puedan observar los estudiantes) de nuevo no hay internet (saca su celular para compartir internet al computador), a ver el tejón, ¿qué es parecido? (los estudiantes responden “a un zorrillo”) muy parecido al zorrillo, ¿por qué hay 4 de pie? a ¿qué se parece el tejón? (responde los estudiantes “un zorrillo”) a un zorrillo, chicos rápido saque confort y se va su puesto (le dice a un estudiante) estos son los tejones (mientras la PED timbra la actividad que realizo al comienzo), ya chicos con ¿qué estamos trabajando en el cuaderno 1?, levanto la mano, ya terminamos con el tejón, silencio puedo hablar, para yo poder hablar necesito que (nombra a un estudiante), se vaya a sentar, chicos ¿qué estamos trabajando en el cuaderno 1?, ¿qué estamos trabajando?, bien fuerte (le dice a un estudiante) los grupos consonánticos y hoy vamos a comenzar, vamos a trabajar con un nuevo grupo consonántico”. Comienza a escribir el objetivo de la clase en la pizarra el cual es: leer y escribir palabras con, (busca un plumón de pizarra ya que el anterior se encuentra seco) (arregla la luz y lo escrito con el plumón anterior, para que puedan ver lo escrito en la pizarra), PEGB “entonces nuestro objetivo del día de hoy es leer y escribir palabras con” (se ve poco y lo remarca las palabras que están escritas en la pizarra) “rápido recuerden el puntito y la X, y ¿por qué hacemos un punto y una X?, para hacer la letra más pequeña, puntito X (conversa con una estudiante la PEGB mientras que la PED apoya a los distintos estudiantes en escribir lo que se encuentra en la pizarra), vamos escribiendo trabajando con el cuaderno, hoy vamos a trabajar con una nueva palabra, un nuevo consonante, para eso en la final de la clase vamos a responder ¿qué pregunta? (un estudiante dice sobre el texto leído anteriormente que es el tejón), ¿qué aprendí hoy?, ¿seguimos trabajando con el tejón? (los estudiantes contestan con un no), la pregunta es ¿qué palabras aprendí hoy?, (escribe en la pizarra)”, luego, apoya a los estudiantes mientras escriben y consulta si están listos para comenzar con un video que tiene preparado.</p>
14:41	



La PEGB coloca el monosílabo a lo que dice “¿qué palabras? o ¿qué sílabas?”, coloca el monosílabo y los estudiantes se emocionan y se divierten, cantando y repitiendo todo lo que sale en el video. “Entonces con ¿qué vamos a trabajar? (coloca pause al video) los estudiantes dicen con “gra, gre, gri, gro, gru”, PEGB “leer y escribir palabras con... (los estudiantes responden “gra, gre, gri, gro y gru”), ahora completen el objetivo (lo anota en la pizarra). Un estudiante dice “ya tía ponga el monosílabo” a lo que contesta “brazos cruzados, ¿listo terminaron?”, vuelve a colocar el monosílabo, y hace constante pausas en el video en una primera instancia para en Gr para que los estudiantes puedan realizar el sonido de la palabra; para en gra, gre, gri, gro y gru, para luego, hacer pausas en las palabras que muestra el monosílabo las cuales son las siguientes: granola, grito, gracias, Grecia, en esta palabra se detiene la PEGB para preguntar “¿qué es Grecia?(se acerca a un estudiante y le dice a la PED si es que lo puede ver ya que se encuentra llorando) y ¿por qué con mayúscula? (los estudiantes dicen que es un nombre, un país, una comuna), también puede ser un nombre de una persona, verdad que hay personas que se llama Grecia, como también hay personas que se llaman con nombre de país (un estudiante dice “hay personas que se llaman Chile”), hay personas que se llaman América y como es un nombre de un país o ciudad lleva mayúscula” (PED esta con apoyando a un estudiante). Continúa con el video y las palabras gris, ogro y grúa, para dar comienzo en el video las distintas frases con las palabras antes mencionada, comienza a preguntar cuantas palabras tienen las oraciones.

En una de las oraciones del video es “en la granja hay muchos animales” a lo que la PEGB realiza la pregunta “¿dónde hay muchos animales? (los estudiantes responden “en la granja”) muy bien”. (la PED aún se encuentra ayudando a los estudiantes que requieren un mayor apoyo en la escritura)

Sigue con el video, los niños comienzan a cantar y repetir todo lo que sale en el video del monosílabo PEGB “chicos alguien me ayuda con las palabras que aparecían ahí en el video en el monosílabo como la palabra alegre, hay niños que están hablando acá (señala las mesas de los estudiantes de adelante) y me desconcentran, si quiere hablar y no se puede aguantar ¿qué tiene que hacer para que no se le escape la palabra?, taparse la boca para que no se escape la palabra”. Sigue con la escritura en la pizarra de las palabras pidiendo a los distintos estudiantes como grito, ogro, una estudiante dice brisa a lo que la PEGB la nota de la pizarra para que pueda observar que no está dentro de las palabras con Gr, sigue con grúa gris, gruta, gracias, un estudiante dice grasa a lo que la PEGB dice “está bien, pero, estamos viendo las que están dentro del monosílabo” igual lo anota, Grecia y pregunta “¿por qué lo escribí con rojo? porque es un nombre”.

La siguiente instrucción que pide la PEGB es que los estudiantes escojan dos palabras que se encuentra en la lista que se escribió en la pizarra y realizar oraciones. La primera palabra es Grecia a lo que dice la PEGB “¿qué oración podríamos



	<p>inventar con Grecia?, levantando la mano(señala a un estudiante para que desarrolle una oración) muy bien, un niño fue a Grecia, me faltó algo en esta oración (los estudiantes responden “el punto”), (nombra a otro estudiante) realiza una oración con grito, (a lo que responde el estudiante “el niño grita”), pero la palabra es grito, muy buena tu oración pero la palabra es grito (un estudiante “yo grito muy fuerte”) muy bien”. Los estudiantes deben copiar y saltarse tres X que están escritos en un costado de la pizarra, así dejando espacio a la pregunta anteriormente mencionada para poder responder, deben escoger tres palabras y van a hacer una oración para cada una de ellas.</p> <p>La PEGB dice “¿qué palabra escogieron? (a lo que responde un estudiante “negro”) y la oración es (un estudiante responde con la oración “ pinto con el negro”), agreguemos algo más a esa oración, yo pinto con el lápiz negro, muy bien, ¿cuántas palabras llevamos?, (coloca un ticket a la palabra que ya se utilizaron para crear oraciones) ya tenemos grito, negro, Grecia, ¿Qué otra palabra?, (menciona a un estudiante) dígame otra palabra (responde “ogro”, para luego, señala a otro estudiante) créame una oración con la palabra ogro, (a lo que responde el estudiante “el ogro Shrek”), ya muy bien (lo felicitan todos), (la PEGB está escribiendo la oración en la pizarra) ¿por qué escribí eso con mayúscula? (señalando al nombre Shrek) porque es su nombre, (las profesoras revisan si escribieron bien el nombre de Shrek), ya nos falta otra (señala a un estudiante) elija una palabra de las que no están con ticket (responde el estudiante “gruta”), ¿vieron lo que era una gruta?, era como una cueva, una oración con gruta, (un estudiante dice “la gruta se rompió” y la PEGB lo escribe en la pizarra), a ver ¿qué palabras aprendí hoy?”, (los estudiantes responden ogro, gracias alegre, gris)</p> <p>Para responder a la pregunta la PEGB los hizo escoger 3 palabras de las que no se han marcado con un ticket en la pizarra y les pregunta ¿cómo deben contestar a la pregunta?, diciéndoles que “ se comienza respondiendo, yo aprendí la palabra gracias por ejemplo” (...) “chicos ya terminamos y éste se va a quedar con tarea (le muestra una guía que deben realizar en la casa y deben pegarla en el cuaderno) “recuerden la prueba del libro es para mañana” .</p> <hr/>
--	---

Diario de campo n°5

<p>Nombre del observador: Daniela Patricia Mitchell Carrasco. Lugar: Colegio Parroquial Domingo Savio. Hora de inicio: 08:12 hrs. Hora Final: 09:47 hrs. Fecha: 09/mayo/2019. Contexto: Profesora de Educación General Básica (PEGB) a cargo del segundo básico B, con un total de 41 estudiantes, tanto mujeres como hombres. Además, hace ingreso a la sala de clases profesora de educación diferencial (PED2). Asignatura: Lenguaje y Comunicación.</p> <p>*Se identifican a hombres como xy, entre ellos está el estudiante observado que se identifica con la letra M. Las mujeres se identifican como xx. En ambos casos tanto hombres como mujeres se repiten en la descripción, pero no son los mismos estudiantes que participan, si no que un universo de 41 estudiantes.</p>	
Hora	Descripción de lo observado
08:12	<p>(se hace ingreso a aula común, junto a profesoras de PEGB y PED2, estudiantes se sientan y comienza la clase) PED2, buenos días niños, estudiantes, buenos días, profesora _ _ _ _ _ , PED2 tomen asiento por favor, (pide silencio) ¡Shhhh!, XX y XX, ¡ya chicos! Vamos a comenzar la clase, vamos a hacer el saludo acá porque afuera hace mucho frío y esta medio mojado, nos ponemos en actitud de oración (estudiantes juntan sus manos y las ponen delante de su pecho), (PED2 se persigna) en el nombre del padre, del hijo, del espíritu santo, amen, ¡atención! comprensión lectora, el texto bíblico dice: como el padre me amo así también los he amado yo, permanezcan en mi amor, (comienzan a entrar estudiantes atrasados, dejan sus mochilas y se sientan en silencio, colocan sus manos encima de la mesa) si cumplen mis mandamientos permanecerán en mi amor, como yo he cumplido los mandamientos de mi padre y permanezco en su amor, les he dicho todo estas cosas para que la alegría este en ustedes y para que su día sea completo, este es mi mandamiento, que se amen unos a otros, como yo los he amado, esto es palabra de Dios, estudiantes en coro, ¡te alabamos señor!, PED2, ¡ya! ¿De qué hablaba el texto? ¿Nadie dirá nada? Ni si quiera una palabra importante que yo haya dicho, XY dice sin que le den la palabra, el amor, PED2, ¿quién lo dijo? Por allá (indica con su dedo hacia el fondo de la sala), XY levanta la mano y dice ¡yo lo dije!, PED2, ¡muy bien!, hablaba de que había que amar, dice al final, ámense uno a otros como yo los he amado ¿Qué dice eso? XX dice sin que le den la palabra, Dios, ¡ya! entonces por eso debemos respetarnos entre</p>



compañero y amarnos unos a los otros, y por eso, para que el señor nos ayude, debemos amarnos y respetarnos como compañeros, compartir, ¡Santo Domingo Savio! Quiero ser como tú, PEGB, ¡uuuuuy! Que apagado eso, PED2, de nuevo, ¡Santo Domingo Savio!, estudiantes gritan, ¡QUIERO SER COMO TÚ!, (PED2 se persigna y dice) en el nombre del padre, del hijo, del espíritu santo, amen, PED2 ¡ya! vamos a hacer la actividad que les traje el día de hoy, (estudiantes conversan), (PED2 deja guía por columna al primer XX o XY para que las pase para atrás, mientras busca video en internet), (XX y XY conversan), PEGB, (pide silencio) ¡Shhhh! ¡A VER! Qué está pasando, la profesora dijo que pasaran las guías para atrás, (la conexión a internet falla, llaman a un técnico por whatsapp, PED2 y PEGB están con sus celulares, XX y XY siguen conversando) PED2, ¡ya! rápidamente pónganle nombre a su guía, XY dice: ya pues que pase pa' atrás, otro XY, ¡TÍA! Falta una, XX responde, no, si ahí las están pasando, (asistente de aula se pasea por la sala para comprobar que los estudiantes están escribiendo sus nombres en la hoja) PED2 ¡ya! le pusieron el nombre (sigue buscando video, no hay conexión a internet), póngale nombre, saque su lápiz (grita desde delante de la sala, mientras sigue viendo que pasa con la señal) (pide silencio - ¡Shhhh!) (PED2 sigue intentando conectar el internet al computador, estudiantes se comienzan a parar, van a los puestos de otros compañeros para conversar, PED2 Y PEGB siguen adelante con sus celulares) PED2, Ahaha aaaatención, estudiantes: sí sí sí señor, PED2, manos arriba (estudiantes y PED2 suben las manos) estudiante dice, Ahaha aaaatención, PED2 lo mira y dice Ahaha aaaatención, estudiantes: sí sí sí señor (llega el técnico a revisar la conexión a internet) PED2, entonces pusieron el nombre, el curso y la fecha, PED2 se dirige hacia la pizarra y pregunta ¿Qué día es hoy? Estudiantes responden 9, (PED2 se pone a conversar con el técnico, estudiantes conversan) PED2 ¡ya! (da instrucciones mirando la guía, no hay contacto ocular con los estudiantes) dice, observa la imagen, subraya si es verdadero, o sea, hay que subrayar la respuesta correcta, (levanta la mirada y se dirige hacia el curso) ¿cierto? (algunos estudiantes responden sí, otros estudiantes ya comenzaron a trabajar, otros estudiantes conversan con el compañero/a de al lado, dos estudiantes están de pie) PED2 se da cuenta que no todos están mirando la guía, ¡YA! mirando su guía, no la del compañero, ni haciendo otras cosas, (pide silencio - ¡Shhhh!) Vamos a esperar que el compañero se siente, (pide silencio - ¡Shhhh!) (Algunos estudiantes comienzan a decir: este monstruo está asustado), PED2 ¡ya! (pide silencio - ¡Shhhh!), ¡HABER! Hay mucho ruido y no puedo explicar, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) PED2, tienen que poner atención porque tenemos problemas con el internet, entonces no le puedo mostrar la imagen en la pizarra, así que miren su hojita, PEGB (mientras se pasea por la sala con el celular en la mano), ¡miren la hoja! PED2, ¡ya! dedo lector en la hoja, PEGB en el número 1, PED2 dedo lector en la número 1, la voy a leer yo, (PED2 mira a PEGB la cual dice), a pero no vamos a poder ver la imagen, PED2, dedo lector en la número 2 porque la número 1 todavía no la podremos ver, (estudiante dice espera, PED2 mira hacia el grupo curso y espera un rato) ¡ya! espero, entonces dedo



08:24	<p>lector en la número 2 (todo los estudiantes tienen el dedo lector en la número 2 y observan su guía), dice: tiene tres cuernos, (XY sin que le den la palabra dice falso), PED2, ¿verdad o mentira?, XX y XY gritan mentira, PED2 ¿Cuántos tiene? XX y XY dicen, cuatro, PED2 entonces ¿Se subraya o no? (algunos estudiantes dicen no), PED2 repite no, el número 3, (PEGB mira a PED2 y le pregunta) ¿no la van a hacer solos? (PEGB - mira la guía de una estudiante y dice: pucha tampoco la van a poder ver), (PED2, no, levanta los hombros) PED2 ¡ya! el número 3 dice, uno de sus cuernos es recto, ¿Qué es recto? (XY hace con su dedo una línea hacia arriba, XY dice, algo que este derecho), PED2 ¿Hay alguno de esos cuernos que este derecho? (XX y XY a coro), SÍ, PED2, entonces es ¿verdadero o falso? (XX y XY dicen a coro) ¡VERDADERO!, PED2 entonces ¿subrayamos o no? (XX y XY dicen a coro) SÍ, PED2 repite sí, ¡ya! solo con esas los voy a ayudar y la número 1 la dejaremos pendiente porque en la fotocopia no pueden ver de qué color es el monstruo, así que sigamos respondiendo de la cuatro para abajo, ¿ya?, (XX y XY comienzan a desarrollar su guía, los estudiantes que ya están listos miran el libro de clases o conversan con el/la compañero/a que termino) PED2 cada uno en silencio (PED2 se dirige hacia el computador a ver si funciona el internet), PEGB (se pasea por la sala con su celular pero mirando los puestos y dice), ¡vamos! Las que puedan hacerlas, las vamos haciendo, la van leyendo y si la pueden hacer las hacen, ¡XX vamos!, XX, es que no tengo destacador, PEGB (¡ahahahaha!) Pero con cualquier lápiz o con otro color, (PED2 desde la pizarra grita SÍ con cualquier cosa háganlo, marquen, pero trabajen), (PED2 se dirige hacia un estudiante, toma su guía y dice), por ejemplo, el XY lo está haciendo así (XY marco las alternativas con lápiz de color rojo) PEGB, lo que importa es que este subrayado, (PED2 se comienza a pasear por la sala con el celular mientras el técnico revisa el internet, pide silencio - ¡Shhhh!), (estudiantes se comienzan a parar, conversan con otros compañeros, PEGB pide silencio - ¡Shhhh!), PED2, ¡ya! levante la mano quién termino, (se produce silencio, los estudiantes levantan la mano), PED, ¡ya! aún faltan, dos minutos más, PED2, ¡ya! vamos a ir revisando, tomen un lápiz de otro color para corregir, ¡ya! la primera, (pide silencio - ¡Shhhh!), (XX y XY miran por la ventana, XY, ¡está lloviendo!) PED, ¡ya! miren acá, revisando, número 1, (pide silencio - ¡Shhhh!), número 1 dice: este monstruo es azul, no se nos arregló nunca el internet, así que les voy a decir que es azul, ¡ya!, PEGB, ¿el monstruo es azul? (XX y XY responden a coro) sí, (XX y XY que están distraídos comienzan a preguntar ¿el monstruo es azul?), (XX, XY, PEGB Y PED2 repiten) sí, es azul, PED2, (pide silencio - ¡Shhhh!) PEGB, (¡eeey!) Escuchemos por favor, PED2, la dos dice ¿tiene tres cuernos? (XX y XY repiten a coro) no, PED2, NO, como habíamos dicho así que no se subrayaba (XX y XY comienzan a corregir con un ticket si esta buena y con una cruz si esta mala) si usted no la subrayo póngase un ticket, si está bien, después dice la número tres, uno de sus cuernos es recto, y habíamos dicho que era verdadero porque en esa yo les ayude, la cuatro dice, los dos ojos son del mismo tamaño, (XX y XY dicen) no, PED2 repite, ¡NO!, no cierto, porque aquí lo está mostrando (muestra la guía para</p>
-------	---



el grupo curso) PEGB, ¿Se subrayaba? (XX y XY repiten) ¡NO! PEGB (¡ahahaha! y sonrío) PED2, no se subraya, el número cinco dice, su boca es muy pequeña, (XX y XY responden) verdadero, PED2, por lo tanto, se subraya, si usted subrayo el número cinco se pone un ticket y está bien, número seis, no se le ve ningún diente, ¿verdad o mentira? (XX y XY responden) verdad, PED2 verdad, por lo tanto, ¿teníamos que subrayar? (XX y XY inseguros dicen sí), PED2, si po' si no se le ve ningún diente (muestra la guía al grupo curso) así que si la tiene buena póngase un ticket, sino una cruz, no la subraye si no lo hizo porque queremos saber en qué se equivocó para después poder ayudarlos, la siete dice, sus orejas son muy grandes, ¿verdad o mentira? (algunos XX y XY dicen) no, PED2 ¿tiene orejas? (XX y XY responden) no, PED2 no po' por lo tanto no podemos ver si son grandes o chicas, entonces ¿si es falso se subraya? (XX y XY responden a coro) ¡no!, número ocho, uno de sus cuernos tiene una taza, (estudiantes y PED2 responden a coro) ¡SÍ!, PED2 por lo tanto se subraya, después el número nueve, dice, uno de sus cuernos, tiene una fruta, (XY responde) sí, PED2 ¿Qué fruta tiene? (XX y XY responden) una manzana, PED2 es ¿verdad o mentira? (XX y XY responden a coro) verdad, PED2 por lo tanto se subraya, ¡muy bien! el número nueve debe estar subrayada, la diez dice, tiene brazos, (XX y XY responden), no, no tiene brazos, PED2, por lo tanto, no se subraya porque es falso, PED2, ¡ya! terminamos, entonces se guarda en el cuaderno ¿número? (XX y XY responden), dos (estudiantes comienzan a sacar su cuaderno y pegan su guía) PED2, recuerden en el cuaderno número dos, quienes llegaron tarde yo les pasare la guía y la harán en su casa. (PED2 Y PEGB se pasean por la sala con sus celulares viendo quienes ya han pegado su guía).

PEGB, ¡ya! estamos pegando la guía en el cuaderno ¿número? (XX y XY gritan), ¡DOS!, PEGB, primero que todo, no los salude, pero no se paren, ¡Buenos días!, (XX y XY responden a coro), buenos días profesora _ _ _ _ _ PEGB ¡ya! chicos entonces cuaderno dos encima de la mesa, PEGB, primero con qué comenzamos la clase, (XY sin que le den la palabra grita, cuaderno 1), PEGB ahahaha pero XY ¿es necesario? Primero comenzamos, (pide silencio - ¡Shhhh!), (repite), primero comenzamos con la actividad de la profesora _ _ _ _ _ , ahora vamos a trabajar, (pide silencio - ¡Shhhh!), con la ru - ti - na y luego con un grupo consonántico, recuerden que el día viernes tienen, (XY sin que le den la palabra grita) ¡KALAKAI!, PEGB ¡no!, mañana tienen dictado, y los que terminen van a ir a Kalakai, (pide silencio - ¡Shhhh!), Chicos comenzamos con la rutina, el texto que estamos trabajando, (PEGB llama la atención de XY), el primer texto que trabajamos fue un poema, luego trabajamos con ¿un?, (XY levanta la mano, PEGB le indica que hable, estudiante responde), con un cuento, PEGB entonces primero trabajamos con un poema, luego con un cuento, luego con ¿una?, quién se acuerda, (XX y XY responden), fabula, (XX y XY se desordenan) (PEGB los queda mirando), (XX pide silencio - ¡Shhhh!), (PEGB les hace un gesto queriendo decir basta), PEGB entonces, trabajamos con un (XX y XY



08:39

responden), poema, cuento, PEGB ¿Qué más? (XX y XY responden) fabula, PEGB y ahora estamos trabajando otro tipo de texto, ¿Qué texto es? primero, ¿Cómo se llama el texto que estamos trabajando? ¿Cuál es el título? M, (M responde), el tejón, ¿De qué nos habla el texto? ¿Qué es un tejón? M, M responde, es un animal, PEGB ¡claro! es un animal, les mostré ¿Qué era un tejón?, (XX y XY responden), ¡NOOOO!, PEGB (le pide a PED2 que busque en internet imagen de un tejón) entonces estamos trabajando con el tejón, XX y ¿Qué nos decían del tejón? (XX responde), que era un animal, PEGB, ¡yaaaaaa! pero aparte que era un animal, (XX levanta la mano) PEGB a ver XX, (XX responde), que era muy ordenado, PEGB ¡muy bien! que era muy ordenado, a ver (mira al grupo curso) XY, ¿Por qué era muy ordenado?, (XY responde), (ehehehe) porque nunca dejaba nada abajo, nada de suciedad, en su ¿madriguera?, PEGB ¡muy bien! el tejón no dejaba restos de ¡COMIDA! (...) a la entrada de su madriguera, y ¿Por qué era limpio?, (repite), ¿Por qué era limpio?, (XX levanta la mano), porque tenía pelos, PEGB, ¿Decía eso el texto?, (XX y XY responden a coro) ¡nooooo!, PEGB ¿Por qué era limpio XY? (XX responden sin que le den la palabra), porque es ordenado, PEGB, (¡mmm!) A ver ¿Por qué era limpio? (XY levanta la mano), (PEGB, le da la palabra), (XY responde), porque hacia sus necesidades afuera de la casa, PEGB ¡a ver! Más fuerte, ¡PORQUE HACIA SUS NECESIDADES AFUERA DE CASA! PEGB ¡ya! ¿Pero fuera?, (XX y XY comienzan a levantar la mano), PEGB a ver XX, (XX responde), lejos, PEGB, lejos, miren cómo acá (muestra la imagen del tejón en la pizarra) y ¿Cómo se llamaba ese hoyo? (XX y XY responden) madriguera, PEGB no po' la madriguera es la cueva donde viven, hacia un hoyo, pero decía que el mismo cavaba ¿su?, (XX y XY responden), fosas, PEGB, sí fosas, pero fosas (...) sépticas, entonces, el mismo cavaba sus fosas sépticas, ¿Qué es la fosa séptica? (...) es un hoyito donde él hacia sus necesidades, en algunas casas, nosotros tenemos, cuando nosotros tiramos la cadena, ¿Qué pasa? (XX y XY responden), se va, PEGB y ¿Por dónde se va? (XX y XY responden), por la cañería, PEGB por la cañería, pero se va por el alcantarillado, pero hay lugares sobre todo en el campo que no tienen alcantarillado, y saben ¿Qué hacen? Si van al baño y no tienen alcantarillado, ¿Saben cómo hacen sus necesidades? Cavan una fosa séptica, la que es profunda, entonces, en el campo, en algunos sectores, del campo, (pide silencio - ¡Shhhh!), cuando yo era chica, mi papá era del campo, y mi familia del campo tenía una fosa séptica, nosotros teníamos, bueno ahora hay alcantarillado, pero nosotros teníamos, cuando yo era pequeñita, pequeñita, había una fosa séptica, había un hoyo donde íbamos a una especie de baño, ahí no podíamos tirar la cadena porque las fecas ¿A dónde caían? En la fosa, en el hoyito que había ahí (PEGB apunta hacia el suelo) y luego cuando ya se iba llenando, lo tapaban como el tejón y para ¿Qué lo tapaban? (XX y XY responden), para que no dejen el olor, PEGB, entonces, esta fosa séptica (muestra en la pizarra la proyección de la imagen del tejón) que hace el tejón, este hoyo, es su fosa séptica, ¿A qué se parece el tejón? (XX y XY responden a coro), a un zorrillo, PEGB sí al zorrillo, entonces el texto nos cuenta que, nos da ¡INFORMACIÓN! del tejón que nos dice, que



08:53

es ordenado, (XY responde), y limpio, PEGB ¡muy bien! y limpio, entonces ordenado por que, no deja rastros de comida en la entrada de su madriguera y es limpio por que hace sus necesidades, ¡lejoooooos! De su madriguera para no expandir (...) (XX y XY responden) olor, PEGB y los tejones pequeños ¿Qué hacían? (XX salta en el puesto y levanta la mano), ¡yo!, PEGB a ver XX, (responde) interrumpían su juego para ir a ser sus necesidades, PEGB, entonces, cuando nos referimos a hacer sus necesidades, nosotros tenemos necesidades, comemos y necesitamos ¿ir a?, (XX y XY responden), al baño, PEGB, necesitamos ir a hacer nuestras necesidades al baño, ¡ya! ahora veamos las palabras del vocabulario, ¿Quién me dice las palabras del vocabulario? (XX salta en el puesto y levanta la mano), PEGB ya a ver XX, ¡oigan! son los mismo que están participando ¿y los demás? ¡ya! a ver, cuáles son las dos palabras del vocabulario, nómbrame una de las dos, ¿Cuáles son las palabras? (XY levanta la mano), ya a ver XY, (XY responde), limpieza, PEGB ya, pero es higiene, HIGIENE, que es limpieza, ¿y qué otra palabra habría? Busquemos en el texto, (XX y XY comienzan a buscar y van levantando la mano), PEGB XX, (XX responde), madriguera, PEGB, madriguera, ya, y ¿Qué era madriguera? (XY responde sin que le den la palabra), era la casa del tejón, PEGB ya, pero ¿Qué es una madriguera? Le llamamos así solo a la casa del tejón, (XY responde) es la de los conejos, PEGB ¿Qué es una madriguera? (XX responde), es la casa de los animales, PEGB ¡ya! pero que dice en el texto XX, (XX responde), es una cueva, PEGB, la madriguera es una cueva, donde viven algunos animales, ¡chicos! Dedo lector arriba, (repite) todos dedo lector arriba (PEGB se comienza a pasear por la sala con el dedo índice arriba) dedo lector loco (comienza a mover el dedo índice para distintos lados) dedo lector en la boca (se pasea por la sala mostrando el dedo índice en la boca) y ahora dedo lector en el título, a la cuenta de uno vamos a comenzar, dos, y tres, (PEGB y algunos estudiantes leen a coro siguiendo a la profesora)

El tejón, el tejón tiene gran sentido de la higiene, es limpio y ordenado. Jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, el mismo cava sus fosas sépticas, muy lejos de, PEGB, stop, dedo donde vamos (PEGB se pasea por la sala para corroborar donde van los estudiantes) ¡Listos! Continuamos a la cuenta de uno, dos y tres, los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades a su esquina, PEGB a ver lo vamos a leer de nuevo pero esta vez lo van a leer solo las niñas, ¡listas! Los niños brazos cruzados y veremos cómo leen las niñas, (repite), niños brazos cruzados, ¡vamos niñas! (todas las niñas leen) El tejón, el tejón tiene gran sentido de la higiene, es limpio y ordenado. PEGB ahí hay un punto, todo de nuevo desde el título, ¡vamos!. El tejón, el tejón tiene gran sentido de la higiene, es limpio y ordenado. PEGB ¡muy bien! sigamos, jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, PEGB, stop, ahora los niños, vamos niños ustedes ahora, ¿A dónde quedamos? ¿Cuántos párrafos tiene este texto? (XX y XY responden) dos, PEGB, entonces terminamos el primer párrafo, vamos niños, al segundo párrafo,



08:59	<p>(PEGB y algunos estudiantes leen), (no todos los niños están siguiendo la actividad) Jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, el mismo cava sus fosas sépticas, muy lejos de donde vive, los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades a su esquina, PEGB ¡uuuuu! Las niñas leyeron más fuerte, ¡ya! ahora vamos todos juntos, dedo lector en el título, (repite), dedo lector en el título, a la cuenta de uno, dos y tres.</p> <p>El tejón, el tejón tiene gran sentido de la higiene, es limpio y ordenado. Jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, el mismo cava sus fosas sépticas, muy lejos de donde vive, los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades a su esquina (se escuchan más las niñas).</p> <p>PEGB, ¡ya!, ahora necesito a tres personas, XX me puede leer usted por favor, (XX): El tejón, el tejón tiene gran sentido de la higiene, es limpio y ordenado. Jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, el mismo cava sus fosas sépticas, muy lejos de donde vive, los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades a su esquina (lectura palabra a palabra)</p> <p>PEGB ¡bien! pero debes practicar para que lo leas de corrido, así como cuando lo hacemos todos juntos. ¡Ya XX! ahora tú, ¡vamos! Fuerte porque afuera hay mucha bulla, (XX): El tejón, el tejón tiene gran sentido de la higiene, PEGB XX, XX, no rápido, no rápido, lea bien, ¡vamos!, es limpio y ordenado. Jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores, el mismo cava sus fosas sépticas, muy lejos de donde vive, los tejones pequeños abandonan sus juegos para ir a hacer sus necesidades a su esquina. (lectura en unidades cortas)</p> <p>PEGB, recuerden que cuando leen deben respetar los puntos, por que quienes lo escuchan no entienden lo que ustedes leen. ¡ya chicos! Cuando empezamos les hice una pregunta ¿Qué tipo de texto es? (XX y XY levantan la mano), PEGB, vimos el poema, el cuento, (XY grita) yo sé, (responde) fabula, PEGB (repite), fabula, este texto nos entrega información, ¿Qué tipo de texto es? (XX responde bajito), texto informativo (PEGB se da vuelta para mirar al estudiante que respondió) PEGB muy bien texto informativo, entonces nos entrega información de quién, (XX y XY responden), tejón, PEGB, bien, del tejón, nos entrega información del tejón, ¡ya chicos! dedo lector arriba (se pasea por la sala con el dedo índice arriba) (repite) dedo lector en lluvia de palabras, a la cuenta de uno, dos y tres, (XX y XY repiten con PEGB), esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, donde, PEGB otra vez, lluvia de palabras (XX y XY repiten junto a PEGB) esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, donde. PEGB</p>
09:06	ahora ustedes solos bien fuerte por favor, pero sin gritar, uno, dos y tres, (XX y XY repiten) lluvia de palabras, esquina,



09:11	<p>ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, donde (no todos leen) PEGB ¡bien! aunque escuche más a las niñas que a los niños, ¡vamos! De nuevo, Lluvia de palabras esquina, ordenado, restos, despide (PEGB apoya a los estudiantes repitiendo), séptica, abandonan, limpio, (XX y XY repiten continúan solos) entrada, mismo, donde. PEGB ¡ahora sí! A ver, ahora solo las niñas, lluvia de palabras esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, donde (XX participan), PEGB ¡ahora los niños! lluvia de palabras esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, donde (no todos participan) PEGB ahora la última vez todos juntos, lluvia de palabras esquina, ordenado, restos, despide, séptica, abandonan, limpio, entrada, mismo, donde. (XX y XY participan), PEGB ¡muy bien! ya niños hoy terminamos la rutina, guarden su cuaderno, (estudiantes a coro responden), dos.</p> <p>(pide silencio - ¡Shhhh!) PEGB hoy veremos (proyecta video del mono sílabo) las sílabas: pla, ple, pli, plo, plu, (XX y XY repiten cantando a la medida que van apareciendo en el video). PEGB (pausa el video y pregunta), ¿Qué vamos a trabajar hoy? (XX y XY levantan la mano), (responden), tía pla, ple, pli, plo, plu, (PEGB anota en la pizarra y repite las palabras que los estudiantes van diciendo), PEGB ¡ya! Vamos no los escucho, (XX y XY repiten a coro), pla, ple, pli, plo PEGB y (...) (XX y XY responde) plu. (se cae la señal del internet, PEGB intenta recuperarla, mientras estudiantes conversan en sus puestos) (video vuelve a funcionar) PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) ¡eeey!) Aún escucho bulla, el video es súper bajo, escuchemos por favor, entonces, si yo no escucho acá adelante me imagino los que estarán allá atrás, (pide silencio - ¡Shhhh!) Video, Mono: a, e, i, o, u, (repite), a, e, i, o, u, Voz 1: ¡un mono que habla!, Mono: ¡aja! Voz1: ¿y sabes leer? Mono: no, Voz 1: yo te enseñare, es muy fácil, ¡ya se! Te llamare el mono, el mono sílabo. ¡aprendamos a leer!, (XX y XY cantan a coro la canción que introduce a las sílabas) [Voz 2 canta: aprender a leer, muy divertido va a ser, con el mono sílabo veras que fácil es, vamos ya es tiempo de comenzar la lección el mono dice y en el video sale, pla, ple, pli, plo, plu, voz 2, ¡va a comenzar!] Voz 1: hoy vamos a aprender las sílabas que se producen cuando unimos las letras P y L, junto a las cinco vocales, a, e, i, o, u, las letras p y l unidas suenan PL (XX y XY repiten cada sílaba, todos están muy atentos), (el Video dice), la PL con la a suena PLA, la PL con la e suena PLE, la PL con la i suena PLI, la PL con la o suena PLO, la PL con la u suena PLU, PLA como la palabra, plato, (algunos XX y XY responden) plato, video: PLE como la palabra, (XX y XY responden bajo y con un tono de inseguridad), plegaria, video: PLI como la palabra amplificador, (algunos XX y XY responden) amplificador, (estudiante XY pregunta a XX ¿Qué dijo?) Video: PLO como la palabra plomo, (XX y XY responden) plo, (estudiante XX dice), plomo, Video: PLU como la palabra Plutón, (XX y XY responden) plu, (XX y XY responden a coro junto al video), pla, ple, pli, plo, plu, PEGB (pide silencio</p>
-------	---



09:22	<p>- ¡Shhhh!) Entonces qué es lo que estamos trabajando, (algunos XX y XY responden) PL, PEGB, XY, XY responde la PL profesora, PEGB ¡muy bien! Sigamos juntos la PL con la a, (XX y XY responden) PLA, PEGB la PL con la e, (XX y XY responden) PLE, PEGB la PL con la i, (XX y XY responden) PLI, PEGB la PL con la o, (XX y XY responden) ¡PLO!, PEGB y la PL con la a, (XX y XY responden) PLA, PEGB ¡jahahahah!) y con PL con la u, (XX y XY responden) ¡PLU! PEGB ¿Qué palabras aprecian ahí? (XY levanta la mano y grita) ¡yo!, (sin que le den la palabra responde) plomo, PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) Esperen (vuelve a poner el video donde están las palabras para que los estudiantes vayan leyendo y respondiendo) (XX y XY responden a coro), plato, (XY grita) como plátano. PEGB (va pausando el video y pregunta) PLE ¿Cómo la palabra? (algunos XX y XY responden) plegaria, PEGB plegaria y ¿Qué es una plegaria? (XX y XY levantan la mano), PEGB, (busca en la sala y elige a XX), a ver XX ¿Por qué salen las manos así? (las manos están juntas al centro del pecho) (XX responde), para rezar a Dios, PEGB ¡muy bien! Una plegaria es como un (...) algo que se pide a (...) (XX y XY responden) Dios, PEGB cuando nosotros rezamos pedimos que Dios nos ayude y nos cuide, eso es una PLEgaria, (pide silencio - ¡Shhhh!) Video: PLI como la palabra amplificador, (algunos XX y XY responden) amplificador, Video: PLO como la palabra plomo, (XX y XY responden) plomo, Video: PLU como la palabra Plutón, (XX y XY responden) Plutón, (XX y XY van repitiendo lo que va diciendo el video) pla, ple, pli, plo, plu. Video: ¿puedes repetirlas?, (XX y XY van repitiendo lo que va diciendo el video) pla, ple, pli, plo, plu. Video: ¡excelente! Ahora que ya sabemos cómo suenan las letras PL con las cinco vocales vamos a intentar leer estas palabras. Cuál silaba se forma si unimos con las letras P, L, junto a la vocal a, (XX y XY responden) pla, Video: que silaba se forma si juntamos la Z, con la A, (mono responde), ZA PEGB (pide silencio - ¡Shhhh!) A ver todos juntos, qué dice, (XX y XY responden), plaza, PEGB, ¡excelente! XY qué dice, (XY responde), pleno, PEGB, PLEno, a ver, a ver, ahora todos juntos a la cuenta de 1, 2 y 3, (XX y XY responden a coro) explicar, PEGB ¿Cómo?, (XX y XY responden) explicar, PEGB, de nuevo, (XX y XY responden) explicar, PEGB, ¡muy bien! Explicar, (video avanza y estudiante XY grita) plomo, PEGB ¡jeeeeey!) Todos juntos, (XX y XY responden a coro), plomo, (video avanza y estudiante XY grita) pluma, PEGB ¡jeeeeey!) XY, dijimos todos juntos, 1, 2, 3, ¿Qué dice? (XX y XY responden a coro), ¡PLUMA! PEGB XY qué dice, (XY responde) platillo, PEGB ¡muy bien! ¿Qué dice? (XX y XY responden) platillo, PEGB siguiente palabra que aparece ahí, (XX y XY responden) playa, PEGB, dice vamos pa' la playa, (XX y XY comienzan a cantar), pa' curarte el alma, cierra la pantalla, abre la medalla, todo el caribe, PEGB, ¡Stop! Silencio, escribimos la palabra, (XX y XY responden) playa, PEGB anota la palabra en la pizarra, PEGB, el siguiente dibujo ¿Qué es? (XY grita) pluma, PEGB ¡no! Ahí no dice pluma, miren la imagen, ¿Qué dice? (XY grita ¡plaza! ¡plaza!), PEGB, ¿Qué dice? (XY vuelve a gritar) ¡plaza!, PEGB ¡muy bien! Dice plaza, anoten en su cuaderno la palabra PLAZa (anota la palabra en la pizarra) PEGB, XY léame la siguiente oración,</p>
-------	--



9:37	<p>(XY grita) el ovni, el ovni porque tiene platillo volador, PEGB ¡chicos! dice el volante marciano, (XX grita) ¡es un ovni!, PEGB ¡no!, ¿Qué tiene? (XX y XY responden) el platillo volador, PEGB el platillo volante marciano, (repite), el platillo volante marciano, entonces qué palabra escribo de ahí, (XX y XY responden) el platillo, PEGB la siguiente oración, tengo que lavar los (...) (XX y XY responden a coro), ¡PLATOS!, PEGB tengo que lavar los (...) (XX y XY responden gritando) ¡PLATOS! PEGB ¡a ver! Quién está gritando, esto es sin gritar, PEGB la siguiente palabra que anotaremos, él limpia el (...) (XX y XY a coro responden) ¡PLUMERO! PEGB M anota todas las palabras que están en la pizarra, PEGB y la última, ¿Saben cómo se llama? Se llama manopla, la manopla no tiene dedos, es como un guante, no tiene para separar los dedos, va todo unido, PEGB entonces ¿Qué es? (algunos XX y XY responden) manopla (XX y XY comienzan a guardar sus cosas, ya no están todos trabajando, algunos están parados conversando con sus compañeros, otros están pegando o pintando otras guías) PEGB con que trabajamos el día de hoy, necesito cinco palabras que comiencen con la (...) que tengan la silaba PL, (XX y XY comienzan a responder), playa, plátano, pluma, (XY levanta la mano), PEGB a ver XY planeta, PEGB a ver XY, (XY responde) plata, PEGB ¡muy bien!, (XX levanta la mano), PEGB a ver XX, (XX responde) planta, PEGB ¡chicos! recuerden que mañana tenemos Kalakai, guarden su cuaderno y traigan sus agendas.</p>
9:47	

Diario de campo n° 6

Nombre del observador: Estefany Yanira Torres Muñoz.
Lugar: Colegio Parroquial Domingo Savio.
Hora de inicio: 11:45 hrs **Hora Final:** 13:30 hrs.
Fecha: 09/mayo/2019.
Contexto: En una sala de clases de segundo básico A, con un aproximado de 40 estudiantes, curso mixto. Se encuentran realizando una prueba del libro.
Asignatura: Lenguaje y Comunicación.

Hora	Descripción de lo observado
11:45	<p>La PEGB entra a la sala de clases saludando a los estudiantes, ordena las mesas para dar comienzo a la prueba y conversa con la asistente de aula, luego dice: “Manos arriba, manos a lado, manos al frente, manos en la cabeza, manos en el hombro, yo no sé por qué se corrieron tan adelante, así que córranse más atrás, (realiza el gesto con sus manos que se corran hacia atrás), hoy es la prueba del libro, ¿cierto? (los estudiantes responden “sí”), chicos pueden ordenarse en la fila, (menciona a un estudiante) concéntrese para que le vaya bien, chicos solamente lápiz no debe haber nada encima de la mesa, manos arriba, a lado, al frente, abajo, a a atención (los estudiantes responden “si, si si señor”) chicos ustedes están perdiendo tiempo para hacer la prueba, hoy tenemos la prueba del libro ¿de? (los estudiantes responden “los mejores amigos”) los mejores amigos, muy bien (menciona a un estudiante) ¿cuál es reglas para poder la prueba? (responde “no copiar”), ¿cómo debo hacer la prueba?, ¡Shhhh!, si necesito una goma voy y ¿se lo pido a mi compañero? (los estudiantes responden con un “no”) si tengo una duda a ¿quién le preguntó? (los estudiantes responden “a la profesora”) ¿le pregunto a mi compañero? (los estudiantes responden “no, hay que hacer la pregunta a la profesora”) a la profesora, chicos hay una actividad que quizás les va a costar miren (está escribiendo en la pizarra para entregar un ejemplo a los estudiantes), nosotros antes en primero básico en una columna A aparecía alguna información como por ejemplo esas palabras ¿cierto? (se refiere a lo que escribió en la pizarra, en este caso son: flor, pelota y mesa) y estaba la columna B (en la pizarra dibujo lo que escribió en la columna A) un ejemplo solamente va a aparecer las imágenes, (un estudiante hace la pregunta “¿esa es la prueba?) cierto, y aquí ¿qué tenían que hacer? (los estudiantes dicen “unir”) unir, hay un ejercicio en la prueba que se llama términos pareados, son términos que están en parejas y se complementan, estos son términos pareados, entonces escuché ¿cómo debe hacerlo?, en esta ocasión aparece en la columna A con números y aparece una rayita ¿qué creen que</p>



12:10	<p>deba hacer? (menciona a un estudiante para que responda, diciendo que: “el nombre”) el número de la opción correcta, por ejemplo, flor (escrito en la columna A) ¿qué número lo voy a poner? el 3 (señalando la imagen dibujada de una flor en la columna B) algo similar, aquí aparece nombre de los personajes del libro (señala la columna A) y aquí aparecen ¿qué es lo que hacen? (columna B), entonces aquí aparecen los nombres de un personaje de un libro por ejemplo Bea y aquí aparece lo que hace los personajes, ahí dice algo que hizo Bea entonces Bea tiene el número uno y aquí sale lo que hizo ¿qué número se debe poner? (los estudiantes responden “uno”) y así la va al relacionarlo en vez de unir lo deben colocar (los estudiantes dicen “el número”) el número, si tiene duda en eso me levanta la mano y yo voy, ¿quedó claro?, se separan por favor (realiza el gesto de separación de las filas) el reglamento de la escuela dice si yo veo alguien que está copiando retiró la prueba y le colocó uno, no importa si tiene todo bueno, le pongo un 1.</p> <p>PEGB “para atrás por favor, estás bien, esta fila (señala a una fila de estudiante) se corra a la derecha, ¿están listo?, (un estudiante pregunta que será con imágenes los términos pareados) no es una imagen, están los nombres yo lo dije (una estudiante “¿cómo nombre?”), van a aparecer nombres de los personajes y deben encontrar cuál corresponde ya, solamente el estuche encima de la mesa, (menciona a un estudiante) no me desconcentres por favor le pido ¿ya?, pongan su nombre (mientras entrega las pruebas de una a cada estudiante), recuerden que su nombre lleva puntaje, el nombre lleva puntaje, ya comenzó la prueba, ¿quién está (nombra a un estudiante) le pongo al tiro el uno aunque no tenga la prueba guarda el libro, chicos, recojan el cuaderno que está en el suelo por favor”. En ese momento entrega las pruebas entra una estudiante a buscar a una compañera de la sala para que le entregue unos zapatos, se lo coloca dentro de la sala y al irse dice chao. Por consiguiente, la PEGB “mi amor (le dice a un estudiante) me deja por favor tengo que entregar dos pruebas, ¡ay me corté! (mira su dedo), (...) ¿todos tienen prueba?, (...) chicos no se apresuren, hay algunos que van a terminar y nos queda tiempo todavía lean tranquilos.</p> <p>La PEGB va por cada puesto y se detiene en un estudiante que está atrás, se encuentran concentrados los estudiantes en la prueba, algunos estudiantes leen en voz alta, entrega apoyo al estudiante que se encuentra al frente en la lectura de las preguntas de la prueba, le comenta a un estudiante que lea las instrucciones para responder. Hay estudiantes que terminaron la prueba muy rápido por lo que dice lo siguiente “chicos lean tan tranquilos por favor”, entrega apoyo a distintos estudiantes manifestando lo siguiente la PEGB “cuenten el libro como si alguien nunca lo ha leído ¿qué pasó?, ¿qué ocurrió?, ¿qué estaban haciendo?, cuéntelo todo” (...) “chicos la última parte donde hay que escribir, por favor que sea con letra clara y cuenten como si alguien no hubiese leído el libro y quiere saber ¿ya? cuenten, lo que están escribiendo</p>
-------	---



12:30	<p>es la idea principal, pero yo quiero que cuenten el libro, recuerden que se comienza con mayúscula y termina con un punto y los nombres de personas se escribe con mayúscula” la profesora se va con el mismo estudiante que en un principio estaba apoyando, se traslada y apoya a los estudiantes que se encuentran adelante.</p> <p>Por consiguiente, le pide a una estudiante que pueda anotar a los estudiantes que se paran o hablan durante la prueba (coloca la PEGB dos caras una triste y otra feliz, y vuelve apoyar a un estudiante). La PEGB comenta lo siguiente “chicos el dibujo se pinta, está copiando (le pregunta a un estudiante), anótame (nombra a un estudiante) ¡Shhh!, si el dibujo no está pintado no tienen el punto, si termino la prueba ¿qué tiene que hacer? (los estudiantes contestan “dejar la prueba encima de la mesa”) y ¿por qué me estaban pasando la prueba?”</p> <p>Sigue apoyando al estudiante leyendo el enunciado, se para y va hacia el otro estudiante. La estudiante que se encuentra adelante anotando en la pizarra hace gestos a los demás compañeros. Entra la asistente de aula a la sala de clases, la estudiante anota en la carita feliz. La PEGB dice “chicos la respuesta y vuelvo a repetir ¿por qué hay cuatro líneas?, hay niños que no le alcanzo con las 4 líneas y tuvieron que escribir abajo y ¿me escriben una palabra? no pues para eso están las cuatro líneas, cuénteme ¿qué pasó?, la tía (nombra a la asistente de aula) todavía no lee el libro, entonces ustedes le van a contar y ¿cómo lo van a contar?, escribiendo y respondiendo, si terminó la prueba ¿qué hay que hacer? (los estudiantes responden “brazos cruzados”), por favor las instrucciones del principio que dije, si tenía alguna duda ¿se le pregunta a la compañera?” (los estudiantes responden “no, preguntarle a la profesora la profesora”).</p> <p>La PEGB y la asistente de aula entrega apoyo a los estudiantes que requieren una mayor ayuda, quedándose por un tiempo prolongado con los estudiantes entregando explicaciones de los enunciados. La PEGB comenta lo siguiente “chicos en la actividad que dice enumera del 1 al 4 deben colocar el número 1 ¿lo que ocurrió? (los estudiantes responden “primero”) primero y el número 4 ¿lo que ocurrió? (los estudiantes responden “final”) el 1 lo que ocurrió primero, luego, el siguiente (los estudiantes responden “número 2”) y ¿el siguiente? (los estudiantes responden “el número 3”) hasta llegar al final el número 4”.</p> <p>Vuelve con el estudiante, sigue apoyando a otros estudiantes en la prueba, llama la atención a un estudiante, sigue con el estudiante que estaba ayudando desde un principio y la asistente de aula también sigue apoyando a los estudiantes que se</p>
-------	---



13:00	<p>encuentran en las mesas de adelante. El apoyo se prolonga en el tiempo, además, aún se encuentra la estudiante anotando en la pizarra.</p> <p>La PEGB “chicos los niños del almuerzo a ver ¿quién termino? (nombra a un estudiante) arriba la prueba por favor, niños del almuerzo guarden sus lápices, guarden su cuaderno en la mochila, yo voy a retirar la pruebas de la mesa, déjenla encima la mesa la prueba, antes de ir almorzar deben guardar todo en la mochila” (...) “chicos van a recibir la ficha del dictado para el día lunes, son las palabras del dictado del día lunes, ojo y grillo, la pega en su cuaderno y la guarda en la mochila y lo revisan el lunes, dejé la prueba arriba la mesa yo la voy a retirar.</p> <p>Se preparan los estudiantes y comienza a retirarse de la sala de clases para ir almorzar al casino del colegio.</p>
-------	---

Diario de campo n°7

<p>Nombre del observador: Daniela Patricia Mitchell Carrasco. Lugar: Colegio parroquial Domingo Savio. Hora de inicio: 08:15 hrs. Hora Final: 08:39 hrs. Fecha: 16/mayo/2019. Contexto: Aula de recursos, estudiante de segundo básico A con profesora de Educación Diferencial. Asignatura: Lenguaje y Comunicación.</p>	
Hora	Descripción de lo observado
08:15	<p>La PED le cuenta al estudiante que hoy estarán acompañados por una profesora que solo quiere observar, le explica que no lo evaluara y que el solo debe seguir su trabajo como siempre, PED lo mira y le sonrío, estudiante mueve la cabeza en respuesta a un sí y devuelve la sonrisa.</p> <p>PED ¿le contaste a la tía que estamos aprendiendo a leer? Estudiante me mira y luego mira a PED. PED dice ahahaha cuentalo por', dile que estamos aprendiendo a leer. Estudiante comienza a mirar al suelo, mientras PED saca los materiales para trabajar, me mira, sonrío y dice: se pone vergonzoso. Estudiante levanta la mirada para observarme, mira ... y sonrío.</p> <p>PED saca de su bolsa de materiales una guía de trabajo, la pone encima de la mesa, estudiante observa el texto que contiene imágenes.</p> <p>PED le dice a estudiante, ya mira tenemos un cuento aquí, te lo voy a leer una vez yo y después me lo lees tú, ¿ya? estudiante mueve la cabeza en respuesta a un sí, y después vamos a hacer unas preguntas del mismo cuento, la tenemos que marcar ¿Bueno? estudiante responde: Bueno.</p> <p>PED dice así: El duende fue de paseo al parque de las leyendas, ¿ahí conoció a un? PED muestra con el dedo la imagen para que estudiante responda, ¿Qué es eso? estudiante un elefante, PED muy bien a un elefante, y aun, indica con su dedo la imagen para que estudiante responda, estudiante dice ¿un cocodrilo? PED le sonrío y le dice un cocodrilo. Continúa</p>



<p>leyendo, y en una jaula pequeña a un, indica con su dedo la imagen, estudiante la mira y le dice seguro un loro. PED devuelve la sonrisa.</p> <p>El duende estaba cansado de pasear decidió comer una, PED indica con su dedo la imagen, estudiante responde manzana, PED y regreso a su casa muy CON – TEN – (ambos responden) TO. Se miran y sonríen.</p> <p>PED ¿A dónde fue el duende? estudiante dice a la a la, mira al techo de la sala, pone su dedo índice en la boca mientras piensa en su respuesta ... ¿a la granja? PED puede ser la granja no cierta, porque dice el parque de las leyendas y dice que se encontró con puros animales ¿cierto? estudiante mueve la cabeza en respuesta a un sí, PED puede ser en el zoológico también. ¿Aquí con qué animales se encontró? PED muestra con su dedo índice la imagen del zoológico, estudiante pone su dedo encima de la jirafa, PED ya pero como se llama ese animal porque eso de uuuu no lo sé, estudiante salta en su puesto y responde jirafa. PED coloca su dedo índice en otra imagen ... y ese cómo se llama, estudiante: elefante, PED: y ese, estudiante: cocodrilo, PED: y ese, estudiante loro, PED ¡LORO! Y qué comió, muestra con su dedo índice imagen, estudiante responde, manzana, PED ¿y estaba rica?, estudiante mira hacia atrás, PED ¿estaba rica la manzana? ¿te gustan las manzana a ti? estudiante vuelve a darse vuelta y mira de nuevo su guía, junto a ello mueve la cabeza meneándola de un lado a otro, señalando que no le gustan las manzanas, PED, me mira y sonrío, PED vuelve a mirar al estudiante y pregunta ¿Haz ido alguna vez al zoológico? estudiante dice mm mm, PED no, todavía no, parece que este año iremos a ver a los animales al zoológico, ¿te gustaría? estudiante vuelve a mirar hacia atrás, PED toca su brazo derecho, estudiante se da vuelta hacia adelante y mira su guía, PED coloca el dedo índice del estudiante en la lectura, ¡Ya! el duende fue de paseo ¿al? estudiante me mira, PED: como tú quieras llamarlo, la granja, el zoológico, estudiante la mira y responde: a la granja. PED: la granja ... y ahí conoció a ¿un? estudiante: elefante, PED: y ¿un? estudiante observa la imagen me mira y responde: cocodrilo, PED: y en una jaula pequeña a ¿un? estudiante, LO – RO. PED, el loro estaba cansado de pasear y decidió comer ¿una? estudiante, salta en su puesto, manzana, PED: y regreso a su casa ¿muy? Estudiante, feliz, PED, excelente.</p> <p>PED mira a estudiante, entonces ahora vamos a responder ¡no cierto! estudiante mueve la cabeza en respuesta a un sí, PED: ¿A dónde fue el duende? estudiante dice al zoolo, encierra con un círculo la imagen del zoológico. PED: ahahaha ¿y a quien conoció el duende? estudiante mira a profesora para asegurarse de su respuesta colocando el lápiz en la imagen del elefante, PED: ahahaha al elefante, bien, marca, PED: ¿tú sabes cómo son los elefantes de grandes? ¿cómo son de grande? ¿Son chiquititos o grandes grandes? estudiante me mira, mira a PED y dice, muy muy grandes (hace un gesto con la mano hacia arriba) PED: ¿y qué comió? estudiante mira hacia atrás a un compañero, PED, toca su brazo derecho,</p>



08:19	<p>estudiante vuelve a mirar hacia su guía, PED: ¿cómo se sintió después de pasear? Estudiante sonrío, PED: ¡uuuuuy! Contento y feliz.</p> <p>PED: Ya ahora ¿me lo cuentas tú? Estudiante mira al techo de la sala, pone su dedo índice en la boca mientras piensa en su respuesta, PED: lo que te acuerdes. estudiante me mira. PED: el, estudiante repite el, PED el duen, estudiante de, PED: fue de paseo, estudiante mira la guía, al granja y conoció al cocodrilo, PED: ya pero mira acá, coloca su dedo índice en la imagen del elefante, estudiante, elefante, PED: ¿y a dónde estaba el loro? estudiante pone su dedo índice en la imagen de la jaula y repite jaula, PED: y el duende .. ¿cómo estaba? estudiante mira a PED, PED hace el gesto con su cuerpo de cansancio, erguir el cuerpo y bajar los brazos, luego dice, CAN, estudiante responde sado. PED: cansado de estar paseando. ¿y qué hizo? estudiante, se comió las manzanas, PED: ¿y qué hizo después? Estudiante, se fue a su casa, PED ¿y cómo llegó? estudiante mira a PED, le sonrío y responde feliz. PED: ¡MUY BIEN _ _ _ _! ¡Excelente!</p> <p>PED: saca de su bolsa de materiales otra guía, mientras estudiante observa a su compañero de atrás. PED: vamos a volver a marcar, por qué el otro día nos faltó esa de ahí, PED indica la fila que el estudiante debe repasar con su lápiz. Estudiante se muestra muy dispuesto a trabajar.</p> <p>Estudiante repasa con su lápiz el nombre Amalia. PED: ¡Vamos! Repasando con tu lápiz. ¿qué letra es esa? estudiante responde a, PED con el dedo índice le va indicando la siguiente silaba, estudiante dice ma, PED li, estudiante ma. PED: a ... ¡AMALIA! Estudiante mira a PED y le dice ¿Amalia?, PED: sí, mira, coloca su dedo índice en cada letra, estudiante: a – ma- lia. PED: ¡uuuuuy! Muy bien.</p> <p>PED: Aquí, le indica con el lápiz que siga con la otra fila, estudiante comienza a repasar la palabra momia. PED: ¿qué dice aquí? Le indica con el dedo índice la letra m, estudiante la mira, PED: lo mira y le dice tú conoces esta letra. estudiante responde mo, PED: mia, dice momia. Estudiante sigue con la palabra de la fila siguiente, PED: ¿qué letra es? estudiante repasa la palabra sin responder que es la letra m, luego termina de repasar con su lápiz la palabra muela. PED: ¿qué letra es esta? Indica con su dedo índice la letra u, estudiante dice, ue, PED: ya, ¡vamos! Completa, estudiante termina de escribir la palabra muela, PED: ¿qué dice acá entonces? ¡mira!, se hace énfasis en la letra m, mostrándola con</p>
-------	--



08:24	<p>el dedo indicé, estudiante responde, mue, PED, muestra la siguiente silaba, estudiante responde ble ... mueble, PED: ¡mira bien! Indica con el dedo indicé la silaba la, estudiante responde, ble ... mueble. PED: mue , l , a. estudiante, mueble. PED: muela ... mue, la. estudiante, mu, e, la. PED: ¡MUELA! ¡uuuuy! yo pensé que la conociai po', si la estuvimos viendo el otro día.</p> <p>PED: da vuelta la guía y dice, ahora marca otra palabra, pero primero veremos que dice, mira, indica con su dedo indicé la palabra que debe completar, estudiante responde de forma precipitada, muela, PED, me mira y sonrío, luego mira al estudiante y le dice: pero cómo va a decir de nuevo muela si muela comienza con la eme y esta palabra ¿con qué letra comienza? estudiante responde: e, PED: entonces dice, e, ¿qué letra es esa? Indica con el dedo indicé la letra m, estudiante mmmm, PED: entonces dice e -mí, estudiante repite emi, PED: ¡Emilia!, ya ahora marca tú la palabra EMILIA.</p> <p>PED: indica con su dedo indicé la letra e, estudiante dice e, m, i, e PED: l , estudiante l, PED: Emilia, estudiante dice elia, PED: me mira y sonrío, luego mira al estudiante y le dice, mira tú hoja y mi dedo, vamos de nuevo, pone su dedo indicé en la primera letra y dice, e, estudiante repite e, PED ¿qué letra es esa? Indica con su dedo indicé la letra m, estudiante dice m, i, PED: l, estudiante repite l, estudiante mira como la profesora va diciendo las letras, solo repite, dejando de mirar su hoja, cuando ve que la PED ve que no está siguiendo la lectura con la vista, estudiante retoma solo la lectura mirando la hoja y repitiendo a medida que el dedo indicé de la PED avanza.</p> <p>PED: se pone vergonzoso el _ _ _ _ de repente, pero ¡uuuuf! vierai como se, es desordenado, en la sala, cuando se junta, estudiante responde con el _ _ _ _ _ , PED: lo bueno es que lo reconoce, estudiante nos mira a ambas y sonrío.</p> <p>PED: saca de su bolsa de materiales una guía de trabajo, lápices de colores y una Tablet.</p> <p>PED: presenta la guía al estudiante, diciéndole, ya mira vamos a leer un cuento, vamos a escribir el título del cuento, vamos a escribir el final de una historia y vamos a dibujar, ¿ya?, estudiante mueve la cabeza en respuesta a un sí, PED: dice así, los tres lobitos estaban jugando al badminton en el jardín y cuando vieron al cerdo feroz acercarse corrieron a esconderse a la casa y cerraron la puerta, el cerdo llamo a la puerta y dijo, lobitos asustados dejadme entrar, ¡noo! ¡nooo! ¡nooo! Dijeron las tres lobitos, no te dejaremos entrar ni por todas las hojas de té de nuestra tetera, pues soplar y soplar y vuestra casa derrumbare, dijo el cerdo.</p> <p>PED: ¿el cerdito era malo? estudiante mira al techo de la sala, pone su dedo índice en la boca mientras piensa en su respuesta ... sí PED: ¿sí? ¿era malo? estudiante mira a la PED y mueve los hombros hacia arriba queriendo decir que no</p>
-------	---



sabe, PED: si po' era malo, si tú me lo dijiste. ¿y quiénes eran los que no le querían abrir la puerta? estudiante mira a la PED y le dice no sé, PED vuelve a leer el texto.

Los tres lobitos estaban jugando al badminton en el jardín y cuando vieron al cerdo feroz acercarse corrieron a esconderse a la casa y cerraron la puerta, el cerdo llamo a la puerta y dijo, lobitos asustados dejadme entrar, ¡noo! ¡nooo! ¡nooo! Dijeron los tres lobitos, no te dejaremos entrar ni por todas las hojas de té de nuestra tetera, pues soplar y soplar y vuestra casa derrumbare, dijo el cerdo.

PED: mira al estudiante, estudiante responde, los tes estaban jugando, PED: aun juego que se llama badminton, ¿cierto?, estudiante responde sí, PED: ¿y qué paso? estudiante responde, se escondieron en la casa y le dijeron ábranme la puerta, PED: le dijeron que no, ¿y por qué no le querían abrir la puerta? estudiante mira a la profesora, me mira, y responde, no sé, moviendo los hombros hacia arriba, PED: ¿no sabes? Entonces podemos inventarle ¿por qué no querían abrirle la puerta? estudiante mira a PED y le dice sí podemos, PED: ya, cuéntame cómo vamos a terminar este cuento, ¿cómo le vamos a decir?, él dijo pues soplar y soplar y vuestra casa derrumbare dijo el cerdo, ¿y qué le respondieron los lobitos? estudiante responde nada, PED: mira al estudiante y le dice con cara de sorprendida ¡NADA!, ¿y qué hicieron entonces? tenemos que inventar que podría haber pasado, PED está lista para transcribir lo que el estudiante dirá como respuesta, estudiante ehehehe los lobitos estaban ahí jugando eheheh PED: badminton, estudiante responde, y el lobo PED: y el lobo, o sea, el cerdito feroz, estudiante piensa, PED: ¿y qué le dijo? estudiante, le dijo entrate pa dentro y ... y dijo ábranme la puerta y no se la abrió, y se la soplo y se la volo, PED: ¡ya! ¿y qué paso después? Imaginemos que le respondieron los cerditos después a los lobitos, ¿se escondieron en la casa y no respondieron nada más? ¿o pudieron haber hecho algo? estudiante responde, es que le dijeron, PED: ¿qué le dijeron? estudiante responde ¡NADA!, PED: pero inventemos algo po _ _ _ . Si hasta ahí llevo nuestro cuento, pero ahora nosotros debemos crear un final. Inventemos algo, lo que tu quieras. Estudiante dice, le respondieron ¡no! PED: no ... ya, ¿y qué le respondió el cerdo? estudiante responde, se jue, PED: el cerdo se fue, ¿y qué paso después? estudiante responde, llevo otra vez, PED: - con cara de sorpresa, dice: ¡uuuuu! Volvió otra vez, PED: escribe y repite, llevo otra vez, ¿quién? estudiante responde, el cerdito. PED: ¿y qué paso ahí? estudiante piensa y dice mmm salieron pa juera, PED: ¡uuuu! ¿quién? ¿quiénes salieron? estudiante responde, los cerditos ... los tres. PED: ¿y qué paso? estudiante mira a la profesora, me mira, y responde, no sé, no me acuerdo, PED: no, pero inventemos. estudiante, después, se hicieron amigos, PED: ¡ohohoho! ¡muy bien! ¿y qué paso? estudiante responde, jugaron muchooo, PED: ¿y a qué jugaron? estudiante, a la escondida, PED: repite respuesta del estudiante para transcribirla, jugaron a la, estudiante responde, pinta, PED: a la escondida ... estudiante dice, y a la pinta y también jugaron



08:32	<p>muchooo, PED: ¡muy bien! ¿algo más que agregar? estudiante mueve su cabeza diciendo no, PED: colorín colorado, estudiante responde, este cuento se ha acabado ... muy cortito, PED: pero si era cortito, ya _ _ _ _ , cómo le podemos poner de título a nuestro cuento, ¿cómo se puede llamar este cuento? estudiante responde, Los mejores amigos. PED: ¡Los mejores amigooooos! (transcribe mientras tanto el título a la guía).</p> <p>PED: ¡ya! ahora viene la parte que a ti más te gusta, dibujar lo que acabamos de leer, lo que sea, ¿te paso los lápices de colores? estudiante dice sí, PED: saca los lápices de colores de la caja y los reparte en la mesa del estudiante, estudiante dice, ¿tengo que pintar? PED: sí, y acá tienes que dibujar y pintar (indica con su dedo indicé donde debe hacer la actividad) ¿qué quieres dibujar? estudiante sube los hombros y dice la casa, PED: ¡ya! dibuja la casa, la casa de los tres ... lobitos, que linda tu casa, estudiante dibuja el techo de la casa, estudiante pregunta, cómo se hace la casa abajo, PED: se hace como un cuadrado (estudiante dibuja las líneas del costado del cuadrado) PED: observa el dibujo y dice, indicando el dibujo, que lindo, falta el palito acá abajo, el que cierra la casa, estudiante lo hace, luego mira a la profesora dándole a entender que está listo, PED: nos falta, la ventana y la puerta de la casa, estudiante dice, a dónde, PED: acá puede ser (indica en el dibujo donde debe ir la puerta) ¿y qué más podemos dibujar? estudiante levanta los hombros y dice no sé, PED: ya pero algo más ... cómo se llamaba el malo, que después fue amigo de los buenos, estudiante levanta los hombros y dice no sé, PED: no te acuerdas como se llamaba, el que le iba a soplar la casa, el que les decía déjenme entrar, estudiante responde, cerdito, PED: ¡CERDITO!, ese, no me acordaba como se llamaba, PED: puede ir acá el cerdito, debes dibujar un círculo, las patitas, las orejas (mientras busca en la Tablet la cara de un cerdo), PED lo encuentra y se lo muestra al estudiante, estudiante dibuja la cara del cerdito, luego se arrepiente y borra el cerdito, solo deja la casa.</p> <p>Estudiante termina de dibujar y PED entrega Tablet para que realice solo dos partidas (por tiempo, no pueden ser más) del memorice, estudiante comienza a jugar muy concentrado, PED: ¡muy bien _ _ _ _ ! Tienes buena memoria hoy. PED: comienza a revisar material mientras el estudiante termina de jugar, estudiante entrega Tablet. al terminar, el estudiante pregunta qué es (hojeando la guía), PED: es una guía que haremos otros días, ahora debemos ir a la sala.</p>
08:40	

Diario de campo n°8

<p>Nombre del observador: Romina Paz Sánchez Silva Lugar: Colegio Parroquial Domingo Savio Hora de inicio: 8:15 hrs. Hora Final: 9:00 hrs. Fecha: 28 de Mayo del 2019 Contexto: Aula de recursos con estudiante DIL Asignatura: Trabajo de Comprensión lectora.</p>	
Hora	Descripción de lo observado
8:20	<p>El estudiante entra a la sala con la (profesora de educación diferencial 1) PED 1, se sientan y le explica las instrucciones, “Acá tenemos un pequeño cuento cortito, yo te lo voy a leer y vamos a inventarle un nuevo final, ¿ya?, le vamos a inventar un final a este cuento” estudiante asiente con la cabeza, PED 1 continúa “Se llama así... La plaza tiene una torre, la torre tiene un balcón, el balcón tiene una dama, la dama tiene una flor, ha pasado un caballero, ¿quién sabe porque paso?, y se ha llevado la plaza con su torre y su balcón, con su balcón con su dama, y su dama con su blanca flor”, ¿De qué se trataba?, el EST DIL mantiene silencio, y PED 1 repite la pregunta en forma de canto, a lo que el estudiante dice “no sé”, PED 1 manifiesta con gestos “ohhh, pero ¿nada?.. y ¿qué había en la plaza?” estudiante dice “¿una flor?”, PED 1 “muy bien había una flor, había una torre y la torre tenía un balcón y en el balcón había una dama que tenía una flor. ¿ya? (estudiante asiente), prosigue PED 1 “pasó un caballero y se llevó a la flor, se llevó a la dama y se llevó a la torre y al balcón, se llevó todo, lo leemos de nuevo”, estudiante se dispone a tomar atención y PED 1 continua “La plaza tiene una torre, la torre tiene un balcón, el balcón tiene una dama, la dama tiene una flor, ha pasado un caballero, ¿quién sabe porque paso?, y se ha llevado la plaza con su torre y su balcón, con su balcón con su dama, y su dama con su blanca flor, entonces que pasó, había una plaza y ¿había algo en la plaza?, el estudiante responde “una flor”, PED 1 continúa “una flor, ¿qué más?” estudiante “una persona”, PED 1 “sí, una dama verdad, ¿Qué más?, el estudiante toma silencio, PED 1 intenciona “¿una...?.. que es alto alto...” al ver que estudiante no responde, afirma “una torre, había una torre alta y en la torre había un balcón también, entonces que pasa... el caballero paso y se llevó todas las cosas, ¿Qué se llevó?... PED 1 “la flor, ¿qué más?” estudiante responde “la...”, PED 1 “la ¿qué?, no te escuché po, ¿me dijiste que no sabes?” estudiante ríe...</p> <p>PED 1 empieza a dibujar los elementos y diciéndolos “mira, había una torre, había una dama, había una flor y había un balcón” repite los elementos de forma oral y apuntándolos con el lápiz para que el estudiante viera los dibujos, mientras</p>



8:25	<p>sigue hablando “llegó un caballero y se llevó todo, se llevó el balcón, se llevó la torre, la dama y la flor, se llevó todas las cosas, ¿le podemos cambiar el final del cuento?” estudiante asiente, PED 1 dice “ya y ¿cómo lo podríamos cambiar?, por ejemplo si el caballero no se lleva las cosas, ¿qué podría pasar?”, El estudiante piensa mientras PED 1 continúa “¿que podría pasar?, ¿qué pasaría si el caballero entra a la torre... con qué se iba a encontrar?” el estudiante se mantiene en silencio mirando el texto a lo que PED 1 interviene “ de éstas que están acá, con cual se encontraría?” (Apunta los dibujos que ella realizó), es estudiante apunta la flor, PED 1 dice “ya y qué podría pasar entonces... si se encuentra con la dama” al ver que se distrae con el sonido de la puerta le pregunta de nuevo “señor, ¿qué podía pasar si se encuentra con la dama?”, el estudiante responde “¿nada?”, PED 1 continúa “que pasa si le lleva algo, ¿qué le puede llevar de regalo?” estudiante responde “una rosa”, PED 1 dice “una rosa y de qué color es la rosa, por mientras voy a escribir lo que me dices”.</p>
8:29	<p>PED 1 agarra el lápiz y comienza a escribir y al mismo tiempo lo dice en voz alta “El señor le lleva de regalo... ¿Qué cosa? (estudiante responde “una rosa”), ah una rosa y ¿de qué color era la rosa? (el estudiante responde “amarilla”) mmmm que linda y ¿qué le dice a la señora? A la dama...” el estudiante responde “no sé”, PED 1 exclama “ahhh y ¿qué haces tú cuando le regalas algo a una persona?... le haces ¿así (estira la mano) y le pasas la flor o le dices algo?” repite la misma pregunta, esperando que estudiante responda, el estudiante dice “nada”, y PED 1 “¿¿nada?!... sí le regalas un regalo a tu mamá, ¿qué le vas a decir?... te traje un regalo con mucho cariño, ¿qué le vas a decir?” estudiante responde “te traje un regalo”, PED 1 continua “ahhh, mira entonces el caballero, ¿qué le irá a decir a dama?” estudiante dice “te traje un regalo”, PED 1 afirma “bien, te traje un regalo y ¿qué le va a responder la dama?, estudiante responde “gracias”, PED 1 se ríe y dice “sii, gracias, muy bien... entonces el caballero ya no se va a llevar la plaza, ni la torre, ni el balcón, ni la dama ni la flor, ahora que es lo que va a hacer... va a entrar a la to... ¿cómo se llamaba?, va a entrar a la to... (Espera que estudiante responda) torre...oh que viene vergonzoso hoy día el estudiante, siendo que nunca es así, es súper bueno para trabajar ¿cierto?” estudiante asiente.</p> <p>PED 1 le pregunta “acaso, ¿te acostaste muy tarde?”, estudiante responde que sí, PED 1 continua “¿a qué hora te acostaste?”, estudiante responde “tarde”, PED 1 dice “ tan tarde, y ¿porque tan tarde?, ¿porque no más temprano, que estabay haciendo?” , estudiante dice “estaba jugando”, PED 1 dice “ ¿a qué estabas jugando?” estudiante dice “con mi hermano”, PED 1 “¿a qué estabas jugando con el Jose?”, estudiante dice “al play”.</p>



8:35	PED 1 dice “ah por eso, mira ahora vamos a leer un texto cortito, pero ahora le vamos a inventar un título, porque no tiene título, se llama “la viborita se va corriendo a Viboratac para ver a su mamá, la cabeza ya llegó, pero la colita no... ¿lo leemos de nuevo?... la viborita se va corriendo a Viboratac, para ver a su mamá, la cabeza ya llegó pero la colita no, ¿cómo le podríamos poner a éste cuento?, estudiante responde “ la colita no llegó”, PED 1 pregunta “y, ¿por qué no llegó la colita?”, el estudiante indica que no sabe, la PED 1 vuelve a preguntar, “¿qué podrá haber pasado en ése momento?” repite la pregunta al no escuchar respuesta por parte del estudiante, PED 1 al no escuchar respuesta, empieza a decir...
8:41	“Cuéntale a la Tía Romina, que estuvimos trabajando ayer”, el estudiante pregunta “¿ayer?”, PED 1 asiente y dice “¿con qué letra estuvimos trabajando ayer?” estudiante dice “¿con la ‘c’?”, PED 1 corrige “con la ‘s’ (hace el sonido), la sssssssssssss de...”, estudiante “serpiente”, PED 1 “muy bien y cómo sonaba las?”, empiezan a trabajar con los sonidos como la s con la a, sa, la s con la e, se y así sucesivamente con todas las vocales, luego le pregunta si se acuerda de otras letras más que ya hayan visto, el estudiante responde con la p y la m, tanto de mamá como papá, en donde comienza la PED 1 de nuevo a trabajar los sonidos.
8:34	PED 1 saca la tablet y carga un cuento, y le da las instrucciones al estudiante, “mira este es un cuento, que voy a leer y tú lo vas a escuchar, ¿ya?”, estudiante asiente, mientras PED 1 va a buscar la pizarra, cuando vuelve sigue con las indicaciones “mira el cuento se llama, la leona maripilista, en el colegio se despista... dice así... había una vez una leona llamada maripilin, que vivía en la selva con sus papás y sus hermanos, era muy despabilaba para atrapar ratones y nunca se quedaba jugando al escondite, aquí (apunta la imagen del tablet), ¿dónde estará la maripilin?” El estudiante apunta correctamente, PED 1 continúa “muy bien, ¿dónde estarán los papás?” estudiante vuelve a apuntar correctamente, luego PED 1 apunta en la pantalla y pregunta “¿a qué estarán jugando ellos?, estudiante responde a la escondida, PED 1 felicita y prosigue “le encantaba escuchar las conversaciones de los mayores, porque era muy lista y todo lo que quería lo conseguía sin que le costase nada, de nada, por eso todos la llamaban la leona maripilista”, pregunta de nuevo a estudiante “¿qué le gustaba hacer a la leona?” se queda en silencio el estudiante y ella prosigue “¿qué escuchaba la leona?”, estudiante responde correctamente “las conversaciones”, PED 1 lo felicita y continúa “¿qué conversaciones, las de los amigos, de los grandes?”, estudiante con seguridad responde “la de los grandes”, PED 1 lo felicita y sigue con la lectora “vivía feliz y contenta, sin preocuparse más que de jugar, hasta que un día sus papás le dijeron que tenía que ir a la cueva de la señora leocadia para aprender a cazar, pero si yo ya sé, respondió la leona, sus padres le recalcaron que cazar ratoncitos no iba a alcanzar cuando fuese una leona grande como su mamá” empieza con las preguntas “¿a dónde tenía que ir la leona?”
8:36	



8:41	<p>estudiante responde “al...”, PED 1 dice “¿qué tenía que aprender hacer?, que ella dijo, ya se hacer eso..” estudiante no responde y PED 1 ríe “ohhhhhhh, repetimos para que pongas atención... vivía feliz y contenta, sin preocuparse más que de jugar, hasta que un día sus papás le dijeron que tenía que ir a la cueva de la señora leocaldia para aprender a CAZAR” reafirma la última palabra, el estudiante dice “a la cueva tenía que ir”, PED 1 dice y que tenía que hacer... estudiante dice a cazar, y PED 1 pregunta “y ¿qué cazan los leones?”, estudiante dice “pescado”, PED 1 “quizás pueden comer pescados... entonces quién la estaba mandando a la cueva, era el...” apunta la imagen estudiante responde con seguridad “mamá y papá”, PED 1 sigue leyendo “Está bien dijo Maripilista pero poco convencida, porque creía que así, siempre sería una leoncita pequeña que sus padres iban a cuidar de ella hasta siempre jamás”, pregunta “¿por qué ella no quiere aprender a cazar?”, estudiante responde: porque ya sabía, PED 1: “¿bien y ella que sabía cazar?, estudiante dice “¿pescado?”, PED 1 “ella iba a cazar ratoncitos, tu sabes hacer un ratoncito?”, estudiante y PED 1 empiezan a dibujar un ratoncito en la pizarra, entre medio de risas y varios intentos.</p> <p>PED 1 sigue leyendo “al día siguiente en la cueva de señora Leocadia, se puso muy contenta cuando vio a otros leoncitos con los que podía jugar, al principio charlaron un rato y le pareció muy divertido, pero luego la Leocaida dijo, que paso hoy...., (ven las imágenes juntos del cuento), mira al final no era una cueva, ¿qué era?”, estudiante responde “una escuela”, PED 1 dice “una escuela”, mientras sigue leyendo el cuento “La profesora les dijo así, queridos leoncitos, la primera lección que teneís que aprender para ser buenos cazadores es el estar muy quietecitos para sorprender a la presa.... (pregunta), ¿cómo entonces tenían que estar los leones?”, el estudiante responde “quieto”, PED 1 prosigue: entonces ¿puedo estar así? (empieza a hacer movimientos rápidos de manos y brazos), el estudiante niega, y PED 1 pregunta, “entonces cómo tenía que estar... en silencio, mirando a la presa po, ¿cierto?” estudiante se ríe y asiente, y PED 1 sigue leyendo “no os podeís mover, teneís que estar en silencio absoluto hasta que yo lo diga, uno, dos y tres... le pregunta “¿qué le está enseñando la profesora a los leoncitos?”, estudiante responde a sumar, restar, PED 1 se ríe y dice “además de sumar, restar, ¿qué van a aprender ellos?, estudiante dice “a caminar”, PED 1 “si po, bien porque primero deben aprender a caminar para poder cazar, ¿cierto?, entonces que les dijo la profesora como tenían que estar”, estudiante responde “en silencio”, PED 1 afirma y sigue, “ellos iban a cazar, entonces tenían que estar calladitos, no podían estar hablando, tenían que estar en silencio y sin moverse” sigue leyendo “Todos se quedaron quietos y callados, Maripilista también pero cuando no había pasado niún minuto se aburrió y como le picaba la oreja se rasco con la pezuña, la profesora la miró enfadada, un rato después, una mosca paseaba, molestando alrededor de su cara... entonces ¿cómo estaban todos los leones allí, los chiquititos? (pregunta y apunta la imagen y estudiante la mira con atención y dice “calladitos”, PED 1 repite “calladitos,</p>
------	---



8: 45	<p>en silencio y además quietos y ¿cómo estaba nuestra leoncita?, estudiante mira la tablet y dice “moviéndose”, PED 1 pregunta el porqué, estudiante responde “porque le picaba la oreja”, PED 1 afirma lo dicho anteriormente, y agrega que además había una mosca,</p> <p>Sigue con la lectura “trató de quedarse quieta, pero cuando se posó en su nariz no se pudo aguantar y de un manotazo la atrapó y se la comió... ¿a quién se comió?” pregunta la PED 1, estudiante se ríe y mira la tablet donde está el cuento y dice “a la mosca”, PED 1 afirma y sigue la lectura “ésta vez la leocadia se enojó mucho, la mando a ponerse su lado apartada de los demás... ¿qué hizo la profesora?”, estudiante dice “la mando a ponerse a su lado” PED 1 dice “muy bien, quedan dos más.... sigo.... pero a pesar de que estaba allí aislada, ella andaba despistada y no entendía lo que la profesora decía, sucedió entonces que otros leoncitos aprendieron a cazar topos y conejos y ella no... ¿por qué no aprendió a cazar? Estudiante piensa y mira las imágenes, y dice “porque ella no quería”, PED 1 “no, no quería, se movía, no estaba en silencio, no podía aprender a cazar, muy bien...”, sigue con la lectura “como no estaba atenta, la maestra no estaba nada contenta y habló con sus papás y les advirtió que si Maripilista no se esforzaba se iba a quedar muy, muy rezagada... ¿qué dijeron los papás?”, estudiante dice “que iba a ...” PED 1 complementar “¿iba a pasar ella, así con esa actitud?, no cierto...” y sigue leyendo “la leoncita estaba tan enfurruñada, porque le había parecido que aprender a cazar no era nada divertido... ¿le gustaba a ella?”, estudiante responde que no y dice que estaba triste (observa la imagen), PED 1 apunta la imagen “mira, ¿qué están haciendo allí los papás?”, estudiante dice “hablando con la profesora”, PED 1 afirma que está correcto y pregunta “¿qué están haciendo los compañeros?, estudiante dice “cazando”, PED 1 “mmm están practicando ... éste es el último... dice Leocadia vio que en casa tenían que practicar lo que acababan de explicar pero Maripilista leona cada vez más cabezona se negaba a trabajar sus papás no sabían qué hacer para que aprendiera a obedecer , la obligaban y la obligaban y todo se desesperaba la leoncita se puso muy triste porque los días de solo jugar se habían acabado y ahora todo el mundo estaba enojado... ¿qué pasó al final?”, estudiante responde “que... ella estaba estudiando”, PED 1 “¿ella estaba estudiando? Mira escucha... la obligaban y la obligaban y todo se desesperaba la leoncita se puso muy triste porque los días de solo jugar se habían acabado y ahora todo el mundo estaba enojado, entonces y ¿por qué estaban enojados?”, el estudiante piensa, mira las imágenes del cuento y dice “porque ella no se quedaba quieta”. PED 1 dice “ella no se quedaba quieta, entonces no aprendió a...”, estudiante termina diciendo “a cazar”.</p> <p>Ahora, PED 1 hace un resumen del cuento con todas las imágenes, haciendo preguntas a estudiante, PED 1: “súper”, ahora mira vamos para arriba (indicando la tablet), “cuéntame, ¿quién es ella?”</p>
-------	---



8:52	<p>Estudiante: una leona, PED 1: bien y ¿qué le gustara a ella?, estudiante dice “escuchar”, PED 1 continua y ¿qué le gustaba hacer a los hermanos?”, estudiante “jugar”, PED 1 “bien y a ¿qué jugaban los hermanos?”, estudiante “a la escondida”, PED 1 “muy bien, te acuerdas, ¿qué le dijeron un día los papas a la leona?, que ella tenía que aprender a...”, estudiante dice “cazar”, PED 1 “bien, para cuando ella fuera grande supiera cazar, supiera comer, porque ella pensaba que toda la vida los papás le iban a dar la comida, entonces ¿qué pasó cuando fue a la escuela?, la profesora como dijo que tenían que estar...”, estudiante responde “quietos y en silencio”, PED 1: ya bien, y ella ¿cómo estaba?, estudiante responde “moviéndose”, PED 1 “moviéndose, cierto, muy bien, entonces ¿qué paso?, estudiante dice “ella se estaba rascando la oreja”, PED 1 afirma, “se estaba rascando la oreja y ¿por qué?, estudiante dice de inmediato “porque le picaba”, PED 1 continua “y que tenía en la nariz, una...”, estudiante dice “oveja”, PED 1 se ríe y dice “ésta es la mosca, y la otra semana llama abeja... entonces, ¿qué hizo la profesora?, acaso estaba contenta o se enojó...”, estudiante dice “se enojó”, PED 1 “claroooo, se enojó... y ¿qué le dijo?, estudiante dice “nada”, PED 1 pone cara de confusa “entonces ¿no la reto? (estudiante niega con la cabeza), claro que la retó si le dijo, te vas a sentar aquí al lado mío, para que pongas atención y la niña dijo no quiero sentarme al lado suyo, no quiero poner atención mmmmm me parece conocido a alguien, ¿quién se portará así en la sala?, estudiante dice “yo, el estudiante 1”, y la PED 1 dice “hay más compañeros, ¿quién más?, estudiante sigue “el estudiante 2, el estudiante 3, el estudiante 4”, PED 1 : sii bien, tenemos cinco personas que no hacen caso en clases, y ¿qué les podría pasar?, estudiante: retar..., PED 1 “como le paso a nuestra leoncita, que la retaron... entonces que fueron a hacer los papás”, estudiante dice “hablar con la profesora”, PED 1, “porque la leoncita no...”, estudiante completa: no quería prender nada, PED 1: bien y ¿qué le dijeron los papás?, estudiante dice que los papás estaban enojados. PED 1: muy bien, entonces como le pondría de título a nuestro cuento, estudiante dice “la niña no quería estudiar”, PED 1 repite lo mismo y lo escribe, dice “ya..pero no quería estudiar o no quería cazar?, estudiante se da cuenta del error y corrige “no quería cazar” (eso mismo lo escribe la profesora en la pizarra) excelente, te felicito, ahora ¿quieres dibujar algo del cuento?” Estudiante niega con la cabeza y dice que “no”, la PED 1 intenta motivar a que lo haga, y dice PED 1 “me parece conocido lo que estás haciendo ahora, a alguien que acabamos de leer recién, recién...”, estudiante dice “a la leona”. PED 1: muy bien.</p> <p>Finalmente el estudiante debe terminar la guía del día anterior, la cual estaba escribiendo la “s” con sus respectivas vocales, en ése momento unos estudiantes más pequeños que estaban en el aula de recursos se empiezan a poner desordenados, a lo que PED 1 le dice al estudiante “mira así se portaba la leona, ves no iba a aprender nunca a cazar así” dónde el estudiante</p>
------	---



	<p>sigue terminando la copia de la sa-se-si-so-su. Y empiezan a susurrar para no molestar a los demás estudiantes que van llegando al aula de recursos.</p>
8:54	<p>Para terminar PED 1 le muestra a estudiante el libro que van a trabajar la próxima clase, en dónde le muestra las imágenes del libro y le pregunta qué acciones pueden estar sucediendo, además de una serie de preguntas para que el estudiante tenga noción de forma muy general de lo que van a leer la próxima clase. Además le hace preguntas de metacognición del cuento como: ¿qué te gustó del cuento?, estudiante dijo cuando jugaban los leoncitos, ¿de qué se trataba el cuento?, estudiante responde de la leona, PED 1 dice “¿qué no le gustaba hacer a la leona?”, estudiante responde “cazar”, PED 1: excelente además el cuento se relaciona con lo que ocurre en la sala, ¿cierto?, estudiante asiente, y PED 1 continúa “podrías cambiar un poquito tu actitud entonces, poner atención a la sala, di no quedaras despistado como la leoncita”.</p>
8:58	

6. Entrevistas

Entrevista Semiestructurada: Dirigida a la Profesora de Educación General Básica (PEGB)

Fecha: 16/ Mayo/ 2019.

Guión de Preguntas:

1.- Antes de comenzar el proceso de planificación de la asignatura de lenguaje y comunicación, ¿Se realiza una reunión previa con profesores/as de Ed. Diferencial para identificar las estrategias de enseñanza para estudiantes con DIL en la comprensión lectora?

PEGB: Todos los profesores del colegio tenemos reuniones de trabajo colaborativo una vez a la semana (ehhh) para trabajar con todos los niños pertenecientes al PIE o SEP, donde conversamos acerca de lo que se trabajará en la siguiente clase según la asignatura y de que (mmmm) forma ellas pueden intervenir de acuerdo a su experticie, que podemos hacer y en qué momento de la clase.

2- ¿Cuáles son las mayores dificultades y/o desafíos para trabajar la comprensión lectora con estudiantes DIL?

PEGB: Es que es difícil, como... una porque donde no saben leer, les cuesta mucho como la lectura individual, esa es súper dificultosa, no no se puede, y nose... a veces en la motivación en actividades de motivación a la lectura, también hay otros temas importantes.

Seminaristas: ¿A qué se refiere con que hay temas importantes?

PEGB: El contexto.

Seminaristas: ¿El contexto?

PEGB: Si, por ejemplo, hay niños que tienen no sé po que la mamá es analfabeta entonces no le puede ayudar mucho, lo otro la mamá que no lo trae al colegio o que

llega tarde todos los días y que pucha de la semana viene uno o dos días, o viene una semana y la otra no viene. En resumen, la inferencia, el no adquirir la lectura aún, la baja asistencia a clases y el poco apoyo de las familias en el hogar.

3- ¿Cómo fomenta la motivación y la participación en estudiantes con DIL para la realización de las actividades de comprensión lectora?

PEGB: Que lo que más les motiva, más con imágenes...cuando tienen imágenes, cuando son textos largos les carga, no porque no... les cuesta mucho, si no ... bueno uno de ellos si sabe leer, pero los otros dos no, entonces les cuesta mucho y no les motiva, mmmm no, no quieren nada, tonces para ellos es como m... sería bueno tener imágenes, el tema de las imágenes y el hacer, mmmm no po, el año pasado que les hice lenguaje también iban viendo las imágenes, trabajábamos más con imágenes el segundo semestre trabajamos más con imágenes que con selección múltiple, cuando íbamos adecuando las pruebas, le agregábamos a las alternativas de selección múltiple le agregábamos imágenes para que ellos igual fueran asociándolo con lo que se estaba trabajando.

4- ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?

PEGB: Materiales...netamente... ehh pucha... materiales físicos estamos trabajando taller los días Viernes que está como centrado netamente en estrategias de comprensión lectora, pero lo trabajamos viernes por medio y generalmente los viernes hay muchas actividades, el día del alumnos el viernes pasado, el próximo viernes es el día de la mamá, entonces siempre hay algo los viernes, y viernes por medio estamos trabajando con un libro que es de “Star” que lo tienen todos los niños, que le sacamos fotocopia (risas) .. y un viernes de eso y otro viernes es “kalakai” es una plataforma, que trabajan, o sea que contrató el colegio.

Seminaristas: Y esa plataforma, ¿de qué se trata?

PEGB: Mira no es muy interactiva, para los niños, más sobre todo los niños que tienen poca tolerancia les frustra mucho, porque tú lo has visto (dirigiéndose a María José) se quedan pegados, que se bloquean.

Seminaristas: Algunos se frustran, ¿Es una plataforma que entrega el ministerio?

PEGB: No, el colegio la contrató, no sé hasta qué curso está, solo sé que está en segundo, pero lo niños ingresan con una clave, con su nombre de usuario y van como contestando unas preguntas, para segundos básico son como oraciones, texto escrito más corto, les van explicando a través de video, les van explicando de que se trata, como la estrategia que van a trabajar, de que se trata el contenido que van a ver, es todo digital, van al laboratorio sala de computación y ehh.. a medida que van pasando van respondiendo ehh...van ganando puntos y esos puntos los ponen en el...ehh... los canjean por un avatar, o sea ese avatar lo visten, le pueden cambiar el pelo, los ojos, no sé.. hacerlo como ellos o hacerlos como transformarlos en otra persona.

Seminaristas: Mish.. no lo había escuchado antes.

PEGB: Se llama “kalakai”, pero no es muy interactivo, es como leer y lo más interactivo es el avatar (risas), el problema es que se queda pegado, como están los dos cursos, los dos laboratorios ocupados o ya sea por compumat que es otra plataforma de matemáticas, o por kalakai, están ocupados, entonces se demora mucho o si el niño (toz), por ejemplo llega un niño que no sabe leer ahí contesta rápido, sin leer, la plataforma se da cuenta, entonces que hace, los bloquea, entonces pasan 5 minutos para, tiene que esperar 5 minutos para que se desbloquee, entonces los niños se frustran y es difícil para los niños que no saben leer.

Seminaristas: Entonces sería más que nada ¿recurso digital?

PEGB: Sí.

5- ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que emplea usted para desarrollar la comprensión lectora en los estudiantes con DIL?

PEGB: Las estrategias que yo empleo (ehh) son las mismas que con todos los niños con dificultades del aprendizaje po, el poder resolver preguntas de comprensión lectora de forma oral, utilizar material de apoyo visual y las respuestas escritas realizarlas en la pizarra en conjunto con el grupo curso para que ellos también logren escribirlas y no se sientan segregados por no escribir. Junto con eso las evaluaciones se van adecuando

de acuerdo a la dificultad que presentan pero... (emmm), pero ello es realizado por la especialista.

6- Según los objetivos de aprendizajes propuestos en las bases curriculares y planificación elaborada por usted para sus clases ¿Cuál es su metodología de trabajo para lograr potenciar las capacidades de los estudiantes con DIL en la comprensión lectora?

PEGB: Es difícil lograr los Objetivos de Aprendizaje expuestos por el ministerio, para ellos se bajan al nivel anterior, (ennnn)... cuanto a su exigencia y teniendo en cuenta que no es posible un trabajo tan individualizado en un grupo curso tan numeroso, todo va en estrategias orales y visuales principalmente.

7- Desde la comprensión inferencial ¿Qué estrategias le acomoda para trabajar las ideas principales de un texto, las relaciones de causa-efecto, deducción de detalles, entre otros aspectos relevantes que engloba esta categoría?

PEGB: Relacionándolos primero (mmmm) con cuentos ya conocidos por ellos, películas, historias de la vida diaria, videos, power point (mmm) eso.

8- ¿Qué aspectos que abarcan la comprensión literal e implícita se le dificulta trabajar con los estudiantes? ¿Por qué?

PEGB: Es que por ejemplo con los estudiantes DI, se les dificulta como la, las literales y la implícita como les cuesta igual harto (risas), las implícita, pero eehmm no sé.

Seminaristas: Porque dentro de lo que abarca la comprensión literal entraría todo lo que es, la idea principal, o sea que la reconozcan (toz), ¿Les cuesta ese aspecto?

PEGB: (risas) todo.

Seminaristas: (risas) es que la inferencial igual es más...

PEGB: Si po, sobre todo la parte de lógica no es tanto, pero igual les cuesta el asociar, trabajábamos ayer una guía de analogías y bueno a la mayoría no les costó, pero los niños con DI les costaba más, no allí Ingrid tuvo que estar con ellos haciéndolo.

Seminaristas: Entonces les cuesta hartito esa parte, de la asociación.

PEGB: Sí, sí. Les cuesta, si po, ahora nosotros estamos trabajando en éste taller de estrategias, estamos trabajando en la idea principal, ya después ahora vienen los detalles y, y después ya bueno es que, es que las estrategias van por etapa, si ven el libro, por ahí está el libro... va por etapas comienza con la idea principal después ya va con los detalles, con los personajes y ahí empieza a ver, a ver cada...

9- ¿Cuál de las siguientes estructuras textuales (textos narrativos, informativos, poéticos, entre otros) le dificulta trabajar más con los estudiantes? ¿Por qué?

PEGB: ¿Me dificulta más? (asienten las mediadoras).

Seminaristas: Trabajar con ellos, las estructuras textuales, como textos narrativos, informativos, poéticos.

PEGB: Los poéticos.

Seminaristas: ¿Por qué?

PEGB: Porque según, o sea, por las estructura a simple vista no, pero si por todas las cosas que tiene, porque el cuento siempre, el cuento, la fábula siempre tiene una estructura que la van trabajando desde chicos, no se po, inicio, desarrollo y final, personajes, ambientes, como que se da en las películas, se dan en los libros que ellos tienen, pero los poemas no, porque son los versos, la estrofa que es un estrofa y nombre estrofa ya es como ... ¿verso?, porque se llama verso, porque se llama estrofa, inicio inicia una historia, se pueden tener una relación y final un desenlace y así va a terminar el final, pero en los poemas ver la estructura de que (toz), de ver los.. bueno las partes, el verso la estrofa, el hecho de que no .. la forma en que están escrito, de que se escriben en verso lo que le veíamos hoy día, que se escribía en verso y que al transcribir al copiarlo, lo copian todo así... no lo copian en verso. Porque no tienen .. Solamente la

estructura de un cuento, que se copia de línea en línea y todas las clases es copar de línea en línea, escribiendo de línea en línea, de línea en línea, entonces un poema les quita toda esa estructura, los desorienta sobre todo los niños con di los desorienta, entonces saber es como más difícil.

10- ¿Qué estrategias emplea para la interrogación de textos?

PEGB: Para la interrogación de textos es de la misma manera, o sea... de forma verbal en primera instancia para que tengan también la opción de responder y tratando de orientarlos hacia las respuestas ante el grupo curso. En resumen, con preguntas orales más que nada...

11- ¿Cómo dirige sus acciones pedagógicas para enseñar los textos literarios y no literarios para la comprensión lectora?

PEGB: Es que mire, yo en segundo básico pensando en éstos nivel, yo no hacía segundos básicos hace como cinco años y desde que entré al colegio he hecho primero y cuarto básico, entonces a mí el año pasado en primero, vimos como una, así como súper pincelada de algunos tipos de textos, pero por ejemplo acá yo siento, porque hemos trabajado solamente algunos, yo siento que la fábula y los cuentos son más difíciles, porque los otros traen más imágenes, no se po, las recetas, los textos informativos, el poema, como que el poema donde tiene rima y son como más graciosas en ... como que les cuesta menos pero igual estamos comenzando a trabajar eso, del año pasado en primero no lo veíamos mucho, veíamos como grandes rasgos de.. no me centraba en los tipos de textos, me centraba más en la motivación hacia la letra, o hacia la palabra que íbamos a trabajar, además que les costaba mucho porque falta mucho, en primero básico falta mucho, mucho, mucho, todos los días son 10 niños que faltan, entonces se van quedando atrás, entonces... lo bueno es que me dejaron éste año en segundo porque yo ya se lo que no pude o alcanzamos a ver en primero yo ya sé que lo podemos reforzar además.. porque en segundo básico si vemos lo planes y programas o vemos cuando ya una profesora que ya ha hecho segundo básico se va a guiar por eso no más, pero si no los conoce del año anterior no, no va a saber, va a dar por hecho muchas cosas, dice “no lo voy a explicar, no lo voy a enseñar, porque eso ya lo debieran haber visto en primero”, entonces lo bueno que ya los tuve en primero y puedo ir trabajando todo eso.

Seminaristas: Y si lo hacen eso de dar por lógico lo que han visto, ¿lo hacen?

PEGB: Si po, si po, si se da mucho, mucho y no ven. Hasta yo he visto acá que hasta la forma de hacer las pruebas que no puedes evaluar algo que no lo has enseñado, no puedes meter en una prueba una actividad que no la hiciste en clases, no la puedes dar por hecho que la van a saber, que van a saber cómo lo hacen si están recién empezando a leer solos, no les puede aparte de saber de leer solos meterles una actividad que no van a manejar entonces, les va a ir mal en las pruebas, si tú vas a trabajar un tipo de ejercicio, tienes que trabajarlo en clases también.

12- En base a su experiencia profesional, ¿Usted indaga sobre nuevos conocimientos acerca de las distintas metodologías que aporten a la comprensión lectora? ¿Cuáles ha encontrado, en qué consisten y cómo estos favorecen el aprendizaje en estudiantes con DIL?

PEGB: En segundo básico nos centramos más en la fluidez y una comprensión más oral ya que algunos niños aún no leen, eehmm... el tema también de...seguir instrucciones, creación de oraciones, identificar secuencias. Yo...no he investigado últimamente acerca de ello, pero me guio en Objetivos de Aprendizaje de primer año básico.

13- De todas las estrategias que utiliza en su quehacer pedagógico para el desarrollo de la comprensión lectora, ¿Cuál cree usted que es la que da mejores resultados en los estudiantes con DIL?

Seminaristas: La que le da mejores resultados, cuando hace alguna estrategia para comprender un texto

PEGB: Que, viéndolo ahora, me lleva más a pensar en primero básico, cuando estaban en primero básico, porque ahora como los niveles son más como altos de exigencia son más alto es difícil ir trabajando, sobre todo ahora que tamos viendo los grupos consonánticos, pero eh, cuando trabajamos con los niños la caja ésta de las sorpresas, que estábamos viendo...

Seminaristas: ¿la caja mágica?

PEGB: si, la caja mágica cuando trabajábamos esos grupos consonánticos que tenían objetos dentro y que los tenían que sacar y ahí tenían que descubrir que grupo consonántico íbamos a trabajar y ahí como que les llegaba más a motivarse al trabajo y esa caja mágica a ellos les gusta todo, y sabes lo que llevando el año pasado que éste año lo voy a implementar, pero ya leímos todos, hay un material que se llama “kamichivai” que lo trabajamos hartito el año pasado, que son ¿los conocen? (negación de cabeza por parte de amabas mediadoras) están en la biblioteca, es como un atril de madera entonces están los cuentos, son cuentos láminas está todo el cuento, entonces uno se pone adelante, es como un teatrillo de madera se tiene con las cositas en las puertecitas, entonces se abre y ponen los, éstas láminas, ta todo el cuento, por un lado aparece la imagen y el otro lado está la historia, entonces uno que está atrás que lo está contando va leyendo y los niños que van mirando... van viendo las imágenes, entonces uno va, lo va trabajando y a ahí nose.. va contando la historia y después va sacando la lámina y la pone al final o yo la pongo debajo y allí van sabiendo toda la historia, y vamos viendo las láminas, pueden ser con las imágenes y vamos viendo la comprensión de los ... de lo que habíamos, de lo que yo les había contado y después lo asociábamos a la letra que estábamos trabajando, pero es kamichivai es entretenido, les gusta mucho.

Seminaristas: lo voy a buscar (risas), se oye entretenido la verdad.

PEGB: si y allí uno se puede armar, preparar el material, en un taller de lectura de un séptimo parece el año pasado, hicieron, crearon un kamishivai iban armando ellos creaban su cuento, entonces en éstas láminas iban creando su cuento y después armaban éste como el teatrillo donde se metían las láminas, es entretenido y las láminas son diferentes historias, nosotros ya el año pasado las vimos todas, pero hay varias, hay varios en la biblioteca hay varios.(...)

14- Considerando alguno de los objetivos de aprendizaje de las bases curriculares que apuntan a la comprensión lectora ¿Cual le causa mayor dificultad para trabajar en el aula común con los niños con DIL? ¿Por qué?

PEGB: ¿Tienes los objetivos allí? (risas) (mediadoras los buscan), ustedes ven las bases curriculares es muy ambiguo todo, porque en matemáticas es preciso, saben un

contenido, eh no se po, en ciencias también, pero en lenguaje es como disfrutan ...
¿Cómo sabí si lo disfrutan o no?, no se no... como que es todo muy ambiguo.

Seminaristas: El objetivo número dos dice, “Leer en voz alta para adquirir fluidez: pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones; respetando el punto seguido y el punto aparte; sin detenerse en cada palabra”, ese es el objetivo número de dos de comprensión lectora, porque son seis, del dos al siete.

PEGB: Ya y ¿cuáles son los otros?

Seminaristas: Comprender... el objetivo número tres es: “Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora; por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos; visualizar lo que describe el texto; hacer preguntas mientras se lee”.

PEGB: ése va relacionado con lo que quiero trabajar el segundo semestre, yo el primero semestre es la fluidez y el segundo semestre es el comentario, que trabajan con un libro que se llama “curiosidades del mundo”, ¿lo conocen? (negación de cabeza por parte de la mediadoras), ya es un libro que (toz), es un libro que lo dio el ministerio que tenga una copia en el auto, pero no, pero hay copias acá, grandes, yo tengo una copia el tommo uno, sí, el tommo uno creo que lo tengo yo, pero que ese es mío, que lo traje de otro colegio y acá tiene el tommo dos o el tommo tres que son textos súper entretenidos, y que lo que yo trabajaba, pucha en la otra sala tengo el cuaderno, que con cuarto lo trabajaba, que trabajamos con un texto igual, de la misma forma de la rutina, todas las semanas, pero éste texto es, son entretenidos son textos informativos, no se, nos hablaba del pez globo por ejemplo, entonces ellos primer día hacían la lectura, los tipos de lectura, después ehh hacían la copia, veían vocabulario, ellos buscaban en el diccionario las palabras de vocabulario, acá en segundo yo se las doy, y en cuarto ellos buscan las palabras de vocabulario y después el último día trabajábamos con el comentario. que ellos allí tienen que eh.. decir que les pareció el texto y en ése comentario que les pareció, tienen que asociarlo con algo ehh. que les paso, no sé, dentro de ése comentario tratar no obligatoriamente, pero tratar de para poder hacer la relación, para poder hacer la relación con el texto, tenían que emmm que les paso cuando lo leyó, no se había uno por ejemplo en cuarto se daba, ahí era un texto

quemindia que se celebra el día de los hermanos, tonces ahí hablaba todo de lo que hacían, que la hermana hacia tal cosa, que el hermano hacía, no se contaban todo, toncecs cuando hacían comentario no sé por, a mí me gusto porque hacia esto y me recordó cuando con mi hermana celebramos jugamos a tal cosa, entonces tratan... siempre les decía, que trataran de meter en el comentario lo que habían pensado al momento de leer el texto, tonces ahí salían comentarios súper buenos, tonces eso quiero trabajarlo el segundo semestre acá, primer semestre trabajar la fluidez y el segundo semestre trabajar el tema del comentario.

Seminaristas: y ¿Cómo quiere trabajar eso en segundo básicos?

PEGB: Así como el comentario

Seminaristas: Así como más, pero.... ella dice las palabras del vocabulario, esa es la diferencia que usted dice las palabras de vocabulario

PEGB: No po pero, acá en el primer semestre estamos trabajando eso de las rutinas estamos ahí nos centramos como el objetivo general ahí es de la fluidez lo otros se van dando como por añadiduras se da en lo otro.

Seminaristas: O sea como que va a hacer una adecuación de esa actividad como para los niños.

PEGB: si, porque esa estrategia también la utilizan en los colegios **Astoreca** que el libro este Astoreca y eeh lo empiezan a hacer desde segundo básico y creo que hasta de primero básico que es el comentario y todo el día leen un texto diferente, pero mmm...ya no quiero que lo lean un texto diferente no sé mmm....tonces ahí aprovecho de trabajar fluidez y trabajando otras cosas y ahí va el comentario porque también acá le tienen que trabajar el desarrollo de frases

Seminaristas: En el OA4 “Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas y otros”.

PEGB: Uhum... hemos trabajado el cuento, con la fábula, el poema el texto informativo también del teñón, es que con la rutina vez que con las rutinas se puede trabajar de muchas cosas, yo no me he centrado netamente en lo del lenguaje ver los sustantivos, los adjetivos, no los he visto porque quise trabajar, centrarme en los grupos consonánticos no pasarlos así

Seminaristas: ¿por qué cree que es más pertinente trabajar esa rutina como todas las semanas y no solamente dos o tres días y cambiar?

PEGB: lo que pasa es que el trabajo de la rutina es que los niños vayan como familiarizándose con el texto, entonces ir cambiando de un momento a otro el niño todavía no se está acostumbrando al texto cuando se lo van a cambiar y es como... tonces la idea es por eso ir trabajando y sacando el máximo provecho de ir viendo la estructuras, si ya vamos a trabajar en la semana vamos a trabajar el poema verlo, trabajar la estructura trabajar eeh..en la comprensión lectora trabajar vocabulario, y porque no sé si han visto que siempre los voy recordando todas las clases aunque hayamos visto el vocabulario el día anterior eeh... en las siguientes clases igual lo veo y lo vuelvo a ver pero esta vez ellos me lo dicen y ahí vamos entre todos y ellos van diciendo las cosas tonces eeh... sobre todo para trabajar la fluidez situ vas a trabajar la fluidez necesitas que el niño reconozca el texto sobre todo pensando en los niños que les cuesta más, si trabaja un día o dos días los niños que les cuesta mas no logras tampoco la seguridad ahí porque acá los textos los niños se los aprenden de memoria, pero si tú le dices que lo lea una parte no sé po no lo haces como en estructura si no que “ya léame el segundo párrafo” lo puede ir leyendo aunque se lo aprenda de memoria la idea es que lo lea con la entonación, con los cambios entonces eso es lo que va trabajando ahí con la rutinas.

Seminaristas: En el OA 5 “Demostrar comprensión de las narraciones leídas: extrayendo información explícita e implícita; reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia; identificando y describiendo las características físicas y sentimientos de los distintos personajes; recreando, a través de distintas expresiones (dibujos, modelos tridimensionales u otras), el ambiente en el que ocurre la acción; estableciendo relaciones entre el texto y sus propias experiencias; emitiendo una opinión sobre un aspecto de la lectura”.

PEGB: Ahí está relacionado más con las pruebas, con la lectura domiciliaria

Seminaristas: Sí, porque ahí es donde yo me acuerdo que tenía hartas preguntas, ahí igual preguntaba la secuencia como habían ocurrido los hechos y de los personajes no me acuerdo muy bien de las preguntas, pero...

PEGB: Pero en las pruebas de la lectura domiciliaria se trabaja más eso y el guion, pero con las fichas ¿viste las fichas cómo eran? la asistente de aula las dejó acá (revisa papeles)

Seminaristas: ¿Y hace una de cada lectura domiciliaria?

PEGB: Sí, es que ahora la encontré porque con la PED2 la que trabaja acá habíamos hablado de poder hacer una ficha, yo había visto una, pero no me había gustado, pero esta la encontré súper completa porque como que evalúa el texto sin estar escribiendo va marcando, dificultades de la lectura la encuentran muy fácil, adecuada, muy difícil; las imágenes eran interesantes, eran pocas, suficientes; recomendarías el libro.

Seminaristas: Si, está muy buena

PEGB: Si, mira en mi celular, de Facebook porque estoy en Facebook, en todos los grupos de primero básico, segundo básico, y del Matte de México de no sé dónde, de todos los países estoy (risas) entonces yo cosa que me gusta lo voy compartiendo y en una encontré esta (refiriéndose a la ficha) y me gusto porque dice lo que me ha gustado, lo que no me gusto, aparece la estructura del título, el autor, la editorial, el resumen. La editorial casi nunca la ven, pero es importante conocerla, entonces la encontré ahora no más para el primer libro no la pudimos hacer entonces para que tuviera mejor porque si la pegaban en el cuaderno como que no porque la iban a perder, entonces preferí que me lo entregaran así.

Esta buena yo la encontré súper buena.

Seminaristas: Según el OA 7 “Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo: extrayendo información explícita e implícita;

comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto; formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura”.

PEGB: Si, lo que me falta y que deje registrado es ir a la biblioteca tenemos un día que pedí que pudiéramos ir que era acá (segundo básico B) era el día martes a la última hora y cuando están acá (enseña horario) en esta porque a esta hora se van al almuerzo y los otros cursos igual los deje como a esta hora y eso me ha faltado hacer de poder que ellos busquen lo que quieren leer. Eeh... el año pasado y este año lo quería hacer, pero no me ha resultado mucho porque son como muchas cosas; que ellos tenían un libro cuando comenzaron ya el segundo semestre cada uno tenía un libro entonces lo leían y cuando terminaban de leerlo iban a pintar si les había gustado o no le había gustado, se lo contaban a la asistente de aula o a mí de que se trataba el libro y después lo cambiaban, se lo cambiaban entre ellos entonces cada vez que terminaban una actividad se ponían a leer y acá este año también lo quería hacer pero se me ha olvidado.

Seminaristas: ¿y cuál de esos objetivos le cuesta más trabajar entonces, usted dice lo de la lectura independiente?

PEGB: uuhm...sí.

Seminaristas: Porque en que ellos lo hagan.

PEGB: uuhmm...si es difícil, es súper difícil y bueno llevándolos a la biblioteca. Igual varios niños van a la biblioteca pero que ellos escojan un libro y se pongan a leer.

Seminaristas: Y a través de qué actividades o no sé si alguna vez ha trabajado la causa y efecto en situaciones ¿Cómo la trabaja?, Como con imágenes

PEGB: bueno es que es como con secuencias.

Seminaristas: a través de secuencias trabaja más esos aspectos

15.-En base a los objetivos de aprendizajes que propone el currículo nacional, ¿A través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?

PEGB: En la elección de libros de lectura domiciliaria en que sean llamativos para ellos, cuenta cuentos en sala, libros personales en sala, textos de lectura para inicio y final de la clase que sean cortos y llamativos, videos de cuentos, representaciones, visitas de personajes (eehmmm) eso po.

16- Según el eje de lectura propuesto en las bases curriculares ¿Cuál de las dimensiones (conciencia fonológica y decodificación, fluidez, vocabulario, conocimientos previos, estrategias de comprensión lectora, motivación hacia la lectura, importancia de los textos) cree usted que limita el desarrollo y aprendizaje de la comprensión lectora? ¿Con qué estrategia usted abarca esta dimensión?

PEGB: pucha el tema del vocabulario, del como recordarlo constantemente, el poder utilizarlo en oraciones porque a ellos les cuesta escribir oraciones, tonces que ellos eehmm...con ciertas palabras van creando oraciones; por ejemplo, trabajamos con los grupos consonánticos igual iban creando oraciones con algunas de esas palabras eehmm...también con las palabras de las rutinas.

Seminaristas: Entonces... ¿con qué estrategia usted abarca esta dimensión?

PEGB: Estamos trabajando todos los días en la rutina de lectura, que ahí estoy trabajando la fluidez, pero ahí trabajamos todo po, trabajamos vocabulario, trabajamos fluidez, trabajamos comprensión lectora, que todos los días les pregunto, La primera clase preguntamos de que se trata el texto, que tipo de texto es eehmmm, vamos haciendo preguntas del texto y la siguiente clase, siempre, siempre comenzamos haciendo las preguntas, siempre comenzamos con la rutina, de los cuatro días que tenemos eehh éstas clases, son tres que trabajamos con la rutina y el otro lo trabajamos con kalakai o con el texto, éste del.. star, entonces en ésa rutina trabajamos todo, con la estructura también y pretendo ya el próximo, para el segundo semestre trabajar con el comentario, una parte de él.

17- Según su experiencia trabajando con estudiantes DIL ¿Qué modelo de lectura es el que permite desarrollar de mejor forma la comprensión lectora?

PEGB: Es que me enfoco más en la fluidez en primero básico, solo trabajamos solamente como el de codificar, entonces se trabaja la comprensión lectora pero no tan

fuertemente tonces en segundo básico, nos centramos en la comprensión lectora y en la fluidez y eso es lo que me estoy centrando solo el primer semestre, en que puedan leer fluido y para que puedan entender lo que leen, porque muchos, ... bueno aquí no tanto, que leen como robot, tonces el ... (toz), lo que me quise centrar este primer semestre fue en eso, en trabajar la fluidez y dentro de la fluidez vamos trabajando ahí emm comprensión lectora, ya sea con vocabulario con el uso del vocabulario, lluvia de palabras, con preguntas de comprensión lectora, preguntas en el mismo texto en el que trabajamos aparece abajo una pregunta donde ellos tienen que responder, las otras son de forma oral y aparece una en el mismo texto donde ellos tiene que responder.. y sí, voy siguiendo todas las etapas po, las tres etapas de la comprensión lectora que es la inferencial, la explícita y la referencial que lo asocian con algo de su vida, entonces siguiendo los tres tipos de preguntas.

Seminaristas: y ¿qué métodos ocupan?, método...

PEGB: Pero es que método, eso es lo del, por ejemplo, lo de las rutinas yo lo saqué de un, de los colegios de belén educa y allí trabajan la... trabajan todos los cursos trabajan el tema de la fluidez junto con la comprensión, las preguntas, el vocabulario.

Seminaristas: Tengo una consulta acá utilizan el Método Matte ¿verdad? ¿Cómo lo utiliza usted? Por ejemplo, hace actividades relacionada a él o...

PEGB: utilizo el método Matte y me capacite en el 2010 eeh... y el año antes pasado nos volvimos a capacitar, pero yo soy la que hago lenguaje en realidad en los dos primeros y segundos, pero utilizo los libros del método Matte que el colegio los compro, el colegio compro para los dos cursos y utilizo todo los del Matte voy viendo la motivación, pero del Matte según **Aptus**, es que hay diferentes como modelos porque si uno va a una capacitación de Astoreca son diferente a la capacitación de Aptus. Los de Aptus están relacionados a los colegios SIP de la Sociedad de Instrucción Primaria que son los colegios Matte entonces Aptus es como the real (risas) del Matte entonces las dos capacitaciones que yo he tenido que es eeh... introducción al método Matte y profundización al método Matte ha sido allá, entonces trabajamos en todo sentido; lo que si no soy estricta con letra, o sea soy estricta igual, pero no es tanto, que tiene que el gancho que la vueltecita que tiene que seguir la cuadrícula no le pongo tanto énfasis a eso sino que se entienda.

Seminaristas: Usted con su experiencia ¿cree que es pertinente el uso del Método Matte en los estudiantes DIL?

PEGB: Sí, porque es un método, ellos necesitan estructura.

Seminaristas: Entonces usted cree que es más beneficioso para su aprendizaje.

PEGB: Si, porque ellos necesitan estructura, entonces el Matte es un método y siempre es igual o sea la forma de trabajar es la misma pero no se po a nosotros nos enseñaron que la motivación lo es todo, entonces el énfasis debe estar en la motivación en cómo se presenta la palabra. Por ejemplo, en primero el lunes el martes comenzamos la lección nido y ahí íbamos a ver la letra d y primero trabajamos solo el sonido no se trabaja con el nombre de las letras entonces para eso ellos hicieron un nido con plasticina entonces al ir haciendo el nido de plasticina se acuerdan de que era de la palabra nido y la palabra nido tiene el sonido d ¿me entiendes? Y ahí al hacer el análisis/síntesis ahí como que se va complementando todo. por eso trato de ir haciendo diferentes cosas en torno a la motivación de acuerdo a las palabras o contenidos que estamos trabajando; o vemos videos, cantamos, hay canciones, para la lección loro vimos la canción del lorito Nicanor eeeh...ya para nido hicimos el nido de plasticina y además en la segunda clase vimos los nidos más asombrosos de los animales entonces vimos que no solamente eran nidos de pájaros sino que también habían nidos de termitas, de hormigas y como eran, y las formas de estos, entonces vamos complementando con diferentes cosas en función de la palabra.

Seminaristas: Nosotras cuando vinimos a observar notamos que al hacer esas lecturas usted mencionaba unos tipos de lecturas que tiene en esos carteles donde dice lectura modelo, lectura individual y eco coral. ¿Con eso usted trabaja la fluidez o no?

PEGB: Si po con esas (tipos de lecturas) estamos trabajando, esa es con la rutina, porque la rutina trabaja eso los diferentes tipos de lecturas; parte de la **lectura modelo** para que ellos vean el cómo deberían terminar leyendo el último día.

Seminaristas: O sea usted lo utiliza como para que lean como de corrido y no todo tan rápido

Seminaristas: Claro como para que pongan entonación.

PEGB: Ahí se trabaja la fluidez, con esa rutina se va trabajando la fluidez, claro po el primer día que se trabaja la lectura modelo. Mira el método es así, son de 4 días, pero yo lo tuve que acortar a tres porque el ultimo día trabajamos la... vamos a kalakai o trabajamos las estrategias; entonces lo acortamos a 3, el primer día es **lectura modelo** osea el normal el que debería ser, segundo día **lectura en eco**, tercer día **lectura coral** y el cuarto día es **lectura independiente** ese es el orden

Seminaristas: ¿y nos podría hablar un poquito de cada una de las lecturas? ¿en qué consiste cada una?

PEGB: La primera que es la **lectura modelo**, la profesora modela la lectura respetando los puntos la entonación si hay signo de interrogación, signos de exclamación como que le da más énfasis, entonces ahí después los niños van viendo cómo deberían terminar leyendo y de la misma forma después viene la **lectura en eco** la persona que está modelando lee y los demás niños repiten como en eco, entonces tienen que ir repitiendo con la misma entonación se va trabajando por tramos cuando uno lee inconscientemente...se han dado cuenta cuando leen conscientemente de que van leyendo y hay momentos en que ustedes van parando la lectura o no?. Cuando tu leas vas a ver que tú paras en algún momento porque no lee hasta el punto siendo que tú vas leyendo por tramos entonces eso también vamos trabajando el ir leyendo por tramos entonces la lectura en eco porque además que si tu lees un no sé po un párrafo entero no lo van a repetir porque se les olvida ahí la importancia es que vayan leyendo con la misma entonación que lo está haciendo la persona que modela y voy viendo de que lo deben hacer con el dedo para saber que están leyendo y que no lo están repitiendo, mirando el techo y no po la idea es que siempre incluso en la lectura modelo ellos vayan con su dedo lector leyendo

Seminaristas: Para que focalicen la atención

PEGB: Si, y que no sea repetir sino que está viendo las palabras y no está repitiendo que el mismo va leyendo esas palabras; después el tercer día la lectura coral en donde todos leemos a coro eeeh... después de repetirlo varias veces; no sé po yo hago que niñas contra niños o por filas, eeh... no sé po juntaba filas, por ejemplo fila 1 y fila 2

contra fila 3 y fila 4 eeh... y después el cuarto día es la **lectura individual** en donde se escoge a 5 niños del curso y esos 5 niños leen el texto; si el texto es muy largo leen por párrafos o pueden leer el texto completo; entonces ahí se va viendo y se va evaluando de modo general, si hay niños que les cuesta más, qué cosas deberían mejorar y ahí se va notando, se va dejando el registro de los que ya salieron a leer.

Seminaristas: Claro, para que no se repitan.

PEGB: Sí, porque entre tantos 44 acá uno no se va a acordar de quien salió o no salió a leer, entonces la idea es dejar registro de eso.

Entrevista Semiestructurada: Dirigida a Profesoras de Educación Diferencial (PED)

Fecha: 24 / Mayo / 2019.

Guión de Preguntas:

1-¿Qué tipo de adecuaciones curriculares realiza al momento de evaluar al estudiante en el área de comprensión lectora?, ¿Podría dar algún ejemplo de aquellas adecuaciones?

PED 1: Ya, las adecuaciones curriculares a los estudiantes en este momento en segundo básico han sido (emmm...) netamente sacar un poco los objetivos de segundo básico, hemos tomado más los de primero básico, entonces, por ejemplo, dentro de las adecuaciones en la evaluación se les lee la prueba para poder dar una mejor comprensión, poder ver realmente si comprende lo que está leyendo o escuchando en este caso, más que si el contenido lo aprende o no y en relación a las evaluaciones ya de cuento o de (emm...) la lectura domiciliaria es más complejo, porque ya va si leyó en la casa o no, entonces, no hay un refuerzo antes de que se le aplique la evaluación sobre el texto y estrategias, bueno estaría esa, se lee la evaluación, se les lee (eee..), la evaluación cambia, tiene menos alternativas normalmente (emmm...) se utiliza más imágenes para trabajar en las evaluaciones, ¿qué más?, esas serían las más grandes cosas. Se da otro tipo de respuesta que si me responde oral yo tengo la facilidad de anotar lo que me dijo sin que él tenga que escribirlo, (emmm...), relación con las imágenes de algún momento específico lo de la secuencia también es complicado, normalmente no tienen muy entendido lo que paso primero, segundo y después, o sea primero, intermedio y final, no, no lo manejan muy bien y siempre que se hacen evaluaciones así se trata de sacar ese ítems porque se pierde mucho en eso, hasta grandes, pero se pierden.

Seminaristas: ¿En ambos estudiantes con DIL?

PED 1: Si, para los dos porque por ejemplo el estudiante 1, (emmm) que se él está leyendo igual hay que ver que lea, que uno le vaya guiando la lectura porque se salta palabras, por lo mismo porque omite muchas cosas y también la escritura omite más.

2- ¿Qué actos genera usted para facilitar la comprensión lectora del estudiante con diagnóstico DIL tanto en las instrucciones como actividades de la clase de lenguaje y comunicación?

PED 1: Ya, en la clase de lenguaje y comunicación normalmente la profesora da las instrucciones adelante, como ambos están sentados juntos se le vuelve a dar la instrucción a ellos, nuevamente de una forma distinta y también hay que estar instigando harto a que realicen la actividad, porque a veces no quieren hacerlas y no la quieren hacer, y se quedan sin querer hacerla, pero, si se le trata de demostrar de otra forma y dar un ejemplo es bueno, igual de reforzar, como por ejemplo lo que tienen que hacer y ya después parten del ejemplo a realizar las cosas.

Seminaristas: Y esto ¿es distinto en aula de recursos?

PEDI: Si.

Seminaristas: ¿Cómo sería el trabajo relacionada a la pregunta anterior?

PEDI: ¿A las instrucciones?

Seminaristas: Si, a las instrucciones

PEDI: Ya, serían muchas claras las instrucciones, ya que en la sala se da como una instrucción general y se da una vez, entonces, en aula de recursos ya se puede jugar con la instrucción, una vez y ver si ya no la comprendido darla otra vez, darla de otra forma, o ya netamente irse a una parte de la instrucción y después a la otra, en la sala se da la instrucción completa y a veces se pierden en eso, porque nose (emmm...), copien lo que está en el pizarrón y después escriban tres ejemplos, y ellos quedan con el copia lo que está en el pizarrón y no el de escriba los tres ejemplos, y se pierde la instrucción adelante, entonces, tiene que ser muy parcializado las instrucciones lo mismo en aula de recursos.

Seminaristas: Las estrategias que se utilizan ¿son las mismas que se trabajan con la profesora?

PEDI: No se conversan las estrategias, de hecho lo que se conversa es lo que uno va hacer, es sobre la actividad corta que vas hacer y siempre te piden algo de memoria, concentración y no salen de eso, y no te dejan hacer otra cosa más, entonces, eso es lo que tú vas hacer en la sala y tú no sabes, por ejemplo, uno le pregunta a la profesora que va a pasar los grupos consonánticos en cual vamos en la GR ya y listo, pero no te dicen vamos a ver un video, vamos hacer una guía, ¿qué podríamos cambiar en esto?, no está esa conversación, nunca esta, ellos tienen como planificado la clase y tú eres como el extra que va un ratito, entonces el fuerte es trabajar en aula de recursos, es el momento que lo tienes para ti sola, como trabajar y fortalecer a ellos y después llevarlos a la sala ,pero como adelante es como complicado, pasa con muy pocas profes que cuadras con toda una dinámica, como que te conversan, aquí hay una profe que dice como ¿estará bien que yo pregunte esas cosas así? o ¿estará bien que hagamos esto?, si está bien, pero agreguemos esto más, pero las demás no. Se utilizan subrayar las palabras nuevas, pero hay se quedan hasta grande ya.

Seminarista: Y usted ¿Cuáles son sus estrategias que utiliza en aula de recursos y/o aula común?

PEDI: El subrayado igual es bueno, pero falta como enseñar esquemas, falta ordenar el contenido, como hacer un mapa conceptual, enseñarles que significa un mapa conceptual, como enseñarle que tiene una relación, por eso se hace, por eso paso en la historia, porque hay una relación de por medio no se hace esas cosas así, el resumen no se utiliza nunca, así como, resúmanme eso, que va hacer, tomar lo que esta subrayo y lo va a tomar igual como esta o cambiar las palabras y buscar otras palabras que pude haber utilizado. Las preguntas elegirlas bien, no se hace muy bien las preguntas, hay preguntas que van como a la metacognición, otras a lo explícito del texto, entonces ir haciendo preguntas siempre, y que ellos también hagan preguntas, porque siempre es como que la profesora haga preguntas y ellos no pueden nunca hacer preguntas, entonces como esas cosas así. Yo veo lo que le sirve realmente, entendiendo que la profesora de lenguaje no tiene esa facilidad ya que no está con un solo estudiante, entonces uno tiene la facilidad de llevarlo a otro lugar y trabajar solo con él y ver más allá de eso y ellas tienen que hacer algo que le sirva para todo, entonces en relación a eso uno puede ir jugando más en que le sirva más, en que forma es mejor, si no me funciona este tomar otro.

3- ¿De qué manera crea, implementa y perfecciona las estrategias para la comprensión lectora de forma que repercutan positiva y significativamente en los estudiantes con diagnóstico DIL?

PEDI: Bueno (emm...), primero no limitando a que si no sabe leer no pueda tomar una comprensión lectora, porque como que se limitan a veces, como que se cree que no tengan una comprensión y no se valora la comprensión oral que se puede tener, entonces, no es necesariamente escrita tiene que ser, es una de las formas. Realizar preguntas del texto completo, primero empezar por partes, bien parcializadas las preguntas como casi leer una frase y preguntar lo que sucedió e ir retomando y nuevamente preguntar desde la misma frase de lo que va pasando y al final, preguntar como la idea general del texto, sería como una estrategia.

4- ¿Qué estrategias y cómo las emplea en la adquisición de nuevas palabras para ampliar el vocabulario y tener una mayor comprensión lectora en los estudiantes con diagnóstico DIL?

PEDI: Sería una estrategia super buena en sala de clases tener un diccionario y ver que dice el diccionario, que busquen si lo escucharon en otro lado o lugar, ¿dónde lo escucharon?, ¿en qué situación?, llevarlo a algo, no solamente una palabra así como (eeh...) nose, grulla, esa la grulla un dibujo y listo, pero no se cuenta nose la grulla tiene una historia, como que eso no se realiza, entonces, las palabras pasan por alto y no le dan una importancia a las nuevas palabras.

Seminaristas ¿Cómo de la vida cotidiana?

PEDI: Si, eso es lo que falta, esa es una estrategia que falta, en la cual voy a trabajar en eso y lo estoy intentando en hacer ya en aula de recursos, por lo menos con el Estudiante 2, la adquisición la está empezando a leer, llevarlo como ya a lo cotidiano, a las cosas que él ve todos los días, como de partir en eso, también o nose vamos a conocer una nueva letra y preguntarle que palabras conoce él y hay él dice una palabra y empieza a contar ¿dónde la vio? o ¿qué significa?, cosas así, partir con algo más significativo, y así las nuevas palabras ir agregando más.

5- ¿Qué desafíos le proponen las características de los estudiantes con DIL, para el desarrollo de la comprensión lectora?

PEDI: Ya, el primero desafío grande esta que uno de los estudiantes no lee y el otro estudiante se salta las partes, entonces, la verdad nose que tanta comprensión lectora hay en no leer y saltarse las partes, porque no tienen una visión como global y como que se quedan mucho en la lectura silábica más que de la decodificación de las letras, las palabras y los sonidos, más en que si comprende. Leí la otra vez la idea es en desarrollar, está ligada a la velocidad lectora, a la comprensión más que nada, porque es más fácil de decodificar las palabras completa, que demorarse tanto y pierden como el hilo, yo encuentro que eso es lo que busca, eso es un algo, es como (emmm...), ese es un desafío que esta y que va a seguir, como que yo encuentro que todo el año va a seguir, como aprender que la lectura entre más rápida es, no así flash, flash, flash, más rápida, va ser más comprensiva y ocupar al que vuelvan a leer el texto una vez, otra vez más, porque o si no se le van las ideas más importantes, se demoran quizás como no conocen la X y no saben cómo suena, entonces, ahí se quedan y no avanza y pasa lo mismo en la comprensión de las preguntas como no conocer una palabra y leen lo que entienden y anotan cualquier cosa entonces no, no se van a lo que no conocen, se lo pasan como por alto.

6- ¿De qué manera usted une la didáctica y los métodos de lectura para desarrollar la comprensión lectora?

PED1: Ya, bueno con los chiquillos, con los dos hemos estado trabajando los textos cortos, el primero que hicimos era de completación, que tenían que completar como... que venía, que era la gallina que ponía 1,2,3,4,5,6,7,8 huevos y ellos tienen que completar los números, entonces, no era algo como tan complejo para ellos, el Estudiante 2 no se frustró ni nada porque como los conoce, los puede escribir y el Estudiante 1 también lo realizó bastante bien y ese se usó como por repetición, (emmm...), también, esta como el que crea los finales nuevos de los cuentos y hay tienen mucha imaginación, responden los que ellos les parece y más que nada esta como... que también pueden crear cosas, no tan solo que tener que escucharlas, (emmm...), también, hacer una lectura y dibujar lo que se leyó, ¿qué se entiendo? y ¿qué se acuerdan?, también, es importante dentro de las didácticas la utilización de diversos textos y algo que me gusta y me ha gustado hacer en este tiempo es la Tablet,

le traigo la Tablet, la taule como dicen ellos y le emociona, porque viéndola así como de las demás chicas nunca trabajan con esos recursos, a lo más traen el computador, pero, el computador igual tiene su este, que están las letras, el mouse y esas cosas, entonces con la Tablet como es una disposición distinta y dicen que van a jugar, pero, yo les explico que no van a jugar, entonces, es como un buen recurso para ver textos, para ver ir buscando la cosas para seguir las letras todas esas cosas así, y es una forma de ir jugando e ir trabajando, es un buen recurso y muchas láminas , muchas fotografías, letras móviles y todas esas cosas.

Seminaristas: ¿Más visual?

PEDI: Si, y, pero nada que ver con la lectura, pero el Estudiante 2 funciona super bien con gestos, entonces, le enseñe las letras en lengua de señas, las vocales y voy enseñando la letra que vamos haciendo y funciona mucho mejor que mirándolas me sorprendió, que yo le hacía así (muestra su mano) me decía MA y mostrándosela en papel PA o cualquier otra cosa , me emocio mucho que tuviera esa relación más rápida, fue mucho más rápida que verla en el mismo papel, me gusto.

7- ¿Qué aspectos que se abarcan en la comprensión litera e inferencial se le dificulta trabajar con los estudiantes?, ¿Por qué?

PEDI: Ya (emmm...) la única que es como buena, la única que no dificulta es la literal, porque la respuesta está dentro del texto, es algo que se leyó y se dijo y que la relación no tiene que ser muy profunda. La inferencial es muy difícil, porque ya tiene que tener otro tipo de recurso más crítico de pensamiento que eso va también es la crítica, entonces, la relación que tiene que hacer entre algo inferencial, tiene que ser algo que no esta y tiene descubrir, como que lo tiene que imaginar lo que pudo haber pasado o tiene que buscar en otra parte del texto y eso cuesta mucho, cuesta mucho que vuelvan a otra parte, utilizar lo que paso en otra parte del texto, se quedan con todo lo que sea literal y nada más que literal.

Seminaristas: ¿Tiene algunas estrategias para trabajar la comprensión lectora específicamente en literal e inferencial?

PEDI: (Mmmm...) la realización de preguntas ligarlas como en algunas imágenes la parte literal e inferencial como lo que pudo haber pasado o quizás mostrarle otro, otra imagen de que pudo haber sucedido en la misma situación como llevarlo a una, también, a la situación cotidiana que le pasaría a él en ese momento, que habría hecho.

8- En base a los objetivos de aprendizaje que propone el Curriculum nacional ¿a través de qué actividades desarrolla e incentiva el gusto por la lectura en sus estudiantes con DIL?

PED 1: Ya... En aula común (mmm...) se motiva en la exploración de diferentes tipos de textos, que estén apoyado por imágenes, tener un cuento semanal para leerlo y compartirlo con los compañeros. Y en aula de recursos (emmm...) textos que sean de sus intereses como acciones que pasan dentro o fuera del colegio, utilizar la lectura oral para que la segunda lectura la puedan repetir ellos, en el apoyo de pictogramas entremedio del escrito, apoyarse en la secuencia de hechos, exploración libre del material que pueda visualizar las imágenes del cuento, los textos, los personajes, la portada, entre otros.

9- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué estrategias emplea usted para desarrollar la comprensión lectora y la adquisición de la lectura?

PED 1: Ya, en relación a la adquisición de la lectura (mmm...), se trabaja principalmente la letra de manera fonética, se apoya de conciencia fonológica, sílabas iniciales y finales, palabras con cartel o imagen, textos en los cuales se encuentren las sílabas trabajadas y reconocerlas, llenado de letras, copia de letras, copia de palabras, unir palabras con imágenes, buscar recortes que tengan la consonante trabajada, utilizar trabalenguas, sopa de letras, familia de palabras, letras móviles, composición y descomposición de palabras, identificar palabras flash.

La comprensión (mmm..) se trabaja con el apoyo de imágenes (eee...), el realizar dibujos, complementar finales de cuento o predecir que puede suceder, observación directa al tipo de texto en relación a la macro estructura para comprender de que se tratara, utilizar la secuencia de hechos, completar palabras que faltan en las lecturas, inventar títulos creativos a las narraciones, de manera directa cada vez que adquieren o reconocen una consonante dar paso a una lectura compartida y guiada, retomar el

texto a través de preguntas sencillas, identificar si lo ocurrido en la lectura le ha sucedido alguna vez relacionándolo con lo cotidiano y eso.

10- Considerando que los estudiantes DIL pueden presentar limitaciones en las habilidades sociales (responsabilidad, autoestima, seguimiento de reglas) ¿Cómo trabaja estas habilidades de manera que se favorezca la comprensión lectora en este tipo de estudiantes?

PED 1: Ya, la responsabilidad..., bueno autoestima es un poquito complicado, porque hay chocamos harto con los dos, porque como (emmm...) tienen como una limitación hecha como, porque no leen y por eso no participan, entonces su autoestima también se ve afectada directamente y también el apoyo en la casa como su autoestima de por si es más, más baja que los demás compañeros entonces su, su participación de la clase son para hacer una talla, para hacer reír al curso, para responder otra tontera nada que ver o para silbar, entonces una participación sería (eee...) pedirle otra cosa, no lo suelen hacer las profesoras como que lo niegan así como no existen como que, bueno cuando uno está en la sala quiere que la actividad funcione, sueles trabajar con los que te están prestando atención y con los que manejan y los que responden y siempre como el comodín, ya, yo sé que participan y a él le pregunto pero nadie se arriesga a preguntarle a otro estudiante, como ellos son los otros estudiantes que lo tienen negado, entonces la autoestima es baja.

Seminaristas: y ¿Con respecto a la comprensión lectora?

PEDI: Saben que no leen, entonces no le preguntan, pero tampoco la comprensión lectora oral pueda ser, preguntarle de lo que leí al frente del todo el curso no se le pregunta tampoco lo niegan, en relación a la responsabilidad, (emmm...) quizás por lo mismo no se le dan responsabilidad dentro del aula po y él no se siente responsable, porque tener que responder una pregunta, porque sabe que no lo maneja y sabe que la profesora no le va a preguntar, entonces no se sienten responsable en ese sentido de, yo sé lo que significa pero no lo dicen como algo así, se quedan ahí nomás mirando y esperando que otro compañero responda y la responsabilidad desde la casa sobre el buscar textos está más que nada más parental, ya que son tan pequeños se les puede ir enseñando a que tienen que hacer las cosas, pero no están en una edad para decir la responsabilidad es totalmente de ellos, es compartida. Con respecto al seguimiento de regla yo creo que es por lo mismo, no tienen seguimiento de reglas (risa) porque

(emm...) están como negados po, entonces ellos estar dentro de la sala es como si no estoy entendiendo lo que están haciendo empiezo hacer un poco de desorden miro mi otro compañero de allá y hacemos desorden los tres y ahí se quedan, haciendo desorden y se les pierde el foco, están todo el rato que quieren salir luego de la sala, se le dice ya vamos a copiar esto y no quieren copiar, así son.

Seminaristas: y ¿Cómo trabajan estas habilidades en aula de recursos o en aula común?

PEDI: Ya, la autoestima, pero yo nunca le digo que este malo, aunque me allá dado la respuesta mala, nunca le digo que está mal, siempre de tratar de buscar por otra forma (emmm...) la respuesta correcta, pero quizás que se den cuenta cosas así, pero, decir que algo lo dijo mal, no, no me gusta eso de tirar la autoestima por abajo, decir hartos que yo sé que tú sabes hacer eso y cosas así. (Emmm...) en responsabilidades ahora recién vamos a empezar con enviarle tareas a la casa, entonces, hay va estar la responsabilidad, porque ya va ser directamente a ellos, porque aunque esté en conversación con las mamá por ejemplo, a mí me dificulta la mamá del Estudiante 2 que sea alfabeta, porque el apoyo que me pueda hacer de la casa quizás no es tan grande, entonces hay el apoyo es del hermano para que le de las instrucciones y netamente del Estudiante 2, porque yo le voy a decir, explicar lo que tiene que hacer y él lo tiene que traer, entonces, ya es una responsabilidad de él y el Estudiante 1 es lo mismo en relación a lo mismo, ya va de un tema más personal con lo que está pasando con la hermanita, entonces, la responsabilidad quizás no se va a ver tanto como se pueda ver en el Estudiante 2, porque es (eee...) tiene inasistencia en el colegio por el mismo tema, entonces además no va por él, porque tiene que acompañar a la mamá y el seguimiento de regla, bueno, acá dentro de la sala hacen todo lo que se le pida en el aula de recursos, por lo menos tienen el momento según ellos juegan con la Tablet, pero no están jugando, no tengo ningún juego descargado son cosas así educativa, de memoria, cosas así o... sticker también, si hacen el seguimiento aunque entre los dos, el Estudiante 1 es el que más se va, como que se va a otros lados, estamos trabajando y aparece por allá de repente (menciona un box de la sala de recursos), para ver que está haciendo la tía de allá, Estudiante 2 o sea Estudiante 1 ,ven, no si yo estoy saludando, es como así, super parado él, entonces como que es eso, como dar un premio en relación a que hagas las cosas bien y otra que uso también es enviarle mensajes a los papas de que lo hicieron bien y que participaron.

Seminaristas: ¿Algunas estrategias para trabajar lo cognitivo y lo afectivo que puede llegar a ser un obstaculizador?

PEDI: Lo cognitivo llevarlo lo que es el desarrollo de la atención, de la concentración, de la memoria, esa parte, enseñarles de poder sintetizar un texto que es muy grande o de algo pequeño puedo armar algo grande como un proceso analítico e inductivo esos dos, como ir a esa parte del procesamiento enseñarle a utilizarlo y la parte afectiva compartiendo con la psicóloga como los lineamientos a seguir en relación con lo que está trabajando, aunque se supone que la psicóloga nunca va a trabajar como temas emocionales pero tenemos un tema emocional fuerte que es del Estudiante 1, lo que está teniendo con la hermana, entonces es necesario hablar con la apoderada y trabajarlo en conjunto. Y yo creo que tomar de lo social haría elementos para favorecer las estrategias para la comprensión lectora como que ese es un elemento alto que ellos tienen lo puede beneficiar entonces me gustaría decirle a la profesora jefe de cambiarlos de puesto y que lo sienten un estudiante que, bueno, que lo conozca, que se lleven relativamente bien y que este leyendo, es lo importante, porque el estudiante de al lado le puede decir oye mira, como casi darle un tutor en la sala, que vaya verificando lo que hace, porque se entiende que la profesora no va a dar abasto con los 45 y si realmente los 45 lograron entender, entonces Estudiante 2 está sentada con una niña que está más perdida que él, entonces, eso no beneficia, se potencia los dos en no hacer nada y el Estudiante 1 está sentado solo como que se comporta, pero quizás si estuviera sentado con una niña que si se comporta bien, que se le da la instrucciones a ella que el Estudiante 1 vaya haciendo las cosas, como Estudiante 1 tú debes ver que tu compañera haga las cosas, como una responsabilidad entre ambos, sería como mucho mejor y mucho mejor en la participación que se mantendría más tranquilos. Estas sentados con alguien que los potencie y no tan solo hacer desorden que los potencie para la clase, adelante a lado también está el (nombra a un estudiante) que no sabe leer y escribir y está la (nombra a otra estudiante) que esta como silábica, entonces, como que no se potencia, como que falta un cambio de puesto más estratégico, de ir potenciando, trabajando como un tutor a lado, que lo feliciten cosas así, como agarrarse de lo social para ir mejorando.

11-Desde la dimensión propuesta por la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD antes AAMR), en la dimensión II se

mencionan las habilidades conceptuales (adquisición de lectura y escritura), teniendo en cuenta que estos estudiantes presentan limitaciones en estas habilidades ¿Qué apoyos estima para favorecer el desempeño de los estudiantes DIL en la comprensión lectora?

PEDI: Quizás un poquito de lo que se ha estado haciendo, la comprensión oral de la comprensión lectora, autónoma quizás, que ambos tienen estas limitaciones conceptuales bien adquiridas ir por eso primero para después ir reforzando más que nada la comprensión literal y también entregándoles pistas, que aprendan a leer las cosas, que no tan solamente leer todo lo que dice sino que tiene que darle un significado, entonces, nose, (eee...) ir ligando lo de arriba y abajo ordenándolo, cosas así, para que no quede solamente que se lea el texto completo y listo lo leí, como de ir trabajando en que cada parte tiene un significado y eso nos sirve para algo y lo puedo usar aquí, en mi casa, en cualquier parte, como de ir trabajando en eso.

12- ¿Qué estrategias utiliza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con DIL? ¿Con cuál de estas obtiene mejores resultados? ¿Por qué?

PED 1: (Mmmm...) realizar lectura oral dentro del aula común por medio de la modelación y repetición, además, de preguntar en cada oración sobre lo sucedido y con respecto a la atención de aula de recursos completar textos según conocimientos de ellos, realizar finales de cuentos, utilizar los personajes de una historia y convertirla en otra, dibujar lo que ha comprendido, utilizar preguntas entre estrofas sobre lo sucedido, relacionarlo a su vida diaria, entre las que más tienen eficacia son el dibujo de lo comprendido, que este relacionado a su vida diaria, y la comprensión oral de los textos, se puede visualizar desde que este tipo de texto le son familiares, porque los puede llevar a situaciones de su vida, además la lectura oral previa a que el estudiante tenga que leerlo favorece a que ya tendrá un conocimiento previo para comenzar su lectura propia.

13- ¿Qué parte o momento de la comprensión lectora, realiza de forma autónoma el estudiante con DIL?

PED 1: Ya, (emm...) según las actividades o estrategias propuestas en el aula común se... realiza la lectura autónoma en el comienzo de las narraciones intentando decodificar los escritos, o guiándose por las imágenes y durante la lectura en el aula de

recurso (mmm...) es autónoma según la actividad, en ocasiones al inicio en la realización del título, completar finales de los textos, u otra estrategia que se utilice, se intenta trabajar tanto inicio desarrollo o final de la lectura de forma autónoma según el apoyo que se necesite.

14- Usted como especialista, en éste tipo de estudiantes y sus características, ¿Qué estrategias le dificulta trabajar con el estudiante? ¿Cómo revierte está situación?

PEDI: Ya... en el aula común dificulta utilizar el dedo lector, ya que al no tener la lectura adquirida en el estudiante no lector en este caso el estudiantes 2, este no avanza en la lectura guiada, mientras que el estudiante lector que es el estudiante 1 al realizar una lectura más pausada cuando utilizan el dedo lector no logra ir al ritmo de la lectura guiada, además el utilizar el subrayado dificulta ya que suelen no encontrar el lugar en donde deben subrayar y en ocasiones marcan otra idea. Esto de intenta remediar en el sentido de realizar la lectura con el dedo lector en relación al término de la oración, como de avanzar según lo escuchado hasta el punto final en cada oración para tener en conocimiento que se terminó y hay que bajar de renglón, así también entregar ya los textos subrayados para identificar más rápido el lugar a marcar y en el aula de recursos (mmm...) dificulta la retención de información, la mayoría de las lecturas deben ser acotadas, así como también mediar en comprender las oraciones de cada una de las lectura o hasta la comprensión de la palabra decodificada, se trabaja en lecturas cortas, con alguna imagen de referencia y así poder preguntar y recordar lo leído con estas pistas visuales, además de siempre volver al comienzo del relato y a los momentos más importante para recordarla y por esto que la lectura de un texto deben ser de 2 a 3 veces.

15- En el caso de los estudiantes DIL no lectores ¿Qué materiales o recursos dispone generalmente para desarrollar la comprensión lectora?

PED 1: Con respecto a los materiales (mmm...) dentro del establecimiento se encuentran cuentos o narraciones, además de guías de trabajo, apoyo también de cuentos en computador o tablet, cuentos con un teatrillo, (eee...) software educativo online que es el Kalakai, y el apoyo del libro según el nivel de enseñanza, esos.



8. Análisis documental.

8.1. Cuestionario complementario Coordinadora de PIE.

Cuestionario complementario

Fecha: 02 / 05 / 2019

A continuación, usted encontrará una serie de preguntas destinadas a la recolección de información para la investigación sobre estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve en segundo básico. Es importante destacar que sus respuestas son confidenciales, por lo cual no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, en caso de que usted desee omitir alguna pregunta puede hacerlo.

1. ¿Cuáles son los lineamientos en los segundos básicos, que usted utiliza para la comprensión lectora?

En nuestro establecimiento existen departamentos según áreas curriculares (lenguaje, matemática, historia, ciencias, artes, educación física, inglés, TP) A su vez, coordinadores de ciclo. Esto permite que semanalmente se lleven a cabo reuniones entre docentes y encargados, estableciendo lineamientos de trabajo y articulación. Actualmente, la metodología de enseñanza está centrada en el método Montessori.

2. ¿Cuáles son los apoyos y orientaciones que le entrega la jefa de UTP para que usted pueda coordinar con las educadoras diferenciales de los segundos básicos, el desarrollo de la comprensión lectora?

Semanalmente se realiza una reunión entre jefes de departamento más coordinadora académica (jefa de UTP), donde participo como coordinadora PIE. En ella, se establecen acuerdos referidos al ámbito académico. Luego, en reunión de equipo PIE, se transmiten las directrices de índole académico, para que especialistas trabajen con docentes, en trabajo colaborativo (instancia semanal para planificar y desarrollar adecuaciones curriculares). A su vez, se replican en intervenciones especializadas con estudiantes con NEE.

3. ¿Cuáles son las barreras de aprendizaje y participación en relación a la comprensión lectora de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve? ¿Cómo se pueden minimizar o eliminar las barreras antes mencionadas?

Barreras de aprendizaje

- Nivel de abstracción
- Complejidad de la tarea.
- Exposición de textos de lectura domiciliaria.
- Grado de discapacidad cognitiva.

Participación

- Bajo compromiso de la familia
- Tendencia a leerle los libros en el hogar

Se puede ir minimizando estas barreras con la aplicación de DACI

4. ¿Qué adaptaciones o modificaciones curriculares realizan para que los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve puedan participar y beneficiarse de la comprensión lectora?

Especialistas a campo en conjunto con docentes elaborar un DACI en base a las competencias del estudiante.

8.2. Cuestionario complementario Jefe UTP (coordinadora académica).

Cuestionario complementario

Fecha: 03/05/2019

A continuación, usted encontrará una serie de preguntas destinadas a la recolección de información para la investigación sobre estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve en segunda básica. Es importante destacar que sus respuestas son confidenciales, por lo cual no será usada para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, en caso de que usted desee omitir alguna pregunta puede hacerlo.

1. ¿Cuáles son las orientaciones emanadas por usted, para los cursos de segundo básico, en el proceso de la comprensión lectora?

Se realiza un análisis de los resultados de los pruebas "evaluación progresiva" que muestra el nivel de comprensión de cada estudiante y se aplican estrategias por ejemplo, estas se utilizan fichas de comprensión lectora para trabajarlas en los cursos. También hay una propuesta que realiza un taller de comprensión lectora aparte de lo mencionado el establecimiento ha contratado la creación de una plataforma llamada "Kala Kai" que es una herramienta digital para mejorar específicamente la comprensión lectora. Ellos mandan un report detallado una vez al mes para monitorear el avance de los alumnos.

2. ¿Cómo articula con la coordinadora del PIE, los siguientes aspectos: planificación, ejecución y evaluación?, considerando que va todo enfocado al desarrollo de la comprensión lectora:

A) Planificación junto a la Coordinadora PIE
se ha acordado que las planificaciones de
los docentes mayor con la de su curso
para lo cual se utilizan los libros
contenidos y socializados con los profesores.

B) Ejecución La Coordinadora PIE mantiene
una comisión con permanente con UTP
para los avances que se van realizando
conite informes y participa junto al equi
po de educadores dependientes en los
proceso de evaluación que se realizan
al finalizar el semestre

C) Evaluación Al finalizar cada semestre
el PIE realiza una "Cuenta pichita"
en la que se conocen los resultados
de las actividades realizadas con los
estudiantes para mejorar sus habilidades
de comprensión lectora

3. En el caso de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, ¿existe alguna indicación específica por parte de usted como Jefa de UTP, para el desarrollo de la comprensión lectora?

Específicamente no, ya que esto
es manejado por el PIE



3. En el caso de los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, ¿existe alguna indicación específica por parte de usted como Jefa de UTP, para el desarrollo de la comprensión lectora?

Específicamente no, ya que esto
es manejado por el PIE



8.3. Planificaciones de lenguaje y comunicación. PLANIFICACIÓN ANUAL 2019

ASIGNATURA: LENGUAJE Y COMUNICACIÓN
NIVEL: SEGUNDO BÁSICO
NÚMERO DE HORAS SEMANALES: 8
NÚMERO DE HORAS ANUALES: 304

SEMESTRE: Primer semestre		EJES: Lectura, escritura y comunicación oral		
		UNIDAD: “Encantándose con la lectura”		
MÓDULO: 1 “Lectura y producción de textos no literarios”		SEMANAS: 10		
SEMANA (por OA) número de clases	OBJETIVOS DE APRENDIZAJES	CONCEPTOS CLAVES CONTENIDOS	HABILIDADES (EXPLICITADAS EN LAS BC)	EVALUACIÓN (QUÉ, CÓMO EN QUÉ SEMANA)
Semana 1: Clase 1 Clase 2 Clase 3 Clase 4	OA 04 Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas y otros. OA 05 Demostrar comprensión de las narraciones leídas: > extrayendo información explícita e implícita > reconstruyendo la secuencia de las acciones en la historia > identificando y describiendo las características físicas y sentimientos de los distintos personajes.	-Comprensión lectora. - Literatura. -Descripción de personajes.	Describir Mencionar Comentar	- FORMATIVA - Guía de trabajo Solicitan que les lean o releen un cuento. • Mencionan emociones experimentadas a partir de un texto leído. • Mencionan textos que les hayan gustado. • Comentan aspectos de sus vidas que se relacionan con los textos leídos. • Emiten opiniones sobre las acciones de los personajes. • Describen una parte del texto que les haya gustado. • Recrean episodios de un cuento escuchado mediante distintas expresiones artísticas.
Semana 2: Clase 5 Clase 6 Clase 7 Clase 8	OA 7 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo: > extrayendo información explícita e implícita > comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto > formulando una opinión sobre algún aspecto de la lectura	- Información implícita y explícita de las narraciones. Lectura comprensiva.	Describir Mencionar Comentar	PRUEBA DE DIAGNÓSTICO. FORMATIVA Guía de trabajo Indicadores: > Contestan preguntas que aluden a información explícita o implícita. SUMATIVA LECTURA



	OA 15 Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.			
Semana 3: Clase 9 Clase 10 Clase 11 Clase 12	OA 04 Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas y otros. OA 11 Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.	-Comprensión lectora. - Literatura. -Descripción de personajes. -incremento de vocabulario.	Averiguar Mencionar Comentar	SUMATIVA Guía de trabajo C. Lectora
Semana 4: Clase 13 Clase 14 Clase 15 Clase 16	OA 1 Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi. 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	Diptongos Hiatos Grupos consonánticos - Lectura silenciosa -Lectura colectiva -Comprensión lectora.	Leer Comprender Participar Escuchar Expresar ideas Formular preguntas	Formativa <input type="checkbox"/> Leen en voz alta, sin equivocarse, palabras con hiatos y diptongos. <input type="checkbox"/> Leen en voz alta, sin equivocarse, palabras con las combinaciones ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi. FORMATIVA. Indicadores: > Preguntan el significado de palabras o expresiones que no comprenden. > Preguntan para ampliar la información leída.
Semana 5: Clase 17 Clase 18 Clase 19 Clase 20	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, etc. OA 04 Leer independientemente y familiarizarse con un	- Lectura silenciosa -Lectura colectiva -Comprensión lectora.	Comprender Conocer Narrar	SUMATIVA Prueba de aprendizajes claves. FORMATIVA Guía de trabajo Pauta de cotejo Indicadores: Escriben uno o más párrafos para narrar una experiencia o un evento imaginado.

	amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo y desarrollar su imaginación; por ejemplo: poemas, cuentos folclóricos y de autor, fábulas, leyendas y otros.			<p>› Escriben narraciones en las cuales se desarrolla la historia a través de varias acciones.</p> <p>› Escriben narraciones que tienen un desenlace.</p> <p>SUMATIVA Dictado</p>
<p>Semana 6: Clase 21 Clase 22 Clase 23 Clase 24</p>	<p>OA 1 Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi.</p> <p>OA 11 Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.</p>	<p>Diptongos Hiatos Grupos consonánticos - Lectura silenciosa -Lectura colectiva -Comprensión lectora.</p>	<p>Editar Revisar Escribir</p>	<p>FORMATIVA . Leen en voz alta, sin equivocarse, palabras con hiatos y diptongos.</p> <p><input type="checkbox"/> Leen en voz alta, sin equivocarse, palabras con las combinaciones ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi.</p> <p>SUMATIVA GUÍA DE C. lectora</p>
<p>Semana 7: Clase 25 Clase 26 Clase 27 Clase 28</p>	<p>OA 11 Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado.</p> <p>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.</p>	<p>-Ortografía puntual. -Ampliación de vocabulario -Redacción.</p>	<p>Editar Revisar Escribir Analizar</p>	<p>FORMATIVA Identifican qué palabras de un texto no conocen.</p> <p><input type="checkbox"/> Preguntan a un adulto o un par el significado de una palabra que no comprenden al leerla o escucharla.</p> <p><input type="checkbox"/> Explican con sus propias palabras el significado de los términos desconocidas.</p>
<p>Semana 8: Clase 29 Clase 30 Clase 31 Clase 32</p>	<p>OA 1 Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi.</p> <p>OA 11 Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el</p>	<p>Diptongos Hiatos Grupos consonánticos - Lectura silenciosa -Lectura colectiva -Comprensión lectora.</p>	<p>Editar Revisar Escribir Analizar</p>	<p>Prueba escrita</p>



	<p>hábito de averiguar su significado.</p> <p>OA 15 Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.</p> <p>OA 18 Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</p>			
<p>Semana 9 Clase 33 Clase 34 Clase 35 Clase 36</p>	<p>OA 15 Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.</p> <p>OA 16 Planificar la escritura, generando ideas a partir de: <ul style="list-style-type: none"> › observación de imágenes › conversaciones con sus pares o el docente sobre experiencias personales y otros temas. </p>	<p>-Redacción de textos breves. -Tiempos de la lectura. -Comprensión lectora.</p>	<p>Observar Redactar Planificar</p>	<p>FORMATIVA</p> <p>Presentación de un cuento Lista de cotejo</p> <p>SUMATIVA</p> <p>LECTADO</p>
<p>Semana 10 Clase 37 Clase 38 Clase 39 Clase 40</p>	<p>OA 2 Leer en voz alta para adquirir fluidez: <ul style="list-style-type: none"> › pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones › respetando el punto seguido y el punto aparte › sin detenerse en cada palabra. </p> <p>OA 22 - Comprender y disfrutar versiones completas de obras de la literatura, narradas o leídas por un adulto, como: <ul style="list-style-type: none"> › cuentos folclóricos y de autor poemas, fábulas, leyendas, etc. </p>	<p>-Lectura oral (colectiva) -Ortografía puntual.</p>	<p>Lectura fluida Comprensión</p>	<p>FORMATIVA Escala de apreciación</p> <p>Indicadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> › Recitan poemas o versos de memoria. › Recitan poemas con entonación. › Pronuncian adecuadamente las palabras. <p>SUMATIVA</p> <p>Guía de C. lectora.</p>

SEMESTRE: Primer semestre		EJES: Lectura, escritura y comunicación oral		
		UNIDAD: “Comprendo y utilizo mis lecturas”		
MÓDULO: 4 “Comprensión lectora de distintos tipos de textos”		SEMANAS: 9		
SEMANA (por OA) número de clases	OBJETIVOS DE APRENDIZAJES	CONCEPTOS CLAVES CONTENIDOS	HABILIDADES (EXPLICADAS EN LAS BC)	EVALUACIÓN (QUÉ, CÓMO EN QUÉ SEMANA)
Semana 11 Clase 41	OA 6 Leer habitualmente y disfrutar los mejores poemas de autor y de la		Fluidez Autocorrección	- FORMATIVA Guía de trabajo

Clase 42 Clase 43 Clase 44	<p>tradición oral adecuados a su edad.</p> <p>OA 2 Leer en voz alta para adquirir fluidez:</p> <ul style="list-style-type: none"> › pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones › respetando el punto seguido y el punto aparte › sin detenerse en cada palabra 	<p>Lectura oral (silenciosa, colectiva)</p> <ul style="list-style-type: none"> -Lectura oral (colectiva) -Ortografía puntual. 		<p>Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> › Mencionan personajes de las obras leídas. › Mencionan textos y autores que han leído. › Manifiestan su preferencia por algún texto.
<p>Semana 12 Clase 45 Clase 46 Clase 47 Clase 48</p>	<p>OA 7 Leer independientemente y comprender textos no literarios (cartas, notas, instrucciones y artículos informativos) para entretenerse y ampliar su conocimiento del mundo:</p> <ul style="list-style-type: none"> › extrayendo información explícita e implícita › comprendiendo la información que aportan las ilustraciones y los símbolos a un texto › formulando una opinión <p>OA 2 Leer en voz alta para adquirir fluidez:</p> <ul style="list-style-type: none"> › pronunciando cada palabra con precisión, aunque se autocorrijan en contadas ocasiones › respetando el punto seguido y el punto aparte › sin detenerse en cada palabra 		<p>Lectura fluida Comprensión</p>	<p>SUMATIVA Dictado - FORMATIVA Guía de trabajo Indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> › Contestan preguntas que aluden a información explícita o implícita. › Hacen un recuento de la historia oralmente, por escrito o a través de imágenes. › Caracterizan a los personajes mediante representaciones, dibujos, recortes, etc. › Describen, dibujan o recrean el lugar donde ocurre el relato. › Comparan a los personajes con personas que conocen. › Establecen si están de acuerdo o no con acciones realizadas por los personajes y explican por qué. › Explican por qué les gusta o no una narración. › Relacionan información que conocen con la que aparece en el texto. › Comentan situaciones de sus vidas que se asemejan a algún elemento de la historia.
<p>Semana 13 Clase 49 Clase 50 Clase 51 Clase 52</p>	<p>OA 10 Buscar información sobre un tema en una fuente dada por el docente (página de internet, sección del diario, capítulo de un libro, etc.), para llevar a cabo una investigación.</p> <p>OA 28 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</p>	<p>Incremento de vocabulario</p> <p>Trabajo de investigación.</p>	<p>Averiguar Investigar Analizar</p>	<p>SUMATIVA Guía de C. lectora.</p>

<p>Semana 14 Clase 53 Clase 54 Clase 55 Clase 56</p>	<p>OA 10 Buscar información sobre un tema en una fuente dada por el docente (página de internet, sección del diario, capítulo de un libro, etc.), para llevar a cabo una investigación. OA 28 Incorporar de manera pertinente en sus intervenciones orales el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.</p>	<p>Incremento de vocabulario Trabajo de investigación.</p>	<p>Averiguar Investigar Analizar</p>	<p>- SUMATIVA Guía de trabajo Escala de apreciación. › Escriben uno o más párrafos para narrar una experiencia o un evento imaginado. › Escriben narraciones en las cuales se desarrolla la historia a través de varias acciones. › Escriben narraciones que tienen un desenlace.</p>
<p>Semana 15 Clase 57 Clase 58 Clase 59 Clase 60</p>	<p>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.</p>	<p>Tipos de textos Artículos informativos Redacción de distintos tipos de textos.</p>	<p>Redacción Comprensión</p>	<p>› Relacionan algún tema o aspecto del texto con sus experiencias o conocimientos previos u otros textos escuchados o leídos anteriormente. › Señalan qué aprendieron de los textos escuchados o vistos en clases. › Identifican el propósito del texto escuchado. › Formulan preguntas para ampliar sus conocimientos sobre lo que escucharon. › Responden preguntas, usando de manera pertinente la información escuchada. › Expresan una opinión sobre algún aspecto de un texto escuchado y dan una razón.</p>
<p>Semana 16 Clase 61 Clase 62 Clase 63 Clase 64</p>	<p>OA 15 Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad. 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 final de preguntas y exclamaciones.</p>	<p>Grupos consonánticos Redacción de distintos tipos de textos.</p>	<p>Redacción Comprensión</p>	<p>› Relatan una parte de la obra de teatro infantil vista. › Describen, oralmente o por escrito, la parte que más les gustó de una obra de teatro o representación vista. › Nombran personajes favoritos de una obra de teatro o representación vista. › Explican qué sintieron en un determinado momento de la obra de teatro o representación vista. SUMATIVA Dictado.</p>



<p>Semana 17 Clase 65 Clase 66 Clase 67 Clase 68</p>	<p>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</p>	<p>Comprensión lectora</p> <p>Redacción de distintos tipos de textos.</p>	<p>Comprensión Redacción Comprensión</p>	<p>› Aportan información que se relaciona con el tema sobre el cual se conversa. › Hacen comentarios que demuestran empatía por lo que expresa un compañero. › Expresan desacuerdo frente a opiniones expresadas por otros, sin descalificar las ideas ni al emisor. › Usan expresiones faciales y adoptan posturas que demuestran SUMATIVA Guía de C. lectora SUMATIVA Prueba de Nivel coef.2</p>
<p>Semana 18 Clase 69 Clase 70 Clase 71 Clase 72</p>	<p>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.</p>	<p>Comprensión lectora</p> <p>Redacción de distintos tipos de textos.</p>	<p>Expresar Narrar Redactar Comprender</p>	<p>› Representan un personaje de un texto leído, actuando sus principales características. › Imitan el lenguaje que usa el personaje que están interpretando. › Representan partes de textos escuchados o leídos. › Resuelven los conflictos que se originan al trabajar en grupos.</p>
<p>Semana 19 Clase 73 Clase 74 Clase 75</p>	<p>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.</p>	<p>Recitar poemas Incremento de vocabulario.</p>	<p>Recitar</p>	<p>› Representan un personaje de un texto leído, actuando sus principales características. › Imitan el lenguaje que usa el personaje que están interpretando. › Representan partes de textos escuchados o leídos. › Resuelven los conflictos que se originan al trabajar en grupos.</p>

8.4. PACI (Plan de adecuación curricular individual).

Estudiante 1:

PROPUESTA CURRICULAR DE ADAPTACIÓN

ÁREA O ASIGNATURA: Matemáticas – Lenguaje	
ADAPTACIÓN ESPECÍFICA (Acceso)	
Presentación de la información:	-Videos, láminas, fichas, parafraseo, explicaciones personalizadas -Lenguaje no verbal
Formas de respuesta:	-Material concreto -Elección de materiales -Parafraseo en actividades de difícil redacción (sólo a la docente) -Disertaciones con escaso público
Entorno:	-Ubicación parte delantera de la sala de clase -Tutor ubicado junto a el -Trabajos grupales con diversos compañeros
Organización del tiempo y del horario:	-Extensión del tiempo en tareas de evaluación -Pausas activas, quiebres de clase -Conclusión de tareas en el hogar -Actividades y evaluaciones fraccionadas -Concluir actividades en aula de recursos

ÁREA O ASIGNATURA: Lenguaje y Comunicación	
OBJETIVOS: Modificación de nivel 1° básico	ADAPTACIÓN ESPECÍFICA (Objetivo)
<p>OA Lectura 1° Básico OA 2: Reconocer que las palabras son unidades de significado separadas por espacios en el texto escrito OA 3: Identificar los sonidos que componen las palabras, reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas. OA 4: Leer palabras aisladas y en contexto, correspondencia letra-sonido en sílaba directa, indirecta, o compleja</p> <p>OA Lectura 2° Básico OA 1: Leer textos significativos que incluyan palabras con hiatos y diptongos, con grupos consonánticos y con combinación ce-ci, que-qui, ge-gi, gue-gui, güe-güi. OA 2: Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez, leyendo palabra a palabra. OA 5: Demostrar comprensión de las narraciones leídas, respondiendo a preguntas simples orales sobre los textos OA 8: Desarrolla el gusto por la lectura, explorando libros y sus ilustraciones</p> <p>OA Escritura 2° Básico OA 13: Experimentar con la escritura para comunicar hechos, ideas y sentimientos, entre otros OA 14: Escribir oraciones completas para transmitir mensajes. OA 15: Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.</p>	<p>Complejidad (Graduación) 1° Básico OA 3= Fonemas y grafemas de letras, sílabas y palabras. OA 4= Leer sílabas hasta palabras</p> <p>2° Básico OA 1= reconocimiento de sílabas y utilización OA 14 = Frases de corta métrica OA 8 = Responder preguntas simples OA 11 = Textos que presenten oraciones simples.</p> <hr/> <p>Priorización 1° Básico OA 2 = Escribir frecuentemente OA 3 = Diariamente reconocer grafema y fonema OA 4= Lectura diaria</p> <p>2° Básico OA 2 = Diariamente lectura de textos breves palabra a palabra OA 15 = Frecuentemente escribir con letra legible</p> <hr/> <p>Temporalización OA 3= Todo el año OA 4= Todo el año OA 2= Todo el año OA 5= segundo semestre OA 8 = Todo el año OA 15= Todo el año</p> <hr/> <p>Enriquecimiento OA 8 = Articulación con historia, ciencias. OA 13= Exploración independiente de textos, y creación de estos</p>
<p>Los objetivos pertenecientes a 2° básico respecto a comunicación oral OA 22, OA 25 OA 26, OA 27, se mantienen dentro de la adecuación curricular.</p>	

Estudiante 2:
PROPUESTA CURRICULAR DE ADAPTACIÓN

ÁREA O ASIGNATURA: Lenguaje y Matemáticas	
ADAPTACIÓN ESPECÍFICA (Acceso)	
Presentación de la información:	-Videos, láminas, fichas, parafraseo, explicaciones personalizadas -Lenguaje no verbal
Formas de respuesta:	-Material concreto -Elección de materiales -Parafraseo en actividades de difícil redacción (sólo a la docente) -Disertaciones con escaso público
Entorno:	-Ubicación parte delantera de la sala de clase -Tutor ubicado junto a el -Trabajos grupales con diversos compañeros
Organización del tiempo y del horario:	-Extensión del tiempo en tareas de evaluación -Pausas activas, quiebres de clase -Conclusión de tareas en el hogar -Actividades y evaluaciones fraccionadas -Concluir actividades en aula de recursos



ÁREA O ASIGNATURA: Lenguaje y Comunicación	
OBJETIVOS: Modificación de nivel 1° básico	ADAPTACIÓN ESPECÍFICA (Objetivo)
<p>OA Lectura</p> <p>OA 1: Reconocer que los textos escritos transmiten mensajes y que son escritos por alguien para cumplir un propósito</p> <p>OA 2: Reconocer que las palabras son unidades de significado separadas por espacios en el texto escrito</p> <p>OA 3: Identificar los sonidos que componen las palabras, reconociendo, separando y combinando sus fonemas y silabas.</p> <p>OA 4: Leer palabras aisladas y en contexto, correspondencia letra-sonido en silaba directa, indirecta, o compleja</p> <p>OA 5: Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez, leyendo palabra a palabra.</p> <p>OA 8: Demostrar comprensión de las narraciones leídas, respondiendo a preguntas simples orales sobre los textos</p> <p>OA 11: Desarrolla el gusto por la lectura, explorando libros y sus ilustraciones</p> <p>OA Escritura</p> <p>OA 14: Escribir oraciones completas para transmitir mensajes.</p> <p>OA 15: Escribir con letra clara, separando las palabras con un espacio para que puedan ser leídas por otros con facilidad.</p>	<p>Complejidad (Graduación)</p> <p>OA 3= Fonemas y grafemas de letras, silabas y palabras.</p> <p>OA 4= Leer silabas hasta palabras</p> <p>OA 14 = Frases de corta metría</p> <p>OA 8 = Responder preguntas simples</p> <p>OA 11 = Textos que presenten oraciones simples.</p> <hr/> <p>Priorización</p> <p>OA 2 = Escribir frecuentemente</p> <p>OA 3 = Diariamente reconocer grafema y fonema</p> <p>OA 5 = Diariamente lectura de textos breves palabra a palabra</p> <p>OA 15 = Frecuentemente escribir con letra legible</p> <hr/> <p>Temporalización</p> <p>OA 3= Todo el año</p> <p>OA 4= Todo el año</p> <p>OA 5= Segundo semestre</p> <p>OA 8 = Todo el año</p> <p>OA 15= Todo el año</p> <hr/> <p>Enriquecimiento</p> <p>OA 1 = Articulación con historia, ciencias.</p> <p>OA 11= Exploracion independiente de textos.</p> <hr/> <p>Eliminación</p> <p>Todos los OA de 2° básico</p>
<p>Los objetivos pertenecientes a 2° básico respecto a comunicación oral OA 22, OA 25 OA 26, OA 27, se mantienen dentro de la adecuación curricular.</p> <p>Se rempazan OA de 2° básico por OA de 1° básico en relación al ámbito de lectura, y escritura.</p>	

8.5. Lectura del Tejón

Rutina 4

El tejón

(F. Boillot)

El tejón tiene gran sentido de la higiene. Es limpio y ordenado. Jamás deja restos de comida en la entrada de su madriguera ni despide olores.

Él mismo cava sus fosas sépticas, muy lejos de donde

Vocabulario: Higiene: limpieza.

Madriguera: cueva donde viven algunos animales

Lluvia de palabras:

ESQUINA

ORDENADO

RESTOS

DESPIDE

SÉPTICA

ABANDONAN

LIMPIO

ENTRADA

MISMO

DONDE