



UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO
FACULTAD DE EDUCACIÓN
CARRERA DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

DESCRIPCIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN RELACIÓN A LAS
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE DEL LENGUAJE EN ESCUELAS
RURALES DE LA COMUNA DE PADRE LAS CASAS

Tesis presentada para optar al grado
de Licenciado en Educación

Realizada por
Alejandra Dámaris Alvarado Mena
Yasna Andrea Andrade Márquez
Gregoriana Llanquily Cayuqueo Trarupil
Loreto del Pilar Faúndez Latorre
Tatiana Soledad Vargas Oyarzún

Profesora guía
Mariella Molina

Septiembre 2004

Temuco - Chile

ÍNDICE

	Pg.
RESUMEN	4
CAPÍTULO 1 INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 2 MARCO CONCEPTUAL	11
2.1. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (N.E.E)	12
2.2 PARADIGMAS EN EDUCACIÓN:	17
2.3 PROFESOR Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA:	18
2.4. LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA DE LENGUAJE:	21
2.4.1 LECTO-ESCRITURA	22
2.4.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS EN RELACIÓN A LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA.	24
2.5 ESCUELAS RURALES:	24
CAPITULO 3 METODOLOGÍA	26
3.1. TIPO DE ESTUDIO	26
3.2. PARTICIPANTES	27
3.3. INSTRUMENTOS	27
3.4. PROCEDIMIENTO	29
3.5. ANÁLISIS DE DATOS	30
CAPÍTULO 4 DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS	31
CAPÍTULO 5 DISCUSIÓN	47
5.1 LIMITACIONES	77
5.2 SUGERENCIAS Y PROYECCIONES	78
REFERENCIAS	79
ANEXOS	
ANEXO N°1	83
ANEXO N°2	85
ANEXO N°3	87
ANEXO N°4	97
ANEXO N°5	104

RESUMEN

Nuestra investigación nace por la inquietud de conocer realidades y contextos educativos diferentes a los ya conocidos, en relación al trabajo en la diversidad y atención de necesidades educativas especiales. Estos contextos, preferentemente rurales, obtenían una visión distinta y lejana a la realidad urbana, y por esto, se hacían ricos en saberes y percepciones desconocidas y no exploradas en el campo de la educación especial.

A partir de esta inquietud se considera importante describir las prácticas docentes en relación a las dificultades de aprendizaje en escuelas rurales.

La idea se hace aún mas determinante cuando se decide describir las prácticas de profesores rurales de la Comuna de Padre las Casas en relación a la atención de las Dificultades de Aprendizaje derivadas del lenguaje.

Una de las razones o factores que incidieron en la temática de estudio, era enfatizar la ausencia de Educadores Diferenciales que pudieran brindar algún tipo de apoyo a estas comunidades educativas.

Para poder recoger y obtener lo más fehacientemente la realidad a observar, se consideró apropiado utilizar una metodología cualitativa de investigación, debido a que ésta era capaz de interpretar la realidad estudiada sin intervenir ni en ella ni en los sujetos, de manera que al momento de lograr los resultados, no existiera ningún tipo de manipulación o distorsión por los juicios o intervenciones realizadas durante el proceso.

Se utilizaron dos técnicas para la recolección de información, la observación no participante, por medio de registros etnográficos; y la entrevista, esta de tipo semiestructurada. El total de registros fueron tres por cada profesora observada y 5 entrevistas, para cada una de las profesoras entrevistadas.

El análisis arrojado, determinó que las profesoras reconocen en su alumnado la existencia de dificultades de aprendizaje, sin embargo, estas no logran responder a las características o particularidades de los niños, y las

adaptaciones o estrategias que se pudieron observar, se lograban de parte de las profesoras de manera implícita y casi imperceptibles, explicándose esto, básicamente, por la falta de conocimientos y estrategias, que dominaran en la atención de estas dificultades.

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

El contexto educativo, dada la infinidad de relaciones, procesos e intercambios que produce, ha sido desde todos los tiempos, fuente riquísima de investigación. Una de las interrogantes que desde aquí se da a conocer, es el desempeño docente en el aula y las respectivas consecuencias en el alumnado.

Según el Ministerio de Educación, los fundamentos y perspectivas de la Reforma Educacional Chilena actual, se enfatizan en dos problemáticas educativas: calidad y equidad de la educación; en las que se promueve el desarrollo personal de los estudiantes a través de logros intelectuales, sociales, emocionales y morales, adquiridos en las instituciones educativas y en las cuales subyacen demandas implícitas de orden social relacionadas con la productividad y desarrollo nacional.

La incipiente preocupación vivenciada a nivel mundial, se relaciona con las concepciones de política educacional, establecidas por los Ministerios de Educación, destacando el cambio paradigmático de la enseñanza a través de la Reforma Educacional y con ello, la consecuente preocupación por evaluar y conocer el nivel de desempeño alcanzado por los estudiantes chilenos y extranjeros a través de pruebas nacionales e internacionales, permitiendo de este modo, la realización de estudios comparativos en relación a las competencias presentadas por los alumnos y la calidad educativa de las instituciones.

El modelo constructivista de aprendizaje, señalado por la Reforma, plantea como premisa fundamental la enseñanza como un modelo integrador y favorecedor de los procesos educativos del alumnado, enfatizando su protagonismo en ellos y otorgando al profesor un rol de facilitador de dichos aprendizajes, es decir, el docente debe cumplir una labor de "mediador

humano que se interpone entre el organismo receptor y las fuentes de estímulo” (Feurenstein, 1990).

Bajo esta premisa fundamental, adquiere suma relevancia el rol docente en cuanto a la metodología que emplea, cuya acción según Haig S. (2003) implica organizar, seleccionar y transmitir la información mediante estrategias que permitan alcanzar los objetivos propuestos por el docente de aula destacándose, como competencia profesional adicional, una praxis receptiva a la atención de aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje, en post de una propuesta de inclusión e integración educativa, lo que conlleva el desarrollo profesional de los docentes, al adaptar su metodología de aprendizaje a las características presentadas por los alumnos. De este modo, y según lo planteado por Perlo, C (2002), el docente debe sustentar su práctica pedagógica no sólo en relación a un bagaje básico de referentes y dominios conceptuales, sino que también de referentes procedimentales tendientes a otorgar apoyo y a enfrentar las diferentes situaciones y demandas presentes en el aula

No obstante, esta exigencia educativa no se acompaña en muchas ocasiones del apoyo material, humano y formativo necesarios para llevar a cabo una práctica idónea: equipamiento, materiales para la enseñanza, espacios y formación docente que se ve enfrentado a la difícil tarea de enseñar a un colectivo de alumnos progresivamente más heterogéneo que exige nuevas habilidades y preparación específica del docente, alumnos de minorías étnicas y culturales o alumnos con algún tipo de necesidades educativas especiales los cuales, “evidencian algún tipo de problema en su aprendizaje y que por lo tanto demandan una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios a diferencia de los compañeros de su misma edad” (Garrido J, 1999), y los cuales forman parte de esta compleja tarea.

Una de las evidencias tangibles en las que se señalan los problemas de calidad educativa se ven concretizados en la prueba nacional SIMCE 2002, en la cual la Región de la Araucanía posee bajos puntajes, puesto que

en ella se complementan una serie de causales incidentes en el desempeño educativo de los estudiantes como son los altos índices de ruralidad, pobreza y etnia, destacándose que el área curricular de Lenguaje y Comunicación, aún cuando no presenta menores puntajes en comparación con las demás áreas en estudio, posee resultados estadísticamente homogéneos en relación con años anteriores y en los cuales se mantiene como constante un rendimiento o desempeño por debajo del promedio nacional.

Esta condición se ve magnificada en establecimientos de zonas rurales, en las que el docente de enseñanza general básica se ve enfrentado a factores desfavorables para su propio desempeño en el proceso de enseñanza tales como: cursos combinados, uni, bi y tridocentes, y por consiguiente un número extenso de alumnos, recursos humanos y materiales limitados, y en las que también se presenta una realidad con dificultades de acceso a especialistas y de contextos desfavorables para el aprendizaje, realidad que dista de la vivenciada en sectores urbanos, pero que a pesar de ello se ve enfrentada a las mismas demandas sociales y educativas del país.

Desde este punto de vista, y vinculando esta temática con los aspectos más relevantes de la investigación, se hace necesario comprender el desempeño docente de escuelas rurales abarcando cómo son realizadas las prácticas pedagógicas en función de la atención de alumnos con dificultades de aprendizaje, considerando la ausencia de especialistas que puedan otorgar un asesoramiento a su práctica pedagógica en conjunto con la multiplicidad de factores y condiciones expuestas en el contexto rural.

Asumiendo una perspectiva en base a teorías ambientalistas, planteadas por autores como Vygotsky y Foster, entre otros, que señalan que factores socioculturales y familiares en los que se desenvuelve el niño, pueden afectar, en pro o en contra, las competencias a desarrollar por el individuo frente a su aprendizaje; el impacto de factores desfavorables en alumnos con dificultades de aprendizaje, pueden ser compensados por la implementación de prácticas pedagógicas adaptadas a las características presentadas por los estudiantes, entendiendo la praxis docente, como el

conjunto de acciones y percepciones que emplea el profesor tendientes a desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos y en la que se involucran aspectos paradigmáticos o teorías implícitas que guían su metodología, estrategias, y planificación de su accionar.

Por eso es oportuno e interesante que se den a conocer tanto los paradigmas por los cuales los profesores rurales rigen su práctica, como la forma de abordar este desafío profesional al elaborar nuevas estrategias o modificar aquellas que han internalizado en función de responder a una población que presenta características ajenas a sus competencias profesionales construidas en su proceso de formación pedagógica.

De este modo, y desde un enfoque fenomenológico, se pretende comprender la realidad a partir de referentes empíricos en el que se abarcan “fenómenos observables de la realidad” (Hernández, Fernández y Baptista, 1991) ampliando la perspectiva de estudio no sólo en el ambiente precario y desfavorable señalados en estudios y estadísticas previas, sino que aportando a esta visión, el conjunto de acciones realizadas por el docente en post de favorecer o perpetuar las condiciones vivenciadas por los sujetos en las instituciones educativas rurales, en donde se cuentan con programas nacionales como lo son el MECE Media, P-900, entre otros, pero que no necesariamente dan respuesta a la potenciación del aprendizaje de los alumnos.

Así mismo y frente a las características presentadas por los docentes en su actuar pedagógico, pueden surgir diversas formas en las que se asuma la práctica pedagógica, evidenciando las necesidades presentadas por los docentes y obteniendo de esta forma tipos o modelos de trabajo pedagógico frente a condiciones reales del profesorado, perfilando la presente investigación bajo una relevancia pedagógica, al permitir elaborar una perspectiva de las herramientas que necesita el docente para el trabajo en aula con niños con dificultades de aprendizaje y cuyo fin último es dar respuesta a las dificultades que se presentan en el alumnado a lo largo de su escolarización.

Desde este enfoque, principalmente pedagógico, se pretende enfocar la investigación a instituciones rurales que requieren de un apoyo que enriquezca sus prácticas pedagógicas y así mismo a los docentes de educación diferencial a ampliar su perspectiva en como aportar a esta realidad y como favorecer el trabajo en equipo bajo propuestas idóneas al contexto, favoreciendo por consecuencia a los alumnos que se enfrenten a dificultades en su proceso académico y los impactos del desempeño de estos en las respectivas asignaturas; por lo que esto adquiere una relevancia de orden social al impactar en la calidad y equidad educativa del alumnado de establecimientos rurales.

Por lo tanto el objetivo general es conocer y describir las prácticas docentes en relación a las dificultades de aprendizaje, a través de la observación de prácticas pedagógicas en aulas, de tres escuelas rurales de la comuna de Padre las Casas.

De este modo se desprenden los siguientes objetivos específicos (a) Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores, frente a los alumnos que presentan Dificultades de Aprendizaje derivadas del Lenguaje (b) Indagar sobre los conocimientos que poseen los profesores rurales respecto a las Dificultades de Aprendizaje derivadas del lenguaje (c) Detectar las necesidades del profesorado en la atención de alumnos con Dificultades de Aprendizaje, (d) Construir tipologías entre los profesores en relación a las estrategias utilizadas en la enseñanza a niños con Dificultades de Aprendizaje derivadas del Lenguaje.

PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN

¿Qué tipo de conocimientos tienen los profesores en cuanto a conceptos y estrategias de trabajo en la atención de niños con Dificultades de Aprendizaje?

¿Cuáles son las estrategias utilizadas por el docente frente a alumnos con Dificultades de Aprendizaje derivadas del Lenguaje?

¿Existen diferencias en la práctica pedagógica entre los profesores en el uso de estrategias de enseñanza para niños con dificultades de aprendizaje en el Lenguaje?

¿Qué tipo de necesidades presenta el profesorado en la atención de alumnos con Dificultades de Aprendizaje?

CAPITULO 2

MARCO CONCEPTUAL

Cada individuo presenta factores intra e interpersonales que determinan como éste se desenvuelve e interacciona con su entorno durante las diferentes etapas de su desarrollo.

Es así como surgen diversas teorías que han intentado a lo largo del tiempo determinar cual de estos factores, genéticos o ambientales son los que gatillan el aprendizaje de los sujetos.

Como máximo exponente de las teorías genetistas podemos señalar a Jean Piaget, el cual postula que cada individuo presenta estadios universales de maduración y por lo tanto, éstos determinan la construcción de nuevos conocimientos, asumiendo de esta forma al individuo como responsable de su propio desarrollo. Como antítesis a esta perspectiva, se encuentran los planteamientos de las teorías ambientalistas, las cuales señalan que cada ser humano, nace en condiciones favorables para el desarrollo y el aprendizaje, sin embargo el entorno en que se desenvuelve la persona, es el que facilita u obstaculiza las condiciones para un adecuado aprendizaje. Un exponente de esta postura es Vygotsky el cual plantea en su teoría

sociocultural que el individuo en primera instancia interacciona con el entorno y posteriormente internaliza lo aprendido para transformarlo en un conjunto de saberes personales.

En el campo de la psicopedagogía, específicamente en las necesidades educativas especiales, se establecen como factores incidentes en el desarrollo de los alumnos, elementos de ambas teorías, en las que efectivamente los factores biológicos influyen en el desempeño académico, sin embargo adquiere gran relevancia los factores exógenos a los individuos como lo son el colegio y la familia, ámbitos de relación directa con el alumno, que pueden hacer posible que esta condición sea modificable en post o en contra del desarrollo.

Hoy en día la reforma educacional chilena no solo enfatiza en que todos tengan acceso a la educación, sino que el objetivo se centra en entregar una educación de calidad y equidad para todos, buscando la igualdad de oportunidades, lo que implica la atención de alumnos con y sin necesidades educativa especiales.

A la base de este postulado las instituciones educativas cumplen un rol primordial en el crecimiento integral de los alumnos, siendo los docentes quienes asumen un rol de mediador entre los estímulos externos y las condiciones reales presentadas por los alumnos, a este fenómeno se conoce como zona de desarrollo potencial y zona de desarrollo real

2.1. Necesidades Educativas Especiales (N.E.E)

El concepto de "Necesidades Educativas Especiales" ha sufrido históricamente diversas modificaciones, evolucionando conceptualmente, debido a aspectos sociológicos y educativos. En años anteriores se concebía este término desde una perspectiva segregadora donde los alumnos se veían como sujetos de etiquetación, a quienes se les categorizaba señalando su dificultad de aprendizaje, y por lo tanto, limitando sus

posibilidades de desempeño académico, al segregarlos de las actividades de aula.

Actualmente surge un nuevo enfoque en el que se trata de dar más importancia a las necesidades educativas que tiene un individuo para incorporarse plenamente a su entorno social y familiar, como un agente de aprendizaje en mejora.

Este concepto “surge en los años 70 - difundido a través del Informe Warnock- el cual vino a convulsionar los esquemas vigentes en educación especial de aquella época. A partir de ese año, y con más fuerza en la época de los 80-90, distintos autores utilizan este concepto para centrar su atención en la necesidad que presenta la persona desde los distintos sistemas en los que se desenvuelve y en los apoyos que estos requieren, más que en la discapacidad, dificultad o trastorno propio o inherente al sujeto”. (Tapia C,1999. p. 2). Como consecuencia de esta masificación, la terminología NEE es utilizada de forma general en el entorno internacional de países desarrollados.

Dicha evolución conceptual se ha producido como consecuencia de la democratización e incorporación de algunos principios rectores, como el derecho a la educación y a la no discriminación, declaradas en las políticas nacionales de la infancia y la adolescencia

De este modo, y bajo la perspectiva de diversos autores contemporáneos, como Marchesi A. y Martín. E. (1990) citado por Tapia, C (1999. p.2). entendemos que “cuando un niño presenta necesidades educativas especiales se hace referencia a algún problema de aprendizaje a lo largo de la escolarización que demande una atención más específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.”

La evolución del concepto de necesidades educativas especiales ha provocado un fuerte impacto en todas aquellos profesionales que se dedican a los problemas del aprendizaje y a la educación en general. Por primera

vez, se desplaza la mirada desde el sujeto al entorno, y particularmente al sistema educativo.

Esto, con fuertes incidencias en las NEE transitorias, características entendidas como “problemas de aprendizaje que se presentan durante un período de su escolarización que demanda una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.” (Tapia, C, 1999.p.2)

Por ello, se hace necesario que por medio de atenciones especiales, basadas en el tipo de dificultad de aprendizaje, se pretenda “conseguir el máximo de desarrollo de las posibilidades y capacidades de estos alumnos, respetando las diferencias individuales que presentan en su desarrollo”. (González, E, 1999. P. 20)

2.1.1 Dificultades de aprendizaje

Las dificultades de aprendizaje se clasifican en Dificultades Generales de Aprendizaje y Dificultades Específicas de Aprendizaje.

En la primera, se manifiesta un retardo general de todo el proceso de aprendizaje, observándose lentitud, desinterés, deficiencia en la atención y concentración, afectando el rendimiento global. Estas características se presentan en niños con un desarrollo normal y con inmadurez en el área cognitiva o verbal, lo que provocaría una lentitud para aprender. En tanto las Dificultades Específicas de Aprendizaje, se manifiestan en niños con inteligencia normal o alrededor de lo normal que carecen de alteraciones sensoriomotoras o emocionales severas, por lo que no logran un rendimiento escolar normal y presentan dificultades reiteradas en ciertas áreas del aprendizaje. Estas dificultades dependen de alteraciones en el desarrollo, la maduración psíquica y neurológica. La presencia de las dificultades se da en diferentes niveles de aprendizaje: recepción, comprensión, retención y creatividad con relación a su edad mental y ausencia de alteraciones sensoriales graves. Aprenden en cantidad y calidad inferior a lo esperado de

acuerdo a su capacidad. Este desnivel entre el potencial y la capacidad de aprendizaje se produce por alteraciones psiconeurológicas.

Entre las principales dificultades del lenguaje se encuentran: la dislalia; trastorno o alteración en la articulación de los fonemas o sonidos, ya sea omitiendo o sustituyendo; disgrafía, trastorno del lenguaje escrito con consecuencias de las dificultades dislexias. Dificultad en aprender a escribir a pesar de contar con una instrucción convencional, una inteligencia adecuada, oportunidades socioculturales y ausencia de alteraciones orgánicas sensoriales. El retraso suele ser específico para la escritura o en todo caso para el área de la lectoescritura.

Dislexia, es un déficit en la recepción, expresión y/o comprensión de la información escrita que se manifiesta en dificultades persistentes para leer o escribir.

Según Serón (1992), existen indicadores para la detección de los trastornos específicos del lenguaje a nivel de comprensión y expresión oral y escrita.

De acuerdo a este autor las dificultades más recurrentes se encuentran dentro del ámbito de la comprensión oral: campo semántico reducido, dificultad para establecer relación causa efecto, dificultad en la resolución de consignas, sobretodo cuando tienen más de una orden, dificultad de seguir indicaciones teniendo que repetir las órdenes reiteradamente, dificultad para entender y seguir tareas e instrucciones, dificultad para recordar lo que alguien acaba de decir.

Con respecto a la expresión oral, existen dificultades que pueden ser detectadas de acuerdo a los cuatro componentes del lenguaje.

A nivel fonológico, los niños pueden presentar un habla infantilizada o una pronunciación de fonemas en las que se pueden omitir sustituir o invertir el orden de éstos. A nivel semántico pueden presentar un vocabulario reducido y/o problemas en la adquisición de conceptos abstractos. En la estructura morfosintáctica, los alumnos pueden presentar un desorden en la secuencia normal de la oración, número reducido de palabras en las frases,

problemas en la conjugación de tiempos verbales, entre otras. En relación al componente pragmático, los niños pueden presentar una alteración en la intencionalidad comunicativa, utilizando el lenguaje principalmente para denominar o regular la conducta y conseguir objetos, escaso lenguaje para relatar acontecimientos y explicarlos, así como para preguntar, tendencia a compensar la expresión verbal deficiente con mímicas y gestos corporales.

Con alusión a la comprensión lectora las dificultades, más recurrentes son: bajo nivel lector, dificultad en reconocer elementos de un texto que ayudan a descubrir su significado como el título, párrafos, índice, etc., problemas para reconocer la función de reglas ortográficas, acentúales y puntuales, dificultad para realizar inferencias a partir de una lectura y comprender errores en la pronunciación de fonemas en la lectura oral, dificultad para asociar el fonema con el grafema, velocidad lenta en lectura, dificultad para diferenciar entre lo leído en el texto y lo que corresponde a sus conocimientos previos.

En las dificultades manifiestas en la expresión escrita, podemos señalar: escritura en espejo (alteración en la que se invierten los rasgos de las letras, como por ejemplo la /d/, por la /b/, la /p/, por la /q/, el 3 por la /E/, etc.) letras mal dibujadas, (excesivamente grandes o pequeñas, letras muy inclinadas, rasgos de las letras desproporcionadas), confusión de grafemas, (escribir /f/ por /c/, /d/ por /b/), invención o trasposición de órdenes de las sílabas, invención de palabras, uniones de separaciones indebidas de sílabas, palabras o letras, utilización de oraciones más cortas y con mayor número de errores gramaticales, rigidez de la escritura con tensión en control de la misma, impulsividad (escritura poco controlada, letras difusas, deficiente organización de la página), posición inadecuada para escribir con malos resultados en la efectividad escritora, escritura irreconocible o ilegible o difícilmente legible, errores generalmente consistentes en la escritura (sustituciones, omisiones, inversiones), velocidad lenta al escribir, presión exagerada del lápiz sobre el papel.

2.2 Paradigmas en Educación:

En educación han imperado muchas teorías psicológicas que explican la manera como un docente organiza su proceso de enseñanza aprendizaje. Tras la práctica pedagógica que tiene un docente siempre hay una concepción de hombre que lo fundamenta y un concepto psicológico del aprendizaje.

La primera corriente aplicada en educación es el conductismo y se vincula con la conducta o comportamiento humano. Esto significa que no hay construcción sino transmisión memorística y repetida para lograr los aprendizajes. Aquí es el profesor quien juega el papel principal y la relación que se establece para la transmisión de esta información es por medio del estímulo - respuesta.

Desde el inicio de la Reforma Educacional Chilena, el Ministerio de Educación ha generado una serie de estrategias que apuntan a mejorar la equidad y calidad de la educación en los distintos niveles. Este proceso de cambio involucra a todos quienes de una u otra forma participan de él, y con mayor fuerza a profesores y alumnos/as (Mineduc,2003)

Algunas de las ideas fuerza son: "Aprendizaje más que enseñanza, conocimiento contextualizado, aprender a aprender, adquisición de competencias en vez de acumulación de datos". Las comunidades escolares están facultadas para decidir qué y cómo enseñar, los pobres reciben más apoyos e incentivos preferenciales, mejor tecnología y saber pedagógico, entre ellas están el fortalecimiento de la profesión docente, reformas curriculares de básica y media, así como la extensión de la jornada escolar.

El nacimiento de la reforma surge para dar mayor protagonismo y actividad a los alumnos, y que exista una integración entre contenidos y experiencias para hacerlo más real y significativo.

A partir de esto se habla de Modelo Constructivista, centrado en la persona, la cual en sus experiencias realiza nuevas construcciones mentales: cuando el sujeto interactúa con el conocimiento (Piaget); cuando lo realiza con otros (Vigotsky); y cuando es significativo para el sujeto (Ausubel).

En esta perspectiva, sólo el aprendizaje significativo, en oposición al memorístico y repetitivo, tiene sentido: el alumno realmente aprende un nuevo contenido cuando es capaz de darle sentido, cuando es capaz de dotarlo de significado. Y dotar de significado a un contenido de aprendizaje es establecer el máximo de vínculos entre lo que ya se sabe y lo que va a aprender, es decir, entre los contenidos previos y los nuevos contenidos.

Las prácticas no siempre se sustentan en un paradigma, sino que en ésta predomina uno más que otro, guiando implícitamente su actuar pedagógico.

2.3 Profesor y Práctica pedagógica:

“El maestro no es quien se encarga de hacer circular saberes, es aquel que, en forma permanente, estudia los procesos que han mediado en su construcción, da cuenta de las posibles aplicaciones, reflexiona y conceptúa sobre cómo se conoce, propone estrategias para hacer posible el conocimiento, identifica y orienta la afectividad, la socialización y el desarrollo de la capacidad valorativa de sus alumnos. El maestro entonces es un sujeto activo, responsable de su propia formación intelectual, autónomo, con criterios que somete a la crítica teórica y a la prueba de realidad” (Lozano, 1999. p 15).

La práctica pedagógica exige al profesor y a la profesora una gran claridad en el marco teórico de los contenidos que plantea a un alumno y alumna, y a su vez una importante gama de alternativas metodológicas, para hacer de su trabajo una instancia atractiva para ambos.

La praxis, es el conjunto de acciones y percepciones que emplea el profesor tendientes a desarrollar el proceso de enseñanza - aprendizaje en los alumnos y en la que se involucran aspectos paradigmáticos o teorías implícitas que guían su metodología, estrategias y planificación de su accionar.

Según Haig S. (2003) La metodología implica organizar, seleccionar y transmitir la información mediante estrategias que permitan alcanzar los

objetivos propuestos por el docente de aula destacándose, como competencia profesional adicional. Una praxis receptiva a la atención de aquellos alumnos con necesidades educativas especiales, conlleva el desarrollo profesional de los docentes, al adaptar su metodología de enseñanza a las características presentadas por los alumnos.

Las estrategias son secuencias de actividades planificadas para conseguir un aprendizaje, además son más amplias que las técnicas, las habilidades y las destrezas, aunque éstas pueden encajar en diversas estrategias.

Se debe dejar en claro que el conocimiento de algunas estrategias no es sinónimo de éxito, pero ayuda a la concreción de tareas educativas, se ha de procurar razonar y determinar la conveniencia de su utilización en función de diferentes factores, personales, ambientales, etc.

De tal manera el profesor se concibe según Prieto, D (1992) como un agente mediador, entre el alumno y el ambiente que lo rodea, puesto que selecciona los estímulos del medio, los organiza, reordena, agrupa y estructura en función de una meta específica, favoreciendo la construcción de aprendizajes.

La experiencia de aprendizaje mediado planteada por Feurenstien, se refiere básicamente al “qué” de la interacción, “dónde” y “cuándo” toma lugar. Lo que la caracteriza es el cómo se interactúa con el fin de afectar el sistema cognoscitivo del niño y producir un alto nivel de modificabilidad en él.

El mediador programa y selecciona ciertos estímulos para producir un cierto orden y organización en los eventos en los cuales el niño está expuesto, por lo tanto, la principal forma de mediación es a través de la organización del medio y las experiencias, seleccionando, programando, organizando la sucesión de eventos; modificando la intensidad de ciertos estímulos, repitiéndolos y regulando su aparición y frecuencia.

En este modelo el rol del docente cambia. No es el mero transmisor de conocimientos como una fuente única de información. Su función consiste en crear las condiciones adecuadas para que el alumno, en interacción con el

propio profesor, con sus propios compañeros y con el material y situaciones que tiene ante sí, lleve a cabo una construcción personal. Es moderador, coordinador, facilitador, mediador y también un participante más.

El profesor es mediador entre la sociedad, la cultura y el niño: debe presentar contenidos y actividades de un modo concreto y adecuado a sus necesidades y características. La función mediadora del profesor consistirá también en diseñar actividades específicas, siempre ayudándole a actuar sobre la realidad, a observar las consecuencias de su acción y ayudando también a reflexionar y verbalizar lo que ha hecho y como lo ha hecho.

El profesor como mediador del aprendizaje debe conocer las necesidades evolutivas de cada alumno, intereses, diferencias individuales y los estímulos de sus contextos familiares, comunitarios, educativos entre otros.

La diferencia más importante entre una interacción mediada y una no mediada es que la primera está marcada por una interacción animada por un mediador. Un profesor motivado por hacer que sus alumnos aprendan, se asegura de transmitirlo en forma adecuada. Además cambia el estilo del alumno haciéndolo más vigilante y preparándolo para atender, en contraste, una exposición directa al estímulo en ausencia de esta intencionalidad no asegura que tal situación sea percibida en el aparato de pensamiento del niño.

Dar respuesta a las necesidades educativas, implica considerar elementos que permitan a los alumnos acceder al currículo, de manera consciente o inconsciente, según Vidal (2000) esta estrategia de programación para realizar la planificación se denomina adaptación curricular, la cual consiste en adecuar o modificar los elementos básicos del currículo, tales como: objetivos, contenidos, metodología y/o evaluación.

La mediación implica que un profesor sea capaz de implementar estrategias capaces de responder a la necesidad de los alumnos, haciendo efectiva la mediación hacia los educandos y permitiendo entonces la construcción de aprendizajes significativos.

2.4. La enseñanza de la asignatura de Lenguaje:

El desarrollo del lenguaje es un proceso individual y único que guarda relación con la madurez y ritmo de aprendizaje de cada persona, al igual que es dependiente en gran medida del grado de estimulación que existe en el entorno. Sin embargo existen ciertos parámetros y conductas que deben presentarse dentro de lo que se considera un desarrollo normal y óptimo.

El papel de la enseñanza del Lenguaje en el ciclo básico, es pues, el manejo de la palabra hablada y escrita, como instrumento de expresión y de comunicación, capaz de expresar ideas.

Por eso, quien presenta dificultades en este proceso de adquisición de la lengua escrita y lectora, presenta dificultades para entender lo que se propone en cualquier texto escrito de alguna asignatura planteada en el Plan de Estudios del nivel.

La enseñanza-aprendizaje de la lectura, debe abordarse como un proceso simultáneo y progresivo de aprehensión de mecanismos y desarrollo de habilidades comprensivas que tiene, como objetivo fundamental, la comunicación efectiva entre autor y lector.

La enseñanza pasa por una serie de etapas en las que se destacan en orden jerárquico: etapa de apresto, de prelectura, de lectura inicial, lectura independiente y lectura intensiva.

Es en esta última, en la que se destacan las microhabilidades lingüísticas planteadas como objetivos que señalan las competencias curriculares a lograr por los alumnos en relación a una retención, interpretación, apreciación, organización y evaluación que debe llevar a cabo el alumno para lograr una lectura a la base de la comprensión y fluidez señalada por los objetivos del área curricular.

“La lectura, en su aspecto instrumental, no es simplemente el reconocimiento de signos y la pronunciación de las palabras impresas sobre una página. Siendo muy importante este aspecto mecánico, no puede hablarse de dominio de la lectura cuando únicamente se ha adquirido la percepción de sonidos, letras o sílabas. Planteado así, el aprendizaje de lectura quedaría reducido a la posesión de una simple técnica de deletreo, desprovista de toda significación y perfectamente inútil como instrumento de valor educativo” ”(Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1984. p 14).

2.4.1 Lecto-escritura

Considerando que las dificultades de aprendizaje pueden tener mejora, la base para adquirir competencias que permitan al alumno desarrollarse en otras asignaturas la entrega el subsector de Lenguaje y Comunicación, porque aquí se concentran todos los procesos básicos que permiten o favorecen un adecuado desarrollo educativo.

Según lo expuesto por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (1984) el objetivo de la enseñanza del lenguaje en el sistema escolar, es desarrollar la capacidad de un individuo a través de cuatro funciones lingüísticas básicas: escuchar, hablar, leer y escribir.

La relevancia de estas destrezas radica en que no sólo define al ser humano, sino que determina las relaciones fundamentales que establece éste con la realidad interior y con el mundo que lo rodea. Por ello, resulta fundamental que estas destrezas sean aprendidas mediante una enseñanza sistemática y gradual del profesor. Los alumnos no sólo aprenden por descubrimiento, en forma espontánea o accidental. También aprenden gracias a la mediación directa del profesor.

Según lo establecido en los Planes y Programas Curriculares, cada niño debe lograr los objetivos de cada nivel, por lo que es necesario detectar las posibles dificultades que presentan los alumnos en su proceso académico.

Si los alumnos no logran estos objetivos fundamentales, se pueden generar dificultades como: omisión de letras, sustitución, comprensión de las temáticas en un texto, entre otros.

Si bien es cierto que en la madurez para el aprendizaje de la escritura influye la contribución genética recibida por los niños, también tiene gran influencia la educación, los estímulos y experiencias de toda clase que se reciben desde el nacimiento. La escuela está encargada de organizar y sistematizar todos estos elementos y, a la vez, ampliar el desarrollo de facultades que les permita crecer en plenitud. "(Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1984. p 19).

"Si por buscar otros aprendizajes, el cimiento queda inseguro e inestable, la construcción del aprendizaje de la lengua caerá. Si en cambio, al precio de cualquier tiempo, el cimiento queda firme, no sólo se podrán construir sobre él otros aprendizajes sino que, además, se rescatará en ellos el tiempo invertido" (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1984. p 11).

Planificar la práctica educativa exige conocer las características del alumnado y el contexto en el que se desenvuelven tanto en sus limitaciones, como en sus posibilidades individuales y las contribuciones que cada niño puede aportar a las modalidades del grupo. Reunida la información, pueden ser planteados los objetivos necesarios a desarrollar a partir de la planificación y organización de estrategias de aprendizaje, que aseguren el logro de los objetivos propuestos.

2.4.2 Aspectos pedagógicos en relación a la adquisición de la Lecto-escritura.

La iniciativa del profesor, su participación directa y estimulante en los procesos académicos de sus alumnos, pueden ser impulsados por una serie de estrategias que faciliten la adquisición del lenguaje en los alumnos. Así, algunas técnicas adoptadas por los docentes son:

El comentario o análisis sencillo de cuentos y poemas, que proporciona frecuentes y novedosos modelos de formas de expresión, el uso de imágenes, dramatizaciones, comentarios del relato entre otros, que favorecen el descubrimiento e interpretación de los recursos literarios presentados por el docente, contribuyendo así a una mejor comprensión y apreciación de los textos, incorporando un carácter lúdico a la clase.

La habilidad verbal condiciona los aprendizajes que se hacen en la escuela. No sólo los aprendizajes ulteriores en el área del lenguaje, sino que todos los aprendizajes que ocurren en el medio escolar.

En la escuela, se debe enseñar a los niños a leer para enriquecer, ampliar y modificar si es preciso, sus conceptos y también para procurarles distracción y placer. Se logra mayor agrado de una lectura cuando hay mayor comprensión hacia ese objetivo central” (Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, 1984. p 14).

2.5 Escuelas Rurales:

La escuela situada en un ámbito rural es una institución educativa que tiene como soporte el medio y las culturas rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular, además de una configuración pedagógico-didáctica multidimensional

Mineduc, 2003. “Gran cantidad de ellas presentan una característica en común que es la de ser “multigrado”, es decir, que dos o más cursos son atendidos por un mismo profesor. Pero también son rurales las escuelas completas (con un curso por grado), con varios profesores y que se ubican en una zona definida como rural.

La reforma nos propone cambios. Pero no uno a uno, sino entrelazados, formando una red que debe proporcionar a todos los ciudadanos una escuela de calidad sea cual sea su contexto. En el ámbito rural, llevar acabo algunos de los cambios propuestos es una tarea de gran complejidad. La educación rural necesita un cambio en sus estructuras básicas (conceptualización, finalidades, actuaciones) y la multiplicidad de un proceso innovador que se adapte a las diversas realidades socio culturales.

Roser B, plantea que el alumno rural ha de recibir una educación general y básica igual que los niños de los núcleos urbanos. Para ello, la escuela rural debe ser considerada como un espacio en el cual, no tienen cabida ni la rigidez ni la inflexibilidad ya sea de las estructuras de formación, de las actuaciones del profesorado o en los mismos alumnos. Por el contrario, es un espacio donde se dan cita la diversidad y la flexibilidad. Este enfoque puede parecer evidente dentro del contexto actual de la enseñanza, sin embargo, en el aula rural es frecuente que el profesor, especialmente el maestro menos experimentado, organice el proceso de enseñanza aprendizaje dentro de un marco de jerarquías en el que su papel como educador tome máxima relevancia frente al de los alumnos.

Programar para un grupo homogéneo de alumnos que deben alcanzar los mismos objetivos, asimilar los mismos contenidos curriculares y con los cuales, a nivel general se pueden utilizar estrategias didácticas y metodologías similares, es muy diferente de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje para un grupo de alumnos heterogéneos, que deben alcanzar objetivos diferentes, asumir contenidos curriculares distintos y evidentemente con los cuales conviene utilizar estrategias didácticas y metodológicas diversas.

A esta realidad existente debemos agregar la diversidad dentro del grupo clase, como colectivos formados por diferentes niveles educativos y sociales que pertenecen a niveles culturales distintos.

La flexibilidad es una característica implícita en la diversidad existente en la clase. Pero también es una actitud pedagógica que orienta las líneas generales en el aula, engloba la práctica educativa, y se concreta en la planificación y programación que se realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

CAPITULO 3 METODODOLOGÍA

3.1. Tipo de estudio

Con esta investigación se pretende conocer empíricamente la práctica docente en establecimientos rurales de enseñanza general básica, focalizando el estudio en la enseñanza dirigida a los niños con dificultades de aprendizaje derivadas del lenguaje.

Es por ello que surge la necesidad de utilizar una metodología que nos permita obtener una visión global en el contexto en el cual se lleva a cabo el proceso de enseñanza, en donde se desenvuelve los sujetos en estudio. De tal modo se adoptará la investigación cualitativa, considerada ésta "como un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, en tanto se está en el campo objeto de estudio" (Pérez, Gloria; 1998, p.46).

Según Cook y Reichardt (1986:28) citado por Ruiz (1996, p.13) "se afirma una concepción global, fenomenológica, inductiva, estructuralista,

subjetiva, orientada al proceso y propia de la antropología social". En este sentido la investigación cualitativa nos permite obtener información global del contexto investigado y observar sin emisión de juicios los fenómenos que acontecen.

3.2. Participantes

La población estudiada está compuesta por cinco Docentes de Enseñanza General Básica, de un total de tres Establecimientos Rurales de la Provincia de Cautín, estos son: "Escuela El conquistador N° 530"; "Escuela Manzanar de Lleupeco"; y "Escuela Pichi Itineto "; todas pertenecientes a la Comuna de Padre Las Casas, con dependencia administrativa particular subvencionada, y pertenecientes a un nivel socioeconómico bajo y de la etnia mapuche, en su mayoría hablantes de su lengua materna, así mismo se evidencia la presencia de alumnos con dificultades en el aprendizaje, específicamente en el área del lenguaje (ver anexo 1). Estas escuelas no cuentan con el apoyo de Educadores Diferenciales.

De dicha población se obtuvo una muestra intencionada, en la que los docentes investigados debían cumplir con los siguientes criterios de selección: Ser profesor en el área de Lenguaje y Comunicación, tener como mínimo 6 años de ejercicio de la profesión docente, escuelas rurales pertenecientes a la comuna de Padre las Casas y ser preferentemente escuelas de aulas combinadas.

3.3. Instrumentos

Esta investigación adoptó como técnicas la observación no participante y la entrevista semiestructurada.

La observación no participante nos permitió conocer la realidad empíricamente sin influenciar en los fenómenos que acontecieron en ella. Es de carácter etnográfico, donde el contexto de estudio fue el aula y todas las conductas verbales y no verbales de los participantes. Esto nos permitió

describir, interpretar y explicar los fenómenos educativos que allí tuvieron lugar.

El instrumento implementado fue el registro etnográfico, que tenía la finalidad de transferir objetivamente la realidad observada. Se realizaron tres registros etnográficos por cada sujeto de estudio, con una duración de cuarenta y cinco minutos cada uno.

Se utilizó la entrevista semiestructurada como instrumento de recolección de datos. Para ello se dispuso de un guión base de entrevista, el cual fue adaptado según el contexto y la situación particular de cada uno de los sujetos entrevistados, ya sea en el orden, la forma de preguntar y/o el número de preguntas a realizar, manteniendo el objetivo para la cual fue preparada y los diversos puntos sobre los que debía obtenerse información.

La entrevista fue construida por las autoras de esta investigación, y tenía un total de 10 preguntas abiertas tendientes a medir categorías como:

- Conocimiento de las Necesidades Educativas Especiales.
- Conocimiento del concepto de Dificultades de Aprendizaje
- Estrategias utilizadas en el aula en el trabajo con niños y Dificultades de Aprendizaje.

Estas preguntas desde su elaboración hasta su aplicación, desarrollaron un proceso de validación para permitir la eficacia al momento de ser aplicada en los reales contextos y verdaderos participantes. Para ello, se contó con la colaboración de dos expertos quienes una vez elaborada la primera muestra de entrevista, procedieron a revisarla y retroalimentarla en función de los criterios que consideraron pertinentes, aspectos como intencionalidad en las preguntas, objetivos que se deseaban conseguir, y también, aspectos básicos de redacción y ortografía.

En función de estas modificaciones, se procedía a una aplicación piloto a sujetos que cumplían con las mismas características de los profesores a investigar para corroborar la eficacia de esta nueva entrevista. Este procedimiento luego de dos aplicaciones con sus respectivas revisiones de

parte de los expertos, pudo ser finalizado y entonces preparado para la aplicación en los momentos de la investigación en terreno.

La entrevista fue de carácter tentativo, por lo que el entrevistador, asumió la responsabilidad del logro de los objetivos de la entrevista, debido a que las preguntas estaban dirigidas de manera implícita a las conductas del docente.

El uso de dos técnicas, entrevista y registro etnográfico, tuvieron como objetivo la triangulación de metodología, para lograr en el análisis una mayor fiabilidad sobre la temática investigada, aumentando así la validez de los datos.

Además para sustentar la investigación se aplicó una ficha de despistaje, la cual permitió evaluar a los alumnos derivados por el profesor de aula, con la finalidad de detectar la presencia de Dificultades de Aprendizaje derivadas del lenguaje.

3.4. Procedimiento

Una vez seleccionada la muestra a nivel de institución educativa, se procedió a realizar contacto en primera instancia, con los directivos de dichos establecimientos, para solicitar autorización y llevar a cabo la investigación. Posteriormente se realizó el contacto con los sujetos de estudio, que cumplieran con los criterios requeridos para la investigación.

Para realizar los contactos y realizar la primera visita, nos dirigimos a la Dirección de Carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, quien, en la persona de su director, nos facilitó y proporcionó datos de todas las escuelas seleccionadas, con sus respectivos directores y direcciones para acceder a los distintos lugares y establecimientos.

El contacto con los distintos establecimientos, se llevó a cabo por medio de una visita en terreno, acompañada de una carta formal que explicaba el motivo de nuestra presencia en el centro durante el período de tiempo estipulado, confirmando así su participación en la investigación.

Debido a la ambigüedad en la respuesta por parte de la profesora de la escuela para llevar a cabo nuestra investigación en uno de los

establecimientos seleccionados, se prolongó la realización del registro por un mes hasta que se logró un nuevo contacto.

Mediante conversaciones previas con los docentes se solicitó que a partir del conocimiento que ya poseían de sus alumnos, señalaran aquellos que posiblemente presentaran Dificultades de Aprendizaje en el área del lenguaje, lo que posteriormente se confirmaría o descartaría, con la aplicación de una ficha de despistaje a esos potenciales alumnos.

Las entrevistas semiestructuradas, fueron aplicadas a cinco profesoras, entrevistas que permitieron conocer el desempeño, opinión y perspectiva personal de cada profesional. De este modo, las preguntas estuvieron dirigidas implícitamente para que el entrevistado expresara su percepción de las diferentes preguntas en cuestión, permitiendo así la comprensión de los hechos de los sujetos de estudio.

Los registros etnográficos, se llevaron a cabo por medio de la observación no participante, en el contexto de las aulas seleccionadas, en los cuales se registraron las conductas presentadas en la práctica de tres docentes, y una vez obtenidos estos datos, se procedió a levantar las categorías de análisis, en las que se evidenciaron las estrategias del docente en el aula, hacia los alumnos que presentaban dificultades de aprendizaje derivadas del lenguaje.

En cuanto a la ficha de despistaje, esta se aplicó a los alumnos seleccionados por la profesora, quien consideraba a aquellos que según su criterio podían presentar dificultades en su proceso de aprendizaje.

El instrumento de evaluación contempló 4 categorías de análisis cada una con indicadores específicos de desempeño de los alumnos, estas son: comprensión lectora y escrita, y expresión oral y escrita.

3.5. Análisis de datos

El análisis de los datos se basó en la recolección de la información textual obtenida en la entrevista semiestructurada y en los registros etnográficos. El sistema de categoría deductiva, o sea, que a través de las

fuentes informativas se levanta la interpretación, fue lo que nos entregó las herramientas para la construcción de una nueva perspectiva del problema, ahora enriquecida por los saberes teóricos y por la información práctica y real conseguida en el proceso investigativo de campo.

Los datos de la investigación, fueron recolectados de acuerdo a las fases de análisis de ésta; se exploró, se hizo un seguimiento, descripción, interpretación y realización de conexiones entre la integridad y atención de los sujetos en cuestión.

Éstos datos fueron codificados y sintetizados, de acuerdo a los criterios de interés y de acuerdo a su frecuencia en la práctica pedagógica.

Dentro del proceso de análisis surgieron nuevas interrogantes que emergieron a partir de nuestra investigación, las que se exponen al finalizar la tesis para complementar o iniciar futuras temáticas de investigación.

CAPÍTULO 4

DESCRIPCIÓN DE RESULTADOS

Antes de comenzar a realizar la descripción de los resultados obtenidos es importante dar a conocer las características y perfil de los alumnos de acuerdo a la ficha de despistaje aplicada, y a la base de estos datos, efectuar el posterior análisis de las prácticas docentes.

De acuerdo a esto, se evaluaron un total de 36 alumnos, identificados por la profesora como alumnos potencialmente con alguna dificultad en su desempeño académico, de los cuales 20 evidenciaban dificultades de aprendizaje en el área del lenguaje. El resto de los alumnos evaluados sólo presentaba problemas conductuales, datos analizados de un universo de 76 niños aproximadamente, de éstos, 6 pertenecían a la Escuela “Manzanar”; 5 a la Escuela “Pichi Itinento”; y 7 de la Escuela “El Conquistador”.

Las principales dificultades en el área de lenguaje de estos alumnos son: comprensión lectora, producción de textos y dificultades en el componente semántico (adquisición y comprensión de conceptos) .

En la Escuela “Pichi Itinento” se evidencian específicamente dificultades alusivas a factores culturales que dificultan el desempeño de los alumnos en el área del lenguaje, factores corroborados por la docente del nivel.

OBJETIVO N° 1: “Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores, frente a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en el área de lecto-escritura.

De acuerdo a lo observado, la relación que establece la profesora 1 con todos los alumnos en las interacciones dentro del aula, es usando diminutivos como “mamita”, “Catita”. Este recurso es utilizado por ella en la mayoría de las intervenciones que establece, ya sea cuando revisa las tareas, cuando explica o da instrucciones para iniciar una actividad determinada, o cuando felicita a sus alumnos por el trabajo realizado.

Por lo demás, estas palabras van complementadas por un lenguaje no verbal paralingüístico, es decir, que utiliza un tono suave y amable en la que se enfatiza la intencionalidad de la expresión verbal que desea comunicar.

Se evidencia dentro de la investigación, en la profesora 2, la utilización de estímulos verbales positivos como por ejemplo: “usted tiene la capacidad”; “tienes tanto que entregar”. Estos refuerzos son proporcionados hacia la generalidad de los alumnos, no obstante esto, tiende a dar mayor énfasis a aquellos niños que manifiestan dificultades en su desempeño frente a las situaciones de aprendizaje encomendadas.

Cabe destacar que la relación que se establece entre la profesora y sus alumnos se basa sólo en el trabajo pedagógico, a través de instrucciones específicas del desarrollo de tareas o preguntas de retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje.

Generalmente se refuerzan con acciones verbales las actitudes, respuestas y comportamientos positivos de los alumnos.

Se evidencia que las educadoras 3 y 5, mediante actividades de rutina, intentan traspasar contenidos valóricos y normativos (reglas, virtudes, etc.) a todo el grupo curso. Esto se consigue a través de un proceso continuo de construcción e interiorización de dichos valores y normas, en períodos específicos de aprendizajes, que corresponden a clases de religión o al inicio de la jornada escolar diaria. Esta estrategia favorece el desarrollo de los mecanismos de control autorreguladores de la conducta de los alumnos.

Es así como la educadora observada transmite hábitos conductuales, para propiciar un ambiente de aprendizaje que permita a los niños realizar sus actividades de aula.

De acuerdo a los antecedentes recopilados en la investigación, la profesora 3 señala la importancia de la conversación e interacción con sus alumnos, de ésta forma está adoptando posturas empáticas con ellos, verbalizando que comprende sus sentimientos, y mostrando una actitud de preocupación cuando les sucede algo. Ello favorece que las relaciones interpersonales entre la docente y sus alumnos se fortalezcan y fomenten una unión afectiva, derivando el actuar pedagógico no sólo a fines educativos curriculares, sino que además a situaciones de afectividad e interacción entre los agentes educativos.

En el extracto de la entrevista realizada a la profesora 5, se señala que una de las estrategias que la profesora desea transmitir, es acercarse a aspectos valóricos relacionados con la fe, incluyendo en la cotidianeidad de sus clases distintas expresiones religiosas como el canto, las oraciones y peticiones o agradecimientos que hacen los niños o ella misma.

“Trabajamos harto también lo que tiene que ver con la fe, con la oración, con todo ese trabajo, entonces eso ayuda a mantener confianza porque en general los niños son muy temerosos, también va por la parte cultural”.

De acuerdo a lo observado se evidencia que las normas de conducta y valores transmitidos por las docentes, tienen un carácter general a nivel de aula, existiendo una igualdad en la forma que se dirige al alumnado.

En relación a la distribución del espacio utilizado en las actividades de aula, se evidencia en los diferentes instrumentos de recolección de información (ver anexos matriz), que la profesora 1, distribuye en filas de pares los puestos de los niños. En aquellos que presentan dificultades de aprendizaje, se evidencia que estos ocupan un lugar definido dentro de la sala, correspondiéndoles los primeros asientos después de la mesa de la profesora. Esta forma de organizar el espacio, le permite a la profesora el desplazamiento mas libre y general cubriendo todos los espacios y llegando a todos los niños. Se observa que se pasea constantemente por los puestos.

Las profesoras 2,4 y 5 organizan el espacio en función de los grupos de trabajo. Estos grupos están conformados generalmente por cuatro alumnos y por grupos niveles, es decir, que en el caso de los cursos combinados, los de primer año forman grupos, los de segundo ocupan uno o más grupos, y así sucesivamente.

Es importante mencionar que la distribución del espacio, está determinada por un segundo factor; la utilización de recursos visuales dispuestos en las paredes de las salas y que se distribuyen según el grupo nivel y el material de apoyo correspondiente a ellos.

“ La estructura que tienen es para aprovechar las paredes, porque como es una sola sala, tengo que destinar a cada curso un espacio, para que cada uno pueda aprender. Por ejemplo el abecedario lo tengo en primero y termina en tercero porque todos en algún momento lo están utilizando; en cambio las cosas que están al lado de primero, las decenas, las centenas, son cosas que solamente ocupa primero; lo que está frente a las sillas de segundo unidades, decenas, centenas, son cosas que ocupan ellos; y acá esta el sistema solar, esas son cosas que ocupa tercero. Entonces cada uno tiene su espacio y su muro”. (Entrevista realizada a profesora 5)

Cabe señalar que en dos de las escuelas investigadas y observadas se trabaja con la modalidad aulas combinadas, o sea, que dentro de una sala se encuentran alumnos de primer, segundo y hasta tercer año básico respectivamente. Una tercera funciona con un grupo nivel, correspondiente a primer año básico.

A partir de la información recogida durante esta investigación, con respecto a la utilización de recursos materiales ocupados, existe similitud entre las profesoras de todos los establecimientos estudiados, en cuanto al uso de los materiales como recurso pedagógico y el trabajo diario en el proceso de enseñanza. En todos los casos se observa que frecuentemente es el libro de texto entregado por el Ministerio de Educación, el recurso a partir del cual, los profesores basan los contenidos a enseñar, y la utilización de segundos soportes como la pizarra, para transcribir o explicitar al alumnado en general los conceptos y contenidos de trabajo; el cuaderno, utilizado para la transcripción de contenidos entregados por la profesora y además como ejercitación de la escritura y repaso de las lecciones, en otros casos, se le encomiendan tareas que ellos deben ejecutar en dichos cuadernos de trabajo.

Otros recursos que complementan las actividades, son la utilización de fichas de aprendizajes, que son básicamente extraídas o elaboradas a partir de los mismos libros de textos de los alumnos y considerando los contenidos allí establecidos y propuestos. Dichas fichas son homogéneas para todos los alumnos y no existen por tanto, distinciones en fichas diferenciadas para aquellos alumnos que presentan dificultades de aprendizaje. La única distinción que se aprecia, es que las fichas son distintas según el nivel que cursan los alumnos, o sea, un tipo de fichas para alumnos de primer año, otras para alumnos de segundo respectivamente.

En el caso de la profesora 1, se puede observar que entrega fichas a algunos niños con dificultades, fichas de trabajo que corresponden a un nivel educativo (curso) inferior. Esto quiere decir, que algunos niños, que son de segundo año, trabajan con fichas y materiales de alumnos de primero básico.

Las profesoras observadas, utilizan como estrategia de evaluación las preguntas realizadas oralmente, generalmente como feed-back en el proceso evaluativo de aprendizajes o conocimientos específicos en sus alumnos.

Según esto, proponen interrogantes al curso y los alumnos deben tomar la iniciativa para responder, si estas respuestas son correctas la docente continúa con la actividad; si estas resultan erróneas, se repetirá hasta que los alumnos respondan de forma acertada. Estas preguntas son de tipo cerradas y referidas a contenidos específicos, por lo tanto, los alumnos tienen un margen limitado en cada una de sus respuestas.

Las preguntas se caracterizan por ser utilizadas en diferentes momentos del proceso de aprendizaje de los alumnos, de este modo las profesoras hacen interrogantes alusivas al explorar el conocimiento de los alumnos, como fase inicial de evaluación, de proceso, a través de feed-back y final, de acuerdo a los productos y actividades realizadas por parte de los alumnos. No obstante en estas etapas evaluativas, claramente se observa que la más recurrente durante la clase es la evaluación de proceso, que son utilizadas no sólo como evaluación propiamente tal, sino que también apuntan al apoyo paralelo a la actividad que hacen los alumnos, para ver el conocimiento que tienen y también como un mecanismo que controle la ejecución de las tareas. Esto significa que más tarde, cuando la actividad llegue a su fin, la profesora determine bajo sus propios criterios, el logro de los aprendizajes esperados y con ello, una consecuente valoración al desempeño antes realizado, que se materialicen en una calificación más objetiva la que generalmente se concretiza a partir de una observación global del desempeño del alumno.

Cuando las profesoras se pasean por entre los puestos, utilizan las preguntas como una evaluación de proceso para ver que se están realizando las actividades, y como mecanismo de control, para que los niños no se distraigan y realicen actividades que están fuera de las que la educadora a planteado. En relación con los niños con dificultades de aprendizaje, esta

evaluación oral es realizada con mucho más frecuencia que con los demás niños.

Con respecto a las formas de enseñanza que emplean las profesoras P2, P3, Y P5, se observa una forma de enseñanza de tipo expositiva, generando respuestas a sus preguntas convergentes, las cuales retribuye con estímulos positivos o negativos dependiendo la respuesta. Ocurre que en una situación específica de aprendizaje, la profesora solicita a los niños, que repitan la palabra /masa/, éstos al responder correctamente son aprobados y con ello, se produce la continuación de la tarea. Si los alumnos fallan, la profesora repite la acción hasta que ésta sea correcta.

La docente se enmarca dentro de un modelo expositivo de enseñanza, al implementar estrategias como dar instrucciones, explicar el contenido a tratar y las acciones que deben ejecutar sus alumnos, en el subsector de lenguaje y comunicación.

Otra de las estrategias de enseñanza visualizadas, es aquella, donde por medio de instrucciones de las actividades, los alumnos recuerdan conceptos previos, los cuales ayudan a tener una base para construir nuevos aprendizajes.

De acuerdo a lo observado en las aulas, cuando las actividades no son finalizadas por la totalidad de los niños en el horario establecido, las educadoras suelen ampliar el tiempo de trabajo a los alumnos que no han finalizado, para que logren concluir la actividad solicitada. Utilizando para ello el periodo de recreo, de esta manera refuerzan los contenidos y habilidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje.

De este modo la docente destina un tiempo adicional a los alumnos que no han finalizado las tareas y sólo se progresa hasta la siguiente fase de enseñanza cuando estos han demostrado que dominan la anterior. Esto se explicita en una entrevista realizada donde una docente expresa lo siguiente *“Generalmente la actividad termina cuando los alumnos terminan la actividad y ahí por ejemplo se termina el periodo de lenguaje” (Extracto de entrevista profesora 5)*

No obstante esta ampliación de tiempo para aquellos alumnos con dificultades de aprendizaje utilizada por las profesoras, no da cuenta de una aplicación metodológica diferente en la atención de éstos, sino que el apoyo otorgado a estos alumnos en un tiempo complementario cumple con el fin de terminar la tarea.

Existe como acción estratégica de las profesoras observadas 1 y 5, que al existir dentro del grupo curso, alumnos más aventajados, las profesoras, otorguen responsabilidades pedagógicas para apoyar el trabajo de aquellos compañeros que presentan mayores dificultades en el desempeño de las tareas.

Las tutorías ejercidas en las aulas combinadas observadas, dan cuenta de dos tipos. Dependiendo de ella la primera se manifiesta por alumnos que cursan niveles distintos, el alumno de mayor nivel es el tutor de otro que cursa un nivel inferior, este es el caso de alumnos de tercero que apoyan pedagógicamente a alumnos de segundo o primero básico.

El otro modelo de tutoría se da entre alumnos pertenecientes a un mismo nivel educativo, en donde la responsabilidad de tutor es otorgada a un alumno que ya ha finalizado la tarea exigida y apoye el trabajo del compañero. Las educadoras manifiestan que esta estrategia es utilizada con la finalidad de mejorar el autoconcepto de su propio desempeño (alumno tutor) y la optimización del tiempo de la profesora, en la atención de los alumnos.

Matriz general análisis

Categoría	Sub-categoría	Sujetos	Descripción	Análisis
Relación Profesor-alumno	Se relaciona con sus alumnos afectivamente.	P1, P4	<p>Pa-Aa: "Catita ¿Terminaste? Solamente las vocales mamita"</p> <p>Pa-Aos: "ya mi amor, vayan a sus asientos, se sientan mis guaguas"</p> <p>"Yo soy muy cariñosa con ellos, a todos mis alumnos les demuestro afecto y confianza"</p> <p>"La relación por lo general, no diríamos que es excelente, pero es como aceptable, depende del niño, porque hay niños que son como esponjitas en el sentido que se dejan que uno se acerque a ellos y que uno les ayude. Porque a veces uno encuentra una barrera con esos niños, será porque a lo mejor uno les inspirará temor o les da miedo que uno descubra sus carencias"</p>	La generación de vínculos afectivos a través del lenguaje oral, como el uso de diminutivos, es la estrategia por medio de la cual la profesora se relaciona con los alumnos con dificultades del aprendizaje al igual que con el resto de los alumnos.
	Utiliza refuerzo social en actividades pedagógicas.	P2	<p>Aa-Pa: "tía no puedo"</p> <p>Pa-Aa: "usted tiene la capacidad para crear oraciones, usted puede. Elige una palabra y realiza una oración"</p> <p>Aa-Pa: "tía me falta una"(muestra su cuaderno)</p> <p>Pa-Aa: "¡tienes tanto que entregar, piensa!"</p> <p>"Bueno en la medida de lo posible uno trata de motivarlo de que se mejoren, de que ellos pueden. Uno siempre trata de atenderlos de forma diferenciada con actividades mas fáciles y reforzando el tema de la lectura"</p>	La educadora de relaciona con los alumnos con dificultades de aprendizaje, a través de la entrega constante de refuerzos positivos verbales, durante el desarrollo de las actividades pedagógicas, para estimular y fomentar una actitud de trabajo y confianza.
	Enseñanza de objetivos transversales.	P3, P5	<p>Pa: "¡A ver Gonzalo Muñoz, siéntate, Sebastián, Eduardo, Isaac asiento. Luz Eliana y José asiento!"</p> <p>"Ehh..igual, igual que los otros, conversaciones, como la segunda mamá, a veces los reto, trato entender el porqué que me expliquen"</p> <p>"Trabajamos harto lo que tiene que ver con la fe, con la oración con todo ese trabajo en todo eso ayuda a mantener confianza por que en general los niños son muy temerosos también va por la parte cultural".</p> <p>"Entonces para mi lo más importante es la confianza en ellos en sus compañeros en la sala y ellos se acercan a través de ésta estrategia".</p>	La relación de las profesoras con los niños con dificultades de aprendizaje, tienden a fomentar la confianza y los valores cristianos; además incentivar las normas de disciplina.

Distribución del espacio	Distribuye a los alumnos en filas de trabajo	P1, P3	<p>La profesora distribuye el espacio de la sala, sentando a los niños en filas, según el nivel de curso.</p> <p>“Antes hacia grupos pero ahora volví a la sala tradicional, porque así están enfrente a ti y si están en grupo se distraen, igual es bueno el trabajo en grupo se puede poner la sala según la actividad a desarrollar”</p>	La distribución del espacio en relación con los niños con dificultades se da en filas, ocupando estos niños los primeros lugares (asientos), cerca de la mesa del profesor.
	Distribuye a los alumnos en grupos de trabajo	P2, P4, y P5	<p>Los alumnos se sientan en grupo de cuatro personas. Los que tienen dificultades los sienta delante de la sala y junto a su mesa.</p> <p>Los alumnos se ubican en filas según el nivel que corresponden, 1º, 2º y 3º, distribuidos en grupos de cuatro alumnos.</p> <p>"Bueno en general depende de los cursos, pero lo usual es que uno trabaje en grupos de a cuatro, pero a veces para unas actividades es necesario trabajar de a dos, por lo tanto se dividen los grupos y se transforman de a dos"</p> <p>“Generalmente uno lo sienta con un alumno que no tenga grandes problemas cosa que los vaya guiando. También se les da una atención mas individual porque uno explica no cierto y tiene todo el curso marchando, entonces uno se acerca a ellos o les pide que vengan al lugar y de esa manera uno les va dando ayuda”.</p>	La distribución de los alumnos con dificultades en las actividades del aula, es de tipo grupal, distribuidos éstos de manera azarística junto con los demás niños.
Recursos materiales	Utiliza materiales básicos como libro de texto, guías de trabajo, pizarra, cuadernos.	P1, P2, P3, P4 y P5	<p>La profesora reparte fichas de trabajo Pa-Aos: “Le ponen su nombre y me pintan la letra /p/ de papá”</p> <p>Pa: “Si ustedes ven aquí al ladito hay un cuadrado que dice elige las palabras” (señalando el ejemplo en el libro de lenguaje)</p> <p>Pa: “la profesora se dirige a la pizarra y escribe lo siguiente” “La mama amasa la masa”</p> <p>"Bueno el texto del estudiante, fichas, fichas que se les entrega, algunas guías, la pizarra y la comprensión oral, el diálogo, los recursos con los que cuenta la escuela, fotocopias"</p>	Los recursos materiales más utilizados en todas las profesoras investigadas coinciden en ser los materiales básicos que son textos, cuadernos y pizarra. No existe en este caso, adaptaciones al material de trabajo para aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje en el área de lenguaje.

Formas de Evaluación	Uso de preguntas como método de evaluación	P1, P2, P3 P4 P5	<p>Pa-Aos: “ ya ayer estuvimos trabajando con la letra /o/, ¿Se acuerdan? Así que hoy día vamos a trabajar con la letra..”</p> <p>Aos: “/p/”</p> <p>Pa-Aos: “La letra /p/”</p> <p>Pa-Aos: “ahora hago la primera pregunta ¿dónde fue de paseo Quiquel” (profesora lee la primera pregunta en voz alta)</p> <p>Aos-Pa: “al campo”</p> <p>“Más que nada oral, porque no pueden contestar en forma escrita, por lo tanto la evaluación en general para estos niños es oral”.</p>	Las profesoras al momento de evaluar a los alumnos con dificultades de aprendizaje, lo hace por medio de preguntas orales, cada una de ellas en distintos momentos de la intervención: para activar conocimientos previos, como feedback y como fase de evaluación de productos de los alumnos.
Formas de enseñanza	La profesora, es expositora de contenidos	P3, P2,P 5	<p>La profesora llama a los alumnos de primero a la pizarra.</p> <p>Pa: “¡la...! (señalando la palabra en la pizarra observando a los niños)</p> <p>Ños: “¡la...!”</p> <p>Pa: “¡la masa!”</p> <p>Ños: (los niños repiten) “¡la masa!”</p> <p>Pa: “ de nuevo hasta que salga enterito enterito!”</p>	Las profesoras como estrategia para enseñar, transmiten contenidos y por ende, el aprendizaje de los alumnos con dificultades, resulta memorístico y repetitivo.
	La profesora utiliza los conocimientos previos, como método de enseñanza	P1	<p>Pa-Aos: “Vamos a la letra /p/ a ver que palabra conocen ustedes que comiencen con la letra /p/”</p> <p>Ao-Pa: “ Papá” “Pepe”</p> <p>Pa-Aos: “Ya, papá cierto se escribe con la letra /p/”</p>	La profesora activa los conocimientos previos de los alumnos con dificultades por medio de preguntas, al igual que en el resto de los alumnos.

	<p>A través de adaptación de temporalización.</p>	<p>P1,P 4, P5</p>	<p>Pa-Aos: “Nada de pararse el resto no” (algunos niños salen de la sala) Pa-Aos: “Ustedes no pueden quedarse atrás de sus compañeros” (les indica a los niños que no han terminado lo que deben hacer, a algunos les lee las pregunta y luego que han avanzado salen del aula)</p> <p>“En este momento lo que yo hacía era que en el recreo ellos toman desayuno y vuelven a su sala y ahí se hace reforzamiento, aprovechar esos espacios no para todos sino a los que más les cuesta. Diez minutos me quedaba en el mes en todo el mes de mayo aprovechábamos para reforzar la lectura”</p>	<p>Las profesoras realizan adaptaciones de tiempo con los alumnos que presentan dificultades, pero en un sentido pragmático de las actividades, esto quiere decir, que otorgan tiempo para la finalización de las tareas que realizan.</p>
	<p>Estrategia de enseñanza, tutoría de alumnos a alumnos</p>	<p>P1,P 5</p>	<p>“Una manera de reforzar es ayudar a sus compañeritos a salir del paso y se sienten valorados e importantes, porque a una a veces no le alcanza el tiempo”</p> <p>Pa-Ao: “Este bebé tiene las letras al revés ayúdele Ud. apegar las letras en la hoja” (solicita a otro compañero).</p>	<p>Las profesoras utilizan como estrategia de enseñanza dos tipos de tutorías para apoyar a los alumnos con dificultades: esto es que en un caso, los niños de niveles superiores apoyan a los de cursos inferiores y en el otro tipo, alumnos del mismo nivel pero que finalizan antes su actividad, ayudan a los demás a terminarlas.</p>

Matriz Objetivos 2

Categoría	Sub-categoría	Sujetos	Descripción	Análisis
Aprendizaje de los alumnos en el Subsector de Lenguaje.	Factores ambientales	P1	“Para mis alumnos que vienen por primera vez al aula de clases es complicado, porque un 50% de los alumnos llegan sin saber nada, porque los papas no los motivan y no hay kinder en este sector. Al comenzar el primer año el que rinde es el que viene como oyente, aunque no debiera ser porque interrumpe al que está haciendo la clase pero es la única opción de que tengan un aprendizaje previo”	La profesora señala el contexto social, o sea la falta de apoyo de la familia a la dificultad de aprendizaje alumno.
		P2	“El aprendizaje, no es fácil, el aprendizaje del lenguaje por el contexto, porque no es su lengua materna, entonces se le dificulta la atención en aprender los códigos, los signos del castellano y obviamente eso retrasa la comprensión.”	Las profesoras aluden al contexto cultural de los alumnos, como factor influyente en la dificultad de aprendizaje en lenguaje; además existen dificultad de aprendizaje
		P5	“Es lento y se hace complicado por el idioma sobretodo lo que tiene que ver con lo gramatical. Hay algunos alumnos que recién vienen aprendiendo lo que es el idioma aquí en el colegio. También se les dificulta porque no saben leer, por eso, generalmente, los niños de primero salen leyendo a final de año”.	
Acerca de las características de los alumnos con dificultades de aprendizaje	Docentes poseen formación	P3	“El aprendizaje es un poco lento, tienen bastante dificultades en la lectura y en la comprensión de la lectura”.	Las profesoras señalan el aprendizaje lento de los alumnos como dificultad para aprender lenguaje.
		P4	“Hay alumnos que aprenden con facilidad, tienen mas comprensión, tiene un mayor dominio de conocimientos pero igual hay otros niños que igual les cuesta un poco. Generalmente la dificultad mas grave, yo diría que es la comprensión lectora.”	
		P1	“No tienen concentración la disposición es sólo a jugar, mirar u observar si se les da una actividad, no lo toman en serio, pero también, pienso que en algunos casos, hay un grado de déficit atencional, déficit de aprendizaje, déficit intelectual. En escritura presentan mayores dificultades, tienen mayor manejo en el área de matemáticas”	Las profesoras aluden a las conductas de los alumnos como causales de las dificultades de aprendizaje en lenguaje.
		P2	“Faltan bastante a clases, que en la casa no tienen apoyo de su familia. que ellos andan solos por el mundo haciendo las	

		<p>P3 su familia, que ellos andan solos por el mundo haciendo las tareas, lo que entendieron, no los apoyan, no tienen en la casa quien les ayude a leer o que les refuerce lo de la escuela. Son niños que tienen problemas de disciplina, por lo mismo, porque no como no entienden, se dedican a hacer desorden en la sala”.</p> <p>“Existen problemas conductuales que eso los hace distraerse y no captar. Hay otros problemas mentales no sé como llamarlo que no tienen un ritmo normal como los otros, son mas limitados”.</p> <p>P4 “son muy distraídos, cuesta que mantengan la atención. En algunas ocasiones es demasiada la timidez de ellos en la sala y otra cosa que generalmente tiene dificultades en la comprensión lectora y por eso se le complica el resto de los ramos. Todo o que sea leer, escribir, comprender y reflexionar se les complica y en los momentos de llegar de escribir ahí se les dificulta, tal vez por falta de dominio de vocabulario, por problemas de ortografía, en pocas veces escriben en carro y prácticamente no se le entiende”.</p>	
	Diferencia de códigos lingüísticos	<p>P5 “Lo que es comprensión y la fonética, les cuesta mucho pronunciar algunas letras, la /r/, la /j/, la /x/ que no existe en su lengua. Hay varias letras que no existen y otras que si. Las asimilan y las mezclan. Las dificultades con básicamente por el problema cultural, parten desde el aspecto de la lengua, con el idioma y con la visión”.</p>	Los problemas que manifiestan los alumnos con dificultad de aprendizaje, en el subsector de lenguaje y comunicación, tiene relación con la diferencia de códigos lingüísticos, lo cual dificulta la producción escrita y oral.
Conocimiento sobre Dificultades de Aprendizaje	Conocimiento implícito de las Profesoras sobre dificultades de aprendizaje	<p>P1 “Pienso que debería haber un profesor preparado para el aprendizaje de estos niños y que los profesores básicos desatienden al resto por atender a éstos niños (perdemos el tiempo), a veces uno se atrasa por dar un espacio a éstos niños”</p> <p>P2 “Trabajar con ellos con fichas, talleres, pero así problemas, estrategias, no; y me encantaría saber”.</p> <p>P3 “Bueno, lo que conozco de DA es lo que tiene que ver con lenguaje son la, es la dislexia, características generales de qué se trata la dislexia, de qué se trata la dislalia, la disgrafía, sé características, pero así solucionarlas, mas menos intuición no más”.</p>	Las profesoras conocen características asociadas al concepto de necesidades educativas especiales, pero no las estrategias para abordar estas dificultades.

		P4	“ Los profesores básicos no estamos preparado para los niños que son distintos, diversos, entonces uno cree o peca de que todos los niños son iguales, entonces tu preparas tu plan y crees que todos van a llegar al objetivo y después te das cuenta que no es así que hay niños que necesitan una doble atención, un atención especializada o de otras formas”	
		P5	“Tengo algunas nociones que es lo que más o menos uno aprende en la universidad en la carrera en general pero no es profundo, no lo manejo, pero aquí se han dado en años anteriores que he tenido problemas reales de aprendizaje, problemas de trastornos, de dislexia, también problemas de bajo coeficiente, alumnos retardados. Si el niño no puede, tiene dificultades algún trastorno, este siempre esta mas bajo de los parámetros normales de aprendizaje”.	
Formación sobre Dificultades de Aprendizaje	No poseen formación	P1	“No he tenido posibilidad de hacer cursos he ido estudiando, por experiencia”	Profesoras no han tenido formación
		P5	“No, no he tenido formación, nociones tengo, además lo que uno trata de leer de informarse”.	
	Docentes poseen formación	P2	“Una vez pero en un curso a distancia. Ahí salía la dislalia, dislexia y algo así como estrategias, pero no me siento capacitada”.	Profesoras han tenido formación.
		P3	“Mira, hice un curso por correspondencia, pero bastante malo”.	
		P4	“Son dos curso tres en realidad sobre conceptos básicos uno lo dio nuestra institución y el otro lo tome por mis propios recursos y el tercero por correspondencia”	
Conocimiento del concepto de NEE	Docentes no tienen conocimiento NEE	P1	“No puedo definir el concepto”.	Docentes no tienen conocimiento sobre el concepto de Necesidades Educativas especiales.
		P2	“Para explicarlo no, yo lo puedo vivir, pero para explicarlo así conceptualmente no”.	
		P3	“Como concepto no”.	

	<p>Docentes tienen conocimiento de NEE</p>	<p>P4 “Es aquel niño que tiene una dificultad para aprender y que tú tendrías, yo en este caso darle otro tipo e apoyo, tal vez planificar distinto, no cierto, hacer una actividad un tanto distinta, pero no tan lejos del objetivo y del aprendizaje que tienen que tener, más que nada es el cambio de metodología de estrategia para que estos niños vayan aprendiendo”</p> <p>P5 “Son niños que tienen problemas especiales, específicos y que tienen diferentes dificultades, ya sean sociales, económicas, de aprendizaje, trastornos familiares, todo eso que puede verse como especial y que necesitan de tratamiento especial. Ahora eso de tratamiento especial, es lo que me complica”.</p>	<p>Docentes tienen conocimiento sobre el concepto de Necesidades Educativas especiales.</p>
--	---	--	---

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN

OBJETIVO N° 1: “Describir las estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores básicos rurales, frente a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en el área de lecto-escritura”.

“La selección inadecuada de técnicas y métodos de enseñanza, es quizás la causa más importante de Necesidades Educativas Especiales. Los métodos y procedimientos usados para la enseñanza de la lectura y escritura deben ser bien definidos y de probada efectividad para poder prevenir dificultades. Por otra parte el profesor debe estar siempre atento para que cada alumno vaya construyendo su propio aprendizaje y no sólo memorizando o repitiendo lo que el quiere escuchar. Para ello se hace necesario que considere los estilos de aprendizaje como también los principios del aprendizaje constructivista” (Tapia, C; 1999.p.6)

De acuerdo a lo anteriormente descrito podemos señalar que de las formas de enseñanza utilizadas por cada profesora dependerá el tipo de aprendizaje en los alumnos.

Good (1996) por su parte plantea “ el aprendizaje es un proceso de adquirir cambios relativamente permanentes en el entendimiento, actitud, conocimiento, información, capacidad y habilidad por medio de la experiencia. Y según el paradigma conductista el aprendizaje se explica por la conexión entre cadenas de estímulos y respuestas” (Bernad, J; 2000; p.16)

Al describir las estrategias de enseñanza utilizadas por las profesoras de establecimientos básicos rurales, frente a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje en el área de lecto-escritura, se pueden observar que existen dos tipos recurrentes de formas de enseñanza, una de las dos subcategorías corresponden a docentes expositoras que utilizan para la

totalidad de los alumnos estrategias homogéneas de enseñanza, entregando de manera expositiva y memorística el contenido que desean enseñar, haciendo que los niños repitan las oraciones que ella lee. Lo que ocurre en este caso es que la forma de enseñanza resulta poco efectiva para construir aprendizajes significativos. “En la medida en que tan sólo tratan de memorizar el contenido sin relacionarlo con su conocimiento existente, están realizando aprendizaje memorístico” (Good, T, 1996, p.110).

“El aprendizaje por recepción es aprendizaje en el que el conocimiento es presentado en su forma final, de manera típica por medio de instrucción expositiva, que expone la información y luego la explica y proporciona ejemplos” (Good, T, 1996, p.111).

“La instrucción expositiva y el aprendizaje por recepción pueden ser ineficaces, por supuesto si abordan un contenido inapropiado (hechos aislados sin principios generales organizadores) o si se usan con exceso de modo que los estudiantes adquieren el “conocimiento de qué” pero no el “conocimiento del cómo”(Good, T, 1996, p.111).

“El aprendizaje receptivo o demostraciones expositivas a menudo es estereotipado como productor de repetición o memorización de hechos aislados” (Good, T, 1996, p.111).

En tal planteamiento, son los profesores los principales protagonistas de la actividad en las aulas pues, ellos son los encargados de encausar la actividad de los alumnos. La aplicación de este modelo a la actividad escolar hace que la atención de los enseñantes y alumnos se centre básicamente en el momento final del proceso de enseñanza – aprendizaje; de este modo las respuestas dadas son valoradas según el nivel de acercamiento o distancia a las metas prefijadas por el profesor.

De este modo se efectúa un aprendizaje ritual, es decir, aquel que sirve únicamente para merecer el aprobado y pasar de curso, pero que no genera nuevas posibilidades o recursos personales con vistas a la mejora y niveles superiores de aprendizaje. Este tipo de aprendizaje ha sido

denominados por Gardner, 1993; Perkins, 1995, aprendizaje básicamente memorísticos repetitivos, señalado por Bernad, J (2000)

Este modelo de enseñanza está en contraposición del paradigma constructivista. Donde el aprendizaje significativo es “esencialmente la construcción coherente y comprensiva del contenido en lugar de sólo de memorizarlo” (Good, T, 1996, p. 110)

Es así como se intenta relacionar la información nueva con la que ya se sabe y por consiguiente darle sentido.

“El aprendizaje significativo es retenido por más tiempo que el aprendizaje memorístico” (Good, T, 1996, p. 110)

La segunda subcategoría más recurrente, corresponde a profesoras que utilizan la adaptación de temporalización a los alumnos con dificultades de aprendizaje, en el área de la lecto-escritura. El modelo de Johnson, planteado por Wang, M (1995.p.66).”Se basa en la filosofía de que todos los alumnos pueden dominar una materia si se les da el tiempo suficiente y las condiciones adecuadas de aprendizaje”.

“El dominio de lo aprendido se evalúa de un modo continuo y a los estudiantes con más dificultades de aprendizaje se les da clase durante más tiempo” (Wang, M, 1995, p.67).

De acuerdo a lo anterior, implícitamente las profesoras generan una adaptación curricular, la cual se entiende como “ toda actuación destinada a adecuar el currículo de una etapa, ciclo o nivel a las necesidades del alumnado que ha de aprenderlas” (Aldámiz, M, 2000, p.60). Sin embargo, esta estrategia no es efectiva por que no se sustenta en la individualización de la enseñanza, hacía el alumnado con dificultades de aprendizaje.

“Hablar de adecuar con relación a cuando enseñar quiere decir tener en cuenta la necesidad de ajustar el ritmo de enseñanza al ritmo de aprendizaje de los alumnos, es decir, plantearnos cuestiones acerca del momento adecuado para la introducción de nuevos contenidos o tiempo suficiente para la realización de actividades de aprendizaje” (Aldámiz, M, 2000, p.67).

Si bien para el autor Wang (1995), la flexibilidad en la temporalización de las actividades es una estrategia de atención a la diversidad, ésta no cumple el objetivo principal de garantizar el aprendizaje real de los alumnos, puesto que el apoyo brindado por las docentes de las aulas observadas, no se basa +en las características y necesidades de los alumnos con dificultades en su proceso educativo, sino que más bien se rige en un marco general de enseñanza, con logros de aprendizaje generalizados al grupo curso.

Además se observan dos subcategorías utilizadas con menor frecuencia, en relación a las formas de enseñanza: por medio de tutoría alumno-alumno, y la menos frecuente activación de conocimientos previos.

Damon y Phelps (1980) señalan que la tutoría se relaciona con un enfoque con tendencias educativas actuales que toman la relación entre iguales como punto de referencia. El cual puede ser entendido como tutorías alumnos a alumnos (aprendizaje protagonizado) (Coll, C, 1999).

“El alumno “tutor” suele reproducir el modelo que ha visto de su profesor. Para el alumno que hace de tutor el avance cognitivo proviene del hecho de tener que organizar su pensamiento para dar las instrucciones oportunas. Según la teoría Vygotskiana, el paso del pensamiento al lenguaje o pensamiento verbalizado reestructura el pensamiento y mejora la comprensión”(Marchessi, A; 1992, p.54).

“Cuando un alumno enseña a otro el beneficio es para los dos; para el que aprende le supone atender a unas explicaciones más cercanas a lo que él ya sabe, con la consiguiente posibilidad de sintonizar y aprender a los conocimientos del compañero; para el que enseña porque también aprende ya que sus ideas se reanalizan al buscar las mejores explicaciones y modularlas conforme a su eficacia” (Escaño, J,1997, p.56)

“En principio, el tutor posee más información y es más competente en la tarea que el tutorado, por lo que la relación entre ambos es asimétrica y sus roles son diferentes. Hasta cierto punto, la relación tutorial reproduce la relación profesor-alumno en el sentido de que el tutor se encarga de instruir,

de transmitir la información y la competencia al tutorado.” (Coll, C.1999, p.343) .

“Como es sabido, para Vygotsky la interacción social es el origen y el motor del desarrollo y el aprendizaje. En la interacción social, el niño aprende a regular sus procesos cognitivos gracias a las indicaciones y directrices de los adultos y, en general, de la personas con las que interactúa” (Coll,C; 1999, p.351).

“Sería sin embargo, a nuestro juicio, un error proponer, a partir de aquí, una educación basada en la interacción entre iguales como alternativa global a una educación que tiene en la interacción profesor-alumno su principal punto de apoyo. Como han señalado acertadamente Damon y Phelps (1989), las técnicas educativas que sitúan en primer plano la relación entre iguales están lejos de configurar en la actualidad un enfoque educativo unificado y coherente”(Coll,C; 1999, p.352).

La aplicación de esta estrategia aunque se pudiera visualizar como atención a la diversidad puede no ser efectiva, debido a que los conocimientos que posee el tutor, no son comparables a la preparación y estrategias pedagógicas que manejar la profesora. A lo cual Coll (1999, p.343) plantea que “en la medida también en que el tutor no posee las habilidades instruccionales ni el dominio de la información y de la tarea que posee el profesor, su capacidad para captar la atención y el interés del tutorado, su capacidad para instruirle, es menor sobre todo cuando éste último es más bien tímido, aparece confundido o está poco motivado. En resumen, las relaciones tutoriales son, por lo tanto, relativamente bajas en igualdad y variables en mutualidad, dependiendo en este último caso de la competencia y habilidades instruccionales del tutor y de la receptividad del tutorado”.

En relación a la activación de conocimientos previos, desde la perspectiva constructivista se plantea que existen diferentes ciclos de aprendizaje uno de ellos es la fase de exploración la cual es de vital importancia en la organización del aprendizaje debido a que se realiza la

primera representación del objeto de aprendizaje y su utilidad. El profesor puede intentar hacer fluir las ideas, conocimientos y experiencias previas, por medio de la formulación de interrogantes de forma individual y colectivamente con el fin de articular las actividades y fases siguientes.

Las representaciones dadas por la profesora, activa los conocimientos previos, de los alumnos, pero no crea nexos entre éstos y el contenido a tratar.

Es por ello que un aspecto mecánico para la adquisición de la percepción de letras y sílabas, para el aprendizaje de la lectura queda reducido a la posesión de una simple técnica de deletreo, desprovista de toda significación.

De acuerdo con el principio de aprendizaje significativo, señalado por Ausubel, la estrategia utilizada por la profesora, no cumple con un aprendizaje funcional, porque no contempla las características propias del alumnado de etnia mapuche. Entendemos etnia como “una comunidad por colectivo minoritario dentro de una sociedad que se caracteriza por unos rasgos culturales diferenciados, más allá de sus rasgos faciales o biológicos”. (Guerrero, A;1996, p. 50)

En el proceso educativo, observado y evidenciado en la investigación, queda de manifestado que un factor que dificulta la adquisición de la lectoescritura en alumnos que hablan mapudungun, es el manejo de códigos lingüísticos diferentes entre la cultura dominante y la etnia a la que ellos pertenecen.

Definiremos cultura como “un sistema significativo de creaciones ideacionales y materiales, producidos colectivamente y que es seleccionado históricamente por una permanente práctica en respuesta a necesidades de todo tipo. Este sistema es transmitido, utilizado y modificado según factores internos y externo, por lo que se produce variaciones resignificaciones en el tiempo, adoptando una dimensión dinámica”. (Peralta, 1996, citado en Abarzúa, 1999, p. 4)

El deletreo de palabras entre otros, produce un aprendizaje parcializado y descontextualizado a la realidad de éstos, creando dificultad para desarrollar un adecuado aprendizaje del lenguaje oral y escrito. Producto de las diferencias de códigos lingüísticos entre los alumnos y el contexto escolar. Según Bernstein los códigos lingüísticos son aquellas construcciones verbales, socialmente aprendida que permite a una persona participar de situaciones de comunicación interpretando y produciendo mensajes. (Abarzúa, P, 1999)

El aprendizaje para ser significativo requiere “ la incorporación de una gran variedad de métodos de enseñanza que proporcionen experiencias de aprendizaje que encajen en las características individuales de cada alumno: capacidades, intereses y conocimientos” (Wang, .M; 1995, p.21)

El desarrollo cognoscitivo ocurre no sólo por medio de la construcción de nuevos esquemas sino por medio de la diferenciación e integración de los esquemas existentes. Piaget señala, que “los esquemas cognoscitivos se dan respondiendo a diferentes etapas, una de ellas es la adaptación, que es el proceso continuo de interactuar con el ambiente y aprender a predecirlo y aprender a controlarlo. Las experiencias de adaptación conducen al desarrollo de nuevos esquemas, al inicio a través de ensayo y error, pero de manera creciente, por medio de experimentación sistemática. El conocimiento es construido conforme el niño tiene experiencia”(Wood,T; 1996, p.110)

“Piaget identificó dos mecanismos de adaptación fundamentales: la acomodación y la asimilación. La acomodación es el cambio en la respuesta ante el reconocimiento de que los esquemas existentes no son adecuados para lograr los propósitos actuales. La acomodación es necesaria cuando se encuentra demandas de adaptación que no se pueden satisfacer con los esquemas existentes.

“La asimilación es el proceso de responder a una situación estímulo usando los esquemas establecidos ” (Good, T; 1996, p. 30-31)

Para crear la instancia de aprendizaje, donde se lleven a cabo los mecanismos anteriormente descritos, es necesario que el ambiente que rodea al niño, provea instancias que gatillen un aprendizaje significativo donde el ambiente es imprescindible, para que éste se genere.

“El éxito se ve como una consecuencia de la respuesta al ambiente de aprendizaje más que como resultado de las diferencias en las características y capacidades básicas del alumno que aprende” (Wang, .M; 1995, p.20).

A pesar de las diversas estrategias de enseñanza utilizadas por las profesoras de la muestra, la gran mayoría concuerda en los recursos materiales utilizados, siendo estos de carácter básicos, idénticos para la totalidad de los niños, sin hacer distinción en el trabajo con los alumnos con dificultades de aprendizaje en la lecto-escritura.

Cabe destacar que se evidencia en dos docentes de la totalidad de la muestra, la utilización implícita de la adaptación en la temporalización del logro de objetivos, es decir, no sólo consiste en que los alumnos con dificultades en su proceso educativo dediquen más tiempo para finalizar las actividades pedagógicas, si no que también hace alusión a un mayor tiempo, en relación al cumplimiento de objetivos de acuerdo al nivel que cursa el alumno, de este modo estudiantes pertenecientes a segundo año básico deben resolver fichas de trabajo de primer año, con ello se evidencia que las docentes demandan a estos alumnos con dificultades en la lecto-escritura competencias curriculares de un nivel menor a los que pertenecen originalmente. Sin embargo las fichas utilizadas no son construidas en función de las características y necesidades que presenta cada uno de ellos.

Por otra parte si bien una de las docentes manifestó por medio de la entrevista realizar ficha de trabajo dirigidas especialmente a los niños con dificultades de aprendizaje en lectoescritura, ello no fue observado mediante los registros de aula.

“Los materiales básicos se refieren a : libros de texto, cuadernos de trabajo y materiales preparados por el profesor” (Wang; 2000, p.25)

“Los materiales curriculares editados en soporte papel, y en esencial los llamados libros de texto, constituyen uno de los principales recursos para la tarea docente del profesorado, son el principal recurso en muchos casos. Por lo tanto, son muy relevantes las características didácticas de estos materiales” (Parcerisa, A, 1999, p.82.)

Se entiende por libro, “un número determinado de páginas que desarrolla el contenido de un área o asignatura para un grado o un curso escolar, distribuyendo los contenidos en lecciones o unidades; generalmente está pensado para un uso centrado en la comunicación de la lección por parte del docente o el estudio individual sobre el propio libro, mediante la lectura y la realización de las actividades propuestas. En las últimas décadas los libros de texto se han caracterizado por presentar una serie de contenidos que se convierten en prescriptivos; por plantear una serie de actividades cerradas, homogéneas y, en ocasiones, autosuficientes (no siendo necesario recurrir a otros materiales); por ofrecer unidades cerradas” (Parcerisa, A, 1999, p.36)

El libro de texto es por su parte también, generador de nuevos recursos o materiales, como lo que hoy día se entiende o se conoce como fichas de aprendizaje y que también se exploran y utilizan por las profesoras estudiadas. Las fichas de aprendizaje tienen un sentido especialmente importante, porque suponen, la selección por parte del profesor de aquellos contenidos que son mas necesarios profundizar o porque logran ser, a partir de la creación o adaptación, materiales mas contextualizados y entendibles al alumno, considerando niveles curriculares o entornos culturales que muchas veces no están siendo expresados o reconocidos por los alumnos desde los mismos libros de texto.

La utilización del libro de texto va mas allá de estrategias pedagógicas individuales o de lugares con escasos recursos materiales o tecnológicos. Es por cierto, una herramienta utilizada y ampliamente aceptada en todo el país, por todos los profesores, y en todas las etapas de la escolarización, aún más, en otros lugares del mundo; los países y ministerios de educación, elaboran y

reparten libros educativos a toda la población escolar y son estos también, el principal apoyo del profesor en su aula.

“ Tradicionalmente, el material curricular básico utilizado en el aula ha sido el libro de texto. Todavía hoy, el libro de texto de uso individual es el instrumento más común en el espacio educativo. Sin embargo, los planteamientos educativos en la reforma ponen un importante énfasis en la necesidad de diversificar y flexibilizar estos materiales de uso cotidiano en el aula. (Doménech , J; 1999, p.33)

Si bien es cierto el libro es una herramienta útil y necesaria, también es cierto que hoy día, se necesita ampliar los recursos y formas de enseñar utilizando nuevos materiales. El libro de texto debe ser sólo la base de nuestra enseñanza y a partir de él, construir materiales que consideren aspectos tan relevantes y significativos como la diversidad del alumnado, en cuanto a conocimientos, capacidades individuales, intereses, contextos sociales y culturales en los que viven, etc.; y entonces dar una respuesta adaptada a las particularidades de cada niño.

Según los planteamientos de la reforma educacional chilena la información que se entrega a los alumnos debe ser contextualizada, con el fin de otorgar aprendizajes que se asocien a su realidad y por lo tanto otorguen un valor funcional a lo que se aprende.

Frente a los procesos de mediación que debe realizar cualquier docente se encuentra el foco referido a la intencionalidad que le otorgue el profesional al material utilizado en las situaciones de aprendizaje, de este modo, el alumno tendrá en sus manos un material que denote con claridad la finalidad educativa que plantea el docente.

El material escogido debe apuntar a las características cognitivas de los alumnos, es decir, según lo postulado por Piaget en su teoría del desarrollo cognitivo, los niños que atraviesan por este estadio (operacional concreto) se caracterizan por necesitar de soportes concretos para la comprensión de la información que se les entrega, de este modo las láminas

contiene generalmente ilustraciones, lo que permite capturar el interés y de algún modo facilita la comprensión de este por el contenido a tratar.

Según lo observado, las profesoras hacen uso del material en función de la totalidad y generalidad del alumnado, no concibiendo la diversidad o aprendizaje entre los alumnos y por lo tanto, creación de materiales para ellos, sean estos fichas u otros. Aun cuando estos profesores se dan cuenta de que existen niños con dificultades de aprendizaje, niños que requieren de adaptación de materiales para su óptimo desarrollo, la realidad es que desde lo que se piensa o se conoce no se lleva a la práctica, esto por diferentes razones, falta de conocimientos y de herramientas tanto conceptuales, estratégicas y procedimentales, que les permitan de forma autónoma y conciente crear materiales según características específicas de estos alumnos, materiales que respondan a factores culturales, a estilos de aprendizajes y necesidades educativas.

Desde la perspectiva de Smith (1983) los libros de lectura no permiten que los niños avancen como lectores, probablemente está asociada a la falta de familiaridad del niño con el lenguaje artificial de los libros escolares, esta característica se potencia en las escuelas rurales puesto que es un gran porcentaje del alumnado que pertenecen a una cultura diferente y en la mayoría de los casos el contenido lingüístico explicitado en este material suele ser descontextualizados a su realidad, esto debido a que los alumnos observados pertenecían mayoritariamente a la etnia mapuche.

“Las situaciones funcionales de la lectura, se dan en la medida en que la lengua escrita tiene valor como forma de comunicación, en el medio en que uno se mueve” (Smith F;1983, p.22). Por lo tanto y de acuerdo a lo señalado por Ausubel en la teoría del aprendizaje significativo estos alumnos pueden presentar dificultades en la adquisición de este nuevo conocimiento al no poder establecer el vínculo entre el contenido presentado y sus conocimientos previos.

El libro escolar, como elemento didáctico referencial, suscitador de actividades significativas y funcionales, tienen que seguir presente en la

educación, aunque nunca como única fuente de aprendizaje. Además tiene que ser un instrumento abierto a la iniciativa del profesorado. “La diversidad de los alumnos exige también la diversidad de los materiales si queremos respetar el principio de la individualización” (Parcerisa, A, 1999, p. 40)

“Algo que se puede considerar y destacar en las observaciones, es la textualización de las aulas. Uno de los postulados más valiosos consiste en concebir la lectura como un acto dialógico donde se requieren dos tipos de información la visual y la no visual. La información visual hace referencia al material impreso colocado frente a los ojos y constituido en el estímulo originario del acto de leer”. (Morales R; 2002, p.48).

Esta es una estrategia que sirve de apoyo para todos los alumnos, ejemplo de ello es el uso e implementación de los abecedarios y números en las paredes para que los niños en función de la actividad que realicen puedan libremente hacer uso de ellos. Así también el material visual en la sala de clases en mapudungun, permite que los niños, en su mayoría de origen mapuche y hablantes de lengua materna, se adapten mas fácilmente a nuevos aprendizajes, conceptos y contenidos.

La etiquetación de la sala debe plantearse con un propósito educativo y debe contemplar el mensaje de forma clara para que quien lo visualice comprenda de que se trata y cuál es el propósito del afiche.

De acuerdo a nuestra investigación existen dentro del grupo de profesoras observadas, tres subcategorías, de las cuales dos son más recurrentes: la relación de manera afectiva y a través de la enseñanza de objetivos transversales. Cabe destacar que las docentes establecen el mismo tipo de relación con la totalidad de los alumnos, incluyendo aquellos que presentan dificultades de aprendizaje.

Un criterio esencial “es el establecimiento en el aula de un clima afectivo y relacional basado en la confianza la seguridad y la aceptación mutuas entre profesor y alumnos, desde el cual pueda facilitarse la participación de éstos” (Alcudia, R; 2000, p.122).

La utilización del lenguaje fortalece un vínculo de confianza entre la profesora y los niños, creando una cercanía entre ambos, permitiendo mayores oportunidades de participación en el aula. La educadora es afectiva con todos los alumnos, sin hacer diferencias con los niños que presentan dificultades de aprendizaje, fomentando así frecuentemente un clima motivador y agradable para ellos.

El clima grato, se establece mediante situaciones de comunicación que le permiten al alumno crear nuevos significados y encontrar sentido a las relaciones interpersonales, así se potencia no sólo la relación con sus compañeros sino que también con la educadora.

Existen sin embargo factores culturales que pueden afectar la intencionalidad en la relación que establece la educadora con sus alumnos, debido a que los códigos verbales utilizados, no adquieren el significado que ésta desea, porque en la lengua mapuche no existen los diminutivos (anexo entrevista) y por lo tanto estos refuerzos tampoco son utilizados en el entorno familiar. Creando en el alumno confusión en relación al lenguaje y falta de significado en la interacción con su entorno. (anexo1)

Además utilizar este recurso verbal de los diminutivos de forma excesiva y sin intencionalidad pedagógica, puede afectar indirectamente la producción oral del lenguaje, asimismo y de forma hipotética puede resultar perjudicial, el estar involucrados en un clima oral de aula constantemente en armonía y sin conflictos provocando dificultades de adaptabilidad en ambientes en los cuales no se planteen códigos verbales con connotaciones afectivas y de este modo al existir un cambio de profesor o forma de relacionarse con el alumnado, éstos no puedan ser capaces de enfrentar ésta nueva situación, dificultando su reaccionar frente al proceso de aprendizaje y de adaptabilidad a éste nuevo tipo de clima en el aula.

“ La teoría de Erickson sostiene que los niños necesitan un ambiente escolar seguro y relaciones afectuosas con los adultos para conservar el sentido de confianza indispensable para su desarrollo personal” (Meece; 2000, p.271)

Se reconoce que a la familia le corresponde una función preferencial en la formación ética y moral de niños y jóvenes, de hecho, es en la familia donde los educandos forman e internalizan los valores con los cuales se incorporan a la escuela. Dada estas características y asumiendo desde una perspectiva sociológica que la escuela es una institución primaria de socialización, son los profesores quienes refuerzan y o orientan alguna de estas actitudes y valores.

Por lo anterior, desde muy pequeños los niños tienen la necesidad de responder a un comportamiento prosocial, si los modelos y las relaciones que establecen con las figuras de apego como la familia, profesor etc, se basan en unos valores positivos y les transmiten la sensación de “ser queridos”. Es a partir de la interacción afectiva entre el medio social y el niño, cuando se irá conformando este proceso socializador.

Los valores son principios normativos que prescinden y regulan el funcionamiento de las personas en cualquier momento. Las normas constituyen una creación de los valores, son reglas de conducta que deben representarse en determinadas situaciones.” (Bassedas, Huget, Solé; 1998)

Mediante el aprendizaje de este tipo de contenidos se pretende que el escolar sepa responder con criterios y comportamientos determinados ante las personas, las cosas, etc.

El ambiente escolar (escuela) es una importante fuente de transmisión de pautas de comportamientos, cuya finalidad es seleccionar distintos tipos de valores y normas que conviene potenciar de acuerdo con los principios y las pautas marcadas socialmente.

“Las interacciones que los profesores, establecen con los alumnos constituyen una de las experiencias de vida más importantes para el proceso de formación de valores” (MIDEDUC; 1997, p.38)

Heargraves (1977) señalado por Coll C (1999, p.301) “señala dos subroles básicos que, en su opinión, todo profesor debe desempeñar: el instructor y el mantenedor de la disciplina. El subrol de instructor se relaciona con los esfuerzos por conseguir que los alumnos aprendan y se asocia con

unas expectativas de comportamiento vinculados al establecimiento y desarrollo del curriculum: selección de contenidos, definición de objetivos, organización de actividades de aprendizaje, evaluación de los resultados, etc. El subrol de mantenedor de la disciplina, por su parte, se relaciona más bien con la gestión de las actividades de aprendizaje, evaluación de los resultados, etc.”

“Un determinado estilo del profesor en el desempeño de los subroles de instructor o de mantenedor de la disciplina lleva asociado inevitablemente unas determinadas expectativas de comportamiento de los alumnos, que habrán de adaptarse a la manera como el profesor define la situación en uno y otro sentido. Es pues el profesor quien, en la interacción que establece con sus alumnos, define en principio las tareas a realizar y las reglas que presiden su desarrollo” (Coll C;1999, p.301)

Si bien las reglas y valores generan un ambiente propicio para el aprendizaje, en la investigación se observa, que dichas normas no son consensuadas con los alumnos por lo tanto adquieren un carácter jerárquico, siendo visualizadas por los niños como normas impuestas. Esta condición puede afectar indirectamente la relación que se establece entre la profesora y sus alumnos y el grado de confianza que se genera entre ellos.

De acuerdo a lo observado se evidencia que las normas de conducta y valores transmitidos por las docentes, tienen un carácter general a nivel de aula, existiendo una igualdad en la forma que se dirige al alumnado.

Según lo observado en la presente investigación, con respecto a la relación profesor alumno la subcategoría menos utilizada, en las actividades pedagógicas, consiste en la entrega refuerzos sociales, esto se da en la generalidad del grupo curso.

Se entiende el concepto de refuerzo como “el mecanismo primario para el establecimiento y mantenimiento de la conducta” (Good, T;1996, p.408).

Dentro de los tipos de refuerzos encontramos los refuerzos sociales el cual es entendido por Coll (1999), como recompensas ya sean elogios, calificaciones u honores.

“El reforzamiento puede motivar no solo al estudiante que lo recibe sino también, por medio de los efectos del modelamiento, a quienes lo observen. En teoría un profesor puede motivar a un estudiante para que trabaje con esmero no solo elogiando su trabajo cuidadoso que otros ejecutan, en especial amigos o compañeros con quienes se identifican” (Good, T;1996, p.409).

Según Good (1997) y de acuerdo con la postura conductual, las consecuencias determinan en gran medida si una persona repetirá el comportamiento.

En este caso la profesora la mayoría de las veces elogia a sus alumnos por medio de frases, y gratificaciones por logros alcanzados en el transcurso de la jornada educativa o al finalizar sus tareas.

En Good (1997) la eficacia de las recompensas es mayor si se emplean en tareas rutinarias. Es útil que las recompensas se entreguen en forma que apoyen los intentos por desarrollar la motivación de los estudiantes por aprender, es decir, de modo que se le aliente a preciar sus conocimientos y habilidades en el desarrollo”

El profesor es quién ejerce las condiciones que generaran la motivación en el alumno, entendiendo por esto como “un estado en que influye profundamente la situación del momento. Se concentra en las condiciones de incentivo y de reforzamiento dentro de la situación de aprendizaje” (Meece; 2000, p.286).

Wang, M, (1995) plantea que hay una variedad de técnicas de motivación que ayudan al alumno con dificultades a ir asumiendo más responsabilidad en su aprendizaje y comportamiento, los profesores comunican lo que esperan de ellos verbalmente y eso genera en los alumnos sentimientos de confianza que fomentan la independencia y la autorregulación de la conducta para llevar a cabo las tareas.

Estas técnicas motivacionales consisten en algún tipo de reforzador externo y su finalidad es aumentar la importancia de una actividad o la confianza de los alumnos en la realización de esta.

Los alumnos de esta manera sienten que su conducta es la correcta, y gracias a ello tenderán a repetirla en el futuro. También el refuerzo entregado provoca sentimientos de seguridad en el niño, lo cual aporta en la construcción de la identidad.

Según Woolfolk, (1998), la identidad se refiere a la organización de las habilidades, creencias e historias del individuo en una imagen coherente de sí mismo para lograr formar una identidad es necesario la seguridad en si mismos, para poder tomar decisiones y tratar de realizarlas.

Meece (2000), señala que el psicólogo Erickson formuló una teoría para explicar el desarrollo personal del niño, la aparición del yo al iniciarse el desarrollo, la necesidad de autosuficiencia en la etapa escolar está formando la base de una futura identidad.

Durante el periodo escolar el niño aprende lo que Erickson llama sentido de laboriosidad. “En esta etapa de debe adquirir la capacidad de trabajar y cooperar con otros cuando ingresa a la escuela laboriosidad frente a inferioridad, comienza a identificar sus cualidades y a disfrutar sus logros. El niño. Deben encausar su energía al dominio de las habilidades y a sentirse orgullosos de sus éxitos” (Meece; 2000, p.270)

De este modo el menor debe atender a las demandas de aprender manifestando idóneamente habilidades para desempeñar óptimamente dicho requisito, de lo contrario tiene el riesgo de sentir inferioridad, fracaso e incompetencia, lo cual en un futuro puede afectar su autoestima, por lo tanto es necesario también reforzar estos aspectos.

La crisis de esta etapa se desencadena por la necesidad de afrontar las expectativas del grupo de compañeros y de la escuela. De acuerdo a esta teoría de desarrollo psicosocial las necesidades básicas de estos alumnos las cubren personas que las ayudan a descubrir sus habilidades especiales si no se le apoya o si no logra corresponder a las expectativas de los demás

puede experimentar sentimientos de inferioridad o inadecuación. “Los niños empiezan a adoptar actitudes más negativas frente a sus capacidades y a sentir menor motivación” (Meece; 2000, p.270)

“El autoestima es una evaluación de nuestros rasgos, de nuestras capacidades y características” (Meece; 2000, p.271).

“ La autoestima es un juicio personal del valor, indica hasta que punto alguien se cree capaz e importante, exitoso y valioso” (Coopersmith, 1967 citado por Meece; 2000, p.271)

En esta valoración influye de manera decisiva las expectativas que tiene el profesor respecto a él. “Las previsiones que realizan los profesores de la conducta del alumno hacen que éste sienta que él es así y se comporte conforme a esa imagen, no tanto porque sea precisa, sino porque el alumno actúa conforme a ella. Esto no significa que el profesor debe transmitir unas expectativas positivas aunque siempre ajustada a las posibilidades reales del alumno” (Escaño, J;1997, p.108)

“Reforzar cuando mejoran respecto de su propio nivel es importante, con el fin de sostener la motivación y la confianza en sí mismos, que no se ponga a competir a los alumnos entre sí. Una buena practica es hacer un esfuerzo concienzudo para recompensar a cada alumno por la mejora que hace respecto de su propio desempeño anterior. Esto es especialmente importante para aquellos que más les cuesta ”. (Gaskins, I;1999, p.127)

En relación a las formas de evaluación de los alumnos con dificultades de aprendizaje, la totalidad de las profesoras observadas y entrevistadas, utilizan las preguntas orales.

La subcategoría “plantear preguntas” incluye un conjunto de comportamientos instructivos relativos al control que ejerce el profesor sobre las oportunidades de respuesta pública de los alumnos en aquellas situaciones de aprendizaje que exigen su intervención oral. Las preguntas que plantea el profesor durante sus clases deben ser asociadas al contexto y estar en función del contenido y las tareas de aprendizaje que en ese

momento están llevando a cabo los alumnos. Por otra parte, el nivel cognitivo de una pregunta debe estar en función de los propósitos de la enseñanza.

“La manera de evaluar es consecuencia de las ideas que tenemos sobre cómo se aprende y cómo se enseña. Así al recoger información, valorarla y tomar decisiones lo hacemos atendiendo a los factores que identificamos como relevantes del proceso y a las relaciones que se establecen” (Escaño, J;1997, p.108)

Es importante que se produzca la participación de todos los alumnos en los primeros niveles y en situaciones de grupo pequeño, por lo que los profesores habrán de estar atentos a facilitar la participación activa de aquellos que nunca suelen ser voluntarios.

En las situaciones en las que las respuestas de los alumnos sean parcialmente correctas los profesores que obtienen un mayor rendimiento son aquellos que confirman las partes correctas de la respuesta y siguen insistiendo hasta lograr una respuesta completamente correcta.(Coll, C; 1999, vol 2 , p.265-266)

“Evaluar el proceso de aprendizaje y no sólo las realizaciones finales o puntuales. El punto de partida es diferente para cada alumno; hay que evaluar los logros alcanzados; el ritmo de aprendizaje es propio de cada uno, hay que evaluar el logro del objetivo, no el momento en que se consigue”. (Escaño, J; 1997, p.46)

Las observaciones informales de proceso, al no poseer indicadores objetivos o protocolos que la respalden, podrían utilizarse para desarrollar los planes de trabajo individual adaptados para los alumnos y asegurar que puedan lograr los aprendizajes esperados. Además se puede caer en el error de permanecer con una visión estática del desempeño del alumno, puesto que al no tener una pauta con una evaluación sistemática, que indique los logros alcanzados por el alumno, la docente puede perder el progreso individual del alumno demandando posiblemente menos de lo que el alumno pueda entregar. Los alumnos con dificultades en el aprendizaje no son alumnos que permanezcan con su problema permanentemente, es aquí

donde el rol del docente asume una enorme importancia al modificar y apoyar el proceso del alumno, detectando los avances o estancamientos de éstos en su aprendizaje. “El éxito del aprendizaje se maximiza cuando se les proporciona experiencias que se construyen a partir de su competencia inicial y que responden a las necesidades de su aprendizaje.” (Wang, M; 1995, p.18)

“Evaluar siempre supone tres cosas: recoger datos, valorarlos y tomar decisiones en consecuencia. En la actividad normal de las clases los profesores realizan evaluaciones de forma intuitiva, pero los sesgos, impresiones y contaminaciones que supondría realizar exclusivamente este tipo de regulaciones, hace recomendable un tratamiento complementario (fichas de seguimiento, registro de datos, etc.)” (Escaño, J; 1997, p.128).

Por otra parte Coll y Palacios (1992) plantean que los profesores que realizan preguntas cuando se exponen los contenidos, logran asumir un rol activo en el proceso educativo, de este modo, se permite que los alumnos interactúen con sus pensamientos exponiéndolos a quien cumple el rol de mediador, potenciando la participación de los educandos.

En el aula se evidencian preguntas de tipo convergentes, donde la docente plantea interrogantes que tienen respuestas certeras y únicas, por lo que se limitan las posibilidades de respuestas, “las preguntas convergentes admiten sólo una respuesta como correcta.” Woolfolk (1998).

También se evidencia la utilización de preguntas divergentes, las cuales se caracterizan por ser “preguntas que admiten muchas respuestas” Woolfolk (1998).

En resumen la educadora realiza preguntas, con el propósito de saber los conocimientos previos de los alumnos y motivar de este modo su participación en la clase. La importancia de otorgar espacios para que los alumnos participen de la clase a través de sus opiniones radica en que dicha actuación potencia el desarrollo del niño puesto que le permiten expresar sus conocimientos aunque estos sean por ensayo y error.

Dentro de los estándares de desempeño, la faceta A, específicamente el criterio A-5 está relacionado con las estrategias de evaluación apropiadas para los alumnos y asociadas a las metas de enseñanza. Optar por las evaluaciones sistemáticas, sin dejar de lado las demás, permite a los alumnos demostrar lo que han aprendido y a la educadora observar el cómo, a qué ritmo, etc.

Hacer constantes revisiones al trabajo de los alumnos significa también control sobre su proceso pedagógico, advirtiéndoles a los niños que deben realizar las tareas y no hacer otras actividades, así, sienten la constante supervisión y atención sobre ellos y les permite regular su conducta enfocándola al trabajo y como consecuencia, tenemos un ambiente más agradable y un clima adecuado para el trabajo.

Podemos observar que cuando las profesoras, necesitan controlar las situaciones de aprendizaje, se desplazan continuamente por todas las zonas del aula, respondiendo a las peticiones de los alumnos o iniciando el contacto con ellos” (Wang, M; 1995,p.30) , permitiendo de este modo dar el feedback necesario y el refuerzo para incrementar la eficacia del aprendizaje.

La fuente principal de evaluación en el aula, es sin duda, el profesor. Se le exige continuamente que formule juicios sobre el trabajo y la conducta de los alumnos. Con frecuencia, en la mayoría de las aulas, los alumnos llegan a saber cuando las cosas son acertadas o erróneas, en muy buena parte como resultado de lo que les dice el profesor.

Es importante incluir la evaluación en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que nos proporciona información de hasta qué punto se han cumplido los contenidos trabajados en el aula.

La evaluación formativa debería servir como factor regulador del proceso de aprendizaje de los alumnos, y por lo tanto, las diferentes informaciones que obtenemos de ella, habrán de aportarnos datos significativos del progreso del alumno o de sus dificultades, así como elementos de reflexión sobre nuestra práctica educativa, teniendo por tanto una función reguladora y autoreguladora.

La importancia de la evaluación en sus tres fases, radica en que se trata de un proceso, por lo tanto, desde que se inicia hasta que concluye una actividad, el alumno está desarrollando capacidades y aptitudes que le permiten adquirir significados. Bajo esta premisa, podemos señalar que el alumno puede modificar su desempeño en el transcurso de su proceso educativo, y dada estas características y puesto que la evaluación es un proceso de carácter dinámico, el profesor debería visualizar e interpretar la información de la evaluación no tan sólo para valorar los avances del alumno, sino que para evaluar su propio desempeño, comprobando si las estrategias utilizadas están dando respuesta a las necesidades del alumnado.

Por lo tanto se puede observar la utilización de la pregunta en distintas etapas de la evaluación, inicio, proceso y final. Sin embargo debemos aclarar que las educadoras no emplean las tres etapas de la evaluación en una sesión de trabajo, lo que se observa en la mayoría, es el empleo de una o dos de estas etapas.

La distribución de los alumnos con dificultades de aprendizaje, en las actividades del aula, es en su mayoría de tipo grupal, distribuidos éstos de manera azarística junto con los demás niños.

“El profesorado, por lo general es el que dispone la distribución de las alumnas y alumnos y el que decide cuál es, según su parecer, la mejor distribución; qué alumnos necesitan estar más cerca, qué grupos pueden formarse, en el caso de que los pupitres estén formando grupos de dos, tres o cuatro” (Escaño, J; 1997, p.62).

En relación a la clase entendida como grupo y como conjunto de pequeños grupos, de los cuales se dan múltiples interacciones, el profesorado debe reflexionar y tomar decisiones respecto de cual es la intencionalidad de elegir esta forma de distribución u organización.

“El profesorado debería intentar que este marco fuera flexible y adaptable, en función del tipo de trabajo a realizar (intenciones educativas específicas y secuencia metodológica), y que el alumnado se encontrara con

un mínimo de confortabilidad y de seguridad personal” (Parcerisa, A; 1996, p.23)

Según los antecedentes recopilados, en las entrevistas y registros de los profesores 2,4 y 5 (ver matriz general de análisis) la organización tiende a acercarse a un modelo de enseñanza de tipo constructivista, al favorecer el trabajo de grupo y las relaciones sociales que se establecen entre los alumnos, para lograr los aprendizajes esperados en función de los objetivos del profesor.

“El trabajo en grupo es una de las diferentes estrategias didácticas que podemos emplear en el aula rural. El trabajo en grupo significa dos cosas: aprendizaje autónomo e interacción social entre los miembros de grupo” (Boix, R; 1995, p.71)

De acuerdo a esto, “Las dinámicas grupales constituyen un elemento de especial importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El grupo influye en sus componentes, ya que las personas somos seres sociales que construimos nuestras pautas de conducta influidos por los valores, las creencias, los hábitos...de aquellos grupos que constituyen referentes para la persona en cuestión” (Doménech, J; 1999, p.17).

En este caso, se evidencia la utilización de esta estrategia con fines pragmáticos, ya que la demanda en los cursos combinados sobrepasa la capacidad del profesor en cuanto a la atención que requieren todos y cada uno de los alumnos y el tiempo no es la mejor compañía a la hora de lograr aprendizajes nivelados en todos los alumnos.

A pesar de que la estrategia sea efectiva para el desarrollo de la autonomía y que ésta tenga una incidencia favorable en el aprendizaje de los alumnos, el profesor no debe dar por hecho el logro de los objetivos planteados para los alumnos, en cuanto a contenidos y actividades realizadas, por la sola distribución que significan los grupos.

La distribución en grupo no quiere decir que exista un trabajo colaborativo entre los alumnos, entendiendo por este, al acto de compartir

responsabilidades y actividades de forma equitativa entre los participantes o miembros, sin que exista por lo tanto, roles de mayor importancia o jerarquía que los demás.

“Los grupos de aprendizaje cooperativo son heterogéneos, compuestos de alumnos que varían en capacidad y características personales. Los grupos heterogéneos han mostrado que aumentan el rendimiento de los que tiene éxito, así como de los que tienen menos éxito, y enseña habilidades sociales y valores democráticos” (Wang, M; 1995, p.60)

“Para conseguir que el alumnado trabaje en grupo cooperativo es necesario algo más que distribuir las mesas formando grupos más reducidos dentro del aula. El trabajo cooperativo no es una cuestión limitada a la geografía del aula sino que deviene de una estrategia de trabajo muy potente para atender la diversidad dentro del aula ordinaria, ya que es un instrumento idóneo para construir socialmente el conocimiento y para ayuda mutua” (Aldámiz- Echeverría, M^a; 2000, p.33).

El modelo de aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson, se centra en “la colaboración de los compañeros y en el ambiente de aprendizaje, y uno de los fines es que los alumnos participen libremente en el proceso de aprender sin comparar sus capacidades con las de sus compañeros” (Wang, M; 1995, p.60).

Fernández, P (1995) plantea que existen perspectivas puramente cognitivas que sostienen que las interacciones entre estudiantes son suficientes para incrementar el rendimiento.

Si “el logro está dependiendo de que también lo consigan los otros individuos estamos bajo una estructura cooperativa de objetivos” (Fernández, P ;1995).

“Los métodos de aprendizaje cooperativo tiene efectos fuertes , consistentes y positivos sobre las relaciones y prejuicios raciales, actitudes hacia los compañeros de clase académicas atrasados, entusiasmo y motivación hacia la tarea y la asistencia a la escuela en general, autoestima,

control y encauzamiento de la agresividad, descentración, habilidades sociales y comportamiento altruista y prosocial” (Fernández, P ;1995, p.42).

Las prácticas pedagógicas observadas, al fomentar el trabajo en grupo, potencian relaciones sociales entre los compañeros, generan motivación y mejoran el rendimiento.(Fernández, P; 1995)

“La organización del aula es una medida que facilita la atención a la diversidad y en este caso llevar a cabo adaptaciones curriculares pasa por adecuar la organización del aula en aspectos tan elementales como la colocación de las mesas, disponiéndolas de tal manera que permitan el trabajo cooperativo entre los alumnos o la creación de espacios o entornos de actividades específicas que les posibilite tener una cierta autonomía en el trabajo. De ese modo el maestro o la maestra puede disponer del tiempo necesario para proporcionar la ayuda pedagógica y personalizada que los alumnos necesiten en su proceso de aprendizaje, sobre todo a aquellos que tienen dificultades para aprender. (Alcudia, R; 2000, p87)

Según Wang, M, (1995) la enseñanza adaptada al alumno, no se opone a la enseñanza en grupo. “La enseñanza se da en una gran variedad de situaciones y modos (individual, en grupos pequeños o con la clase entera) dependiendo de los contenidos que tengan que aprender y de las características y necesidades del que aprende. Sin embargo para que la educación diferenciada sea efectiva se requiere de la realización de una planificación individualizada para el alumno con necesidades.

Aparte de su posible interés para el aprendizaje de contenidos conceptuales, el trabajo en grupos se convierte en imprescindible para el aprendizaje de determinados contenidos procedimentales y actitudinales. Por otra parte, el trabajo individual es también necesario, entre otras cosas porque puede facilitar el respeto a la diversidad del alumnado, lo que no significa que con el trabajo grupal no sea posible este respeto. En todo caso, parece que lo más adecuado sería un equilibrio entre las actividades de carácter individual y las de carácter grupal. (Parcerisa, A; 1996, p.90.)

De este modo en la investigación se observa que la minoría de las docentes utiliza las filas de trabajo siendo los niños con dificultades los que ocupan los primeros lugares (asientos), cerca de la mesa del profesor.

“Se puede optar por una organización “individualista” de las actividades de aprendizaje la cual cada alumno suele preocuparse de su trabajo y de alcanzar los objetivos propuestos en cada tarea determinada, independientemente de lo hagan sus compañeros e independientemente de que éstos alcancen, o no sus propios objetivos y reciban o no reconocimiento de su trabajo”. (Coll; 1992, p.56)

“La distribución de los alumnos y alumnas en la clase y su relación con el profesor o profesora representa, casi siempre, una relación jerárquica. La mesa del docente es más grande, hay un espacio mayor alrededor, con la pizarra cerca de su radio de acción, etc. las mesas de los alumnos, están por lo general, dispuestas enfrentadas a la del profesor, su capacidad de movilidad está más limitada, etc.” (Doménech, J.; 1999)

Con este tipo de distribución, evidenciada en los profesores 1 y 3 (ver matriz general de análisis) el profesor se basa en el paradigma conductista puesto que es el protagonista en el aula, dando origen a una enseñanza expositiva, existiendo un punto referencial de atención, la cual recae en el docente, donde generalmente los alumnos asumen un rol pasivo en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Sin embargo es importante considerar que el aprendizaje que los alumnos realizan no sólo es unidireccional sino que también es enriquecido con sus pares, es por ello que se necesita una distribución mixta de trabajo para un mayor desarrollo integral de ellos. Consideramos que “en la clase no sólo interactúa el profesor con el alumno, éste también se relaciona de la misma manera con los compañeros. El papel de los compañeros se considera habitualmente fundamental en la consecución de los objetivos de carácter afectivo y social. Los compañeros son una fuente de conocimiento y ayuda en determinados casos, ofrecen una información que sintoniza

fácilmente con lo que él otro ya sabe y con las dificultades que se plantean” (Escaño; 1997)

Según Meece (2000) existen medidas necesarias para conservar el control del aula, pero esta forma directiva de enseñanza reflejada en la distribución del espacio, puede en definitiva debilitar las relaciones entre compañeros y con ello el mejoramiento de la interacción entre los alumnos.

Tomando en consideración la totalidad de los elementos analizados en la investigación, se evidencia que las estrategias utilizadas por los docentes en relación con los alumnos con dificultades de aprendizaje en el área de lectoescritura son mínimas, siendo la minoría aquellas que empleaban una adaptación a estos alumnos, aún cuando identifican la presencia de niños con dificultades de aprendizaje dentro de sus aulas. Esto puede deberse a dos factores, el primero es que, en el caso de las aulas combinadas la exigencia a la que se ven expuestas las docentes, supera en la mayoría de los casos la posibilidad de ésta de atender individualmente a todos los alumnos. Esto produce que si las educadoras no logran atender al grupo curso, difícilmente podrán brindar un apoyo individual a aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje en relación con estrategias de enseñanza y materiales acorde a sus características y necesidades.

Además se infiere que las profesoras enfatizan en generar un clima propicio para el aprendizaje, dando con ello mayor énfasis en la disciplina en el aula. Cabe destacar que dentro de estas aulas existe la presencia de dos o tres niveles educativos. Las aulas combinadas presentan distintas limitantes que interfieren en la labor de las docentes, debido a que la presión que ejercen niveles distintos, con objetivos y características diferentes entre los alumnos, exigen la atención permanente de las docentes las cuales no pueden intervenir a la vez en todos los niveles educativos presentes en el aula. Debido a esto, muchas veces deben centrar la atención en los alumnos que avanzan más rápido, ya que terminan antes las actividades encomendadas que a aquellos que presentan dificultades.

Entre los docentes observados, no se evidencian diferencias en el desarrollo de sus prácticas, por el contrario tienden a presentar similitudes entre ellas. Las estrategias suelen presentar características del paradigma conductista, en cuanto a ser ellas emisoras de conocimiento, sin embargo cabe destacar que en una de ellas se evidencian mayores estrategias en relación a la atención a la diversidad, acercándose más a una concepción constructivista, esto puede deberse a que se encuentra en un proceso de regularización, lo que le permite obtener mayor información en relación a la enseñanza basada en la reforma educativa y por ende a la atención con niños con dificultades.

Objetivo N° 3: “Indagar sobre los conocimientos que poseen los profesores rurales, respecto de las dificultades de aprendizaje, derivadas del lenguaje”.

Objetivo N° 4: “Detectar las necesidades del profesorado en la atención de los alumnos con dificultades de aprendizaje, cuando no se cuenta con una formación conceptual y procedimental frente al tema.

En relación al conocimiento que poseen los profesores rurales respecto a las dificultades de aprendizaje en el área de lenguaje, específicamente en lecto-escritura, las profesoras identifican diferencias en el desempeño académico de los alumnos, asumiendo como posibles causas, referentes personales de los alumnos como por ejemplo dificultades cognitivas en relación a un C.I bajo lo normal, lo que genera un aprendizaje más lento, problemas en su desempeño como problemas en la comprensión lectora, dislexias, dislalias, disgrafías y problemas actitudinales de los alumnos frente a las actividades académicas, como irresponsabilidad, inquietud o desconcentración.

Se evidencia que las profesoras poseen conocimientos sobre las dificultades de aprendizaje y logran identificar algunas de ellas, pero manifiestan también claramente, la necesidad de adquirir herramientas que apoyen su trabajo para responder a las dificultades de aprendizaje que ellas mismas identifican dentro de sus aulas. Éstas se sustentan en la necesidad

de adquirir o elaborar estrategias que les permitan dar respuesta a las necesidades de los alumnos con dificultades, basado de las características en el desempeño de los alumnos y las dificultades detectadas por la docente en el aula de acuerdo a su labor pedagógica

“A veces esos son dolores que los profesores tenemos y que uno los lleva y los trae a diario, a veces no es posible que el alumno avance ,tal como uno quisiera....será porque uno no ha encontrado la forma , uno dice por qué, por qué no puedo con este niño” (Extracto entrevista profesora 4)

“Uno se cuestiona y encuentra que su preparación en la U, los años de experiencia y los cursos que uno pueda hacer parece que la gente no calza en eso, resulta que cada día, cada alumno es distinto” (Extracto entrevista profesora 4)

Las profesoras implícitamente presentan estrategias de apoyo a aquellos alumnos que manifiestan alguna dificultad, pero no mantienen el control, tendiendo a desbordar o desviar de su eje. Esto resulta como consecuencia a la falta de estrategias y conocimientos que ya anteriormente se han señalado, falta de formación respecto al tema.

Uno de los aspectos que es importante destacar y se desprende del comentario anterior, es que los docente no se sienten capacitados en la atención de los alumnos con Dificultades de Aprendizaje, por lo que la atención destinada en el aula es realizada de manera homogénea para los alumnos, sea esto en materiales, estrategias, o evaluación. En casos específicos, se pueden observar que una profesora quiera adaptar contenidos, dedicando mas tiempo luego de las actividades de clase o que disponga los espacios y a los alumnos de determinada manera, pero estas estrategias, son ciertamente aisladas, porque las profesoras no son concientes de las estrategias de atención a la diversidad que poseen o realizan, siendo entonces ejecutadas o planteadas para los alumnos de manera intuitiva y azarística.

Objetivo N° 4 : “Construir tipologías entre los profesores en relación a las estrategias utilizadas en la enseñanza a niños con Dificultades de Aprendizaje derivadas del lenguaje”.

Uno de los aspectos principales y base de nuestra investigación, era describir la práctica del profesor rural en la atención a la diversidad, específicamente a los niños que presentaran algún tipo de dificultades de aprendizaje derivadas del lenguaje.

El análisis realizado a partir de ese objetivo, nos brinda la información necesaria para poder describir y concluir sobre los modelos que utilizan las profesoras de estas escuelas (ver matriz general).

Las tipologías o modelos construidos se generan a partir del análisis registrado en los diferentes criterios que describían la práctica docente: relación profesor. Alumno, estrategias de enseñanza, entre otros. Según estos, las profesoras se acercan a tipologías o modelos de enseñanza o de atención a la diversidad en consideración a las similitudes que entre ellas se puedan levantar en cada una de las subcategorías.

Según esto se pueden descubrir los siguientes tipos de profesoras, según criterios de análisis y subcategorías:

En relación a la categoría de relación profesor-alumno, se identifican tres tipos: relaciones afectivas, uso del refuerzo social y enseñanza de objetivos transversales.

De acuerdo a la distribución del espacio, se identifican dos modelos: distribución en filas y distribución en grupos de trabajo.

Los recursos materiales se encuentran una tipología que encierra a todas las profesoras investigadas, esta es, utilización de materiales básicos.

Con respecto a la categoría formas de evaluación, igualmente se identifica un modelo que es uso de preguntas.

En la categoría formas de enseñanza, se levantan cuatro modelos de profesoras; estas son: profesor expositor, profesor y conocimientos previos, adaptaciones de temporalización y trabajo a través de tutorías.

Estos modelos, se generan a partir de conocimientos y estrategias implícitas por parte de estos profesores, por no tener una base conceptual y procedimental que apoye o guíe su trabajo, por lo que se desvían de aquello que consideran o conciben como atención a los niños con dificultades, y que toman en cuenta sus características personales.

Siguiendo esta línea de trabajo y análisis, es posible afirmar que no se puede construir una macro categoría o un modelo que sea predominante en todos los profesores, sino que las formas de enseñanza y de prácticas relacionadas con la respuesta a la diversidad, son la unión o el complemento de criterios y formas distintas de concebir la enseñanza y que en ningún caso, se limitan a una tipología con determinadas características.

5.1 Limitaciones

Los factores limitantes que influyeron en el adecuado desempeño de nuestra investigación fueron entre otros, la ubicación geográfica de las escuelas, y el difícil acceso a ellas por escasos medios de transporte. Las escuelas en su mayoría quedan en sectores interiores por lo que era necesario disponer de tiempo extra para obtener la información y datos necesarios en cada visita a dichos establecimientos.

Podemos decir que hubo un primer contacto con una de las escuelas seleccionadas para la investigación pero que no se pudo concretar por razones ajenas a las investigadoras, que dicen relación con situaciones administrativas, razón que tuvo como consecuencia la demora en cerca de un mes en eliminar el contacto y establecer uno nuevo, con todo lo que ello implica.

Otro de los factores limitantes de esta investigación eran los tiempos disponibles entre las investigadoras y que estos coincidieran con el horario en que cada colegio impartiera la asignatura que deseábamos observar lenguaje y comunicación

Un aspecto importante que cabe destacar es que no se logró respetar lo planificado a principio de año y que estaba materializado en el cronograma

de trabajo, estos por motivos de demora en establecer, los contactos, en que los profesores accedieran a ser observados y entrevistados en sus aulas.

La distancia y accesibilidad en el transporte hacia aún mas difícil la llegada a las escuelas, la coordinación entre los días de tesis y los horarios de practica de cada una de las alumnas que realizaban la investigación.

A raíz de esto, y considerando el importante número de niños con dificultades de aprendizaje en las escuelas rurales investigadas, se evidencia y confirma aún mas la necesidad de generar apoyos de educadores diferenciales que respalden la labor del profesorado.

5.2 Sugerencias y Proyecciones

Considerando las limitaciones de esta investigación, se sugiere darle una continuidad al trabajo, profundizando en temáticas como: aprendizaje y ruralidad y aspectos de la etnia mapuche, que han sido factores claves y determinantes en esta investigación.

Ampliar la muestra y el número de participantes y considerar la extensión en el tiempo de observación, para hacer más significativas y con mayor sustento las afirmaciones planteadas en la investigación.

Ante la necesidad de apoyo psicopedagógico se hace necesario que las universidades activen redes tendientes a colaborar con los conocimientos necesarios y las herramientas que las profesoras de estos sectores y realidades requieren.

REFERENCIAS

Astolfi, Joan (1997) "Aprender en la escuela" Editorial Dolmes, Santiago, Chile.

Bassedas Eulalia (1998) "Aprender y enseñar en educación infantil", Editorial grao, Barcelona.

Bernard, J (2000) "Modelo cognitivo de evaluación educativa" Editorial Narcea, S.A. Madrid, España.

Boix Roser (1995) "Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural" Editorial ICE de la universitat de Barcelona y editorial GRAÓ, Barcelona.

Cárdenas Antonio(2000) "El maestro protagonista del cambio educativo", Editorial Magisterio, Bogotá, Colombia.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (1984) "La Educación General Básica" La enseñanza del castellano, Editorial Universitaria 2º edición, Santiago, Chile.

Doménech, J (1999)"La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo". Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

Echeverría, A (2000) "¿Cómo hacerlo? Propuestas para educar en la diversidad" editorial GRAÓ. Barcelona, España.

Escaño, J (1997) "Cuadernos de educación. Cómo se aprende y cómo se enseña" Editorial ICE-HORSI. Barcelona, España.

Fernández, M 1998 "La profesionalización del docente" Editorial siglo XXI, Madrid

Fernández, P; Melero, M^a A (1995) "La interacción social en contextos educativos" Editorial siglo XXI de España, S.A. Madrid, España.

Garrido, J 1997 "Adaptaciones Curriculares" Guía para los profesores tutores de la educación primaria y educación especial. Editorial CEPE España, Madrid.

Gaskins, I; Tourne, M (1999) "Cómo enseñar estrategias cognitivas en la escuela" Editorial Paidós Ibérica, Barcelona.

González, E 1999 "Necesidades Educativas Especiales" Editorial CCS, Madrid, España.

Good, Thomas; Brophy Jere (1996) "Psicología educativa contemporánea", Editorial McGraw Hill, México.

Guerrero, A (1996) "Manual de sociología de la educación" Editorial Síntesis. Madrid, España.

Inostroza, G (1996) "Talleres pedagógicos: alternativas en formación docente para el cambio de la practica de aula" Dolmen ediciones, Santiago, Chile.

Jackson, M; Philip W (1998) "La vida en las aulas" Ediciones Morata S.L. y Fundación Paideia, Madrid.

Marchesi, A; Coll, C; Palacios, J "Desarrollo y educación, II y III" Editorial Alianza Psicología. Madrid, España.

Meece, J (2000) "Desarrollo del niño y el adolescente para educadores" Editorial Mc Graw-Hill, S.A Madrid, España.

Miranda Ana; Vidal-Abarca G Eduardo; Soriano Manuel (2000) "Evaluación e intervención psicoeducativa en dificultades de aprendizaje" Ediciones Pirámide, Madrid, España.

Monereo, C; Solé, I (1999) "El asesoramiento pedagógico: una perspectiva profesional y constructivista" Editorial Alianza. Madrid, España.

Morales Rosa; Bojacá Blanca (2002) "¿Qué hacemos los maestros cuando hablamos en el aula? Concepciones pedagógicas sobre la enseñanza de la lengua" Editorial Universidad distrital Francisco José de caldas, Bogotá, Colombia.

Noar, G (1970) "La educación de los niños necesitados" Editorial Librería del colegio. Buenos aires, Argentina.

Parcerisa, A (1996) "Materiales curriculares" Editorial GRAÓ, Barcelona, España.

Pérez Serrano, Gloria (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. I métodos. Editorial La Muralla, Segunda Edición. Madrid, España.

Pérez Serrano, Gloria (1998). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. II Técnicas e instrumentos. Editorial La Muralla, Segunda Edición, Madrid, España.

Prieto, M (1992) "Modificabilidad Cognitiva y P.E.I" Editorial Bruño, Madrid, España.

Programa Educación Básica Rural, ministerio de educación Chile (1999) "Educación rural; situación y desafíos en Latinoamérica" Editorial Ministerio de educación, Chile.

Rosales, C (2000) "Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza".

Roser Boix Tomás (1995). Estrategias y recursos didácticos en la escuela rural. Editorial GRAO, Barcelona. España.

Ruiz O; José I (1996) "Metodología de la investigación cualitativa" Editorial Bilbao universidad de Deusto.

Saavedra Marcelo (1999) "El hecho educativo Epistemología y Filosofía" Editorial Pillan, Chile.

Saavedra Marcelo (1999), "El hecho educativo Epistemología y Filosofía" Editorial Pillan, Chile.

Serón, J; Col, T (1992) " Psicología de la educación y el lenguaje" Editorial EOS. Madrid, España.

Smith Frank (1983) "Comprensión de la lectura" Editorial Pegaso, Mexico.

Tapia C 1999 "Necesidades Educativas Especiales" Libro UCT, Facultad de Educación, Temuco, Chile.

Wang, M (1995) "Atención a la diversidad del alumnado" Editorial Narcea, S.A. Madrid, España.

Woolfolk, Anita (1999) "Psicología educativa", Editorial Prentice Hall Hispanoamérica, México,

Gregorc,AF, (1984) Style as a synptom: A phenomeogical perspective) <http://www.mineduc.cl/reforma/index.htm>

Anexos

Anexo nº1

Universidad Católica de Temuco

Facultad de Educación

Educación Diferencial

Ficha despistaje de Dificultades de Aprendizaje

Nombre del alumno:.....

Edad:.....

Colegio:..... Curso:.....

Fecha:.....

Ámbito a evaluar	Si	No	Observaciones
1.- Comprensión lectora			
- Conoce vocales			
- Conoce consonantes			
- Lee textos			
			a) Silábicamente
			b) Corriente
			c) Expresiva
- Comprende lo leído de un texto			
2.- Expresión escrita			
- Escribe vocales			
- Escribe consonantes			
- Nivel de escritura			
			a) Copia
			b) Corriente
			c) Espontánea
- Escribe palabras aisladas			

- Produce textos coherentes			
- Su escritura es legible			
3.- Comprensión oral			
- Comprende instrucciones y normas			
- Comprende las conversaciones			
- Presta atención cuando le hablan			
4.- Expresión oral			
- Presta un vocabulario adecuado a su edad			
- Adapta el diálogo según el contexto			
- Expresa con seguridad sus opiniones			
- Pronuncia las palabras sin dificultad			
- Se expresa fácilmente frente a un grupo de personas			

Anexo n°2



ENTREVISTA



Objetivo n° 3 *Describir los conocimientos que poseen los profesores rurales respecto a las dificultades de aprendizaje en lecto-escritura.*

Estas preguntas responden al objetivo n°3 descrito, si el profesor(a) responde a la pregunta n° 5, se le pregunta la n°6 sino se omite.

N° 1.- ¿Cómo es el aprendizaje de sus alumnos en relación al subsector de lenguaje y comunicación?

N° 2 - ¿Cuáles son las características de los alumnos con dificultades en relación a su aprendizaje en dicho subsector?

N° 3.- ¿Que sabe sobre las dificultades de aprendizaje?

N° 4.- Ha tenido Ud. alguna formación con respecto a las dificultades de aprendizaje?

N° 5.-¿Conoce Ud. el concepto de necesidades educativas especiales?

Objetivo N° 1: *Describir las prácticas de los profesores rurales en relación a las dificultades de aprendizaje de los alumnos*

Las preguntas que van a continuación tienen relación con los focos de análisis de los registros,(objetivo 1)

N° 1.- ¿De qué manera se relaciona con sus alumnos con dificultades de aprendizaje? (*Foco: Relación Profesor – Alumno*)

N° 2.-¿De qué manera organiza su espacio de trabajo en las actividades del subsector de lenguaje y comunicación?¿Cuál es el objetivo de hacerlo así? (*Foco: distribución del espacio*)

N° 3.-¿**Qué recursos materiales usa con mas frecuencia en el área de lenguaje y por qué?** (**Foco: recursos materiales**)

N° 4.- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para el aprendizaje de aquellos alumnos que Ud. visualiza con dificultades de aprendizaje? (reforzamiento, apoyo padres, etc)

N° 5.- .¿Qué recursos utiliza para el logro del aprendizaje de sus alumnos que tienen dificultades de aprendizaje en el área de lenguaje? (*Foco: formas de enseñanza*)

N° 6.- ¿Qué aspectos considera en la evaluación de estos niños?

N° 7.- ¿Qué recursos de evaluación utiliza y por qué?

N° 8.- ¿Cómo podría describir UD. su forma de trabajo con esos alumnos en los distintos aspectos? (materiales, evaluación, enseñanza)

Anexo nº3

Entrevista realizada Profesora de Escuela “Pichi Itineto”

Objetivo N° 3: Describir los conocimientos que poseen los profesores rurales respecto a las dificultades de aprendizaje en lecto-escritura.

1. ¿Cómo es el aprendizaje de sus alumnos en relación al subsector de lenguaje y comunicación?

Es lento y se hace complicado por el idioma, sobretodo lo que tiene que ver con lo gramatical, los singulares, los plurales, los artículos, los géneros, la comprensión, se dificultan, cuentos, los relatos se complican mucho entonces lo que es comprensión no se logra es que hay algunos que recién viene aprendiendo lo que es el idioma aquí en el colegio. También se les dificulta porque no saben leer porque hay textos de hecho había un nuevo testamento, unos libros pero no saben leerlos. Entonces no es mucho lo que te pueden decir de esos libros porque no hay manejo gramatical del lenguaje por eso no lo entienden tampoco. Hay profesores mapudungun pero trabajan con séptimo y octavo y no trabajan con los chicos, el otro día con los chicos tratamos de leer un poema en mapudungun pero los niños fueron capaces oralmente pero leerlos, escribirlos les cuesta y eso complica el aprendizaje del lenguaje. En general si tomas lectura desde tercero a séptimo no es tanta la diferencia pero a la mayoría les cuesta mucho más, nosotros, tratamos de acercarlos un poco al castellano, del castellano al mapudungun tratar de hablar de repente en castellano pero ellos hablan en mapudungun, como para que ellos puedan entender el lenguaje. Por eso, generalmente los niños de primero salen leyendo a final de año, por ejemplo tú le tienes que enseñar la /d/ y tú le dices la “d” de delfín y no la conocen, y por lo

tanto hay muy pocas cosas con las cuales asociar las letras como para ir aprendiendo lectura. El texto de segundo por ejemplo parte hablando de un dinosaurio y se guían por las letras pero hay muchos conceptos que no manejan y para poder trabajar en textos hay que primero enseñar lo que significa ese concepto, tratar de acercarlos un poquito, creo que hasta uno a veces no conoce el concepto.

Por ejemplo, hay niños que no tienen los cuadernos, vienen sin lápices viene de familia, el aseo de los cuadernos y ahí tú ves la preocupación y es eso, cuanto más tiempo ocupas en la sala para solucionar estos problemas antes de entrar a clases, antes de empezar a hacer la clase.

2. ¿Cuáles son las características de los alumnos con dificultades en relación a su aprendizaje en dicho subsector?

¿Tú te refieres a dificultades de aprendizaje intelectuales? Bueno, de partida lo que es comprensión y la fonética, les cuesta mucho pronunciar algunas letras, la /r/, la /j/ que no existen en su lengua, la /x/ tampoco existe. Hay varias letras que no existen y otras que si, la asimilan y las mezclan.

¿o sea que las dificultades de aprendizaje son básicamente por el problema de la lengua?

Básicamente culturales, parten desde el aspecto de la lengua, con el idioma y con la visión.... además a eso le agregas la falta de apoyo de los papás que no existe, la falta de apoyo económico, de recursos, porque yo necesito por ejemplo, porque en el libro de lenguaje dice por ejemplo, trabaje con palabras, con etiquetas, con dominó de palabras ¿y dónde están las etiquetas?, ¿dónde hay domino? ¿de dónde los saco? . Que yo trabaje con rompecabezas, que interrogué textos en segundo año donde están esos elementos que yo supuestamente debo tener. Y de donde saco los recursos para construirlos. No puedo, tienes que tratar de jugártela con lo que tú tienes, con lo que tú puedes comprar, porque al

final los recursos salen de mi bolsillo, entonces lo que yo puedo comprar, con eso trabajo.

3. ¿Qué sabe sobre las dificultades de aprendizaje?

Tengo algunas nociones que es lo que más o menos uno aprende en la U, en la carrera en general pero no es profundo, no lo manejo, pero aquí no se han dado, por lo menos este años y en años anteriores si he tenido problemas reales de aprendizaje, problemas de trastornos, de dislexia, también, problemas de bajo coeficiente, alumnos retardados, con retraso, de bajo nivel y he tenido lamentablemente a una persona a un especialista para que los cambie de colegio y van a otro colegio y vagan por distintos colegios hasta que llegan a la adolescencia y se retiran del colegio porque no aprendieron. Van cumpliendo los años, ni siquiera los años porque van 1º, 2º, 1º 2º y quedan pegados, y como no tiene la capacidad ni tampoco el trato especial porque uno lamentablemente es evaluada a través del tiempo, cumpliste no cumpliste; y por otro lado, el reglamento habla de evaluación diferenciada, porque si el niño no puede, si tiene DA, tiene algún trastorno y no puede, entonces evalúalo con relación a lo que él puede. Y eso que puede hacer esta siempre debajo de los parámetros normales de aprendizaje. Que tienes que hacer en ese caso, dejarlo repitiendo y no hay otra arma que nosotros podamos tener como para apoyarlo.

Nosotros por ejemplo hemos pedido a una persona, aunque no sea un especialista en problemas de aprendizaje, pero una persona que se dedique una vez al día o una vez a la semana a trabajar específicamente con ellos, pero no está esa persona, ese es el problema. No tenemos el apoyo del sostenedor para solucionar realmente los problemas de aprendizaje.

Queremos que la escuela cumpla con las condiciones de que todos los alumnos aprendan, el que no aprendió se quedó y el que aprendió, paso.

4. ¿Ha tenido Ud. alguna formación con respecto a las dificultades de aprendizaje?

No, no he tenido formación. Yo personalmente considero que haya tenido formación para tratar problemas de aprendizaje, nociones tengo, además lo que uno trata de leer, uno trata de informarse, pero formación que yo diga voy a tomar un caso y voy a tratar de hacer algo con él, yo creo que no.

5. ¿Conoce Ud. el concepto de necesidades educativas especiales?

Sí, como concepto sí. Se trabaja mucho en las reuniones de microcentro, se trabaja harto, se conversa harto del tema, pero como te digo son idealismos, o sea, NEE, te lo voy a definir como más o menos se trabaja en los microcentros. “Son niños que tienen problemas especiales, específicos y que tiene distintas dificultades, ya sean sociales, económicas, de aprendizaje, trastornos, trastornos familiares, todo eso que puede verse como especiales y que necesitan de tratamiento especial. Ahora tratamiento especial es lo que me complica”.

Claro dicen que el microcentro cuenta con una educadora diferencial, pero crees que esa educadora puede cubrir todo eso, una para toda la comuna de padre las casas, no está, la buscas, no la encuentras. Ellos en el fondo cumplen con tener una. Ahora, la pregunta es si alcanza esa educadora a cubrir esas necesidades, no. Esas son cosas que nosotros sabemos que existen, pero en terreno...

Objetivo N° 1: *Describir las prácticas de los profesores rurales en relación a las dificultades de aprendizaje de los alumnos*

N° 1.- ¿De qué manera se relaciona con sus alumnos con dificultades de aprendizaje?

Tú me hablas de relaciones de aprendizaje o de relaciones más personales. Normalmente nosotros tratamos, yo personalmente trato de mantener una relación de confianza pero con reglas bien establecidas, como para armar la organización y la función del curso. Bueno, o sea son tres cursos, tengo que marcar el respeto con los grupos que están trabajando, respeto de turno para que se mantengan en silencio. Los alumnos de tercer año para que se queden quietos, 1º puede estar media hora esperando su turno, y tiene que esperar su turno porque esto de trabajar con cursos combinados. Porque tengo que trabajar con los otros.

Entonces yo tengo que relacionarme con ellos, lo más cercano pero siempre hay dificultad en los cuartos y yo trato de pararme de cabeza para explicarles algo, para que se entienda y ellos saben eso, entonces no dudan en preguntarme “no entiendo”, “tía no sé”, “explíqueme de nuevo”, de hecho en la mayoría de los recreos me quedo con ellos, con los niños que no entendieron una parte, se quedan conmigo, los que no alcanzaron a leer el párrafo; ellos saben que va a ser así, no tienen duda de que me lo van a poder preguntar y lo otro, es que ahora empecé a trabajar con monitores, entonces he tenido mas manitos, monitores me refiero a niños de 3º que le dan tarea y revisan la tarea de los niños de 1º.

Y me ha dado resultados porque me ha ayudado a fortalecer la autoestima de los niños de 3º a la vez me ayudan, o sea, son brazitos, son manitos que me ayudan porque como te decía antes, tienen que esperar a que yo les revisara las tareas y en 3º siempre hay algunos que terminan primero. Les hacen los trabajos a los de 1º y así extendiendo mi brazo a través de ellos (jaja) son mis mejores ayudantes en realidad.

Trabajamos harto también lo que tiene que ver con la fe, con la oración con todo ese trabajo, entonces eso ayuda a mantener confianza, porque en general los niños son muy temerosos, también va por la parte cultural, son muy miedosos de la parte espiritual. Se sienten perseguidos, de repente o yo no aprendo porque soy tonto, porque un mal me visito, aparecen mucho esos comentarios. Entonces yo trato en la sala de fortalecer y de entregar un espacio libre de malas supersticiones, entonces tu tienes que entregarle un ambiente de confianza y la seguridad que se da ahí, provoca una paz de que no va a pasarte nada, de hecho ellos tienen la certeza de que en la sala no les va a pasar nada, de que no va a estar el diablo, por eso cantamos y oramos todos los días, entonces está limpio.

Entonces para mí lo más importante es la confianza, en ellos, en sus compañeros, en la sala y ellos se acercan a través de esta estrategia.

N° 2.-¿De qué manera organiza su espacio de trabajo en las actividades del subsector de lenguaje y comunicación?¿Cuál es el objetivo de hacerlo así?

Este año, todos los años trato de hacer cambios en la sala, el año pasado lo tenía armado en círculo, este año los separé por grupos. El año pasado los separé por grupos niveles no por curso, por niveles de aprendizaje. Este año separé por cursos porque ya había logrado nivelarlos. El año pasado los tenía muy desnivelados, tenía niños de tercero bajo el nivel de segundo y los niños de 2º bajo nivel de primero. Entonces tenía una ensalada que no-tenía relación con los certificados de estudio, por eso los organizaba en grupos niveles. Este año no. Tengo más claro que los de primero están en 1º y así.

Ahora tengo que armar el curso de primero, ya la estructura que tienen es para poder aprovechar las paredes porque como es una sola sala

tengo que destinar algunos espacios, de muro para cada uno, para que cada uno pueda aprender. Por ejemplo el abecedario lo tengo en primero, parte en 1º y termina en 3º porque todos en algún momento lo están utilizando. En cambio las cosas que están al lado de 1º, las decenas, son cosas que ocupa solamente 1º. Lo que está frente a las sillas de 2º, son cosas que ocupan ellos y eso que está acá el sistema solar, esas son cosas que ocupa tercero. Entonces cada uno tiene su espacio y su muro

Nº 3.-¿Qué recursos materiales usa con mas frecuencia en el área de lenguaje y por qué?

Pizarra, textos, fichas, manos, cuadernos harto cuaderno, libros de cuento que puedan traer láminas, que pueda conseguir, el abecedario que construyo yo por ejemplo, láminas semejantes al abecedario en las que puedo trabajar con una sola palabra, o con una sola letra o con una sola sílaba. Eso se va reforzando a través de los cuadernos y de la pizarra. Me estoy refiriendo a los de 1º.

Segundo también, les traigo cuentos con narraciones más cortas de las que sale en los textos para trabajar comprensión y estoy tratando de meter un poco de preguntas con alternativa, de verdadero y falso, estoy empezando a trabajar con eso, pero con textos cortos, porque los que salen en los libros son los tremendos textos, tremendas historias, entonces yo les traigo cuentos para reforzar la comprensión y para leer solamente, para leer, para que refuercen la lectura, porque los cuentos son entretenidos, porque las actividades que vienen es muy poco lo que entienden.

Si yo tengo que trabajar contenidos, yo prefiero traerles un cuento que yo invente o traiga de otra parte y con ese cuento trabajar comprensión.

Con tercero trabajo más con los textos, con ellos no tengo problemas, y pizarra porque esos son los recursos que tengo, porque si no tuviera cuadernos, pizarra, tiza, estaría amarrada

N° 4.- ¿Qué estrategias de enseñanza utiliza para el aprendizaje de aquellos alumnos que Ud. visualiza con dificultades de aprendizaje? (reforzamiento, apoyo padres, etc)

Como estrategia normalmente yo les hago cuando cambiamos de un contenido a otro, les hago una presentación previa del contenido, de la palabra, de la frase o de lo que sea que necesitamos trabajar. Si yo les voy a hablar de los sustantivos, yo primero les presento el sustantivo, como algo para familiarizarlos y ampliarles un poquito el vocabulario a través de frases. Le coloco por ejemplo reconocer en el texto el sustantivo o contenido que se está pasando.

En cada uno de los grupos hay uno o dos que saben más que el resto, ellos tienen que fortalecer el aprendizaje de los otros para que el grupo, porque yo los evalúo por grupo no individual, porque la evaluación individual yo la hago por observación, nada más, a través de lo que yo conozco de cada uno de ellos. Pero la evaluación que ellos conocen, es la evaluación grupal, eso para fortalecer el trabajo entre ellos.

Más que una estrategia es presentarles el contenido, que lo reconozcan ellos y que sean capaces de avanzar, yo le doy instrucciones de las actividades en la pizarra porque ellos son muy trabajólicos, hago una lista de trabajo en la pizarra y en base a ello, van trabajando y van avanzando solos, y cuando tienen dificultades me buscan a mí. Eso para optimizar mi tiempo *¿usted a todos les da el mismo material?* Sí, a todos los de tercero les entrego el mismo material, a todos los de segundo y 1º.

Generalmente la actividad termina cuando los niños terminan la actividad y ahí por ejemplo se termina el periodo de lenguaje.

N° 5.- ¿Qué recursos utiliza para el logro del aprendizaje de sus alumnos que tienen dificultades de aprendizaje en el área de lenguaje?

Trabajo harto con fichas, con guías, con material que yo traigo, ese es el recurso más utilizado, porque no hay mucho recurso de donde ocupar y también trabajo con franelógrafo porque es más lúdico, eso es para primero, pero para los de segundo es cuaderno y pizarra porque mas recursos no tengo.

N° 6.- ¿Qué aspectos considera en la evaluación de estos niños?

El logro de los aprendizajes. Yo evalúo según mis criterios. Los planes y programas traen bien clarito los logros de aprendizaje, pero los aprendizajes esperados los tengo que correr en el tiempo y tengo que cambiar el nivel de exigencia sin dejar de pasarlos todos y sin tratar de no cumplir lo que me dan. Los indicadores que traen los planes y programas de cada aprendizaje esperado, esas son mis pautas de evaluación.

N° 7.- ¿Qué recursos de evaluación utiliza y por qué?

Con pautas, las que vienen establecidas en el libro en los planes y programas, entonces yo especifico en mi planificación bien clarito el aprendizaje y veo si él logró el aprendizaje y en que nivel lo logró. También hago pruebas en tercero, en primero pautas de trabajo y en segundo algo similar. Este año yo no tengo problemas de trastornos de aprendizaje como para que necesiten de evaluación diferenciada, tengo un solo niño que está en segundo pero trabaja con todo lo de primero, le paso contenidos de primero y lo evalúo con los de primero.

N° 8.- ¿ Cómo podría describir UD. su forma de trabajo con esos alumnos en los distintos aspectos? (materiales, evaluación, enseñanza)

Para mí, una de las cosas principales que me ha ayudado a trabajar con ellos, después de un año de trabajo con ellos, para compatibilizar tu genio y tu forma de trabajar con los de ellos, con los niños nuevos, para formar una cohesión entre ellos y después de eso, para mi lo mas principal, es conocerlos de forma personal a ellos, conocerlos significa, conocer su personalidad, hasta que nivel les puedes exigir, que nivel de conocimiento traen, que potencial puede tener cada uno y de que forma vas a lograrlo porque si no lo logro conocer, eso de cada uno de ellos, estoy perdida, no tengo ningún manejo de grupo ni tampoco logro terminar las actividades, para eso trabajo juegos y dinámicas para poder ver sus reacciones y sus actitudes.

Anexo N°4

Registro Etnográfico

Institución: Escuela Particular N° 415 “Manzanar”

Cursos Registrados: 1ª y 2ª año básico

Hora Inicio: 10:00 hrs

Hora de Término: 10:52 hrs.

Fecha : 3 de Junio del 2004

Subsector de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación

N° de Alumnos: 23 niños.

Descripción del Contexto

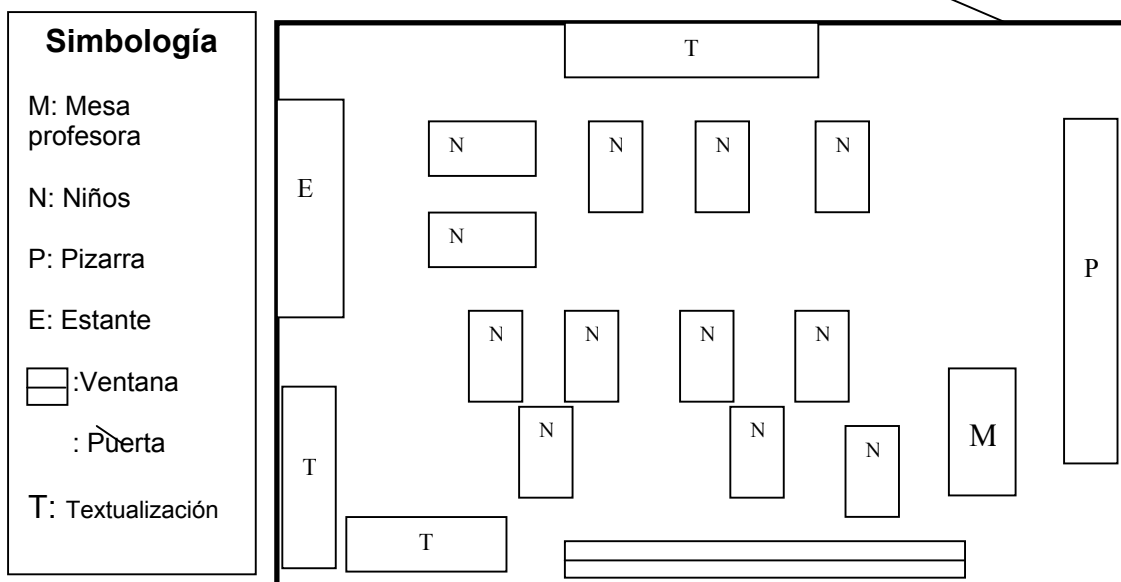
El registro corresponde a una aula combinada, en la que asisten 23 alumnos, 10 alumnos correspondientes a 1ª y 13 de 2ª básico. La docente distribuye funciones y tareas de acuerdo al nivel al que asisten los alumnos. 1ª identifican vocales en distintas palabras y los alumnos de 2ª realizan una copia de su libro de texto.

A la base de la ficha de despistaje se identifican los siguientes alumnos con dificultad de aprendizaje: Francisco CH, Francisco H, de 1ª básico y Víctor, David, Leonardo y Gabriel de 2ª básico.

Entre las dificultades que señala la docente se encuentran, problemas conductuales y problemas de comprensión lectora.

Descripción actividades alumnos de 1º básico. (Ficha de Trabajo)	Descripción actividades alumnos de 2º básico. (Ficha de Trabajo)
<p style="text-align: center;">Bota Bala Boca Nube Abeja Bebida Dibujo Abanico</p>	<p style="text-align: center;">X/x</p> <p style="text-align: center;">Xerófilo Xenofobia Xexón Xilófono Xilográfico Xital Xerografía Xerocopia</p>

Mapa sala



En el momento en que las observadoras ingresan al aula observan que la profesora reparte a los alumnos de primer año básico una ficha con diferentes palabras, cabe destacar que dos alumnos que cursan segundo año básico y a los cuales la profesora los describe con dificultades de aprendizaje también trabajan con dicha ficha, mientras que los niños de segundo año copian palabras que la docente escribe en la pizarra.

Pa-aos: “ Ya mi amor vayan a sus asientos, se sientan mis guaguas”.

(caminando por la sala)

Pa-aos: “ vamos a pintar las vocales que encontremos en nuestra hojita ¿ya?, sus nombres lo ponen arriba en su hojita no se olviden ¿ haber usted sabe escribir su nombre? Si (camina por la sala observando a cada alumno).

Aa-pa: “ tía yo igual” (levantando la mano)

Pa-aos: “ A ver el que necesite lápices de colores viene”. (indicando los lápices que se encuentran en la mesa del profesor).

Pa-aos: “Haber primer año ¿qué letra es ésta?” (indicando en la pizarra con su dedo índice)

Pa-aos: “¿Que letra es?” (indicando la letra en la pizarra).

Aos-pa: /“a”/

Pa-aos: “La letra “a” es una letra vocal y por lo tanto la vamos a pintar en la hojita que tenemos”. (mostrando la hoja a los alumnos)

Pa-aos: “¿Y después?” (indicando la letra “e” en la pizarra)

Aos-pa: /“e”/.

Pa-aos: “La letra “e” que también aparecen en las palabras de ahí, también me la pintan ¿ya?” Luego vamos a la letra “i” y también la vamos a pintar.

(los niños permanecen en silencio observando su ficha y escuchando a la profesora)

Pa-aos: “La letra “i” tiene un sombrerito arriba ¿se fijan?” (mientras escribe en la pizarra la letra “i”)

Pa-aos: “Luego la letra “o” y también me van a pintar la letra u ¿ya?”

Pa-aos: “A ver la “a” la vamos a pintar roja”

Pa-aa: “Solansh vas a ir donde el tío Raúl y vas a ir a pedir tiza de color, de cinco colores diferentes ¿ya?, Por favor dile que me mande rapidito” (se dirige a una niña y ésta sale del aula)

Aa-pa: “Tía yo voy” (dirigiéndose a la profesora para hacer compañía a aquella alumna)

Pa-aa: “¡No,no!, vaya solita no mas a sentarse”. (Indicando el asiento del alumno)

Pa-aos: “Que no se pierda el tip top ¿quién me lo tiene?” (un niño saca punta a su lápiz con el tip top)

Pa-aos: “Vamos a pintar las vocales aquí en el pizarrón y luego en su hojita, vamos a esperar a que venga su compañera”

(Los conversan entre ellos otros se paran de su asiento, luego ingresa la alumna a la sala y pasa la tiza a la profesora)

Pa-aos: “A ver primer año la letra “a” la vamos a pintar de color rosado” (la profesora marca la letra “a” en el pizarrón con color rosado)

Pa-aos: “¿Que letra es ésta?”(señalando la letra a en el pizarrón)

Aos-pa: /“La letra a”/

Pa-aos: “Miren en su hojita la letra “a” y la pintan de color rosado todas las que encuentren” (observando a los alumnos)

Pa-aos: “Ya después ¿la letra?”

Aos-pa: /“e”/

Pa-aos: “La “e”” (mientras pinta de color verde la “e”)

Pa-aps: “¿ de que color?”

Aos-pa: /“Verde”/ (contestan los alumnos de primero y segundo)

Pa-aos: “Primer año están mas atentos los de segundo que los de primero parece, ya y la letra “i” la vamos a pintar amarilla ¿les parece?”

Aos-pa: /“Si”/

Pa-aos: “ la “o” la vamos a pintar celeste, el que quiere celeste que le cueste ¿ya? ,yo voy a pintarla blanca aquí y ustedes ¿de que color la van a pintar ahí?, píntenla negra

¿les parece?”. (la profesora pasa por cada puesto)

Pa-ao: “A ver por que me estás pintando la “b”, la “b” no aparece ahí , estamos pintando solo las vocales amor ya la “b” no es vocal” (mira y se acerca al niño señalando la hoja del alumno)

Pa-ao: “A ver tu me pintaste la letra “b” y es la letra “a”, ¿cuál es la “a”? mira bien ¿cuál es la letra esa ?, ésta letra ¿ se parece a está?” (indicando las letras en la hoja del alumno)

Ao-pa: “sí” (observando la palabra en la hoja)

Pa-ao: “sí, pero no es igual, entonces esta me la tienes que pintar del color rosado y todas las letras “a” de ese color (indicando el pizarrón).

Pa-aos: “Sólo las vocales, solo las que aparecen en el pizarrón nada mas” (los niños trabajan en sus asientos la profesora los observa y los niños de 2º año básico conversan entre ellos y algunos aún copian en sus cuadernos)

Pa-ao: “ A ver Gabrielito mira para acá sólo las letras vocales ya”.

Pa-ao: “ A ver, a ver, a ver Víctor solo las letras vocales ya y pintas las barritas de acá ya ¿entiendes? (el niño mueve la cabeza en señal de decir si) (Los niños de 2º año, se encuentran con textos de 1º y copian con apoyo del libro y la pizarra palabras con la letra x otros también copian la letra y)

Pa-aos: “A ver rapidito ya por que vamos a leer después” (dirigiéndose a los niños de 2º año básico)

Pa-aos: “Después vamos a leer este libro” (mostrando el libro de 2º, algunos alumnos se paran y muestran su trabajo a la profesora)

Aa-pa: “¡Tía!”

Pa-aa: “¿Qué?” (mira sus trabajos)

Pa-ao: “Rapidito terminen para que leamos el libro” (caminando entre los puestos)

Pa-ao: “El cuaderno de caligrafía ¿lo trajeron hoy?”

Aos-pa: /“Sí”/

Aa-pa: “Tía la “y” ¿no la vamos a copiar?”

Pa-aos: “Terminemos eso por que los chiquititos están trabajando y después vamos a leer ¿estamos?, vamos a estar listos ya”

Pa-aos: “El tip top ¿quién lo tiene?” (observando a los alumnos, camina entre los puestos)

Pa-aos: “Rapidito para que no se demoren”

(En el aula se encuentran niños comiendo naranja, la profesora pasa por los puestos ayudando a los niños de primer año básico).

Pa-aa: “No amor, esa no es la “i” es la “j” de jirafa allá está mírala en el pizarrón. (dirigiéndose a un niño e indica con el dedo al pizarrón)

Aa-pa: “Tía la yennifer está rayando la mesa” (señalando a su compañera)

Pa-aa: “¡Yennifer!” (tono de voz moderado)

Pa-aa: “A ver se sienta” (dirigiéndose a un alumno que esta de pie ,utiliza tono de voz alto)

Pa-aa: “Catita ¿terminaste?, solamente las vocales mamitas”

Pa-ao: “Diego tu ¿terminaste?” (observando en al alumno)

Aa-pa: “Tía ¿el cero se pinta azul?” (señalando su hoja)

Pa-aa: “El cero, no, ese no es un cero es la “o” (la profesora se ríe)

Pa-aa: “¿Cómo se llama esa?” (señalando letra o en el cuaderno)

Ao-pa: “La “o””.

Pa-ao: “La “o”, ya píntame la “o” azul , muy bien , mira aquí te queda otra”.

Pa-ao: “ya,”(mirando el trabajo de cada uno.)

Pa-ao: “Gaby, vamos a la “i” ahora.(dirigiéndose a un niño llamado Gabriel.)

Pa-aos: “¿Quién tiene el tip top?”

Pa-aos: “Aquí está el tip top chiquita”(pasa el tip top a la niña)

Pa-ao: “Ya rapidito Luis ”(tono de voz alto)

Pa-aos. “A ver vamos terminando, rapidito porque tenemos que leer ahora”

Pa-aos: “Los que terminaron vamos sacando el libro de lectura, haber saquen su libro”

Pa-ao: “Vamos Leo, vaya terminando la “u” .

Pa-aos: “Los que terminaron van a leer, shsh Mario escuche y ponga atención ”(tono de voz alta).

Pa-aos: “Vamos a leer en la página 20, ¿por qué el sol y la lluvia nunca se juntan?”(este es el titulo de la lectura).

Pa-aos: “Vamos leyendo en la página 20”(los niños comienzan a leer simultáneamente en silencio)

(los alumnos de primero que terminan su trabajo se paran y buscan sus respectivas carpetas en el estante y guardan sus fichas allí).

Pa-aos: “Ayúdale con la lectura a la Jennifer, fíjate como lee, siéntate allí solcito al lado de la Jennifer.”(solicita a la alumna Camila que ayude a su compañera, ella obedece).

Aa-aa: “La “p” con la “a” (la profesora observa a los demás niños).

Pa-aa: “Haber ¿cómo leyó la Yennifer ?”(la profesora escucha como lee la niña)

(la profesora ayuda a leer a Yennifer).

(los niños continúan leyendo hasta terminar la clase y los de 1 año básico pintan las letras y conversan con sus compañeros).

Pa-aos: “Ordenaditos dejen sus cosas guardadas.” (dirigiéndose a los niños de 1 año,

Los niños se ubican en dos filas, en una de ellas las mujeres y en otra los hombres, cantan una canción relacionada con el almuerzo y luego salen de la sala.)

Anexo N°5

Entrevista

Esta serie de preguntas tiene por objetivo fundamentar las afirmaciones realizadas anteriormente en el análisis, con relación al uso de diminutivos como estrategia y forma de relación del profesor con los alumnos, en las escuelas rurales.

Nombre: Emilio Cayuqueo M

Longko comunidad mapuche We malal

Sostenedor escuela intercultural bilingüe Amul Kewün

1.- ¿Existe el uso de diminutivos en la lengua mapuche?

No, no existen palabras con diminutivos. Existen palabras o existe la palabra que expresa “algo chico” como ejemplo “pichi che” eso es gente chica, pero no es algo chiquitito o gente chiquitita.

2.- ¿De qué manera influyó en Ud. ingresar a la escuela , siendo hablante mapuche, en relación a su aprendizaje y a la comunicación?.

No se me hizo tan difícil, porque yo ya era bilingüe, por lo tanto, entendía y hablaba las dos lenguas. Sin embargo en la expresión oral presento dificultades hasta el día de hoy, me cuesta redactar adecuadamente las ideas en castellano.

3.-¿Cree Ud. que es adecuado utilizar en el lenguaje, los diminutivos, en las escuelas con niños hablantes mapuches? ¿Por qué?

No, no es adecuado para niños mapuches ni para niños que no lo son, porque este lenguaje tiende a minorizar a las personas. Pedro ya o es Pedro, es “Pedrito”, algo poquito, que puede desfavorecer en su autoestima. No podemos referirnos a una persona disminuyendo su valor. Por otro lado, este lenguaje está descontextualizado a la realidad cultural del niño, porque sobretodo en los hogares rurales mapuches, el diminutivo no es utilizado.

4.- Podría Ud. definir lo que es una persona hablante.

En nuestro contexto es una persona que maneja la lengua mapuche, que la habla que la practica.