

**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



**UCSC**

**ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA UTILIZADAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, EN CONTEXTO DE PANDEMIA EN EL ESTUDIANTE DE PRIMER AÑO BÁSICO.**

**Seminario de Investigación para optar al grado académico de Licenciado en Educación Diferencial.**

**PROFESOR GUÍA: SR. FABIÁN INOSTROZA INOSTROZA**

**ESTUDIANTES: CATALINA ACUÑA N.  
NICOL BARRA A.  
IRIS FIGUEROA N.  
VANESA MUÑOZ M.  
CONSTANZA SUANES S.**

**CONCEPCIÓN, OCTUBRE DE 2021**

## **Agradecimientos**

A nuestro profesor Dr. Fabián Inostroza Inostroza que nos guió, orientó y aconsejó cada vez que lo necesitamos en este proceso de investigación y al profesorado en general por ser un ejemplo y motivación durante estos años, por entregarnos confianza, conocimiento y siempre tener palabras alentadoras y llenas de sabiduría cuando lo necesitábamos.

A nuestras familias, por su incondicional apoyo y compañía durante todos los momentos de esta etapa, por la confianza que siempre tuvieron en nosotras para seguir adelante y culminar esta maravillosa carrera.

## **Dedicatoria**

Dedicado a todos aquellos que formaron parte de este proceso universitario, acompañándonos y guiándonos con sabiduría. A nosotras, por la paciencia, y respeto ante las adversidades de cada una, por permitirnos sobreponernos a las dificultades presentadas a lo largo de estos años y por mantenernos unidas durante este trabajo de investigación.

*Catalina Acuña Nova, Nicol Barra Araneda, Iris Figueroa Neira,*

*Vanesa Muñoz Miranda y Constanza Suanes Salgado*

## ÍNDICE

Agradecimientos .....	2
Dedicatoria .....	3
RESUMEN.....	7
ABSTRACT.....	8
INTRODUCCIÓN .....	8
CAPÍTULO I: .....	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA .....	10
1.1 Antecedentes del problema.....	11
1.2 Problematización .....	18
1.3 Preguntas de investigación: .....	20
1.3.1 <i>Pregunta General</i> .....	20
1.3.2 <i>Preguntas específicas:</i> .....	20
1.4 Objetivos de la investigación .....	21
1.4.1 <i>Objetivo general:</i> .....	21
1.4.2 <i>Objetivos específicos:</i> .....	21
1.5 Supuestos.....	21
Definición conceptual y operacional de las categorías de investigación .....	22
Contexto .....	22
Estrategia de enseñanza de la lectura: .....	23
Rol del profesorado de educación diferencial y apoyo pedagógico .....	23
1.6 Justificación de la investigación .....	24
CAPÍTULO II: .....	26
MARCO TEÓRICO.....	26
2.1 La lectura: proceso y enseñanza .....	27
2.2 Métodos de enseñanza de la lectura .....	31
2.3 Estrategias de enseñanza de la Lectura .....	36
2.4 Rol e identidad del profesorado de educación diferencial.....	42
2.5 Apoyo pedagógico (co- enseñanza).....	49
CAPÍTULO III:.....	55
MARCO METODOLÓGICO.....	55
3.1 Paradigma de la Investigación.....	56
3.2 Carácter de la investigación Mixto.....	57
3.3 Diseño de investigación: fase exploratoria y de profundización.....	58
3.3.1 <i>Fase cuantitativa exploratoria</i> .....	58

<i>Muestra</i> .....	59
<i>Técnicas de recogida de información</i> .....	60
<i>3.3.2 Fase cualitativa de profundización</i> .....	61
<i>Técnicas de recogida de información</i> .....	61
<i>Operacionalización de las variables y malla categorial de los instrumentos</i> .....	62
<i>Participantes de la fase de profundización</i> .....	65
3.4 Procedimientos .....	67
3.5 Control de validez y confiabilidad .....	68
<i>Pilotaje y validez de expertos</i> .....	71
3.6 Técnicas de análisis de los datos .....	71
CAPÍTULO IV:.....	74
RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	74
4.1 Resultados de la fase de exploración.....	75
4.2 Resultados de la fase de profundización .....	89
CAPÍTULO V: .....	105
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN .....	105
5.1 Discusión .....	106
5.2 Conclusiones .....	113
5.3 Limitaciones .....	115
5.4 Proyecciones.....	117
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
ANEXOS .....	134
Validaciones de instrumentos.....	134
Cuestionario de fase exploratoria .....	142
Entrevista de fase profundización .....	144
Transcripciones entrevistas .....	146
Consentimiento Entrevista .....	150

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....	51
<i>Dimensiones y subdimensiones de la gestión curricular.....</i>	<i>51</i>
Tabla 2.....	62
<i>Guion entrevista semiestructurada.....</i>	<i>62</i>
Tabla 3.....	64
<i>Cuestionario encuesta escala tipo Likert.....</i>	<i>64</i>
Tabla 4.....	67
<i>Participantes seleccionados para la fase de profundización.....</i>	<i>67</i>
Tabla 5.....	70
<i>Criterios de calidad de la investigación.....</i>	<i>70</i>
Tabla 6.....	76
<i>Contexto en el que se desarrolló la enseñanza de la lectura.....</i>	<i>76</i>
Tabla 7.....	80
<i>Estrategias de enseñanza de la lectura que utilizan las profesoras diferenciales de manera virtual.....</i>	<i>80</i>
Tabla 8.....	84
<i>Rol y apoyo pedagógico en el aula virtual.....</i>	<i>84</i>

## RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo general conocer las estrategias de enseñanza de la lectura que utiliza el profesorado de educación diferencial en contextos de pandemia dirigidas a estudiantes de primer año básico. Se realiza un estudio mixto dividido en dos etapas, en primer lugar, se llevó a cabo una fase de exploración, donde se aplica un cuestionario tipo Likert de 21 indicadores de elaboración propia a 60 sujetos. En la segunda fase cualitativa de profundización se realiza una entrevista semiestructurada a 4 profesoras con 17 preguntas de elaboración propia. Los resultados reflejan que el profesorado de educación diferencial en general manifiesta tener dominio de las tres dimensiones de conocimiento. Sin embargo, se visualiza una sinonimia en diversos conceptos y se evidencian múltiples roles de las docentes en el aula regular virtual. En conclusión, es relevante indagar y conocer la labor del profesorado diferencial, sobre todo en este periodo escolar y el contexto de pandemia que afecta significativamente el proceso, específicamente en la lectura que es la base para los futuros aprendizajes.

**Palabras claves:** Estrategias de enseñanza de la lectura- Pandemia- Profesora de educación diferencial-Apoyo pedagógico.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research is to know the reading teaching strategies aimed at first- year students by Special Education Teachers in the current pandemic context. A mixed study divided into two stages is carried out. The first stage is an exploration phase where a Likert-type questionnaire of 21 self-elaborated indicators is applied to 60 subjects. The second stage is a qualitative phase where a semi-structured interview of 17 self-elaborated questions is carried out with 4 teachers. The results reflect that Special Education Teachers in general state they master all three knowledge dimensions. However, a synonymy is seen in various concepts and multiple roles of teachers are evidenced in the regular virtual classroom. In conclusion, it is relevant to investigate and learn about the work of Special Education Teachers, especially in the afore mentioned school period and in the context of the pandemic that significantly affects the process, specifically in reading, which is the basis for future learning.

**Key words:** reading instruction strategies; special education teachers; education in the context of a pandemic.

## INTRODUCCIÓN

A consecuencia de la pandemia por SARS - CoV – 2, los países del mundo debieron adaptarse a las nuevas condiciones, escenario en el que se vió afectada la educación y sus modalidades de enseñanza, llevándola al aula virtual. A causa de lo mencionado, la presente investigación tuvo como objetivo conocer las estrategias de enseñanza de la lectura utilizadas por el profesorado de educación diferencial dirigidas a estudiantes de primer año básico en contexto de pandemia por SARS - CoV – 2, el cual se llevó a cabo en dos fases focalizada en el profesorado de educación diferencial que enseñaban y utilizaban estrategias de enseñanza de la lectura a nivel nacional.

Este estudio se desarrolló bajo un diseño de investigación mixta el que involucró la recopilación, el análisis y el nexos de datos tanto cuantitativos y cualitativos pretendiendo dar respuesta al problema de investigación elaborado. Por ejemplo, en el caso de este estudio se utilizó una encuesta con un cuestionario construido en base a una escala tipo Likert para el ámbito cuantitativo y una entrevista semiestructurada para la fase de profundización. Igualmente, con este enfoque se empleó la consolidación y discusión general para realizar una conexión de toda la información recopilada y comprender el fenómeno en estudio (Hernández et al., 2014).

La estructura de esta investigación comprendió cinco apartados principales, en el capítulo I se expuso la problemática de la investigación, objetivo general, preguntas de investigación, supuestos y justificación de la investigación.

En el capítulo II se definieron las categorías teóricas centrales en este estudio, las que corresponden según su nivel de importancia a: las estrategias de aprendizaje de la lectura, el rol y apoyo pedagógico brindado por el profesorado de educación diferencial en Chile en los procesos de enseñanza de la lectura.

En el capítulo III, se presentó el paradigma y carácter de la investigación, los participantes, el rol y su función, los procedimientos, el control de validez y confiabilidad y las técnicas para el análisis del corpus discursivo compilado durante el trabajo de campo.

En el capítulo IV, se dio a conocer el análisis y resultados obtenidos en la investigación.

Finalmente, en el capítulo V se expuso la discusión, conclusiones y limitaciones proyecciones de esta presente investigación.

## **CAPÍTULO I:**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

## **1.1 Antecedentes del problema**

A finales de 2019, la Organización Mundial de la Salud (OMS) da cuenta de un patógeno desconocido originado en Wuhan, provincia de Hubei, en China central. La rápida expansión por Europa, luego por el resto del mundo y el preocupante número de contagios llevó a esta agencia intergubernamental, dos meses más tarde, a declarar emergencia sanitaria de carácter internacional (OMS, 2019). Las políticas a nivel global utilizadas por los gobiernos para frenar la pandemia, tales como la cuarentena obligatoria y la prolongación de esta por al menos una quincena provocó un deterioro en la salud en general de la sociedad, especialmente en la salud mental de la población (Ramírez et al., 2020; Leiva et al.,2020)

En Latinoamérica, el ámbito social se vió fuertemente afectado por la pandemia del SARS - CoV - 2, sobre todo en cuanto a la adhesión de la población a cumplir las estrictas medidas de combate contra esta, como lo son el aislamiento social, carencias estructurales relacionadas con la marginalidad y precariedad del empleo, las que se agudizaron durante el período de crisis sanitaria (Eyzaguirre et al., 2020).

En tanto, a nivel nacional, el gobierno de Chile, el día 15 de marzo del 2020, anunció la suspensión de clases presenciales y con ello el cierre de los establecimientos

educacionales, al igual que salas cunas y jardines infantiles. La medida anterior, afectó a más de 4,8 millones de estudiantes desde educación parvularia hasta educación superior según las cifras informadas por el MINEDUC (Eyzaguirre et al., 2020). De acuerdo con los contenidos de cada nivel, este organismo gubernamental optó por realizar una priorización curricular, la cual se define como un instrumento curricular que apoya y es útil para poder enfrentar las consecuencias negativas que ha ocasionado la pandemia producida por el SARS- COV- 2; de esta forma se requirió que cada entidad educativa adquiriera un rol activo y protagónico al momento de generar sus planes y programas, siendo acordes a su realidad y procurando dar cobertura a la necesidades educativas de todo el estudiantado, diseñando y ajustando el plan de estudio, los modos del proceso de enseñanza- aprendizaje y metodología de la evaluación, por lo cual es necesario y trascendente el trabajo de los equipos directivos y docentes para ser los líderes de este proceso (MINEDUC, 2020).

En consecuencia, el cierre de los establecimientos educacionales produjo un impacto negativo en la población infanto – juvenil, lo que afectó varios ámbitos de la vida entre ellos la convivencia familiar, salud física – mental, la alimentación, el desarrollo cognitivo y socioemocional (Eyzaguirre et al, 2020). Por esta razón, se señaló la

complejidad que implicó el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje por vía telemática, afirmando que: “si ya era difícil que padres sin mayor formación apoyaran a sus hijos en el proceso educativo, pedirles muchas veces a analfabetos digitales que acompañen a sus pupilos en la teleducación en confinamiento resulta francamente un despropósito” (Quiroz, 2020, p. 4). Lo planteado anteriormente confirmó que la modalidad virtual afectó no solamente en los saberes pedagógicos, sino también en la accesibilidad para ingresar a las clases y también, la permanencia del estudiantado en el sistema escolar.

En adición a lo planteado, se evidenció que existen desigualdades en torno a la capacidad que tienen los establecimientos para poder abordar lo que es la educación a distancia, provocando disparidad entre los estudiantes que presentan mayores carencias (Eyzaguirre et al., 2020). En este sentido, uno de los gremios más afectados por la crisis sanitaria, fueron los trabajadores del área de la educación, ante el cierre de las escuelas como medida de prevención por las posibles aglomeraciones.

Lo anterior, generó un impacto en el profesorado chileno, lo que evidenció una sobrecarga laboral producida por condiciones de desigualdad del sistema educativo, donde la implementación de estrategias virtuales ensanchó la brecha existente hasta este

momento en el sistema escolar chileno, el que ya presentaba significativas inequidades y desigualdades tanto en la distribución de los recursos y en los resultados de aprendizaje (Bellei, 2015). En la misma línea de argumentación, se señala que “sin una formación previa y de manera brusca nos hace reflexionar sobre la exigencia de cambios significativos en las metodologías formativas presenciales y en la manera de impartir la enseñanza ante la nueva realidad” (Pérez et al., 2020, p.8).

Tras la emergencia sanitaria se utilizaron diversas modalidades para mitigar la suspensión de las clases presenciales, donde en primera instancia el aula virtual fue una de las principales protagonistas para continuar el proceso de enseñanza - aprendizaje del estudiantado. De acuerdo con Area y Adell, (2009) se define como un espacio virtual creado con el propósito de que los estudiantes adquieran una experiencia de aprendizaje a través de materiales educativos bajo la supervisión e interacción de un docente. El aula virtual, es un lugar en el ciberespacio, presentado como un programa informático que se encuentra en la plataforma web que permite enseñar en línea, creando un ambiente privado en el que se permite la comunicación y el traspaso de información desde el docente hasta el alumnado (Badía y Barberá, 2005).

De la misma forma, para Martín et al., (s/f) el aula virtual corresponde a un dispositivo que combina entornos virtuales y recomendaciones pedagógicas en el que los actores de estos cursos juegan nuevos roles que cambian los procesos existentes. Igualmente, se define como “un ambiente de aprendizaje y enseñanza localizado con un sistema de comunicación mediante una computadora” (Hiltz, 1994, p.82). Igualmente, Lara (2001) menciona que el aula virtual está basada en aplicaciones telemáticas, donde se realiza el aprendizaje colaborativo entre los diferentes agentes que participan en tiempos y lugares que ellos escojan, por medio de la tecnología.

Para términos de esta investigación se empleó la definición de Martín et al., (s/f) para comprender el aula virtual, ya que es una de las más completas y relativas a la problemática, debido a que las autoridades gubernamentales optaron por la cuarentena que incluye períodos de confinamiento. Sin embargo, se les solicitó a los docentes seguir trabajando de manera virtual o a distancia (Gómez, 2020).

Debido a esto, el aula virtual fue la opción más recurrente de los establecimientos, poniendo a prueba el nivel de conocimiento de las TIC del profesorado debido al uso de las plataformas de forma sincrónica y/o asincrónica, donde no hay limitaciones de espacio- tiempo entre el profesorado y alumnado (Contreras et al., 2020).

Además, fue necesario profundizar en cuanto a los procesos lectores de los estudiantes, que se vieron impactados por el cierre de los colegios y la implementación del aula virtual como espacio para el desarrollo de los procesos de enseñanza - aprendizaje, específicamente la lectura.

En cuanto a la enseñanza de la lectura vía telemática, se debió comprender como punto de partida el lenguaje porque es una herramienta que le permite al ser humano interactuar con su entorno. La primera aproximación al lenguaje escrito sucede cuando los infantes miran las letras y por consiguiente tratan de descifrarlas, por lo tanto, la percepción visual se vuelve clave para condicionar la memorización inicial de las letras, luego sílabas y palabras (Trias, 1999). En este sentido, la lectura no es tan solo el conocer el sonido o el nombre de cada letra, sino que conlleva el uso de procesos más complejos que se encuentran en cada estudiante.

Otro término relevante para entender la lectura es la comprensión, ya que se considera que leer no solo es decodificar, sino que va de la mano con el proceso de comprender para considerarse competente. Por lo tanto, se establece la lectura: como una tarea que requiere de la decodificación de textos escritos pero que aun así no es suficiente por sí misma, sino que requiere de un proceso aún más complejo que se da entre el lector

y el escrito, donde se sincronizan procesos cognitivos superiores para lograr alcanzar la coherencia y la comprensión (Graesser et al. 1994).

Para adquirir el sistema lector el alumnado debe atravesar distintas etapas, las que se van consolidando mediante la aparición de distintos procesos para llegar a ser un lector hábil, estas son: ortográfica, fonológica y alfabética (Cuetos, 2010).

Existen distintos niveles por los que un estudiante debe transitar para adquirir la lectura, los que corresponden al: preceptivo, reconocimiento de la palabra, procesamiento sintáctico y nivel de reconocimiento semántico (Bravo, 2013).

En la literatura existente a nivel nacional e internacional no existe consenso sobre las estrategias más utilizadas por el profesorado de educación diferencial para la enseñanza de la lectura. Sin embargo, se evidencia que existen variadas estrategias que representan técnicas realizadas por los docentes, las cuales son adaptadas de acuerdo con las características de cada estudiante. Algunas de estas son alternar los turnos de lectura entre docente y estudiante, lectura independiente y en voz alta, promoviendo esto mediante la selección de textos según los intereses del estudiantado, también la búsqueda

de información tanto explícita como implícita, utilización de inferencias, procesos de metacognición, entre otras (Solé, 2006).

## **1.2 Problematización**

A fin de delimitar la escasez de investigación de la problemática planteada en base a los antecedentes presentados se pudo señalar que el sistema educativo chileno no cuenta con un modelo específico estandarizado para la enseñanza de la lectura para los estudiantes de primero básico. Asimismo, no se ha profundizado en investigaciones sobre las estrategias utilizadas por el profesorado de educación diferencial.

El contexto actual afectado por la pandemia del SARS-CoV-2 produjo que el sistema educativo se transformara con relación al cómo se realizan las clases. La denominada aula virtual ocasionó un cambio en el rol del profesorado de educación diferencial que se encuentra escasamente estudiado y que para efectos de esta investigación se evidenció que no se ha indagado en profundidad sobre la enseñanza de la lectura de los estudiantes de primero básico en el contexto de aula virtual.

Por lo tanto, luego de una revisión sistemática se pudo apreciar que en Chile no existe un consenso acerca de las estrategias definidas para el aprendizaje de la lectura. Sin

embargo, se rescató que los silabarios han sido uno de los más utilizados para la adquisición de la lectura en el estudiantado de primero básico desde la aparición de este instrumento, creado por Domingo Faustino Sarmiento durante el siglo XIX hasta la aparición del Silabario Hispano Americano versión elaborada por Adrián Dufflocq en el año 1945 (Biblioteca Nacional Digital de Chile, 2018). Es así como surgió la necesidad de investigar sobre el uso de estrategias de enseñanza de la lectura que utilizan el profesorado de educación diferencial en contexto de pandemia.

A lo anterior, hay que adicionar, que se realizaron investigaciones referentes a los métodos y estrategias para la enseñanza de la lectura enfocada principalmente en el profesorado de educación básica, en la interacción con los estudiantes, los recursos y actividades que usan, sin considerar a la docente de educación diferencial como un actor relevante a la hora de generar estrategias diversificadas para el aprendizaje de todo el alumnado, en especial, de aquellos estudiantes con NEE.

### **1.3 Preguntas de investigación:**

#### ***1.3.1 Pregunta General***

¿Cómo son las estrategias de enseñanza de la lectura utilizadas por el profesorado de educación diferencial dirigidas a estudiantes de primer año básico en contexto de pandemia por SARS - CoV – 2 en Chile?

#### ***1.3.2 Preguntas específicas:***

¿Cómo han sido las estrategias utilizadas por el profesorado de educación diferencial para la enseñanza de la lectura en el estudiantado de primero básico en contextos de enseñanza virtual y de pandemia por el SARS - CoV - 2?

¿Cómo se ha generado apoyo pedagógico en la enseñanza de la lectura en las aulas virtuales en tiempos de pandemia?

¿Cuál es la perspectiva del profesorado de educación diferencial en cuanto al rol que cumplen dentro del aula virtual durante la pandemia por el SARS - CoV - 2?

## **1.4 Objetivos de la investigación**

### ***1.4.1 Objetivo general:***

Conocer las estrategias de enseñanza de la lectura que utiliza el profesorado de educación diferencial dirigidas a estudiantes de primer año básico en contexto de pandemia por el SARS - CoV – 2 en Chile.

### ***1.4.2 Objetivos específicos:***

Describir las estrategias de enseñanza de la lectura que utiliza el profesorado de educación diferencial para la adquisición de esta.

Identificar los obstaculizadores y facilitadores producidos por la enseñanza virtual en el trabajo de la enseñanza de la lectura por parte del profesorado de educación diferencial.

Conocer el rol docente que cumple el profesorado de educación diferencial en el aula virtual en los procesos de enseñanza de la lectura en estudiantes de primero básico.

## **1.5 Supuestos**

Las profesoras de educación diferencial insertas en la enseñanza virtual utilizan variadas estrategias para la enseñanza de la lectura en estudiantes de primer año básico.

El rol del profesorado de educación diferencial está definido dentro del aula y realiza un adecuado apoyo pedagógico en el proceso de enseñanza de la lectura.

### **Definición conceptual y operacional de las categorías de investigación**

Según Hernández y Mendoza (2018, p. 136), la definición conceptual es aquella que precisa o indica con otros términos cómo vamos a entender una variable en el contexto de nuestra investigación. Por otro lado, definición operacional es entendido como un conjunto de procedimientos y actividades que deben realizarse para medir una variable e interpretar los datos obtenidos (Hernández y Mendoza, 2018, p. 137). De acuerdo a esta conceptualización, se definen las siguientes categorías.

### **Contexto**

Entendido como el “entorno físico o de situación, político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el que se considera un hecho” (Real Academia Española, s.f., definición 2). La cual en el ámbito de definición operacional será medida mediante la técnica de encuesta en la dimensión de contexto, la que contó con 6 preguntas correspondientes a esta. En la técnica de entrevista semiestructurada se consignaron 4 preguntas.

### **Estrategia de enseñanza de la lectura:**

Se establece que las estrategias de enseñanza de la lectura son un proceso que permiten “seleccionar los contenidos de las lecturas en función del interés del niño, de su experiencia y conocimiento previo y de su nivel lector” (Chadwick, 2016, p.121). La cual en el ámbito de definición operacional fue medida mediante la técnica de encuesta en la dimensión de estrategias de la lectura, la que contó con 7 preguntas correspondientes a esta. En la técnica de entrevista semiestructurada se consignaron 11 preguntas.

### **Rol del profesorado de educación diferencial y apoyo pedagógico**

Por un lado, la Real Academia Española define rol como la “función que alguien o algo desempeña” (Real Academia Española,s.f., definición 1). Por otro lado, “El apoyo pedagógico es definido como la ayuda que se le presta a un alumno concreto para solucionar una problemática, necesitando así de la prevención, intervención o asesoramiento” (Gobierno de Canarias, 2018 citado en Quisbert, 2019, p.7)

Ambos conceptos en la definición operacional se midieron mediante la técnica de encuesta, en la dimensión de rol y apoyo pedagógico del profesorado de educación

diferencial, la cual contó con 8 preguntas relacionadas a estas. En la técnica de entrevista semiestructurada se consignó 1 pregunta.

## **1.6 Justificación de la investigación**

Estudiar acerca de las estrategias de enseñanza de lectura utilizadas por el profesorado de educación diferencial durante la pandemia en estudiantes de primero básico, resultó pertinente para ver estrategias y acciones empleadas durante la educación virtual. Ya que “la complejidad de la situación actual demanda la necesidad de repensar las formas en que se desarrolla el proceso educativo” (MINEDUC, 2020, p.4); esto no solo afectó el desarrollo académico, sino que también la vida personal del estudiantado, dado que la lectura es la base de los aprendizajes futuros, por lo cual esta investigación se hizo relevante, para estudiar cómo están llevando a cabo este proceso los profesores diferenciales, indagando en el apoyo que brindan y el rol que tienen en este proceso de aprendizaje, puesto que las normativas vigentes en Chile, no establecen un rol y marco de acción claro y definitivo para los profesores de educación diferencial, situación que deja en evidencia la importancia de indagar en estos ámbitos.

El estudio en cuestión refleja los múltiples roles que tienen dentro de la sala de clases los profesores de educación diferencial, puesto que varían según su contexto, planes y programas propios de cada institución, ya que el Ministerio de Educación de Chile no determina específicamente el rol que deben ejercer y el apoyo pedagógico que deben entregar, por lo cual en la práctica es muy diverso. Producto de esto, se espera evidenciar esta brecha y dar paso a nuevas investigaciones para crear un documento público que determine específicamente la labor que hoy en día no tiene un sello de carácter nacional.

En cuanto a las estrategias de enseñanza de lectura fue necesario conocer los lineamientos curriculares de la asignatura, además de los contenidos y objetivos de aprendizaje. Con la finalidad de analizar el contexto actual. Y con respecto al apoyo pedagógico, se quiso conocer las decisiones de acciones llevadas a cabo durante este tiempo, lo que buscó ampliar los conocimientos que existen respecto a estos de acuerdo con el plan nacional educacional.

## **CAPÍTULO II:**

### **MARCO TEÓRICO**

## **2.1 La lectura: proceso y enseñanza**

El lenguaje es una parte esencial del ser humano que le permite desenvolverse en su entorno cultural y resolver tareas. Para Vygotsky (1995), el desarrollo del lenguaje se distingue por la interpretación que le da el sujeto a un escrito, además, este significado se construye en base al pensamiento y el habla.

Desde otra perspectiva epistémica, Piaget (1991) indica que el lenguaje permite la comunicación e intercambio de ideas, siendo imprescindible para el pensamiento y determinante para el incremento de la inteligencia. Respecto a lo anterior, Gómez y Acevedo (2017) mencionan que el desarrollo se da mediante distintos estadios a lo largo de la vida del sujeto.

De acuerdo con el concepto de lectura, Bravo (2006) menciona que surge y se consolida en el cerebro mediante la interacción de estímulos visuales como auditivos, estos se fusionan con los conocimientos que el sujeto desarrolla mediante la exposición a su ambiente cultural. Según este autor, el primer acercamiento al lenguaje escrito se produce cuando el infante observa las letras y por consiguiente trata de descifrarlas, por lo tanto, la percepción visual se vuelve clave para condicionar la memorización inicial de las letras, sílabas y palabras; luego de esto, los procesos de reconocimiento van diferenciando la pronunciación para la posterior lectura.

La lectura es una herramienta importante en la vida del estudiante, de esta manera “La actividad de leer requiere poner en juego un importante número de procesos mentales, entre los que destacan la percepción, la memoria y el razonamiento” (Cassany, 2009, p.55), por lo cual la lectura no es tan solo conocer el sonido o nombre de cada letra, si no que conlleva la utilización de procesos más complejos que se encuentran en cada estudiante y que deben ser potenciados para lograr una mejor calidad de esta. En el mismo sentido, Colomer (1991) considera que la lectura es uno de los procesos más significativos del ser humano, ya que constituye la puerta fundamental del saber y es una de las herramientas básicas para la solución de problemas.

En la misma línea de argumentación, Solé (1987) indica que leer corresponde a entender un enunciado, por lo que es pertinente que quien realice este proceso tenga adquirido ciertos esquemas que posibilite enlazar su realidad con la del escrito. En este mismo sentido, comenta que para entender un texto es fundamental que quien lea, haya adquirido un esquema que le permita entrelazar el contenido otorgado por el documento, dándole significado con su experiencia personal. Para comprender el concepto de esquema, Coll (1983) manifiesta que es una representación previa a ser modificada que tiene una persona y que en algún periodo de su vida va a definir su competencia intelectual.

Desde una comprensión más holística, Condemarín et al., (1978) señala que los niños al arribar en las experiencias verbales y de audición, establecen ciertas bases para llevar a cabo la evolución de los procesos, así entienden los significados mediante la lectura, siendo muy útiles para que el profesor organice los materiales que introducen a las prácticas creativas en paralelo o que subyacen a la lectura.

La comprensión no se puede plantear en términos absolutos, no es una cuestión “de todo o nada” (Brown, 1980; Baker y Brown, 1984, citado en Solé, 1987), ya que existen grados y modalidades de comprensión. No se puede esperar que todos los lectores de un texto interpreten lo mismo, porque las interpretaciones dependen básicamente del conocimiento previo con que se aborda la lectura, los objetivos que la presiden y las motivaciones que suscitan. Igualmente, se plantea que la comprensión es la habilidad de obtener el mensaje leído, recordarlo y otorgarle un significado, el cual se debe expresar y comunicar, es por esto que se define como buenos lectores a todo aquel que logra evaluar y cuestionar su comprensión para asegurarse a sí mismos que están comprendiendo el enunciado (Swartz, 2010).

Finalmente, para González (2004) leer involucra la comprensión e interpretación de un texto a partir de los conocimientos propios de cada sujeto, pudiendo ser capaz de

emplear la información del escrito para diferentes instancias, a modo de que el contenido sea expresado en su totalidad, no empleado por palabras.

Para adquirir el sistema lector, el alumnado debe atravesar distintas etapas donde se van consolidando mediante la aparición de distintos procesos para llegar a ser un lector hábil. Estas fases para el aprendizaje de la lectura planteadas por Frith (1985) consideran en primer lugar, la *etapa logográfica* que es anterior al aprendizaje formal de la lectura, cuando el alumnado tiene cuatro a cinco años, donde reconoce palabras de manera global guiándose por formas impresas, en el cual el contexto es fundamental para el reordenamiento de estas. En segundo lugar, la *etapa alfabética* que comienza con la enseñanza de las reglas de conversión grafema- fonema, por lo tanto, el sujeto es capaz de segmentar palabras, asignar sonido a cada letra y tener en cuenta de que estos sonidos siguen un orden establecido, finalmente el niño tiene que aprender a unir estos fonemas para formar sonidos globales. En tercer lugar, se encuentra la *etapa ortográfica* donde el sujeto ya aprendió las reglas de conversión grafema- fonema, por lo tanto, sabe leer, pero sin llegar a denominarse un lector hábil, ya que requiere perfeccionamiento mediante la constante repetición.

Por otro lado, Cuetos (2010) manifiesta que, para que el alumnado logre adquirir el sistema lector este debe atravesar por cuatro niveles que comienza con: el perceptivo y

de identificación de las letras, en el que se analizan las letras o palabras por medio del sistema visual para luego pasar al segundo nivel de reconocimiento visual de las palabras, donde se identifican las letras que la componen y recuperan su fonología y su significado, para dar paso al procesamiento sintáctico, en el que se determina la estructura de las palabras que forman oraciones y por último, el procesamiento semántico, en este nivel se establecen las relaciones entre los distintos componentes de la oración para extraer el mensaje.

En tanto, para Bravo (2004) los procesos cognitivos que influyen en la adquisición de una lectura funcional que generan buenos lectores son principalmente la conciencia fonológica, el reconocimiento semántico, la memoria verbal, la abstracción y la categorización verbal. Del mismo modo Bravo (2013) ha descrito otros procesos involucrados en la adquisición de la lectura inicial, tales como la identificación y segmentación de fonemas, el reconocimiento visual ortográfico, y por último el conocimiento del alfabeto.

## **2.2 Métodos de enseñanza de la lectura**

Existen variadas formas para enseñar la lectura, entre los cuales Cuetos (2010) menciona que hay diferentes para su adquisición. En primer lugar, se encuentra el método

alfabético que consiste en un aprendizaje que inicia desde el nombre de las letras, seguido de las sílabas para culminar con la palabra. En segundo lugar, podemos encontrar el fonético que es semejante al mencionado anteriormente, pero varía en el momento de enseñar las letras, ya que este realiza una enseñanza del sonido y no del nombre. En tercer lugar, está el silábico, que se basa en enseñar de forma directa las sílabas. Y finalmente el analítico o global que parte de las frases o palabras para luego dar paso a las sílabas y letras.

De acuerdo con lo mencionado anteriormente, se puede señalar que el método alfabético es utilizado tradicionalmente y se basa en el conocimiento de los nombres de las letras, siguiendo un orden alfabético durante el aprendizaje. Se continúa con la combinación progresiva de letras, formando unidades sin sentido, sílabas y palabras. La comprensión de esto permite que el estudiante adquiera un conjunto de reglas de correspondencias simples y que las utilice para leer palabras cortas mediante la habilidad de síntesis fonémica (Cuetos, 2010).

Por contraste, el método fonético comienza por la enseñanza de las letras por su sonido y no por su nombre, para ello en primer lugar se enseñan las vocales, luego se sigue con las consonantes, donde cada una de ellas se va combinando con las vocales, formando sílabas directas, para luego unir cada sílaba ya conocida con el fin de ir construyendo palabras. Este método tiende a ser más intuitivo, ya que se basa en la enseñanza de sonidos que el estudiante ha utilizado con anterioridad.

El método silábico por su parte se caracteriza por la enseñanza mediante la utilización de sílaba, en primer lugar, se enseña el sonido de las vocales para luego integrar las consonantes de manera conjunta formando las nuevas sílabas, donde se aprende el sonido de la consonante asociada a la vocal (Calzadilla, 2012).

Dentro del segundo grupo de métodos para enseñar a leer basado en la suposición de los elementos semánticos, estos sean palabra, frase y oración como el punto de partida, donde se encuentra el método global y se basa en que grandes unidades se descomponen, esto le da carácter de analítico; luego de conocidos los elementos de las palabras, las cuales se utilizan para identificar nuevas (Calzadilla, 2012).

Por otro lado, se señala que el proceso de enseñanza de la lectura con el método global da inicio con las unidades lingüísticas del lenguaje que contengan significado, por lo cual esta no se centra en la decodificación de los grafemas y fonemas, sino, en unidades de mayor complejidad tales como frases y palabras, las que poseen un significado donde al finalizar el estudiante logra reconocer las unidades mínimas, sílabas y letras mediante la descomposición de las unidades más complejas. Dentro de esta dinámica se aprecia que no existe un consenso de cuándo inicia el proceso de decodificación (Guzmán,1997).

En el ámbito nacional se puede reconocer que uno de los métodos más populares y utilizados para la enseñanza de la lectura es el Matte, que fue creado en 1884 por el profesor Claudio Matte, dicho método se puede apreciar como variado, puesto que en el paradigma sintético se aproxima a las preparaciones de estructuras que constituyen la unidad desde su conocimiento lingüístico, que va desde la generalidad de las palabras para continuar con las sílabas y terminar con los fonemas. Para Gómez y Acebedo (2017) es una transformación que en un primer momento separa la unidad para posteriormente reconocerla.

Este método cuenta con tres etapas donde se “enseñan los sonidos de las letras sin tomar en cuenta el nombre de cada una de ellas” (Matte, 2007, p.5), mediante la utilización de un silabario con distintos ejercicios donde se va aumentando su complejidad, avanzando así de nivel lector.

En la misma línea de argumentación, Matte (2007) señala que en la primera parte de este proceso se va a trabajar solo con letras minúsculas debido a que es más sencillo, además de los diptongos que no presentan mayor dificultad para enseñarlos. En la segunda parte del proceso se presentan las letras mayúsculas, los triptongos y otros elementos más difíciles de la lengua, como lo son la x, la u, entre otros y finaliza con fragmentos de lectura adecuadas a las capacidades de los estudiantes, su coeficiente intelectual y edad.

En tanto, en el método Montessori, según Troya et al., (2017), para la enseñanza de la lectura se “introdujo la fonética porque es necesaria para su aprendizaje. Dio la oportunidad a los niños de codificar las palabras usando los fonemas, los grafemas, diferenciando los sonidos de las letras y sus formas” (p.2).

Uno de los pilares del modelo de escuela impulsado por Montessori es permitir a los estudiantes la autorregulación de su aprendizaje mediante la utilización de tres ejes fundamentales como lo son los periodos sensibles, un ambiente preparado y actitud del adulto como ayudante del infante.

De acuerdo con los diversos métodos descritos, se consideró en esta investigación que son de suma relevancia y dentro de ellos fue posible encontrar estrategias específicas de la lectura para llevar a cabo la enseñanza de esta. Sin embargo, se hace necesario hacer énfasis en que los métodos son una corriente teórica inmodificable, que entrega una guía para enseñar la lectura, por lo cual suelen ser muy puritanos y específicos, por lo que se pudo evidenciar que es el sistema macro para la enseñanza.

### **2.3 Estrategias de enseñanza de la Lectura**

Es oportuno mencionar que las estrategias se producen con una intención pedagógica, las cuales se enfocan en las características particulares del estudiantado por

lo cual se destacan por ser flexibles y personalizadas, donde cada docente puede decidir y emplear las que generen mayor éxito en el alumnado.

En base a lo mencionado, es necesario comprender el concepto de estrategias de enseñanza donde Mora (2009) las define como la toma de decisiones que realiza el docente para orientar y guiar el proceso de aprendizaje del estudiante. Sin embargo, Chadwick (2016) define específicamente las estrategias de enseñanza de la lectura como un proceso que permite la selección del contenido de los fragmentos en relación con los intereses personales del niño o niña. Asimismo, las estrategias de enseñanza de la lectura son todas aquellas técnicas que utilizan, tanto el profesorado como el estudiante para el abordaje y comprensión de un texto, las que serán elegidas en función a distintos factores implicados en el proceso lector, entre ellos se pueden encontrar, las experiencias previas, el contexto y el interés o gusto del estudiante.

A su vez Solé (1992) señala que estas estrategias se caracterizan por no estar basadas únicamente en una clase de contenido o un solo estilo de escritos, sino que son flexibles y se adaptan a las diversas situaciones de la lectura. Por su parte, Gaskins y

Thorne (1999) afirman que algunas de estas estrategias son explorar, conectar con el conocimiento previo, inferir, formular hipótesis, objetivos, etc.; además de hacer comparaciones, elaborar preguntas, resumir, entre varias otras.

De igual forma, Santiago et al, (2007) mencionan que en cuanto a las estrategia de enseñanza de la lectura tienen un proceso que contempla tres grandes momentos, los cuales son antes, durante y después de la lectura, estos corresponden a procesos mentales, donde se destacan los atencionales que están relacionadas con la prelectura dado que se activan acciones asociadas con la formulación de objetivos, la exploración, el planteamiento de hipótesis y la activación metacognitiva, también se consideran en estos procesos la organización y elaboración del texto mediante representaciones gráficas y la confección de resúmenes con el propósito de llegar a la comprensión. En consiguiente los procesos de análisis tienen mayor relación con el proceso lector en sí, donde se ponen en juego la identificación del tema e idea central del esquema del texto.

En cambio, Álvarez (1996) considera que: “(...) el proceso de enseñanza de la lectura exige, cada vez con mayor urgencia, del diseño de estrategias didácticas eficaces

que partan de una modelación análoga a la complejidad de la lectura como actividad, tanto en su diversificación tipológica como en su estructura peculiar” (p.11). Lo anterior, hace referencia a que ciertas estrategias son pertinentes de acuerdo con la dificultad de la lectura realizada.

Con relación a lo expuesto, es posible mencionar que existen una diversidad de estrategias que son de gran relevancia para el logro significativo de los aprendizajes y que posibilitan y facilitan cada una de las etapas de la enseñanza de la lectura.

Condemarín (2001) presentan 19 estrategias que favorecen el desarrollo de la comprensión y estas corresponden a:

Rodear al niño, tempranamente, de un ambiente letrado; realizar experiencias de lecturas compartidas; contar y leer cuentos alternadamente; jugar a leer; aprendizaje del código; leer en forma independiente y/o con apoyo; contar con criterios para seleccionar las lecturas de los estudiantes según el interés y el propósito de la lectura; trabajar sobre las cuatro dimensiones de la competencia

lectora: precisión, fluidez, estrategias de automonitoreo y autocorrección y comprensión; lecturas en voz alta; enseñar destrezas de comprensión a nivel explícito antes, durante y después de la lectura; efectuar dramatizaciones; leer contenidos pertenecientes a las distintas áreas de estudio; discutir sobre libros; efectuar foros, debates y paneles; realizar talleres permanentes de escritura; aplicar el programa de lectura silenciosa; realizar entrevistas de lectura; implementar una biblioteca de aula; y establecer alianzas con familia (citado en Franco, 2010, p.56).

Las estrategias más utilizadas para la motivación de la comprensión lectora están relacionadas con las ya mencionadas, sin embargo, existen otras que son el “leer con apoyo del docente, jugar a leer, selección de lecturas teniendo en cuenta el interés del niño y el propósito de la lectura, leer en voz alta (...) y realizar preguntas” (Franco,2010, p.6). En la estrategia existe una intención pedagógica de selección de acuerdo con la pertinencia, estas también pueden ser empleadas por los estudiantes, a diferencia de lo que sucede con los métodos que son el sustento teórico de las prácticas que ejercen los docentes.

Igualmente, existen diversas estrategias para la comprensión, donde, por un lado, Sim Sim y Viana (2007) se enfocan en las inferencias, donde se encuentra la información literal, clara, tácita e incluso vinculada al conocimiento significativo que posee el escritor, anexo al texto. Por otra parte, algunos autores abordan las interrogantes provenientes de distinta naturaleza y formulación de diversos tipos de inferencias, pudiendo tener una conexión textual, extratextual y movilizando el contenido (Solé 2006; Palincsar y Brown 1984; Vidal-Abarca y Martínez 1998; Vidal Abarca, 2011).

En cambio, Andreu (2018) describe algunas estrategias de comprensión, tales como: releer aquellos fragmentos que no se han acabado de entender; reducir la velocidad de lectura para hacer una lectura más profunda y detallada del texto; adelantarse en la lectura cuando hay algún fragmento o pasaje poco relevante o muy reiterativo.

Fue posible apreciar diversas posturas acerca de las estrategias de la lectura y observar algunas que son más específicas que otras. De todas las descritas, se considera que cada una es relevante ya que brinda su especificidad dentro de las estrategias, siendo fundamental en este proceso de enseñanza.

## **2.4 Rol e identidad del profesorado de educación diferencial**

Uno de los hitos relevantes que se propuso en el ámbito de la Educación Especial es el Informe Warnock en 1978, estableciendo que los fines de la educación son los mismos para todos los niños y niñas, a pesar de los obstáculos que se puedan presentar. Hoy en día, la OMS mantiene vigente la Clasificación Internacional del Funcionamiento, la Discapacidad y la Salud (en adelante CIF) (2001) que define la discapacidad basada en la participación, por lo que declara lo siguiente: “(...) discapacidad engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad, o restricciones en la participación” (p.4). Debido a esto, la educación especial inicia un nuevo camino hacia la inclusión, estableciendo que los impedimentos son producto de la interacción entre el sujeto y el contexto en el que se desenvuelve, es decir, no se origina de las condiciones de un individuo (Palacios, 2008).

La educación diferencial en Chile ha pasado por diferentes paradigmas, comenzando por un modelo asistencialista, donde se ha visto vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología, generando una mirada y una atención hacia los educandos en una primera etapa de carácter segregador (Caiceo, 2009; Godoy et al., 2004).

Por consiguiente, en Chile se han originado nuevas políticas que establecen la inclusión, sin embargo, es un país que aún está en transición hacia este nuevo concepto, por lo que es relevante conocer el rol del profesorado de educación diferencial; a partir de entonces, se procede a definir dicho término.

Se entiende por inclusión educativa, para fines de esta investigación, el generar oportunidades para que todas las personas tengan acceso a la educación, de tal forma que las personas con necesidades educativas especiales (en adelante NEE) se incluyen dentro de programas educativos regulares y de calidad para evitar su aislamiento y cubriendo las necesidades de todos aquellos que son etiquetados como personas diferentes por su edad, situación económica, demográfica, género, por su pertenencia a pueblos originarios, por ser inmigrantes, tener diferentes creencias, cultura, etc (Wigdorovitz de Camilloni, 2008).

Además, para comprender el concepto de rol se debe considerar que la palabra está extraída del lenguaje antiguo, específicamente del teatro y ha sido adoptado principalmente por la bibliografía anglosajona, en la cual se emplea como un concepto fundamental en la sociología y considerado como una creación que ayuda a entender e

interpretar como una persona contribuye a una sociedad y produce un cambio (Hernández, 1991). Lo descrito anteriormente hace referencia a cómo se contribuye a la sociedad según el rol que se ejerce en ella, de esta forma se produce una interacción entre el desempeño del docente en la sociedad, otorgándole un papel al profesorado el que está delimitado por su contexto y herramientas, de esta forma coopera para el desarrollo y bienestar de la sociedad.

De este modo, el rol del profesorado de educación diferencial no se encuentra completamente definido, ya que va a estar determinado por las normas que existan dentro de su lugar de trabajo y las interacciones con los demás profesionales, lo cual dependerá de las expectativas que tenga el establecimiento y la educación que haya recibido el profesorado durante su proceso de formación inicial docente (en adelante FID).

Reafirmando lo anterior, el filósofo alemán, Habermas (1985) describe las relaciones de los roles como la interacción que se produce debido a un sistema en común que es significativo y se relaciona con las funciones que ejerce cada ser en el mundo, donde el lenguaje es el principal elemento y existen normas que permiten ciertos

comportamientos, prohíben otros y se deben cumplir por todos quienes participan, de lo contrario serán sancionados.

De manera análoga en la literatura existente a nivel nacional, se destacan los desafíos que debe enfrentar el profesorado de educación diferencial, ya que influyen en el rol docente.

Manghi et al., (2012) plantea que la FID, en especial del profesorado de educación diferencial se acota en cuatro ámbitos los cuales son: la eficacia laboral la cual está sujeta al contexto profesional en el cual se desenvuelve, el centralismo basado en el modelo de inclusión, su formación profesional y principalmente en realizar una armonía entre la formación general y la especialidad.

De esta forma, fue posible afirmar que el rol del profesor y profesora diferencial va ser modificado acorde a los cuatro ámbitos que mencionan las autoras citadas con anterioridad, dado que estos son fundamentales al momento de ejercer la práctica, por lo que se puede visualizar que el contexto en pandemia ha cambiado e influido en el rol que

ejercen los docentes, ya que se ha transformado el lugar de trabajo y se ha transitado a una aula virtual, donde tanto profesorado como estudiantado han modificado la forma de interactuar y se han visto obligados a conocer y desplegar nuevos conocimientos y metodologías por medio del uso de TIC'S.

De manera específica, existen escasos estudios respecto del rol del profesorado de educación diferencial en Chile. Sin embargo, entre la literatura existente se comenta que las docentes de educación diferencial originan su identidad en base a sus experiencias y de las variadas formas en las que son fabricadas por las demandas que provienen de las políticas públicas y los diferentes contextos educacionales en las cuales desempeñan su labor, donde es la principal encargada de la inclusión escolar (Inostroza, 2020).

Igualmente, se logró establecer una referencia de identidad del profesorado de educación diferencial, puesto que no existe un consenso claro respecto a este e influye directamente en la construcción del rol y la labor docente. De esta forma Manghi et al., (2012) señalan que: “La identidad profesional del educador diferencial tiene un carácter eminentemente situado e intersubjetivo, lo que demanda una formación profesional que

incluya como eje central el aprendizaje en el contexto y la reflexión colectiva sobre la misma” (p.54).

De acuerdo con los autores mencionados, la identidad del profesorado de educación diferencial se forja desde la interacción de múltiples factores, donde la formación profesional es uno de los elementos trascendentales, ya que plasma ideologías y creencias sobre su profesión. Es un proceso de cambios constantes, donde la experiencia y los sentimientos van construyendo su propia identidad, sin embargo, no existe mayor indagación científica en este aspecto.

Por otra parte, se encuentran las políticas de inclusión escolar, en las que se entregan lineamientos generales respecto a dicha labor. Uno de ellos es el decreto 170 (2009) que tiene como propósito “Fijar las normas de la educación especial y los requisitos para poder ser beneficiario de la subvención que otorga el Estado para la educación especial”, donde se especifica la “evaluación y el diagnóstico integral de los alumnos, la cercanía y protección que merece de acuerdo a este” (p.2). Lo anterior, deja en conocimiento que no solo será supervisada la otorgación de la subvención acorde a la

necesidad del estudiantado, si no, también la regularización de que sea usado de forma provechosa y directamente en su beneficio, convirtiéndose esta situación en una paradoja, ya que las normativas vigentes hablan de la inclusión y avanzar en ella, pero no se hace alusión a la importancia del rol que ejerce el profesorado de educación diferencial.

Para efectos de la investigación, se utilizó la definición de Inostroza (2020) para referir al rol docente, puesto que es uno de los autores que entrega una definición más actualizada y completa respecto al concepto empleado, ya que la legislación educativa, si bien se refiere a la inclusión y las NEE, no establece claramente el rol del profesorado de educación diferencial, sin embargo, entrega lineamientos generales que son interpretados de diferentes formas por los diversos agentes de la educación.

Como se mencionó anteriormente, la escasez de información que existe respecto al rol e identidad del profesorado diferencial interfiere directamente en su labor educativa, ya que es intervenido por el contexto en el que se encuentre inserto el profesional, la educación recibida, entre otros factores. Esto sucede producto de que no existe un

documento legal establecido por el Ministerio de Educación que establezca y declare el rol, labor e identidad del profesor de educación diferencial.

## **2.5 Apoyo pedagógico (co- enseñanza)**

El apoyo pedagógico consiste en un conjunto de acciones implementadas por dos docentes, realizada bajo las dimensiones de la co- enseñanza (Friend, 2010). De acuerdo al decreto 170 (2009), para definir un apoyo pedagógico deben existir ciertos indicadores, donde el Proyecto de Integración Escolar (en adelante PIE) debe estipular una planificación donde se consideren los tiempos que los profesionales competentes dediquen al apoyo directo del estudiante, en colaboración con los docentes de enseñanza básica, ya sea dentro del aula regular, planificando, evaluando y/o elaborando material, pudiendo incluir otras actividades que no hayan sido nombradas (MINEDUC, 2009).

Lo anterior, hace referencia a la previa preparación del contenido que deben emplear el profesorado de educación diferencial junto con el de educación regular. Así mismo, este se lleva a cabo por medio de la co- enseñanza que consiste en que las duplas

docentes deben diseñar, implementar y evaluar los objetivos y contenidos de aprendizaje en conjunto, antes, durante y después de la clase.

Se define co - enseñanza como la acción que va a involucrar a dos o más personas que comparten el trabajo de enseñar a varios estudiantes o a un curso completo; por lo cual todo el trabajo que implique la enseñanza ya sea planificar, instruir o evaluar, va a ser compartido, lo que produce que la responsabilidad y compromiso debe ser igualitario de ambas partes (MINEDUC, 2013).

Para efectos de esta investigación y a modo de entender el concepto, se utilizó la definición de Murawski (2008), en la que la co- enseñanza existe cuando “dos profesionales planifican, instruyen y evalúan colaborativamente a un grupo diverso de estudiantes” (p. 40).

La co - enseñanza se encuentra asociada con la gestión curricular, para entender este concepto es necesario tener presente que cuando se habla de la gestión curricular se refiere a las políticas, procedimientos y prácticas que van a ejercer las autoridades del colegio al momento de coordinar, hacer seguimiento y evaluar el proceso de enseñanza, sin dejar fuera las acciones que consolida la efectividad y cobertura del trabajo educacional.

Es importante entender esta definición, para comprender la relación existente entre ambos conceptos. Es posible observar en la siguiente tabla, que existen dimensiones y subdimensiones que serán descritas posteriormente.

**Tabla 1:**

*Dimensiones y subdimensiones de la gestión curricular*

Dimensión	Subdimensión
Planificación de la enseñanza	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distribución de roles y responsabilidades.</li> <li>2. Planificación general del aula común.</li> <li>3. Diseño de las adaptaciones curriculares.</li> <li>4. Determinación de las estrategias didácticas.</li> <li>5. Planificación del enfoque de co-enseñanza.</li> <li>6. Preparación de recursos.</li> </ol>
Didáctica de aula	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Enfoque de co-enseñanza.</li> <li>2. Estrategias didácticas utilizadas.</li> <li>3. Manejo de la conducta de los estudiantes.</li> <li>4. Comunicación entre los docentes.</li> <li>5. Relación entre actividades de aula común y de aula de recursos.</li> </ol>
Evaluación	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diagnóstico de los aprendizajes previos.</li> <li>2. Diagnóstico de las necesidades educativas especiales.</li> <li>3. Evaluación de proceso.</li> <li>4. Evaluación final.</li> <li>5. Evaluación de la co-enseñanza.</li> </ol>

*Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez (2012).*

En cuanto a las dimensiones mencionadas en la tabla 1, se profundiza con mayor detalle a continuación:

*Planificación de la enseñanza:* se entiende como la coordinación de las acciones que se pondrán en práctica en el aula común, siendo el comienzo del trabajo colaborativo. Es de suma relevancia, definir claramente las tareas que debe realizar cada integrante del equipo, donde se establezca un horario fijo para efectuar dicho trabajo; Además de que cada docente entregará sus conocimientos específicos con la finalidad de estar al tanto de las labores que debe realizar cada uno (Rodríguez, 2014).

*Didáctica de aula:* consiste en los momentos de enseñanza determinados dentro de la sala de clases. Autores como Murawski y Dieker, (2004) señalan que es pertinente organizar los diversos estilos de aprendizaje de los estudiantes, siendo relevante diversificar la enseñanza por medio de diferentes actividades para garantizar los aprendizajes. Al mismo tiempo, es clave la comunicación que exista entre los docentes para realizar una correcta retroalimentación de los puntos a mejorar dentro del aula,

igualmente se debe mantener un registro de metas y habilidades a conseguir clase a clase (Rodríguez, 2014).

*Evaluación:* esta dimensión corresponde a los hitos de evaluaciones tanto del aula regular como del aula de recursos, evaluando los avances curriculares y las necesidades educativas especiales (NEE). Donde un punto relevante dentro de esta dimensión es la discusión del proceso de co-enseñanza que se está llevando a cabo entre los docentes, además de cuestionarse a sí mismos si los contenidos y forma de enseñar son pertinentes al contexto educativo (Rodríguez, 2014).

De acuerdo con los lineamientos de la Educación Especial en Chile, existe escasa información acerca de documentos que operacionalice o describa con un nivel mayor de concreción en qué consiste el apoyo pedagógico que debe desempeñar la docente de educación diferencial. Por un lado, en el decreto 83 (2015) no hace referencia directamente al apoyo pedagógico brindado por el profesorado de educación diferencial, solo se da énfasis a las adecuaciones curriculares que pueda requerir el estudiantado. Por otro lado, en las orientaciones del proyecto de integración escolar se menciona un trabajo

colaborativo que se debería llevar a cabo entre docentes, este punto es relevante tomando en consideración lo que está sucediendo actualmente, realizando un trabajo entre docentes, pero de forma remota. Por esta razón, en el escenario actual para llevar a cabo un trabajo colaborativo a distancia, es necesario informar, organizar y planear las habilidades y actividades que serán ejecutadas para seguir ayudando en el proceso educativo, crecimiento de los alumnos y entregando apoyo a las familias (MINEDUC, 2020).

Con respecto a la información recabada, ha sido relevante mencionar que las normativas vigentes no han sido suficientes para definir precisamente qué es un apoyo pedagógico y cómo debería ser implementado dentro y fuera del aula. Por lo tanto, es necesario profundizar en el conocimiento respecto de las acciones concretas que se despliegan y son entendidas como apoyo pedagógico en el caso del profesorado de educación diferencial.

## **CAPÍTULO III:**

### **MARCO METODOLÓGICO**

El presente capítulo expone el marco metodológico de la investigación que fue llevado a cabo por medio de un paradigma interpretativo con un enfoque mixto, donde se encuentran dos fases secuenciales, siendo la primera exploratoria de naturaleza cuantitativa y la segunda de profundización cualitativa.

### **3.1 Paradigma de la Investigación**

Al momento de profundizar en un determinado tema, resulta pertinente llevar a cabo una investigación, la que Hernández y Mendoza (2018) definen como “Un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado” (p.4). Así mismo, dentro de esta resulta necesario situar un paradigma, el cual Vasilachis (1997) define como “los marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (p.79).

Este estudio se sustentó en un paradigma interpretativo, que tuvo como objetivo englobar y exponer la realidad, significados y las intenciones de los sujetos (Ferreira, 2014). Así mismo, Bisquerra (2014) lo emplaza en el ámbito educativo, donde el énfasis se sitúa en los sujetos de estudio con el propósito de comprender casos particulares desde

una perspectiva holística, al ser una investigación basada en la participación de profesoras de Educación Diferencial, que respondieron preguntas con respecto a su experiencia enseñando lectura en el estudiante de primero básico en contexto de pandemia.

### **3.2 Carácter de la investigación Mixto**

El método mixto representa procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación, y tiene como implicancia la recolección y análisis de datos tanto cuantitativos como cualitativos, donde se realiza una integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de esta información recabada y lograr el entendimiento del objeto de estudio (Hernández et al., 2014).

Chen (2006) define los métodos mixtos como la integración sistemática de lo cuantitativo y cualitativo en un solo tipo de estudio con el fin de obtener una “fotografía” aún más completa del fenómeno a estudiar, y señala que estos pueden ser conjuntados de tal manera que los métodos cuantitativos y cualitativos conservan sus estructuras y

procedimientos originales; o bien, que dichos métodos pueden ser adaptados, alterados o sintetizados según la investigación y propósitos del estudio.

También los métodos mixtos utilizan evidencia de datos numéricos, verbales, textuales, visuales, simbólicos y de otras clases para realizar el análisis. La investigación mixta se visualiza de una forma amplia como un continuo donde se mezclan los enfoques cualitativos y cuantitativos donde el investigador se puede centrar en uno de ellos o darles la misma importancia a ambos (Hernández et al., 2014).

### **3.3 Diseño de investigación: fase exploratoria y de profundización**

#### ***3.3.1 Fase cuantitativa exploratoria***

Para fines de esta investigación, se utilizaron en primera instancia un cuestionario con escala Likert, la cual fue aplicada una sola vez por medio de un formulario (Google Forms), el que se compartió por diferentes plataformas de redes sociales y estuvo disponible durante 15 días a contar del 28 de mayo hasta el 04 de junio (inclusive) del

presente año para todas las personas residentes en Chile, que cumplieran los requisitos establecidos y tuvieran la disposición de participar. El tiempo para responder esta encuesta fue variado, ya que los sujetos destinaron horarios en que tenían disponibilidad, porque era una actividad realizada de forma autónoma y voluntaria. Este instrumento se ejecutó con el fin de pesquisar y seleccionar posibles sujetos (casos de estudio) que cumplieran con las características para profundizar en sus prácticas pedagógicas de interés para la investigación. También tuvo como objetivo indagar en cuáles fueron las prácticas pedagógicas que realizan las profesoras de educación diferencial en cuanto a la utilización de las estrategias de enseñanza de la lectura, cuál es su rol dentro del aula virtual, cuáles son los apoyos pedagógicos que brindaron y cómo influyó el contexto actual en su desempeño laboral.

### ***Muestra***

La muestra es intencionada y se centró en profesoras de educación diferencial que aplica estrategias de enseñanza de la lectura en el estudiantado de primer año básico, tuvo un carácter no probabilístico puesto que “no depende de la probabilidad, sino de razones

relacionadas con las características y contexto de la investigación” (Hernández et al., 2014, p. 200).

En la primera fase, el profesorado de la muestra que participó en la investigación corresponde a 60 profesoras en su totalidad mujeres. Fue posible evidenciar que se desempeñan en el sistema particular, particular subvencionado y municipal siendo esta la más predominante. En cuanto al lugar de origen de las participantes se concentró principalmente en la región del Bío- Bío, aun así, se extendió a nivel nacional desde Arica hasta Punta Arenas. En base a estos participantes se seleccionaron las docentes de educación diferencial las cuales participaron en la fase de profundización.

### ***Técnicas de recogida de información***

En primera instancia se utilizó la encuesta, esta técnica consistió en “obtener información acerca de una parte de la población o muestra mediante el uso del cuestionario o entrevista” (Munch & Ángeles, 1988, p.55), la cual fue desarrollada mediante una escala tipo Likert, que consiste en un “conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones

o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Hernández et al., 2014, p.238). Lo anterior, permitió pesquisar y seleccionar a docentes que en segunda instancia participaron de la entrevista y conocer de manera exploratoria las estrategias de la enseñanza de la lectura, el apoyo pedagógico y la enseñanza vía telemática.

### ***3.3.2 Fase cualitativa de profundización***

#### ***Técnicas de recogida de información***

En el estudio se ejecutó la técnica de recolección de datos denominada entrevista semiestructurada de carácter menos específico y abierto, donde la respuesta proporcionada recibe más matices y detalles y resulta más relevante para el tema (Sáez, 2017). Esta corresponde a “una técnica flexible que permite obtener variedad de información de los sujetos y propicia el interactuar y evaluar a los individuos” (Sáez, 2017, p. 76). La cual, se desarrolló por medio de un guión escrito buscando profundizar el tema a investigar y permitió recoger datos sobre las estrategias de enseñanza de la lectura utilizadas en modalidad remota y el rol y apoyo pedagógico de estas.

## Operacionalización de las variables y malla categorial de los instrumentos

**Tabla 2**

*Guion entrevista semiestructurada*

Categoría de análisis	Subcategoría	Preguntas
Contexto	Virtualidad	¿Cómo ha sido su experiencia laboral durante este tiempo?
		¿Cómo ha sido su experiencia apoyando la adquisición de la lectura en estudiantes de 1° básico?
		¿Se ha visto afectada la enseñanza de la lectura con el COVID-19? ¿Por qué?
Estrategias de enseñanza de lectura	Método	¿Cómo ha sido el aprendizaje de la lectura a distancia?
		¿Qué métodos para la enseñanza de la lectura conoce?
		¿Qué método utilizan para enseñar a leer en este curso y en este contexto?
	Estrategia	¿El método varía en los distintos cursos del mismo nivel?
		¿Cómo han variado las estrategias que se usaban antes de la pandemia?
		¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para enseñar a leer a sus estudiantes de 1° básico en este contexto?
Actividad	¿Qué sabe sobre las estrategias de enseñanza de la lectura?	
	¿Qué adaptaciones ha considerado para incluir los intereses y necesidades de los estudiantes para el aprendizaje de la lectura?	
		¿Qué actividades realizan específicamente?
		¿Qué actividades usted utiliza para que las estrategias que menciona le den resultados?

	Recursos digitales y plataformas virtuales	¿Qué recursos digitales maneja?, ¿Y las plataformas utilizadas en la enseñanza virtual? podría describirlas brevemente.
	Software	¿Qué software tecnológico utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula virtual?
Rol	Activo/Pasivo	Describa o ejemplifique cómo es el rol en una clase cotidiana.

*Fuente: Elaboración propia.*

**Tabla 3***Cuestionario encuesta escala tipo Likert*

Variable categórica	Indicador	Valor
Contexto	Uso plataformas virtuales para la realización de clases (zoom, meet, entre otras).	1,2,3,4,5
	Tengo un espacio físico óptimo para el desarrollo de las clases.	
	Realizo horas de trabajo colaborativo en contexto virtual establecidas por la normativa vigente.	
	En el contexto de pandemia se ha visto afectada la relación laboral en la comunidad académica en la que trabajo.	
	He visto afectada la comunicación con los estudiantes durante la pandemia.	
Estrategias de enseñanza de lectura	El establecimiento facilita recursos tecnológicos para acceder a las clases.	1,2,3,4,5
	Considero los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lectura en la asignatura de lenguaje y comunicación.	
	Los objetivos y contenidos los organizamos como equipo de aula.	
	Incorporo conocimientos sobre adquisición de la lectura en clases.	
	Considero estrategias en la planificación del aprendizaje de la lectura	
	Utilizo alguna metodología de enseñanza de la lectura, tales como silábico, fonológico, ortográfico, Matte, entre otros.	
	Es útil para la enseñanza de la lectura el uso de software (zoom, meet, entre otras)	
Son útiles las estrategias de enseñanza de la lectura que empleo.		
Rol y apoyo pedagógico	Junto al equipo de aula se toman decisiones sobre las acciones a realizar durante las clases.	1,2,3,4,5
	Seleccionamos en conjunto las estrategias de enseñanza de la lectura para el aprendizaje apropiadas para la clase.	

---

En conjunto desarrollamos actividades de enseñanza de la lectura que es coherente con el contenido.

---

Reflexionamos junto al equipo de aula, sobre las actividades realizadas en cada clase en las horas de trabajo colaborativo.

---

Reflexionamos sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza de la lectura empleadas en la clase.

---

Establecemos roles dentro de los momentos de la clase.

---

El rol que cumplo dentro del aula virtual es relevante para el aprendizaje de los estudiantes.

---

Se consideran mis sugerencias a la hora de planificar la clase.

---

*Fuente: Elaboración propia.*

Es necesario consignar que para efectos de esta investigación los valores mencionados en las tablas toman el siguiente significado; 1 (Nunca); 2 (Rara vez); 3 (Ocasionalmente); 4 (Frecuentemente); 5 (Muy frecuentemente).

### ***Participantes de la fase de profundización***

En esta fase, se evidencio un tipo de muestra intencionada con participantes voluntarias, lo que se entiende como “individuos que voluntariamente acceden a participar

en un estudio que profundiza en las experiencias” (Hernández et al, 2014, p.386) lo que correspondió a un total de cuatro participantes seleccionadas según sus características en consideración al aporte de la investigación. Los criterios de selección de los casos de estudio fueron la dependencia de los establecimientos donde trabajan, los años de experiencia laboral y la metodología que utilizaban para la enseñanza de la lectura, entre otros aspectos relevantes para esta investigación.

### **Criterios de inclusión y exclusión**

Para el presente estudio los criterios de inclusión seleccionados consistieron en ser docentes de educación diferencial que hayan realizado clases en contexto de pandemia en niveles de primero básico siendo partícipe del proceso de enseñanza de la lectura.

Además, se contaron con criterios de exclusión, los cuales comprenden al profesorado que no impartió clases mediante modalidad virtual, que trabajen desde segundo básico en adelante, docentes que no fueron parte del proceso de adquisición de la lectura y profesorado de educación general básica o media.

Para efectos de esta investigación se destaca que a las participantes se les asignaron nombres de fantasía con el propósito de resguardar su identidad.

**Tabla 4:**

*Participantes seleccionados para la fase de profundización*

	<b>Dependencia</b>	<b>Años de experiencia laboral</b>	<b>Institución de egreso</b>	<b>Años de trabajo en 1° básico</b>	<b>Sigla</b>
<b>María</b>	Particular subvencionado	7 meses	USS	4 meses	Profesora Diferencial 1
<b>Juana</b>	Municipal	20 años	Universidad de la República	20 años	Profesora Diferencial 2
<b>Paula</b>	Municipal	9 años	USS	9 años	Profesora Diferencial 3
<b>Esperanza</b>	Particular subvencionado	7 años	UCSC	4 años	Profesora Diferencial 4

*Fuente: Elaboración propia.*

### **3.4 Procedimientos**

En cuanto a esta fase, al grupo de sujetos seleccionados según información recabada en la fase anterior, se les aplicó por única vez una entrevista semiestructurada, llevándose a cabo por medio de la plataforma virtual zoom, la cual es un sistema de videoconferencia que permite un encuentro virtual. Esta entrevista fue ejecutada fuera del

horario laboral de los sujetos, debido a que es de carácter voluntaria y externa a su labor remunerada. El periodo de tiempo estimado con cada participante fue de noventa minutos aproximadamente; sin embargo, se establecieron 10 días para realizar las entrevistas a la totalidad de participantes, el que comienza a partir del 09 de junio a la fecha del 18 del mismo mes. Esta faceta fue trascendental para la investigación, debido a que se realizó una selección de participantes por parte de las investigadoras, lo que aportó para establecer una comparación entre dichos sujetos.

### **3.5 Control de validez y confiabilidad**

#### **Aspectos éticos**

Los aspectos éticos establecen las medidas necesarias para resguardar la identidad, integridad y confidencialidad de las participantes que fueron parte de esta investigación. Esto se llevó a cabo mediante un consentimiento escrito, el cual fue firmado por las profesoras de educación diferencial que participaron en la fase de profundización, para esto como requisito de la validez de este documento se les solicitó firmar. Se estableció también que las participantes tenían total autonomía dentro de la investigación donde

podían retirarse en el momento que estimaron conveniente o no responder alguna de las preguntas planteadas. Para mayor resguardo de su identidad se asignaron nombres de fantasía a cada una de ellas.

### **Criterios de calidad de la investigación**

Para efectos de esta investigación se presentan los siguientes criterios de calidad los cuales permitieron interpretar los resultados de carácter cualitativo, donde se consideraron 5 criterios descritos los cuales son “reflexibilidad, transparencia, autenticidad (...), coherencia y conciencia de la complejidad” (Gehring & Palacios, 2014, p.18)

**Tabla 5***Criterios de calidad en la investigación*

<i>Criterio</i>	<i>Definición</i>	<i>Acción</i>
<i>Reflexibilidad</i>	<i>Capacidad del investigador para autocriticar el desarrollo de su propia investigación.</i>	<i>Comunicación y revisión permanente</i>
<i>Transparencia</i>	<i>Como parte del proceso de investigación, sistematizar y clarificar los criterios metodológicos.</i>	<i>Especificar los métodos e instrumentos de investigación.</i>
<i>Autenticidad</i>	<i>Interrelacionar y contrastar diferentes perspectivas entre los agentes estudiados para representar el mundo social de la forma más realista posible.</i>	<i>Agregado metodológico</i>
<i>Coherencia</i>	<i>El significado del trabajo de articulación rigurosa, es decir, la concordancia de conceptos, técnicas y enfoques, proviene de una variedad de tendencias</i>	<i>Verificación exhaustiva del texto.</i>
<i>Conciencia de complejidad</i>	<i>Almacenamientos de distintas aproximaciones de los mismos temas para lograr promover soluciones factibles.</i>	<i>Reflexión sistemática constante.</i>

*Fuente: Elaboración propia a partir de Gehring & Palacios (2014).*

### ***Pilotaje y validez de expertos***

Como instancia de validación de los instrumentos se envió a cuatro expertos con grados académicos superiores a magíster con extensa trayectoria profesional, los que entregaron una valoración positiva de los instrumentos e indicaciones para su modificación, las que fueron consideradas en la presente investigación. También anterior a la aplicación formal de los instrumentos a los sujetos de estudio se realizó un pilotaje del cuestionario construido por medio de una escala Likert en donde participaron personas naturales, un total de ocho, las cuales validaron la funcionalidad y comprensión del instrumento. Este proceso se llevó a cabo durante una semana a partir del 17 de mayo hasta la fecha 23 del mismo mes.

### **3.6 Técnicas de análisis de los datos**

En primera instancia, desde el enfoque cuantitativo y en relación con los datos obtenidos en la encuesta aplicada, se utilizaron algunos métodos estadísticos descriptivos,

tales como la media, mínimo- máximo y desviación estándar. De igual manera se utilizaron herramientas tecnológicas para reagrupar la información, entre ellos se encuentran Word, Excel y un software de análisis de información cuantitativa denominado SPSS ®.

Para efectos del análisis de los datos cualitativos, se ocupó la técnica de análisis de contenido la cual consiste en interpretar el texto mediante el uso de inferencias las cuales se realizan de manera sistemática y objetiva a partir de ciertas características que se seleccionan dentro del escrito (Bardín, 1996).

Para el análisis de la fase cualitativa de la investigación y en relación a los datos obtenidos en la entrevista realizada, se procedió a una transcripción de las respuestas entregadas por parte de cada una de las participantes. Para esta ocasión se utilizaron herramientas tecnológicas como Word y documentos Google, dentro de los cuales se construyó una matriz en la cual se comparó las respuestas de las cuatro profesoras

seleccionadas para la fase de profundización en la cual se asignaron códigos y se seleccionaron citas representativas para efectos de las tres variantes de la investigación.

## **CAPÍTULO IV:**

### **RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

En la presente sección se presentarán los resultados de esta investigación, comenzando con la presentación de los hallazgos de la encuesta aplicada en la fase exploratoria, para luego, pasar a exponer los resultados de la fase de profundización que emergieron de la aplicación de la entrevista semiestructurada.

#### **4.1 Resultados de la fase de exploración**

A continuación, se presentan los hallazgos obtenidos de la aplicación de la encuesta a 60 profesoras de educación diferencial de todo Chile, comenzando con la categoría de Contexto.

**Tabla 6**

*Contexto en el que se desarrolló la enseñanza de la lectura*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Uso de plataformas	60	1	5	4,82	,651
Espacio físico	60	1	5	3,90	1,130
Horas de trabajo colaborativo	60	1	5	4,48	,948
Relación laboral	60	1	5	2,75	,968
Comunicación con estudiantes	60	1	5	3,22	,940
Recursos tecnológicos	60	1	5	3,77	1,280
N válido (por lista)	60				

*Fuente: Elaboración propia utilizando el software SPSS.*

En la tabla 3 que estuvo relacionada al contexto, de acuerdo al primer indicador, se observó que las docentes utilizaron plataformas virtuales. En este sentido, se pudo apreciar que las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 4.82 lo que indicó que las encuestadas manifestaron que se encuentran entre un uso frecuente o muy frecuente, y la desviación estándar fue de 0.651 el cual, manifestó una leve dispersión con respecto a la media, lo que confirmó lo anterior.

Con respecto al segundo indicador, el cual señaló que las profesoras cuentan con un espacio físico óptimo para el desarrollo de las clases; las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. Por lo tanto, la media fue de 3.90 lo que señaló que las encuestadas se encontraban en un uso ocasional y frecuente, esto se pudo apreciar también en la desviación estándar que fue de 1.130, lo que indicó que los datos se encuentran más dispersos respecto de la media, lo que indica mayor variabilidad entre las respuestas.

En relación al tercer indicador que hizo referencia a la realización de horas efectivas trabajadas colaborativamente en contexto virtual, las respuestas variaron entre

nunca y muy frecuente. La media fue de 4.48, indica que las encuestadas realizaron horas de trabajo colaborativo de manera frecuente o muy frecuente. En cuanto a la desviación estándar, fue de 0.948 lo que confirmó lo anteriormente mencionado.

En cuanto al cuarto indicador, que se refería a la relación laboral dentro de la comunidad educativa en contexto de pandemia, las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente, donde la media fue de 2.72 lo que indicó que las profesoras de educación diferenciales vieron afectada la relación laboral rara vez y ocasionalmente. La desviación estándar fue de 0.968, lo que indicó que la variabilidad entre las respuestas no es alta.

Con respecto al quinto indicador relacionado con la comunicación con los estudiantes durante la pandemia, las respuestas de las participantes variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 3.22, lo que nos señaló que la mayoría se sitúan en ocasional o frecuente. La desviación estándar fue de 0.940, lo que llevó a la conclusión que entre los datos no hay diferencias significativas.

Por último, de acuerdo con los datos recolectados, el siguiente indicador señaló si existen establecimientos que facilitaran los recursos tecnológicos para acceder a las clases. Las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 3.77 lo que manifestó que facilitan los recursos de manera ocasional o frecuente. Mientras que su desviación estándar fue de 1.280, lo que nos indicó que los datos son muy dispersos entre ellos.

Seguidamente, se presentan los hallazgos obtenidos de la aplicación de la encuesta a 60 docentes diferenciales de todo Chile, siguiendo con la categoría de Estrategias de enseñanza de la lectura.

**Tabla 7**

*Estrategias de enseñanza de la lectura que utilizan las profesoras diferenciales de manera virtual.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Lineamientos curriculares	60	3	5	4,52	,596
Objetivos y contenidos	60	1	5	4,48	,813
Conocimientos de Adquisición lectura	60	2	5	4,72	,585
Consideración de estrategias	60	3	5	4,60	,588
Metodologías de enseñanza	60	1	5	4,62	,783
Utilidad de uso de software	60	1	5	3,98	1,157
Utilidad de estrategias de enseñanza	60	1	5	4,22	,739
N válido (por lista)	60				

*Fuente: Elaboración propia utilizando el software SPSS.*

Con respecto al primer indicador de esta dimensión, el cual se refirió a los lineamientos curriculares para la enseñanza, se pudo observar que las respuestas variaron

entre ocasional y muy frecuente. La media fue de 4.52 lo que indicó que las encuestadas manifestaron que se encuentran entre un uso frecuente o muy frecuente. La desviación estándar fue de 0.596 el cual, señaló una leve dispersión con respecto a la media.

Con relación al segundo indicador, el cual mencionó los objetivos y contenidos organizados como equipo de aula, las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 4.17 la cual señaló que las encuestadas se encontraban entre frecuente o muy frecuente. La desviación estándar fue de 0.813, lo que indicó que los datos están más dispersos con respecto a la media.

En cuanto al tercer indicador, el que señaló la incorporación de conocimientos sobre la adquisición de la lectura en clases. Se pudo observar que las respuestas oscilaron entre rara vez y muy frecuente. La media fue de 4.72 lo que indicó que las encuestadas incorporaron de manera frecuente o muy frecuente el conocimiento sobre adquisición de la lectura. En cuanto a la desviación estándar que fue de 0.585, nos mostró que entre los datos no hay diferencias significativas.

En base al cuarto indicador que implicó la consideración de estrategias en la planificación en el aprendizaje de la lectura, las respuestas se encontraron entre ocasional y muy frecuente. La media fue 4.60, lo que señaló que las docentes se encontraron en un rango de frecuente o muy frecuente. En cuanto a la desviación estándar que fue de 0.588, dejando en evidencia que los datos no presentan diferencias significativas.

En cuanto, al quinto indicador vinculado a la implementación de algún tipo de metodología de enseñanza de la lectura. Se pudo observar que las respuestas oscilaron entre nunca y muy frecuente. La media que obtuvo fue de 4.62 señalando que las docentes aplican una de las metodologías en sus clases de manera frecuente o muy frecuente. Con respecto a la desviación estándar que fue de 0.783, concluyó que no hubieron diferencias significativas entre los datos.

Luego, en el sexto indicador referido a la utilidad del uso de software para la enseñanza de la lectura, las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 3.98, donde fue posible inferir que el profesorado de educación diferencial fluctúa

en un uso entre ocasional y frecuente. La desviación estándar fue de 1.157, lo que indicó que los datos sí presentaron mayor variabilidad respecto de la media.

Por último, en el séptimo indicador referido a la utilidad de estrategias de enseñanza. Se observó que las respuestas tienen una variación entre las categorías de nunca y muy frecuente. La media fue de 4.22 lo que nos señaló que se consideran útiles de forma frecuente o muy frecuente. Con respecto a la desviación estándar esta fue de 0.739, señalando que no existió diferencia significativa entre los datos.

A continuación, se presentarán los hallazgos obtenidos de la aplicación de la encuesta a 60 profesoras de educación diferencial de todo Chile, concluyendo con la categoría de rol y apoyo pedagógico.

**Tabla 8:***Rol y apoyo pedagógico en el aula virtual.*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Decisiones sobre acciones	60	2	5	4,37	,688
Selección de estrategias en conjunto	60	1	5	4,17	,942
Actividades en conjunto	60	1	5	4,27	,861
Reflexión de actividades	60	1	5	4,23	,909
Reflexión de eficacia de estrategias	60	1	5	4,25	,816
Roles en clase	60	1	5	4,22	1,010
Relevancia del rol en aula virtual	60	2	5	4,48	,792
Sugerencias en la planificación	60	1	5	4,53	,769
N válido (por lista)	60				

*Fuente: Elaboración propia utilizando el software SPSS.*

Con respecto al primer indicador de la dimensión de rol y apoyo pedagógico, que hizo referencia a las decisiones sobre las acciones como equipo de aula. Se observó que las respuestas variaron entre rara vez y muy frecuente. La media se encuentra en 4.37, lo que visualizó que las docentes tomaban decisiones sobre acciones dentro del aula en

conjunto con otros profesionales de manera frecuente o muy frecuente. En cuanto a la desviación estándar, esta fue de 0.688 lo cual señaló que no hubieron diferencias significativas entre los datos.

Por otro lado, en el segundo indicador relacionado con la selección de estrategias en conjunto, las respuestas de las encuestadas variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 4.17, lo que señaló que seleccionaban estrategias en conjunto de manera frecuente o muy frecuente. Por último, la desviación estándar fue de 0.942 lo que confirmó lo anterior.

Dentro del indicador tres, el que hizo referencia a las actividades en conjunto coherentes con el contenido, fue posible observar que las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. La media, fue de 4.27 lo que señaló que desarrollaron actividades coherentes con el contenido de manera frecuente o muy frecuente. Con respecto a la desviación estándar que fue 0.861, se evidenció que los datos muestran variabilidad, pero no hubo diferencias significativas.

En el cuarto indicador, el cual hizo alusión a si las profesoras reflexionan, se pudo evidenciar que las respuestas están entre nunca y muy frecuente. La media fue de 4.23 indicando que las docentes reflexionaron sobre las actividades realizadas de manera frecuente o muy frecuente. Con relación a la desviación estándar fue de 0.909, lo que señaló que dentro de los datos no se encontraron diferencias significativas.

El quinto indicador hace referencia a la reflexión realizada por las profesoras en cuanto a las estrategias de enseñanza las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 4.25, lo que nos indica que las docentes reflexionaron sobre la eficacia de las actividades de manera frecuente o muy frecuente. Finalmente, la desviación estándar fue de 0.816 indicando que los datos no se encontraban tan dispersos con respecto a la media.

Con respecto al sexto indicador, el cual señaló si las docentes establecen roles dentro de la clase, se puede observar que las categorías variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 4.22 la que indicó que las educadoras establecían roles dentro

de la clase de manera frecuente o muy frecuente. En cuanto a la desviación estándar que fue 1.01, la cual señaló que los datos si poseen diferencias significativas y varían más que todas las categorías de esta dimensión.

Con respecto al séptimo indicador, que se refiere a la relevancia del rol en el aula virtual, se observa que las respuestas variaron entre rara vez y muy frecuente. La media fue de 4.48, la que señaló que las docentes piensan que el rol que cumplen en el aula virtual sí es relevante de manera frecuente o muy frecuente. Con respecto a la desviación estándar esta fue 0.792 lo que significa que los datos fueron dispersos, pero no hay una diferencia significativa.

Por último, en el octavo indicador referido a las sugerencias a la hora de planificar la clase las respuestas variaron entre nunca y muy frecuente. La media fue de 4.53, lo cual señaló que se consideran las sugerencias de las encuestadas a la hora de planificar la clase de manera frecuente o muy frecuente. La desviación estándar fue 0.769, indicando que los datos no fueron tan dispersos.

De lo manifestado anteriormente, se pudo hacer énfasis en que las profesoras de educación diferencial vieron afectado su contexto de trabajo principalmente en el ambiente laboral que están insertas, la comunicación con los estudiantes y el trabajo colaborativo desplegado por ellas. Además, se logró apreciar que las encuestadas tuvieron que migrar su trabajo disciplinario al uso de nuevas tecnologías como lo son las plataformas virtuales y recursos digitales.

En cuanto a la categoría relativa a las estrategias de lectura, se evidenció que las docentes utilizaron estrategias de enseñanza para alfabetizar a los estudiantes de primer año básico tomando en consideración los planes de la asignatura de lenguaje y comunicación propuestos por el Ministerio de Educación, además hicieron uso de diversas actividades, recursos y software educativos para este fin.

Finalmente, en cuanto al apoyo pedagógico y el rol de la docente se identificó que el rol de las profesoras de educación diferencial fue variado, donde en ocasiones fueron consideradas para tomar decisiones pedagógicas. Igualmente se evidenció que las

participantes prestaron apoyo pedagógico dentro del aula virtual, ya que es ahí donde las educadoras desplegaban las estrategias para la enseñanza de la lectura.

#### **4.2 Resultados de la fase de profundización**

Basado en las respuestas de cuatro profesoras de educación diferencial seleccionadas como casos de estudio en la fase anterior, las cuales fueron entrevistadas sobre su experiencia utilizando estrategias para la enseñanza de la lectura a estudiantes de primer año básico en contexto de pandemia, lo que está relacionado con los objetivos de la investigación. Se presenta el análisis correspondiente a los resultados relacionados con las tres dimensiones de estudio: contexto, estrategias de enseñanza de la lectura y rol y apoyo pedagógico.

En cuanto al contexto en el que las profesoras debieron ejercer la enseñanza de la lectura, estas declararon que fue complejo, puesto que manifestaron que se presentaron diversas barreras para desplegar estrategias para alfabetizar dentro del aula virtual, en el

caso de dichas limitaciones, se identificó el apoyo por parte de los apoderados, la enseñanza vía telemática, entre otras.

En el siguiente fragmento, se puede evidenciar lo mencionado con anterioridad cuando se le consultó a una participante respecto de su apreciación de cómo se ha visto afectada la enseñanza de la lectura en el contexto de la pandemia:

*“Totalmente... sobre todo por el apoyo y compromiso de los apoderados, ya que creo que es uno de los más grandes problemas que tenemos, además del tiempo (...) los apoderados no tienen el tiempo, ni las ganas, ni el ánimo de estimular el aprendizaje en sus hijas (...) es más difícil y ahora debemos buscar que todas las estrategias sean virtuales(...) donde puedan aprender por medio de una pantalla”*  
*(Profesora Diferencial 3).*

Como se puede apreciar en el fragmento expuesto, se evidencia que el rol de los apoderados se acrecentó en el aula virtual con respecto al aprendizaje de sus pupilos, cumpliendo así un papel fundamental en el proceso de enseñanza, siendo los responsables de crear un ambiente propicio para el aprendizaje dentro del hogar.

Con respecto al desafío que fue la enseñanza de la lectura bajo la virtualidad, en el siguiente fragmento se resumen las problemáticas que presenciaron las profesoras entrevistadas, en el proceso de aprendizaje:

*“Complejo (...) las caídas de internet, el compromiso de las familias, los tiempos acotados(...) le dan la respuesta, entonces uno no sabe realmente si la niña sabe o cuanto sabe en verdad... Ha sido difícil, sobre todo buscar que aprendan a leer con clases tan acotadas por medio de una pantalla” (Profesora Diferencial, 3).*

Por otro lado, una de las entrevistadas también manifestó que la enseñanza en el contexto fue sido difícil:

*“sin duda se ha visto afectada. (...) no poder controlar el ambiente en el que el niño está aprendiendo es lo más complejo” (Profesora Diferencial 4).*

En cuanto, a los fragmentos citados con anterioridad fue posible evidenciar que las educadoras coinciden en que enseñar a través de la virtualidad fue complejo, al no poder controlar el ambiente en el que están insertos los estudiantes, al no contar en ciertas ocasiones, con el compromiso necesario de parte de los apoderados para el proceso de aprendizaje. Igualmente, se nombraron barreras externas como los tiempos acotados de

las clases, las caídas de internet, la interferencia de los apoderados dentro del aula, entre otras.

Para reafirmar este punto una de las entrevistadas declaró que la falta de atención y concentración fue un factor relevante a la hora de la enseñanza de la lectura:

*"ha sido un poco difícil (...) porque como son niños pequeños, se distraen fácilmente" (Profesora Diferencial 1).*

En cuanto a los recursos digitales y plataformas virtuales, las participantes declararon que empleaban distintas plataformas en las que de manera predominante mencionaron las presentaciones en formato PPT como soporte y organizador de sus clases:

*"Zoom, Meet, Teams (...) Kahoot, Educaplay, Wordwall, NetBook, Quizlet, Quizizz, Class quiz (...) una actividad que un ppt y otro ppt entremedio" (Profesora Diferencial 1).*

Con relación a la cita anterior, se pudo evidenciar una confusión entre los conceptos plataformas y recursos digitales, ya que hacen una asimilación terminológica. Igualmente, para concluir con respecto a esta dimensión, fue posible señalar que el

contexto varió de forma considerable, el que las profesoras participantes catalogaron como complejo en donde se modificó su quehacer pedagógico debido a múltiples factores, tales como: apoyo de los apoderados, conectividad, acceso a plataformas virtuales, atención y concentración de los estudiantes, entre otros.

En términos generales, los casos de estudio señalaron que efectivamente utilizaron estrategias para la enseñanza de la lectura en su quehacer docente. No obstante, se evidenció que, en el discurso producido por estas, realizaron una asimilación terminológica, donde tiende a interpretar métodos, estrategias, recursos y actividades como términos semejantes. Además, las estrategias fueron usadas de manera ecléctica por parte de ellas, exponiendo que diariamente utilizaron una mixtura de los conceptos mencionados producto de su funcionalidad y efectividad, lo que reveló una contradicción entre lo que declararon utilizar y lo que explicaban que hacen.

Dentro de las estrategias de la enseñanza de la lectura, las entrevistadas declararon que fue un proceso complicado, donde se manifestó, por ejemplo, que:

*“el año pasado complejo (...) porque era nuestra responsabilidad y cómo enseñarles a los niños a leer a distancia fue muy complicado, pero la verdad es que yo creo que es complejo pero enriquecedor (...)” (Profesora Diferencial 2).*

Este fragmento evidencia que la enseñanza de la lectura en contexto virtual fue un desafío producto de las barreras que se presentaron. Además, manifestaron una diversidad de emociones vividas durante el periodo, ya que, si bien lo consideraron enriquecedor, también fue frustrante porque es un proceso que requirió perseverancia.

A fin de indagar en el quehacer pedagógico de las docentes en este proceso de enseñanza de la lectura, se profundizó en el conocimiento y utilización respecto a los métodos que emplearon, donde una entrevistada declaró lo siguiente:

*“(...) varios métodos de enseñanza para trabajar la lectura (...) como el método Matte, luz, global, alfabético, fonético, silábico, palabra generadora, entre otras”*  
*(Profesora Diferencial 3).*

A causa de lo anterior, las demás entrevistadas concordaron en que son los métodos más empleados y conocidos. Sin embargo, se agregan las orientaciones de trabajo pedagógico denominadas como “Fe y Alegría” y “Leo Primero”, que si bien una de las entrevistadas señaló que son programas también los menciona como métodos utilizados. De igual forma, otras entrevistadas revelaron emplear el fotosilábico, global semántico y el método de los 20 días. Asimismo, algunas participantes mencionaron que varían los métodos utilizados en cada nivel y estudiante producto de sus características, sin embargo, otras entrevistadas manifestaron que estos no variaban y ejecutaban el mismo en ambos cursos.

De forma semejante, se dejó en evidencia el conocimiento que las profesionales poseen sobre las estrategias de la enseñanza de la lectura, donde han declarado que las

empleaban en función al método y paralelamente a las competencias de cada estudiante, por lo que se afirmó lo siguiente:

*“Las estrategias van bueno, van asociadas a al mismo método (...) existen un montón y con cada estudiante se utilizan estrategias distintas. Yo siempre trato de enseñar a través del juego (...) lo más importante es utilizar los juegos como estrategia principal. (...) trabajar con praxias para reconocer el sonido de la letra. Trabajar con él reconocimiento visual de la grafía con juegos, con los de ruletas, con sopas de letras, hay un montón de juegos que uno puede crear, así que bueno, ese ese tipo de estrategia, más que nada. Y siempre potenciando como su interés en ver que le gusta más para favorecer el interés de los chiquillos que se sientan como, como parte de lo que están aprendiendo y se entusiasmen más, así que eso como estrategia, al menos para la estrategia que estamos utilizando ahora con el tema de la lectoescritura. (Profesora Diferencial, 4).*

Como se aprecia en el fragmento anterior, se asocian las estrategias al método y especialmente la relacionan con el juego, mientras que las demás participantes,

manifiestan diversas apreciaciones, donde para algunas docentes son técnicas para que el estudiantado logre los objetivos de aprendizaje, en cambio para otras son herramientas que permiten al alumnado estimular su propio proceso lector.

En adición, al consultar acerca de las estrategias utilizadas por ellas, se puede apreciar la asociación terminológica reflejada en la mayoría de las respuestas de las participantes, lo que es un indicio relevante para la investigación respecto a que reflejó la realidad del proceso educativo en tiempos de pandemia, evidenciado en la siguiente cita:

*“Trabajamos las letras (...) oraciones con la letra M/L/P/S/Y, trabajo de todo un poco, silábica, fonética, método Matte. (...) uso un software super antiguo y muy bueno” (Profesora Diferencial 3).*

Asimismo, se mencionó otras estrategias como la entrega de guías, el trabajo grupal, trabajo individual, creación de videos, cápsulas, presentaciones en formato PowerPoint interactivos, trabajo con el texto de estudio, trabajo de letras, oraciones e

inclusive se refieren nuevamente los métodos como estrategias, además de mencionar un software (Office: Word, Excel, PowerPoint, entre otros). Cabe reiterar que lo señalado fue declarado como estrategias utilizadas por las docentes.

De manera análoga, las profesoras afirmaron que las estrategias han cambiado considerablemente con respecto a las que usaban antes en el contexto de la presencialidad, debido a que ahora debieron enseñar por medio de una pantalla constantemente, donde no se evidencia realmente el aprendizaje de los estudiantes y la estimulación ha descendido ya que no existe el contacto físico, lo que afecta la relación estudiante - profesor.

A causa de lo anterior, es necesario concretar la labor que se realiza con el estudiantado y dar énfasis a las diferentes actividades que se realizaron en el aula virtual para alcanzar el aprendizaje de la lectura. En este caso, una de las docentes sostuvo que:

*“Generalmente nosotros trabajamos con presentaciones de PowerPoint (...) utilizo otros juegos que encuentro por internet, busco harto video. Hemos*

*trabajado desde la base de no sé po desde que moldeen con plasticina a o de que la escriban con el dedito con témpera o en arena (...) recorten elementos con su sonido inicial que identifiquen las sílabas” (Profesora Diferencial 4).*

Del mismo modo las participantes se refieren a diversas actividades como ruletas, memorice, memorama, material concreto y llamativo que sea legible por la cámara, lecturas breves de imágenes. Igualmente, los juegos online son los más reiterados, además de los videos y presentaciones interactivas en formato PowerPoint. Sin embargo, realizan una asimilación entre actividad y estrategias, aludiendo que estas últimas son variadas y lo primordial es basarse en los juegos para que los niños y niñas se diviertan aprendiendo.

Finalmente, dentro de esta categoría, las entrevistadas hacen referencia al uso de recursos tecnológicos, específicamente a la utilización de software, donde tienen consenso y concuerdan en su totalidad que no los utilizan, lo cual se ve reflejado en la siguiente respuesta:

*“(...) no utilizamos ninguno (...) Para mí el software es cuando el niño ejecuta algo” (Profesora Diferencial 2).*

En este sentido es importante destacar que las profesoras de educación diferenciales conocen y utilizan estrategias para la enseñanza de la lectura en modalidad virtual. Sin embargo, no emplean correctamente los términos mencionados, ya que son usados en sinonimia, confundiendo los conceptos y evidenciando una declaración ambigua entre la teoría que manejan y lo realizado en la práctica, porque si bien responden a todas las preguntas, en su mayoría realizan similitudes entre método, estrategia, actividad y recursos (software).

Entre las respuestas declaradas por las profesoras, se evidenció que existen distintas perspectivas respecto al rol y apoyo pedagógico que ejercen en el aula virtual, donde dos de ellas señalan tener un rol activo, en tanto, las otras dos participantes manifestaron tener un rol pasivo a la hora de realizar el apoyo pedagógico para la enseñanza de la lectura vía remota.

En las siguientes citas, se puede evidenciar lo aseverado anteriormente:

*“adecuo instrumentos de evaluación se los tomó de manera personalizada, todo eso continuó haciéndolo, pero mi rol en la clase es participación activa o no es. Yo siempre preparo o un inicio, o un desarrollo o un cierre de la clase. Siempre apoyo y coordinamos (...) tratamos de que nuestro trabajo sea bien cohesionado, que sea bien colaborativo (...) Que es un trabajo colaborativo y que es un trabajo participativo cien por ciento de mi parte” (Profesora Diferencial 2).*

*“(...) yo apporto en esta clase de lenguaje ocupando este ppt que se nos facilita y compartimos los roles (...) dejando que yo participe también en parte del desarrollo y cierre (...) aportó constantemente preguntándole a las niñas como van y cosas por el estilo. Está dividida la función y obviamente quién se lleva todo el protagonismo es la otra profe (...)” (Profesora Diferencial 3).*

No obstante, se pudo constatar que a pesar de que las participantes declaran tener un rol activo en el apoyo pedagógico, se logró identificar que existe una discrepancia entre lo que estas, comprenden por “un rol activo” en el proceso de enseñanza de la lectura. En este sentido, una profesora considera que el hecho de tener un trabajo colaborativo,

elaborar material e intervenir escasamente en clases, representa “un rol activo” dentro del aula virtual.

A continuación, se puede ejemplificar lo mencionado:

*“yo meto mi cuchara nomás le digo yo siempre meto mi cuchara, de ahí busco algún espacio y me meto, entonces no sé. El trabajo colaborativo es súper potente, la profesora hay días en que ella lleva la clase. Prepara el material siempre coordinado anteriormente y ella está dirigiendo la clase y yo voy intermediando (...). Entonces ese es mi rol de tratar de favorecer la comprensión y el aprendizaje de los chiquillos” (Profesora Diferencial 3).*

Como se puede apreciar en los segmentos citados anteriormente, el rol de la profesora diferencial dentro del aula de clases no se encuentra definido completamente, considerando que cada una tiene una apreciación distinta con respecto a lo que es tener un rol activo dentro del aula virtual, en donde están sujetas al contexto en el que se desenvuelven.

Afirmando lo mencionado con anterioridad una entrevistada señala que no se encuentra normativa vigente que avale el rol de la profesora de educación diferencial.

*“las orientaciones de parte del MINEDUC con respecto a educación especial son y seguirán siendo bien ambiguas. El decreto 170 no sirve para nada en pandemia, no se le ha realizado ninguna modificación (...)” (Profesora Diferencial 2).*

Como se ha mostrado, el rol del profesorado de educación diferencial varía, ya que cada establecimiento y equipo de trabajo le otorga un sello diferente, en donde la docente va a desarrollarse de forma activa o pasiva, sin embargo, se manifiesta controversia entre estos últimos conceptos, ya que muchas creen tener un rol activo cuando realmente su rol es pasivo. Esto repercute especialmente en el apoyo pedagógico que entregan las profesoras diferenciales puesto que está adaptado al contexto y oportunidades que le brindan.

En conclusión, se puede apreciar que el profesorado de educación diferencial aplica estrategias para la enseñanza de la lectura, las cuales han variado producto del contexto, el que genera barreras para llevar a cabo el aprendizaje, donde las más reiterativas son caídas de internet, poca estimulación en casa, entre otras, lo que afecta directamente en el apoyo pedagógico y el rol que asumen las profesoras dentro del aula virtual.

Finalmente, respecto al análisis cuantitativo y cualitativo es posible evidenciar que el contexto se vio modificado y surgieron nuevos desafíos, donde los docentes se vieron forzados a buscar e implementar nuevas herramientas tecnológicas para llevar a cabo el proceso de enseñanza, utilizando diversas plataformas para concretar el aprendizaje a distancia. Igualmente es necesario hacer énfasis en que los docentes conocen y utilizan diversas estrategias para la enseñanza de la lectura, las que han sido modificadas y trasladadas a una pantalla. De la misma manera el rol y apoyo pedagógico del profesorado manifestó una evolución, donde se puede encontrar una diversidad que va desde pasivo hasta activo y a partir de esto se desplegará el apoyo que brinde en la sala de clases virtual.

## **CAPÍTULO V:**

### **ANÁLISIS Y DISCUSIÓN**

## **5.1 Discusión**

El proyecto de investigación tuvo como objetivo, conocer las estrategias de enseñanza de la lectura que utiliza el profesorado de educación diferencial dirigidas a estudiantes de primer año básico en contexto de pandemia por el SARS - CoV – 2 en Chile. Los resultados obtenidos, evidenciaron que las profesoras diferenciales desarrollaron diferentes tipos de roles dentro del aula virtual, desplegando diversos apoyos pedagógicos en el proceso educativo, donde utilizó estrategias para la enseñanza de la lectura de manera ecléctica, sin embargo, se identificó una confusión terminológica entre los conceptos de estrategia y método.

De acuerdo al contexto fue posible evidenciar que producto de las cuarentenas que implican aislamiento y encierro prolongado disminuyó la interacción social entre las personas (Eyzaguirre et al, 2020), lo que interviene de forma trascendental en la educación, ya que el aprendizaje se estimula y se activa gracias a la socialización (Carrera y Mazzarella, 2001; Castañeda, 2007), proceso que se dificulta al enseñar por medio de una pantalla virtual, en donde la interacción profesor - estudiante ha disminuido e

inclusive el espacio físico de la interacción humana no existe. De manera análoga, se pudo aseverar que el aula de recursos se vio perjudicada siendo esta un lugar fundamental, ya que cuenta con los espacios e insumos suficientes para las necesidades de apoyo en grupos pequeños o de manera individual (MINEDUC, 2013) y como consecuencia la interacción directa con los estudiantes se ha perdido y el trabajo personalizado ha disminuido considerablemente. Asimismo, no se cuenta con las herramientas necesarias para atender las necesidades individuales de los alumnos, en especial de aquellos que presentaban dificultades para leer de manera presencial y esto ha aumentado en la modalidad remota (Save the Children, 2020). Es así, como se considera relevante dentro de esta investigación la asignatura de Lenguaje y Comunicación, especialmente en los estudiantes que cursan los primeros años de escolarización, en base al currículum nacional chileno son quienes se encuentran en pleno desarrollo del proceso lector (Medina et al; 2015) donde surgieron facilitadores como reducción de tiempos en movilidad e implementación de nuevas plataformas. Es así, como aparecieron diversas barreras como mala conexión a internet, no todos cuentan con un espacio adecuado para las clases. Si bien, estos hallazgos concuerdan con las investigaciones efectuadas hasta ahora, las que señalan que se han buscado nuevas formas para poder continuar con las clases en modalidad virtual (Pérez et al; 2020, Badia, 2004). Hay otros que discrepan de lo declarado en la teoría, como lo es

emplear recursos tecnológicos, contar con espacios físicos y la conectividad, donde se presentan barreras inevitables, tales como la inestabilidad del internet y el compromiso por parte de las familias (Contreras et al; 2020; Gómez, 2020). Es así, como la dificultad de la situación actual presenta la necesidad de reflexionar en cuanto a las maneras en que se despliega el proceso educativo (MINEDUC, 2020). En consiguiente, el presente estudio se hace evidente los cambios forzados con respecto al contexto ejecutado actualmente, donde las profesoras debieron pasar de un aula presencial a una virtual, el cual fue un gran cambio para ellas, igualmente, los factores que han influenciado con mayor dificultad el proceso de enseñanza de la lectura son en primer lugar, las prácticas en las estrategias empleadas en este proceso de forma remota y en segundo lugar, la conexión intermitente de los estudiantes a clases. (Eyzaguirre et al.,2020; Ponce, Bellei & Vielma, 2020).

En cuanto a las estrategias de enseñanza de la lectura, se puede evidenciar que las encuestadas declararon conocer y utilizar de estas para enseñar a leer en aula virtual, mencionando que son variadas y en función de las características de cada estudiante. A nivel teórico, esto se puede reafirmar señalando que las estrategias no se basaban por un único contenido o estilo de escritos, más bien fueron flexibles y adaptables a las diversas situaciones de la lectura (Solé 2006) , en donde los estudiantes son los principales actores

para escoger dichas estrategias, ya que estas no están siempre ligadas a métodos, si no a procesos vinculados con los momentos de la lectura asociados a procesos mentales atencionales y procesos metacognitivos los cuales deben realizar para lograr acceder a la estructura semánticas del texto (Solé, 1992; Franco, 2010; Santiago, Castillo y Morales, 2007). Igualmente, es relevante destacar que las estrategias son útiles para la selección de contenido de acuerdo a los gustos e intereses de cada uno de los estudiantes, por lo cual son adecuadas y personalizadas para lograr el éxito individual de la persona en cuanto a sus competencias lectoras, en donde la selección de dichas estrategias se relacionan con la dificultad que presentan los textos escrito, la cual va aumentando de acuerdo a las particularidades de cada alumno (Chadwick 2016; Álvarez, 1996). En consecuencia, las estrategias para la enseñanza de la lectura están íntegramente relacionadas con procesos aún más complejos que la grafía, sino con procesos mentales que los estudiantes deben desencadenar para lograr comprender la macro y microestructura de los textos (Bravo, 2013). Además, en las estrategias de la enseñanza de la lectura se pueden destacar algunas de comprensión basadas en incentivar y motivar a los estudiantes desde su conocimiento para que sea significativo. Igualmente es importante anexarlas con las inferencias, releer textos y hacer una lectura profunda para lograr ser un buen lector (Franco, 2010; Sim Sim y Viana, 2007).

De igual manera, las profesoras declararon que empleaban métodos para la enseñanza de la lectura, entre los más mencionados se encuentran el silábico, el fotosilábico, global semántico y Matte. (Cuetos 2010; Matte 2007), por lo cual algunas de las participantes mencionan que dichos métodos van sufriendo modificaciones o un cambio de teoría dependiendo del grupo objetivo de estudiantes al cual apunta dicha enseñanza.

En la práctica las profesoras diferenciales señalaron utilizar de manera ecléctica un conjunto de métodos los cuales asocian a una sola corriente teórica, en cambio se entiende que estos métodos son completamente opuestos unos de otros en donde la literatura nacional e internacional señalan explícitamente las diferencias de cada uno de ellos (Chadwick, 2016; Mora, 2009).

Por otro lado, los resultados arrojan que las docentes utilizaban actividades para fortalecer la enseñanza de la lectura de forma coordinada con las estrategias que estas mencionan utilizar, las que van desde realizar actividades relacionadas a páginas web tales

como Kahoot, WoodWall, entre otras, por último, empleando material concreto que el estudiantado tenga disponible en sus respectivos hogares. Igualmente, estas declaran que utilizan recursos tecnológicos para acompañar el proceso de alfabetización donde el profesorado en primera fase declara que emplean software para complementar y ayudar este proceso, sin embargo, en la fase de profundización existió consenso entre las docentes respecto a que no los utilizan.

El apoyo pedagógico implica la co-enseñanza, en donde ambos conceptos no se encuentran enmarcados explícitamente en las políticas educacionales chilenas, mucho menos en el ámbito diferencial (Friend, 2008; Hernández, 1991). De acuerdo con los resultados obtenidos en ambas fases de la investigación, es posible decir que el rol del profesorado de educación diferencial no se encuentra establecido en los diversos establecimientos de Chile, ya que las normativas vigentes no enmarcan estos conceptos de manera específica (Decreto 170 , 2009; Orientaciones técnicas , 2013), puesto que las respuestas de las participantes son diversas y no existe un consenso en las funciones que deben cumplir dentro del aula regular virtual, ya que como manifiesta una de las entrevistadas *“las orientaciones de parte del MINEDUC con respecto a educación especial son y seguirán siendo bien ambiguas”* lo que repercute directamente en el apoyo

pedagógico que los profesionales van a brindar. De acuerdo con lo anterior, es posible evidenciar que los resultados obtenidos en este estudio reflejó la escasa investigación que existe respecto a esta dimensión, los que son claves para la labor del profesorado de Educación Especial porque no cuentan con una normativa que establezca su rol y apoyo pedagógico en los diferentes establecimientos del país, por lo cual son asumidos y normados de manera subjetiva por cada entidad. También se evidenció que el rol de la profesora de educación diferencial sufrió un retroceso hacia el modelo asistencialista en donde su función fue replegada a la de oyente o intermediadora dentro del aula, en donde han reducido las horas de trabajo pedagógico con la transformación del aula de recursos pero aun así la carga laboral ha aumentado significativamente en donde el trabajo burocrático toma protagonismo en su quehacer pedagógico, lo que modifica la identidad y rol del profesorado, el cual es intersubjetivo y está sujeto a la formación inicial docente (ver en Inostroza, 2020; Caiceo, 2009; Godoy et al., 2004; Manghi, et al, 2012).

Finalmente, fue posible declarar que el profesorado de educación diferencial si conoce y utiliza las diversas estrategias de enseñanza para el proceso lector, las cuales de acuerdo a los resultados se evidenció que han sido transformadas producto del contexto

virtual, el cual también fue modificado el rol del profesorado dentro del aula, produciendo un impacto en el apoyo pedagógico que brindan, ya sea de forma positiva o negativa.

## **5.2 Conclusiones**

En base a la información recabada a lo largo de esta investigación, es posible concluir que el profesorado de educación diferencial utilizó estrategias para la enseñanza de la lectura en el estudiantado de primer año básico en contexto de pandemia. Sin embargo, no se logró conocer de manera específica las empleadas por el profesorado, ya que las profesoras asocian las estrategias utilizadas a corrientes metodológicas las cuales perciben como una misma al momento de ejecutar la enseñanza de la lectura.

Asimismo, debido a la virtualidad producida por el contexto pandemia el cual generó un impacto en la educación chilena, donde por un lado se produjeron facilitadores como la disminución en los tiempos de desplazamiento hacia los establecimientos ya que el internet permite una comunicación instantánea, de igual manera el uso de recursos tecnológicos en el profesorado ha aumentado con el paso del tiempo en donde se han utilizado nuevas plataformas para crear juegos y realizar las clases más dinámicas. Por

otro lado, surgieron obstaculizadores que afectaron a toda la comunidad educativa, debido a que enseñar a leer comprende una interacción humana a nivel emocional.

Las estrategias de enseñanza de la lectura empleadas por el profesorado de educación diferencial fueron variadas, ya que no responden a una corriente teórica única, por lo que son flexibles, adaptadas a cada estudiante y sus particularidades, donde las docentes declararon emplear las mismas usadas antes de la pandemia ajustadas a la virtualidad. Además, se pudo apreciar una mixtura de estrategias desplegadas de los diferentes métodos, siendo más recurrentes las que se basan en los intereses de los estudiantes y las que hacen énfasis a un aprendizaje lúdico y significativo.

En cuanto al rol del profesorado de educación diferencial fue posible visualizar que es variado, siendo difícil establecer un único rol, ya que en ocasiones las educadoras participan realizando las clases online, pero otras interpretan su participación como activa basada en la realización de material para la clase y mediación entre estudiantado y profesor/a de educación general básica. En concordancia con esto, se despliega el apoyo pedagógico, el cual al igual que el rol va a ser diverso y modificado de

acuerdo con la realidad de cada profesor que se basa principalmente en su contexto y formación inicial docente (FID).

Finalmente, cabe destacar que, por medio de los resultados de esta investigación, se pudo apreciar que las profesoras de educación diferencial utilizaron estrategias para la enseñanza de la lectura las cuales se seleccionaban dependiendo del alumnado al cual están dirigidas, en donde el contexto de pandemia ha sido un hito fundamental para adecuar dichas estrategias al contexto virtual, también se evidenció que el rol que estas profesionales brindan dentro del aula de clases se vio ampliamente modificado.

### **5.3 Limitaciones**

Respecto de las limitaciones de esta investigación se puede indicar lo siguiente:

Escasa literatura relacionada con investigaciones sobre estrategias de enseñanza de la lectura llevadas a cabo en modalidad virtual relacionadas con el profesorado de educación diferencial, puesto que es un tema emergente en contexto pandemia.

Si bien esta investigación es mixta, en la fase de exploración, no se busca la representatividad de los datos (N=60), pero hubiese sido interesante haber contado con un mayor número de profesoras diferenciales que respondieran la encuesta, para haber tenido mayor relevancia a la hora de poder escoger a las docentes entrevistadas.

Si bien esta investigación es mixta, en la fase de profundización no se busca la representatividad de los datos, pero hubiese sido haber contado con un mayor número de entrevistadas para comprender en mayor profundidad el fenómeno estudiado, dado que se utilizó un diseño de estudio de casos.

Hubiese sido deseable observar las prácticas del profesorado de educación diferencial al momento de enseñar estrategias de enseñanza de la lectura, para poder determinar si efectivamente lo que declaraban era lo que realizaban en la práctica dentro del aula, pero por el tiempo destinado en esta investigación fue imposible poder llevarlo a cabo.

La comunicación por medio de plataformas virtuales producto de la pandemia modificó y dificultó la interacción física humana con las docentes durante el periodo de entrevistas.

#### **5.4 Proyecciones**

En cuanto a las proyecciones de esta investigación se enumeran a continuación:

Realizar nuevas investigaciones en donde el foco central sea el rol de la profesora de educación diferencial dentro de las aulas chilenas.

Realizar cambios en las políticas públicas, en donde se especifique el rol y apoyo pedagógico de la profesora de educación diferencial dentro de los establecimientos educacionales del país.

Fortalecer la Formación Inicial Docente (FID) de las profesoras de educadoras diferencial para reforzar materias relacionadas con las estrategias para la enseñanza de la lectura donde futuras docentes egresen preparadas en esta área.

Publicar un artículo científico a partir de esta investigación para proporcionar a la comunidad científica nueva evidencia sobre prácticas realizadas por el profesorado diferencial.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez , L. (1996). *La lectura: ¿Pasividad o Dinamismo?* La Habana. En Educación.

Andreu, Ll. (2018). *La enseñanza del lenguaje en la escuela: lengua oral, lectura y escritura.* Barcelona. Editorial UOC. Recuperado de <https://elibronet.dti.sibucsc.cl/es/ereader/sibucsc/59144?page=144>.

Anijovich, R., y Mora, S. (2010). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula.* Buenos Aires: AIQUE Educación.

Abril, V., Guachichulca, I., Troya, H., Pérez, A., Pincay, L, Koga, S. (2017). El desarrollo de lecto-escritura con el método Montessori: “Juguemos Quiero Aprender”. *Revista electrónica cooperación universidad sociedad*, pp. 43-46.

Area, M., y Adell, J. (2009). E-Learning: enseñar y aprender en espacios virtuales. *ResearchGate*, 1-30.

- Badía, A., y Barberá E. (2005). El uso educativo de las aulas virtuales emergentes en la educación superior. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. Vol.2. [https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v2n2\\_barbera-badia.html](https://rusc.uoc.edu/rusc/es/index.php/rusc/article/view/v2n2_barbera-badia.html)
- Bardin, L. (1996) *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Ediciones.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago. LOM.
- Bisquerra R. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Barcelona. Editorial La Muralla, S.A
- BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DE CHILE. (2018). *Silabario hispanoamericano*. Memoria Chilena. <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-97792.html>.
- Bravo, L. (2006). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, Vol. 11(36), 50-59.

Bravo, L. (2013). *Lectura inicial y Psicología cognitiva*. Santiago. Editorial Universidad Católica.

Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los Procesos Cognitivos y El Aprendizaje De La Lectura Inicial: Diferencias Cognitivas Entre Buenos Lectores y Lectores Deficientes. *Estudios pedagógicos*. Valdivia. (30), 7-19.  
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100001>

Bronche, Y., Fernández, E., y Reyes, D. (2020). Consecuencias psicológicas de la cuarentena y el aislamiento social durante la pandemia de COVID 19. *Revista cubana de salud pública*, Vol. 46.  
<http://www.revsaludpublica.sld.cu/index.php/spu/article/view/2488>

Caiceo, J. (2012). Estado, iglesia y sistema educativo durante la república en Chile. *Revista HISTEDBR On-line*.

Camilloni, A. (2011). El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – PolEd*, Vol. 2(1).  
<https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/18347>

Calzadilla, O. (2012). *Métodos de enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria. Didáctica de la lectoescritura en la Educación Primaria*. Editorial académica española.

Carrera, B y Mazarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*. Vol. 5 (13), pp. 41-44. <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Cassany, D. (2009). *Para ser letrados. Voces y miradas sobre la lectura*. Barcelona. Ediciones Paidós.

CEPAL., y UNESCO. (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)

Chadwick, M. (2016). Consideraciones especiales para apoyar a los niños con problemas específicos de aprendizaje. En G. Lucchini, *Niños con necesidades educativas especiales* pp. 120-122. Santiago. Editorial UC.

Chen, H. (2006). A Theory-Driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*. Vol. 13(1), pp. 75-83.

[http://www.unm.edu/~marivera/522%20Chen%20posted%20readings/Chen\\_Theory%20Driven%20Perspective%20Mixed%20Methods%20Research.pdf](http://www.unm.edu/~marivera/522%20Chen%20posted%20readings/Chen_Theory%20Driven%20Perspective%20Mixed%20Methods%20Research.pdf)

Condemarín, M., Chadwick, M., y Milicic, N. (1978). *Madurez escolar: manual de evaluación y desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje escolar*. Editorial Andrés Bello.

Condemarín, M (2001). *El poder de leer*. Edición especial para el Programa de las 900 escuelas. División de Educación General Ministerio de Educación República de Chile.

Contreras E., Fuentes J., y González K. (2020) Transformación de la educación frente a la pandemia y la analítica de datos. *Comunidad, enseñanza y territorio*, 9. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1021>.

Colomer, M. (1991). La enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, pp. 21-31.

Coll, C. (1983). *Psicología genética y aprendizajes escolares*. España. Siglo XXI.

Cuetos, F (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer España

Decreto 83 de 2015 [con fuerza de ley] Aprueba Criterios y Orientaciones de Adecuación Curricular para Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. 30 de enero del 2015.

Decreto 170 de 2009 [con fuerza de ley] Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial.

Eyzaguirre, S., Le Foulon, C., y Salvatierra, V. (2020). Educación en tiempos de pandemia: antecedentes y recomendaciones para la discusión en Chile. *Estudios Públicos*.

Ferreira, A. (2014). Metodología de la investigación I. Editorial Brujas.

Franco M. (2010). Estrategias de enseñanza y la comprensión lectora. *EDUCOSTA Editorial universitaria de la costa*. Vol. 1, pp. 53-64.

Friend, M., Cook, L., Hurley-Chamberlain, D. & Shamberger, C. (2010). Co-Teaching: an illustration of the complexity of collaboration in special education. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, Vol. 20 (2), pp. 9-27.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. En K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Neuropsychological and cognitive studies of phonological reading*, pp. 67-84. Lawrence Erlbaum Associates.

Gaskins, I., y Elliot, T. (1999). Desarrollo de un currículo que articule contenidos y estrategias. En I. Gaskins, & T. Elliot, *Como enseñar estrategias cognitivas en la escuela* pp. 273-284. PAIDÓS.

Gehrig R y Palacios J. (2014). Guía de criterios básicos de calidad de la investigación cualitativa. España. Reprografía UCAM

González, A. (2004). Estrategias de comprensión lectora. *Revista galego-portuguesa de psicoloxía e educación*, Vol. 13.  
[https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7037/RGP\\_13\\_REC-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/7037/RGP_13_REC-1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Godoy M., Meza, M., y Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la. Ministerio de Educación, Programa de Educación Especial.

<https://especial.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc> Antecedentes Ed Especial.pdf

Gómez, R., y Acebedo, M. (2017). Aplicación del método Matte como estrategia para el fortalecimiento del proceso lector en el grado primero de una institución educativa. *Espiral, Revista de Docencia e Investigación*, Vol. 7(2), pp. 53 - 74.

Gomez, K. (2020). El desafío de la educación en tiempos de pandemia: ¿impartir o crear conocimientos? *Elige Educar*. <https://eligeeducar.cl/acerca-del-aprendizaje/el-desafio-de-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia-impartir-o-crear-conocimientos/>

Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological review* Vol. 101 (3). 371-395.

Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico* [Tesis de doctorado, Universidad de La Laguna].

Habermas, J. (1985). *Teoría de la acción comunicativa. I. Racionalidad de la acción y racionalidad social*. Taurus Humanidades. <https://pics.unison.mx/doctorado/wp->

<content/uploads/2020/05/Teoria-de la accion comunicativa-Habermas-Jurgen.pdf>

Hernández, J. (1991). *Acción comunicativa e intervención social*. Editorial Popular, S.A.

Hernández, R., Fernández., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*.  
McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES.

Hernández, R., y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación, las rutas cuantitativa, cuantitativa y mixta*. McGRAW-HILL/ INTERAMERICANA EDITORES.

Hiltz, R. (1994). *The Virtual Classroom: Learning without limits via computer networks*, ilustrada, 3-4, Interllect Books, United States

Inostroza, F. (2020). *La Identidad de las Educadoras Diferenciales en Tiempos de Políticas de Accountability*. *Archivos analíticos de políticas educativas*.

Lara, L. (2001). *El dilema de las teorías de enseñanza de aprendizaje en el entorno virtual*. *Revista Científica de Comunicación y Educación*, pp.133-136.

- Lara, L. (2002). Análisis de los recursos interactivos en las aulas virtuales. *Segundo congreso virtual "Integración sin barreras en el siglo XXI"*.  
[http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_43/nr\\_479/a\\_6424/6424.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_43/nr_479/a_6424/6424.pdf)
- Leiva, A., Nazar, G., Martínez, M., Petermann, F., Ricchezza, J y Celis, C. (2020). Dimensión psicosocial de la pandemia: la otra cara del covid-19. *Ciencia y Enfermería*. Vol. 26. <https://dx.doi.org/10.29393/ce26-3dpal60003>
- Manghi, D., Julio, C., Conejeros, M., Donoso, E., Murillo, M., y Diaz, C. (2012). El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación. *Perspectiva Educacional*. Vol 51 (2), pp. 46-71.
- Martin, M., González, A., Esnaola , F., Barletta , C., y Sabana, A. (s.f). *Aulas virtuales, convergencia tecnológica y formación de profesores*. La Plata. Dirección de Educación a Distancia.
- Matte, M. (2007). *Nuevo Silabario del Método Matte "El Ojo"*. Sociedad de Instrucción Primaria. Santiago.

Medina, L, Valdivia, A, Gaete, R, & Galdames, V. (2015). ¿Cómo enseñan a leer los profesores de 1° y 2° básico en un contexto de evaluación de desempeño docente en Chile? *Estudios pedagógicos. Valdivia*. Vol. 41(1), pp. 183-198.  
<https://www.scielo.cl/pdf/estped/v41n1/art11.pdf>

MINEDUC. (2020). *Orientación al sistema escolar en contexto de COVID-19*. Santiago. División Educación General.

MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para programas de integración escolar (PIE)*. Santiago.

Mora, D. (2009) *Didácticas de las matemáticas desde una perspectiva crítica, investigativa, colaborativa y transformadora*. Instituto Internacional de Integración.

Múñch, L y Ángeles, E. (1996). *Métodos y técnicas de investigación*. México : Trillas.

Murawski, W. (2008). Five keys to co-teaching in inclusive classrooms. *School Administrator*, Vol. 65(8), 29-41.

Murawski, W., & Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, Vol. 36(5), 52-58.

- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Ediciones Cinca.  
<https://www.cermi.es/sites/default/files/docs/colecciones/Elmodelosocialdediscapacidad.pdf>
- Palincsar, A. S. y Brown, A. L. (1984) *Reciprocal teaching of Comprehension Fostering and Comprehension-Monitoring Activities*. *Cognition and Instruction*, Vol.1 (2), pp. 117- 175.
- Pérez R, Martínez M, y Mena, E (2020). Sars-CoV-2 en México y su efecto en los modelos educativos áulicos: una perspectiva crítica y reflexiva. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, Vol. 11(21).  
<https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.814>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. EDITORIAL LABOR, S.A.
- Quintana, R. (1938). *Alegría de leer*. Buenos Aires. Peuser.
- Quiroz, C. (2020). Pandemia COVID-19 e Inequidad Territorial: El agravamiento de las desigualdades educativas en Chile. *Revista internacional de educación para la justicia social*, pp.1-6.

- Real Academia Española. (s.f.). Rol. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 11 de junio del 2021, de <https://dle.rae.es/rol>
- Referencia: Real Academia Española. (s.f.). Contexto. En Diccionario de la lengua española. Recuperado en 11 de junio del 2021, de <https://dle.rae.es/contexto>
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F., y Escobar, F. (2020). Consecuencias de la pandemia del COVID-19 en la salud mental asociadas al aislamiento social. *Revista colombiana de anestesiología*, pp. 1-8.
- Ramírez, J., Castro, D., Lerma, C., Yela, F., y Escobar, F. (2020). Consecuencias para la salud mental de la pandemia COVID-19 asociadas con el aislamiento social. *Revista Colombiana de Anestesiología*, Vol. 48(4).
- Rodríguez, F. (2012). La percepción del trabajo colaborativo en la gestión curricular de profesores de educación regular y educación especial en Programas de Integración Escolar de la comuna de Tomé. Tesis de magíster no publicada, Universidad del Bío-Bío, Chillán, Chile.
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 8 (2) pp. 219-233.

- Sáez, J. (2017) *Investigación educativa. Fundamentos teóricos, procesos y elementos prácticos Enfoque práctico con ejemplos, esencial para TFG, TFM y tesis*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- OMS (2001). *Clasificación*. IMSERSO.
- Santiago, Á., Castillo, M., y Morales, D. (2007). Estrategias y enseñanza-aprendizaje de la lectura. *FOLIOS*, pp.27-38.
- Sarmiento D. (1896) Educación popular. Imprenta y Litografía Mariano Moreno. Buenos Aires.
- Save the Children. (2020). *Protejamos el derecho de todo niño y niña a aprender en los planes de respuesta y recuperación para hacer frente a los efectos de COVID-19*. London.
- Solé, I. (1987) La posibilidad de un modelo teórico para la enseñanza de la comprensión lectora. *Infancia y Aprendizaje*. pp. 1-13.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=749227>
- Solé I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Grao. Barcelona.
- Solé, I. (2006) *Estrategias de lectura*. Editorial Grao. Barcelona.
- Swartz, S. (2010). *Cada Niño un Lector. Estrategias Innovadoras para Enseñar a Leer y Escribir*. UC. Santiago.

- Trías, D. (1999). Evaluación de un programa de entrenamiento en conciencia fonémica. [Tesis de Postgrado de Especialización en Psicología Educacional, Universidad Católica del Uruguay].
- Vasilachis I. (1997). El pensamiento de Habermas a la luz de una metodología propuesta de acceso a la teoría. *Revista Estudios Sociológicos*, Vol. 15 (43), pp. 79-107.
- Vidal-Abarca, E. y Martínez, G. (1998) ¿Por qué los textos son difíciles de comprender? Las inferencias son la respuesta. *Revista textos*.
- Vidal-Abarca, E. (2011) 10 claves para que aprendas a comprender. *Gobierno de España, Ministerio de Educación*.
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje. Teoría del desarrollo cultural de las funciones psíquicas*. Madrid. Ediciones Fausto

## ANEXOS



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCIÓN TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

### Validaciones de instrumentos

#### CONTEXTUALIZACIÓN PARA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS

La presente investigación titulada “*Estrategias de la enseñanza de la lectura utilizadas por el profesorado de educación diferencial, en contextos de pandemia en el estudiante de primer año básico*” tiene como propósito conocer las estrategias utilizadas por el profesorado de educación diferencial, por lo cual solicitamos de su colaboración para validar los instrumentos que utilizaremos en la recogida de información, respecto a la consolidación de nuestro proyecto.

Con respecto a estos instrumentos, nuestro propósito es recabar información sobre las estrategias que utiliza el profesorado de educación diferencial para el aprendizaje de la lectura, en donde se escoge en primer lugar una encuesta cuestionario en escala Likert para pesquisaje de participantes y selección de los mismos, en una segunda instancia se considera una entrevista semiestructurada, con un guion que tiene como objetivo profundizar en las prácticas docentes de los sujetos anteriormente seleccionados. A continuación, se exponen los instrumentos a validación.

#### **Pauta encuesta cuestionario en escala Likert**

De acuerdo con su juicio, califique las siguientes dimensiones y sus respectivos indicadores a través de los siguientes criterios de importancia alto o bajo nivel, para el objetivo de la investigación. Si considera necesario realizar observaciones, recurra al espacio indicado dentro del espacio asignado en la tabla.

		Importancia		Observaciones
Dimensiones	Indicadores	ALTO	BAJO	
<b>Contexto</b>	1. Tengo horas de trabajo colaborativo en contexto virtual destinadas para la organización de la clase en conjunto, establecidas por la normativa vigente.			
	2. Utilizo plataformas virtuales para la realización de sus clases (zoom, meet, entre otras).			
	3. Cuento con un espacio físico óptimo para el desarrollo de sus clases.			

	4. Utilizo las TIC'S (Tecnologías de la Informática y Computación).			
	5. Se vio afectada la comunicación con mis estudiantes.			
	6. La relación laboral se ha visto afectada dentro de mi comunidad educativa.			
	7. Se ha visto afectada mi salud mental.			
	8. Se ha visto afectada la salud mental de mis estudiantes.			
	9. El establecimiento facilita recursos tecnológicos para acceder a las clases al estudiantado.			
	10. Es efectivo para la enseñanza de la lectura el uso de software (plataformas virtuales: zoom, meet, entre otras).			
<b>Estrategias de enseñanza de la lectura</b>	11. Incorporo mis conocimientos sobre la adquisición de la lectura en mis clases.			
	12. Contemplo los contenidos de la asignatura de lenguaje y comunicación en mis planificaciones.			
	13. Planifico teniendo en cuenta el marco curricular nacional.			
	14. Planifico teniendo en cuenta la didáctica de la disciplina de lenguaje.			
	15. Organizamos los objetivos y contenidos como equipo de aula.			
	16. Utilizo algún método de aprendizaje de la lectura, tales como silábico, fonológico, ortográfico, matte, entre otros.			
	17. Considero dentro de mi planificación las estrategias para enseñar la lectura en mis clases.			
	18. Utilizo estrategias para la enseñanza de la lectura.			
	19. Son efectivas las estrategias de enseñanza de la lectura que utilizo.			

	20. Aseguro un aprendizaje óptimo del estudiantado.			
<b>Rol del profesorado de educación diferencial y apoyo pedagógico</b>	21. Tomamos decisiones en conjunto con el equipo de aula sobre las acciones a realizar durante las clases.			
	22. Analizamos, junto al equipo de aula, nuestras actividades de co- docencia realizadas durante las clases.			
	23. Reflexionamos, junto al equipo de aula, sobre las actividades realizadas en cada clase en las horas de trabajo colaborativo.			
	24. Reflexionamos sobre la eficacia de las estrategias empleadas en la clase.			
	25. Desarrollamos en conjunto al equipo de aula actividades de enseñanza coherente con el contenido.			
	26. El rol que cumpla dentro del aula virtual es relevante para los estudiantes/ o fundamental para el proceso educativo.			
	27. Seleccionamos en conjunto las estrategias de aprendizaje apropiadas para la clase.			
	28. Establecemos en conjunto los responsables de cada momento de la clase.			
	29. Se consideran mis opiniones y sugerencias a la hora de planificar la clase.			
	30. Respetamos los roles establecidos previamente en el trabajo colaborativo.			
	31. Cumplimos con los acuerdos establecidos previamente.			
	32. Comunicamos en forma clara los objetivos de aprendizaje seleccionados para la clase.			

**Pauta entrevista semiestructurada**


Según su juicio de experto, califique cada una de las preguntas pertenecientes al guión de la entrevista. Si considera necesario realizar observaciones, recurra al espacio indicado dentro del espacio asignado en la tabla.

Preguntas:	Escala de validación del ítem					Observaciones
	Inaceptable	Deficiente	Regular	Bueno	Excelente	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	
1.- ¿Cuál es su nombre?						
2.- ¿Cuántos años tiene de trayectoria profesional?						
3.- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este establecimiento y como ha sido su experiencia en general?						
4.- ¿Cuánto tiempo lleva desempeñándose en primero básico?						
5.- ¿Cómo ha sido su experiencia apoyando la adquisición de la lectura en estudiantes de 1° básico?						
6.- ¿Se ha visto afectada la enseñanza de la lectura con el COVID-19? ¿Por qué?						
7.- ¿Usted conoce métodos para la enseñanza de la lectura? ¿Cuáles?						
8.- ¿Qué método utilizan para enseñar a leer en este curso y en este contexto? ¿El método varía en los distintos cursos del mismo nivel?						


9.- ¿Usted sabe qué son las estrategias de enseñanza de la lectura?		
10.- Por lo tanto, ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para enseñar a leer a sus estudiantes de 1° básico?		
11.- ¿Qué actividades realizan específicamente?		
12.- ¿Se utilizan las mismas estrategias que se usaban antes de la pandemia?		
13.- ¿Qué tan efectivo cree usted que ha sido el aprendizaje de la lectura a distancia?		
14.- ¿Consideran las necesidades e intereses de los estudiantes en este proceso educativo?		
15.- ¿Cuál es su rol en el aula virtual? ¿Usted trabaja sola o con algún otro profesional? ¿Cuál?		
16.- ¿Usted maneja los recursos digitales? ¿Y las plataformas utilizadas en la enseñanza virtual? podría describirlas brevemente.		
17.- ¿Qué artefactos tecnológicos utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula virtual?		

A continuación, complete los siguientes datos; muchas gracias por su colaboración. Se despiden atentamente, las investigadoras.

**DATOS VALIDADORES**

<b>Nombre y apellido:</b>	Maite Otondo Briceño
<b>Título profesional:</b>	Profesor en Educación Diferencial
<b>Grado académico:</b>	Doctor
<b>Años de experiencia:</b>	30 años
<b>Lugar de trabajo:</b>	UCSC
<b>Función y/o cargo:</b>	Investigador asociado
 Firma	

<b>Nombre y apellido:</b>	Emilio Sagredo Lillo
<b>Título profesional:</b>	Profesor de educación diferencial e ingeniero comercial
<b>Grado académico:</b>	Doctor en psicología
<b>Años de experiencia:</b>	14
<b>Lugar de trabajo:</b>	Universidad Católica de la Santísima Concepción
<b>Función y/o cargo:</b>	Académico
<u>Emilio Sagredo Lillo</u> Firma o Nombre	

<b>Nombre y apellido:</b>	CECILIA RIVERO CRISÓSTOMO
<b>Título profesional:</b>	PROFESORA DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y DIFERENCIADA
<b>Grado académico:</b>	MAGÍSTER EN GESTIÓN Y LIDERAZGO
<b>Años de experiencia:</b>	28 AÑOS
<b>Lugar de trabajo:</b>	UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
<b>Función y/o cargo:</b>	DOCENTE – COORDINADORA ACADÉMICA UNIDAD DE PRÁCTICAS FACULTAD DE EDUCACIÓN
 <hr style="width: 20%; margin: auto;"/> Firma o Nombre	

<b>Nombre y apellido:</b>	MÓNICA CHERRES SOTOMAYOR
<b>Título profesional:</b>	EDUCADORA DIFERENCIAL-PSICOPEDAGOGA
<b>Grado académico:</b>	MAGISTER EN EDUCACIÓN SUPERIOR
<b>Años de experiencia:</b>	30 AÑOS
<b>Lugar de trabajo:</b>	UNIVERSIDAD CATÓLICA-PROGRAMA DE SALUD MENTAL
<b>Función y/o cargo:</b>	EDUCADORA DIFERENCIAL

Mónica Cherres Sotomayor

Firma o Nombre

**UCSC**

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCIÓN TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

## Cuestionario de fase exploratoria

**Nombre:**

**Fecha en que realizó el cuestionario:**

**Institución de egreso:**

**Establecimiento de trabajo/ dependencia:**

<b>CONTEXTO</b>
1. Uso plataformas virtuales para la realización de clases (zoom, meet, entre otras).
2. Tengo un espacio físico óptimo para el desarrollo de las clases.
3. Realizo horas de trabajo colaborativo en contexto virtual establecidas por la normativa vigente.
4. En el contexto de pandemia se ha visto afectada la relación laboral en la comunidad académica en la que trabajo.
5. He visto afectada la comunicación con los estudiantes durante la pandemia.
6. El establecimiento facilita recursos tecnológicos para acceder a las clases.
<b>ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA</b>
1. Considero los lineamientos curriculares para la enseñanza de la lectura en la asignatura de lenguaje y comunicación.
2. Los objetivos y contenidos los organizamos como equipo de aula.
3. Incorporo conocimientos sobre adquisición de la lectura en clases.
4. En la planificación de las clases considero estrategias de la enseñanza de la lectura.
5. Utilizo alguna metodología de enseñanza de la lectura, tales como silábico, fonológico, ortográfico, Matte, entre otros.
6. Es útil para la enseñanza de la lectura el uso de software (zoom, meet, entre otras).
7. Son útiles las estrategias de enseñanza de la lectura que empleo.
<b>ROL DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL Y APOYO PEDAGÓGICO</b>
1. Junto al equipo de aula se toman decisiones sobre las acciones a realizar durante las clases.
2. Seleccionamos en conjunto las estrategias de enseñanza de la lectura para el aprendizaje apropiadas para la clase.
3. En conjunto desarrollamos actividades de enseñanza de la lectura que es coherente con el contenido.

4. Reflexionamos junto al equipo de aula, sobre las actividades realizadas en cada clase en las horas de trabajo colaborativo.
5. Reflexionamos sobre la eficacia de las estrategias de enseñanza de la lectura empleadas en la clase.
6. Establecemos roles dentro de los momentos de la clase.
7. El rol que cumplo dentro del aula virtual es relevante para el aprendizaje de los estudiantes.
8. Se consideran mis sugerencias a la hora de planificar la clase.

M.F: Muy frecuentemente  
F: Frecuentemente  
O: Ocasionalmente  
R: Rara vez  
N: Nunca



**UCSC**

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN  
FACULTAD DE EDUCACIÓN  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL MENCIÓN TRASTORNOS DE APRENDIZAJE

## **Entrevista de fase profundización**

- 1.- ¿Cuál es su nombre?
- 2.- ¿Cuántos años tiene de trayectoria laboral?
- 3.- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este establecimiento?
- 3.5.- ¿Cómo ha sido su experiencia laboral durante este tiempo?
- 4.- ¿Cuántos años ha hecho clase en primero básico?
- 5.- ¿Cómo ha sido su experiencia apoyando la adquisición de la lectura en estudiantes de 1° básico?
- 6.- ¿Se ha visto afectada la enseñanza de la lectura con el COVID-19? ¿Por qué?
- 7.- ¿Qué métodos para la enseñanza de la lectura conoce?
- 8.- ¿Qué método utilizan para enseñar a leer en este curso y en este contexto?
- 8.5.- ¿El método varía en los distintos cursos del mismo nivel?
- 9.- ¿Qué sabe sobre las estrategias de enseñanza de la lectura?
- 10.- ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para enseñar a leer a sus estudiantes de 1° básico en este contexto?
- 11.- ¿Qué actividades realizan específicamente?
- 11.5.- ¿Qué actividades usted utiliza para que las estrategias que menciona le den resultados?
- 12.- ¿Cómo han variado las estrategias que se usaban antes de la pandemia?
- 13.- ¿Cómo ha sido el aprendizaje de la lectura a distancia?

14.- ¿Qué adaptaciones ha considerado para incluir los intereses y necesidades de los estudiantes para el aprendizaje de la lectura?

15.- Describa o ejemplifique cómo es rol en una clase cotidiana.

16.- ¿Qué recursos digitales maneja?, ¿Y las plataformas utilizadas en la enseñanza virtual? podría describirlas brevemente.

17.- ¿Qué software tecnológico utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula virtual?

## Transcripciones entrevistas

### **PARTICIPANTE 3: Educadora Diferencial 3**

**2.- ¿Cuántos años tiene de trayectoria laboral?** Llevo trabajando 9 años.

**3.- ¿Cuánto tiempo lleva trabajando en este establecimiento?**

9 años, desde que salí de la universidad ya que en esos tiempos el DAEM necesitaba siempre muchas profesoras, hice mi práctica profesional ahí, en conjunto con un remplazo y luego me contrataron hasta el día de hoy.

**3,5.- ¿Cómo ha sido su experiencia laboral durante este tiempo?**

Mi experiencia laboral durante estos 9 años, ha sido de aprendizaje en todos los ámbitos de trabajo, en la u nos enseñan una parte y en realidad es gran parte de lo teórico, pero en la práctica se ve realmente como es el campus laboral, vemos muchas cosas que en la u no nos enseñaron, por el ejemplo el ser psicóloga, trabajadora social, mamás y un sin fin de carreras más jajaja, ya que estamos insertadas en un contexto vulnerable y la realidad de nuestras niñas (digo niñas porque trabajo en escuela de mujeres en Talcahuano) es otra. Por otro lado, tenemos muchos caracteres y personas que debemos ir entendiendo y además complementando nuestro trabajo día a día en este aspecto es un poco difícil de explicar más fondo, ya que trabajo en una escuela grande y a veces los climas laborales no son lo mejor...pero el objetivo de muchos docentes y del PIE, nuestro objetivo siempre será ayudar y apoyar a nuestras niñas.

**4.- ¿Cuántos años ha hecho clase en primero básico?**

De los 9 años que llevo ejerciendo, mi experiencia laboral no ha sido tan amplia en 1ro, generalmente y por muchos años trabajé con cursos de segundo ciclo, el cual, me llena mucho más que trabajar con cursos pequeños. En relación con los años de trabajar en primero básico han sido 4 años y uno de ellos con pandemia y clases online, que es este.

**5.- ¿Cómo ha sido su experiencia apoyando la adquisición de la lectura en estudiantes de 1° básico?**

En general he tenido buena experiencia con estos cursos, a veces fallan los apoyos por parte de los apoderados, ya que un gran porcentaje de ellos son apoderados jóvenes y padres primerizos sin mucha experiencia en la enseñanza y suelen ver las escuelas como guardería, también están el caso de familias disfuncionales y estudiantes al cargo de abuelas/ hogar del SENAME, por lo cual, los apoyos en estos últimos es lo mínimo, a mí en lo personal me da mucha lata estas situaciones, ya que nuestras estudiantes a pesar de tener pocas oportunidades producto de estas mismas dificultades suelen presentar o tener algún diagnóstico ó una NEE.

**6.- ¿Se ha visto afectada la enseñanza de la lectura con el COVID-19? ¿Por qué?**

Totalmente, incluso varios factores que comente en la pregunta anterior, afectan al mil por ciento; sobre todo por el apoyo y compromiso de los apoderados, ya que creo que es uno de los más grandes problemas que tenemos, además del tiempo de clases que tenemos porque en este contexto de pandemia, los apoderados no tienen el tiempo, ni las ganas, ni el ánimo de estimular el aprendizaje en sus hijas, aquí es super importante el tema de la estimulación porque, por ejemplo, obviamente y se entiende que los papás igual están agotados de tener a sus hijos 24/7 en la casa, yo si fuera mamá, estaría vuelta loca, como me estreso fácil... es algo que afecta y creo que esa parte esta como super baja, descendida y todo lo relacionado a ese sinónimo, considerando también que tenemos muchas mamás que trabajan, entonces, las mamás cuando están de turno de mañana, me dicen que no tienen ningún problema en conectar a su hija, pero cuando no están es la abuela quién la cuida y no saben conectarlas a Google meet, que es la plataforma que usamos para trabajar. Ahora se estableció el sistema de 3 semanas de clases y una de receso para los estudiantes y en esa semana solo hacemos

trabajo administrativo y esto debido al tema socioemocional, porque estamos viendo afectada esta área y todo es un círculo que va interfiriendo en los demás entornos.

**7.- ¿Qué métodos para la enseñanza de la lectura conoce?**

¡Uffff! hay muchos, varios métodos de enseñanza para trabajar la lectura, te puedo mencionar algunos como el método Matte, luz, global, alfabético, fonético, silábico, palabra generadora, entre otras.

**8.- ¿Qué método utilizan para enseñar a leer en este curso y en este contexto?**

Mira por temas de pandemia, solo me enfoco a trabajar e intervenir solo con mis estudiantes PIE, de manera general al curso es un poco complejo por los tiempos de clases online que tienen, pero sí apoyo a la profe de aula en lo que va trabajando durante la semana, aunque dichas intervenciones son pocas. En general utilizó método global, decodificar, palabra generadora, fonético y silábico, estos métodos son variados porque trabajo con dos grupos de niñas que tienen TEL, donde un grupo está mucho más descendido y el segundo, obviamente más avanzado, por eso, con las más descendidas usó el método matte.

**8.5.- ¿El método varía en los distintos cursos del mismo nivel?**

Totalmente, todos los cursos y las estudiantes son muy distintas, además debemos considerar como profes que nuestras estudiantes aprenderán de formas distintas, lo que lleva consigo conocer muy bien a nuestros cursos y estudiantes. Para que la enseñanza sea efectiva y significativa.

**9.- ¿Qué sabe sobre las estrategias de enseñanza de la lectura?**

Las estrategias de la lectura permiten al estudiante buscar una metodología para fortalecer o bien estimular la lectura por ejemplo: buscar textos de su interés, formar palabras a través de diversos juegos, decodificar, vocabulario, leer en voz alta etc.

**10.- ¿Cuáles son las estrategias que usted utiliza para enseñar a leer a sus estudiantes de 1° básico en este contexto?**

Trabajamos las letras aún y esta semana estuvimos trabajando oraciones con la letra M/L/P/S/Y, trabajo de todo un poco, silábica, fonética, método Matte. También usó un software super antiguo y muy bueno para trabajar el proceso lector, el Abra Palabra.

**11.- ¿Qué actividades realizan específicamente?**

Ahora con la pandemia ha sido un poco complejo el tema de poder aplicar actividades más lúdicas y concretas en las niñas, que es lo que a mí me gustaría, pero generalmente suelo trabajar con material concreto, cartas con las sílabas, juegos didácticos e interactivos online, lecturas breves a través de imágenes presentadas desde la cámara, realizar ticket de entradas y salidas.

**11.5.- ¿Qué actividades usted utiliza para que las estrategias que menciona le den resultados?**

Utilizó varias estrategias mencionadas en las preguntas anteriores y para que sean efectivas se necesita mucho el apoyo de los apoderados, sobre todo ahora en el contexto en el que nos encontramos, ya que uno como profe también tiene limitados los tiempos, ya que no solo contamos con un curso específico de trabajo, al contrario, son más y niveles variados. Por ende, en muchas oportunidades los tiempos, sesiones virtuales son 45 minutos y no se alcanzan a revisar o ver todo lo planificado, por factores, de conexión o bien la estudiante no se conectó a clases. Producto de estos últimos factores, varias estudiantes se encuentran en un nivel básico de lectura y otras en avanzadas, estas últimas niñas se ven los avances, ya que hay apoderados presentes y responsables frente al trabajo de sus hijas.

**12.- ¿Cómo han variado las estrategias que se usaban antes de la pandemia?**

Creo que respondí esto en la pregunta anterior jajaja, ha variado considerablemente, ya que uno no puede estar de forma presencial con las estudiantes, estimulándolos, viendo lo que hacen, cómo lo hacen, observando su trabajo y apoyándolos, como te decía, en la casa tiene super poco estímulo y ayuda, entonces es más difícil y ahora debemos buscar que todas las estrategias sean virtuales, busco la forma de buscar material simbólico, donde puedan aprender por medio de una pantalla.

**13.- ¿Cómo ha sido el aprendizaje de la lectura a distancia?**

Complejo, por los temas mencionados, las caídas de internet, el compromiso de las familias, los tiempos acotados. Es difícil saber si las niñas están aprendiendo porque uno no está ahí, me ha tocado hablar muchas veces con los apoderados porque en muchas ocasiones las tías, las mamás, las vecinas, no sé, quién está con ellas detrás de la pantalla se escuchan que le dicen: oye es esta, es así y cosas por el estilo, le soplan, le dan la respuestas, entonces uno no sabe realmente si la niña sabe o cuanto sabe en verdad, contemplando que el aprendizaje de la lectura es un proceso difícil que necesita constancia y trabajo, entonces no sirve que los que están en casa le hagan las cosas, si no que las motiven. Ha sido difícil, sobre todo buscar que aprendan a leer con clases tan acotadas por medio de una pantalla.

**14.- ¿Qué adaptaciones ha considerado para incluir los intereses y necesidades de los estudiantes para el aprendizaje de la lectura?**

Como lo mencionas en la pregunta, uno debe lograr trabajar sobre todo en las más pequeñas en los intereses y necesidades de cada estudiante. Por ejemplo: actividades breves, claras y concretas y obviamente instrucciones que sean entendibles para cada estudiante.

**15.- Describa o ejemplifique cómo es su rol en una clase cotidiana.**

Una clase cotidiana en pandemia es: poco tiempo para las sesiones, problemas de conexión de las estudiantes, apoderados trabajando y niñas al cuidado de abuela/Tía, etc. Como bien hay otro grupo de estudiantes TEL que se conectan a la hora, participan y ya están en adquisición del proceso lector.

**15.2.- Pero pensando en ti, cómo profesora... ¿Cómo es una clase normal? ¿Qué haces tú?**

En relación a lo que es aula común, mi profe se coordina con mi otra colega de primero y esa colega es la que hace el material visual, ya que son amigas y como se organizan así mi profesora me solicitó que no haga material por el tiempo acotado que tenemos, entonces cuando yo hacía una parte de la clase, era mucho tiempo, ósea no era mucho tiempo pero al ser clases on line hay que optimizar un poco el tiempo y lo que en realidad hacía, era el inicio de la clase, la introducción, un ticket de entrada y presentaba la ruta de la clase, pero mi colega me pidió que nos apoyemos del ppt y nos enfocamos en eso para optimizar nuestro tiempo en la clase y nuestro tiempo personal, así que obviamente accedí a eso ya que con mis tres grupos de aula de recurso, también tengo muchísimo trabajo. En síntesis, yo aporto en esta clase de lenguaje ocupando este ppt que se nos facilita y compartimos los roles, ella realiza el inicio de la clase y parte del desarrollo, dejando que yo participe también en parte del desarrollo y cierre, igualmente aportó constantemente preguntándole a las niñas como van y cosas por el estilo. Está dividida la función y obviamente quién se lleva todo el protagonismo es la otra profe, pero no me molesta.

En las salas de recursos, obviamente las hago yo, hago mi material, las niñas son bien motivadas, nada que decir ahí, obviamente son más motivadas las que saben más porque como te decía, igual hay un grupo bien desfasado, que cuando se equivocan se frustran, se ponen a llorar y un sinnfín de cosas más, pero yo en lo personal, en el plano profesional, a mí por ejemplo en modo pandémico, igual es más difícil llevar a cabo el trabajo con las chiquillas TEL, como te decía antes, se necesita mucho el trabajo presencial, estar al lado de las niñas, ver cuanto saben porque me paso en varias sesiones que los adultos que están con ellas le dan las respuestas. ¿No sé si respondo a tu pregunta?

**16.- ¿Qué recursos digitales maneja?, ¿Y las plataformas utilizadas en la enseñanza virtual? podría describirlas brevemente.**

En relación, a los recursos digitales, utilizó varias plataformas para trabajar con mis estudiantes y potenciar el trabajo lúdico por ejemplo Word Wall una página amigable y divertida, PowerPoint, entre otras. En cuanto a las plataformas como establecimiento utilizamos Google Meet y Classroom. Y con mis apoderados utilizo WhatsApp, correo electrónico y la clásica llamada telefónica.

**17.- ¿Qué software tecnológicos utiliza para la enseñanza de la lectura en el aula virtual?**

Actualmente no he utilizado ninguna.



## Consentimiento Entrevista

En el siguiente documento se presenta una carta dirigida a los docentes participantes de la entrevista, cuáles serán los fines de esta y en qué consiste la investigación a la que pertenece. Con el propósito de obtener su consentimiento.

**1. Contexto de la investigación:**

La presente investigación que lleva por nombre *“Estrategias de la enseñanza de la lectura utilizadas por el profesorado de educación diferencial, en contexto de pandemia en el estudiante de primer año básico”* es desarrollada por estudiantes tesistas de pregrado, de la carrera pedagogía en educación diferencial de la Universidad Católica De La Santísima Concepción.

**2. Objetivo de la investigación:**

El objetivo de esta investigación trata de “Conocer las estrategias de enseñanza de la lectura que utiliza el profesorado de educación diferencial en contextos de pandemia dirigidas a estudiantes de primer año básico en contexto de pandemia por el SARS - CoV – 2”.

**3. Descripción proyecto:**

El propósito de esta investigación es conocer las estrategias de enseñanza de la lectura, utilizadas por el profesorado de educación diferencial en tiempo de pandemia relacionado a los estudiantes de primero básico.

**4. Solicitud de participación:**

Para fines de esta investigación se realizará una entrevista en la cual solicitamos su participación, esta tiene como objetivo conocer en mayor profundidad las estrategias de la enseñanza de la lectura empleadas por usted, el rol y el apoyo pedagógico que brinda dentro del aula y el contexto virtual en el cual se desempeña.

Esto será de carácter voluntario, y si requiere retirarse del proceso lo podrá realizar sin ningún inconveniente, lo cual no tendrá consecuencias negativas a su persona.

**5. Confidencialidad:**

La entrevista será confidencial y sólo las investigadoras responsables tendrán acceso a los datos proporcionados en ella, ya que para efectos de la escritura del informe se le otorgará a usted un nombre de fantasía. El material audiovisual será resguardado con extrema rigurosidad y solo tendrán acceso a la información las investigadoras, las cuales asumimos todo tipo de responsabilidad y confidencialidad de sus respuestas.

**6. Compromiso:**

Usted será entrevistada, según su disponibilidad de horario y de la manera en la que usted se le acomode responderla, ya sea por video llamada, audio, escrita, entre otras. Reiterando que la entrevista es voluntaria, pudiéndose negar a contestar una pregunta o no querer seguir respondiendo esta.

**7. Contacto**

Si usted tiene preguntas acerca de sus derechos como participante de este estudio, reclamos o dudas acerca de esta investigación, por favor contáctese con las investigadoras responsables del estudio al siguiente correo electrónico; Constanza Suanes Salgado (csuanes@ediferencial.ucsc.cl) o con el profesor tutor: Dr. Fabian Inostroza ([fainostroza@ucsc.cl](mailto:fainostroza@ucsc.cl))

Nombre de la entrevistada:

RUT:

Email:

Fecha entrevista:

Declaro estar en conocimiento de los objetivos y condiciones de la entrevista y acepto participar en ella.

Firma participante

\_\_\_\_\_

Firma investigadora

\_\_\_\_\_



### PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

NOMBRE DEL EVALUADOR	Marianela Herrera Lara
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	Estrategias de la enseñanza de la lectura utilizadas por el profesorado de educación diferencial, en contexto de pandemia en el estudiante de primer año básico.
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	Catalina Acuña Nova, Nicol Barra Araneda, Iris Figueroa Neira, Vanesa Muñoz Miranda, Constanza Suanes Salgado.
CARRERA	Pedagogía en Educación Diferencial
PROFESOR GUÍA	Dr. Fabián Inostroza Inostroza

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

#### A. De La Formulación del Problema (25%)

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7,0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7,0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7,0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7,0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	7,0
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>7,0</b>

#### B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7,0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7,0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>7,0</b>

#### C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7,0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7,0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7,0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7,0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7,0
6 Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7,0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	7,0
8 Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>7,0</b>



**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación .	7,0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7,0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7,0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7,0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7,0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>7,0</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos .	7,0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7,0
3. Correcto uso de ortografía.	7,0
4. Coherencia en la redacción.	7,0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7,0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7,0
<b>Promedio</b>	<b>7,0</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7,0	1,75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7,0	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7,0	1,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7,0	1,75
E. De los aspectos formales	10%	7,0	0,7
<b>Nota promedio final</b>			<b>7,0</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

La investigación posee coherencias desde la formulación del problema hasta las conclusiones, su marco teórico es pertinente y actualizado así como también su marco metodológico permite dar respuesta a los objetivos planteados, lo que se refleja en las conclusiones.

**Excelente trabajo felicitaciones!!!**

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

**FIRMA PROF. EVALUADOR**



**PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN**

NOMBRE DEL EVALUADOR	MAITE OTONDO BRICEÑO
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	ESTRATEGIAS DE LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA UTILIZADAS POR EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, EN CONTEXTO DE PANDEMIA EN EL ESTUDIANTE DE PRIMER AÑO BÁSICO
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	POR CATALINA ACUÑA NOVA NICOL BARRA ARANEDA IRIS FIGUEROA NEIRA VANESA MUÑOZ MIRANDA CONSTANZA SUANES SALGADO
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROFESOR GUÍA	FABIÁN INOSTROZA INOSTROZA

**Nota: Evalúe de 1.0 a 7.0 cada uno de los indicadores que se presentan esta pauta.**

**A. De La Formulación del Problema (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Construcción del objeto de estudio a partir de la presentación de antecedentes empíricos, contextuales y teóricos.	7.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	7.0
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	7.0
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	7.0
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	-
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	7.0
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	7.0
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**C. Del Diseño Metodológico del Problema (20%)**

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	7.0
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	7.0
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	7.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	7.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	7.0
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	7.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	-
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**D. DEL CONTENIDO TEMÁTICO Y LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN (25%)**

INDICADORES	Nota
1. Procesamiento, análisis e interpretación pertinentes de los resultados o hallazgos de investigación.	7.0
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	7.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	7.0



4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	7.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	7.0
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)**

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	7.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	7.0
3. Correcto uso de ortografía.	7.0
4. Coherencia en la redacción.	7.0
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	7.0
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	7.0
<b>Promedio</b>	<b>7.0</b>

**2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN**

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	7.0	1,75
B. Del Marco Teórico referencial	20%	7.0	1,4
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	7.0	1,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	7.0	1,75
E. De los aspectos formales	10%	7.0	0,7
<b>Nota promedio final</b>			<b>7.0</b>

**3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.**

Resuma su opinión global en un comentario, que a su juicio, revele los aspectos más sobresalientes, tanto en lo referido a las fortalezas, como a las debilidades de este Seminario de Investigación, o indique las modificaciones que a su juicio deben realizarse a este trabajo para proceder a su calificación final.

El tema que se aborda es un componente esencial en los logros de aprendizaje en el proceso de enseñanza, según refleja la revisión de la literatura. Se demuestra suficiente dominio de antecedentes empíricos y teóricos, tanto en la construcción del marco teórico como en la delimitación del problema de investigación. No obstante, se sugiere una revisión de algunos epígrafes y revisar literatura más reciente con respecto a la temática. La formulación del estudio es adecuada. La metodología es pertinente, con un rigor y profundidad importante y acuciosa. Los resultados a los que arriban son coincidentes y relacionados con los objetivos e interrogantes de la investigación. La redacción es clara, precisa, con un lenguaje técnico y bien fundamentado. Así también, el trabajo presenta escasas falencias de forma y se reconoce una estructura bien desarrollada. Corregir sugerencias en el texto de redacción y forma. Sugerencias: Adaptar el texto (forma) completo a los formatos de normalización de seminario. No son consignadas categorías y variables en su definición conceptual y operacional. Se deben considerar sugerencias en el texto para entrega final.

**Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011**

**FIRMA PROF. EVALUADOR**

**Fecha:**