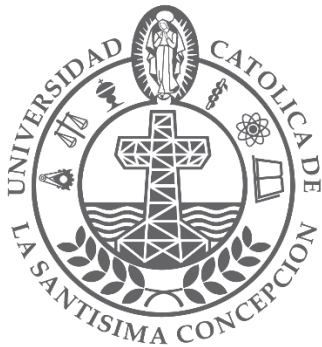


**UNIVERSIDAD CATÓLICA DE LA SANTÍSIMA CONCEPCIÓN
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL**



UCSC

CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE PRIMER CICLO
SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON
TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE DE LA
PROVINCIA DE CONCEPCIÓN.

**Seminario de Investigación para optar al Grado Académico de
Licenciado en Educación**

PROFESOR GUÍA: SR. ALONSO GORMÁZ B.
ESTUDIANTES: BELÉN ANDRADE S.
DANIELA CISTERNAS A.
KATHERINE CUEVAS Q.
YASNA OJEDA N.
CLAUDIA VIDAL D.

CONCEPCIÓN, NOVIEMBRE DE 2017

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por acompañarnos durante toda nuestra formación profesional, al profesor Alonso Gormaz quién nos guió y apoyó durante el proceso de elaboración de esta investigación, a las docentes quienes nos formaron, entregando sus conocimientos y herramientas necesarias, en especial a la profesora Marianela Herrera quien demostró constante preocupación por nosotras.

También a nuestras amigas y compañeras de universidad que hicieron de estos años una experiencia inolvidable.

Agradecimiento General.

En primer lugar agradezco a Dios, en quien he puesto mi plena confianza y fe, sobre todo por su infinita misericordia para terminar este proceso. También agradezco a mis padres, Jorge y Griselda, por su comprensión y amor durante toda mi carrera universitaria. Agradezco a mis compañeras y amigas, Claudia y Daniela, por su apoyo, compañía, amor, risas y entendimiento, que han sido fundamentales durante estos años en la universidad. Por último y no menos importante, agradezco a mi mejor amigo y amor de años, Wladimir, por su preocupación, apoyo, y amor que me ha entregado desde que somos niños. ¡EBEN EZER!

Belén Elizabeth Andrade Solís.

En primer lugar me gustaría agradecer a Dios, por no soltar mi mano durante estos años, a mis padres Daniel y Jeannette por tener plena confianza en mis capacidades, y al resto de mi familia por su constante preocupación y apoyo. A mis amigas Belén y Claudia, por hacer de este proceso algo lindo y agradable. Y finalmente a mi tata Herminio quien siempre manifestó interés y preocupación y ahora me cuida desde el cielo.

Daniela Alejandra Cisternas Arias.

Me gustaría expresar en estas palabras, mi más profundo agradecimiento a todas aquellas personas que fueron parte de este largo proceso, principalmente a la familia, mis padres Elizabeth y Carlos, a mi hermana, que desde el inicio he sentido su apoyo. Pero también, quiero agradecer a mi familia desde hace algunos años, mis suegros Luz y Marcos, cuñados y mi amor, quien ha sido un pilar fundamental junto a nuestro hijo, por quienes emprendí este camino, por quienes seguiré cumpliendo metas, por ellos, quiero seguir creciendo como persona, sin embargo, todo esto no hubiese sido posible, sin los cimientos de una infancia junto a mi mamita María a quien admiro desde siempre, para finalizar, agradezco el apoyo incondicional de mi amiga Yasna y mi grupo de tesis.

Katherine Eliseth Cuevas Quilodrán.

Principalmente quisiera agradecer a mi familia, por haberme acogido nuevamente en su hogar, para así poder iniciar este proceso. A mis padres, Nelly e Iván quienes me apoyaron de forma incondicional, sin pedir nada a cambio, a mí hermana Scarleth, quien fue mi principal confidente y apoyo emocional. A mis hijos Sebastián y Franco, mi motivación diaria, por quienes muchas veces me arme de fortaleza para derribar aquellos obstáculos que se presentaban en mi camino. A mi amiga desde el primer año de nuestra formación, Katherine, con la cual compartimos alegrías, tristezas y también logros.

Yasna Nicole Ojeda Novoa.

En primer lugar agradezco a Dios por permitir que terminara esta hermosa carrera, por brindarme salud y protección. También a mi familia, en especial a mi madre por su apoyo, cariño y comprensión, por apoyarme en momentos de angustia y siempre tener las palabras justas para ver lo positivo de las cosas. A mis amigas Belén y Daniela por su compañía y amistad durante estos años, por entenderme y por sus muestras de cariño. No tengo más palabras para ellos; infinitamente gracias.

Claudia Makarena Vidal Díaz.

INDICE

INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.1 Antecedentes relacionados con el problema de investigación	5
1.2 Planteamiento del problema	13
1.3 Formulación del problema	14
1.3.1 Pregunta de investigación	14
1.3.2 Objetivo general	15
1.3.3 Objetivos específicos	15
1.3.4 Definición de las categorías apriorísticas	15
1.4 Justificación del estudio	16
1.5 Supuestos de investigación	18
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	19
2.1 Políticas de inclusión educativa en Chile	20
2.1.1 Decretos de inclusión en Chile	20
2.2 Concepto de inclusión educativa	22
2.3 Evolución de políticas educativas inclusivas en Chile	23
2.4 Ley sobre igualdad de oportunidades e inclusión social	26

3. Presencia de prácticas inclusivas en el aula	27
3.1 Enfoque inclusivo	27
3.2 Metodologías y estrategias inclusivas	28
3.2.1 Programa de Integración Escolar.....	29
3.2.2 Diseño universal de aprendizaje.....	30
4 Concepto y clasificación del trastorno específico del lenguaje	31
4.1 Criterios de identificación del trastorno específico del lenguaje	33
4.2 Modalidades de atención para estudiantes con trastorno específico del lenguaje.....	34
4.3 Desarrollo integral de niños con trastorno específico del lenguaje	35
4.4 Implicaciones del trastorno despecífico del lenguaje en el proceso de lecto- escritura.....	36
5 Creencias del profesorado frente a la inclusión de estudiantes con trastorno específico del lenguaje	37
5.1 Definición de creencias	37
5.2 Relación entre creencias y actitud.....	39
5.3 Elementos de las actitudes pedagógicas en el profesor.....	41
5.3.1 Elemento cognitivo (pensamientos y creencias)	41
5.3.2 Elemento afectivo (sentimientos y emociones)	42
5.3.3 Elemento comportamental (acciones y comportamiento)	43
5.4 Teoría del etiquetaje.....	43
5.5 Creencias de los docentes sobre inclusión	44
5.6 Participación del profesorado en contextos inclusivos	46

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	47
3.1 Paradigma.....	48
3.2 Enfoque	49
3.3 Tipo de estudio.....	50
3.4 Descripción de los participantes.....	51
3.5 Etapas de la investigación	53
3.6 Técnicas de recopilación datos.....	53
3.6.1 Entrevista semiestructurada.....	54
3.7Análisis de datos	55
CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS	58
4.1 Análisis de resultados.....	59
4.2 Primer nivel de análisis de información: Entrevistas.....	62
4.3 Segundo nivel de análisis de información.....	71
CAPITULO V: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN	80
5 Discusión.....	81
CAPITULO VI: CONCLUSIONES	85
6 Conclusiones	86

CAPITULO VII: LIMITACIONES Y PROYECCIONES	90
7.1 Limitaciones	91
7.2 Proyecciones	91
CAPITULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	93
8.1 Bibliografía	94
8.2 Linkografía.....	100
ANEXOS	109

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo describir las creencias de los profesores de primer ciclo respecto a la inclusión en el aula, en establecimientos de educación regular que tengan Programa de Integración Escolar (PIE) en la provincia de Concepción. Se desarrolló a través, del método de investigación cualitativo, utilizando elementos de un enfoque fenomenológico de tipo descriptivo, por lo tanto, las técnicas de recogida de información aplicadas fueron entrevistas semi estructuradas a siete profesores de aula regular, que luego del análisis permitieron obtener los siguientes resultados: a) Los docentes cuentan con experiencias que influyeron en las creencias que tienen actualmente respecto al TEL, b) Estas creencias tienen impacto en las prácticas educativas que imparten en el aula, c) Reconocen la importancia de la inclusión. d) Los docentes valoran el enriquecimiento que las prácticas educativas inclusivas otorgan al rol docente, es por ello que están abiertos a la inclusión dentro de sus aulas y establecimientos, sin embargo estas declaraciones resultan contradictorias.

Abstract

This research aims to describe the beliefs of first cycle teachers about the classroom's inclusion in regular education establishments in the province of Concepción that have a School Integration Program (PIE). It was developed through a qualitative research method, using elements of a phenomenological approach of descriptive type, therefore, the information collection techniques applied were semi-structured interviews to seven regular classroom teachers, that after the analysis enabled to obtain the following results: a) Teachers have experiences that influenced their beliefs regarding TEL, b) These beliefs have an impact on the educational practices they teach in the classroom, c) They recognize the importance of inclusion. d) Teachers value the enrichment that inclusive educational practices give to the teaching role, that's why they are open to inclusion within their classrooms and establishments, however, these statements are contradictory.

INTRODUCCIÓN

La normativa vigente sobre educación en Chile promueve un enfoque basado en la inclusión escolar, esto implica cambios relevantes dentro de los establecimientos educacionales, es decir, los profesionales que trabajan en establecimientos educativos deben estar preparados para responder a la diversidad, y de esta forma cumplir con la responsabilidad del Estado Chileno de otorgar educación de calidad e igualdad de oportunidades a todos los estudiantes, es por esto que, en los establecimientos de educación regular de tipo municipal y particular subvencionados existen los Programas de Integración Escolar (PIE).

En este contexto, una herramienta para dar respuesta a la diversidad es el PIE, donde profesores de aula regular en conjunto con educadores diferenciales y diversos profesionales conforman un equipo multidisciplinario que entrega apoyos a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE) en el establecimiento. En esta línea, el Ministerio de Educación de Chile, establece la implementación de la estrategia de co - enseñanza, la cual busca mejorar la calidad de la educación que reciben todos los estudiantes, en especial los que presentan NEE.

Al ser una estrategia que recientemente se está promoviendo en los establecimientos, es necesario saber si los docentes están realmente dispuestos y capacitados para dar apoyos a la diversidad de estudiantes en el aula, por lo tanto, se considera que este es un amplio campo de investigación.

La presente investigación, tiene como objetivo general describir las creencias sobre la inclusión de los profesores de aula común de primer ciclo, de cuatro distintos establecimientos regulares con Programa de Integración Escolar (PIE) de la provincia de Concepción. Las creencias son importantes, ya que según lo plantean Ajzen y Fishbein (1980) existe una relación entre creencias y actitudes, que a su vez influyen en la conducta humana.

En relación a ello se plantean los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las creencias que poseen los profesores en torno a la inclusión de estudiantes con TEL.
2. Describir las creencias educativas en torno a la inclusión, que poseen los profesores de primer ciclo en relación a los estudiantes con TEL.

En función de los objetivos, este estudio es de naturaleza cualitativa, utilizando un enfoque fenomenológico de tipo descriptivo.

Esta investigación se organizó en ocho capítulos, los que se detallan a continuación:

- En el capítulo I se establece la problematización, es decir, el planteamiento del problema, donde se incluye la pregunta de investigación, el objetivo general, los objetivos específicos, se definen las categorías y se expone la justificación del problema.
- En el capítulo II se encuentra el marco teórico, el que considera las temáticas de educación y educación especial, considerando la normativa vigente y enfocándose finalmente en las políticas inclusivas, para situarnos en la temática de las prácticas inclusivas en el aula común.

- El capítulo III contiene el marco metodológico, donde se describe el paradigma de investigación y enfoque de éste, el diseño de la investigación, las técnicas de recogida de información y finalmente el análisis de datos.
- En el capítulo IV se encuentra el análisis de resultados, en el que se describe la información de las entrevistas, posteriormente, se expone el primer análisis de datos.
- En el capítulo V se establecen las discusiones de la investigación.
- En el capítulo VI se establecen las conclusiones de la investigación.
- En el capítulo VII se exponen las limitaciones que surgieron.
- En el capítulo VIII contiene las referencias bibliográficas que sustentan la investigación.

CAPÍTULO I:

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

1.1 ANTECEDENTES RELACIONADOS CON EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

“Históricamente la inclusión educativa como concepto y práctica en contextos escolares comienza a principios de los ochenta en los Estados Unidos y en Europa, como una iniciativa focalizada hacia los estudiantes con discapacidad” (Fuchs y Fuchs, 1994; Lipsky y Gartner, 1996 citados en Infante 2010, p.288).

Durante la década de los ochenta, en Chile, recién se incorporan los estudiantes con discapacidad sensorial al sistema de educación regular. El Ministerio de Educación (MINEDUC) establece normas especiales para estudiantes que presentan esta discapacidad, como la evaluación diferenciada y la eximición de asignaturas, para asegurar la permanencia de éstos en el sistema educacional. Lo anterior se vio marcado por una serie de dificultades, debido a la segregación que vivían los estudiantes dentro del aula, la falta de recursos y metodologías adecuadas por parte de los docentes. En 1990 se implementaron los programas de estudio para cada discapacidad.

Durante los años noventa, se llevaron a cabo una serie de cambios importantes referidos a la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE), esto enmarcado en las diferentes declaraciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), entre ellos destacan la promulgación de la Ley N° 19.284 sobre la plena integración social de las personas con discapacidad, que reglamenta y asegura la integración a la enseñanza regular, de la población escolar con discapacidad (Decreto

Supremo de Educación N° 1/98) y el Decreto Supremo Exento de Educación N° 490/90, que establece por primera vez normas para integrar alumnos con discapacidad en establecimientos de educación regular.

Durante los últimos 25 años, la educación especial ha experimentado una serie de cambios y avances, específicamente en lo que normativa se refiere, ejemplo de ello es, la implementación del Decreto Supremo Exento 83/15, que aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de educación parvularia y educación básica, Decreto Supremo 170/09 que establece la subvención para cada Necesidad Educativa Especial (NEE), promulgación de la Ley 20.422 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad, y que a su vez, deroga la mayoría de los artículos de la Ley 19.284, dejando vigentes sólo algunos de estos (Artículos 24, 25 (A a F) y 65 (A a E)). Junto con lo anterior se presentó un aumento de educadoras (es) especialistas. Todo esto llevó a pasar desde un enfoque integrador a uno en vías de un enfoque inclusivo.

Sólo hace un par de años, el concepto de inclusión fue incorporado a los centros educativos, anteriormente se utilizaba el término integración, es por ello que, la incorporación de este nuevo concepto constituye uno de los principales desafíos del Ministerio de Educación, la inclusión se plantea como un enfoque mucho más amplio que la integración y considera a aquellos grupos que habían estado por años fuera del sistema regular por diferentes razones (Marfán, Castillo, Gonzales, Ferreira, 2013) Es por ello que en el año 2015 se elabora el informe, “Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial”, elaborado por una

mesa técnica de esta modalidad educativa, en él se abordan temas como la formación inicial docente, currículum, fiscalización de normativa inclusiva, orientaciones y propuestas para llevar a cabo la educación inclusiva. Este informe plantea que la inclusión es una responsabilidad de todo el sistema educativo, exigiendo un cambio en las concepciones, culturas y prácticas para que todos los estudiantes puedan participar desde sus propios intereses y particularidades, siendo beneficiados por un sistema que ofrece educación de calidad (Abarca, Belmar, Blanco, Duk, Ferreira, Godoy, González, Infante, Julio, López, Molina, Opazo, Rojas, Salazar, Sanhueza, Vergara, Vergara, Zamora, 2015).

Múltiples organizaciones mundiales y los países pertenecientes a éstas, han consensuado algunas definiciones del concepto inclusión, entre ellas la UNESCO que en su índice de inclusión plantea que este concepto es un conjunto de procesos que elimina o minimiza aquellas barreras que dificultan el aprendizaje y participación de todos los estudiantes, estas barreras pueden existir en todo contexto, tanto dentro como fuera del sistema educacional, incluso en las políticas locales y nacionales. Junto con ello plantea que el concepto de inclusión no está relacionado solo a discapacidad sino a cualquier tipo de discriminación o exclusión existente en el sistema educativo, ya sea por características socio-económicas, étnicas, médicas, socioculturales, entre otras (Booth, Ainscow, 2002). Como país perteneciente a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), y en consecuencia a esta y otras declaraciones, el Gobierno de Chile el 10 de Febrero de 2010, promulgó la Ley N° 20.422 que Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad.

Actualmente, las aulas educativas del país se encuentran diversificadas debido a múltiples factores culturales, socioeconómicos, étnicos, además de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que pueden presentar los estudiantes transitoriamente durante algún periodo de tiempo dentro de la trayectoria escolar o permanentemente a lo largo de la misma, estas necesidades educativas especiales pueden ser tan diversas como el número de estudiantes existente. Por otra parte los autores Sánchez Palomino y Torres González (1997) dicen que un estudiante tiene NEE, si presenta una dificultad de aprendizaje que exige que se le entreguen medidas educativas especiales, cuando las medidas comunes no son suficientes para responder de forma oportuna a las dificultades individuales que presenta cada estudiante.

Estas pueden ser Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) o Necesidades Educativas Especiales Permanentes (NEEP), según información entregada por el Centro de Innovación en Educación (2013), existe un porcentaje considerablemente mayor de estudiantes con NEET, al porcentaje de alumnos con NEEP, alcanzando estos últimos solo un 31% del total de estudiantes integrados.

Los docentes son quienes afrontan y trabajan con las necesidades educativas presentes en el aula, entre ellas se encuentra el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) concepto relacionado a un problema de adquisición y desarrollo del lenguaje el cual no está asociado a otras patologías como por ejemplo, deficiencias auditivas, intelectuales, daño neurológico detectable ni a factores de deprivación socio ambientales o alteraciones del desarrollo socio afectivas (De la llave 2007), para Vilameá (2014), el TEL es un trastorno que acompaña a la persona a lo largo de toda la trayectoria escolar y evolutiva, y aunque

los estudiantes puedan mejorar algunas de sus dificultades, otras seguirán estando presentes en su lenguaje. Las metodologías educativas utilizadas en la intervención de estas dificultades, a juicio de los docentes de educación regular, responsabilidad de la educadora especialista, ya que ellos no se encuentran preparados (Estévez, 2016).

En relación a lo anterior la diversidad de los estudiantes que acceden al sistema educativo Chileno, ha exigido más y mejor preparación de los docentes, es por esto que, las nuevas teorías de aprendizaje plantean que los docentes deben ser profesionales capaces de enseñar en diversos contextos de aprendizaje (Infante 2010). A pesar de lo antes mencionado, la formación de los profesionales que estarán a cargo de la enseñanza de estudiantes, las metodologías y didácticas que se les enseñan en las universidades o centros de formación, en su mayoría se centran en el aprendizaje de un estudiante promedio, sin tomar en cuenta las necesidades individuales que se puedan presentar en el aula. Para Tenorio (2007) la escuela se proyecta como un espacio homogéneo en relación a acciones y sujetos, desviándose significativamente de las realidades del sistema educativo y con énfasis implícito en el centro normativo. Así mismo señalan que el docente en formación, va formando su identidad profesional en relación a capacidades enfocadas a una supuesta normalidad alejada a la escuela en la que se verá inmerso en la vida laboral, produciendo una serie de problemáticas que no será capaz de solucionar una vez que se encuentre en ejercicio.

Muchas de estas competencias que definen a un profesor o profesora de aula son aquellas que va adquiriendo en su práctica docente, a través de experiencias vividas y no

precisamente de aquellas herramientas que se le pudieron entregar en su centro de formación.

Lo anterior, no solo se puede observar en la formación de profesores de educación general básica, sino que también en aquellos profesionales especialistas que trabajan en el ámbito de la educación, como lo son los profesores diferenciales, fonoaudiólogos, psicólogos, terapeutas ocupacionales, entre otros. Estos especialistas reciben durante su formación las herramientas necesarias para apoyar el aprendizaje de un grupo específico con características determinadas, como por ejemplo estudiantes con discapacidad. Al mismo tiempo el sistema educacional exige (debido a las políticas educativas inclusivas), que los diversos profesionales que antes trabajaban en una escuela especial ahora lo hagan en una establecimiento de educación regular, donde deberán relacionarse y trabajar con otros especialistas, profesionales de la educación además de todos los estudiantes quienes pueden o no, presentar discapacidad; sin embargo, no importa la profesión que estos tengan, ellos no se encuentran capacitados para desempeñarse bajo estas circunstancias (Infante, Ortega, Rodríguez, Fonseca, Matus y Ramírez, 2008 y Tenorio, 2007).

El estudio de Brunner y Elacqua (2004) muestra que, en los países desarrollados un factor determinante en relación a una educación efectiva lo constituye la familia y la comunidad (en relación a un 80%). Sin embargo, en países en vías de desarrollo como Chile, los factores relativos a la escuela son de mayor importancia para explicar la varianza en el rendimiento de los alumnos.

La efectividad del aula aparece determinada, principalmente, por la efectividad del profesor en el aula, es decir, de la calidad de la docencia que éste imparte. También

influyen variables como, las prácticas de enseñanza del docente en la sala de clase, el desarrollo profesional docente y los insumos (tamaño del curso, educación inicial y experiencia del profesor).

Entre los propios docentes de las escuelas existen visiones diferentes respecto al tema, las que están influenciadas por una serie de factores. Para Tenorio (2005) es necesario considerar tanto las características de la organización escolar como su gestión, la cultura predominante en el centro escolar, la formación inicial y el perfeccionamiento que recibe cada docente, especialmente si se relaciona a la diversidad y nociones del aprendizaje, las cuales son reflejadas en una determinada práctica pedagógica.

Los resultados de la investigación realizada por Tenorio (2011) sobre “Formación inicial docente y necesidades educativas especiales” demuestran que, un porcentaje mayoritario de estudiantes (65% del grupo de estudio) piensa que los docentes de aula regular tienen la responsabilidad educativa de trabajar con estudiantes con discapacidad o NEE, y que ésta no sólo recae en los educadores diferenciales. Sin embargo, el 84% considera que profesores de aula común no están preparados para la integración escolar y el 93% de la muestra opina que dichos docentes debieran tener las herramientas necesarias para responder a las NEE de sus alumnos, ya que éstos debieran recibir estrategias pedagógicas distintas que el resto de sus compañeros.

Además, Tenorio (2011) describe que existe cierto grado de molestia, ya que estos estudiantes consideran que la formación ha sido sólo a nivel teórico olvidando el práctico. Así mismo otros manifiestan que recibir solo una cátedra durante los años de formación es insuficiente para enfrentarse a la atención a la diversidad de forma eficiente. Lo

anteriormente expuesto se define como una creencia, que aporta información a esta investigación. Este término es definido como:

Conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo, para explicarse y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. Las creencias no se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien, sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hacen ser muy consistentes y duraderas para cada individuo. (Llinares 1991 y Pajares 1992 Citados en Moreno y Azcárate, 2003 p. 267)

A partir de esta definición es posible determinar que las creencias que los docentes de Educación General Básica poseen sobre conceptos como inclusión o diversidad inciden directamente en las decisiones pedagógicas tanto dentro como fuera del aula, es por ello que cobra relevancia estudiar esta serie de creencias y como ellas afectan o no a los estudiantes y al propio proceso de inclusión.

Para León (1999) la inclusión escolar, considera un sistema de creencias ante la educación, no una acción o un conjunto de acciones, con el que afrontar una práctica educativa que reconozca y asegure la participación escolar y social plena de cada uno de los escolares, en igualdad de condiciones. Es por ello que las creencias existentes en torno al tema pueden lapidar o fomentar este proceso. Es de suma importancia que los docentes vean la inclusión como algo positivo, reflejándolo en acciones consecuentes con ello, sin embargo no siempre es así, lo que podría hacer del proceso de transición desde el enfoque integrativo a uno inclusivo un verdadero fracaso.

Relacionado con lo anterior, Estévez (2016) advierte que las actitudes del profesorado ante la diversidad en las aulas, se alejan aún de un sistema de creencias, que propicia una

práctica inclusiva, ya que predominan creencias tales como, que es el alumnado con necesidades educativas especiales quien principalmente dificulta el funcionamiento de una clase o que la planificación de las actividades para estos estudiantes debe ser realizada en exclusiva por el profesor de apoyo, además plantea que en las aulas aún predomina un perfil segregador, es decir existen docentes resistentes al cambio y a dificultades de aprendizaje prefiriendo la atención especializada en aulas ajenas a la ordinaria, asumiendo que no es de su responsabilidad trabajar con estos estudiantes, y tampoco hacerlo con el profesor especialista, Macarulla & Sáiz (2009) concuerdan que para combatir esta barrera, la estrategia de co-enseñanza y cooperación entre docentes va a favorecer aún más el cambio de pensamientos, la implicación y la creencia en la inclusión.

1.2 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

De acuerdo a los antecedentes anteriores, surge la importancia de delimitar la existencia de un vacío de conocimiento.

Según la encuesta Fundar (2011) realizada por la Pontificia Universidad Católica, en Chile el 50% de los profesores manifiesta tener en sus aulas a estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, sin embargo no hay antecedentes sobre las creencias en torno a esta situación, es por ello que, frente al ejercicio pedagógico de atender la diversidad, y favorecer la inclusión de los estudiantes, es importante tener conocimiento sobre las creencias existentes en torno a los conceptos de Trastorno Específico del Lenguaje e inclusión y sus implicancias.

En este contexto son importantes todos los miembros involucrados en el proceso educativo, sin embargo, esta investigación estará enfocada en el profesor de Educación General Básica, específicamente en aquellos que ejerciendo en primer ciclo cuentan con estudiantes que presentan Trastorno Específico de Lenguaje, trastorno con el cuál se verán afectadas las vertientes comprensiva y expresiva, Vilameá (2014) plantea que los estudiantes entre 3 y 11 años pueden presentar dificultades no solo en el proceso de adquisición de la lectoescritura, sino también en aspectos sociales, es allí donde el concepto de inclusión cobra importancia. El conocimiento de las creencias entorno a la inclusión de estos estudiantes puede llegar a ser valiosa para los docentes de establecimientos de Educación Regular con Programa de Integración Escolar, favoreciendo así sus prácticas educativas, puesto que se evidenciarán distintas realidades y/o experiencias de contextos similares. Y así con ello poder enriquecer su labor y orientarlas hacia otros enfoques, beneficiándose como profesional y en consecuencia a todos sus estudiantes.

1.3 FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.3.1 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son las creencias que poseen profesores de primer ciclo sobre la inclusión educativa de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje de la Provincia de Concepción?

1.3.2 OBJETIVO GENERAL:

Describir las creencias sobre la inclusión que poseen los profesores de aula común en primer ciclo, de distintos establecimientos regulares con Programa de Integración Escolar (PIE) en la provincia de Concepción.

1.3.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

1. Identificar las creencias que poseen los profesores en torno a la inclusión de estudiantes con TEL.
2. Describir las creencias educativas en torno a la inclusión, que poseen los profesores de primer ciclo en relación a los estudiantes con TEL.

1.3.4 DEFINICIÓN DE LAS CATEGORÍAS APRIORÍSTICAS

Teniendo en cuenta, el objetivo de la investigación, el cual es describir las creencias que poseen los profesores de primer ciclo sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje, surgen las siguientes categorías:

- **Significado del Trastorno Específico del Lenguaje:** Según el MINEDUC (2009) plantea en el decreto 170 que el trastorno específico del lenguaje (TEL) es una limitación importante en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, además distingue dos tipos de TEL en los que se encuentra, TEL Expresivo y TEL Mixto. Por esto la categoría buscará dar a conocer los conocimientos teóricos

conceptuales, que poseen los docentes acerca del Trastorno Específico del Lenguaje.

- **Prácticas Educativas Inclusivas:** Según lo recopilado en esta investigación se puede definir el concepto de prácticas inclusivas como todo las acciones que llevan a cabo los profesores tanto dentro como fuera del aula, para favorecer la participación e inclusión de todos los estudiantes, sin importar ninguna de sus característica, tengan estas relación con NEE, características socioeconómicas , culturales, étnicas, entre otras.

- **Creencias respecto al proceso de educación inclusiva:** Según Myers (2000) plantea que las creencias en este sentido tienen una gran relación con el proceso educativo, ya que dependiendo de las creencias que un profesor tenga, será como este intérprete y perciba la entrega del aprendizaje a la diversidad que se encuentra en una sala de clases.

1.4 JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO.

La revisión de la literatura evidencia que no existen suficientes investigaciones acerca de las creencias de profesores sobre la inclusión educativa en Chile, durante el primer ciclo de educación básica, además, no hay suficiente información respecto a las creencias de los profesores de aula común frente a la inclusión de estudiantes de primer ciclo con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), esto, a pesar de que el 50% de ellos declara tener estudiantes con este trastorno en sus aula.

En materia de educación, el 10 de febrero de 2010 comienza a regir la Ley 20.422, conocida como Ley de Igualdad de Oportunidades en Chile. En dicho contexto, Cardona (2008) (citado en Escribano & Martínez 2013) plantea que el sistema general de educación está obligado a dar respuesta a las necesidades individuales de cada estudiante. Junto con ello la escuela tiene que afrontar un cambio que demanda modificar toda su organización. Además hace hincapié en la importancia de la formación de profesores ya que esta es un requisito necesario para asegurar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizajes en contextos inclusivos. Junto con ello se destaca la colaboración conjunta como un contexto de enriquecimiento por sobre la especialización profesional. Por último, señala que la planificación de las actividades en base a las características individuales de los estudiantes será uno de los principios base de la inclusión, lo último se encuentra directamente relacionado con la inclusión dentro de las aulas e implementación del Decreto 83, respecto a ello es necesario conocer las creencias que los profesores de Educación General Básica poseen en torno a todo lo anterior y cómo estas influyen en sus actividades diarias.

Los resultados obtenidos en este estudio servirán para ser analizados por directivos, profesores y los distintos profesionales que forman el equipo del Programa de Integración Escolar (PIE).

Estos resultados serán útiles para toda la comunidad educativa, ya que de esta forma se conocerán las creencias en torno a la inclusión de los estudiantes con TEL, pudiendo así intervenir y derribar los mitos y errores existentes en torno a este tema, acción que irá en directo beneficio de los estudiantes.

1.5 SUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN:

1. Las creencias que poseen los profesores de educación básica sobre inclusión afectan sus prácticas educativas.
2. Las creencias que poseen los profesores de Educación Básica sobre los estudiantes con TEL repercuten en su desempeño como docente.
3. Los profesores desconocen los principales alcances de los decretos 83 y 170 respecto a la inclusión.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO.

2.1 POLÍTICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA EN CHILE.

2.1.1 DECRETOS DE INCLUSIÓN EN CHILE

El Ministerio de Educación en Chile pretende aspirar a una educación de calidad para sus estudiantes, para ello diseñó el Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar para el período 2016-2019, además las políticas inclusivas que aseguran la permanencia de estudiantes en el sistema educativo sin importar su discapacidad o impedimento, proporcionando las ayudas necesarias (evaluación y diagnóstico integral, atención por parte de un equipo multidisciplinario, entrega de ayudas técnicas entre otras) a través de los Programas de Integración Escolar (PIE), implementados en los establecimientos de educación regular.

El Decreto N° 170 es el reglamento de la Ley N° 20.201 y fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. Este reglamento regula los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas a fin de identificar a los alumnos con Necesidades educativas especiales y por los que podrá impetrar el beneficio de la subvención del Estado para la Educación Especial, de conformidad al Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 1998, del Ministerio de Educación.

Además en el título V del presente Decreto, se menciona sobre el fraccionamiento de la subvención, se refiere sólo a aquella porción que corresponde a los recursos destinados a la modalidad de Educación Especial, impartida a través del PIE.

Será requisito para la aprobación de un PIE por parte de la Secretaría Ministerial de Educación respectiva, que su planificación, ejecución y evaluación, contemple la utilización de la totalidad de los recursos financieros adicionales que provee la fracción de la subvención de la educación especial diferencial o de necesidades educativas especiales de carácter transitorio en la contratación de recursos humanos especializados, la coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del PIE, este último contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia.

También se contempla la capacitación y perfeccionamiento sostenido orientado al desarrollo profesional de los docentes de educación regular y especial, y otros miembros de la comunidad educativa, como mínimo una vez al año, con el propósito de mejorar la calidad de las respuestas educativas a la diversidad del estudiantado y a las necesidades educativas especiales.

Y por último se considera además la provisión de medios y recursos materiales educativos que faciliten la participación, la autonomía y progreso en los aprendizajes de los y las estudiantes: equipamiento o materiales específicos, materiales de enseñanza adaptados, tecnológicos, informáticos y especializados; sistemas de comunicación alternativo, aumentativo o complementario al lenguaje oral o escrito, eliminación de barreras

arquitectónicas de menor envergadura. Estos recursos no se pueden destinar a la construcción de salas de clases ni a la compra de vehículos u otras acciones que no estén directamente vinculadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes.

El Programa de Integración Escolar (PIE) debe contar con un sistema de evaluación y seguimiento por establecimiento, de las distintas acciones realizadas. Esta información debe ser sistematizada a través de un “Informe Técnico de Evaluación Anual”, que deberá entregarse al Departamento Provincial de Educación respectivo, al Consejo Escolar y estar disponible para las familias de los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), a lo menos una vez al año, antes del 30 de Enero de cada año.

El informe, debe adjuntar un anexo con información detallada del uso de los recursos otorgados por concepto de subvención de educación especial. Además, debe incluir facturas, boletas, copia de los contratos y una planilla de pago de los profesionales contratados. El informe debe ser incorporado en la cuenta pública que deba efectuar el sostenedor del establecimiento, de conformidad a lo establecido en la Ley de Subvenciones. (Decreto 170/09, MINEDUC)

2.2 CONCEPTO DE INCLUSIÓN EDUCATIVA.

Una de las cualidades más importantes dentro de la educación es sin duda entregar una formación de calidad y en condiciones de equidad a los educandos, sin considerar la procedencia, o cultura de éstos. En esta perspectiva, la inclusión es un factor que incide en lo anteriormente mencionado, esta se puede definir como la tarea de identificar las barreras existentes y removerlas, para ello es necesario recopilar, ordenar y evaluar la

información que se posee, para luego de ello planificar mejoras en las políticas y prácticas educativas; pero además tiene que ver con la participación y óptimo rendimiento de los estudiantes, esto hace referencia a obtener experiencias de calidad expresando sus opiniones, obteniendo de esta forma resultados a través del currículo, sin centrarse exclusivamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones (Echeita, 2007).

La inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales constituye una de las innovaciones más importantes e influyentes que los sistemas educativos han incorporado a sus políticas públicas y a sus prácticas en las últimas décadas, ya que permitirán que el estudiante pueda incorporarse de manera adecuada al sistema educacional, con igualdad de condiciones, sin importar las características individuales que pueda poseer.

2.3 EVOLUCIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS INCLUSIVAS EN CHILE.

Según lo expuesto en los Antecedentes Históricos, Presente y Futuro de la Educación Especial en Chile, (2004) Es en la década de los sesenta que se crean carreras en el área de educación especial y grupos de investigación sobre la materia. Se preparó también un proyecto de Ley a fin de otorgar protección integral a este tipo de población durante toda su vida incluyendo previsión, trabajo, educación, asistencia sanitaria y asistencia legal. Además, dentro de esta misma década, se establece por primera vez en el Ministerio de Educación (MINEDUC), la jefatura de esta modalidad educativa.

En la década de los setenta, es donde se produce en Chile el mayor desarrollo en la Educación Especial, se abren postítulos en trastornos de la visión, sumándose al que ya existía, el de audición y lenguaje, impartidos por la Universidad de Chile.

Chile acepta e incorpora las nuevas directrices educativas e integrales, creando en 1970, la Ley General de Educación (LGE), disponiendo educación especial, teniendo como finalidad preparar, a través de un trabajo especializado los estudiantes hacia una vida social, tan plena como sea posible.

En 1974, diversas instituciones privadas cooperadoras del Estado, crean nuevas escuelas especiales, lo que permite el aumento de la cobertura a lo largo del país y en 1976 se crean los grupos diferenciales.

Por primera vez en 1978, en el informe Warnock, aparece la instalación del principio de integración y la aparición y consolidación del concepto de necesidades educativas especiales.

A partir de 1983 se visualiza un cambio principalmente en la atención de los estudiantes con discapacidades visuales y motrices

Se dictaron excepciones reglamentarias: evaluación diferenciada, exención de evaluación acumulativa hasta en dos asignaturas y la exención de una asignatura. MINEDUC fijó normas técnicas para mejorar las prácticas docentes en las escuelas especiales; apoyando acciones de capacitación y perfeccionamiento.

A principio de 1990 se aprueban nuevos planes y programas de estudios para distintas discapacidades (intelectual, visual, auditiva, autismo, psicosis o disfasia severa). Estas se realizaron con un enfoque centrado en el déficit, descontextualizado del currículum

común.

Se inicia el proceso de Reforma Educacional con el fin de lograr una educación de calidad con equidad. Desde este mismo año en adelante, los establecimientos educacionales del país, integraban estudiantes con discapacidad a escuelas y liceos regulares. Este proceso se vio fortalecido e incentivado con la promulgación de Decreto Supremo exento 490/90. En 1994 se promulga la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad N° 19.284, la que mandató al MINEDUC a reglamentar y asegurar la integración a la enseñanza regular de la población escolar con discapacidad (Decreto Supremo de Educación N° 1/98).

En 1997 es creado el instituto Nacional de Educación Especial, siendo autónomo del Ministerio de educación, para concentrarse a extender soluciones a las necesidades de los estudiantes que requieren de ayuda especializada.

En 1998 la educación especial, contó por primera vez con recursos financieros del presupuesto nacional que han permitido desarrollar diversas acciones de apoyo y de entrega de recursos pedagógicos. Además, desde este año, se comenzaron a adaptar textos escolares de lenguaje y comunicación, matemática y ciencias al sistema Braille, para los estudiantes con discapacidad visual.

Se crean en 1999 las escuelas y aulas hospitalarias por mandato de la Ley 19.284/94 Art. 31, dictándose con fecha 20 de septiembre, los Decretos N° 374 y 375 que permiten el funcionamiento de dichas escuelas, cuya función es proporcionar atención educativa escolar a estudiantes que se encuentren hospitalizados, evitando de este modo su marginación del sistema de educación formal y el retraso escolar.

Se elaboró en el año 2002 el actual decreto 1300 que aprueba Planes y programas para alumnos con trastornos específicos del lenguaje, derogando la normativa anterior. Durante este mismo año, se modifican los decretos 192 y 822 de 1997.

Durante el año 2003, cuatro mil profesores de primer ciclo de enseñanza básica del país, fueron becados por el MINEDUC para participar en el curso denominado “La integración en la enseñanza regular” en convenios con el Fondo Nacional de Discapacidad (FONADIS) y TELEDUC. Así se van abriendo espacios para la diversidad, motivando a la comunidad educativa, creando nuevos métodos y técnicas de identificación y tratamiento de necesidades educativas. Otra modalidad en la Ley de Educación Especial, conforme a López, López & Bakker, (2004), se define como principio de Integración, a la acción que pretende unir la educación regular y la especial, con el fin de entregar apoyos, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, en función a las necesidades educativas individuales de todos los estudiantes. Es por ello que el Programa de Integración Escolar, se ha ido implementando en la mayoría de los establecimientos, integrando a niños con diversas dificultades educativas, ya sea de tipo permanente o transitoria. Contando con personal adecuado que responda a sus necesidades escolares y ayuda a superar y progresar en el currículo educativo nacional.

2.4 LEY SOBRE IGUALDAD DE OPORTUNIDAD E INCLUSIÓN SOCIAL.

Ley 20.422, de Igualdad de Oportunidades del año 2010, tiene como objeto asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando

cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad, como es expresado en el Artículo 1. Aunque el trastorno específico del lenguaje no es una discapacidad, ya que es una necesidad educativa especial de carácter transitorio y no tiene directa relación con esta ley de igual forma, es posible hacer referencia a ella entorno a la temática de inclusión, ya que esta define la igualdad de oportunidades para las personas que presentan discapacidad, la ausencia de exclusión por motivo de discapacidad, así como la adopción de medidas de acción positiva orientadas a evitar o compensar las desventajas de una persona con discapacidad para así poder participar plenamente en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social de cada uno de ellos. A esto es lo que apunta el concepto de inclusión, lo que permite participar plenamente, no solo en un contexto que únicamente considere al sistema educacional, sino que también haga oídos a los aspectos mencionados anteriormente.

3. PRESENCIA DE PRÁCTICAS INCLUSIVAS EN EL AULA.

3.1 ENFOQUE INCLUSIVO.

El informe final entregado por la mesa técnica de Educación Especial (2015), recoge propuestas para una nueva política de Educación Especial Inclusiva, enfocada a producir los requisitos que aseguran una Educación de calidad en igualdad de condiciones a todos los estudiantes. En este informe se propone dar respuesta a la diversidad desde un enfoque

homogeneizador, en donde se plantea lo mismo para todos, donde se respetan las distintas identidades, necesidades y opciones de las personas.

El enfoque homogeneizador influye en el currículum, además de los procesos de enseñanza, que orientan al desarrollo de planes, programas curriculares y recursos diferenciados, encargándose de las necesidades de ciertos grupos que no tienen cabida en propuestas estandarizadas. Un sistema educativo inclusivo proporciona una oferta educativa flexible y diversificada referente a la diversidad de contextos y necesidades de aprendizaje de todos los estudiantes, ofreciendo múltiples oportunidades de acceso y egreso a los diferentes niveles educativos.

3.2 METODOLOGÍAS Y ESTRATEGIAS INCLUSIVAS.

Las metodologías educativas actuales, se basan en dar oportunidades a todo el alumnado para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos en el currículum, un currículum flexible y diverso, diseñado por un establecimiento abierto a la diversidad. Para que esto se lleve a cabo, se utiliza la implementación de metodologías inclusivas en aula, basadas en el ritmo y estilo de aprendizaje del alumnado, esta metodología promueve la independencia positiva de todos los estudiantes, los autores Araque & Barrio (2010) plantean que la metodología aplicada incide en la necesidad de conseguir los objetivos propuestos mediante la contribución de nuevas ideas para conseguir un modelo de Educación Inclusiva dentro de los centros educativos, iniciando de posibles intervenciones dentro del aula, para lo cual se pretende hacer uso de una metodología cualitativa que ha propiciado datos descriptivos desde una perspectiva fenomenológica, de tal forma que el eje central

de la acción educativa será el principio de la atención a la diversidad y se deberá recoger en el proyecto educativo y curricular del centro educativo.

La palabra estrategia se entiende como la habilidad o destreza para dirigir un asunto.

Dentro del campo didáctico, las estrategias son todos aquellos enfoques y modos de actuar que hacen que el profesor dirija el aprendizaje de sus alumnos. Las estrategias en el ámbito educativo son entonces, todos los actos favorecedores del aprendizaje. (Carrasco, 2004)

Según el Ministerio de Educación (2013) las estrategias inclusivas son todas aquellas que se pueden utilizar o emplear para dar respuesta a todas las diferencias presentes en los estudiantes, con el fin de que logren los objetivos de aprendizaje propuestos, eliminando todo tipo de barreras que se puedan presentar dentro del aula.

3.2.1 Programa de Integración Escolar

El Manual de Orientaciones y Apoyo a la Gestión (2014) establece que las escuelas regulares con programa de integración escolar (PIE) son una estrategia inclusiva del sistema escolar cuyo propósito es entregar apoyos adicionales (en el contexto del aula común) a los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales (NEE), sean estas de carácter permanentes o transitorias, favoreciendo con ello la presencia y participación en la sala de clases, el logro de los objetivos de aprendizaje y la trayectoria educativa de “todo y cada uno de los estudiantes”, contribuyendo con ello al mejoramiento continuo de la calidad de educación del establecimiento educacional.

Es por esto que la integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona que presenta alguna necesidad educativa especial a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada.

Debido a esto es que la integración escolar implica una nueva forma de concebir los procesos educativos, abordar las diferencias individuales de cada estudiante y de utilizar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir tanto en el establecimiento educacional como en su entorno

3.2.2 Diseño Universal de Aprendizaje.

Actualmente en la comunidad educativa chilena, se aplica el Decreto 83 para la adecuación curricular para favorecer el currículo nacional de los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales, en donde emerge una nueva estrategia de diversificación de enseñanza, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el cual “es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.” (MINEDUC,2013.II.párr.2).

Tomando en cuenta lo anteriormente mencionado, Alba, Sánchez & Zubillaga (2011) se refieren al Diseño Universal de Aprendizaje, como un enfoque basado en la indagación para diseñar el currículo; tomado en cuenta los objetivos, métodos, materiales y evaluación educativa que permite a todos los estudiantes, desarrollar habilidades, conocimientos y compromiso con el aprendizaje. Se considera que al utilizar la motivación e innovación en el desarrollo de las experiencias de aprendizaje, se obtiene un mayor compromiso y participación de los estudiantes.

Al hacer uso del DUA en aula, se apoya directamente el concepto de diversidad en las clases, es decir, los alumnos se desenvuelven en un ambiente donde comprenden que a

pesar de sus diferencias, cuentan con diferentes capacidades, las cuales se pueden complementar a la hora de realizar actividades en grupo y se apoyan con la entrega de una planificación diversificada. Otro beneficio de utilizar esta herramienta es que el concepto de discapacidad no se enmarca en el alumnado, sino, que es traspasado a los materiales y a los medios por los cuales se accede a la enseñanza, desde este punto es muy importante considerar que el Diseño Universal de Aprendizaje debe ser ejecutado desde la planificación, incorporando en todas las clases, sus tres principios, estos principios deben ser implementados en cada una de las actividades, obteniendo así, una mejor calidad del aprendizaje, teniendo en consideración las características de los estudiantes presentes en el aula, haciendo del proceso de enseñanza- aprendizaje algo llamativo y significativo.

4. CONCEPTO Y CLASIFICACIÓN DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE.

El Decreto Supremo 170/2009 define Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) como:

“Una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por privación socio-afectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco, por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico”.

Junto con la definición anterior este decreto clasifica el TEL en dos tipos: Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo y Trastorno Específico del Lenguaje de tipo Mixto.

El primero de ellos es el TEL de tipo Expresivo, el cual se caracteriza por lo siguiente:

- Resultados deficientes en las evaluaciones estandarizadas de lenguaje expresivo, con resultados normalizados para el lenguaje receptivo de acuerdo a lo esperado para la edad cronológica.
- Errores de articulación de palabras y sonidos del habla de acuerdo a la edad del estudiante.
- Vocabulario limitado en relación a la edad del estudiante.
- Frecuentes errores en el uso de tiempos verbales.
- Dificultad para memorizar oraciones.

Se hablará sobre TEL de tipo expresivo si las dificultades anteriores interfieren de forma significativa en el proceso de aprendizaje y la interacción comunicativa; sucederá lo mismo si durante el proceso evaluativo no se cumple con los criterios para trastorno mixto del lenguaje ni de trastorno generalizado del desarrollo.

Respecto al TEL de tipo Mixto, este debe caracterizarse por cumplir con lo siguiente:

- Resultados sustancialmente deficientes en las evaluaciones estandarizadas de lenguaje expresivo- receptivo respecto a la edad del estudiante.
- Limitaciones lingüísticas correspondientes al TEL expresivo en conjunto a dificultad para comprender palabras, frases tipos específicos de palabras.

Al igual que en el caso de TEL Expresivo, se hablará de TEL Mixto si estas dificultades del lenguaje receptivo-expresivo interfieren significativamente en el proceso de aprendizaje y en la interacción comunicativa.

4.1 CRITERIOS DE IDENTIFICACION DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

Para comprender qué estudiantes presentan TEL, cuál características o problema lingüístico se observa, según Gajardo (2013) existen cuatro criterios de identificación, entre los cuales están: criterios de exclusión, especificidad, discrepancia y evolución.

En el criterio por exclusión se considera la presencia de TEL siempre y cuando el estudiante no presente ningún trastorno secundario, esto quiere decir que no se atribuya a ninguna causa específica, como lo son las dificultades auditivas, cognitivas, neurológicas o emocionales.

Por otra parte el criterio de especificidad, apunta a que el TEL, debería influir solo al lenguaje, por ende, asume la normalidad en todos los dominios, con excepción al antes mencionado.

También está el criterio de discrepancia, se aplica considerando las diferencias entre la edad lingüística con respecto a la edad cronológica, denominada discrepancia cronológica. O la discrepancia entre la edad lingüística en relación a la edad mental, denominada discrepancia cognitiva.

Estas se miden de la siguiente manera:

1. Discrepancia Cronológica.
 - a) 12 meses o más de diferencia entre Edad Cronológica (EC) y Edad Lenguaje Expresivo (ELE).
 - b) 6 meses o más de diferencia entre EC y Edad Lenguaje Receptivo (ELR).
2. Discrepancia Cognitiva
 - a) 12 meses o más de diferencia entre Edad Mental (EM) y ELE.
 - b) 6 meses o más de diferencia entre EM y ELR.

Y por último se encuentra el criterio de evolución, el cual alude a si los problemas lingüísticos existentes se mantienen en el tiempo.

4.2 MODALIDADES DE ATENCIÓN PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE.

En el decreto 1300/2002, el cual aprueba planes y programas de estudio para alumnos que presentan este trastorno, se mencionan las modalidades en donde estos pueden ser atendidos, ya sea en Escuelas Especiales de Lenguaje o Escuelas con Programa de Integración Escolar. Además se especifica en éste, las edades de los estudiantes que pueden asistir a Escuelas Especiales de Lenguaje, dándose un rango de edad que va desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses. También se detalla las horas en las cuales los estudiantes recibirán apoyo del profesor especialista, en donde se divide en plan general y plan específico, en este último se contempla el apoyo otorgado por un fonoaudiólogo.

En lo que respecta a los estudiantes que se encuentren matriculados en establecimientos de educación formal regular, deberán recibir apoyo mediante el programa de integración escolar, aplicándose un plan de estudio específico, el cual serán 6 horas en total para el segundo nivel de transición y 9 horas en total para los demás cursos. Al igual que en la Escuela Especial de Lenguaje, dentro de estas horas se contempla los 30 minutos de apoyo del fonoaudiólogo.

4.3 DESARROLLO INTEGRAL DE NIÑOS CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE.

La adquisición del lenguaje de los estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es retrasada, a pesar de recibir una estimulación lingüística adecuada, una capacidad normal para percibir el lenguaje, un cerebro bien organizado para el aprendizaje y unas estructuras que permitan articular correctamente los distintos sonidos del habla.

“La prevalencia del TEL fluctúa entre 6% y 8% en niños hablantes del inglés según la American Psychiatric Association” (Tomblin, 1997)

Según estudios realizados por De Barbieri, Maggiolo & Alfaro, (1999) estos arrojarían, que en nuestro país la presencia de este trastorno correspondería al 4% de los niños entre 3 y 7 años, presentándose con mayor frecuencia en varones.

Una de las consecuencias que se pueden evidenciar en los estudiantes con TEL, son en el área emocional, constituyendo un serio y difícil problema tanto para la educación y el

desarrollo afectivo de los alumnos, como para los padres cuyos hijos no logran en la escuela un rendimiento acorde con sus esfuerzos y expectativas.

Partiendo de la base que las emociones motivan las acciones y afectos, cuando los estudiantes con dificultades en el área de lenguaje interactúan con otras personas existen factores de riesgo que producen impacto en el desarrollo emocional, lo que se ve reflejado en sus acciones y autoestima; esto puede producir un bloqueo debido las excesivas correcciones de su entorno, reflejándose mediante rechazo e impotencia.

Las dificultades de este tipo alteran las relaciones sociales con otros niños, y sin la ayuda adecuada estas pueden producir una repercusión en su lenguaje escrito, y el aprendizaje lo que fomenta sus frustraciones (Monsalves, Riquelme, Ruiz, Ruiz, Shneider, 2015)

4.4 IMPLICACIONES DEL TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE EN EL PROCESO DE LECTO-ESCRITURA.

El trastorno específico del lenguaje (TEL), se vincula directamente con el proceso de lecto-escritura, debido a que se ven involucrados los componentes del lenguaje, los cuales son fundamentales para la comunicación. Los estudiantes que presentan TEL, pueden evidenciar alteraciones en todos o algunos niveles del lenguaje; fonético-fonológico, léxico-semántico, morfosintáctico y pragmático. Según la investigación de Orozco y Salinas (2013); Se reconoce que el desarrollo de la conciencia fonológica tiene una alta correlación con el aprendizaje de la lectura y escritura, así mismo las dificultades para

adquirir este proceso predicen de manera muy acertada futuras dificultades en el aprendizaje escolar.

Respecto a lo anterior, se puede concluir que cuando se ve afectada la conciencia fonológica en los estudiantes, se deben realizar los apoyos necesarios para favorecer el desempeño de los alumnos en ámbito escolar, a nivel comprensivo y expresivo del lenguaje para que no se presenten dificultades en el avance curricular de estos. Según la investigación de Eslava & Mejia (2008) plantean que cuando se realizó seguimiento a preescolares con Trastornos Específicos del Lenguaje, observaron que la mayoría de ellos mejoraban en la etapa escolar y quienes persistían con problemas y tenían bajo rendimiento en la lectura y escritura o presentaban dificultades en el aprendizaje de la mismas, eran aquellos que desde el preescolar mostraron bajas habilidades de conciencia fonológica.

5. CREENCIAS DEL PROFESORADO FRENTE A LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE.

5.1 DEFINICIÓN DE CREENCIAS.

En el marco de esta investigación hemos querido abordar el concepto de creencias como tema central, el cual nos aporta información acerca de las percepciones que ser humano posee, las creencias ocupan un lugar central en la estructura cognoscitiva de los individuos, estas afectan poderosamente la forma en que percibimos, interpretamos e,

incluso, recordamos los acontecimientos. Las creencias constituyen verdaderas "teorías" acerca del mundo social y no social. Son consideradas como elementos constitutivos de diversos conceptos, tales como actitudes, valores, ideologías y prejuicios. Myers (2000) plantea que estos, a su vez, han demostrado una gran relevancia para la explicación del comportamiento humano. En este sentido, las creencias tienen una gran relación con el proceso educativo, ya que dependiendo de las creencias que un profesor tenga, será como este intérprete y perciba la entrega del aprendizaje a la diversidad que se encuentra en una sala de clases.

Se pueden elaborar falsas creencias, y éstas aunque sean erróneas, se crea una contrastación con la realidad, incluso puede llevar a que se actúe de forma que confirme esa falsa creencia, debido a esto, las creencias que se poseen con respecto a otras personas pueden convertirse en presentimientos que se cumplen a sí mismos. (Snyder, 1984), menciona que una vez que las creencias equivocadas acerca del mundo social se afianzan, pueden influenciar a las demás personas a confirmarlas. Esto se conoce como "confirmación conductual". Esto supone que las creencias pueden llegar a ser autoconfirmatorias, no solamente en relación a lo que nos rodea, sino que también en relación a nosotros mismos.

Según las Orientaciones para promover una escuela inclusiva (2013), las creencias se componen por estereotipos, estas son concepciones negativas o positivas, que se tienen respecto a una persona en particular, pueden ser también sobre grupos de personas, como; homosexuales, extranjeros, indígenas, personas y alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), entre otros, este último grupo en particular es el foco de nuestra

investigación, debido a que se quieren describir las creencias que el profesorado de educación regular presenta acerca de la integración de alumnos con NEE, en específico, estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), es decir los estereotipos son lo que se una persona sabe o cree saber acerca de alguien o algo, en este caso los estereotipos del profesorado, se trata a grandes rasgos de creencias populares sobre rasgos que caracterizan a un grupo social, las cuales suelen ser un estereotipo compartido por las personas, también se pueden impulsar estas creencias por los prejuicios, estos se refieren a las opiniones y/ o juicios emitidos sobre alguien o algo, que no cuentan con la información necesaria, es decir información que no ha sido comprobada, pueden ser verdaderos o no, se acompañan de una valoración positiva o negativa y se crean a nivel de las emociones y pensamientos.

5.2 RELACIÓN ENTRE CREENCIAS Y ACTITUD.

Las creencias pueden influir en las actitudes que las personas adoptan frente a determinadas situaciones, estas pueden ser negativas o positivas, las actitudes se encuentran determinadas en gran parte, al concepto que se tiene respecto de la otra persona, actitud es definida por Ibáñez, Botella, Argemí, Samuel, Martínez, Pallí, Pujal, Tirado (2004) como un estado de disposición mental y nerviosa, que se organiza a través de la experiencia y ejerce un influjo directivo dinámico en la respuesta de la persona en cada situación en la que se encuentra expuesta. Esta definición plantea algunas características centrales sobre actitud:

- A. Es un constructo o variable no observable directamente.
- B. Implica una organización, es decir, una relación entre aspectos cognitivos, afectivos y conativos.
- C. Tiene un papel motivacional de impulsión y orientación a la acción -aunque no se debe confundir con ella- y también influencia la percepción y el pensamiento.
- D. Es aprendida.
- E. Es perdurable.
- F. Tiene un componente de evaluación o afectividad simple de agrado-desagrado.

La actitud en el contexto educacional juega un rol fundamental importante, (Pomés, Sanhueza 2013), exponen que los docentes son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un papel esencial en la realización de cambios educacionales exitosos. Estos autores dan cuenta de la revisión de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores y profesoras poseen una actitud neutral o negativa hacia la inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los profesores. Es así como la enseñanza se debe a la fuente social, existencial y a lo pragmático.

Según Vaillant, (2009) la formación orientada, garantiza un aprendizaje de calidad en los estudiantes, involucrados con la innovación y la actualización que supere el convencional apartamiento que define a la profesión docente. Lo anteriormente mencionado refuerza el hecho de que el profesor debe aprender de sus pares, además de olvidar la idea de que

la escuela es un centro donde sólo el profesor enseña y el alumno aprende, la escuela debe ser un ambiente donde todos aprendan, donde se sienta y se disfrute la interacción de conocimientos, de esta forma es donde realmente el profesional se va a desarrollar, donde realmente este educador desarrolle la formación docente que tiene; ya que cuando el profesor se compromete con su propio aprendizaje y superación, es cuando realmente evoluciona, porque aumenta su compromiso con la educación, por lo tanto, entre más tiempo como docente no se estaría favoreciendo la inclusión educativa, sino que la experiencia específica en educación inclusiva impactaría positivamente su actitud, marcando la diferencia con aquellos docentes que no han experimentado instancias inclusivas en su quehacer pedagógico, afectando sus creencias.

5.3 ELEMENTOS DE LAS ACTITUDES PEDAGÓGICAS EN EL PROFESOR.

Toda actitud se caracteriza por tener tres componentes, el cognitivo, el afectivo y el comportamental, según el modelo tridimensional expuesto por Ubillós, Mayordomo & Páez (2004), cada uno de estos elementos serán descritos a continuación.

5.3.1 Elemento cognitivo (pensamientos y creencias).

El elemento cognitivo incluye las opiniones, pensamientos, conocimientos, expectativas e incluso las creencias, tema principal de esta investigación, Brenson (1996) plantea que el docente debe conocer que existen tres tipos de conocimiento: el que tiene, el que puede

conseguir y el que puede construir con otros. El educador debe usar el primero para lograr el segundo, con el fin de facilitar el tercero. Es decir, el estudiante tiene un compuesto de conocimientos personales, obteniendo distintos medios para adquirir y construir otros. El educador tiene el poder de provocar procesos de enseñanza - aprendizaje, empleando diferentes metodologías y estrategias pedagógicas para que el estudiante construya un conocimiento significativo.

5.3.2. Elemento afectivo (sentimientos y emociones)

El elemento afectivo es el que afirma o contradice la base de nuestras creencias, expresados en sentimientos, preferencias, y emociones, que se expresan a través de las reacciones físicas o emocionales, ante el objeto o situación que lo provoca.

Según Bar (1999) la afectividad en la actitud pedagógica puede ser la capacidad e interés emocional para comunicarse de manera abierta, sobre lo académico y profesional, con profesores, estudiantes y empresarios. El profesor tiende a tolerar académica y profesionalmente diversos enfoques, teorías y metodologías pedagógicas requeridas por la formación profesional.

El elemento afectivo busca estimular al docente a demostrar estabilidad emocional, que favorezca la relación humana y de aprendizaje entre: docentes y estudiantes.

Si llevamos esto a lo que sucede en las escuelas es posible observar la aplicación de estrategias tales como el trabajo colaborativo y la co-docencia, para así brindar a sus estudiantes una educación de calidad en donde exista diversidad tanto en metodología como en enseñanza.

5.3.3. Elemento Comportamental (acciones y comportamientos)

El elemento conductual o comportamental, es la predisposición a la acción que resulta del valor afectivo asignado al objeto. Se puede entender como una predisposición a actuar de una manera específica o como una intención de comportarse de una forma dada dependiendo de la ocasión.

Según Meléndez y Canquiz, (2003) en este elemento se describen las acciones, tendencias corporales claros en el plano observable y cuantificable de la actitud pedagógica del docente.

Este es un elemento de gran importancia en el estudio de las creencias influenciadas por las actitudes, ya que se consideran las intenciones de conducta y acciones.

5.4 TEORÍA DEL ETIQUETAJE.

Según los siguientes autores, Cardús; Fernández; Estruch, Estradé, Martínez, Núñez (2011) esta teoría nos explica que hay sujetos que son vistos por lo demás como desviados, esta desviación se interpreta como un conjunto de características que poseen algunas personas, o grupos de personas, pero por el contrario, se trata de un proceso de relación entre los que llevan puesta la etiqueta de desviados y los que no llevan esta etiqueta. Desde este punto de vista de los autores, lo importante es saber identificar a quienes se le ha colocado la etiqueta de desviados y porqué sin embargo las etiquetas que le designan a los

grupos de marginales, nos entregan más información de quién colocó la etiqueta, debido a esto es que la desviación se deduce como la etiqueta de algunas personas, grupos o acciones que llevan puesta, la veracidad de dicha etiqueta depende del poder de los etiquetadores, para definir una situación determinada como anormal y para imponer esta definición.

Esta teoría da fuerza a la existencia de falsas creencias que poseen los seres humanos de sus propios pares en determinadas circunstancias, debido a que se dejan llevar por creencias sociales que no siempre son acertadas y llevan a la generalización de conceptos que no son representativos, por ejemplo; se puede decir que todas personas mexicanas que viven en Estados Unidos inmigrantes ilegales, en este caso estamos etiquetando de “inmigrantes ilegales” a todos los ciudadanos mexicanos, sin conocer su verdadera situación, estamos generando una falsa creencia.

5.5 CREENCIAS DE LOS DOCENTES SOBRE INCLUSIÓN.

Conocer las creencias de los docentes en el aula, específicamente respecto sobre la inclusión es de real importancia, esto debido a que éstas interfieren directamente con las actitudes que tendrá el profesor respecto a los estudiantes con NEE que puedan estar en su aula de clases, afectando su praxis pedagógica. Saber sobre las creencias propias de los docentes y sus actuaciones en el aula, otorga información sobre cómo intervienen en sus percepciones y en sus juicios, estas determinan su conducta en el aula, de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales

de la educación para mejorar tanto la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanza. (Tagle, 2011)

En el comienzo de una formación docente es imprescindible tener en cuenta las experiencias que ha tenido la persona durante el desarrollo de su vida, y de estas experiencias, más lo que han aprendido en aspectos sociales, el ser va desarrollando su formación docente y con esto sus creencias, estas resultan centrales respecto a la visión que el profesor tiene de su trabajo, de sus estudiantes y el desempeño de éstos. Este punto se ha demostrado en el hecho de que algunos de los problemas inherentes al bajo rendimiento, dicen relación con el origen, formación y características personales del profesor (Rivera y Milicic, 2006).

Respecto a esto, las creencias han evidenciado tener un importante vínculo con el proceso educativo, demostrando que cada docente las posee y en relación esto dedicarán un lugar central en su estructura cognoscitiva de cada persona, influenciando lo que comprende e interpreta, alterando las actitudes, valores, ideologías y prejuicios, conceptos con gran relevancia en la explicación del comportamiento humano (Navas, Sampascual y Castellón, 1992).

En el ámbito educacional, los conceptos mencionados anteriormente, juegan un papel importante, Boer, Pijl & Minnaert (citado en Granada, Pomés, Sanhueza, 2013), plantean que los profesores son personas claves en la implementación de la educación inclusiva. Una actitud positiva juega un rol esencial en la implementación de cambios educacionales exitosos. Estos autores dan cuenta de la revisión de 26 estudios que muestran en su totalidad que la mayoría de los profesores posee una actitud neutral o negativa hacia la

inclusión de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en la educación regular, siendo la capacitación, género, años de experiencia trabajando en ambientes inclusivos y tipo de necesidades educativas, factores que impactarían en las actitudes de los profesores.

Conforme a lo mencionado anteriormente, se evidencia el lugar central que tienen las creencias como definatorios del comportamiento, y dada la relevancia del educador como uno de los primordiales personajes del proceso educativo y su papel determinante en la construcción de un ambiente inclusivo en el aula.

5.6 PARTICIPACIÓN DEL PROFESORADO EN CONTEXTOS INCLUSIVOS.

Granada, Pomés, Sanhuesa (2013), expresan que, para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas, es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Asimismo, señalan que el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa. Por esto mismo, se cree que la participación del profesorado en contextos inclusivos va a estar directamente relacionado, con sus experiencias y el tipo de organización que tenga el establecimiento, debido a que es necesario que este provoque momentos de aprendizaje hacia la inclusión, y así enseñe a los profesores como tener una participación activa en este tema. Si bien muchos profesores realizan un trabajo en conjunto para el beneficio de la inclusión, existen muchos que no lo hacen, por creencias equivocadas o malas prácticas del establecimiento educacional

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO.

3.1 PARADIGMA.

Todo investigador, al momento de realizar un estudio debe enmarcarse dentro de un paradigma de investigación, considerando los fines de su investigación, De Miguel (1988) define paradigma como un punto de vista, en donde es posible interpretar y analizar el desarrollo educativo que poseen los elementos de una comunidad científica y que se representa por el hecho de que tanto científicos como prácticos intervienen en un grupo de valores, postulados, fines, normas, lenguajes, creencias y formas de comprender y percibir los procesos educacionales.

De acuerdo al objetivo de esta investigación, el cual es describir las creencias de profesores de aula común sobre la inclusión de estudiantes con trastornos específicos del Lenguaje, este estudio se enmarca bajo el paradigma de investigación cualitativa la que, según Bisquerra (2014) consiste en un estudio de la realidad educativa, que se elabora en base a una construcción social como resultado de interpretaciones subjetivas y significados que le otorgan los participantes, es decir, este tipo de estudio da énfasis a la perspectiva de los participantes durante las interacciones educativas con el fin de obtener comprensiones profundas y significativas de casos particulares desde una perspectiva cultural e histórica.

3.2 ENFOQUE.

En coherencia con la intención de este estudio, el cual es describir las creencias sobre la inclusión de los profesores de aula común de primer ciclo, de cuatro distintos establecimientos regulares con Programa de Integración Escolar (PIE) de la provincia de Concepción, se utiliza como diseño de investigación cualitativa el estudio fenomenológico, ya que este describe el significado de las experiencias vividas, en este caso por los profesores de Educación General Básica acerca de un concepto o fenómeno (Sandín, 2003) , puesto que, penetra en las creencias y sentimientos que tienen los sujetos investigados sobre el tema en particular, es decir, sobre la inclusión. Según los autores Buendía, Colás & Hernández (1998) plantean que las investigaciones de esta línea, tratan de ahondar en el problema de la representación del mundo. También lo importante es la descripción de la presencia del hombre en el mundo y a su vez la presencia del mundo en el hombre. Por esto se busca trabajar en base a un lenguaje descriptivo, que tiene como propósito de hacer evidente la experiencia humana a través de la reflexión y así descubrir las formas razonables y verdaderas de los propios pensamientos.

Según la investigación fenomenológica, contextualizando este estudio, el objetivo es observar una experiencia subjetiva de un grupo de profesores de aula regular, en distintos establecimientos de la provincia de Concepción, se realiza un análisis descriptivo del ejercicio pedagógico, donde las experiencias del profesorado se transforman en objeto de estudio. La fenomenología trascendental no ve a “la realidad en sí”; en vez de eso, contempla la experiencia subjetiva en el contexto de prospectos intencionales específicos (Bolio, 2012), es decir, desde el sujeto.

De este modo, la fenomenología permite ingresar en los significados que le otorgan los profesores al concepto de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) e inclusión y cómo estos influyen en su desempeño como docentes en el aula.

3.3 TIPO DE ESTUDIO.

Esta investigación se enmarca dentro del método estudio de caso múltiple, según Albert (2008), este estudio se utiliza para analizar varios casos que son únicos, donde la realidad es la que se quiere describir. Es importante señalar que la elección de los casos se debe a la importancia de cada uno en concreto, dependiendo a lo que pueda aportar a la investigación. Una característica fundamental de este tipo de estudio es contrastar las respuestas que se van obteniendo de manera parcial con cada realidad que se analiza.

Es por ello que además este estudio presenta un carácter descriptivo, ya que, según Gómez, (2006) busca especificar las propiedades, las características y los perfiles importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Desde el punto de vista científico, describir es recolectar datos, es decir, en un estudio descriptivo, se selecciona una serie de cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga.

El carácter descriptivo está dado, también, porque no existe la intención de establecer relación entre las variables estudiadas, sino sólo describir las creencias de los profesores de primer ciclo sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en las aulas de la Provincia de Concepción o su representación más exacta.

3.4 DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Esta investigación utiliza el tipo de muestreo no probabilístico, Salkind (1999) lo define como: aquel en el que se desconoce la probabilidad de seleccionar cualquier miembro individual de la población.

Para esta investigación se emplea el muestreo intencionado, bola de nieve, en este tipo de muestreo la selección se produce de acuerdo a la temática, sin embargo es extendida por los participantes en función de ser los conocedores de los rasgos de los otros participantes (Scribano, 2007).

Además, el método de bola de nieve permite elegir determinadas personas que presentan características específicas, relacionadas con los criterios de inclusión y exclusión, los cuales una vez identificados, con la información disponible, se les pide que ubiquen a otros potenciales miembros para la misma población de estudio, sea por familiaridad, conocimiento o facilidad de acceso. La muestra se genera en forma progresiva, a medida que cada sujeto propone a otras personas de sus redes y círculos sociales.

Por lo tanto, el muestreo ha utilizado en esta investigación es de tipo intencionado, ya que los informantes se eligen porque cumplen requisitos o características que, en el mismo contexto educativo no cumplen otros miembros de la comunidad.

Entonces, siendo el propósito de la investigación describir las creencias de los profesores de primer ciclo sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), los criterios de inclusión son:

- Trabajar en un establecimiento que posea Programa de Integración Escolar (PIE).
- Que el establecimiento cuente con niveles educacionales de primer ciclo básico.
- Poseer título de profesor o profesora de Educación General Básica.
- Realizar clases en primer ciclo básico.
- Contar con estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) dentro de la sala de clases.

Así mismo, los criterios de exclusión son los siguientes:

- Ser profesor o profesora de Educación Media.
- Establecimiento que no posee Programa de Integración Escolar (PIE).
- Ausencia de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) dentro del aula.

3.5 ETAPAS DE LA INVESTIGACIÓN.

El proceso para llevar a cabo la investigación, se desarrolló en 4 establecimientos educacionales escogidos al azar (Colegio Andrés Bello de la Comuna de Chiguayante, Escuela Pedro de Oña de la comuna de San Pedro de la Paz, Escuela Forjadores de Chile de la comuna de Penco, Escuela Margarita Naseau de la comuna de Tomé), ubicados en la provincia de Concepción, por medio de las siguientes etapas:

- Etapa 1: Acceso al campo de investigación; Se solicitaron las cartas de presentación a la Universidad Católica de la Santísima Concepción, para su posterior entrega y presentación a la Dirección del establecimiento.
- Etapa 2: Inmersión en el campo investigativo; Presentación e identificación con los docentes entrevistados.
- Etapa 3: Recogida de datos; Realización de entrevistas individuales a siete docentes de educación básica.
- Etapa 4: Análisis de datos; Análisis de las entrevistas realizadas mediante la triangulación de datos.
- Etapa 5: Redacción de conclusiones; Redacción de conclusiones a partir de la triangulación.

3.6 TÉCNICAS DE RECOPIACIÓN DE DATOS.

Dentro de la investigación cualitativa existen múltiples métodos y técnicas de recogida de información, sin embargo y considerando la naturaleza y características de la

investigación se efectuará a través de la entrevista semi-estructurada. En relación a la entrevista semi-estructurada se emplea como instrumento una pauta de entrevista a modo de guía de información importante a investigar, la cual será aplicada de manera individual a cada docente involucrado en la investigación.

3.6.1 Entrevista semiestructurada.

Para recoger información sobre las creencias de profesores de primer ciclo sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), se opta por utilizar específicamente la entrevista semi-estructurada, en la cual Rodríguez (2007) plantea que la entrevista semi estructurada trabaja con una guía de entrevista, la cual es una especie de cuestionario con preguntas abiertas, las cuales determina los temas, las preguntas para cada tema y el orden en el que se van a formular. También desde ese punto de vista, busca seguir un procedimiento definido con anterioridad, aunque deja al entrevistador cierta libertad en el proceso de ejecución, evidenciándose en el uso de la pregunta o en la profundidad y en el tiempo con el que se aborda cada tema, existen preguntas formuladas en el momento, provocadas por sus repuestas a la entrevista original. Esto permite conocer sus respuestas en un ambiente espontáneo y menos formal, generando una atmosfera más amena para la realización de esta entrevista.

Debido a que la entrevista semi-estructurada posee un guion temático, este fue elaborado por el grupo de investigación en base al objetivo general y los objetivos específicos, para posteriormente ser validado por la profesora Karina Lema Aguayo, Educadora Diferencial, docente de la Universidad Católica de la Santísima Concepción.

3.7 ANÁLISIS DE DATOS.

Respecto al análisis de datos recopilados, Ruiz (2003) señala que toda investigación completa debe ser sometida a algún tipo de control que exprese, de una manera u otra, hasta qué punto ha logrado sus objetivos iniciales, teniendo en cuenta que este equivale a un control de calidad al que el investigador somete su propia producción.

Por lo tanto, una vez terminada la recogida de datos, se da inicio al análisis de contenido, pues Rodríguez (1999) plantea que la recogida de datos no es suficiente para alcanzar las conclusiones de un estudio correspondiente.

El análisis de datos que se utiliza es el análisis de contenido el cual para Krippendorff (1997) es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos inferencias reproducibles y válidas y que puedan aplicarse a su contexto.

Para realizar el análisis de contenido es necesario primeramente recolectar todas las entrevistas aplicadas, que luego son analizadas, ya que para Gustafson (1998) es importante recopilar la mayor cantidad de información disponible sobre el tema de investigación, para así aumentar el grado de credibilidad y fiabilidad del contenido. Luego de ello se definen las unidades de análisis, las cuales representan segmentos de contenido que posteriormente serán analizados, el análisis de contenido utilizado es el de base gramatical de frases o párrafos ya que se analizan de forma textual las respuestas entregadas por los diferentes docentes durante la aplicación de entrevistas. Como siguiente paso se encuentra la determinación de reglas de análisis y códigos de contenido, (Cáceres 2003) expone que la validez y confiabilidad de resultados se ven favorecidas por la

determinación de reglas de análisis, estas permiten que los datos recopilados sean segmentados y agrupados para posteriormente realizar la elaboración de códigos. Ambos son representados en “libros de códigos”, estos pueden desarrollarse antes de determinar los objetivos, o desarrollarse continuamente sujetos a la variación a medida que avanza el análisis.

Respecto a las categorías estas podrían ser comparadas a los cajones o “casillas” en donde el contenido previamente codificado se ordena y clasifica de modo definitivo (Hernández, 1994). La elaboración de categorías es primordial ya que permite establecer nuevas interpretaciones y relaciones teóricas, además Duverger (1972) plantea que el éxito o fracaso del análisis de contenido depende de las categorías.

Con el análisis de datos se busca la saturación Gibbs (2012), lo define como la situación en que los pronósticos y las expectativas basadas en los datos y las categorías existentes se confirman repetidamente por los datos de las categorías o casos adicionales. Las categorías o casos adicionales no parecen contener nuevas ideas y se dice entonces que están saturados. La búsqueda de ejemplos apropiados adicionales parece útil y la recogida de datos puede detenerse. También se entiende por saturación el punto en el cual se ha escuchado ya una cierta diversidad de ideas y con cada entrevista u observación adicional no aparecen ya otros elementos. Mientras sigan apareciendo nuevos datos o nuevas ideas, la búsqueda no debe detenerse (Martínez, 2011), sin embargo se debe tener en cuenta, que la información es suficiente para construir una conclusión convincente acerca de un tema en particular, por tanto es importante señalar que no es un indicador de saturación, la cantidad de veces que se repite un dato en una entrevista, sino lo detallada que se encuentra

la indagación, esto es lo que da riqueza al estudio. Es por esto que en esta investigación se utiliza este análisis, ya que el instrumento a utilizar es una entrevista semi-estructurada, lo que genera variadas respuestas por parte de los profesores, lo que ayuda a dar cuenta que existe concordancia de las opiniones de cada uno.

A continuación se realiza el análisis de contenido, sobre el cual Mayring (2000), plantea que el análisis cualitativo de contenido es definido como un acercamiento empírico, de análisis metodológico controlado de textos al interior de sus ambientes de comunicación, siguiendo reglas analíticas de contenido y modelos paso a paso, sin cuantificación de por medio.

CAPÍTULO IV
ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1 ANÁLISIS DE RESULTADOS.

Debido a que no solo basta con recopilar la concepción de los profesores para poder obtener resultados del estudio, se realizará un análisis de la información con el fin de conocer en profundidad las creencias de los docentes respecto a inclusión de estudiantes con TEL.

La recolección de datos se realizó en distintas visitas a 4 establecimientos en la provincia de Concepción, con profesores que cumplen los requisitos de inclusión y exclusión del estudio, utilizando como instrumento una entrevista semiestructurada, donde los datos fueron analizados por el procedimiento de saturación.

Para facilitar la organización de la información se realizó la codificación de las entrevistas y sus integrantes y establecimiento:

Tabla N°1: *Codificación de informantes*

Código	Integrante	Establecimiento
E1	Profesora de Educación Básica Tercero Básico	Escuela Forjadores de Chile Penco
E2	Profesora de Educación Básica Segundo Básico	Escuela Forjadores de Chile Penco
E3	Profesora de Educación Básica Cuarto Básico	Escuela Forjadores de Chile Penco
E4	Profesora de Educación Básica Primero Básico	Colegio Andrés Bello Chiguayante

E5	Profesor de Educación Básica Segundo Básico	Colegio Andrés Bello Chiguayante
E6	Profesora de Educación Básica Segundo Básico	Escuela Pedro de Oña San Pedro de la Paz
E7	Profesora de Educación Básica Segundo Básico	Escuela Margarita Naseau Tomé

Una vez obtenida la información de las entrevistas ya transcritas, se procedió del siguiente modo:

- A. Primero se realizó la reducción de datos, es decir, la información recurrente y relevante, se seleccionó y organizó en categorías y subcategorías.
- B. Luego se realizó la organización de la información en una matriz de categorías, las que surgieron a partir de los objetivos de investigación; en esta etapa también surgieron nuevas subcategorías, así como también, categorías emergentes, ambas a partir del análisis del contenido.

Los temas y subtemas de las entrevistas son las siguientes:

Tabla N°2: *Categorías de entrevistas*

Tema	Categoría	Sub categoría
Trastorno Específico del Lenguaje	Significado de Trastorno Específico del Lenguaje	Concepto
		Implicancias
		Manejo
		Apoyos
Inclusión	Significado de Inclusión	Concepto
		Estrategias
		Políticas
		Prácticas
Prácticas educativas inclusivas dentro del aula común	Prácticas Educativas (inclusivas)	Distribución de tiempo
		Trabajo Colaborativo
		Uso de DUA en el aula
Creencias respecto a la educación inclusiva	Creencias sobre el proceso de educación inclusiva.	TEL
		Sentimientos
		Inclusión
		Educación inclusiva

C. Posteriormente, para la obtención de resultados y verificación de conclusiones se realizaron dos niveles de análisis de la información:

- El primer nivel de análisis de la información, se realizó exponiendo e identificando los datos obtenidos de las entrevistas, seleccionando las respuestas que en repetidas ocasiones fueron dadas, o tenían relación directamente con sus creencias. Para luego analizarlas de forma superficial, sintetizando la información de mayor relevancia para luego realizar el segundo nivel de análisis.
- El segundo nivel de análisis se realizó contrastando la información de las entrevistas con lo fundamentado en la teoría, exponiendo de este modo las creencias de los informantes en relación a la inclusión.

D. Finalmente, se realizaron conclusiones respondiendo al objetivo general y los objetivos específicos de este estudio.

A continuación se presentan los antecedentes obtenidos mediante las entrevistas, incorporando el primer nivel de análisis de estas.

4.2 PRIMER NIVEL DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN: ENTREVISTAS.

Tema: Trastorno Específico del Lenguaje.

Pregunta guía: Según usted ¿Creencias al concepto de TEL?

La siguiente categoría se refiere a las creencias que tienen los docentes respecto a sus conocimientos teóricos conceptuales que tienen acerca del TEL, de esta han surgido las siguientes subcategorías: concepto, implicancias, manejo y apoyos.

Tabla N°3: *Categoría Significado de TEL*

Categoría	Subcategoría	Citas
Categoría Significado de TEL	Concepto	<p>E2: “cuando el niño presenta una dificultad, pero que solamente le limita en el área de lenguaje”</p> <p>E3: “son dificultades que presentan los estudiantes en fonoarticulario, fonético”</p> <p>E5: “una dificultad que tiene el estudiante para adquirir ciertas competencias necesarias en la lecto-escritura”</p> <p>E7: “cuando hay una dificultad, ya sea en forma expresiva, o también puede ser en forma de escritura.”</p>
	Implicancias	<p>E1: “cómo tienen dificultades en el lenguaje les cuesta más comprender lo que leen y esto va en todas las asignaturas”</p> <p>E2: “claramente influye porque... o sea todo trastorno que afecte el lenguaje va a influir en su proceso lector y sabemos que este proceso lector es fundamental para todas las asignaturas”</p>
	Manejo	<p>E1: “se distrae en la clase, entonces por eso la saca, por tema de atención más que nada”</p> <p>E3: “la colega tenía el material ahí, bueno ellas son súper organizadas en su sala, por lo tanto yo encuentro que era favorable”</p> <p>E6: “deberían tener un tiempo, tanto dentro como fuera del aula, porque ahí a veces hay niños, que necesitan de más apoyo que el resto”</p>
	Apoyos	<p>E1: “el educador diferencial trabaja con ellos y junto todos sus compañeros”</p> <p>E2: “la profesora diferencial sí, porque ella es la que está aquí permanentemente”</p> <p>E3: “la profesora diferencial está acá tenemos trabajo colaborativo con ella, planificamos en conjunto”</p> <p>E4: “en el colegio, la profesora especialista da apoyos en el aula”</p>

En relación a la subcategoría de concepto al significado de TEL, se puede apreciar que en su mayoría los docentes entrevistados conceptualizan el TEL como una dificultad del lenguaje, puesto que E2, E3, E5, y E7 mencionan que para ellos el TEL es cuando el estudiante presenta una dificultad para adquirir o expresar de forma correcta el lenguaje. De la subcategoría de implicancias, se observa que E1 y E2 entiende que todo trastorno que afecte el lenguaje va a estar directamente relacionado con su proceso lector que afecta en todas las asignaturas.

Respecto a la subcategoría de manejo se visualiza que los docentes E1, E2 y E3 optan por el reforzamiento fuera de la sala de clases en conjunto con la profesora diferencial.

En la subcategoría de apoyos la mayoría de los docentes entrevistados coinciden que los apoyos son entregados mayoritariamente por la profesora diferencial, como se puede observar en las citas de E1, E2, E3 y E4, donde indican que la profesora diferencial es la más óptima para entregar la ayuda a las necesidades de los estudiantes

Tema: Inclusión

Pregunta guía: ¿Qué entiende usted por inclusión?

La categoría de significado de inclusión, indica los conocimientos que los docentes poseen sobre este tema en cuestión, a partir de este concepto surgen las siguientes subcategorías: concepto, estrategias, políticas y prácticas.

Tabla N°4: *Categoría Significado inclusión*

Categoría	Subcategoría	Citas
Categoría Significado de inclusión	Concepto	<p>E1: <i>“bueno, yo pienso que considerar a todas las personas y hacerlas partícipe de nuestra sociedad independiente de sus fortalezas, de sus debilidades, de sus aprehensiones”</i></p> <p>E3: <i>“se relaciona con la diversidad, incluir a pesar de las distintas capacidades, distintas habilidades”</i></p> <p>E4: <i>“el concepto de inclusión es poder, como lo dice la palabra incluir a todos, no a la minoría, sino a la mayoría dentro de un todo”</i></p> <p>E6: <i>“es un proceso... social en el que se busca entregar las mismas oportunidades”</i></p>
	Estrategias	<p>E1: <i>“está el PACI, se le lee todo para que ella no tenga diferencia en relación a sus compañeros. Se les adecuan los problemas a los niños que tienen discapacidad lectora, más corto o no con tantos datos”</i></p> <p>E2: <i>“hacer una graduación del contenido en distintos niveles. En el inicio de la unidad utilizamos el tema del video, para mí el video como que concentran varios estilos”</i></p>
	Políticas	<p>E1: <i>“El decreto 83, encuentro solamente que es beneficioso, porque siempre hemos trabajado con niños que tienen distintas características dentro de la sala de clases”</i></p> <p>E5: <i>“ en base a este decreto, uno puede trabajar de manera consciente de tal forma de incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje y así entregarles a todos las mismas oportunidades para que puedan lograr un aprendizaje significativo”</i></p>
		<p>E1: <i>“se lee en forma oral, siempre se les presentan videos, actividades lúdicas, algo que motive”</i></p>

	Prácticas	<p>E2: <i>“utilizamos el tema del video, para mí el video como que concentra varios estilos”</i></p> <p>E4: <i>“Trato de hacer actividades cortas que puedan captar su atención”</i></p> <p>E6: <i>“Se les lee distinto, se les puede leer la prueba, se puede leer la instrucción, se les puede explicar, mas imágenes, presentarle la información más simple”</i></p>
--	------------------	--

En relación a la subcategoría de concepto de inclusión, la mayoría de los informantes, E1, E3, E4 y E6, lo relaciona a un proceso en el cual se debe incluir a la diversidad de personas independientemente de sus fortalezas y debilidades, donde se busca entregar a todos las mismas oportunidades.

En lo que respecta a la subcategoría de estrategias, sólo dos de los informantes E1 y E2 apuntan a este tema, en donde consideran el PACI como una estrategia inclusiva en donde se aborda la adecuación de los contenidos (graduación).

En lo que compete a las políticas inclusivas, los informantes E1 y E5 manifiestan conocer sólo el decreto 83, como un decreto inclusivo, en cuanto a su implementación la gran mayoría de los docentes concuerdan que trae más beneficios que desventajas para los estudiantes. Las principales desventajas, comentadas por los entrevistados, se centran en el tiempo de planificación y la diversificación de material (recursos).

En cuanto a las prácticas los informantes E1, E2, E4 y E6 consideran que el uso de material audiovisual (video) es motivacional para los estudiantes, por ende lo utilizan al inicio de cada clase. Además de utilizar técnicas como la entrega oral de instrucciones y contenidos,

como también la realización de actividades cortas y quiebres en la realización de las actividades.

Tema: Prácticas Educativas Inclusivas

Pregunta guía: ¿Qué entiende por educación inclusiva?

La categoría de prácticas educativas inclusivas, refiere al conjunto de actividades que el docente realiza para que sus clases sean llevadas a cabo dentro de un ambiente inclusivo. De esta han surgido las siguientes subcategorías: distribución de tiempo, Trabajo Colaborativo, uso de DUA en el aula y Educación Inclusiva.

Tabla N°5: *Categoría Prácticas educativas inclusivas*

Categoría	Subcategoría	Citas
Categoría Prácticas educativas inclusivas	Distribución de tiempo	<p>E1: “en las horas de la asignatura de lenguaje, tres veces a la semana”</p> <p>E4: “va seis horas pedagógicas en el aula y tiene una hora en aula de recurso con los niños”</p> <p>E5: “va tres días a trabajar a la sala con los estudiantes, seis horas pedagógicas y hay dos horas más pedagógicas en donde ella trabaja en aula de recurso”</p> <p>E6: “se brinda en lenguaje y matemáticas, seis horas más o menos”</p>
	Trabajo Colaborativo	<p>E1: “estamos siempre trabajando juntos en la planificación o preguntándole por las evaluaciones”</p>

	<p>E2: “al planificar juntas tenemos claridad de lo que estamos trabajando y buscamos estrategias también en conjunto”</p> <p>E3: “ese tiempo es para planificar con la profesora especialista lo que viene”</p> <p>E6: “las colaboraciones se tratan de mostrar la planificación diaria y que esa sea diversificada”</p>
DUA en el aula	<p>E1: “ en todas las clases”</p> <p>E2: “estamos trabajando con la planificación diversificada, donde se trabaja los distintos canales de aprendizaje, trabajamos con distintas actividades”</p> <p>E4: “nosotros la utilizamos para planificar todas nuestras clases de todas las asignaturas”</p> <p>E5: “ se nos da el énfasis que los estilos y los ritmos estén incluidos en todas las actividades, para tener igualdad de oportunidades”</p>
Educación inclusiva	<p>E2: “donde todos tengan la oportunidad de aprender de acuerdo a su ritmo y a su estilo”</p> <p>E4: “los niños que son aventajados cognitivamente así como los que tengan dificultades que ellos puedan tener el mismo acceso a una información que se les presente y sea rica en oportunidades”</p> <p>E5: “ una educación que le entregue las oportunidades a todos los estudiantes , no solo a un grupo definido... una educación equitativa”</p>

En relación a la subcategoría de distribución de tiempo, se puede apreciar que en su mayoría los docentes entrevistados detallan que el tiempo otorgado es en total seis horas pedagógicas semanales, puesto que E1, E4, E5 y E6 mencionan que el apoyo de la

profesora especialista es durante seis horas semanales en las asignaturas de lenguaje y matemáticas.

De la subcategoría de trabajo colaborativo, es posible apreciar que gran parte de los docentes entrevistados, mencionan que el trabajo colaborativo está enfocado principalmente a la planificación en conjunto de los contenidos diarios, esta colaboración se lleva a cabo, entre profesor jefe y profesor especialista, tal como lo manifiestan E1, E2, E3, y E6.

Respecto a la subcategoría de uso de DUA en el aula, se observa que los entrevistados coinciden en que este se lleva a cabo mediante la planificación diversificada, E1, E2, E4 y E5 hacen énfasis en los distintos canales, estilos y ritmos presentes en el proceso de aprendizaje.

En la subcategoría de educación inclusiva, la mayoría de los docentes entrevistados conceptualizan educación inclusiva como una instancia donde todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades, puesto que, E2, E4 y E5 lo evidencian de esta manera.

Tema: Creencias sobre el proceso de educación inclusiva.

Pregunta guía: ¿Qué creencias tiene sobre el Trastorno Específico del Lenguaje?

La categoría de creencias respecto a la inclusión de niños con TEL, indica sobre todo lo que sienten los informantes respecto a las implicancias que conlleva la educación inclusiva, de esta categoría emergen las siguientes subcategorías, TEL, sentimientos, inclusión y educación inclusiva.

Tabla N°6: Tema Categoría Creencias

Categoría	Subcategoría	Citas
Categoría Creencias	TEL	<p>E3: “siendo franca, igual a uno como que te pilla, porque uno había visto la teoría no más, entonces el niño es más tímido”</p> <p>E5: “tus creencias siempre van a ir variando de acuerdo a las experiencias que vayas teniendo con tus estudiantes también”</p>
	Sentimientos	<p>E2: “uno igual se asusta un poco, porque muchas veces uno se cuestiona, ¿lo estaré haciendo bien?”</p> <p>E5: “no fue frustrante, pero sí preocupante, el como yo iba a poder trabajar con estos niños”</p> <p>E7: “bueno un poco de temor, uno siempre tiene por el desconocimiento, ya que nosotros como profesores básicas no tenemos tanta la capacitación necesaria”</p>
	Inclusión	<p>E1: “yo pienso que vamos bien encaminados como sociedad, porque a medida que todos nos respetemos vamos a lograr ser mejores ciudadanos”</p> <p>E4: “la inclusión es necesaria en todo ámbito, porque nosotros somos todos seres distintos, somos todos seres particulares”</p> <p>E6: “me parece humanamente excelente, porque quizás en otros periodos no se le había dado importancia a la parte humana”</p>
	Educación Inclusiva	<p>E3: “enriquecen mis prácticas pedagógicas porque uno va aprendiendo por ejemplo como te decía anteriormente uno tiene la teoría, pero de ver a un niño con ese trastorno, ya uno indaga más”</p> <p>E5: “ ha hecho que yo pueda tener mayor acercamiento al tema de lo que son las necesidades educativas especiales”</p>

De acuerdo a la subcategoría de creencias, se destaca a los entrevistados, los E3 y E5, que exponen que sus creencias dependen de sus experiencias, más allá de la teoría

En la subcategoría de sentimientos, se rescata que los entrevistados E2, E5 y E7 en general expresan temor al desconocimiento.

Se destaca en la subcategoría de inclusión los entrevistados E1, E4 y E6, quienes exponen que más allá de que la inclusión es positiva en el ámbito escolar, también lo es fuera de él.

Respecto a la subcategoría de educación inclusiva, se evidencia en las entrevistas E3 y E5 que los profesores ven esto como una oportunidad para enriquecer sus prácticas pedagógicas.

4.3 SEGUNDO NIVEL DE ANÁLISIS DE INFORMACIÓN

En primer lugar, respecto a la categoría de significado de TEL, referida a las creencias de los conceptos teóricos que tienen los informantes, se comienza a analizar la subcategoría del concepto de TEL, de esta se puede apreciar que la mayoría de los docentes definen TEL como dificultad del lenguaje, como el informante E2 expone durante el transcurso de su entrevista; *“cuando el niño presenta una dificultad, pero que solamente se limita en el área de lenguaje”*, por ende, se puede decir que los profesores tienen un conocimiento general del concepto de TEL, ahora bien, en relación a lo que se describe en la teoría, el TEL es según el Decreto 170/2009, una dificultad significativa en el nivel de desarrollo

del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y desviado del lenguaje, clasificado en dos tipos, TEL expresivo y TEL mixto.

A partir de ambas definiciones, se evidencia que la diferencia entre los conceptos descritos es relevante, ya que los profesores solo manejan un concepto general del TEL, desconociendo a gran medida las características de este trastorno, las cuales resultan de suma importancia para el proceso de intervención.

Analizando la subcategoría de implicancias, para una de las docentes entrevistadas (E2), el TEL afecta el proceso de aprendizaje *“porque todo trastorno que afecte el lenguaje, va a influir en su proceso lector, y sabemos que este proceso es fundamental para todas las asignaturas”*, en relación a esto, se puede considerar su opinión respecto a las implicancias se vincula estrechamente con las dificultades anteriormente habladas.

Acerca de la subcategoría de manejo del TEL, se visualiza que los informantes optan por el apoyo fuera de la sala, como complemento al brindado en el aula, esto se evidencia en E6, *“deberían tener un tiempo, tanto dentro como fuera del aula, porque hay veces, niños que necesitan de más apoyo que el resto”*, así como en la actualidad, la profesora diferencial presta apoyo dentro del aula, y del mismo modo, en aula de recursos, pudiendo realizar un apoyo más personalizado al estudiante, sin embargo, esta declaración de parte del docente, evidencia la preferencia por desligarse del trabajo inclusivo que propone las nuevas políticas educativas en Chile.

Por último, en la subcategoría de apoyos se observa que los entrevistados consideran al profesor diferencial como especialista y por ende capacitado para trabajar con los niños que presentan NEE, como se contempla en lo expuesto por E4, *“en el colegio, la profesora*

especialista da apoyos en el aula”, declarando que, como apoyos, primordialmente está la presencia de la profesora diferencial en el aula, esta declaración, afirma que solo las profesoras diferenciales son capaces de entregar los apoyos a los estudiantes con necesidades, limitándose solo al apoyo de la especialista, desvinculándose de la intervención colaborativa en beneficio de los estudiantes con NEE.

Respecto a la categoría de significado de inclusión referida a los conocimientos teóricos que los informantes poseen respecto al tema, se analizará la sub categoría de concepto de inclusión, en esta es posible apreciar que la mayoría de los docentes relaciona inclusión a un espacio donde se debe incluir a la diversidad de personas existentes, para el informante E1 es *”considerar a todas las personas y hacerlas partícipe de nuestra sociedad independiente de sus fortalezas, de sus debilidades, de sus aprehensiones”*, debido a esto es posible declarar que los informantes poseen un conocimiento básico del concepto de inclusión, este teóricamente se define como un conjunto de procesos para eliminar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth, Ainscow, 2002)

En cuanto a la subcategoría estrategias inclusivas los informantes manifiestan que estas se refieren principalmente al Plan de Adecuación Curricular Individual (PACI) y a la graduación de contenido tal como lo manifiesta una de las entrevistadas (E2) *“hacer una graduación del contenido en distintos niveles”*, con esta declaración se puede apreciar que existen un bajo conocimiento a las estrategias inclusivas actualmente realizadas en las escuelas.

Para las docentes entrevistadas, la subcategoría políticas inclusivas hace referencia únicamente al decreto 83, su implementación, ventajas y desventajas, ya que admiten no conocer otra ley o decreto inclusivo vigente, en cuanto a este decreto E5 declara que es beneficioso ya que permite “*entregarles a todos las mismas oportunidades*”, sin embargo se puede apreciar que desconocen en profundidad este decreto, ya que anteriormente no vincularon las estrategias expuestas en este decreto en su respuesta, como podría haber sido el DUA.

Respecto a la subcategorías prácticas educativas inclusivas, las entrevistadas declaran que estas corresponden principalmente a material audiovisual y actividades diversificadas durante el transcurso de la clase apelando por sobre todo a la motivación, como por ejemplo, E6 declara que para ella esas prácticas consisten en “*Se les lee distinto, se les puede leer la prueba, se puede leer la instrucción, se les puede explicar, más imágenes, presentarle la información más simple*”, con esta respuesta se observa que tienen en cuenta algunos estilos de aprendizaje, sin embargo presentan prácticas limitadas en torno al trabajo inclusivo dentro del aula.

La categoría prácticas educativas inclusivas, se refiere al conjunto de actividades que el docente realiza para que sus clases sean llevadas a cabo dentro de un ambiente inclusivo. Se comienza a analizar la subcategoría de distribución de tiempo, en donde los entrevistados coinciden en que se disponen de seis horas pedagógicas de apoyo en aula, así lo expone E4 “*va seis horas pedagógicas en el aula y tiene una hora en aula de recurso con los niños*”, también el decreto 170/2009 lo considera y expresa la cantidad de horas que se le bridarán los apoyos a los estudiantes, destinando 8 horas pedagógicas semanales

en establecimientos con jornada escolar completa diurna y de 6 horas pedagógicas semanales en establecimientos sin jornada escolar completa diurna. Por lo consiguiente, se evidencia conocimiento respecto al tiempo destinado al apoyo de los estudiantes que presentan NEE, teniendo en claro las horas destinadas dentro del aula como fuera aula.

La subcategoría trabajo colaborativo, donde los informantes mencionan que se juntan con la educadora diferencial a realizar trabajo colaborativo, así lo expone E2 *“al planificar juntas tenemos claridad de lo que estamos trabajando y buscamos estrategias también en conjunto”*, el MINEDUC (2013) menciona, que el trabajo colaborativo es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE.

Por otra parte, en las orientaciones técnicas para programas de integración escolar el MINEDUC (2013) explica que puede ser considerado metodología de enseñanza y de realización de la actividad educativa basada en la creencia de que el aprendizaje y el desempeño laboral incrementan cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solucionar los problemas y acciones educativas y laborales en la acción educativa demanda.

Por lo antes expuesto, se evidencia que los docentes realizan una parte del trabajo colaborativo, ya que solo la planificación es lo mínimo, ya que para hablar de trabajo colaborativo, este debe estar presente tanto en el momento de planificar, como dentro del aula, dando respuesta a los apoyos que necesitan los estudiantes.

Luego en la subcategoría DUA en el aula, los entrevistados exponen que la conocen y la utilizan para realizar sus clases, como así lo detalla E4 *“nosotros la utilizamos para*

planificar todas nuestras clases de todas las asignaturas”. Así también el MINEDUC (2013) menciona que una estrategia da respuesta a la diversidad, cuyo fin es aumentar las oportunidades de aprendizajes de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.

Como fue detallado anteriormente, se observa que los docentes utilizan creen utilizar el DUA, con el fin para el cual fue creado, entregar múltiples formas de presentación y representación, múltiples medios de ejecución y expresión y proporcionar múltiples medios de participación y compromisos, para el proceso de enseñanza-aprendizaje de todos los estudiantes, sin embargo, en las respuestas anteriormente expuestas, se observó que desconocían parte de las prácticas educativas inclusivas, como también metodologías, y formas de apoyar a los niños con NEE.

Por último, la subcategoría Educación Inclusiva, los informantes detallan que corresponde a una educación con igualdad de oportunidades, donde E5 expone *“una educación que le entregue las oportunidades a todos los estudiantes, no solo a un grupo definido. Una educación equitativa”*. Así también la teoría Granada, Pomés, Sanhueza (2013) cree que la participación del profesorado en contextos inclusivos va a estar directamente relacionado, con sus experiencias y el tipo de organización con la que cuente el establecimiento, por lo que este debe promover momentos de aprendizaje hacia la inclusión, para enseñar a los profesores como tener una participación activa respecto al tema.

De acuerdo a lo antes expuesto, se evidencia que los docentes conocen el concepto de inclusión educativa, sin dejar de mencionar que igual presentaron confusión con el

concepto de inclusión, creyendo que por ser similares se referían a lo mismo, enfocándose solo al contexto educativo, dejando de lado todos ambientes en que se desenvuelve los estudiantes.

La categoría creencias de los docentes sobre el proceso de inclusión de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje se refiere a todo lo que sienten los informantes respecto a las implicancias que conlleva la educación inclusiva, de esta categoría surge la subcategoría de TEL, en donde se presenta que las creencias respecto a TEL va a depender de las vivencias de los entrevistados, así como lo manifiesta E5: “tus creencias siempre van a ir variando de acuerdo a las experiencias que vayas teniendo con tus estudiantes también”, de esta forma se evidencia que la relación del docente con este trastorno esta derechamente afectado por sus experiencias.

Así lo expone también la teoría, donde Rivera y Milicic, (2006) exponen que de estas experiencias, más lo que han aprendido en aspectos sociales, el ser va desarrollando su formación docente y con esto sus creencias, estas resultan centrales respecto a la visión que el profesor tiene de su trabajo, de sus estudiantes y el desempeño de éstos. Este punto se ha demostrado en el hecho de que algunos de los problemas inherentes al bajo rendimiento, dicen relación con el origen, formación y características personales del profesor.

Teniendo en cuenta lo anterior detallado, los profesores manifiestan que sus creencias del TEL influyen en su práctica docente, ya que estas se han ido formando a través de sus vivencias al momento de trabajar con estudiantes que presentan TEL.

En el subcategoría de sentimientos, los profesores detallan que existe un temor a lo desconocido, donde existen cuestionamientos respecto a su desarrollo profesional, se demuestra en lo expuesto por el entrevistado E7, donde declara que: “bueno un poco de temor, uno siempre tiene por el desconocimiento, ya que nosotros como profesores básicas no tenemos tanto la capacitación necesaria”. Respecto a este sentimiento, se destaca lo expuesto en Ibáñez, Botella, Argemí, Samuel, Martínez, Pallí, Pujal, Tirado (2004), que considera la actitud como, un estado de disposición mental y nerviosa, según las experiencias, que influye directamente en la respuesta del individuo respecto a objetos y situaciones. Tomando en cuenta esto, se plantea que los sentimientos expresados por los profesores, pueden llegar a influir en la experiencia que vayan a tener con los estudiantes con TEL en el aula, influyendo en la forma en que abordan el diagnóstico y en su intervención.

En la subcategoría de inclusión, se presentan las creencias de los docentes respecto a la inclusión, en donde se expone por los entrevistados declaraciones como la de E1: “yo pienso que vamos bien encaminados como sociedad, porque a medida que todos nos respetamos, vamos a lograr ser mejores ciudadanos”, si se compara con lo expuesto en la teoría, se contempla que abarca generalmente esta definición, Echeita (2007), plantea que la inclusión tiene relación con la tarea de identificar y eliminar barreras, observando que los profesores creen estar realizando acciones que fomentan la inclusión social, teniendo en cuenta a la vez que aun somos un país que está en vías de la inclusión.

En la subcategoría de educación inclusiva, se comenta de parte de los profesores que ven la educación inclusiva como una oportunidad de enriquecer sus prácticas y competencias

educativas, como lo manifiesta E3: “enriquecen mis prácticas pedagógicas porque uno va aprendiendo por ejemplo como te decía anteriormente uno tiene la teoría pero de ver a un niño con ese trastorno, ya uno indaga más”, al contrastar este enunciado con lo expresado en la teoría; Granado, Pomés, Sanhueza (2013) expresan que, para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores, y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Así mismo, señalan que el liderazgo, las normas y cultura escolar pueden influir en las percepciones y creencias de los profesores acerca de la inclusión educativa.

En lo anteriormente detallado, se plantea que los profesores si son un agente importante en el proceso de generar una educación inclusiva dentro de los establecimientos, al declarar que estas prácticas enriquecen sus competencias pedagógicas, reafirman lo expuesto por la teoría que afecta en sus creencias y acciones profesionales, refutando las declaraciones expuestas anteriormente en donde manifiestan que los estudiantes son beneficiados al salir de la sala y recibir apoyos especializados a parte de los demás estudiantes, discordando con las políticas educativas en Chile, buscan la inclusión de los niños con NEE en un contexto igual para todos.

CAPÍTULO V

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.

5. DISCUSIÓN

En esta sección se deliberan los descubrimientos de la investigación, con los supuestos de esta, es decir, se establece discusión entre lo esperado, lo encontrado y lo no esperado y encontrado.

Teniendo en cuenta el primer supuesto de esta investigación: *“Las creencias que poseen los profesores de educación básica sobre inclusión afectan sus prácticas educativas”*, se encontró lo siguiente:

Respecto a las respuestas entregadas en las entrevistas, se devela que los docentes en su mayoría presentan un concepto básico en torno a la inclusión, sin mayor conocimiento respecto a las estrategias inclusivas que se le pueden entregar en forma de respuesta a las necesidades que puedan llegar a presentar los estudiantes dentro del aula. Además se observa que los profesores no se ven como un agente activo en el proceso educativo inclusivo, ya que ellos manifiestan que la profesora especialista es la encargada de entregar los apoyos a los estudiantes con NEE, teniendo en cuenta que la profesora especialista solo va algunos días al aula de clases, siendo ellos quienes se encuentran mayor cantidad de tiempo con el estudiante en el aula, deberían tener una postura más participativa en este ámbito, para generar la inclusión, que es lo que se busca actualmente. Bajo el segundo supuesto de investigación, *“Las creencias que poseen los profesores de Educación Básica sobre los estudiantes con TEL, repercuten en su desempeño como docente”*, se encuentra que estos, expresan temor al momento de tener que trabajar y entregar los apoyos a los estudiantes con NEE, ya que dudan de sus capacidades para

trabajar con estos estudiantes, exponiendo que estos sentimientos pueden llegar a influir en las experiencias de los profesores, modificando las creencias respecto a la intervención de los niños con TEL. Así como se evidencia en la siguiente cita:

E7: *“bueno un poco de temor, uno siempre tiene por el desconocimiento, ya que nosotros como profesores básicas no tenemos tanta capacitación necesaria”.*

En relación al tercer supuesto de investigación que plantea que *“Los profesores desconocen los principales alcances de los decretos 83/2015 y 170/2009 respecto a la inclusión”*, se obtiene que los docentes hacen referencia mayormente al decreto 83/2015, explicando que es inclusivo en declaraciones como:

E5: *“en base a este decreto (83), uno puede trabajar de manera consciente de tal forma de incluir a todos los estudiantes en el proceso de enseñanza aprendizaje, y así entregarles a todos las mismas oportunidades para que pueda lograr un aprendizaje significativo”*

Sin embargo se puede apreciar que poseen conocimientos a grandes rasgos de lo que busca implementar en las aulas el decreto 83/2015, manifiestan desvinculación con metodologías inclusivas para llevar a la práctica en la intervención de estudiantes con TEL, influyendo simultáneamente en las creencias y prácticas de estos docentes.

Por otra parte, en relación a lo no esperado y encontrado, se descubre que los docentes consideran que la inclusión tanto del TEL como de otras características individuales de

los estudiantes, enriquecen sus prácticas pedagógicas, y a la vez les obliga a realizar una constante capacitación sobre la temática, tal como lo manifiesta E5: *“enriquecen mis prácticas pedagógicas, porque uno va aprendiendo, por ejemplo como te decía anteriormente, uno tiene la teoría, pero de ver a un niño con ese trastorno, ya uno indaga más”*, lo que lleva a los docentes a estar preocupados para que su conocimiento se mantenga vigente entorno al Trastorno Específico del Lenguaje.

En relación a lo observado en las respuestas de los entrevistados, se detectó un trato amable hacia el TEL, teniendo en consideración que la inclusión es un tema en auge.

Ahora bien, respecto a los conceptos de inclusión e inclusión educativa, se observó que existe una confusión notoria respecto a éstos, ya que los docentes tienden a asimilar que ambos significan lo mismo. Si bien Echeita, (2007) describe la inclusión educativa como la presencia, la participación y el rendimiento de todos los estudiantes, en este sentido “presencia”, se vincula con el contexto donde son educados los estudiantes y cuánto de fiables son las instituciones escolares en donde son atendidos; “participación” hace referencia a la calidad de experiencias mientras están escolarizados y, por tanto, tienen que incorporar la opinión de los propios aprendices; “rendimiento”, es acerca de los resultados del aprendizaje a través del currículo y no solamente en los resultados de las pruebas o evaluaciones.

En cambio, Booth & Ainscow, (2002) la inclusión está ligada a cualquier tipo de discriminación y exclusión.

A través de estas dos definiciones teóricas, es posible apreciar que el primer concepto se refiere principalmente a la inclusión dentro del sistema educativo, en cambio la segunda

se refiere al mismo concepto, pero no solo dentro de una escuela, sino en una comunidad y en sus políticas locales. De acuerdo a esto se observa que los docentes presentan una creencia limitada entorno a la inclusión, abordándolo solo a un contexto en el que está expuesto el estudiante, contexto en el que se desliga de su rol activo en el proceso de la intervención, dejándolo en manos de la especialista.

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES.

6. CONCLUSIONES.

A partir de la investigación realizada, es posible describir las creencias que tienen los profesores de primer ciclo sobre la inclusión de estudiantes con trastornos específicos del lenguaje en la provincia de Concepción, para realizar las conclusiones es necesario considerar la interrogante que guió la investigación

¿Cuáles son las creencias que poseen profesores de primer ciclo sobre la inclusión educativa de estudiantes con trastorno específicos del lenguaje de la provincia de concepción?

El cómo conciben las creencias requiere de experiencias previas, las cuales determinan si estas van a llegar a tener una connotación, ya sea positiva o negativa respecto al tema.

Frente a esto se puede concluir que los docentes cuentan con experiencias que influyeron en las creencias que tienen actualmente respecto al TEL, de este modo, afectaron en las prácticas educativas que imparten en el aula, tomando en cuenta los decretos que respaldan esta necesidad.

León, (1999) plantea que la inclusión, supone un sistema de creencias sobre la educación, una acción o un conjunto de acciones, con el que se debe afrontar una práctica educativa que reconozca y asegure la participación en todos los contextos de los estudiantes, generando igualdad de condiciones.

La cita señalada anteriormente, afirma que la inclusión es un sistema de creencias, es por ello que finalmente las creencias sobre inclusión que poseen los informantes determinan las acciones presentes en el aula.

Continuando con el discurso de los informantes respecto a las creencias de inclusión estos declaran que esta es una oportunidad de crecimiento, tanto para ellos profesionalmente como para el resto de los estudiantes presentes en el aula, como queda reflejado a continuación.

E5: *“Considero que sí es importante y una puerta que se está abriendo oportunidades para todos los estudiantes”*

E7: *“Es un trabajo, cómo te decía enriquecedor tanto para uno como docente como también para el resto de sus compañeros”*

Teniendo en cuenta lo anterior es posible concluir que los informantes creen que la inclusión educativa es enriquecedora para el sistema educativo, ya que brinda igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, sin importar sus características, sin embargo, desconocen la dimensión social del concepto inclusión, centrándolo solo en el ámbito educativo y relacionándolo solo con las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Pese a lo anterior creen que la inclusión de las personas que presentan NEE en la sociedad es positivo, aunque reconocen que es un proceso que por lo menos en el país aún no se lleva a cabo.

En relación a la comparación de los conceptos de integración e inclusión, los docentes entrevistados declaran que la principal diferencia entre ambos es que “*en la inclusión no hayan diferencias visibles*”(E4). Aunque a pesar de esto, presentan dificultad al determinar las principales diferencias entre ambos conceptos, manifestando inseguridades, como por ejemplo, E1 “*Así lo entiendo yo*”, E2: “*Se me confunden un poco*”, E3 “*¿Está bien no cierto?*”, estas inseguridades y errores conceptuales pueden transformarse en barreras durante el actual proceso de transición desde integración a inclusión.

En cuanto al significado que los docentes de educación general básica otorgan al concepto de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) es posible establecer que gran parte de ellos lo define como una “dificultad”, pese a esto, la otra parte de la muestra aún presenta desconocimiento del tema, confundiendo esta Necesidad Educativa Especial con otras como la Dislexia, como por ejemplo E1: “*Bueno, es dislalia, dislexia y otras cosas así*”. Así mismo el desconocimiento de los tipos de TEL, el TEL Expresivo y el TEL Mixto refleja la insuficiente comprensión respecto a las diferentes Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio presentes en el aula y las diferentes implicancias de estas.

Respecto a las prácticas que llevan a cabo para volver su ambiente inclusivo se destaca el uso de la adecuación de la planificación con la educadora diferencial en el trabajo colaborativo, sin embargo, esto no se ve reflejado en el mismo discurso, ya que, manifiestan que son los docentes de Educación General Básica quienes lideran la clase, considerando a la educadora diferencial como un apoyo y no una igual dentro de la sala.

Finalmente, es posible reflexionar que entre las creencias que poseen los profesores de educación básica sobre la inclusión de estudiantes con Trastorno Específico del Lenguaje se encuentran: La necesidad de apoyar pedagógicamente al estudiante con TEL fuera del aula, ya que a su vez creen que este influye directamente en su aprendizaje, junto con ello, y al contrario de lo que plantea la inclusión, creen que estas horas de apoyo fuera del aula deberían aumentar ya que no son suficientes, esto a su vez deriva de la creencia de que el TEL influye directamente en el proceso de adquisición de lecto-escritura, a pesar de que declaran poseer las mismas expectativas con todos los estudiantes. Creen que las políticas inclusivas son positivas, pero sus declaraciones reflejan su poco conocimiento y preparación en torno a ellas. Estas creencias están basadas tanto en las experiencias vividas dentro del aula como también en los conocimientos superficiales en torno al tema, lo que produce creencias desfavorables tanto para el propio docente como para el estudiante dentro del aula y en consecuencia a toda la comunidad educativa.

Esto se atribuye a la poca sensibilización del profesorado antes de implementar las políticas educativas inclusivas, forzando actitudes en post a la inclusión, debido a la imposición de las nuevas políticas. Generando la creencia de responsabilizar exclusivamente a los educadores diferenciales como los profesionales a cargo de implementar las metodologías y acciones inclusivas.

CAPÍTULO VII

LIMITACIONES Y PROYECCIONES.

7.1 LIMITACIONES

Durante la realización del estudio surgieron situaciones que obstaculizaron la investigación:

- En algunos casos el tiempo de los informantes para dar respuestas a las preguntas realizadas en la entrevista fue limitado, pues debían cumplir con las labores establecidas por los establecimientos.
- Las respuestas de algunos de los informantes no entregaron información acabada, en ocasiones respuestas muy vagas y fuera de contexto.

7.2 PROYECCIONES

Antiguamente existía un modelo de integración en los establecimientos, en donde la profesora especialista era quien exclusivamente apoyaba de manera externa a los estudiantes con NEE, sin embargo, actualmente por normativa la situación ha cambiado, ahora la Educadora Diferencial trabaja colaborativamente con la profesora o profesor de educación regular dentro del aula, con todos los estudiantes presentes en esta, respetando el modelo inclusivo vigente en los colegios de educación regular que presentan programa de integración escolar.

Por lo tanto como proyecciones se pueden considerar:

- Investigar qué creencias poseen sobre inclusión educativa los estudiantes, es decir cómo entienden en la sala de clases, el ser todos diferentes, esta investigación se podría realizar considerando estudiantes integrados como los que no están, para realizar posteriormente comparaciones en torno a esto.
- Investigar cómo realmente influyen las vivencias en torno a la inclusión escolar, este estudio se podría realizar desde la perspectiva del profesorado, o incluso apoderados.
- Se podría estudiar a padres y apoderados de estudiantes integrados, para así conocer sus percepciones en torno a la inclusión.
- Investigar como conciben el concepto de inclusión los distintos profesionales que trabajan en el establecimiento educativo, considerando a quienes trabajan en las redes de apoyo externas a este.
- Investigar las implicancias que trae consigo el trabajo de profesionales de distintas áreas en el aula común.

CAPÍTULO VIII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

8.1 Bibliografía

1. Ajzen, I. & Fishbein, M. (1980). Understanding attitudes and predicting social behavior. New Jersey: Prentice – Hall. Inc.
2. Alba, C.; Sánchez, J. M. y Zubillaga, A. (2014). Diseño Universal para el Aprendizaje. Pautas para su introducción en el currículo. Madrid: Edelvives.
3. Albert M. (2008), La investigación educativa: claves teóricas. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Editorial McGraw-hill. España. (P 218)
4. Álvarez, M.; Álvarez- Martino, E.; Castro, P.; Campo- Mon, M. Arce, C. (2005) Actitudes de los maestros ante las necesidades educativas específicas. Universidad de Oviedo.
5. Bar, G. (1999). Perfil y Competencias del docente en el Contexto Institucional Educativo. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (párrafo 8)
6. Bisquerra R, Dorio I, Gómez J, Latorre A, Martínez F, Massot I, Mateo J, Sabariego M, Sans A, Torrado M, Vilá R. (2014). Metodología de la Investigación Educativa. Madrid. España. Editorial La Muralla. 4º Edición
7. Bolio A. (2012). Husserl y la Fenomenología Trascendental: Perspectivas del sujeto en las ciencias del siglo XX. Reencuentro, núm.65. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco. México.(p.25)
8. Buendía, L., Colás, M., Hernández, F. (1998) Métodos de investigación en psicopedagogía. Editorial Mc Graw Hill: Madrid.

9. Brenson, G. (1996) Constructivismo Criollo: Una metodología facilitadora de la Educación Holística. Coloquio Latinoamericano de Enfoque Sistémico. Colombia: Fundación Neo-Humanística, en Padrón, J. (1999) (comp.) Filosofía de la Ciencia. Venezuela: LIN-EA-I (Línea de Investigación en Enseñanza/Aprendizaje de la Investigación
10. Cepeda, A., De la llave, A. (2007) ¿Retraso evolutivo del lenguaje?: Intervención logopédica en un caso clínico. boletín A.E.L.F.A. p. 2-17
11. De Miguel, M (1998) Paradigmas de la Educación educativa española. En I. Dendaluce Aspectos metodológicos de la investigación educativa. Madrid: Narcea.
12. Decreto Ley N° 83 (2015). Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica. Diario Oficial de la República de Chile.
13. Decreto Ley N° 170 (2009). Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de la subvención para educación especial. Diario Oficial de la República de Chile.
14. Decreto Ley N° 490 (1990). Establece normas para integrar alumnos discapacitados en establecimientos comunes. Diario Oficial de la República de Chile.
15. Decreto Ley N° 1300 (2002). Aprueba planes y programa de estudio para alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje. Diario Oficial de la República de Chile.
16. Duverger, M. (1972) Métodos de las ciencias sociales. Barcelona: Ariel S. A.

17. Eslava J., Mejía L. (2008) Conciencia fonológica y Aprendizaje lector. Acta Neurol Colomb, V24 N°2, 55 - 63
18. Ibañez Gracias Tomás, Botella i Mas Mercé, Domenech i Argemí Miquel, Feliu i Samuel- Lajeunesse Joel, Martínez Luz M, Pallí Cristina, Pujal Margot, Tirado Francisco (2004) Introducción a la Psicología, Editorial UOC, Barcelona.
19. Krippendorff, K. (1997): Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica. Barcelona, Paidós.
20. León, M.J. (1999). La cultura de la calidad en el ámbito de las necesidades educativas especiales. En Gómez- Caminero, R. Durán, R. Jornadas de NEE y atención a la infancia en riesgo social (51-65). Grupo editorial Universitario.
21. Ley N° 19.284 Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile 14 de enero de 1994.
22. Ley N° 20.201 Modifica el DFL N°2 de 1998, de educación, sobre subvenciones a establecimientos educacionales y otros cuerpos legales. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 31 de julio de 2007.
23. Ley N° 20.370 Establece la ley General de Educación. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 12 de septiembre de 2009.
24. Ley N° 20.422 Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 10 de febrero de 2010.

25. Ley N° 20.845 De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 8 de junio de 2015.
26. López A. López M y Bakker L. "Integración educativa ¿un hecho real o un ideal a alcanzar?, en Revista Contexto Psicológico, Año I, núm. 5, Mar del Plata, Diciembre del 2004, p.23)
27. - Macarulla, I. y Sáiz, M. (coords)(2009). Buenas prácticas de escuela inclusiva. La inclusión del alumnado con discapacidad: un reto, una necesidad. Barcelona: GRAO.
28. Martínez, C (2011). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. Departamento de atención a la salud Universidad Autónoma Metropolitana (Xochimilco). México (p.617)
29. Meléndez-Ferrer, L. & Canquiz, L. (2003). La actitud del profesor universitario desde una perspectiva pedagógica, en el marco de la relación universidad-empresa. Revista de Pedagogía, 24(71), 417-445
30. MINEDUC (2013). Criterios y Orientaciones de Adecuación curricular para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de Educación Especiales de Educación Parvularia y Educación Básica. II.Párrafos 2-3-4-5.
31. Monsalves, A.; Riquelme, A.; Ruiz, D.; Ruiz, D.; Shneider, K. (2015). Percepciones de docentes de aula regular y educación diferencial sobre los aportes

sobre los aportes de la educación no formal para el dominio de la frustración en niños con TEL. Tesis de licenciatura en educación. Universidad Católica de la Santísima Concepción.

32. Navas, L., Sampascual, G. y Castellón, L. (1992). Atribuciones y Expectativas de Alumnos y Profesores: Influencias en el Rendimiento Escolar. Revista de Psicología General y Aplicada. Argentina: Universidad de la Rioja.(p.57)
33. Parrilla, A (2002) “Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva”. Revista de Educación, núm. 327 (2002), p. 11-29.
34. Rivera, M. y Milicic, N. (2006). Percepciones, Creencias, Expectativas y aspiraciones de Padres y Profesores de enseñanza general básica. Psykhé, vol. 15, n. 1, 119-135, Pontificia Universidad Católica de Chile
35. Rodríguez, G., Gil, J.García, E. (1999) Metodología de la investigación cualitativa. Málaga. Editorial Aljibe: Archidona.
36. Ruiz, J. (2003) Técnicas de triangulación y control de calidad en la investigación socioeducativa. Editorial Mensajero: Bilbao.
37. Sánchez-Palomino, A.; Torres, J.A. (1997). “Educación especial I. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional.” Madrid: Pirámide.
38. Sandín, M. (2003) Investigación Cualitativa en educación fundamentos y tradiciones. Mc Graw Hill. España.
39. Tagle, Tania. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. Calidad en la educación, (34), 203-215, Santiago, Chile

40. Tenorio, S. (2007). Las representaciones sociales de profesores básicos de las comunas de Ñuñoa y Macul acerca de la integración escolar. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile.
41. Vera Bachmann, D, Osses, S, Schiefelbein Fuenzalida, E. (2012). Las Creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (1), 297-310.
42. Vaillant, C. (2009) Desarrollo profesional docente. NARCEA, S.A. Madrid, España.
43. Vilameá, M. (2014). Trastorno Específico del Lenguaje, guía para la intervención en el ámbito educativo. Asociación TEL Galicia. (España)

8.2 Linkografía

1. Abarca, S., Belmar, F., Blanco, R., Duk, C., Ferreira, I., Godoy, P., González, M., Infante, C., Julio, C., López, M., Molina, V., Opazo, C., Rojas, W., Salazar, A., Sanhueza, R., Vergara, F., Vergara, M., Zamora, R. (2015) Propuestas para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: Un aporte desde la educación especial” Recuperado de: <http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201505141109250.INFORMEFINALMESATECNICAEDESPECIAL.pdf>
2. Araque N.; Barrio J. (2010) Atención a la diversidad y desarrollo de procesos educativos inclusivos. Prisma social. Revista de ciencias sociales.(p.5) Recuperado de: <http://files.kit-del-docente.webnode.es/200000370-2569326607/Dialnet-AtencionALaDiversidadYDesarrolloDeProcesosEducativos-3632700.pdf>
3. Booth, T. Ainscow, M. (2002) Índice de inclusión. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE). Recuperado de http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201305151256510.Indice_de_inclusion.pdf
4. Brunner, J. J. & Elacqua, G. (2004). Factores que inciden en una educación efectiva. Evidencia internacional. Revista Virtual La educación. Año XLVIII-XLIX, n. 139-140, I-II. Organización de Estados Americanos. OEA. (En línea).

Recuperado de: <http://>

www.educoas.org/portal/bdigital/laeducacion/139/pdfs/139pdf1.pdf

5. Cáceres P (2003). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. Revista de la escuela de Psicología. Facultad de Filosofía y Educación.

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Vol.II. (p.56-58-63-65)

Recuperado de:

<http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/3>

6. Cardús; Fernández; Estruch; Estradé, Martínez, Nuñez (2011) La mirada del sociólogo, qué es, qué hace, qué dice la sociología, Editorial UOC: Barcelona.

Recuperado de:

[https://books.google.cl/books?id=30dunZGxI8EC&printsec=frontcover&dq=la+](https://books.google.cl/books?id=30dunZGxI8EC&printsec=frontcover&dq=la+mirada+del+sociologo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiKncH2tZPVAhVBvZAKHcVIAIIQ6AEIJDA#v=onepage&q=la%20mirada%20del%20sociologo&f=false)

[mirada+del+sociologo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiKncH2tZPVAhVBvZAK](https://books.google.cl/books?id=30dunZGxI8EC&printsec=frontcover&dq=la+mirada+del+sociologo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiKncH2tZPVAhVBvZAKHcVIAIIQ6AEIJDA#v=onepage&q=la%20mirada%20del%20sociologo&f=false)

[HcVIAIIQ6AEIJDA#v=onepage&q=la%20mirada%20del%20sociologo&f=false](https://books.google.cl/books?id=30dunZGxI8EC&printsec=frontcover&dq=la+mirada+del+sociologo&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiKncH2tZPVAhVBvZAKHcVIAIIQ6AEIJDA#v=onepage&q=la%20mirada%20del%20sociologo&f=false)

se

7. Carrasco J. (2004). Una didáctica para hoy, cómo enseñar mejor. Madrid: RIALP

S.A. Recuperado de:

[https://books.google.cl/books?id=I4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=carrasco+](https://books.google.cl/books?id=I4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=carrasco+2004&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj6nfS1spPVAhUIW5AKHYaeBWIQ6AEIJDA#v=onepage&q=La%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20pues%20se%20refiere%20a%20todos%20los%20actos%20favorecedores%20de%20aprendizaje&f=false)

[sco+2004&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj6nfS1spPVAhUIW5AKHYaeBWIQ6](https://books.google.cl/books?id=I4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=carrasco+2004&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj6nfS1spPVAhUIW5AKHYaeBWIQ6AEIJDA#v=onepage&q=La%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20pues%20se%20refiere%20a%20todos%20los%20actos%20favorecedores%20de%20aprendizaje&f=false)

[AEIJDA#v=onepage&q=La%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20pues](https://books.google.cl/books?id=I4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=carrasco+2004&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj6nfS1spPVAhUIW5AKHYaeBWIQ6AEIJDA#v=onepage&q=La%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20pues%20se%20refiere%20a%20todos%20los%20actos%20favorecedores%20de%20aprendizaje&f=false)

[%20se%20refiere%20a%20todos%20los%20actos%20favorecedores%20de](https://books.google.cl/books?id=I4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=carrasco+2004&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj6nfS1spPVAhUIW5AKHYaeBWIQ6AEIJDA#v=onepage&q=La%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20pues%20se%20refiere%20a%20todos%20los%20actos%20favorecedores%20de%20aprendizaje&f=false)

[%20aprendizaje&f=false](https://books.google.cl/books?id=I4bsSI5N7dcC&printsec=frontcover&dq=carrasco+2004&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwj6nfS1spPVAhUIW5AKHYaeBWIQ6AEIJDA#v=onepage&q=La%20estrategia%20did%C3%A1ctica%20pues%20se%20refiere%20a%20todos%20los%20actos%20favorecedores%20de%20aprendizaje&f=false)

8. De Barbieri Z, Maggiolo M, Alfaro S. Trastornos de la comunicación oral en niños que asisten a control de salud en un consultorio de atención primaria.(1999) Rev Chil Pediatr.;70 (1):36-40.
9. Echeita G (2007) Educación para la inclusión o educación sin exclusiones. Ed. Narcea. Recuperado de:
http://books.google.es/books?id=iim2Ug7GGV8C&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
10. Escribano A.; Martínez A. (2013) Inclusión educativa y profesorado inclusivo, aprender juntos para poder vivir juntos. Narcea, S.A. de ediciones. Madrid. Recuperado de:
https://books.google.cl/books?id=78i2cjCiNooC&pg=PA112&lpg=PA112&dq=cardona+2008+inclusion&source=bl&ots=Dpy9AOfrpV&sig=cTqML97xfOxCUYwy1AyPStJNeVM&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwivOG5_fXVAhWMIJAKHayVDAgQ6AEITTAf#v=onepage&q&f=false
11. Estévez B. (2016) La inclusión educativa del alumnado con TDA/TDAH. Rompiendo con las barreras curriculares y organizativas en los centros escolares de educación primaria. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10481/41749>
12. Gajardo A. (2013), Niños con Trastorno Específico del Lenguaje Severo implicancias en la familia y rol parental. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Tesis para optar al grado de licenciado en psicología. Santiago. Recuperado desde:

<http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/1023/tpsico%20523.pdf?sequence=1>

13. Gibbs G, (2012). El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa. recuperado de:<https://books.google.cl/books?id=855yAgAAQBAJ&pg=PT178&dq=analisis+de+datos+por+saturacion&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwjNi9vYHVAhWMGJAKHdZqDuYQ6AEIMzAD#v=onepage&q&f=false>
14. Gimeno J, Pérez A. (2008). La enseñanza: Su teoría y su práctica. Ediciones AKAL S.A, Madrid- España.(p.126) Recuperado de: <https://books.google.cl/books?id=dyuYJM5ZVpQC&pg=PA138&lpg=PA138&dq=context%20variables%20of%20a%20teaching%20learning%20event%201979&source=bl&ots=KWiFWNJUwB&sig=YemQJgRCMEbOyUkCiKGHiTjJdOE&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwiN1NmKmfPVAhWMFJAKHUCRBqsQ6AEIJDA#v=onepage&q=situacionales&f=false>
15. García A., Martínez A., Carcedo T.; (No registra año). Las necesidades educativas especiales en la educación primaria. Gobierno Vasco, Departamento de educación, Universidades e investigación. (p.16) Recuperado de: http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.eus/contenidos/informacion/dig_publicaciones_innovacion/es_neespeci/adjuntos/18_nee_110/110008c_Doc_EJ_nee_primaria_c.pdf
16. Godoy M., Mesa M., Salazar A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. Ministerio de Educación, Programa de

educación especial. Recuperado de: http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151210180.doc_Antecedentes_Ed_Especial.pdf

17. - Gómez M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica. 1a edición, Brujas. Córdoba. Recuperado de: [https://books.google.cl/books?id=9UDXPe4U7aMC&printsec=frontcover&dq=G%C3%B3mez+\(2006&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi_IM-K7pDVAhXCnJAKHTAiBp4Q6AEIJDA#v=snippet&q=estudio%20descriptivo&f=false](https://books.google.cl/books?id=9UDXPe4U7aMC&printsec=frontcover&dq=G%C3%B3mez+(2006&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwi_IM-K7pDVAhXCnJAKHTAiBp4Q6AEIJDA#v=snippet&q=estudio%20descriptivo&f=false)
18. Granada ,M., Pomés, M., & Sanhueza S. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. Papeles de trabajo - Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural. Recuperado de: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
19. Gustafson, N. (1998) Content analysis in the history class. The social studies, 89 (1),
20. pp. 39-44.
21. Infante, M. (2010). Desafíos a la formación docente: Inclusión educativa. Estudios pedagógicos (Valdivia), 36(1), 287-297. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000100016>
22. Infante, M., P. Ortega, M. Rodríguez, C. Fonseca, C. Matus y V. Ramírez (2008). (Co)Construcción de los discursos sobre diversidad. Trabajo presentado en Primer

Congreso Internacional La Universidad y la Atención a la Diversidad cultural. De la discriminación a la inclusión, noviembre, Santiago, Chile.

23. Marfán J., Castillo P., Gonzales R., Ferreira I. (2013) “Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET)”. Fundación Chile. Centro de Innovación en Educación. P, 19-117.
Recuperado de:
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>
24. Mayring, P. (2000) Qualitative content analysis. Forum qualitative social research, 1(2)
25. Recuperado de: <http://qualitativeresearch.net/fqs/fqs-e/2-00inhalt-e.htm>
26. MINEDUC (2013) Orientaciones Técnicas para Programas de Integración Escolar. Recuperado de
<http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>
27. MINEDUC (2013). Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva. Recuperado de:
https://l.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fportales.mineduc.cl%2Fusuarios%2Fconvivencia_escolar%2Fdoc%2F201309131534370.Discriminacionenelespacioescolar.pdf&h=ATODnVfxxFhX80aF1OhdpA8CAgG_IWiGF5nQ0qTgdai

ONimI3fqkKd7WKSIPsP1eCYwfRvEdoKFzjKE1Dnm6sGcVJOB3e0qY1dsLS
FWD0A8rD6QVrsm68NcCKvEjwGcrFY4U4TA

28. MINEDUC (2014). Programa de Integración Escolar PIE: Manual de orientaciones y apoyo a la gestión (directores y sostenedores). Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310251011500.Final_ApoyogestionPIE.pdf
29. MINEDUC (2013). Orientaciones para dar respuestas Educativas a la Diversidad y a las Necesidades Educativas Especiales. Editorial atenas Ltda. Recuperado de: http://portales.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201404021642530.ORIENTACIONES_RESPUESTAS_A_LA_DIVERSIDAD.pdf
30. Méndez E. (2001). Trastorno específico del lenguaje. Universidad de Granada . Recuperado de: <https://esther1973.files.wordpress.com/2010/07/trastorno-especifico-del-lenguaje-definiciones-y-clasificaciones.pdf>
31. Moreno M.; Azcárate C. (2003) Concepciones y creencias de los profesores universitarios de matemática acerca de la enseñanza de las ecuaciones diferenciales. Recuperado de: <http://repositori.udl.cat/bitstream/handle/10459.1/31328/21935-21859-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
32. Myers, D. (2000). Psicología Social. Bogotá, Colombia: Mc Graw Hill. Recuperado de: <http://www.academia.edu/15119729/Psicologia-Social-Myers>
33. Orozco, X.; Salinas, A . (2013) “Estudio preliminar para determinar qué efectos provoca el trastorno específico del lenguaje (expresivo o mixto) en el aprendizaje

de la lectura y escritura, en alumnos y alumnas que se encuentran cursando primer año básico en escuelas con programa de integración escolar (PIE) TEL de la comuna de Quintero”. Tesis de licenciatura en educación. Instituto Profesional de Ciencias y Educación Helen Keller.(p.11). Recuperado de: https://www.helenkeller.cl/biblioteca/opac_css/doc_num.php?explnum_id=14

34. Rodríguez, J. (2007) Evaluación de proyectos de desarrollo local. Enfoques, métodos y procedimientos. Recuperado de: preval.org/files/libro_kellogg.pdf
35. Salkind J. (1999) Métodos de investigación. Prentice Hall Hispanoamericana S.A. Ciudad de México. Recuperado de: <https://books.google.cl/books?id=3uIW0vVD63wC&printsec=frontcover&dq=salkind+1999&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwix2P2y75DVAhWCjJAKHbGjD1YQ6AEIJDA#v=snippet&q=muestreo&f=false>
36. Scribano A. (2007) El proceso de investigación social cualitativa. Prometeo libros. Buenos Aires. recuperado de: <https://books.google.cl/books?id=YR0tjgk8my4C&pg=PA5&dq=scribano+2007&hl=es&sa=X&ved=0ahUKEwii7s2H8JDVAhVHPJAKHSSmAoEQ6AEIJDA#v=onepage&q=bola%20de%20nieve&f=false>
37. Snyder, M. (1984). When belief creates reality. *Advances in experimental social psychology Journal*, vol. 18, 247-305.
38. Tenorio, S. (2005). La Integración escolar en Chile: Perspectiva de los docentes sobre su implementación, *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad,*

Eficacia y Cambio en Educación (REICE), vol. 3, n. 1(e), 823-83. Recuperado de:
http://www.ice.deusto.es/RINACE/reice/Vol3n1_e/Tenorio.pdf

39. Tenorio S. (2011) “Formación inicial docente y necesidades educativas especiales”. Departamento de Educación Diferencial. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), Santiago.(p.251-258) Recuperado de:
<http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art15.pdf>
40. Tomblin JB, Records NL, Buckwalter PR, Zhang X, Smith E, O’Brien M. (1997) Prevalence of specific language impairment in kindergarten children. *J Speech Lang Hear Res*; 40: 1245-60
41. Ubillos, Mayordomo, Páez. (2004) Actitudes: Definición, Medición y modelos de la acción razonada y planificada. *Psicología social, cultura y educación*. 10: 1 - 37

ANEXOS



Nombre:		Sexo:	
Edad:		Título:	

1. ¿Qué pros y contras considera usted, respecto a la implementación del decreto 83?
¿Por qué?
2. ¿Qué entiende por educación inclusiva?
3. ¿Qué prácticas inclusivas realiza usted, en su labor como docente en el aula?
4. Respecto al apoyo que entrega la educadora diferencial a los estudiantes que presentan TEL, ¿Cuántas horas semanales y en qué asignaturas se les brinda este apoyo en aula? ¿Qué tipo de acercamiento tuvo con las Necesidades Educativas Especiales durante su desarrollo profesional?
5. Según usted ¿A qué se refiere el concepto de Trastorno Específico del Lenguaje?
6. ¿Qué podría decir usted sobre el diagnóstico y las prácticas individuales aplicadas en los estudiantes con Trastornos Específico del Lenguaje que están en su curso?
7. ¿Cuál fue su primera reacción al enfrentarse con estudiantes con TEL dentro del aula?
8. ¿Cuáles es su apreciación respecto al trabajo con estudiantes con NEE?
9. ¿Qué sentimientos afloran en usted al momento de trabajar con un alumno TEL?
10. ¿Conoce los apoyos que se le entregan a un estudiante que presenta TEL?

11. ¿Cree usted que el TEL influye en el proceso de adquisición de la lectoescritura?
¿Por qué?
12. ¿Qué creencias tiene sobre el Trastorno Específico del Lenguaje?
13. ¿Cuál es su opinión sobre los procesos de aprendizaje en los estudiantes con TEL?
14. ¿Cuáles son sus aprensiones frente a la inclusión de niños con TEL en el Aula?
15. ¿Cuáles cree que podrían ser las consecuencias para los niños con TEL en el aula?
16. ¿Qué expectativas posee frente al desarrollo académico de los estudiantes con TEL?
17. ¿Cómo percibe la interacción de los estudiantes con TEL y sus pares?
18. ¿Qué entiende usted por inclusión?
19. ¿Según su percepción, qué diferencias existen entre los conceptos de integración e inclusión?
20. ¿Qué piensa sobre la inclusión?
21. ¿Cuál es su opinión personal sobre la inclusión? ¿Y la profesional?
22. ¿Conoce los decretos inclusivos actuales? ¿Cuales?
23. ¿Conoce el rol que el profesor de educación general básica debe desempeñar según el decreto 83?
24. A juicio personal ¿cuál es la mejor forma de trabajar con estudiantes que presentan TEL, dentro del aula o fuera del aula? ¿Por qué?

25. ¿Aplica estrategias diversificadas según la necesidad de cada niño?
26. ¿Qué opinión personal tiene sobre la integración de alumnos con NEE (TEL en este caso) en el aula?
27. ¿Conoce la estrategia de Diseño Universal de Aprendizaje (DUA)? ¿Cómo y cuándo hace uso de ella?
28. ¿Cómo colabora con otros profesionales en la adaptación curricular de los estudiantes?
29. En el establecimiento donde trabaja: ¿Puede considerarse inclusivo y por qué? En sus clases ¿Respeto la forma de aprendizaje individual de cada niño?

Despedida:

Considera necesario agregar algo más.



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

(Profesores Informantes)

NOMBRE DEL EVALUADOR	SERGIO GATICA FERRERO
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	CREENCIAS DE LOS PORFESORES DE PRIMER CICLO SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	BELÉN ANDRADE S. DANIELA CISTERNAS A. KATHERINE CUEVAS Q. YASNA OJEDA N. CLAUDIA VIDAL D.
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROFESOR GUÍA	ALONSO GORMAZ

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.	5.0
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	4.6
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	4.6
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.	N/A
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6.0
Promedio	5.4

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.	6.5
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	4.0
Promedio	5.8

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

INDICADORES	Nota
1. Precisión del enfoque o modelo de investigación.	6.5
2. Presentación del método de investigación y su diseño.	6.5
3. Coherencia entre el enfoque investigativo, las fuentes de recogida de datos y el problema estudiado.	6.0
4. Precisión en la descripción de la población objetivo o de los participantes, su rol y función que cumplen en la investigación.	6.0
5. Precisión de las estrategias y técnicas de recogida de datos.	5.5
6. Descripción del procedimiento investigativo y/o escenarios donde se realiza la investigación.	6.0
7. Control de validez y confiabilidad y/o de credibilidad y consistencia interna de la información.	N/A
8. Consistencia entre unidad de análisis, fuentes y técnicas de análisis de la información.	6.5
Promedio	6.1

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 .	5.5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6.0
3. Discusión de los resultados de la investigación.	4.0
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	4.0
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	5.5
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	5.0
Promedio	5.0

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

INDICADORES	Nota
1. Títulos pertinentes y sintéticos.	5.0
2. Estructura organizada de los contenidos atendiendo al enfoque y método investigativo.	6.5
3. Correcto uso de ortografía.	4.0
4. Coherencia en la redacción.	6.5
5. Sistematización en la formulación de citas y referencias bibliográficas.	6.5
6. Uso del sistema de citas bibliográficas, de acuerdo a normas APA.	6.5
Promedio	5.8

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	5.4	1.35
B. Del Marco Teórico referencial	20%	5.8	1.16
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6.1	1.22
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	5.0	1.25
E. De los aspectos formales	10%	5.8	0.58
Nota promedio final			5.6

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.

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011


 FIRMA PROFESOR EVALUADOR

Fecha:



UNIVERSIDAD CATOLICA
DE LA SANTISIMA CONCEPCION
FACULTAD DE EDUCACION

PAUTA PARA EVALUAR SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN

(Profesores Informantes)

NOMBRE DEL EVALUADOR	LORENA RIVAS RIQUELME
TÍTULO DEL SEMINARIO EVALUADO:	CREENCIAS DE LOS PROFESORES DE PRIMER CICLO SOBRE LA INCLUSIÓN DE ESTUDIANTES CON TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE DE LA PROVINCIA DE CONCEPCIÓN
ESTUDIANTE (S) AUTOR (ES) DEL SEMINARIO	BELÉN ANDRADE S. DANIELA CISTERNAS A. KATHERINE CUEVAS Q. YASNA OJEDA N. CLAUDIA VIDAL D.
CARRERA	PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL
PROFESOR GUÍA	SR. ALONSO GORMAZ B.

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.	6,5
2. Supuestos o hipótesis de trabajo en correspondencia con el objeto de estudio.	6,4
3. Objetivos formulados con claridad y coherentes con el problema y el objeto de estudio.	6,5
4. Relevancia del problema de investigación en el contexto de las disciplinas pedagógicas.	6,5
5. Adecuada identificación y/o definición operacional de variables y/o categorías de análisis.	N/A
6. Fundamentación y justificación del problema basado en antecedentes bibliográficos y de trabajos de investigación relevantes en el campo de estudio.	6,5
Promedio	6,5

B. DEL MARCO TEÓRICO REFERENCIAL (20%)

INDICADORES	Nota
1. Pertinencia y relevancia de la bibliografía (si corresponde a las disciplinas pedagógicas, actualizadas).	6,6
2. Uso del lenguaje técnico coherente con la temática estudiada.	6,6
3. Calidad y precisión del marco teórico/ Conceptual.	6,6
Promedio	6,6

C. Del Diseño Metodológico Del Problema (20%)

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

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 .	6,5
2. Presentación de los hallazgos o resultados de forma clara y sintética.	6,4
3. Discusión de los resultados de la investigación.	6,5
4. Conclusiones sustentadas en los resultados o hallazgos.	6,4
5. Explicitación de las proyecciones y de las limitaciones del estudio.	6,4
6. Congruencia entre conclusiones, discusión y sugerencias que se realiza a partir de los resultados o hallazgos de la investigación.	6,4
Promedio	6,4

E. DE LOS ASPECTOS FORMALES (10%)

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

2. RESUMEN DE LA EVALUACIÓN

Aspectos	Ponderación	Nota	Puntaje porcentual
A. De la Formulación del problema	25%	6,5	16,25
B. Del Marco Teórico referencial	20%	6,6	13,2
C. Del Diseño Metodológico de la investigación	20%	6,2	12,4
D. Del Contenido Temático y los Resultados	25%	6,4	16
E. De los aspectos formales	10%	6,5	6,5
Nota promedio final	6,4		

3. OBSERVACIONES O COMENTARIO DE SÍNTESIS.

Resume 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 trabajo de investigación logra plantear objetivos atingentes y de relevancia para el conocimiento y profundización respecto al proceso de inclusión de los alumnos que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje.

La discusión y conclusiones planteadas, permiten describir las creencias de los profesionales referente a la inclusión.

Importante mencionar que se evidencian correcciones sugeridas en primera corrección de la investigación

Aprobada en Consejo de Facultad / abril de 2011

Fecha: 17.de noviembre 2017

FIRMA PROFESOR EVALUADOR

