UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

MEMORIA DE TÍTULO

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, PARA IMPULSAR EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN NIÑOS CON TEL, PERTENECIENTES A PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

(PROYECTO MYS 43/2011 APROBADO Y FINANCIADO POR LA DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN)

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE DOCENTE EN EDUCACIÓN DIFERENCIAL, ESPECIALIDAD PROBLEMAS DE AUDICIÓN Y LENGUAJE

PROFESORA GUÍA: VALERIA REY FIGUEROA

AUTORAS: LORETO MERINO MARCHANT

VALERIA MÜLLER VALENCIA

ANDREA SAN MARTÍN CORNEJO

MACARENA VÉLIZ MÉNDEZ

SANTIAGO DE CHILE,
SEPTIEMBRE 2012

UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL

MEMORIA DE TÍTULO

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS UTILIZADAS POR LAS DOCENTES DE EDUCACIÓN DIFERENCIAL, PARA IMPULSAR EL DESARROLLO LINGÜÍSTICO EN NIÑOS CON TEL, PERTENECIENTES A PROYECTOS DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

(Proyecto MYS 43/2011. Aprobado y financiado por la dirección de investigación)

Memoria para optar al título de Docente en Educación Diferencial, Especialidad Problemas de Audición y Lenguaje

Profesora Guía: Valeria Rey Figueroa

Autoras: Loreto Merino Marchant

Valeria Müller Valencia

Andrea San Martín Cornejo

Macarena Véliz Méndez

Santiago de Chile,
Septiembre 2012

AGRADECIMIENTOS

Al término de una importante etapa, quisiera agradecerle a mi familia, pilar fundamental en mi vida. Mamá y Papá, gracias por su amor y apoyo incondicional. Ustedes son mi modelo a seguir, de esfuerzo y perseverancia, son mi ejemplo para ser cada día una mejor persona, gracias por creer en mí y en la búsqueda de lo que hoy me apasiona. A mis Hermanos y Sobrinas quienes constantemente me han apoyado y alentando a lo largo de este camino.

A mi Amante, Amigo, Cómplice y Compañero de vida, gracias por caminar a mi lado, por tu apoyo en los momentos difíciles, por tu generosidad e incondicionalidad ¡este logro también es tuyo! gracias Amor mío.

A mis compañeras y amigas, a ustedes Maka, Vale y Andre por ser un apoyo importante en todos los años de Universidad, por su amistad y compromiso. Por compartir mis alegrías y tristezas. Gracias por enseñarme el valor del verdadero trabajo en equipo.

Agradecer también, a todos los docentes que aportaron en mi formación profesional y aquellos que hicieron más gratos mis momentos en la U. Muy especialmente a la Profe Valeria por creer en nuestra investigación y por alentarnos en cada momento.

Para finalizar, agradezco a todas aquellas personas que creyeron y creen en mí. Y a mi Lola, que de seguro está acompañando mis pasos.

Con cariño, Loreto Merino Marchant

Finaliza una de las etapas más importantes de mi formación como profesional y es por ello que principalmente quisiera agradecerle a Dios por darme la fortaleza para no decaer, sobre todo en aquellos momentos difíciles que la vida nos pone en el camino.

A mis amados padres, muchas gracias por su apoyo incondicional, por creer en mí, en mis decisiones y por su entrega total para poder ayudarme a concretar mis metas. Mamita linda, gracias por ser mi confidente en esta etapa y por alentarme a continuar sin dar pie atrás. Mi “Tito”, un gran ejemplo a seguir, gracias por transmitirme tu constancia y entrega por aquellas cosas que nos apasionan. También agradecer a mi Hermanita bella, por ser mi ejemplo a seguir y por estar siempre al pendiente de este proceso que ya culmina. Y no quisiera dejar de nombrar al Angelito de nuestra Familia, que me cuida desde el Cielo y que sin duda siempre ha estado acompañándome en cada paso que doy.

Agradecer a todos los profesores que han contribuido en mi formación como Educadora Diferencial, en especial a la profesora Valeria Rey, quien desde el principio ha sido un apoyo fundamental y hoy nuestra gran guía para el término de de esta hermosa Carrera. Nuevamente muchas gracias por su disposición y por confiar en nuestro proyecto.

A mis compañeras y amigas de Universidad, me refiero a ustedes mis chicas lindas, Lore, Andre y Maka, muchas gracias por su gran entrega y apoyo constante, por los momentos que hemos vivenciado juntas, por compartir nuestras penas y alegrías y porque aprendimos a ser un gran equipo, después de un largo período podemos decir que ¡Lo logramos!

Finalmente agradecer a todas aquellas personas que han estado conmigo en este período, mis amistades, gracias por su constante preocupación y por motivarme a diario a luchar por mis metas.

Con mucho cariño, Valeria Müller Valencia

Quisiera empezar dando las gracias a Dios y la Virgen por estar conmigo en todo momento y más aún en este valioso y agotador proceso, que culmina con el término de uno de mis primeros pasos como Educadora pero donde también se abren nuevos senderos y caminos por recorrer.

Además quisiera mencionar las infinitas gracias a mi generosa familia; a mis queridos Padres, gracias por ser los pilares fundamentales de cómo soy ahora y lo que he logrado, gracias por toda su sabiduría que me han entregado, por sus consejos tan certeros, por guiarme, alentarme cuando uno quiere decaer y no da más, por estar en todo momento incondicionalmente y por ser participes de todo este proceso que como dicen por ahí… *sin sacrificio no hay recompensa*. Asimismo agradecer a mis hermanos, mi hermoso Lukitas y la Sra. Aurora, por acompañarme siempre y darme ánimo, por entregarme todos sus cariños y empuje cuando más lo necesitaba.

También a ti Amor mío, gracias por acompañarme en este proceso, por tu apoyo constante, tu generosidad, dedicación sin límites y amor incondicional.

A mis amigas, Lore, Maka y Vale, gracias por darme la oportunidad de conocerlas y entrar en sus vidas, por haber sido parte de esto y compartir tantas experiencias juntas.

Por último, quisiera agradecer a todos/as quienes contribuyeron en este gran paso (profesores, tíos de la biblioteca, Emerson) y muy especialmente a mi querida profe Valeria, que en todos estos años de formación ha sido un gran apoyo, gracias querida profe por su dedicación, por su gran paciencia, por su sabiduría y por confiar siempre en nosotras.

A todos ustedes mi cariño, Andrea San Martín Cornejo

Una linda pero agotadora etapa, con alto y bajos, en donde siempre tuve el apoyo de los más incondicionales, mi familia y a ellos quiero agradecer por estar siempre junto a mí y apoyarme en los duros momentos que me han tocado vivir, decirles nuevamente gracias a mi papá, mamá, hermano, nana y tata, tía y mi fiel Dadyta, fueron parte importante de este logro. Dar gracias también, a mi pequeño guardián que desde lo más alto cuida de mí y me manda fuerzas para seguir adelante siempre, mi Gallego. Asimismo agradecer a mis amigas y amigos, Bea y mis ratitas bellas, ustedes llegaron a mi vida en el momento ideal y han llenado de alegría mis días, gracias amiga de kínder por todo el apoyo y empuje en esta etapa y por estar siempre junto a mí.

A mis compañeras, amigas, confidentes decirles tarea cumplida, fue un largo proceso pero aquí estamos, a pesar de todo salimos triunfantes, gracias por el compromiso y entrega en todos estos años de estudios, gracias Lore, Andrea, Vale.

Finalmente decirles a los que lean esto, que no se den por vencido por muy agotado que estén, se puede complementar Universidad con trabajo, solo depende de uno mismo poder superarse, habrán días que no querrás seguir, pero con organización, empuje, perseverancia y aguante todo se puede.

Y como diría una sabia por ahí: “vive y se feliz”

<Mayrojps>

Por último, queremos expresar nuestra más sincera gratitud a nuestra casa de estudios UMCE, a los profesores que colaboraron en esta investigación bridándonos orientaciones y valiosos consejos, a la Docente Ximena Acuña, al Docente Andrés Marió, a la Docente Francisca Bustamante y a quien fue un pilar fundamental en nuestra investigación, a usted Profe Valeria Rey, por sus consejos y paciencia en la dirección de este trabajo.

A su vez, queremos expresar en estas líneas toda la admiración y respeto por algunas docentes del Departamento de Diferencial quienes gracias a su entrega, compromiso, humildad, apoyo y sobre todo comprensión, siempre nos apoyaron en esta etapa de estudiantes, gracias profe Antonieta Hola por su paciencia y grandes sus consejos, profe Dorita por estar siempre para resolver nuestras dudas.

Mencionar además, a Emerson por su dedicación y compromiso y a los funcionarios de la biblioteca, quienes con mucha paciencia aportaron un granito de arena para la construcción de nuestra memoria y nos animaron en nuestras largas jornadas de trabajo.

Para finalizar agradecer a las instituciones que nos albergaron y de manera especial a las docentes de educación diferencial y a las educadoras de párvulo que generosamente nos abrieron sus aulas para colaborar en esta investigación.

Loreto, Valeria, Macarena y Andrea

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN 1

I. **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA** 3

II. **OBJETIVOS:** 9

1. Objetivo General
2. Objetivos Específicos

III. MARCO TEÓRICO: 10

1. Conceptos Básicos:

1.1 El lenguaje como herramienta social 11

1.2 El habla como un medio de expresión verbal 12

1.3 La comunicación como un proceso interactivo y social 12

2. Teorías Explicativas de Adquisición del Lenguaje: 13

2.1 Teoría Conductista: *Skinner y el Condicionamiento Operante* 13

2.2 Teoría Cognitivista: *Piaget y el Desarrollo Activo de la Inteligencia* 14

2.3 Teoría Innatista: *Chomsky y el LAD* 14

2.4 Teoría Modular: *el lenguaje y sus Subsistemas* 15

2.5 Teoría Interaccional Social: *Vigotsky y la* 15
Zona de Desarrollo Próximo

3. Desarrollo del Lenguaje: 17

3.1 Período Prelingüístico como elemento precursor del lenguaje 17

3.2 Período Lingüístico: acercándose al lenguaje adulto 18

4. Dificultades en el Proceso de Adquisición del Lenguaje 24

5. Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): 25

5.1 Qué se entiende por TEL 25

5.2 Trastorno del Lenguaje Expresivo 28

5.3 Trastorno del Lenguaje Mixto 30

5.4 Principales hallazgos respecto a las causas u orígenes de los TEL 34

6. Paradigmas acerca de la concepción de las personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) 36

7. Proyecto de Integración Escolar (PIE) 39

8. Intervención Pedagógica en el área de Lenguaje: 56

8.1 Modelo de Intervención Naturalista 57

8.2 Modelo de Intervención Basada en el Lenguaje Integral 58

8.3 Modelo Colaborativo 59

8.4 Métodos Formales 59

8.5 Métodos Funcionales 60

9. Niveles de Intervención para impulsar el Desarrollo del Lenguaje 60

10. Estrategias: 63

10.1 Estrategias lingüísticas 64

10.2 Estrategias Específicas para los dif. componentes del Lenguaje 69

10.3 Estrategias de Intervención en el Aula Regular 74

10.4Estrategias de Intervención Familiar 76

11. Características de las Actividades para Desarrollar el Lenguaje 79

IV. **DISEÑO METODOLÓGICO:** 81

1. Tipo de Investigación: 82

1.1. Diseño de la Investigación 83

1.2. Acceso al Campo 83

1.3. Fuentes de Información 84

1.4. Criterios Éticos 89

1.5. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información 89

1.6. Validación 91

1.7. Técnicas de análisis de la Información 92

1.8. Categorías de análisis 92

V. **ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN:** 99

1. Estrategias utilizadas por las educadoras diferenciales 101

2. Entrevistas dirigidas a educadoras diferenciales 118

3. Entrevistas dirigidas a educadoras de párvulo 137

4. Resultados de cuestionarios aplicados a padres y/o apoderados 155

4.1 Análisis de los cuestionarios aplicados a padres y/o apoderados 170

VI. CONCLUSIONES 175

VII.REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS 191

VIII.ANEXOS 196

INTRODUCCIÓN

A lo largo de nuestra formación pedagógica, la situación más común para las educadoras diferenciales que se desenvuelven en Proyectos de Integración Escolar en lenguaje, era el de otorgar apoyos al curriculum escolar por sobre un trabajo determinado en el ámbito lingüístico de los niños/as que presentan Trastorno Específico del Lenguaje. Frente a ello, la inquietud que generó realizar la presente investigación es conocer cómo abordan las educadoras diferenciales las diferentes necesidades educativas, de qué manera impulsan el desarrollo lingüístico de los niños/as integrados y principalmente identificar cuáles son las estrategias que éstas desarrollan para la superación del TEL.

Para que dicha labor sea beneficiosa, se considera importante investigar de qué manera trabaja la educadora diferencial con los diferentes actores en los que se desenvuelven los menores, ya sea con la docente regular y la familia o figura vincular de éstos.

Para ello, esta investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo con ciertos aspectos cuantitativos. Los escenarios escogidos son dos establecimientos educativos con PIE de las comunas de Ñuñoa y Puente Alto.

Se espera contribuir con información relevante y significativa para la comprensión del proceso por parte de los involucrados en el área de la educación diferencial, sobre todo a aquellos docentes que trabajen en el sector de problemas de lenguaje y comunicación, en especial a aquellos que integren un PIE en dicha área, ya que dará cuenta al lector de las distintas estrategias utilizadas y las consecuencias que tiene cada una de ellas, a favor de impulsar el desarrollo lingüístico y comunicativo en aquellos niños que presentan TEL.

Finalmente, se dará a conocer las distintas acciones lingüísticas utilizadas, dando cuenta de los avances o retrocesos de dichos métodos en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y comunicativas en los niños de las diferentes unidades

educativas con PIE en lenguaje, lo que servirá para orientar un posible mejoramiento en la práctica pedagógica, considerando aquellas estrategias significativas y facilitadoras para la educación de los niños y niñas con TEL y así impulsar de una mejor manera el desarrollo lingüístico y cognitivo de éstos.

I.PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Educación es un bien público y un derecho humano fundamental, que permite el desarrollo personal y social de todas las personas. De acuerdo a lo declarado por el MINEDUC[1], éste es un proceso permanente de aprendizaje que abarca las distintas etapas de la vida y que tiene por finalidad el desarrollo integral de las personas para que puedan conducir su vida en forma plena. Esto les permitirá participar de manera responsable, tolerante, solidaria, activa y democrática en la comunidad, contribuyendo de esta manera al desarrollo global del país.

Por tanto, es el Estado quien tiene la responsabilidad de financiar el sistema educativo, para así asegurar el acceso a la Educación y la permanencia en ella de todos sus integrantes. Para ello, fija la existencia de cuatro niveles educacionales y dos modalidades educativas, las cuales tienen por finalidad dar respuesta a requerimientos específicos de aprendizaje personal o contextual, de un determinado grupo.

Estos niveles están organizados en: Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media y Educación Superior, siendo de carácter obligatorio los niveles de Educación Básica y Media. A su vez, las modalidades hacen referencia a la Educación de Adultos y a la Educación Especial o Diferencial, garantizándoles a las personas las oportunidades y los apoyos necesarios.

En esta última modalidad mencionada, los niños y jóvenes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueden acceder al currículum educativo por varias vías: ya sea a través del ingreso a escuelas y aulas hospitalarias, escuelas especiales o regulares, que posean Proyecto de Integración Escolar (PIE) a fin de alcanzar este principio que declara el Estado.

El PIE es aquella estrategia que dispone el sistema educacional para incorporar a un niño, niña o joven con Necesidades Educativas Especiales, a la educación

[1] Ministerio de Educación. Ley N° 20.307. Párrafo 1°: Principios y fines de la Educación. Art. 1° Y 2°. Disponible en: http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370.

regular, brindándoles *"ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje"*[2]. Dichas ayudas o apoyos pueden ser permanentes o transitorios, dependiendo evidentemente de las necesidades educativas que los estudiantes experimenten a lo largo de su escolaridad.

Una de ellas son las Necesidades Educativas Especiales Transitorias, que se presentan en algún momento de la vida escolar y por un determinado período. Dentro de éstas, se considera el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) el cual afecta el desarrollo del lenguaje en sus diferentes dimensiones, ya sea a nivel expresivo como comprensivo, pudiendo generar diversas consecuencias en el niño, tales como: dificultades en el funcionamiento socio-interactivo, dificultades para comprender o elaborar un mensaje, así como también para describir o explicar sucesos y dificultades en el rendimiento escolar, todas consecuencias que finalmente repercuten en su desarrollo integral como sujeto, sobre todo si no son solucionadas a tiempo y con las estrategias adecuadas, como veremos pronto.

Según un estudio muestral realizado por el MINEDUC sobre la realidad del proceso de integración educativa, *"un 10,3% de los educandos integrados presentan TEL u otro trastorno del lenguaje o del habla"*[3], siendo una de las NEE Transitorias más recurrentes en la población y de gran importancia. Esto se debe a que el lenguaje, además de ser una herramienta social, contribuye en el desarrollo del niño, permitiéndole el acceso a nuevos aprendizajes, brindándole la posibilidad de expresar ideas, pensamientos, emociones, etc., en definitiva, el correcto uso del lenguaje le permite finalmente crear una visión de mundo desde su propia realidad como sujeto actuante en él.

[2] Ministerio de Educación, Decreto N° 170, Reglamento de la Ley N° 20201, Artículo 2, Santiago, 2009, Pág. 2. Esta ley fija normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de la subvención para la educación especial.

[3] Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa, realizado por: Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS Ltda.) para el MINEDUC. Disponible en:

Por consiguiente, el papel de la escuela que acoge a estos educandos es fundamental, ya que ciertos modelos tradicionales de Educación resultan ineficientes actualmente, y muchas veces perjudiciales para quienes presentan dificultades de comprensión y por tanto, de expresión del lenguaje. Por lo que es indispensable que al respecto el PIE cuente con un grupo de profesionales competentes en el área, para abordar correcta y completamente las necesidades educativas de los TEL y de esta manera integrar a los estudiantes al currículum nacional, como personas que han superado estos trastornos iniciales.

De acuerdo a esto, dentro del equipo interdisciplinario, resulta esencial la labor realizada por el educador diferencial, dado que es capaz de identificar las necesidades educativas especiales en los estudiantes, impulsar el desarrollo lingüístico, colaborar en la integración plena de los niños con TEL en los distintos contextos en los cuales se desenvuelven, entre otras muchas funciones destacadas y de suma importancia para el educando.

Para tales efectos, el desarrollo de las capacidades lingüísticas debe ser uno de los objetivos fundamentales de las actividades escolares, propuestas por los docentes diferenciales. Por lo tanto, las acciones didácticas que seleccionen serán un factor fundamental, ya que les permitirán a los niños optar a aprendizajes cada vez más significativos.

Por consiguiente, se puede proponer que el diseño, la implementación y ejecución de las intervenciones pedagógicas, favorecerán al desarrollo lingüístico de los niños con TEL y, por ende, a la construcción de nuevos aprendizajes. Los docentes diferenciales deberán considerar e involucrar a los estudiantes en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, tomando en cuenta sus necesidades, intereses y conocimientos previos, así como también los distintos contextos en los cuales se desenvuelven, destacando para ello la relación con las familias y con los docentes de aula regular. Estos elementos juegan un rol clave en la formación

---

http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnCEAS.pdf

integral del niño y es por ello que se deben encarar con seriedad y dedicación.

Es en la familia donde primeramente se desarrolla la comunicación de manera natural, debiendo convertirse en un ambiente necesariamente favorecedor, para que posteriormente el niño se desenvuelva en otros contextos. Por lo tanto, el docente diferencial tiene la responsabilidad de concienciar adecuadamente a los padres acerca de la gran importancia de su participación en el desarrollo lingüístico de sus hijos, elaborando para ello un programa que les permita finalmente trabajar en conjunto, de acuerdo a las necesidades de cada niño, con el objetivo evidente de responder positivamente a cada una de ellas, en la medida de sus posibilidades.

Por otro lado, el niño pasa gran cantidad de tiempo en el aula regular, compartiendo con sus pares y docentes. No obstante, según lo expresado en las Políticas Nacionales de Educación Especial[4], el profesor de aula regular no cuenta con las herramientas, medios y recursos necesarios y suficientes, para responder a las NEE de sus estudiantes integrados. Frente a ello, el educador diferencial debe proveerle ayudas técnicas, métodos o estrategias que le permitan equiparar las oportunidades de todos los estudiantes, con el objetivo de lograr aprendizajes de calidad y una plena integración de los niños con dichas necesidades.

Por todo lo anteriormente expuesto, es que resulta imprescindible responder a las interrogantes siguientes, representativas de los desafíos más importantes de este trabajo: ¿cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas actualmente por las Docentes de Educación Diferencial, para los estudiantes que presentan TEL, con el fin de impulsar su desarrollo lingüístico?

¿Cuáles son las estrategias que imparten las Educadores Diferenciales, para los niños con TEL, ahora en relación a los distintos contextos en los cuales se desenvuelven, sobre todo, a nivel familiar y de aula regular con sus respectivos

[4] MINEDUC. *Políticas de Educación Especial.* 2005, Pág. 10. Disponible en: http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/NUESTRO_COMPROMISO_CON_LA_DIVERSIDAD.pdf

docentes? ¿Cuáles son los elementos facilitadores y obstaculizadores que enfrenta dicho educador, al momento de implementar nuevas estrategias que favorezcan la superación del TEL, en el trabajo y dentro de los contextos ya mencionados?

En consecuencia, la relevancia de esta investigación es dar a conocer las actuales y posibles nuevas prácticas que los docentes diferenciales realizan para impulsar favorablemente el desarrollo lingüístico de los niños con TEL que participan de un Proyecto de Integración y si éstas colaboran o impactan en los distintos contextos en los cuales se desenvuelven los menores. Para ello, dicha investigación se llevará a cabo en escuelas regulares con Proyecto de Integración Escolar en Trastornos Específicos del Lenguaje, indagación que permitirá dar respuesta a las interrogantes planteadas, además de orientar la práctica pedagógica de los diferentes profesionales involucrados en el área de Integración Escolar.

II. OBJETIVOS:

1. OBJETIVO GENERAL:

Develar las estrategias pedagógicas que utilizan las docentes de Educación Diferencial para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a establecimientos regulares con Proyecto de Integración.

2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

Identificar las estrategias pedagógicas empleadas por las educadoras diferenciales para generar competencias comunicativas en niños con TEL.

Describir los diferentes tipos de estrategias que las docentes diferenciales propician junto a los docentes de aula regular de los respectivos establecimientos, para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños con TEL.

Describir las estrategias que utilizan las educadoras diferenciales con las familias de los niños que asisten al PIE, para impulsar el desarrollo lingüístico.

Identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores que enfrentan las profesoras diferenciales, en el trabajo con la familia y la docente regular de los niños con TEL, para impulsar su desarrollo lingüístico.

Comparar las estrategias utilizadas por las educadoras diferenciales en los respectivos Proyectos de Integración Escolar, para encontrar puntos de contraste y complementación, adecuados a la labor docente.

III. MARCO TEÓRICO

III. MARCO TEÓRICO

1. CONCEPTOS BÁSICOS:

1.1 El lenguaje como herramienta social

El lenguaje es el principal medio de comunicación de los seres humanos: su aprendizaje y uso está determinado por factores biológicos, cognitivos, psicosociales, ambientales, etc., el cual va evolucionando dentro de los contextos específicos históricos de cada ser humano. El lenguaje es considerado una herramienta social, histórica y cultural, que se inicia en la interacción con los demás y evoluciona constantemente de acuerdo a la aparición de nuevas necesidades de expresión. A través de él, formulamos ideas, pensamientos y emociones, bajo un sistema de signos verbales.

Gracias al lenguaje logramos construir nuestra visión de mundo, nuestras perspectivas culturales y nuestro modo de darles sus significados. Para Owens el lenguaje es un código socialmente compartido, que se utiliza para simbolizar conceptos mediante un sistema de signos arbitrarios. En definitiva, el lenguaje nos permite reflexionar, expresar y representar simbólicamente nuestra realidad.

El lenguaje como una herramienta social, interactiva, creativa y generadora de nuevos conocimientos en los seres humanos, está evidentemente regido por reglas, todas incluidas en la gramática. Ésta describe la relación entre los símbolos que componen la estructura de una lengua determinada. También el lenguaje tiene la facultad de estar compuesto por dimensiones, las que se pueden dividir en tres componentes principales: *forma*, *contenido* y *uso*. La forma incluye la dimensión de la *sintaxis*, *morfología* y *fonología*; a su vez, el contenido abarca la *semántica*, mientras que el uso del lenguaje se denomina *pragmática*. Estos cinco componentes esenciales, constituyen el sistema fundamental del uso del lenguaje, los cuales están evidentemente vinculados entre sí.

Además, el lenguaje se puede dividir en tres dimensiones: *estructural*, significa que está referido a un código o sistema de signos que permiten representar la

realidad y que pueden ser tanto arbitrarios como convencionales; *funcional*, donde el lenguaje es una herramienta destinada para comunicar e interactuar con otras personas; y *comportamental*, lo cual implica la conducta que realizan el hablante y el oyente, ejemplificándose en la codificación o producción, o bien, en la decodificación o comprensión de un mensaje lingüístico, mediante la utilización de un código común y compartido.

1.2 El habla como medio de expresión verbal

El habla es el medio verbal que utilizan los seres humanos para transmitir significados de manera particular e individual. Esto requiere de un proceso de coordinación de secuencias motoras específicas fonoarticulatorias, para la producción de los diferentes fonemas y sus combinaciones en una lengua determinada. Finalmente, diremos que se trata de un acto personal en el que un hablante expresa un mensaje, usando signos y reglas que en ese instante necesita.

1.3 La comunicación como un proceso interactivo y social

Es un proceso donde un sujeto establece un contacto con otro que le permite intercambiar informaciones, ideas, necesidades y deseos. En este proceso intervienen diversos elementos: el *emisor*, quien envía un *mensaje* con un *código* determinado a través de un *canal comunicativo* al *receptor*, quien finalmente decodifica el mensaje en un *contexto* establecido y si éste es transmitido de manera eficaz, se produce una competencia comunicativa entre ambos interlocutores, generándose finalmente una *retroalimentación* en el proceso de la comunicación.

El habla y el lenguaje son parte del proceso de la comunicación, al igual que otros elementos que pueden ser de tipo *paralingüístico*, *no lingüístico* y *metalingüístico*, los cuales pueden favorecer o modificar el código lingüístico establecido entre los interlocutores.

Entre los códigos paralingüísticos más importantes, podemos señalar: la

entonación, el *énfasis*, la *velocidad*, el *habla* y las *pausas* o *vacilaciones.*

Por su parte, los elementos no lingüísticos incluyen: los *gestos*, la *expresión facial*, la *postura del cuerpo*, el *contacto ocular* y el *movimiento de la cabeza y del cuerpo*.

Finalmente, las habilidades metalingüísticas son aquellas que permiten hablar sobre el lenguaje, pensar sobre él, analizarlo, etc. Por ejemplo, para poder aprender a leer y escribir, es necesario disponer de adecuados conocimientos metalingüísticos de las unidades que componen el lenguaje como los sonidos, palabras y frases.

2. TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Una teoría tiene como función explicar *cómo*, *por qué* y *cuándo* ocurre un determinado fenómeno, además de sintetizar y dar orden al conocimiento de éste.

Es por esto que las diversas teorías acerca del proceso de adquisición del lenguaje, explican cómo se va configurando el aprendizaje del lenguaje en los niños, en relación a los procesos de desarrollo en que se encuentran. Es por esto, que resulta difícil diseñar una teoría general que explique la adquisición y el desarrollo del lenguaje en sí mismo, debido a la complejidad de las conductas comunicativas y lingüísticas del ser humano.

Dentro de las principales teorías sobre el Proceso de Adquisición del Lenguaje, se encuentran las siguientes.

2.1 Teoría Conductista. Skinner y el condicionamiento operante

En sus inicios, se centra en la conducta observable del sujeto, intentando hacer un estudio totalmente empírico de la misma. Es por esto que el lenguaje era considerado una conducta más, que tenía que ser aprendida como adaptación a continuas asociaciones entre estímulo y respuesta.

Uno de los representantes destacados de dicha teoría es Skinner, quien afirmaba que el lenguaje aprendido por los niños viene condicionado por la adaptación del exterior, a través de las correcciones hechas por los adultos. Este cambio resultante en la conducta infantil, a través de estas correcciones explícitas, se denomina *condicionamiento operante*. Gracias a esto, la conducta verbal queda establecida y modificada por el entorno. Así, finalmente el aprendizaje del lenguaje se basa en estímulos externos de corrección y repetición del adulto al niño, en diferentes situaciones de comunicación.

Por lo tanto, los conductistas ven al niño como un sujeto pasivo que almacena información, provocando una acumulación paulatina de conocimientos.

2.2 Teoría Cognitivista. Piaget y el desarrollo activo de la inteligencia

Su principal exponente es Jean Piaget, quien presupone que *el lenguaje está condicionado por el desarrollo de la inteligencia:* a medida que el niño va creciendo y desarrolla su inteligencia, podrá ir adquiriendo el lenguaje. Por consiguiente, se entiende que el lenguaje no es una facultad separada, sino más bien una habilidad producto de la maduración cognitiva.

Por ello, los piagetanos ven al niño como un constructor activo de la información que está recibiendo.

2.3 Teoría Innatista. Chomsky y el LAD

Planteada por Chomsky, esta teoría considera que las personas poseen un dispositivo de adquisición del lenguaje innato, *Language Adquisition Dispositive* (LAD), que programa el cerebro para analizar el lenguaje escuchado. Supone una especie de *catálogo de significados,* junto a las reglas necesarias para generar oraciones. El LAD permite a cada niño procesar el lenguaje que escucha y establecer hipótesis basadas en las regularidades que encuentra en esa lengua. Por ende, el lenguaje no se aprende, sino que se comienza a desarrollar como fruto de los procesos madurativos.

Finalmente, para que el lenguaje sea innato, es necesario según Chomsky, poseer una especie de *input* lingüístico para activar el mecanismo de análisis de la estructura interna de la lengua que se da en su medio social y así apropiarse de ella para su uso.

2.4 Teoría Modular: el lenguaje y sus subsistemas

Aguado, en su libro "*Trastorno específico del lenguaje",* menciona que algunos autores consideran la existencia de módulos específicos que permiten el procesamiento de la información lingüística. Los cuales, están constituidos por subsistemas responsables de cada dimensión: *fonológico*, *sintáctico*, *semántico* y *pragmático*. Por lo tanto, el compromiso de uno o más de estos niveles, sería el causante de las alteraciones presentes en los niños con TEL (Aguado, 2000).

2.5 Teoría Interaccional Social: Vigotsky y la ZDP

Por su parte, Lev Vigotsky pone de manifiesto el origen social y cultural del lenguaje, estableciendo que es en la interacción entre el medio y el niño donde ocurren los procesos de adquisición del lenguaje. Esto significa que el niño va adquiriendo el lenguaje mediante los diversos intercambios y transmisiones de conocimientos desde su propio contexto sociocultural.

Dicho autor nos dice: *"en la edad del bebé se encuentran las raíces genéticas de dos formas culturales básicas del comportamiento; el empleo de herramientas y el lenguaje humano"* (Vigotsky, 1995:18)**.** Es por ello que el lenguaje es una *herramienta de mediación social,* que permite atribuir significados a la realidad, por medio de signos que admiten internalizar nuevas experiencias en el niño, que sean significativas para éste. El lenguaje modifica el pensamiento y propicia la comunicación, lo que provoca la génesis de los Procesos Psicológicos Superiores, siendo mediador de estas funciones, permitiendo finalmente que el niño internalice experiencias haciéndolas propias, surgiendo así el aprendizaje como tal.

Bruner (1975) por su parte, argumenta que el niño pequeño no encuentra el lenguaje como un fenómeno aislado, sino más bien lo encuentra dentro del rico

contexto ofrecido por la interacción social, que tiene lugar entre él y los adultos. Dicha interacción social, representa para el niño una estructura que le ofrece un apoyo vital en la tarea de adquirir el lenguaje.

Continuando con la teoría de Vigotsky, específicamente con la Ley *de doble formación*, ésta nos indica que en el desarrollo cultural del niño, cualquier función aparece siempre dos veces: primero a nivel social o nivel inter-psicológico y posteriormente, en el plano personal o intra-psicológico del niño. Aquí las funciones superiores se corresponden con el espacio exterior en su relación con los objetos, las personas y las condiciones subjetivas de la vida social.

Otro de los elementos que Vigotsky postuló, es la denominada *Zona de Desarrollo Próximo (ZDP),* la que hace referencia a la región dinámica en la que ocurre la transición desde el nivel inter-psicológico al intra-psicológico. Esto significa que la ZDP consiste en la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por la capacidad de resolución independiente de problemas y el nivel de desarrollo potencial, determinado a su vez por la resolución de dichos problemas, siempre bajo la supervisión de un adulto, o bien en colaboración con sus pares más capacitados.

De acuerdo a esto, el lenguaje se adquiere desde la interacción social, debido a que el niño se desenvuelve dentro de un contexto donde internaliza diversas y variadas experiencias del exterior, haciéndolas propias si resultan ser significativas, produciéndose así un mayor aprendizaje. Unido a ello, Vigotsky resalta distintas etapas sobre la adquisición del lenguaje:

1° Etapa: *función impulsora* (alrededor de los dos años). El lenguaje del adulto impulsa a que el niño realice una determinada acción.

2° y 3° Etapa: *función impulsora-inhibidora* (alrededor de los tres años y tres años y medio). El niño se enfrenta a dos elementos verbales que se subordinan entre sí, entrando entonces un conflicto antes de realizar una acción o no. Para superar este conflicto, se apoya en señales visuales externas, obtenidas desde el adulto,

que le ayudan a inhibir la acción, si es iniciada. Estas etapas marcan un inicio de la función reguladora.

4° Etapa: *función inhibidora* (alrededor de los cuatro o cinco años). El niño puede cumplir instrucciones más complejas, dado que el lenguaje es más fluido y variable. Esto quiere decir, que los sistemas de conexiones poseen relaciones más complejas cuando los confrontamos en el ámbito de lo verbal y la acción: la función impulsora empieza a retroceder y da paso a una mayor acción inhibidora.

5° Etapa: marca el *inicio de la función reguladora* (alrededor de los siete u ocho años). Aquí surge el lenguaje interior ligado al pensamiento, lo que da paso a la autorregulación de acciones. El niño empieza a decodificar el lenguaje y las reglas que va adquiriendo mediante la interacción social. Tiene mayor capacidad de comprensión acerca del significado de las cosas.

3. DESARROLLO DEL LENGUAJE

Como ha sido mencionado previamente, el lenguaje es una herramienta social, donde su proceso inicial se desarrolla dentro de las interacciones que se suceden entre el niño, el adulto y los demás integrantes del núcleo familiar y las personas que pertenezcan a contextos anexos y ajenos al niño.

Por consiguiente, dicho proceso se da a partir de las competencias lingüísticas que se van formando en el niño de manera evolutiva, puesto que, desde su nacimiento necesita comunicarse, aunque no siempre exista una intención expresa en esto, sino más bien se trata de un acto reflejo, hasta llegar a la producción de las primeras palabras.

Es por ello que se distinguen dos períodos durante el desarrollo lingüístico del niño. A continuación, son presentados en sus características más importantes.

3.1 Período Prelingüístico como aquel precursor del lenguaje

Este período comprende desde el nacimiento hasta la aparición de las primeras palabras. Durante este tiempo, los niños se comunican con el exterior mediante

formas no verbales (como los gestos) que acompañan las primeras emisiones comunicativas de los niños. Estos gestos revelan la comprensión del infante acerca del funcionamiento de la comunicación. Su temprano uso es un buen predictor del desarrollo lingüístico inicial (Owens, 2003).

3.2 Período Lingüístico. Acercándose al lenguaje adulto

Se desarrolla aproximadamente a los doce meses, cuando el niño adquiere una mayor independencia motriz, explorando cada vez más por su cuenta, logrando así poco a poco emitir sus primeras palabras.

De manera gradual, el menor va adquiriendo las competencias lingüísticas necesarias para completar su gramática. Dichas competencias surgen a partir de los distintos niveles de análisis del lenguaje, los que se van sucediendo uno tras otro, donde la función precede a la forma. Estos niveles son: el *pragmático*, *semántico*, *morfosintáctico* y *fonético-fonológico.*

3.2.1 Nivel Pragmático. El lenguaje y su uso

La *pragmática* se encarga del estudio del funcionamiento del lenguaje en contextos sociales. También estudia las intenciones comunicativas y la organización de las habilidades conversacionales y del discurso.

En este nivel, surgen las *funciones comunicativas,* propuestas por Halliday, desde esta perspectiva, las funciones se agrupan en tres fases. La primera, hace referencia a las acciones comunicativas no verbales que utiliza el niño para comunicarse. Las funciones que caracterizan esta fase son: la *instrumental*, *reguladora*, *interaccional*, *personal*, *heurístico* e *imaginativa*.

La segunda fase, se considera como una etapa de transición hacia el modelo gramatical adulto, en la cual surgen tres funciones: *pragmática*, *matética* e *informativa*.

Por último, en una tercera fase, el niño logra acercarse al dominio del lenguaje adulto, y aparecen tres funciones comunicativas: *ideacional*, *interpersonal* y

textual.

3.2.2 Nivel Semántico. El lenguaje y su significado

La *semántica* se encarga del *"estudio del significado de los signos lingüísticos y de sus posibles combinaciones en los diferentes niveles de organización del sistema lingüístico, es decir, en las palabras, en las frases, en los enunciados y en el discurso"*[5]. Además, se ocupa del proceso en el cual los niños van desde la incorporación de sus primeras palabras aisladas, hasta llegar a categorías conceptuales más amplias.

Por otro lado, el análisis del desarrollo semántico del niño, se relaciona con el uso de las primeras palabras y su evolución hasta el período preescolar aproximadamente, abarcando las siguientes etapas:

3.2.2.1 Etapa Preléxica:

Abarca entre los 10 a 15 meses de edad, en donde las primeras expresiones del niño son *fonéticamente consistentes* y acompañadas por *expresiones faciales* o *gestos deícticos*. En esta etapa, el rol del adulto es atribuir categorías de palabras a las emisiones de los niños. Dentro de las primeras categorías que un niño aprehende son las relacionadas a nombres de animales, comidas u otros objetos y situaciones que sean de su atención. Para Nelson, citado en Acosta (1999:110) las emisiones del niño en este período se denominan *"prepalabras",* puesto que carecen de la convencionalidad y arbitrariedad de una palabra, pero sí poseen en ellas una *intención comunicativa*.

3.2.2.2 Etapa de los Símbolos Léxicos:

Esta etapa comprende entre los 16 y 24 meses de edad. Se observan emisiones fonéticamente más estables y un gran incremento en el léxico del niño, quien comienza a nominar los objetos y acciones que él mismo u otro realizan. Sin

[5] Acosta, V. R. (1999) *Dificultades del Lenguaje en ambientes educativos*. Pág. 107. Barcelona: Editorial Masson.

embargo, en este período el niño produce ciertos errores en cuanto a la atribución del significado de las cosas, generándose por ello una *sobre-extensión,* en donde el niño amplía el campo semántico de alguna palabra.

El menor utiliza una palabra para referirse a otras en las que puedan tener en común ciertos rasgos semánticos, como es el caso de llamar "*papá"* a los adultos que sean varones. En el sentido claramente opuesto, se encuentran las *sobre-restricciones,* donde el niño utiliza una palabra específicamente para una sola clase de objetos, por ejemplo, el hecho de llamar "*auto"* solamente a los autos en movimiento (Acosta, 1999).

No obstante, a medida que los niños van adquiriendo mayor experiencia, este tipo de errores van disminuyendo, debido a la constante *retroalimentación* que proporcionan los adultos en este caso.

3.2.2.3 Etapa Semántica:

Correspondiente entre los 19 y 30 meses, en esta etapa se produce un gran incremento en el vocabulario, donde el niño llega finalmente a producir enunciados de varias palabras combinándolas entre sí, expresando solamente una relación semántica a la vez, como por ejemplo, las *relaciones de posesión* y *desaparición*, entre otras. Paralelamente, prosiguen las sobre-extensiones, pero a medida que los niños van adquiriendo mayor experiencia, este tipo de errores se van aminorando, debido a la constante retroalimentación que proporcionan nuevamente los adultos en este caso, desapareciendo por completo aproximadamente a los 4 años.

Entre los 30 y los 36 meses, las categorías más empleadas son los verbos de acción y algunas palabras gramaticales, cuando los niños logran situar los objetos y acontecimientos en un espacio o tiempo determinado. De los 3 a 4 años, surgen las preposiciones, conjunciones, adjetivos y pronombres, dando atribuciones y características a las cosas y situaciones que están relacionadas a su tamaño, color, cantidad, etc.

A partir de los 4 años en adelante, comienza la *semántica del discurso*, surgiendo los conectores discursivos que permiten al niño poder relacionar los acontecimientos de manera secuenciada y ordenada.

Esta etapa se sigue desarrollando hasta aproximadamente los 5 años, donde el niño precisará sus distintos significados e incorporará nuevas palabras.

3.2.3 Nivel Morfosintáctico. El lenguaje y su estructura

Según las palabras de Acosta:

> *"...el componente lingüístico es el que se encarga del estudio de las reglas que intervienen en la formación de las palabras y de las posibles combinaciones de éstas en el interior de las diferentes secuencias oracionales en las que se estructura una lengua"*[6].

Además, este importante componente estudia las unidades a nivel de morfemas, palabras, sintagmas y oraciones.

Entre los 18 y 24 meses, el niño emite enunciados de dos a tres elementos, en los que incluyen artículos en forma singular, formas imperativas como "*dame eso"*, así como también el desarrollo de emisiones interrogativas y negativas e incorpora adverbios de lugar como "*allí".* Dentro de las combinaciones de tres elementos, surgen las primeras preposiciones "*en"* y "*a"* como palabras de enlace.

Entre los 24 y 30 meses aparecen las secuencias oracionales de tres elementos, conteniendo la estructura de una oración simple: nombre-verbo-nombre. A estas edades, los niños ya deben utilizar los pronombres personales "*yo", "él" y "ellos"*, y los determinantes "*el", "mi" y "que"*.

De los 30 a los 36 meses, el niño va incorporando un elemento más a sus enunciados, llegando a los cuatro elementos, debido a que se van agregando

[6] Acosta, Víctor R. (1999) *Dificultades del Lenguaje en ambientes educativos*. Pág. 132. Barcelona: Editorial Masson.

nuevas preposiciones, que dan paso a expresiones como "*mamá va a trabajo"*. Por otro, lado hay un aumento de pronombres en la elaboración de oraciones interrogativas.

Sin embargo, el desarrollo más significativo sucede entre los 36 y los 42 meses, con la producción de oraciones complejas, unidas por las conjunciones "*y", "pero", "porque" y "que".* Además, hay una consolidación en lo que respecta a las construcciones negativas e interrogativas, las que se acercan a la gramática adulta en cuanto a su elaboración.

Ya entre los 42 y los 54 meses, el niño presenta un mejor empleo en los tiempos verbales presente, futuro (perifrásico) y pasado. También en el niño hay un mayor uso de los elementos gramaticales de una oración, construyéndolas cada vez más complejamente. El desarrollo gramatical básico concluye alrededor de los 6 o 7 años.

3.2.4 Nivel Fonético-Fonológico. El lenguaje y su forma

En lo que respecta al sistema fonológico, el análisis de este nivel comprende las unidades de dicho sistema: el *fonema*, los *rasgos distintivos* y la *sílaba*, elementos de gran relevancia para poder articular de manera correcta las palabras.

En cuanto al nivel fonético, Martínez Celdrán (1998) citado por Acosta (1999), señala que se trata del estudio del material sonoro, intentando recoger la información más exacta posible, en lo que respecta a la materia sonora bruta y sus propiedades fisiológicas y físicas. Al respecto, es necesario tener en cuenta tres puntos de vista: de la *producción (fonética articulatoria),* de su *transmisión (fonética acústica)* y de la *percepción (fonética auditiva).*

El proceso de adquisición fonológica se inicia desde el nacimiento del niño junto con los primeros sonidos que va produciendo. Paulatinamente, continúa desarrollándose hasta los 6 o 7 años, cuando ya se han dominado determinadas estructuras silábicas de consonante-vocal, consonante-vocal-consonante y consonante-consonante-vocal, además de las consonantes vibrantes.

En lo que respecta al proceso de adquisición de los sonidos, se producen en grados de menor a mayor dificultad, donde los fonemas simples se clasifican progresivamente en nasales: */m/, /n/* y */ñ/*; oclusivos: */p/*, */t/*, */k/*, */b/*, */d/*, */g/*; fricativos: */f/*, */s/*, */z/*, */x/*; líquidos: */l/*, */ll/*, */r/* y vibrante múltiple: */rr/.* En cambio, los grupos consonánticos formados con líquidas, suelen aparecer de manera más tardía, mientras que en la adquisición de los diptongos decrecientes (*"ei"*, *"ai"*, *"oi"*, *"eu"*, *"au"*) es posterior a la de los crecientes (*"ia"*, *"ie"*, *"io"*, *"ua"*, *"ue"*, *"uo"*).

Al ser un proceso de desarrollo progresivo, el niño utiliza ciertas estrategias que le serán favorables para poder acercarse a los sonidos emitidos por los adultos. Dichas estrategias que logran superar sus limitaciones articulatorias, se denominan *Procesos de Simplificación Fonológica (PSF)* donde se sustituyen u omiten los sonidos más difíciles, por unos que sean más fáciles de emitir. Los PSF se clasifican en tres tipos:

- Procesos de Estructura Silábica: en este proceso, los niños transforman sus palabras, simplificando la estructura de las sílabas o la estructura de toda la palabra, donde puede omitir e incluso fusionar sus sílabas.

- Procesos de Sustitución: son procedimientos para simplificar la palabra, se sustituyen fonemas que son pertenecientes a una clase por un miembro de otra, siendo estos los de *frontalización*, *posteriorización* y *oclusivación*.

- Procesos de Asimilación: es un proceso por el cual un fonema vocálico o consonántico se asemeja generalmente a un fonema de la palabra modelo, cualquiera sea su posición dentro de la palabra, generando una armonía entre las palabras, facilitando así su emisión.

4. DIFICULTADES EN EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE

Siendo el lenguaje una herramienta social y de gran importancia para obtener una comunicación eficaz, cabe la posibilidad que durante el desarrollo lingüístico del menor, se presenten ciertas dificultades donde "*se modifica sustancialmente la interacción entre el niño y su entorno y que puede provocar alteraciones en la*

actitud de este último o en su forma de expresarse"[7].

Es por ello que diversos autores han caracterizado en sus publicaciones dichas dificultades lingüísticas, las cuales pueden presentar variaciones o semejanzas entre sí, de acuerdo al criterio de clasificación que le otorga cada uno.

En el caso de Monfort y Juárez (1995) las principales dificultades del lenguaje son: el retraso del lenguaje, la disfasia infantil congénita y la afasia infantil congénita y adquirida. Por otra parte, Acosta (1999) y Aguado (1999) hacen referencia a los Trastornos Específicos del Lenguaje, así como también al retraso del lenguaje. No obstante, Belinchón, citado por Aguado, identifica la disfasia con el TEL.

Por otro lado, el DSM IV de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría, considera como dificultades lingüísticas al Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo y Mixto[8]. Este es el principal sustento teórico en el cual se apoyan las normativas vigentes del MINEDUC, como lo son el Decreto N° 1300 y el Decreto N° 170, que establecen que la dificultad primordial de lenguaje es el TEL.

[7] Monfort M. y Juárez Sánchez A. (2004) *El niño que habla*. Pág. 69. Colección Educación Preescolar.

5. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE

5.1 Qué se entiende por TEL

A lo largo de los años, se han considerado los TEL como una dificultad en la adquisición del lenguaje, recibiendo así una gran variedad de nombres, entre los que se destacan: disfasia, audio mudez, afasia evolutiva y retraso del lenguaje, entre otros. En la actualidad, el término de Trastorno Especifico del Lenguaje ha ido desplazando estas denominaciones, ya que abarca una mayor especificidad.

Para Aguado, el TEL es:

> *"Una limitación significativa en la capacidad del lenguaje que sufren algunos niños, a pesar de que los factores que suelen acompañar a esta limitación (pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficit motores) no sean evidentes en los niños. Ni es debida esta limitación a otros factores socio ambientales (pobreza del input, condiciones de vida extremas, privación afectiva)"*[9]

Mendoza, por su parte, define el Trastorno Específico del Lenguaje como el trastorno que afecta el desarrollo del lenguaje en sus diferentes dimensiones, vale decir, en la comprensión, la expresión o bien ambos, trayendo como consecuencia *"…problemas en el procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información"* (Mendoza, 2001: 27) a consecuencia de la deficiencia en la memoria a corto plazo manifestada en los niños con TEL, el trastorno no puede atribuirse a ninguna causa evidente.

Otras de las definiciones más características sobre el TEL, es la que procede de la Asociación Americana de Habla–Lenguaje–Audición (ASHA, 1980) la que lo define

---

[8] DSM IV. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (American Psychiatric Association) Revisado en: http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv.html

[9] Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje, Retraso del lenguaje y Disfasia.* Pág. 16. Ediciones Aljibe.

a partir de sus elementos influyentes:

> *"Un trastorno de lenguaje es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema implica a todos, uno o algunos de los componentes fonológicos, morfológicos, semánticos, sintácticos o pragmáticos del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo"*[10].

Por otro lado, según el MINEDUC (2009) basándose en lo que declara el DSM IV-R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría, se entiende como TEL:

> *"Una limitación significativa en el nivel del desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. Esta dificultad, no se explica por un déficit sensorial, auditivo o motor, por discapacidad intelectual, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por deprivación socio-afectiva, ni por lesiones ni disfunciones cerebrales evidentes, como tampoco por características lingüísticas propias de un determinado entorno social, cultural, económico, geográfico y/o étnico. Tampoco deben considerarse como indicador de Trastorno Específico del Lenguaje, las dislalias ni el Trastorno Fonológico"*[11].

Entretanto, la definición por exclusión permite identificar un TEL, diferenciándolo de otros trastornos. Desde esta perspectiva, dicho criterio alude a los diversos problemas o alteraciones que se deben descartar en un niño, antes de que sea considerado con TEL e incluido dentro de la comunidad escolar[12], entre los que

[10] Mendoza, E. (2001). *Trastorno especifico del lenguaje*. Pág. 26 y 27. Barcelona: Ediciones Pirámides.

[11] MINEDUC (2009). Decreto N° 170, Fija Normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial. Pág. 11.

[12] Mendoza, E. (2001). *Trastorno específico del lenguaje*. Barcelona: Ediciones Pirámides.

destacan la ausencia de pérdida auditiva, daño cerebral, déficit motor y/o retraso mental. También se descartan ciertos factores socio-ambientales desfavorables, como la pobreza del *input* lingüístico, a causa de la deprivación socio-afectiva.

No obstante, para esclarecer con mayor precisión la definición por exclusión, Stark y Tallel marcaron una serie de criterios mínimos para diferenciar un TEL:

- Nivel auditivo de 25 decibeles en la banda de frecuencia de 250 a 6.000 Hertz, y de 25 decibeles en el reconocimiento de palabras familiares.

- Status emocional y conductual normal, por lo que se excluyen los casos que presenten problemas conductuales severos o problemas especiales de ajuste familiar o escolar.

- Nivel intelectual mínimo, por lo que se considera que no presentan este trastorno los niños cuyo CI de ejecución sea inferior a 85.

- Status Neurológico sin signos de alteración, por lo que no alcanzarían el criterio de TEL los niños con claros signos neurológicos o con historia de trauma cerebral, epilepsia u otros indicadores de trastorno neurológico.

- Destrezas motoras del habla normales, con exclusión de los niños con problemas orales motores periféricos, deficiencias en la sensibilidad oral o anormalidades orofaciales.

- Nivel lector normal, en caso de que el niño haya iniciado el aprendizaje formal de la lectura.

Otra perspectiva teórica que avala el término que lo define como Trastorno Especifico del Lenguaje, es aquella definición por *"especificidad",* en la cual se señala que los niños con TEL no pueden presentar otras patologías (Mendoza, 2001) por lo que sólo se ve afectado el lenguaje y en el eventual caso que existieran otros factores, éstos serían *a consecuencia del TEL*, *pero no serían propiamente la causa de éste*. Del mismo modo, se define el TEL como un *trastorno* y no como un *retraso* propiamente tal, por ser una desviación de la pauta

normal de desarrollo[13].

De acuerdo a esto, el retraso es considerado como el desarrollo más lento del lenguaje que tiene un origen *madurativo*, el cual sería *transitorio* y con *escasa repercusión* sobre el aprendizaje del lenguaje escrito, a diferencia del trastorno del lenguaje. No obstante, tanto las formas retrasadas como las formas desviadas coexisten en el TEL, ya que la mayoría de los niños con dicho trastorno muestran retrasos en las primeras etapas de la adquisición del lenguaje, así como también manifiestan retrasos evidentes en el desarrollo evolutivo de éste y diferentes grados de retraso en las diversas dimensiones del lenguaje, como los perfiles disarmónicos, entre otros.

En síntesis, se puede decir que el TEL es un *conjunto de dificultades que afecta a uno o algunos de los componentes lingüísticos sin causa aparente* y que trae como consecuencias dificultades importantes en el desarrollo del lenguaje en el niño.

El Trastorno Específico del Lenguaje puede ser clasificado en *expresivo* o *mixto*. Según el MINEDUC, para su evaluación se tomará como referencia la clasificación CIE10 de la Organización Mundial de la Salud (OMS), la clasificación DSM IV-R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría y las orientaciones del Ministerio de Salud y del Ministerio de Educación.

5.2 Trastorno del Lenguaje Expresivo

Para determinar y evidenciar la existencia de un TEL Expresivo, el MINEDUC establece en el Decreto Nº 170, que las puntuaciones obtenidas mediante evaluaciones normalizadas y aplicadas individualmente del desarrollo del lenguaje expresivo, quedan por debajo de las obtenidas mediante evaluaciones del desarrollo del lenguaje mixto.

[13] Aguado, G. (1999). Caracterización del Trastorno Específico del Lenguaje. Conceptos básicos. En G. Aguado. *Trastornos Específicos del Lenguaje.* Pág.15-28. España. Ediciones Aljibe.

En lo que respecta a las características más representativas de este trastorno, dicho Decreto señala que pueden presentarse los siguientes aspectos: errores de producción de palabras, vocabulario limitado, incapacidad para usar los sonidos del habla en forma apropiada para su edad, errores en los tiempos verbales, dificultades en la memorización de palabras o en la producción de frases de longitud y complejidad propias del nivel evolutivo del menor.

Por otra parte, el DSM-IV menciona como características más representativas del trastorno: dificultad para la adquisición de palabras nuevas, errores de vocabulario o de evocación de palabras, frases excesivamente cortas, estructuras gramaticales simplificadas, limitación de las variedades de las estructuras gramaticales, limitación de las variedades de tipos de frases, omisiones de partes críticas de las oraciones, utilización de un orden inusual de palabras, etc.

También coexisten dificultades en la articulación y secuenciación de los fonemas, así como en la programación fonológica, donde el niño, más que presentar dificultades en la representación de una palabra, tiene complicaciones en el procesamiento de ésta, vale decir que el niño tiene asimilada una representación mental adecuada de cómo es la forma fonológica de la palabra, identifica qué palabra se le dice dando cuenta de su significado, pero el inconveniente se manifiesta en no poder producirla de manera efectiva.

Además, hay dificultades en el hallazgo de palabras, fenómeno conocido popularmente como tener las palabras *en la punta de la lengua,* donde el niño persistirá en cometer errores al momento de denominar los objetos; podrá detectar las características de ellos, pero no nombrarlos.

Como posibles Necesidades Educativas Especiales derivadas de dichas dificultades, se encuentran principalmente aquellas que tienen que ver con el dominio pragmático del lenguaje. A estos niños les cuesta usar el lenguaje como un instrumento de relación con los demás, por ejemplo, se les dificulta el formular preguntas, peticiones, aclaraciones, etc.

Algunas de las características en la pragmática de niños con TEL, como por ejemplo: existe un uso de requerimientos gramaticales poco elaborados que dificultan un *feedback* en la comunicación; los comentarios pueden ser estereotipados, los turnos de conversación son más precisos y en ocasiones no inmediatos; no suelen utilizar interrupciones para la petición de un nuevo turno. Asimismo, frente a algunas preguntas sus respuestas se caracterizan por ser poco coherentes y en ocasiones inapropiadas, sus narraciones son poco elaboradas y su estilo de habla presenta pocos ajustes y modificaciones, utilizando la mayoría de las veces oraciones simples y poco confeccionadas. Por ejemplo, cuando se le solicita la formulación de clarificaciones, responden de manera confusa y con cierta pobreza estructural.

En relación a las dificultades semánticas, puede presentarse que el niño no logre comprender o expresar adecuadamente los significados de su propia lengua, así como también, presentar problemas en el desarrollo del vocabulario. Puede verse reducido el número de palabras (pobreza de vocabulario) con errores en su uso, sobre todo en términos específicos en relación a conceptos espaciales y temporales.

5.3 Trastorno del Lenguaje Mixto

Igualmente, el Decreto Nº 170 menciona criterios de diagnóstico que permiten determinar y evidenciar la existencia de un TEL mixto, donde las puntuaciones derivadas, mediante un conjunto de evaluaciones normalizadas y administradas individualmente del desarrollo del lenguaje mixto, quedan por debajo de lo esperado para la edad del menor. Por tanto, las manifestaciones lingüísticas incluyen las propias del trastorno del lenguaje expresivo, así como dificultades para comprender palabras, frases o tipos específicos de palabras, tales como términos espaciales.

Para el DSM IV, otras de las características negativas son: dificultad para manejar ciertos componentes cohesivos del discurso, así como también en la percepción, ya que tomarán más tiempo en procesar palabras con baja relevancia perceptiva,

esto es, poseerán *"baja sustancia fonética"*. Asimismo, tendrán algunos inconvenientes para procesar cantidades significativas de información auditiva que sea recibida con rapidez. Sobre las dificultades de procesamiento, el déficit léxico y fonológico, como también el semántico y sintáctico, será en gran medida originado por las insuficiencias en la memoria a corto plazo manifestadas en aquellos niños.

Además estos niños presentan dificultades del tipo léxicas y morfológicas en la evocación de ciertas palabras adecuadas a la idea que quieren expresar, como *"incapacidad para encontrar las palabras"*[14].

A nivel de léxico, se ve un ritmo más lento en la adquisición de palabras y dificultades de generalización. Si las competencias prosódicas se encuentran afectadas, la comprensión de estímulos verbales será más lenta, debido a que el procesamiento temporal está limitado. Si hay problemas en la memoria de trabajo, se manifestarán errores en la repetición de las pseudopalabras. Otra competencia que se puede ver afectada, es el aprendizaje del nuevo léxico: aquí hay dificultades para aprender palabras inferidas desde el contexto.

En cuanto a la comprensión de dicho léxico, el niño puede presentar problemas para reconocer palabras familiares y no familiares, dentro de una secuencia lógica. Asimismo, en algunos casos sus enunciados son inadecuados, debido a la dificultad que presentan al momento de hacer notar su intención comunicativa.

Dentro de las posibles NEE en el niño derivadas de un TEL mixto, los principales problemas en el desarrollo del vocabulario de un niño con TEL, pueden manifestarse cuando se evidencian *etiquetas genéricas,* es decir, el niño utiliza un número vago de términos o genéricos en lugar de uno explícito, por ejemplo*, "dame la cosa que está ahí"*.

También la s*obre-generalización* es un indicador de pobreza en el vocabulario:

[14] Aguado, G. (1999). *Trastornos Específicos del Lenguaje.* Pág. 48. España: Ediciones Aljibe.

aquí hay un alargamiento temporal del término, por ejemplo: llamar *"zapato"* a todo tipo de calzado. Por otro lado, se evidencian *errores semánticos en las palabras*, seleccionando inadecuadamente la palabra que se desea comunicar. También existen *neologismos* por parte de los niños, inventando palabras cuando desconocen el término que el contexto le exige utilizar, por ejemplo; decir *"pete"* o *"tete"* para referirse al chupete. Otras de las manifestaciones que evidencian un problema en el vocabulario es cuando hay una dificultad para recuperar la palabra o la etiqueta apropiada que se requiere en el momento. Por último, se encuentra la *restricción del significado*, que se produce cuando las palabras tienen diversos significados, lo que les hace difícil a los niños captar adecuadamente el significado que pueda tomar la palabra según sus diversos contextos.

Por otra parte, en los casos más severos, los problemas semánticos pueden dar lugar, a la presencia de un discurso entrecortado y con pausas, el uso de gestos indicativos en apoyo o sustitución del término al que no logran acceder, abuso de etiquetas genéricas e inespecíficas, como *"esto", "es una cosa", "se pone aquí",* etc.

En el nivel discursivo, hay dificultades que afectan a la organización y formulación de secuencias lógicas, lo que da lugar a redundancias y errores al tratar de ordenar las ideas que se quieren expresar. Los problemas señalados producen un lenguaje ambiguo, poco explícito, con abundantes muletillas y con un escaso empleo de las categorías que precisan los significados de las palabras (adjetivos, artículos, adverbios, etc.) y de los conectores oracionales (conjunciones, preposiciones, adverbios, etc.). La manifestación más clara de estas dificultades, se evidencia en actividades como la lectura o tareas, al responder a preguntas que demuestren comprensión.

En cuanto a las dificultades morfosintácticas, se establecen cuando un niño no logra incorporar a su repertorio lingüístico los elementos y las unidades que regulan la organización interna de las palabras y oraciones, afectando la organización gramatical de los enunciados, generando poca claridad en la

comprensión de éstos.

Los tipos de errores morfológicos y sintácticos más recurrentes, suelen ser la omisión de algún morfema o constituyente inevitable en la oración; sustitución de una forma gramatical por otra de su misma categoría; adición de elementos, etc. Los problemas anteriormente mencionados conducen a que en una situación de conversación los niños empleen oraciones poco explícitas, estructuras rígidas y funcionalmente pobres, ambiguas o bien desestructuradas.

Estos problemas en el habla de los niños con TEL suelen afectar tanto el procesamiento como la representación fonológica, lo que se concreta en problemas con el procesamiento auditivo, con la representación léxica y/o con la producción fonológica y en ocasiones, con procesos de simplificación del habla que afectan considerablemente la inteligibilidad del discurso que se emite.

Algunas de las características que se observan en niños con dificultades en la dimensión fonológica, es que presentan una menor precisión segmental, generalmente, en la posición inicial de la palabra, produciéndose así un proceso de omisión. Asimismo, existe una fonología comunicativa inadecuada y ciertas restricciones en el uso de determinados sonidos del habla, limitaciones en la estructura silábica y sobre todo, se evidencia una persistencia de patrones de error en relación a los procesos fonológicos, que ya a los tres años debiesen ir disminuyendo su frecuencia.

Por otra parte, es evidente la relación causal que existe entre el TEL y las dificultades de aprendizaje del lenguaje escrito: los niños que son malos lectores muestran más dificultades que los buenos lectores, tanto en la percepción del habla como en la discriminación de sonidos breves. Esto implica un déficit de la conciencia fonológica:

> *"Una vez iniciado el aprendizaje de la lectura y la escritura, su relación con la conciencia fonológica es bidireccional: a mayor conciencia fonológica, resultados mejores en la lectura y a mayor eficacia lectora más mejora de la*

conciencia fonológica"[15].

Estos niños alcanzan resultados significativamente peores en tareas de manipulación mental de secuencias fonológicas (identificación de la palabra resultante tras la omisión de un fonema, formación de la palabra a partir de los fonemas aislados, etc.)

Por lo tanto, de las NEE indicadas, se concluye que al niño con Trastorno Específico del Lenguaje, ya sea mixto o expresivo, se le dificulte lograr una intención comunicativa eficaz con su entorno, al ser deficitario el uso del lenguaje. Estos factores pueden conducir al fracaso y a la deserción escolar, puesto que se obstaculiza el lenguaje como una herramienta social para satisfacer sus necesidades y demandas curriculares, obteniendo un bajo rendimiento escolar, lo que sin duda hace que se sientan menos competentes que el resto, perdiendo la confianza en sí mismos y en sus capacidades.

De acuerdo a esto, no podemos olvidar que un TEL modifica sustancialmente la interacción entre el niño y su entorno, pudiendo provocar modificaciones en su actitud o forma de expresarse. Por ejemplo, un niño que no habla o que habla poco, genera escasas situaciones de diálogo, viéndose sometido a una estimulación social inferior a la que provoca y recibe un niño con gran iniciativa de lenguaje.

5.4 Principales hallazgos respecto a las causas u orígenes de los TEL

En lo que respecta a las causas u orígenes del TEL, es importante mencionar primeramente, la deficiencia en la memoria a corto plazo, también llamada *memoria fonológica* o de *trabajo*, como uno de los posibles orígenes o causas del TEL. Debido a que la memoria de corto plazo, es *"capaz de retener pequeñas cantidades de información durante tiempos muy cortos"* (Mendoza, 2001:50) el niño que almacena rasgos fonológicos, lo hace también en un tiempo igual de

[15] Aguado, G. (1999). *Trastornos Específicos del Lenguaje.* Pág. 114. España: Ediciones Aljibe.

corto, por lo que la percepción de las señales acústicas no alcanzan a ser almacenadas por dicha memoria, debido a la capacidad limitada del niño con TEL para almacenar y procesar la información.

Por tanto, el reconocimiento de los fonemas le será difícil, al igual que el procesamiento de un mensaje verbal, sobre todo si su interlocutor se expresa rápidamente, ya que para decodificar el habla, el niño con TEL debe procesar cada palabra y sílaba que su interlocutor expresa, para poder entender el significado de las frases, dificultándose entonces la comprensión y adquisición del léxico.

El TEL tiene un origen multifactorial, es decir, se produce por variadas tendencias, éstas pueden ser alteraciones biológicas, vale decir, aquellos factores genéticos donde el TEL puede originarse a causa de cúmulos familiares que han tenido algún trastorno de lenguaje, el cual se relaciona con el trastorno que tiene el niño.

Otro factor genético importante, es que el TEL tiene un mayor porcentaje de presentación en varones, si la madre o ambos padres han tenido algún TEL, por lo que este factor no se relacionaría necesariamente con una alteración cromosómica ligada al sexo, sino que supuestamente surgiría en un cúmulo familiar que tuvo o tiene TEL. También es considerado como un posible origen del TEL los gemelos varones, ya que se dice que tienen una tendencia a adquirir este tipo de trastorno.

Considerando lo expuesto previamente y con el propósito de facilitar la planificación y el apoyo pedagógico que un educador diferencial debe necesariamente considerar para trabajar con el niño que tiene un TEL, surgen tres hipótesis que son categorizadas en áreas:

Hipótesis perceptiva: esta hipótesis hace énfasis en que un TEL puede originarse por alguna deficiencia ante el almacenamiento de señales fonéticas acústicas del niño, quien por tanto presenta una dificultad de reconocer fonemas, las que pueden repercutir en la comprensión de los enunciados, sobretodo, en el

caso de que la velocidad de las expresiones verbales sean de una rapidez mayor, por lo que la percepción del habla se presentaría afectada (Chevrie-Müller)

Hipótesis cognitiva: como se ha mencionado anteriormente, en su definición por exclusión, un niño con TEL no presenta alteraciones en el área cognitiva pero, como lo afirma Claude Chevrie-Müller: *"Un déficit lingüístico tiene evidentes consecuencias sobre los procesos de razonamiento"* (Chevrié- Müller: 259) como un déficit atencional, dificultades para realizar cálculos matemáticos y trastornos a la memoria, donde el niño con TEL presenta dificultades en la repetición de pseudopalabras: repite palabras que desconoce, o bien, no reconoce su significado, por tener pocas capacidades para reconocer secuencias fonéticas.

Hipótesis lingüística: los niños con TEL presentan dificultades en las producciones gramaticales, éstas no corresponden a su normal desarrollo gramatical, así como también poseen un léxico de nivel inferior para el nivel de competencia lingüística que tenga el niño.

6. PARADIGMAS ACERCA DE LA CONCEPCIÓN DE LAS PERSONAS CON NEE

Con respecto a lo expuesto previamente y entendiendo a los TEL como una Necesidad Educativa Especial considerada dentro del sistema educativo, a lo largo del tiempo han surgido diversas concepciones para lograr definir el término de NEE.

Durante la década de los '60, surgen las primeras nociones de integración de personas con *discapacidad* (término usado en dicho período) a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Esto queda estipulado en el primer párrafo del Artículo 26: *"Toda persona tiene derecho a la educación"*[16].

No obstante, dicha incorporación a la educación era de un carácter segregador,

[16]Declaración Universal de los Derechos Humanos, revisado en Internet: http://www.cnrha.mspsi.es/bioetica/pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf

consistiendo *"básicamente en dar atención educativa a los niños, niñas y jóvenes con discapacidad en centros y escuelas especiales, separadas de las escuelas regulares"*[17].

A partir de esto, surgen diversos paradigmas donde variados autores ponen de manifiesto las diferentes concepciones acerca de la discapacidad. Entre éstos se encuentran los modelos propuestos por Puig de la Bellacasa: el *Modelo Tradicional,* donde a las personas con discapacidad se les margina socialmente por su condición física o intelectual; el *Paradigma de la Rehabilitación,* en el que el problema está centrado en las dificultades puntuales de la persona, precisando su propia rehabilitación, ya sea física, sensorial, intelectual o social; por último, tenemos el *Paradigma de la Autonomía Personal*, donde se facilita el acceso a la educación a las personas con NEE, pero en un contexto educativo regular, por lo que el problema ya no reside en la persona con discapacidad, sino en el propio entorno en el cual se desenvuelve.

Desde este último paradigma, se propone otros enfoques, donde la discapacidad se enfoca en el contexto de la persona y de la interacción entre ambos elementos, cambiando desde una perspectiva clínica, hacia otra centrada en los avances en la calidad de vida de la persona con discapacidad. Finalmente, se trata de potenciar la eliminación de las barreras socio-culturales existentes, fomentando la incorporación de la comunidad en este proceso.

Por otro lado, a nivel mundial han surgido ciertos acuerdos y algunos documentos de gran impacto con relación a la ampliación del concepto de Necesidades Educativas Especiales, dejando a un lado el concepto de Discapacidad. Dentro de los más destacados se encuentran: el *Informe Warnock* (1978) y la *Declaración de Salamanca* (1994). El primero define una NEE como: *"Aquellos que requieren de una o varias prestaciones educativas especiales durante su proceso de desarrollo,*

[17] MINEDUC (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en chile*. Disponible en http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809081615000.AntechistOricospresenteyfuturodelaEduc.pdf

enseñanza y aprendizaje."[18]

Este informe considera que las NEE son comunes a todos los niños, dejando a un lado la segregación en grupos de aquellos estudiantes que presenten NEE y que reciben apoyo especial, versus los que reciben educación *"tradicional".*

Por su parte, la *Declaración de Salamanca* da cuenta que el sistema educacional debe ser diseñado con los programas y políticas necesarias, de manera que se consideren las diferentes características de los educandos que presenten este tipo de necesidades, recibiendo una educación centrada en ellos, donde se cubran sus dificultades para así poder integrarlos de manera más autónoma a la sociedad.

Para efectos de esta investigación, es necesario tener claridad en cuanto a lo que se entenderá por *integración*. Para ello, se hará referencia a que el principio de integración se sustenta en el derecho que tiene toda persona con discapacidad o NEE a desarrollarse en la sociedad sin ser discriminada. Por consiguiente, la integración es un proceso continuo y dinámico, donde no se trata solamente de tan sólo ubicar a una persona en diferentes entornos, sino que es necesario que forme parte de una dinámica social.

Según lo declarado por el MINEDUC, integrarse al sistema regular en el ámbito de la Educación, constituye para los niños, niñas y jóvenes con NEE, una meritoria experiencia cultural y social, ya que les permite desenvolverse en mejores condiciones y formas de vida semejantes a las de cualquier niño.

Para los establecimientos educacionales, comprometerse con el aprendizaje de un niño con Necesidades Educativas Especiales, simboliza un gran desafío; para los docentes, representa una oportunidad para crecer personalmente y profesionalmente; para los estudiantes con NEE significa aprender junto a otros, y tener las mismas oportunidades de participar del curriculum nacional con sus demás compañeros. Finalmente, para el resto de los educandos, esto también

[18] Aguilar, L. El Informe Warnock. Revisado en Internet: http://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF

ofrece ventajas, ya que compartir el aula con distintas personas, es una experiencia de aprendizaje enriquecedora que ayuda a valorar las diferencias individuales.

Por tanto, según el MINEDUC:

> *"Asumir el principio de equidad como igualdad de oportunidades para todos sus alumnos y alumnas, supone para el establecimiento educativo identificar e incorporar los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir en la unidad educativa y en su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración"*[19]

7. PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)

De acuerdo a los planteamientos presentados anteriormente, se puede señalar que la integración de personas con discapacidad o Necesidades Educativas Especiales en los establecimientos de educación regular, tiene su origen en un movimiento social de lucha por los derechos de estas personas, iniciado en distintos países en los años '60 y '70.

Por consiguiente, la integración escolar se ha convertido en un movimiento esencial de promoción y respeto a los derechos de los niños y jóvenes con discapacidad o NEE, para que ellos participen y se eduquen junto a los demás, en igualdad de condiciones. Es relevante destacar además, que en Chile este proceso de integración fue especialmente liderado por las familias y las asociaciones *de* y *para* personas con discapacidad.

Entonces, se puede decir que *la integración escolar es la consecuencia del principio de normalización*, esto es, *el derecho que tiene toda persona con discapacidad o NEE a ser partícipe de todos los ámbitos de la sociedad*, recibiendo todo el apoyo que sea necesario en lo que se refiere a Educación. Por

[19] MINEDUC. (1999). Proyecto de Integración Escolar, Orientaciones. Revisado y disponible en Internet: http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf

lo tanto, este cambio de perspectiva extiende la concepción de la Educación Especial, ya que se deja atrás la idea errada de que la Educación Especial y la Educación Regular son realidades separadas.

En el ámbito educativo, la integración debe formar parte de una estrategia general, cuya meta sea lograr una educación de calidad para todos. Para ello, es necesaria una nueva forma de concebir los procesos educativos, de abordar las diferencias individuales de los estudiantes, utilizando todos los recursos humanos, materiales y técnicos que puedan existir, tanto en la escuela como en su entorno, a través de redes de apoyo que permitan potenciar el proceso de integración.

De acuerdo con lo estipulado en la Ley Nº 19.284 (*Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad*) el sistema escolar deberá brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten Necesidades Educativas Especiales, pudiendo hacerlo a través de establecimientos que cuenten con un Proyecto de Integración Escolar. Para realizar esto, en 1998 el MINEDUC ha definido que un Proyecto de Integración Escolar es *una estrategia o medio que dispone el sistema escolar, para llevar a la práctica la incorporación de un niño, niña o joven con discapacidad, al sistema educativo regular*. Por tanto, cualquier establecimiento educacional que quiera llevar a cabo una experiencia de integración, debe contar con el interés y compromiso de padres, estudiantes, profesores y directivos de la escuela.

Los Proyectos de Integración Escolar han sido instaurados con el fin de que los niños con Necesidades Educativas Especiales tengan las mismas oportunidades y logren desarrollarse como cualquier otro educando. Así, el Decreto Supremo de Educación Nº 1/98, señala que la integración escolar debe iniciarse preferentemente en el segundo nivel de transición de Educación Parvularia y en los primeros cursos de la Educación Básica, según corresponda.

Los Proyectos de Integración Escolar deben contemplar la contratación de recursos profesionales y técnicos especializados (profesores de educación diferencial y profesionales no docentes, tales como: fonoaudiólogos, psicólogos,

kinesiólogos, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales, etc.) quienes tienen la misión de apoyar al educando, a su familia y al docente regular, para favorecer el proceso de participación, desarrollo y aprendizaje del menor integrado. Además, se debe propiciar la adquisición de recursos materiales y/o didácticos específicos que den respuesta a las NEE que presente el estudiante y el perfeccionamiento docente que corresponda, para así lograr estrategias de enseñanzas oportunas y significativas, en relación a las necesidades educativas que presente el educando.

Por otra parte, los padres deben ser considerados en las decisiones que se adopten para la educación de sus hijos y deben estar informados de todos los objetivos de aprendizaje que se persiguen, como también de los logros obtenidos en el proceso educativo. Para ello, los PIE deben contemplar la participación informada de la familia en el proceso educativo de sus hijos, especialmente en lo referido a las opciones de integración escolar.

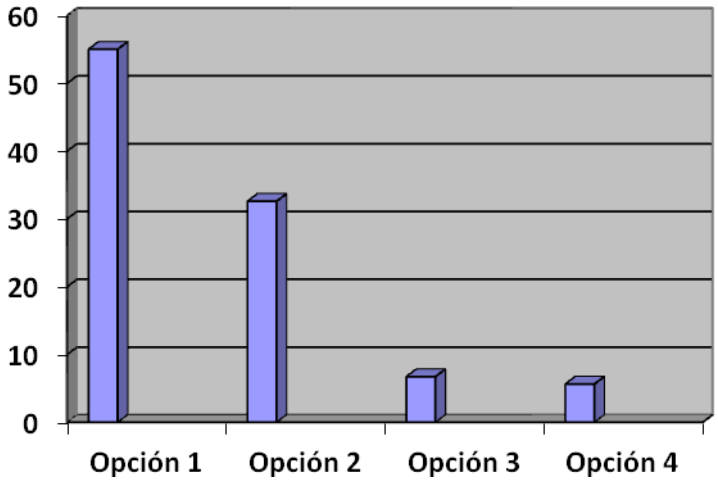
Para tales efectos, existen cuatro opciones de integración. No obstante, para los Proyectos de Integración de los estudiantes que presentan TEL, se debe considerar sólo la opción 1, que indica el artículo 12 del Decreto Supremo de Educación N º 1/98, la cual hace referencia a que el estudiante asiste a todas las actividades del curso común y recibe la atención de profesionales especialistas docentes y/o no docentes en el aula de recursos, de forma complementaria.

Por otra parte, los establecimientos educacionales con PIE podrán incluir un máximo de 5 niños por curso con NEE Transitorias.

De acuerdo al estudio realizado durante los años 2006-2007 por un grupo de docentes de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE)[20] y el MINEDUC, los porcentajes más altos de estudiantes que participan en diversos Proyectos de Integración Escolar, corresponden a las opciones 1 y 2.

[20] Estudio de la calidad de la Integración escolar Investigación UMCE – MINEDUC (2006 – 2007). Disponible en Internet: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf

Gráfico 1: Porcentajes de resultados según las opciones



Según lo declarado por el MINEDUC, en las escuelas básicas y en los liceos con PIE en Trastorno Especifico del Lenguaje, la evolución de la matrícula de integración escolar, en el año 1997, era de 3.365 estudiantes, mientras que en el año 2009 fue de 68.117.

Como ya se ha mencionado, los profesores diferenciales deben apoyar a los docentes regulares, para que obtengan la información necesaria y segura que les permita resolver las inquietudes y orientar a los padres de los niños con Necesidades Educativas Especiales de manera adecuada.

Es importante destacar también que el trabajo colaborativo que se logre efectuar entre los diferentes actores que participan en el PIE (ya sea el educador

diferencial, profesor regular, familia, educando, etc.) es relevante para lograr aprendizajes significativos en el menor con el cual se está trabajando.

Por último, es necesario hacer posible y efectivo el derecho a la educación de todos sin exclusiones, ya que esto implica y constituye un cambio social y cultural en una sociedad, que reconoce y valida que somos una sociedad diversa, en la que todos tenemos derechos y deberes. Para ello, mejorar la calidad de la educación especial significa, necesariamente, mejorar el conjunto del sistema educacional haciéndolo más integrador e inclusivo.

Dentro del marco legal que norma la educación especial en el Trastorno Especifico del Lenguaje, encontramos el Decreto Nº 1300 que aprueba Planes y Programas de Estudio. Dicho reglamento fue implementado gradualmente a contar del año escolar 2003, finalizando en el 2010. Y el Decreto Nº 170 vigente desde el año 2010, el cual fija las normas para determinar los alumnos con NEE que serán beneficiarios de la subvenciones para educación especial, complementando así la normativa anterior.

A continuación, se presentará un cuadro comparativo con las temáticas más representativas que abordan cada uno de estos Decretos y finalmente, un análisis exhaustivo, para dar cuenta de las similitudes y diferencias entre estas dos normativas:

	Decreto N ° 1300	**Decreto N ° 170**
Concepto TEL	-Niños/as con un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje oral. -No se explica por un déficit sensorial auditivo o motor, deficiencia mental, o bien un trastorno psicopatológico, deprivación socio-afectiva, o por lesiones y/o disfunciones cerebrales evidentes.	- Niños/as con un limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado del lenguaje. -No se explica por un déficit sensorial, auditivo, motor, discapacidad intelectual, trastornos psicopatológicos, deprivación socio afectiva, ni por

	-Se clasifican en expresivos o mixtos (receptivo-expresivo).	lesiones o disfunciones cerebrales evidentes. Tampoco deben considerarse las dislalias ni el trastorno fonológico. -Puede ser clasificado en TEL expresivo o mixto. Para su diagnóstico, se hace referencia a la Clasificación CIE 10 de la Organización Mundial de la Salud, a la Clasificación DSM IV- R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría y a las Orientaciones del Ministerio de salud y Educación. Tampoco se debe considerar como TEL a todas aquellas dificultades del lenguaje que resulten como consecuencias de otro déficit o discapacidad.
Quién evalúa el TEL	El ingreso del estudiante a un PIE es determinado por una evaluación de TEL realizada por un Fonoaudiólogo. Asimismo, esto deberá ser complementado con una evaluación realizada por un profesor especialista que determine las NEE que se deriven del TEL.	El estudiante será evaluado por un Fonoaudiólogo para determinar el TEL, en algunos casos y bajo el criterio del profesional, el menor deberá ser derivado a una interconsulta con otros profesionales (otorrino, psicólogo o neurólogo). La información proporcionada será un antecedente determinante para ratificar o descartar un diagnóstico de TEL. La evaluación psicopedagógica debe considerar información relevante del menor, al contexto escolar y familiar y debe determinar las NEE y los apoyos que se deben disponer tanto en el contexto escolar y familiar.

Cómo se evalúa el TEL	La evaluación fonoaudiológica podrá realizarse a través de pruebas con normas de referencia nacional: **Para medir Comprensión:** - TECAL - SCRINNING TEST OF SPANISH GRAMMAR DE A. TORONTO- sub. Prueba comprensiva. **Para medir Expresión:** - TEPROSIF - SCRINNING TEST OF SPANISH GRAMMAR DE A. TORONTO- sub. Prueba expresiva. Como complemento de dichas pruebas, los profesionales pueden aplicar otros instrumentos que cumplan con las condiciones de validez. El informe fonoaudiológico deberá especificar las pruebas empleadas, con una descripción de las características y tipo del TEL.	Deben utilizar prioritariamente instrumentos, pruebas o tests de normas nacionales y lo más recientes. Además, se deberá considerar la aplicación de pruebas formales o informales de carácter pedagógico. Para la evaluación fonoaudiológica realizada a niños desde 3 a 5 años 11 meses, deberán utilizarse las siguientes pruebas: **Para medir Comprensión**: - TECAL - SCREENING TEST OF SPANISH GRAMMAR DE A. TORONTO - sub. Prueba comprensiva. **Para medir Expresión:** - TEPROSIF - SCREENING TEST OF SPANISH GRAMMAR DE A. TORONTO - sub. Prueba expresiva. El fonoaudiólogo debe resguardar que se evalúen cada uno de los niveles del lenguaje, complementando con una evaluación de nivel pragmático.
Profesionales	El fonoaudiólogo debe estar inscrito en la Secretaria Regional Ministerial de Educación. Los profesores especialistas deben poseer un titulo de Profesor de Educación Especial o Diferencial con	El profesional tiene que estar inscrito en el registro nacional de profesionales de la Educación Especial para la evaluación y diagnóstico, Profesor de Educación Especial/Diferencial.

	mención o postítulo en Lenguaje o audición, otorgado por una Universidad.	
Plan de Trabajo	Contará con un Plan General basado en las matrices curriculares de Educación, con las adecuaciones curriculares pertinentes a las NEE que presente cada estudiante y un Plan Específico que resuelva su trastorno de lenguaje y sus necesidades de aprendizaje derivadas del TEL. **Plan Específico:** Contempla atención fonoaudiológica, mientras que las restantes atenciones las realizará el profesor especialista. Para el nivel de Educación Parvularia serán 6 horas y para Educación Básica 9 horas, todas éstas con una duración de 45 minutos, debiéndose programar un recreo de 15 minutos por cada bloque de 90 minutos de clases. En kínder o en cualquier curso de la Enseñanza Básica, para la atención en aula de recursos, podrán formarse grupos de hasta 8 niños.	Los colegios con jornada escolar completa diurna, deberán disponer de un mínimo de 10 horas semanales de apoyo de profesionales o recursos humanos en grupos de no más de 5 alumnos por curso. Los colegios sin JEC diurna deberán disponer de un mínimo de 7 horas semanales. El tiempo destinado al apoyo de los estudiantes en la sala de clases regular no podrá ser inferior a 8 horas pedagógicas semanales en colegios con JEC diurna y 6 horas pedagógicas semanales en colegios sin JEC diurna.
Proceso de Evaluación	La evolución del TEL será evaluada entre los distintos actores en forma trimestral y estará en relación con el progreso del estudiante en los diferentes contenidos curriculares, considerando las adecuaciones que	La evaluación diagnóstica se registrará en un formulario único otorgado por el MINEDUC, que contendrá el diagnóstico y la síntesis de la información recopilada en el proceso. Esta deberá dar cuenta de los

	se hayan efectuado.	antecedentes relevantes del menor, de su familia y entorno, y de las necesidades de apoyos específicos que éstos necesitan en el contexto educativo familiar. Además, debe especificar los procedimientos y pruebas empleadas y consignar la fecha en que corresponde llevar a cabo la reevaluación Los estudiantes deberán ser reevaluados anualmente. Esto debe dar cuenta de los avances obtenidos, determinando la continuidad, y el tipo de apoyos requeridos.
Adecuaciones Curriculares	El acceso de los estudiantes a los contenidos correspondientes, se mediará con adecuaciones curriculares cuando sea pertinente.	La planificación de las adecuaciones curriculares y de los apoyos especializados dirigidos a los estudiantes que presentan NEE de carácter transitorio y permanente deberá cumplir con las instrucciones y orientaciones que defina para estos efectos el MINEDUC.
Trabajo Colaborativo	El trabajo, tanto de los profesores especialistas como del profesional fonoaudiólogo, se orientará a la superación de las dificultades que el alumno pueda experimentar en su progreso escolar, contextualizadas al curriculum pertinente. También hace alusión a que debe presentarse un trabajo colaborativo en aula, que involucra al profesor especialista y al fonoaudiólogo en la implementación de la planificación.	Coordinación, trabajo colaborativo y evaluación del programa de integración escolar: la planificación debe considerar las orientaciones técnicas que el MINEDUC defina en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular en cuanto a la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia del educando.

	Asimismo, la implementación del Plan de Estudio en el aula por parte del profesor especialista que involucra la planificación, el desarrollo de materiales y las actividades que estimulen el desarrollo del lenguaje de los estudiantes.	
Trabajo Pedagógico	La atención pedagógica se implementará sobre la base de los lineamientos entregados por las bases curriculares de la Educación Parvularia o con los Planes y Programas que se deriven de los Objetivos Fundamentales – Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica.	En relación al programa de integración escolar, deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales competentes destinarán al desarrollo de las siguientes acciones: apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular, acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con el o los profesores de la educación regular, trabajo con el alumno de forma individual o en grupos pequeños; con la familia; con otros profesionales y con el equipo directivo del establecimiento educacional.
Atención Fono-audiológico	De acuerdo al Plan Específico, deberá ser en sesiones individuales o en grupos de hasta tres niños, con una duración de 30 minutos cada una para habilitar las competencias de lenguaje. Todo esto se realizará en el aula de recursos.	Deberá realizarse a través de sesiones individuales o en pequeños grupos de hasta tres niños con una duración de 30 minutos cada una.
	En cuanto a la evaluación diagnóstica, solo se podrá efectuar una evaluación fonoaudiológica con el consentimiento escrito del padre,	Con respecto a la evaluación diagnostica, los resultados de la evaluación del estudiante deberán ser informados por escrito y a través de

Participación de la Familia	madre o el apoderado. Asimismo, se deberá informar por escrito a la familia acerca de los resultados de la evaluación, describiendo el problema de manera entendible para ellos y con recomendaciones acerca de las opciones. Por otra parte, es de responsabilidad de la escuela, que debe involucrarse activamente en el proceso, incluyendo entrevistas, reuniones, y programación de visita con los padres (en el hogar o en la escuela). Orientación en las actividades de apoyo a realizar en el hogar, realización de talleres para padres, etc. Con respecto al egreso, la familia debe ser parte del proceso de toma de decisiones acerca del egreso del estudiante.	una entrevista a la familia. Dicho informe deberá describir de manera comprensible el diagnóstico y las NEE. Sobre el egreso, la familia deberá recibir un informe con la síntesis de los aspectos más importantes del trabajo realizado y con recomendaciones que orienten los apoyos que se deben continuar entregando al estudiante.
Funcionamiento del PIE	En el PIE del establecimiento, se precisará de asesoramiento y colaboración que involucra apoyo al docente de aula regular en la planificación, desarrollo de actividades y materiales que estimulen el desarrollo del lenguaje en sus estudiantes.	El programa de integración escolar deberá establecer una planificación con los tiempos que los profesionales destinaran al desarrollo de las siguientes acciones: - Apoyo a los estudiantes en la sala de clases regular. -Acciones de planificación, evaluación, preparación de materiales educativos y otros, en colaboración con los profesores de educación regular. - Trabajo con el menor en forma

		individual o en grupos pequeños, con la familia, con otros profesionales y el equipo directivo del colegio.
Egreso	Se podrá egresar a los niños sólo anualmente. Esto deberá ser documentado con un informe pedagógico que detalle el rendimiento escolar del estudiante, junto con una síntesis de las intervenciones pedagógicas realizadas, debe contener recomendaciones pedagógicas futuras.	Deberá ser documentado con un informe psicopedagógico que de cuenta del trabajo realizado con el estudiante, el cual se efectúa anualmente, junto con éste se adjuntan las orientaciones pedagógicas necesarias a abordar.

Con respecto a lo que se entiende por Trastorno Específico del Lenguaje en el Decreto Nº 1300, se puede señalar que el término está visto desde una mirada clínica, puesto que palabras como: *"síntomas" o "diagnóstico",* dejan de manifiesto que el TEL se considera desde una perspectiva que no se comprende como una Necesidad Educativa Transitoria. Además, el concepto de TEL carece en parte de especificidad, ya que no se menciona si los trastornos fonológicos o dislalias son considerados como TEL. Asimismo, para su diagnóstico no se hace referencia desde dónde se basan estas consideraciones.

En cuanto al Decreto Nº 170, ocurre lo contrario: el concepto de TEL queda más delimitado y especificado, puesto que deja estipulado que es una Necesidad Educativa Transitoria, donde el estudiante en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno, necesita de ayudas y apoyos extraordinarios para progresar en el curriculum, por un determinado período de su escolarización. Además, se menciona que no deben considerarse las dislalias ni los trastornos fonológicos como TEL, también esta definición se constituye desde la especificidad, en la cual se infiere que los niños con TEL no pueden presentar otras patologías. Por último, este Decreto agrega que es una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, asunto que en el antiguo

Decreto no se mencionaba.

A pesar de esto, el concepto de TEL se sigue abordando desde una mirada clínica, puesto que, si bien se menciona que es una necesidad educativa, dicho término se sigue considerando como una limitación, donde los profesionales del área de la salud tienen mayor impacto que los profesionales del área de la educación.

En cuanto a su diagnóstico, éste se denomina Trastorno Especifico de Lenguaje Expresivo o Mixto, esto queda de manifiesto al observar sus bases: la clasificación CIE 10 de la Organización Mundial de la Salud, a la clasificación DSM IV - R de la Asociación Norteamericana de Psiquiatría y a las orientaciones aportadas por el Ministerio de Educación.

Sobre quién evalúa el TEL, en las dos normativas queda claro que es un profesional Fonoaudiólogo el que determina si es considerado un Trastorno Específico de Lenguaje o no. Asimismo, también estas normativas mencionan que este trastorno se necesita complementar con una evaluación de un profesor especialista. Sin embargo, en el Decreto Nº 1300, sólo se señala que es para determinar las Necesidades Educativas Especiales que se deriven del TEL. Por el contrario, en el actual reglamento, dicha evaluación psicopedagógica se considera como una información trascendental acerca del menor, según los distintos contextos en los cuales se desenvuelve, para así lograr fijar las NEE y los apoyos que se necesiten.

En cuanto a cómo se evalúa el TEL, no se presentan grandes modificaciones, ya que se siguen considerando los instrumentos y pruebas que se conocen. Sin embargo, es importante dejar estipulado que en el Decreto Nº 170 explicita que es imprescindible evaluar todos los niveles del lenguaje, por ende, se pide que el Fonoaudiólogo complemente con una evaluación de nivel pragmático, que en el antiguo reglamento no se presentaba.

Respecto a los profesionales involucrados, ambos Decretos consideran a los

Docentes de Educación Especial o Diferencial y a los Fonoaudiólogos, como los profesionales idóneos quienes deben estar titulados en su respectiva especialidad. Sin embargo, la nueva normativa no considera a aquellos educadores que tengan un postítulo en educación especial, otorgando una mayor relevancia a la formación inicial en dicha área. Además, considera como profesionales competentes a aquellos inscritos en el Registro Nacional de Profesionales de la Educación Especial para la Evaluación y el Diagnóstico. Por otro lado, se menciona que en el caso de evaluar a niños pertenecientes a otras culturas, el profesional debe tener conocimiento, según cada caso en particular, de la cultura, idiosincrasia, valores y cosmovisión de la comunidad a la que pertenece el estudiante, a fin de lograr una evaluación lo más certera y cercana posible.

Acerca del plan de trabajo, ambos Decretos consideran el apoyo pedagógico y fonoaudiológico, que deben ser realizados por los profesionales idóneos para cada caso, estos son el Docente Diferencial y el Fonoaudiólogo, respectivamente.

En el caso del Decreto N° 1300, el plan de trabajo requiere de una cantidad determinada de horas, las cuales van a depender del nivel de educación que se curse, divididas en un Plan Específico y un Plan General, desarrollándose principalmente en el aula de recursos.

No obstante, esta situación cambia en el actual reglamento, donde el plan de trabajo va a depender del apoyo de los profesionales o recursos humanos especializados que requerirá cada niño, otorgándoles mayor importancia al trabajo en aula regular, con apoyo del Docente Diferencial. Para ello, se modifica la organización del tiempo consignado al trabajo pedagógico, que se debe distribuir en las siguientes acciones: apoyo en aula regular con un mínimo de 8 hrs. para establecimientos con JEC y 6 horas en aquellos sin JEC; planificación, evaluación y preparación de materiales y el trabajo colaborativo entre los distintos profesionales.

Con respecto a los procesos de evaluación, el Decreto N° 1300 dirige la atención al progreso del niño en los contenidos curriculares, según las adecuaciones

pertinentes para cada caso en particular. Mientras que en el Decreto N° 170, se plantea un proceso evaluativo de carácter integral, en el que se consideran los diferentes contextos de los cuales participa el menor, sí como el comportamiento y funcionamiento social del niño dentro y fuera del aula, requiriendo para ello de información brindada por la docente de aula y por la familia y/o apoderados del estudiante.

Además, se realiza una evaluación anual, que pone énfasis en el trabajo realizado por el establecimiento para el cumplimiento de los diferentes objetivos propuestos según cada caso, el cual es entregado al Departamento Provincial de Educación, al Consejo Escolar y además, debe estar disponible para las familias, otorgándole relevancia tanto al proceso como a la labor educativa de establecimiento.

Con relación a las adecuaciones curriculares, éstas deberán realizarse para que los estudiantes con NEE tengan acceso a los contenidos propuestos por el MINEDUC, tal como lo menciona el Decreto N° 1300. No obstante, lo que no especifica este reglamento, es bajo qué orientaciones se realizarán dichas adecuaciones, ni el tipo de estudiantes a quienes se les efectuará esta acción. En cambio, el actual Decreto, establece que debe existir una planificación de adecuaciones curriculares, de acuerdo a lo propuesto por el Ministerio de Educación. Además, incorpora el concepto de *estudiantes que presentan NEE transitorias y permanentes*, especificando con mayor claridad el tipo de educandos a los cuales deberán realizarle alguna modificación curricular.

En cuanto al trabajo colaborativo, en ambos Decretos queda bien establecido, pero presentando algunas diferencias entre sí:

El Decreto N° 1300, menciona que tanto docentes del área del lenguaje como fonoaudiólogos son quienes orientan a los niños para la superación de sus dificultades, debiendo ser un trabajo colaborativo entre éstos, incluso en el aula regular, donde también debe existir una planificación en conjunto, siendo el Educador Diferencial el encargado de la preparación del material y de la implementación de la actividad.

Por lo tanto, este Decreto no considera al profesor regular en las actividades antes mencionadas, lo que se quedaba establecido en el Decreto N° 170, donde además quedaba estipulada la cantidad de horas cronológicas para planificar, evaluar y seguir el programa, involucrando además la participación de la familia en ese proceso, lo cual el Decreto anterior no deja establecido.

Según lo establecido en el Decreto N° 1300, el trabajo pedagógico sólo se orienta según lo que proponen las Bases Curriculares, en el caso de la Educación Parvularia y en los Planes y Programas de la Educación General Básica, sin considerar el tipo de profesional a cargo de esta función. En cambio, el nuevo Decreto N° 170, específica que el trabajo en un establecimiento con PIE se debe realizar en base a una planificación con los tiempos determinados para destinar el apoyo hacia los estudiantes, así como también en la elaboración de los materiales y la evaluación. Cabe mencionar que en este Decreto no se menciona el trabajo pedagógico en el aula de recursos, refiriéndose solamente al trabajo en el aula regular.

Además, en este apartado se involucra la participación de los profesores de educación regular, quienes pueden colaborar durante la intervención, realizando un trabajo en conjunto. Por último, la participación de la familia posee una mayor importancia, así como también la de las distintas autoridades del establecimiento educacional.

En relación a la atención fonoaudiológica, ambos documentos no varían en su información, determinando que el plan específico deberá durar 30 minutos en sesiones individuales o grupos de hasta tres niños en el aula de recursos.

En lo que respecta a la participación de la familia, en ambos documentos se menciona que todo el proceso (desde la evaluación diagnóstica hasta el egreso) deberá ser informado por escrito a la familia, acerca de los resultados y diagnóstico final de la NEE.

En el Decreto Nº 1300, se apunta a que la escuela debe hacerse cargo de

informar e involucrar a los padres activamente en este proceso, a través de entrevistas, reuniones y programación de visitas de éstos. Además, deben orientar en actividades de apoyo que pueden realizar en el hogar, en ayuda de la superación de la NEE de su hijo. No obstante, el Decreto Nº 170 sólo sintetiza los deberes de la escuela, demostrando finalmente poco interés en involucrar a la familia en todo este proceso, estipulando solamente que la información deberá ser entregada a ella por escrito, a través de una entrevista y que en el egreso también se informará a ésta por medio de un informe con la síntesis de los aspectos que se trabajan durante el año, con recomendaciones de apoyo que deben continuar dándoles a sus hijos.

Por otro lado, el funcionamiento del PIE está más especificado en el Decreto Nº 170 que en el Decreto Nº 1300, ya que en el primero se estipulan las acciones que deberán planificar y realizar los profesionales a cargo del PIE de manera sistemática. En cambio, en el reglamento antiguo, sólo se precisa en rangos generales el funcionamiento del PIE.

Finalmente en lo que respecta al egreso, el Decreto Nº 1300 es más completo en la información, ya que estima cuándo podrá egresar el niño: debe contener un informe con todo el detalle del rendimiento escolar, junto a una síntesis de las intervenciones realizadas, con algunas recomendaciones pedagógicas. En cambio, el Decreto Nº 170 sólo considera que el egreso deberá ser documentado, con un informe que dé cuenta de lo que se trabajó con el menor y algunas orientaciones pertinentes que sirvan a los otros docentes.

Si bien el Decreto N° 170 ha mostrado avances significativos con respecto al antiguo decreto, consideramos que la mirada clínica aún sigue estando presente: los cambios que son necesarios de realizar deben darse de manera paulatina, donde todos los profesionales tengan el mismo grado de participación y estén encausados hacia el mismo objetivo.

8. INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA EN EL ÁREA DE LENGUAJE

De acuerdo a lo presentado en la literatura relacionada a investigaciones que han surgido a lo largo del tiempo, la mirada hacia las personas con NEE ha ido cambiando. Asimismo, los programas de intervención en el área de lenguaje también han ido modificándose. La enseñanza del lenguaje ha ido variando, desde un enfoque tradicional y conductista, hacia una mirada más naturalista, interactiva y colaborativa, destacándose las intervenciones en contextos conversacionales naturales, utilizando metodologías basadas en el uso del lenguaje y en la iniciativa de los propios niños. Este cambio se generó a raíz de la importancia otorgada a los aspectos pragmáticos de la comunicación y funciones del lenguaje.

Estos hechos sirvieron también para descubrir la importancia de los sistemas utilizados por los adultos (o *input* lingüísticos) para transmitir a sus hijos el lenguaje oral, orientando algunas de las estrategias empleadas en la actualidad para la intervención pedagógica del lenguaje, que en su mayoría consisten en mejorar lo que dice el adulto y cómo lo dice. Para ello se deben modificar la velocidad al hablar, la intensidad, entonación y acentos, el momento justo, la cantidad, reformulación y repetición de los mensajes, así como también, la longitud y complejidad de las oraciones, el vocabulario, las relaciones semánticas, el contenido y presentación de la información, entre otros elementos importantes (Acosta y Moreno, 1999:41)

En este contexto, existen diferentes abordajes y opciones de intervención, para ayudar a impulsar el desarrollo de las capacidades lingüísticas de aquellos niños para quienes el modelo materno ha resultado ser un procedimiento poco eficaz por sí solo.

Acosta y Moreno (1999) proponen tres modelos de intervención en el lenguaje desde una mirada interactiva, los cuales además pueden ser complementados con los niveles diseñados por Monfort y Juárez (1996).

8.1 Modelo de Intervención Naturalista

Se da en situaciones ecológicas, por lo que se consideran los contextos naturales más cercanos del niño, como aquellos que representan un mayor impacto en su desarrollo comunicativo y lingüístico, otorgándoles un papel preponderante a las personas que conviven a diario con él, como son sus padres y profesores.

El objetivo de este tipo de intervención, radica en lograr que todos los que interactúen con dichos niños, lo hagan en situaciones comunicativas naturales que les permitan beneficiar algunos aspectos más formales del lenguaje, a fin de conseguir su generalización y mantención en el tiempo.

Existen distintos tipos de intervención naturalista. Una de ellas está dirigida a los padres y profesores, en la que ambos reciben una formación adecuada para mejorar sus interacciones diarias con los niños, la intervención en contextos y con interlocutores naturales, pretendiendo así mejorar el uso del lenguaje a través de sus interacciones en la casa y la escuela.

Por último, es importante la intervención con procedimientos interactivos y naturalistas en contextos no cotidianos, en las cuales el docente persigue trabajar un determinado aspecto del lenguaje, pero en situaciones naturales de interacción. En palabras de Monfort y Juárez, esto se relaciona con la programación limitada y sistematizada de determinados contenidos, considerando las necesidades de cada niño, en algunas o bien en todas las dimensiones del lenguaje, ya sea a nivel semántico, fonológico, sintáctico o pragmático. Sin perder de vista el enfoque funcional, el cual le otorga gran importancia a las interacciones entre el niño, el adulto y sus pares.

De igual manera, existen dos métodos de intervención basados en los principios naturalistas, como lo son la intervención en contextos de producción (*milieu teaching*) y la enseñanza incidental del lenguaje (*incidental teaching*)

El *milieu teaching*, tiene por objetivo trabajar la enseñanza de las *habilidades funcionales* del lenguaje. Para ello se proponen los siguientes criterios: seguir la

iniciativa del niño; utilizar múltiples ejemplos, para enseñar tanto las formas simples como complejas del lenguaje; emplear ayudas y apoyos explícitos durante toda la producción lingüística; otorgar importancia al contexto donde se llevará a cabo la enseñanza de un determinado objetivo; y por último, vincular las interacciones entre docente y educando, de acuerdo al objetivo final de la intervención.

Por su parte, el *incidental teaching*, se basa en las interacciones entre el adulto y el niño en situaciones naturales no estructuradas, donde el adulto aprovecha la iniciativa del niño, ya sea para mantener el interés por la comunicación, poner en práctica alguna habilidad comunicativa o bien transmitir una nueva información. No obstante, esta intervención debe tener un objetivo claro y preciso.

8.2 Modelo de intervención basada en el Lenguaje Integral

Surge en respuesta a la enseñanza segmentada del lenguaje y plantea que éste se aprende en contextos sociales.

Dicho modelo se basa en tres principios: e*l lenguaje se entiende como un todo*, ya que su aprendizaje requiere tanto de la expresión como de la coordinación simultánea de la forma, contenido y uso; *el lenguaje se aprende del todo a la parte*, es decir, los niños aprenden de lo más general a lo más especifico, hasta llegar a cada uno de los componentes y unidades que conforman el lenguaje; y por último, *el lenguaje escrito se desarrolla de manera paralela al lenguaje oral*, en el cual se considera a ambos como procesos lingüísticos que en contextos significativos, otorgan información relevante.

Además, Acosta y Moreno señalan que la utilización del lenguaje integral permite no sólo utilizar el lenguaje con fines comunicativos, sino también para el aprendizaje de nuevos contenidos curriculares, a partir de textos completos o discursos contextualizados dentro de un enfoque funcional y pragmático.

8.3 Modelo de Intervención Colaborativo

Pretende facilitar el éxito en las interacciones de los niños, mediante el trabajo conjunto de los diversos profesionales y actores que participan en los diferentes contextos que involucran al educando.

Por otro lado, Monfort y Juárez (1996) identificaron dos tipos de métodos para la intervención del lenguaje en niños con TEL: los métodos formales y los funcionales. Estos se diferencian por la situación de aprendizaje y el papel que desempeñan tanto el adulto como el niño. Sin embrago, para ambos casos el contenido es el mismo: los primeros hacen alusión a los métodos centrados en el adulto o docente, mientras que los segundos hacen mención a los métodos centrados en el niño.

8.4 Métodos Formales

Se caracterizan por ser métodos donde el educador fija con anterioridad los objetivos a enseñar, a partir de un análisis previo de las diferentes dimensiones del lenguaje, intentando seguir la secuencia de desarrollo normal de éste y en casos extremos, de ausencia casi total del lenguaje. Los objetivos son seleccionados según la funcionalidad que puedan tener dentro de los ambientes en los que se relaciona el menor con NEE.

En este método, el entorno tiene poca o nula importancia, ya que es el educador quien lo organiza de manera restrictiva, creando situaciones carentes de naturalidad y espontaneidad. Además, en la mayoría de los casos, esto exige una intervención individual, la cual se caracteriza por poseer una secuencia de trabajo que empieza por la comprensión, seguida por la imitación y la expresión controlada, hasta llegar a la generalización espontánea del lenguaje, donde se espera que el niño adapte lo aprendido a otras situaciones cotidianas, utilizando el refuerzo y el apoyo de la familia como *medio* para lograr que establezcan e internalicen la conducta que ha sido trabajada en el aula.

8.5 Métodos Funcionales

Pretenden crear contextos naturales e interactivos, con la finalidad de impulsar aprendizajes significativos. Para tales efectos, los objetivos son seleccionados de acuerdo a las necesidades que manifiestan los propios niños, además de trabajar el lenguaje de manera integral, considerando todos los componentes lingüísticos a la vez.

En este método, tanto el entorno como los materiales utilizados cobran gran importancia, ya que el docente debe generar situaciones reales de comunicación, involucrando al menor en interacciones significativas. Sumado a ello, la organización del grupo familiar es fundamental para lograr que los niños con TEL encuentren las oportunidades necesarias para interactuar y comunicarse de la mejor manera.

9. NIVELES DE INTERVENCIÓN PARA IMPULSAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Para fines de la presente investigación se utilizará como referencia importante los niveles propuestos por Acosta y Moreno en alguna de sus obras, en vista del modelo educativo que rige actualmente en la educación chilena.

La primera de ellas hace referencia a la *intervención directa*, la cual se recomienda para aquellos niños que presentan dificultades severas en el lenguaje. Existen dos posibilidades de trabajo al respecto: una se asemeja a la *intervención clínica*, donde la enseñanza se caracteriza por ser de tipo *formal*, a través de la implementación de ejercicios dirigidos, determinados con anterioridad por el educador, de acuerdo a las necesidades del niño y a sus características, con la finalidad de desarrollar determinadas conductas comunicativas y lingüísticas; la otra, consiste en *la intervención dentro del aula*, la que además de buscar soluciones para determinados problemas del lenguaje, pretende facilitar el acceso al curriculum de dichos niños con NEE. En ella, ambos docentes de aula regular y

diferencial, trabajan de manera coordinada en situaciones de enseñanza y aprendizaje determinadas, favoreciendo el aprendizaje por parte del docente regular, de estrategias específicas para apoyar al educando con dificultades en el lenguaje.

La segunda opción se realiza a través d*el asesoramiento o intervención indirecta*, en la cual el docente diferencial ofrece al profesor regular recomendaciones, instrucciones y formas de llevar a cabo ciertas tareas, a fin de proporcionarle lineamientos útiles que orienten su actuar pedagógico al interior del aula, mediante la implementación de instrucciones específicas y el uso de material determinado, entre otros elementos.

Como tercera opción, proponen la *intervención colaborativa*, la cual se basa en el modelo que lleva el mismo nombre y consiste en la realización de un trabajo conjunto entre el profesor diferencial, el profesor regular y la familia.

Para ello, el docente diferencial debe ingresar al aula como observador, con el objetivo de conocer las dinámicas aplicadas, para luego proporcionarle al docente regular estrategias de enseñanzas específicas y efectivas para que se puedan implementar en los niños con NEE. Además, se espera que sea un modelo que preste ayuda individualizada al interior del aula regular o fuera de ella, en el aula de recursos, según sean los requerimientos, debiendo facilitarse una interacción comunicativa eficaz, asesorando, orientando y enseñando en conjunto con el educador regular, una determinada unidad didáctica o tarea.

Por último, debe apoyar a los padres ofreciéndoles guías y apoyos pedagógicos para que puedan ayudar a sus hijos a comunicarse mejor en el contexto familiar.

Sin embargo, para llevar a cabo cualquier programa u opción de intervención, es necesario primeramente determinar los contenidos a trabajar, además de los métodos y estrategias a utilizar según en cada caso. De ahí que es importante evaluar el lenguaje del niño, con la finalidad de orientar el actuar pedagógico. Por consiguiente, hay tres formas de evaluar el lenguaje: mediante la utilización de

pruebas o tests, a través de un registro de interacción espontánea o finalmente, mediante perfiles evolutivos estándar. No obstante, cada evaluación debe ser retroalimentada con la información obtenida de la *anamnesis* e informes médicos y pedagógicos, entre otros.

Una vez que el programa ha sido implementado, es preciso evaluar la eficacia de la aplicación sistematizada de los distintos métodos y estrategias seleccionadas para la intervención y así evaluar tanto el impacto como la posible incorporación de nuevos programas o técnicas, según la necesidad de cada niño.

Para ello, Juárez y Monfort (1996) plantean distintas tipos de evaluación, dentro de las cuales destaca el diseño de la *evaluación ABAB* o de *interrupción*, procedimiento que se utiliza en el caso de haber una evolución positiva del lenguaje, luego de una intervención sistemática y programada. Como su nombre lo dice, consiste en interrumpir la intervención, con el objetivo de conocer si la evolución se debe a ella o si se debe al desarrollo natural del niño. Para ello, se evalúa el nivel del educando antes y después del proceso, a través de cuatro etapas: en la primera de ellas, se hace una *evaluación inicial* del nivel del niño, seguida de una *evaluación de control*, que pretende conocer si la posible mejoría es o no producto de la intervención. En tercer lugar, se interrumpe la intervención y se realiza una *evaluación de control* después de ésta.

Finalmente, esto genera tres posibilidades de resultado: 1) que se mantenga el ritmo a pesar de la interrupción; 2) que se produzca un estancamiento; o 3) que haya una regresión. Posteriormente, se reanuda la intervención y se reevalúa, a través de una nueva *evaluación de control,* la que puede dar como resultado una aceleración, disminución o mantenimiento de la mejoría inicial, colaborando en la toma de decisiones respecto de la selección, implementación y/o mantención de ciertas estrategias lingüísticas.

10. ESTRATEGIAS

Con el objeto de abordar las estrategias específicas del área de lenguaje, es necesario en primer lugar, comprender a qué se refiere esto en términos didácticos.

Según lo expuesto por Xesús Jares (2002) las estrategias son métodos y actividades didácticas que están en función tanto de los contenidos a trabajar como de la edad de los estudiantes, lo que permite operativizar los objetivos y contenidos curriculares seleccionados, así como también el contexto organizativo.

Además, permiten identificar principios, criterios y procedimientos, que configuran la forma de actuar del docente en relación con la programación, implementación y evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, De la Torre (1993) señala que las estrategias son acciones o procedimientos metodológicos amplios, que organizan secuenciadamente las acciones para alcanzar una meta deseada, enfatizando en cómo actuar e intervenir. Por lo tanto, las estrategias deben abarcar metodologías, formas y técnicas de enseñanza que justifiquen, secuencien y apliquen la acción. Para ello, es necesario hacer referencia a la teoría en la que se inscribe, los recursos o medios utilizados y la organización de los elementos.

Además, este autor señala que lo fundamental de las estrategias está en *cómo actuar*, para lo cual se deben considerar *el qué, para qué, quién, dónde y con qué;* siendo una característica tanto del método como de la estrategia *la pertinencia, la facilidad de su aplicación, la solidez del aprendizaje logrado, el carácter interactivo, la eficiencia o rentabilidad y la eficacia.*

Por consiguiente, se entenderán por estrategias pedagógicas las acciones empleadas por los docentes para facilitar tanto el proceso de enseñanza y aprendizaje, como la formación de los educandos, con el propósito de alcanzar un determinado objetivo, involucrando para ello los distintos contextos en los cuales se desenvuelve el niño (o joven)

10.1 Estrategias Lingüísticas

Una vez expuesto lo que se entenderá por estrategias, se definirán a continuación aquellas acciones que favorecen el desarrollo lingüístico, en los niños con Trastorno Especifico del Lenguaje.

Según Leonard, en Aguado (1999) dichas estrategias son acciones definidas y desarrolladas consciente e intencionalmente, a fin de aumentar la frecuencia con la que determinados objetivos lingüísticos son finalmente presentados al niño, asegurándose de que éstos aparezcan en contextos lingüísticamente no ambiguos.

Por otro lado, Acosta y Moreno (1999) señalan que las estrategias deben ser sistematizadas, planificadas y organizadas de acuerdo a propuestas naturalistas, interactivas y colaborativas, para lo cual el lenguaje debe ser considerado y enseñado en contextos naturales y conversacionales. Además, se debe considerar el apoyo necesario para que el niño dirija su atención a lo esencial.

Asimismo, para Juárez y Monfort (1996) las estrategias empleadas deben ajustarse a las características de los niños, en situaciones naturales y contextos significativos, funcionales y relevantes, respetando los intereses de éstos, con el objeto de facilitar y/o reforzar el desarrollo del lenguaje.

Para tales efectos, es relevante considerar las características del niño y sus intereses con el fin de diseñar un programa acorde a sus necesidades educativas, que le permita impulsar sus habilidades lingüísticas, así como también la inserción en distintos contextos en los que se desenvuelve.

10.1.1 *Estrategias de Intervención para trabajar en el área de lenguaje*

De acuerdo a lo previamente señalado, las situaciones de comunicación son fundamentales para favorecer el lenguaje, por lo tanto, es labor del docente crear contextos y situaciones comunicativas que diversifiquen tanto el uso del lenguaje como los términos y expresiones lingüísticas de los niños con TEL o con alguna

otra dificultad en dicha área.

A continuación, se presentan distintos recursos y acciones didácticas utilizados en el área de lenguaje, que comparten Aguado (1999) Juárez y Monfort (1996) y Acosta y Moreno (1999) en sus distintas obras y que van desde la prolongación de las estrategias empleadas por los padres, hasta esquemas más formales y estructurados:

10.1.1.1 Sistemas de Facilitación:

Son sistemas, recursos o estrategias específicas, que pueden ser utilizadas por el entorno del niño, para hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje. Se pueden llevar a cabo de dos formas: directa o indirectamente.

10.1.1.2 Sistemas de Facilitación Indirectos:

Son técnicas o métodos que le permiten al docente o adulto favorecer el uso del lenguaje en situaciones naturales, modificando y adaptando el lenguaje, según sean las necesidades lingüísticas y comunicativas de los niños. Se caracterizan por ser algunas de las conductas utilizadas por las madres en los primeros meses y años de vida de sus hijos. Algunos de estos son los siguientes:

- *auto-conversación*: el adulto comenta en voz alta lo que él mismo está haciendo o pensando.

- *habla paralela*: el adulto comenta en voz alta lo que está haciendo el niño, interpretando sus posibles intenciones.

- *modificación y ajuste del habla*: utilización de algunos de los recursos que usan de forma natural los padres y madres para comunicarse con sus hijos (*baby talk*). Por ejemplo, utilización de simplificaciones o sustituciones fonológicas y léxicas, utilización de un tono más elevado, de una entonación exagerada, de un ritmo más lento, uso de pausas y de una mayor inteligibilidad, así como también, utilización de oraciones gramaticalmente bien elaboradas, pero estructuralmente cortas y simples.

- *uso de buenas* preguntas: consiste en la utilización por parte del adulto de elementos que garanticen y faciliten la continuidad de las interacciones, como preguntas cerradas o abiertas, evitando aquellas que puedan romper o detener la conversación.

- *autorepeticiones de enunciados*: el adulto repite el enunciado manteniendo el mismo referente.

- *feedback correctivo o contingencia semántica*: consiste en recoger el enunciado del niño, aplicándole algunas correcciones y/o amplificaciones que pueden ser fonológicas, semánticas o morfosintácticas, proporcionándole un modelo más completo, sin necesidad de hacer una corrección explicita del error, ni solicitarle una repetición inmediata.

Existen tres tipos de feedback: *expansiones*, *extensiones*, *incorporaciones*.

- *expansiones:* son aquellos enunciados que dice el niño reformulados por el adulto con la finalidad de complementarlos, corrigiendo y/o ampliando las estructuras morfosintácticas.

- *extensiones*: el adulto incorpora información (conceptos o palabras) a la producción del niño, relacionándola semánticamente.

- *incorporaciones*: hace referencia a la incorporación que hace el adulto a un enunciado infantil para hacerlo más completo.

- *continuación del tópico*: el adulto mantiene el tópico del niño, pero sin hacer uso de las mismas palabras.

- *estrategias para salvar la incomprensión:* hacen referencia a las peticiones de aclaración utilizadas por el adulto en el caso que no consiga entender lo que dice o pretende expresar el niño. Además, le proporciona modelos de conducta aplicables en la situación inversa.

- *imitación de los enunciados del niño*: el adulto repite exacta o parcialmente las

producciones del niño para demostrarle que lo ha entendido y que quiere continuar conversando.

- *utilización de gestos, pistas o señales no verbales*: consiste en la utilización de recursos para reforzar o afianzar las producciones lingüísticas. Por ejemplo, el uso de recursos *deícticos* (como señalar con la mano algún objeto) gestos para enfatizar una determinada palabra o bien gestos que indican un objeto o acción a realizar.

- *puesta en duda*: se trata de poner en duda lo que acaba de decir el niño, para que tome conciencia de su error, provocando de esta manera la autocorrección.

- *dar respuestas falsas*: el adulto utiliza una respuesta falsa, casi siempre absurda y con una entonación exagerada, intentando de ese modo que el niño responda a la pregunta planteada.

- *ejemplo a generalizar*: se refiere a la utilización de algún ejemplo que el adulto sabe que es conocido por el niño, para orientar mayoritariamente alguna regla sintáctica o morfológica.

- *sistema alternativo y aumentativo*: son aquellos sistemas utilizados con niños que presentan grandes dificultades en el área del lenguaje, que permiten aumentar la capacidad comunicativa verbal entre ellos y el adulto, por medio de la utilización de sistemas gráficos o gestuales. Por sistema alternativo, se entenderá aquel que permite sustituir el lenguaje por otro sistema de comunicación más eficaz, mientras que el sistema aumentativo, permite aumentar la eficacia o rapidez de la comunicación.

10.1.1.3 Sistema de facilitación directa:

Consisten en la corrección directa de la producción infantil, con el objetivo de modificar la conducta del menor.

- *corrección explicita*: el adulto corrige al niño de manera directa.

- *moldeamiento*: se pretende que el niño llegue, por medio de aproximaciones sucesivas, a la palabra o enunciado que él quiera lograr.

- *modelado*: consiste en instaurar una determinada conducta verbal o corregir un error anterior, a través del modelo ofrecido por el adulto, para que el niño lo imite.

- *inducción*: el adulto ofrece parte de la respuesta y diciendo la primera sílaba de una palabra o la primera palabra de una oración, para que el niño la complete.

- *encadenamiento hacia atrás*: el educador repite el modelo, dejando que el niño realice la parte final. Luego, progresivamente se detiene antes, para que la parte ejecutada por el niño sea mayor.

- *imitación indirecta solicitada*: el educador da un ejemplo de la conducta a seguir, pero sin pedirle al niño que la repita al pie de la letra. Otorgándole instancias en las cuales pueda imitar la estructura expresiva del adulto, pero aplicada hacia otro referente.

- *imitación directa solicitada*: consiste en que el educador realiza una determinada conducta y le pide al niño que la repita.

10.1.1.4 Estimulación focalizada:

Consiste en exponer al niño a una determinada forma semántica, léxica, fonológica o morfosintáctica, presentándole con mayor frecuencia una forma lingüística específica, por ejemplo, alguna estructura gramatical o un determinado léxico, ayudándose con cuentos o la descripción de juegos. De igual manera, se le pueden hacer preguntas al niño que requieran del uso de la forma estimulada o también, se pueden provocar enunciados que contengan necesariamente la forma lingüística a la cual el niño fue expuesto.

10.1.1.5 Bootstrappings externos:

Hace referencia a la utilización de conocimientos previos, para acceder a otros conocimientos de orden superior, es decir, se trata de un mecanismo *facilitador*

que le permite al niño utilizar o aprovechar el conocimiento que tiene de otras dimensiones del lenguaje, para identificar o recuperar una determinada función semántica, fonológica o sintáctica.

10.2 Estrategias Específicas para los diferentes Componentes del Lenguaje

A continuación, se abordan estrategias específicas para estimular el desarrollo de los diferentes componentes del lenguaje, con el objeto de brindarles a los niños con TEL una respuesta adecuada a sus necesidades, considerando lo expuesto por el autor Víctor Acosta[21].

10.2.1 Estrategias de Intervención para el Componente Pragmático

Según Acosta, las estrategias utilizadas en la intervención pragmática deben ser intencionadas para trabajar el lenguaje como una herramienta que posibilite los intercambios sociales, por lo que dichas estrategias deben ejecutarse dentro de situaciones comunicativas, reales y contextualizadas, en los niños que presentan TEL.

Además, como lo plantean Wiig y Sernel en Acosta (1999) existen objetivos que debieran ser considerados en el momento de la intervención, como aumentar el *repertorio de funciones comunicativas* en las actividades, considerando los diferentes contextos y situaciones en los cuales se desenvuelve el niño. También es importante seleccionar el *procedimiento adecuado,* puesto que para la aplicación de alguna actividad, debe haber una planificación paso a paso sobre lo que se efectuará.

Por otro lado, está el *ofrecer el modelo idóneo para cada actividad,* en donde se proporcione un reforzamiento necesario para la aproximación hacia el objetivo de la intervención, es decir, que las demostraciones, exposiciones y los refuerzos que se utilicen durante la intervención deben ser diseñados con el fin de usar las

[21] En dificultades del lenguaje en ambientes educativos, *del retraso al trastorno específico del lenguaje*.1999. Editorial Masson.

palabras adecuadas, los aspectos prosódicos que apoyen la intención del mensaje y la integración de los aspectos paralingüísticos, para así obtener una mayor eficacia en la comunicación.

Unido a esto, las actividades que plantee el docente deben ser realizadas con la intención de provocar las funciones comunicativas en el niño. Para ello, el trabajo en grupo favorecerá la interacción y *"la aparición del aprendizaje vicario"*[22]. Esto significa que por medio de la observación y las constantes repeticiones de los niños, se fomenta el *sobreaprendizaje* de una respuesta y así se facilitan los futuros intentos comunicativos con ellos. Además, así se generan instancias de conversación o intercambios comunicativos libres, basados en el *diálogo*, cuyo principal objetivo es incentivar la expresión de los niños, con la idea de que utilicen mayormente el lenguaje oral. De acuerdo a esto, tanto docentes como fonoaudiólogos deben apoyar o reforzar constantemente los actos de habla que realiza el menor, incrementando la motivación de éste para que sus respuestas impliquen cada vez más mayor atingencia.

Por otra parte, Juárez y Monfort (1989) en Acosta (1999) proponen las siguientes consideraciones que se deben tener presentes al momento de diseñar el trabajo en la dimensión pragmática: las *variables de complejidad,* las cuales pueden influir en el diseño inicial de la intervención, transformándola en actividades más complejas o sencillas, pudiendo actuar sobre el referente, la situación de comunicación, el interlocutor, el código, el tiempo o el aspecto.

Otra consideración importante, es la *situación,* la cual está determinada por las funciones comunicativas que se deseen intencionar, junto con los contenidos lingüísticos explícitos. La última consideración son los *sistemas de facilitación* (extensiones, expansiones, incorporaciones, imitación mediata y el modelado) las cuales constan de ayuda entregada por el adulto hacia los niños que presentan ciertas dificultades para responder frente a una situación comunicativa.

10.2.2 *Estrategias de Intervención para el Componente Semántico*

El objetivo y meta que tienen las estrategias para trabajar en la dimensión semántica de los niños con TEL que propone Acosta, es dotar al estudiante de recursos lingüísticos-conceptuales que le sirvan de soporte al lenguaje en sus facetas expresivas y comprensivas, para que así contribuya a mejorar su competencia comunicativa.

Las estrategias utilizadas deben contribuir a que se produzca una integración real y total, entre las adquisiciones de las nuevas palabras y las relaciones de significado que éstas tengan. Desde esta perspectiva, las características y la organización del trabajo del docente deben facilitar a los niños un aprendizaje significativo y funcional, para que así puedan incorporarlos y colocarlos en práctica en sus interacciones comunicativas diarias con el entorno.

Asimismo, Clemente (1995:78) en Acosta, señala que la intervención en la dimensión semántica debe ayudar al niño a conseguir los siguientes objetivos: comprender y expresar los términos propios de su lengua, además de términos que le permitan describir cualidades, propiedades y características de objetos y eventos que lo rodean, como también contextualizar los diferentes términos léxicos, para utilizarlos en diferentes situaciones comunicativas.

Para conseguir que el proceso de enseñanza y aprendizaje sea significativo, el docente debe presentar estrategias semánticas tales como: *extender las verbalizaciones infantiles*, *pedir clarificaciones* para que los enunciados y significados sean suficientemente explícitos, además de realizar *extensiones* e *incorporaciones* de elementos que fortalezcan el significado de la expresión, (*sobre-extensiones*). También cuando existan dificultades en la evocación de palabras, se deben incorporar pistas fonológicas o funcionales, para facilitar la *recuperación del término* en cuestión, y al momento en que se detecten

[22] Acosta, V. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos, del retraso al trastorno específico del lenguaje. Pág. 68. España: Ediciones Masson.*

solapamientos de significados, se debe ayudar al estudiante a reflexionar sobre su error lingüístico.

10.2.3 *Estrategias de Intervención para el Componente Morfosintáctico*

Para lograr un programa de intervención eficaz en el aspecto morfosintáctico, es necesario dotar al niño de recursos lingüísticos formales que le permitan usar el lenguaje como un medio de representación e intercambio de ideas, sin limitarlo innecesariamente a situaciones específicas.

Por lo tanto, para ayudarlos a desarrollar competencias comunicativas, es trascendental propiciar situaciones donde los niños utilicen el lenguaje: ya sea para pedir información, realizar comentarios, dirigir el comportamiento de otros y responder preguntas.

Por consiguiente, es necesario que dichas situaciones le permitan al niño ser el protagonista de su proceso de aprendizaje y corrección lingüística; crear situaciones, medios y materiales que generen en él la necesidad de descubrir, adquirir y usar nuevas elaboraciones gramaticales para comunicarse con su entorno; considerar sus intereses como herramienta de enseñanza y aprendizaje; favorecer un desarrollo lingüístico organizado y expresivo; además, permitirle experimentar los efectos de sus producciones comunicativas y lingüísticas en sus interacciones con los demás.

Para Fey, en Acosta (1999) la naturalidad de este proceso va a depender de la *forma* que adopte la actividad, el contexto *físico* donde se lleve a cabo y las *personas* que interactúen con el niño en la implementación del programa.

Para tales efectos, las estrategias empleadas deben implementarse en contextos conversacionales, que le permitan al niño utilizar el lenguaje como una herramienta de interacción social.

Referente a éstas se destacan: la *conversación*, utilización de *andamiaje*, *preguntas de alternativa forzada*, el *habla paralela*, la *expansión* y la *extensión*, así

como también la elaboración de mensajes de forma compleja.

10.2.4 *Estrategias de Intervención para el Componente Fonético–Fonológico*

Acosta y Moreno (1999) señalan que para lograr un análisis del sistema fonológico infantil, es necesario partir de tres procedimientos: la imitación, la denominación y las muestras de habla espontánea.

En la *imitación,* se desea que el estudiante repita un listado de palabras en las que se encuentran caracterizados los fonemas del sistema fonológico, en diferentes posiciones y contextos.

En lo que respecta a la *denominación*, se muestra la imagen de un objeto o acción, para que se emita el nombre del referente.

Dichos procedimientos asentados en la palabra aislada y vistos dentro de los enfoques más formales, no han tenido en cuenta el predominio que tienen determinadas variables morfológicas, sintácticas y prosódicas sobre la producción fonológica. Por esto, varios autores, desde una mirada más cualitativa, presentan la necesidad de conseguir *muestras de habla espontánea*, aplicando estrategias como la descripción de acontecimientos a partir de secuencias presentadas en variadas láminas, el uso de *scripts* o bien, relatar un cuento después de haberlo escuchado previamente.

Esta manera de actuar tiene varias ventajas: por una parte, las palabras se analizan dentro de situaciones reales de habla, los fonemas tienen la posibilidad de encontrarse en distintas palabras y por último, suele presentarse una representación proporcional de estos distintos fonemas.

Para ello, se pueden considerar los siguientes sistemas de facilitación, tales como: un *ajuste más eficaz, conciencia fonológica, pares mínimos, entrada de colocación, etc.*

10.3 Estrategias de Intervención en el Aula Regular

Además de las estrategias posibles, expuestas previamente para cada componente del lenguaje, existen ciertas orientaciones que pueden ser aplicadas al interior del aula, por medio de un trabajo colaborativo entre los docentes diferenciales y regulares.

En este contexto, el aula regular debería de ser uno de los principales espacios de participación de los niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar.

Sin embargo, de acuerdo a la experiencia y a lo expuesto por Acosta y Moreno (1999) dichas aulas tienden a ser un ambiente desfavorecedor e inadecuado para que los niños puedan superar sus necesidades comunicativas y lingüísticas, así como también para alcanzar nuevos aprendizajes, ya que los problemas de lenguaje no sólo dificultan la comunicación y las interacciones efectivas con los demás, sino también, el desarrollo social, afectivo, cognitivo y cultural.

Por lo tanto, el acceso al curriculum regular es aún más difícil para aquellos niños con TEL, por la dificultad que presentan a la hora de usar el lenguaje como herramienta para apropiarse de nuevos aprendizajes.

Monfort, en Acosta (1999) enumera una serie de situaciones desventajosas evidenciadas en aulas regulares, a las que a diario se ven expuestos los niños con TEL y entre las cuales destacan:

- El desequilibrio entre educador y educando, ya que el primero ocupa la mayor parte del tiempo de habla.

- El aula como contexto limitado, que reduce posibles experiencias y variedad de referentes.

- El lenguaje del adulto en el aula es más directivo e invasivo, puesto que es él quien define sus intervenciones y la participación de los niños.

- La participación del niño se ve restringida a responder, más a que tomar la iniciativa.

- Existe un ajuste del *input* lingüístico por parte del docente, diferente al utilizado por los padres.

- Existen desigualdades en el nivel de participación de los niños en situaciones colectivas.

Por consiguiente, dicho sistema educativo dificulta un real enriquecimiento de las experiencias lingüísticas de los niños con TEL, lo que trae como consecuencia una limitada participación en las diferentes situaciones comunicativas.

De acuerdo a esto, la labor del educador regular es crucial para favorecer una participación equitativa en el curriculum y en las actividades escolares. Por otro lado, se requiere de herramientas facilitadoras, de tal manera que las actividades de lenguaje en el aula no sean un conjunto de elementos yuxtapuestos, sino una construcción con cierto sentido (Mc.Conkey, Cooper y otros, en Juárez y Monfort (1996).

Para tales efectos, una de las estrategias más útiles y eficaces es la modalidad de apoyo, donde el docente diferencial trabaja colaborativamente con el profesor regular, permitiéndole al profesional diferencial o de apoyo, apreciar en la práctica tanto los factores que facilitan como los que obstaculizan la participación y el aprendizaje de los alumnos integrados en las actividades de enseñanza. Esto permite finalmente contar con más elementos para hacer sugerencias adecuadas, significativas y aplicables a dicho contexto.

Frente a ello, el profesor regular puede observar y aprender de la persona que brinda el apoyo y viceversa, lo que contribuye al desarrollo profesional de ambos. Además, el educador diferencial puede ocuparse de uno o varios niños para facilitar su participación en la actividad común y/o ayudar a todo el grupo, para que así el docente regular pueda dedicar más tiempo a cada niño. Unido a ello, el educador diferencial, al contar con más herramientas para trabajar con NEE,

puede colaborar con el profesor regular en la elaboración de adaptaciones curriculares, estrategias de atención a la diversidad, definición de criterios y procedimientos de evaluación, entre otros elementos de suma importancia.

10.4 Estrategias de Intervención Familiar

Por otra parte, la familia, al ser el primer grupo de socialización de los seres humanos, es fundamental en el proceso de adquisición del lenguaje, por lo que el educador diferencial necesita acercarse a ellas y comprometerlas con las necesidades educativas de sus hijos, con el objeto de hacerlos participantes activos en el desarrollo lingüístico y comunicativo de éstos.

Acosta y Moreno (1999) proponen que las familias participen desde una aproximación interactiva con sus hijos para así ayudarlos a superar sus dificultades en el lenguaje. Estos autores recomiendan que las intervenciones se desarrollen en los eventos diarios, ocurridos durante los juegos y las rutinas las que generalmente al ser iniciadas y controladas por los mismos niños, deben poder ser también orientadas por los padres y/o a la figura vincular, con el objeto de permitirles seguir la iniciativa de sus hijos, respondiendo contingentemente a sus conductas e intereses, ofreciéndoles respuestas naturales, relacionadas directa y semánticamente con la comunicación y el desarrollo de sus habilidades lingüísticas.

Para ello, diferencian ciertas fases en el trabajo familiar: la primera de ellas requiere de la realización de encuentros previos entre docente y los padres y/o el adulto responsable, para explicarles los beneficios que puede tener su participación, orientándolos de tal manera que puedan implementar situaciones lúdicas en las propias rutinas diarias de la casa, a fin de lograr progresos en los estilos de interacción y comunicación con sus hijos.

En esta fase inicial, se lleva también a cabo el proceso de evaluación. En él se les solicita a los padres entregar información respecto a la comunicación de sus hijos, por medio de una descripción detallada de las actividades que realizan (juegos,

dibujos, lectura de cuentos, etc.) de las características generales del lenguaje que utilizan (palabras, frases cortas, comentarios, preguntas, etc.) y del tipo de conducta que presentan (reservado, tímido, participativo, etc.) para luego ofrecerles explicaciones, expectativas y apoyo respecto a la comunicación de éstos.

En la fase dos, se buscan las soluciones respecto a las dificultades específicas de cada niño, considerando la información develada por los padres o el adulto responsable en la primera etapa, además, de integrar las fortalezas comunicativas familiares.

La tercera etapa consiste en dotar a dichos adultos de recursos para mejorar la comunicación con sus hijos, entre las cuales se destacan:

- Aceptar que el niño tome la iniciativa, para lo cual deben observar, esperar o dar tiempo para que el niño exprese sus deseos, así como también darse el tiempo para escucharlos.

- Adoptar una postura corporal adecuada con sus hijos, para que los dos queden a la misma altura, cara a cara.

- Favorecer la conversación, respetando turnos, además de ser breves y claros.

- Enfatizar las diferencias de contraste entre los sonidos del habla, unidades léxicas y estructuras sintácticas.

- Utilizar el modelado.

- Utilizar descripciones lúdicas y divertidas de distintas situaciones o actividades.

- Hacer buenas preguntas, para lograr mayor fluidez en las conversaciones.

- Usar extensiones, expansiones, incorporaciones y reformulaciones.

- Incrementar las interacciones verbales con sus hijos, en las distintas rutinas del día.

Por otro lado, es relevante que los padres observen a sus hijos en las actividades que realicen al interior del aula, con la finalidad de establecer mejores vínculos entre el contexto escolar y familiar, favoreciendo además que los padres tengan conocimiento de una manera más directa sobre el trabajo que realiza la educadora diferencial en el área del lenguaje para poder reforzar los aprendizajes del niño en el hogar.

Además, en ella se debe convencer a los padres de la importancia del contexto familiar en la evolución del lenguaje de sus hijos, y en su papel fundamental como puente entre la escuela y el hogar, con el objeto de lograr una generalización a los contextos naturales del uso que los niños hacen de su lenguaje en situaciones más formales (Acosta, 1999).

Por otro lado, Monfort y Juárez (1996) plantean dos perspectivas complementarias para trabajar con la familia. La primera de ellas hace referencia a los *programas familiares de apoyo a la intervención*, programa que, al igual que el anterior, sostiene que la familia es una ayuda necesaria en el desarrollo lingüístico de sus hijos y que tiene la tarea de trabajar o practicar con ellos lo adquirido en clases.

Para tales efectos, el educador puede solicitarle ayuda a los padres de manera progresiva, supervisándolos para evitarles así trabajo excesivamente técnico, a través de la entrega de materiales distintos a los utilizados en la escuela, incluyendo situaciones y materiales generados en el propio hogar, con el fin de permitirles trabajar en forma natural y significativa con sus hijos. También es importante solicitarles el refuerzo de contenidos asimilados o casi asimilados por el niño, previniendo que sobre-exijan a sus hijos en el cumplimiento de ciertas metas o en la superación de un determinado objetivo. Por último, en el caso de producirse consecuencias negativas en la conducta del niño, es necesario que sean capaces de identificarlas, para luego suspender la ayuda brindada por la familia, aún cuando haya avances significativos a nivel comunicativo.

La segunda perspectiva corresponde a los *programas destinados a la interacción familiar*, donde lo que se pretende es analizar y modificar la relación comunicativa

de la familia con el niño, con el objetivo de mejorar las interacciones familiares como mecanismo básico de adquisición del lenguaje interrumpido o disminuido, ya sea por la misma NEE del niño y/o la actitud comunicativa de los adultos. Para estos casos, la labor del docente consiste en generar estrategias eficaces que le permitan a los padres mejorar la comunicación con sus hijos, siendo necesario trabajar arduamente para corregir actitudes negativas, como la sobre-protección, reacciones agresivas o *ansiógenas*, la falta de estimulación y el exceso de exigencia por parte de los familiares hacia los niños con TEL, si es que fuesen factores preponderantes, a fin de lograr una mayor estimulación familiar, en cuanto a su calidad, disponibilidad y frecuencia. Se les debe brindar los recursos necesarios para mejorar, tanto el *input* en las interacciones comunicativas con sus hijos, como también la intensificación de la calidad de dichas interacciones, a través de la entrega de mayor atención y tiempo suficiente para comunicarse de manera relajada y tranquila con ellos.

11. CARACTERÍSTICAS DE LAS ACTIVIDADES PARA DESARROLLAR EL LENGUAJE

Para finalizar y una vez expuestos tanto las características como las necesidades de los niños que presentan Trastornos Específicos del Lenguaje, así como también la descripción de los diferentes recursos para trabajar en los distintos contextos y aspectos lingüísticos, se sugieren a continuación, de acuerdo a lo señalado por Juárez y Monfort (1996) importantes consideraciones que pueden ser aplicadas a diferentes actividades, para impulsar el desarrollo de las habilidades comunicativas y lingüísticas, con el fin de hacer más efectivo el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje.

Para ello, la elección de cada actividad va a depender principalmente de las características del niño. Sin embargo, todas ellas cuentan con ciertas similitudes: por ejemplo, es preferible que todas las actividades sean de corta duración, por lo que es mejor repetir varias veces una misma actividad, en vez de alargar el tiempo de realización.

De igual manera, en cada actividad se debe recurrir al refuerzo, siendo considerado como el propio desarrollo de una situación comunicativa real y significativa, así como también la actitud positiva del educador, cuando responde a las interacciones e intentos de comunicación del niño.

Además, es importante que en todas las actividades el docente proporcione ayuda desde el principio y de acuerdo las necesidades de los menores las cuales se deben ir eliminando progresivamente, a medida que se van superando.

También hay que otorgarle especial importancia al material utilizado, el cual debe ajustarse al nivel de desarrollo del niño, debiendo ser variado y sorprendente.

Por último, es favorable presentar un mismo contenido en distintos momentos y no exigir la imitación más de dos veces seguidas.

IV. DISEÑO METODOLÓGICO

IV.DISEÑO METODOLÓGICO

1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque *cualitativo*, incorporando técnicas de recogida de datos de carácter *cuantitativo*, a modo de complementar el estudio y de esta manera obtener una mejor comprensión en el análisis de la información aportada por los principales actores de la realidad a investigar.

De acuerdo a Denzin y Lincoln (citados por Rodríguez, Gil y García) la investigación cualitativa *"es multimetódica en el enfoque, implica un enfoque interpretativo, naturalista hacia su objeto de estudio"*[23]. Por consiguiente, para lograr comprender el fenómeno en cuestión, el objeto de estudio será visto en su contexto natural, tal y como sucede, intentando interpretar los fenómenos presentados de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas.

Es por ello que la presente investigación se caracteriza por ser *exploratoria*, *descriptiva* e *interpretativa*, debido a que pretende develar cuáles son las estrategias pedagógicas utilizadas por las educadoras diferenciales pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar en Lenguaje, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños/as que presentan TEL, como también el trabajo que se realiza con la familia de los menores y con las educadoras de aula regular de la unidad educativa a la que pertenecen.

Para tales efectos, se consideran los siguientes ámbitos de análisis: las interacciones entre educadoras diferenciales y regulares, las interacciones que sucedan tanto en el aula de recursos como en el aula regular, entre educadoras diferenciales y estudiantes pertenecientes al PIE, como también las estrategias pedagógicas que las educadoras diferenciales entregan a las familias o figuras vinculares de estos estudiantes.

[23] Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa.* Málaga: Aljibe.

1.1. Diseño de la Investigación

La presente investigación se realizará a partir de un *diseño de estudio de casos*, el cual es entendido como un "*proceso de indagación que se caracteriza por el examen detallado, comprehensivo, sistemático y en profundidad del caso objeto de interés*"[24]. De acuerdo a ello, se explorará, describirá, comparará y analizarán las diferentes estrategias que usan las educadoras diferenciales para impulsar el desarrollo lingüístico de aquellos niños/as que presentan TEL y que asisten a escuelas con Proyecto de Integración Escolar. Por consiguiente, el objeto de estudio son las educadoras diferenciales que pertenecen a dichos PIE.

1.2. Acceso al Campo

El campo donde se lleva a cabo la investigación, contempla dos establecimientos regulares con Proyectos de Integración Comunal de la Región Metropolitana. En primera instancia, se fijará una reunión con las Coordinadoras de los respectivos PIE, por medio de una carta formal, informándoles los objetivos de la investigación y solicitándoles su apoyo y aprobación para el desarrollo de ésta.

Posteriormente, se realizará una reunión con las educadoras diferenciales especialistas en lenguaje que participan de los proyectos y que cumplen con los criterios de selección, a fin de informarles el motivo e importancia de la investigación, además de exponer la modalidad de trabajo que se llevará a cabo, a modo de solicitar su participación y colaboración. Luego, se coordinarán los pasos a seguir, estipulándose las fechas de entrevistas y las observaciones que se llevarán a cabo durante el proceso, para finalmente manifestarles el carácter confidencial y agradecerles su presencia y colaboración en la indagación.

Una vez aprobada la investigación por las coordinadoras y las educadoras diferenciales de ambas unidades educativas, se solicitará una reunión con las educadoras de aula regular que cumplan con los requisitos de selección. Además,

[24] Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Pág. 92. Málaga: Aljibe.

se les informará a los padres y apoderados de la investigación, por medio de un comunicado escrito, solicitando su apoyo y participación.

1.3. Fuentes de Información

Para dar cumplimiento a los objetivos de la investigación, se han definido tres unidades de estudio: la primera, está conformada por dos educadoras diferenciales especialistas en problemas de lenguaje, pertenecientes a dos establecimientos con PIE de la Región Metropolitana.

El segundo grupo, lo conforman dos educadoras de párvulos que trabajan en el aula regular, con los niños integrados en el PIE de lenguaje.

Por último, el tercer grupo está compuesto por padres, apoderados y/o figura vincular de niños que presentan TEL y que forman parte del Programa de Integración Escolar de ambos establecimientos educacionales.

Estos tres grupos se constituyen como informantes que nos proporcionarán información trascendental para conocer si las educadoras diferenciales les aportan herramientas necesarias tanto a las educadoras regulares como a los padres y apoderados para trabajar y desarrollar el lenguaje paralelamente, tanto en el aula regular como en los hogares.

En relación a los proyectos de integración en los que participan los informantes, en primer lugar se puede señalar que el Colegio Presidente Eduardo Frei Montalva se rige por el PIE comunal perteneciente a Ñuñoa, iniciándose en el año 2003.

Actualmente, quienes forman parte del PIE de lenguaje son en promedio 50 niños/as que van desde pre-kínder hasta tercero básico, junto a tres educadoras diferenciales con mención en trastorno específico de lenguaje, quienes trabajan colaborativamente con cada profesor jefe de los niños que pertenecen al PIE, en reuniones que son programadas semanalmente.

Por otro lado en el establecimiento educacional La Consolidada, el Programa que presentan es comunal y pertenece a Puente Alto, dicho PIE lleva catorce años de

ejecución, contando con un gran grupo de profesionales que atienden las diversas necesidades educativas especiales de los niños.

En lo que respecta a la selección de la muestra, el criterio empleado será el de *máxima variabilidad*, vale decir que cada informante deberá presentar distintas características, referidas a la edad, estudios y años de permanencia, entre otros.

En cuanto a los criterios de selección para las educadoras diferenciales, estos serán los siguientes:

- Ser educadoras diferenciales universitarias con mención en Trastornos de Lenguaje o con post título en Lenguaje
- Llevar al menos un año de ejercicio docente en Proyecto de Integración en el área de Trastorno de Lenguaje.
- Trabajar con los niños que asisten al PIE mínimo dos veces por semana, ya sea en aula regular y/o de recursos.

Con respecto a los criterios de selección para los/as educadoras regulares, estos son:

- Ser docentes a cargo de la jefatura de los niños que asisten al PIE de Lenguaje.
- Poseer experiencia en el ejercicio docente con niños pertenecientes al PIE.

Sobre los criterios de selección para los padres y apoderados:

- Ser apoderado, padre, madre y/o figura vincular de un niño con TEL expresivo o mixto, pertenecientes al PIE de Lenguaje de las comunas de Ñuñoa y Puente Alto.
- Necesariamente deben vivir con los niños.

La muestra correspondiente al primer grupo, está conformado por dos educadoras diferenciales: la primera de ellas con Mención en Trastornos de Lenguaje del establecimiento perteneciente al PIE de la comuna de Ñuñoa, mientras que la segunda educadora diferencial forma parte del colegio correspondiente al PIE comunal de Puente Alto.

A continuación, presentamos información relevante a su edad, escuela a la que pertenece y nivel al que apoyan, entre otros aspectos.

Datos del informante	Sexo	Edad	Escuela a la que pertenece	Nº de niños/as que apoya	Nivel de apoyo	Nº de horas	PIE al que pertenece	Experiencia en Integración en TEL
Ed[1]	Femenino	30 años	Colegio Eduardo Frei Montalva	11 niños/as	Grupo Pre-Básico y Básico	12 horas	Ñuñoa	4 años
Ed[2]	Femenino	28 años	Complejo Educacional La Consolidada	25 niños/as	Grupo Pre Básico - Básico	25 horas	Puente Alto	4 años

La muestra del segundo grupo está conformada por dos educadoras de aula regular, quienes tienen la jefatura de los cursos a los que asisten los niños integrados de las comunas de Ñuñoa y Puente Alto.

Datos del informante	Sexo	Edad	Jefatura	Niños integrados por curso
Er[1]	Femenino	27 años	Pre Kínder	5 (4 con TEL Expresivo, 1 con TEL Mixto)
Er[2]	Femenino	55 años	Kínder	5 (4 con TEL Mixto, 1 con TEL Expresivo)

En lo que se refiere al tercer grupo, lo conforman los adultos responsables de los niños que pertenecen al PIE de lenguaje de las comunas de Ñuñoa y Puente Alto.

Datos del informante	Relación con el niño	PIE al cual pertenece el niño	Nivel Educacional del niño	Edad del niño	Educadora Diferencial
M[1]	Madre	Ñuñoa	Pre Kínder	4 años	**Ed[1]**
M[2]	Madre	Ñuñoa	Pre Kínder	4 años	**Ed[1]**
M[3]	Madre	Ñuñoa	Pre Kínder	4 años	**Ed[1]**
M[1]	Madre	Puente Alto	Kínder	5 años	**Ed[2]**
M[2]	Madre	Puente Alto	Kínder	5 años	**Ed[2]**
M[3]	Madre	Puente Alto	Kínder	5 años	**Ed[2]**

1.4. Criterios Éticos

Se informará mediante una carta de presentación (ver anexo) a los distintos participantes (educadores diferenciales, regulares y padres y/o apoderados) acerca de los propósitos de la investigación y de las exigencias o compromisos que pueda suponer para ellos, en relación a su participación en la investigación de manera voluntaria, asegurándoles el derecho a respetar su intimidad y salvaguardar el anonimato de los sujetos en el caso de ser solicitado.

Además, las grabaciones de audio cuentan con el previo consentimiento de los sujetos que son investigados, protegiendo los intereses particulares de los participantes que puedan resultar vulnerables.

Al término de la investigación, daremos a conocer los resultados obtenidos a las respectivas coordinadoras de los Proyectos de Integración Escolar por medio de un informe escrito, con el fin de colaborar en el proceso educativo de los miembros que asisten a dichos establecimientos.

1.5. Instrumentos y Técnicas de Recolección de Información

En la presente investigación, se utilizará como técnica de *recogida de datos*, la entrevista no estructurada, por ser ésta una herramienta que permite obtener información en escenarios naturales facilitando el desarrollo del tema en estudio.

Además, y según lo declarado por Rodríguez, Gil y García, dicha técnica persigue acercarse a las ideas, creencias y supuestos mantenidos por otros, permitiéndole al:

> "*investigador preguntar discretamente y escuchar con atención, con el fin de comprender qué es lo importante conocer sobre el escenario y sobre las experiencias de la gente*"[25].

[25] Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Pág. 97. Málaga: Aljibe.

Este instrumento está dirigido tanto a las educadoras diferenciales, como también a las regulares que están en contacto permanente con los niños que participan en los proyectos, con el fin de obtener diferentes percepciones, experiencias, conocimientos y puntos de vista, en relación a cómo se articula el trabajo entre las educadoras diferenciales y los demás actores involucrados, para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños con TEL.

La segunda técnica empleada es la *observación no participante*, un proceso sistemático por el cual una persona recoge información por sí misma de un determinado fenómeno tal y cómo éste se produce. Esto permite recopilar información y analizarla con un mayor grado de imparcialidad y objetividad (Rodríguez, Gil y García, 1999) conociendo lo que sucede en las diversas situaciones y contextos en los cuales se desenvuelven las personas involucradas. Estas observaciones se realizarán al interior del aula regular y de recursos, como también en las diferentes instancias asociadas al contexto educativo.

El sistema de registro de información que se utilizará serán las *notas de campo*, ya que a partir de ellas se recogen los hechos más relevantes para la investigación, identificándose las principales acciones empleadas por las docentes, a fin de favorecer el desarrollo lingüístico de sus educandos. Es importante señalar al respecto, que dichas observaciones se llevarán a cabo hasta que se produzca la saturación de información.

La última técnica utilizada es un *cuestionario con escala tipo Likert*[26], dirigido a padres y/o apoderados, y la cual responde al aspecto cuantitativo de la investigación. En el que se busca explorar las opiniones de los encuestados, para saber si las educadoras diferenciales proporcionan estrategias para mejorar los estilos de comunicación e interacción con sus hijos.

[26] La Escala de Likert consiste en un conjunto de ítems que se presentan en forma de afirmaciones, para medir la reacción del sujeto en tres, cinco o siete categorías , respecto de las cuales se pide a los sujetos que manifiesten su grado de acuerdo o desacuerdo (Cañadas, 1998)

Es importante señalar que una *escala tipo Likert* es también nombrada método de evaluaciones sumarias, ya que al responder a una pregunta de un cuestionario con dicha escala, se declara el nivel de acuerdo o desacuerdo frente a una afirmación. Para interpretar los datos, a cada alternativa se le asigna un puntaje a fin de clasificarlos según reflejen actitudes positivas o negativas, posteriormente la puntuación que obtiene cada sujeto, se obtiene mediante la suma de las puntuaciones obtenida en los distintos ítems.

Por último, para que dicho instrumento sea válido y representativo, el 100% de la muestra total que recibirán los cuestionarios corresponderán a cinco padres y apoderados de cada establecimiento. Y se considerará como porcentaje significativo el 60% de la muestra total para la presente investigación.

1.6. Validación

Con el objetivo de que cada uno de los instrumentos utilizados para dicha investigación sean confiables y aportadores, éstos deben ser sometidos al proceso de validación. Para ello, dos expertos relacionados con el área de educación deben emitir sus opiniones sobre los aspectos técnicos en cuanto a la formulación de preguntas y así saber si éstas cumplen con los objetivos propuestos en la investigación.

Los miembros que forman parte de este grupo de validadores serán: la Sra. Ximena Acuña Robertson, Académica del Departamento de Educación Diferencial de la UMCE y con vasta experiencia en el área de lenguaje e integración y el Sr. Andrés Mario Casanova, Psicólogo y Académico de la UMCE, experto en instrumentos de evaluación.

Una vez revisados y aprobados los diferentes instrumentos de recolección de datos, se llevará a cabo una *aplicación piloto* (adjuntada en los anexos) participando de ello un educador diferencial y una educadora regular, con experiencia en Proyectos de Integración Escolar en Lenguaje, además de una

apoderada de un niño con TEL que asiste a un proyecto de integración en la comuna de La Reina.

1.7. Técnicas de Análisis de la Información

En la presente investigación, la técnica de análisis utilizada, de acuerdo a Porta y Silva, se denomina como un análisis cualitativo de contenido, puesto que es un método de procesamiento que permite sistematizar todos los datos que se han obtenido en el transcurso de la investigación".

Según Krippendorff citado por Porta y Silva, define el Análisis de Contenido como:

> *"la técnica destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a un contexto"*[27]

Este análisis está compuesto por tres etapas: *pre-análisis*, *codificación* y *categorización* (Bardin, 1986)

En el pre-análisis, los documentos a utilizar para extraer y organizar la información serán las *transcripciones de las entrevistas*, *observaciones no participantes* y *cuestionarios*, todos importantes aportes para la realización del posterior análisis.

Luego, en la codificación, se transformará dicha información aportada durante la investigación a datos útiles, los que permitieron definir las categorías de análisis.

Por último, en la categorización se detallan subcategorías de análisis, que permiten apreciar las primeras conclusiones de la investigación.

1.8. Categorías de Análisis

Con el fin de poder realizar las tres etapas antes mencionadas, vale decir, la organización, clasificación y simplificación de los datos obtenidos, se identifican

[27] Porta, L. y Silva M. (s. f).*La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa.* Pág. 8. Extraído desde http://publishing.yudu.com/Freedom/Agc2s/Lainvestigacincualit/resources/8.htm

las siguientes categorías y subcategorías relacionadas con los objetivos específicos planteados en esta investigación.

Las categorías de análisis tienen un carácter mixto, ya que se trabajará en base a categorías preestablecidas, las que surgen a través de los temas expuestos en el marco teórico, como también aquellos abordados en los instrumentos que se utilizarán para la recogida de datos, y finalmente, las categorías que surgirán de las observaciones y de las respuestas obtenidas mediante las entrevistas.

A continuación, se presentan las definiciones conceptuales de las categorías y subcategorías, que permiten organizar la información

<table>
<tr><th colspan="4">Unidad de estudio: Educadora Diferencial</th></tr>
<tr><td colspan="4">Categoría: Proyecto de Integración Escolar: conocimiento de las educadoras diferenciales sobre la modalidad de Integración que se establece en el País y el Proyecto de Integración Escolar al cual pertenece.</td></tr>
<tr><th colspan="4">Subcategorías</th></tr>
<tr><td>Concepto de integración: reconocimiento por parte de las educadoras diferenciales a las diferencias individuales y de las necesidades educativas especiales que presentan algunos niños/as. Así como también, del</td><td>Percepción Decreto N°170: conocimiento de las educadoras diferenciales, en cuanto a la implementación, funcionamiento y ejecución del Decreto y las expectativas que tienen de éste.</td><td>Modalidad de trabajo: organización y planificación de las diversas actividades realizadas por las educadoras diferenciales, considerando a las educadoras regulares y las familias de los niños pertenecientes a PIE de lenguaje.</td><td>Comunicación: instancias y vías de comunicación utilizadas por las educadoras diferenciales con el entorno más cercano del niño (educadoras regulares y familia) y de la valoración que le otorga a esta subcategoría.</td></tr>
</table>

compromiso y las oportunidades brindadas a los niños/as integrados para que así, participen y progresen en el curriculum escolar, para el logro de los aprendizajes esperados considerando las adaptaciones pertinentes para cada estudiante.			
Categoría*: Concepciones del lenguaje:* conocimiento de las educadoras diferenciales en relación a la importancia del lenguaje y su desarrollo. Así como también, de las posibles dificultades y sus consecuencias.			
Subcategorías			
Desarrollo del lenguaje: concepciones y conocimientos que presentan las educadoras diferenciales sobre el lenguaje, en cuanto a su importancia, desarrollo y lo que sucede cuando éste no se desarrolla.		***Concepción sobre el TEL:*** concepciones y conocimientos que poseen las educadoras diferenciales en relación a los Trastornos Específicos del Lenguaje.	
Categoría: Estrategias pedagógicas son las acciones concretas utilizadas por las educadoras diferenciales para así, impulsar el desarrollo lingüístico de los niños que presenten TEL. Considerando además, a la familia y a la educadora regular como entes facilitadores del lenguaje.			

Subcategorías		
Apoyo pedagógico dirigido a la educadora regular: estrategias que utilizan las educadoras diferenciales en apoyo al trabajo de las educadoras regulares para complementar el trabajo realizado en el PIE y de esta manera, los niños/as integrados accedan a los aprendizajes esperados del nivel que cursan.	***Apoyo pedagógico dirigido a la familia:*** estrategias que utilizan las educadoras diferenciales en apoyo a los padres, apoderados y/o figura vincular para complementar el trabajo realizado en el PIE y así, seguir impulsando el desarrollo lingüístico en los niños/as integrados.	***Estrategias pedagógicas:*** acciones empleadas por las educadoras diferenciales para desarrollar las competencias comunicativas y lingüísticas de los niños con TEL.

Unidad de estudio: Educadora de Párvulos que se desempeña en aula regular			
Categoría*: Proyecto de Integración Escolar:* corresponde a la información que maneja la educadora regular con respecto al Proyecto de Integración del establecimiento al cual pertenece.			
Subcategorías			
Concepto de Integración: corresponde al reconocimiento por parte de las educadoras de párvulo acerca de las diferencias	***Valoración al Proyecto de Integración:*** corresponde a la visión del proyecto como una estrategia facilitadora al momento de abordar las diferencias	***Modalidad de trabajo:*** corresponde a la organización y planificación y ejecución de las diversas actividades realizadas entre ambas docentes.	***Comunicación:*** corresponde a las instancias y vías de comunicación utilizadas entre educadoras diferenciales y de aula regular, a beneficio de un

individuales y de las necesidades educativas especiales de su curso, así como también del compromiso y las oportunidades brindadas a los niños integrados a beneficio de su participación tanto del curriculum regular como de los distintos escenarios en que se desenvuelven.	individuales y las NEE transitorias de los niños/as que las presentan.		trabajo colaborativo.
Categoría*: Concepción del lenguaje:* *c*onocimientos que presentan las educadoras regulares sobre el lenguaje, su importancia, desarrollo y lo que sucede cuando éste no se desarrolla adecuadamente.			
Subcategorías			
Desarrollo del lenguaje: conocimiento acerca del desarrollo del lenguaje, su importancia, posibles dificultades y consecuencias.		***Concepción sobre el TEL:*** conocimientos que presenta las educadoras de aula regular en relación al Trastorno Específico del Lenguaje.	
Categoría: *Estrategias pedagógicas:* corresponde a las acciones que la educadora desarrolla con los niños/as integrados, con fin de impulsar el desarrollo lingüístico.			

Subcategorías		
Estrategias propias: corresponden a las estrategias que aborda la educadora regular en su desempeño docente.	**Estrategias comunes:** corresponden a las estrategias que se establecen por la retroalimentación que ambas docentes se proporcionan, a fin de impulsar el desarrollo lingüístico en los niños/as integrados.	***Estrategias pedagógicas sugeridas por la educadora diferencial:*** corresponde a los consejos propuestos a la educadora de aula regular, para que los aplique a fin de impulsar el desarrollo lingüístico de los niños/as integrados en el aula.
Categoría*: Valoración acerca del trabajo de la educadora diferencial*: corresponde a la visión que presenta la educadora de aula regular sobre el trabajo que realiza la educadora diferencial en relación al trabajo que desempeña con los niños/as integrados.		

Unidad de estudio: Padres, apoderados y/o figuras vinculares		
Categoría*: Estrategias pedagógicas sugeridas por la educadora diferencial:* corresponde a los consejos y recomendaciones propuestas para que los apoderados, padres y/o figuras vinculares apliquen a favor de impulsar el desarrollo lingüístico de los niños/as que participan en el PIE.		
Subcategorías		
Apoyo/ Motivación: visión sobre el grado de participación y compromiso de las educadoras diferenciales en su desempeño docente en	***Comunicación:*** corresponde a las instancias y vías de comunicación utilizadas entre educadoras diferenciales y apoderados,	***Valoración acerca del trabajo de la educadora diferencial:*** corresponde a la opinión del apoderado, padres y/o figuras vinculares, sobre el trabajo

relación al trabajo realizado con sus hijos.	padres y/o figuras vinculares, a beneficio de un trabajo colaborativo.	que realizan las educadoras diferenciales en todos los contextos de los cuales participa el niño/a integrado.

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

La información recogida a partir de las observaciones no participantes que se realizaron en ambos establecimientos educacionales, se organizó en una tabla que ilustra las diversas estrategias pedagógicas utilizadas por las educadoras diferenciales, en función del desarrollo del lenguaje en los niños/as que forman parte del Proyecto de Integración Escolar en TEL de cada colegio respectivamente.

El primer escenario corresponde al colegio perteneciente a la comuna de Ñuñoa. El curso observado fue el Pre Kínder B, cuya totalidad de estudiantes es de 31, de los cuales 16 son mujeres y 15 varones. Los niños integrados son 5, donde 4 de ellos presentan TEL Expresivo, mientras que 1 presenta TEL Mixto. La simbología para identificar las estrategias de la educadora diferencial corresponderá a Ed^1.

El segundo y último escenario corresponde al establecimiento educacional de la comuna de Puente Alto, cuyo curso observado fue el Kínder A. La totalidad de niños corresponde a 37, divididos en 20 niñas y 17 niños. Los estudiantes integrados corresponden a un total de 5: 4 de ellos presentan TEL Mixto y 1 TEL Expresivo. Para identificar las estrategias de la educadora diferencial de este establecimiento, se utilizará la simbología Ed^2.

A continuación, se adjunta tabla con las estrategias utilizadas por ambas educadora diferenciales, donde cada una de éstas se presentará con su respectivo análisis.

ANÁLISIS DE LAS ESTRATEGIAS UTILIZADAS POR LAS DOCENTES DIFERENCIALES.

	Análisis descriptivo	
Estrategias Utilizadas	**Ed[1]**	**Ed[2]**
Modificación y ajuste de habla *"Se refiere a oraciones gramaticalmente bien elaboradas, pero estructuralmente cortas y simples producidas por los adultos."*	Estrategia no evidenciada	***Ed[2]:*** *¿qué habrá pasado? ¿la gallinita hizo una torta al principio? ¿o la gallinita habrá encontrado algo en la tierra? ¿qué habrá encontrado?* De acuerdo a lo que señalan los autores sobre esta estrategia, la docente la utiliza. Sin embargo, se evidencia que aún así no logra desarrollar el intercambio comunicativo que se estaba buscando en la actividad, orientada a desarrollar el nivel pragmático.
Uso de buenas preguntas *"Esta acción se encuentra orientada para que la educadora utilice elementos que faciliten la continuidad de las*	***Ed[1]*** ***:*** *bien, entonces ¿de qué se trataba el cuento?* La docente permite los intercambios comunicativos en los niños, fomentando la interacción y la participación de ellos en algunas de las	***Ed[2]:*** *Patricio ¿qué son las rimas?* En lo que respecta a esta estrategia, la educadora diferencial la ocupa para continuar la interacción, sin interrumpir la conversación,

interacciones entre el niño y ella, empleando preguntas que eviten la interrupción de la conversación".	intervenciones. Además, dicha estrategia está orientada mayoritariamente al desarrollo del nivel semántico de los niños.	generando así preguntas adecuadas y motivadoras para los niños. Con esta acción, la docente busca potenciar principalmente los ámbitos pragmático, semántico y fonético-fonológico, con el propósito de posibilitar intercambios comunicativos significativos. Es importante mencionar que en sus intervenciones la utiliza frecuentemente, logrando la continuidad en la interacción.
Pregunta obstaculizadora *"Son preguntas que limitan la comunicación, que sobreexigen y agobian al niño/a, en espera de una determinada respuesta".*	***Ed[1]*** ***:*** *(…)* *"En sus cálidas aguas…", o sea sus aguas ¿cómo son?* En vista de ello y de manera esporádica, se identifica el uso de preguntas obstaculizadoras con el nivel pragmático y estando relacionadas paralelamente con el discurso narrativo. Más allá de utilizarla para confirmar la atención y comprensión del niño en la lectura, se le otorga la repuesta, evitando posibles reflexiones al respecto.	***Ed[2]:*** *son… siete días, ¿cuántos días son Benjamín?* La docente utiliza este tipo de preguntas de manera aislada a nivel semántico, en donde no se favorece el uso del lenguaje, ni se consideran las necesidades lingüísticas y comunicativas de los niños.

Expansión *"Son las producciones emitidas por el niño y reformuladas por el adulto con la finalidad de complementarlas".*	Estrategia no evidenciada	***Ed²:*** *(…) Se acuerdan que lo último que vimos ¿qué era?* **Nai2:** *un cuerpo* **Ed₂:** las partes del cuerpo ¿cierto? (…) La Educadora utiliza la *expansión* principalmente en el ámbito morfosintáctico y de manera casual, ya que en todas las intervenciones observadas no se siguió potenciando. Se considera que este tipo de estrategia era fundamental para uno de los objetivos que tenía planteado en una de sus clases, ya que apuntaban a desarrollar la concordancia entre género y número.
Extensión "Forma parte de los *feedback correctivos*. Con esta acción se busca recoger el enunciado que dice el niño, incorporando información a sus producciones lingüísticas".	**No₅ :** *un dotor de los perros* ***Ed¹*** *: es un doctor de los animales (…)* Se puede decir que dicha acción empleada por la educadora diferencial está orientada al nivel semántico, logrando incorporar información de acuerdo a lo expresado por el niño, pero sin evaluar si el estudiante	**Noi₅:** *la camisa va en el tonco* ***Ed²:*** *la camisa me la pongo en el tronco, muy bien Benja* Frente a ello, se puede decir que la educadora no la utiliza para proporcionar un modelo más completo, sin hacer una corrección explicita del error, ni solicitarle una repetición inmediata al niño.

	logró asimilar dicha modificación.	
Incorporación *"También forma parte de los feedback correctivos, la cual hace referencia a la incorporación gramatical que hace el adulto a un enunciado de los niños/as, para hacerlos más completos".*	***Ed[1]**: ¿qué hace la modista?* ***Ns:** hace ropa* ***Ed[1]:** es la que hace la basta de los pantalones (…)* La educadora diferencial utiliza esta acción para potenciar principalmente los ámbitos semántico, morfosintáctico y fonético-fonológico, puesto que al darse cuenta que los niños no formulan adecuadamente un enunciado, ella le proporciona más información a lo dicho.	***Ed[2]:** a ver mire acá ¿la gallina qué encontró? (los niños siguen conversando) Chiquillos ¿qué encontró la gallina?* La educadora no hace recurrente la utilización de esta estrategia en su actuar pedagógico, siendo identificada en una ocasión para proporcionar un modelo más completo a nivel semántico.
Estrategias para salvar la incomprensión *Petición inespecífica* *"Se utiliza para solicitar la aclaración de la emisión expresada por el niño"* *Petición de Clarificación* *"Hace referencia a las peticiones de aclaración*	Estrategia no evidenciada	***Ed[2]:** ¿cómo?* ***Ed[2]:** ¡ah! juegos (…)* Esta estrategia es utilizada cuando el niño realiza una sustitución fonológica de un determinado fonema y la docente, al no comprenderle, le pide que vuelva a repetir el enunciado. Se puede decir de esta

utilizadas por el adulto, en el caso que no consiga entender lo que dice o pretende expresar el niño".		estrategia que la docente no supo desarrollarla a cabalidad en el ámbito fonético-fonológico, puesto que no logró modificar la conducta lingüística del niño. También se evidenció que la educadora utiliza la *petición de clarificación.* Aquí acude a esta acción para que uno de los niños que presenta un TEL mixto pueda replantear su enunciado y así su mensaje pueda ser comprendido por los demás interlocutores.
Utilización de gestos, pistas o señales no verbales ***"****Son métodos que le permiten a la docente favorecer el uso del lenguaje, modificándolo y adaptándolo según sean las necesidades lingüísticas y comunicativas de los niños".*	Estrategia no evidenciada	***Ed²:*** *ya, Emilia ¿qué es esto?(indicando el gorro de uno de los estudiantes)* La docente emplea como estrategia lingüística la utilización de gestos, pistas o señales verbales para reforzar o afianzar las producciones lingüísticas, a fin de potenciar el ámbito fonético-fonológico en los estudiantes.
Puesta en duda *"Se trata de dejar en duda lo expresado por el niño,*	***Ed¹*** ***:*** *¿es un tiburón?* De acuerdo a lo señalado y	***Ed²:*** *¿las niñas usan camisa?*

con el fin de que sea él quien pueda corregir sus propios errores".	observado, se puede decir que la educadora utiliza mayoritariamente dicha estrategia, a fin de ayudar al niño/a a reflexionar indirectamente sobre su error. Principalmente esta acción se trabaja a nivel semántico, con la finalidad de fortalecer el significado de las palabras y a nivel fonético-fonológico, a modo de ayudarlos en los procesos de simplificación fonológica que algunos niños presentan, además de ir afianzando el reconocimiento del sonido inicial de las palabras.	Se puede decir que la docente utiliza en reiteradas oportunidades la puesta en duda, considerando situaciones reales de habla, con el objetivo de orientar la autocorrección del niño de manera implícita, predominando el uso de dicha estrategia a nivel fonético–fonológico. Por otro lado, y a menor escala, también se identifica la utilización de dicha estrategia a nivel semántico con la finalidad de ayudarlos a comprender y expresar los términos de su propia lengua. Para ambos niveles del lenguaje trabajados, la educadora logra desarrollar la estrategia en donde el niño puede corregir sus errores lingüísticos.
Dar respuesta falsa *"Consiste en dar respuesta falsa, absurda o con una entonación exagerada, con la finalidad de ayudar al niño/a a responder a la*	***Ed[1]****: un peluquero ¿qué hace el peluquero, hace pan?* La educadora utiliza esta estrategia en mayor	***Ed[2]:*** *(…) ¿dónde ocurrió este cuento? que yo no me acuerdo, si era en la playa, en el colegio…* La educadora utiliza este recurso a modo de fomentar

pregunta planteada".	proporción a nivel semántico, logrando una respuesta atingente a la pregunta planteada. Por otro lado, utiliza la estrategia en forma aislada en el ámbito fonético-fonológico y pragmático, dando de igual manera con el objetivo planteado.	la comprensión y la expresión en los educandos, al momento de trabajar la lectura de cuentos a nivel pragmático, además de evidenciarse un trabajo a nivel semántico.
***Bootstrappings* externos** *"Es un mecanismo facilitador que le permite al niño/a aprovechar sus conocimientos para la identificación de algunos términos lingüísticos"*	***Ed*[1] *: ¿qué es esto? las ocupamos para el cumpleaños…*** Esta estrategia fue identificada en una sola intervención pedagógica, siendo utilizada para potenciar el ámbito semántico de los niños/as. Específicamente la docente les entregó herramientas que les permitió relacionar el significado con su significante.	Estrategia no evidenciada
Ampliación de información *"Otorgar recursos conceptuales y lingüísticos útiles para*	***Ed*[1] *: no ¿les cuento que es tropical? Tropical son todas las zonas donde está el trópico (…)*** La educadora utiliza esta	***Ed*[1]*: ¿qué es avioneta?***

mejorar sus competencias comunicativas"	estrategia a través de recursos lingüísticos que le permitan potenciar las habilidades metalingüísticas de los niños y niñas, ampliando el vocabulario mediante la incorporación de palabras aisladas, hasta llegar a la asociación de categorías semánticas más desarrolladas. Se evidencia que la educadora diferencial utiliza esta estrategia obteniendo buenos resultados, ya que en las ocasiones donde se utilizó esta acción a nivel semántico, los niños/as lograron afianzar el significado de algunas palabras.	Se evidencia una escasa utilización por parte de la docente de situaciones favorecedoras para incluir conceptos hacia categorías semánticas más amplias, así como también aquellas que permiten afianzar el significado de algunas palabras. Esto se puede atribuir al buen desarrollo a nivel semántico que poseen los menores integrados.
Corrección explicita *"Se utiliza para corregir los enunciados del niño de manera directa y así modificar su conducta lingüística".*	***Ed[1] :*** *¡no! no son cuatro palabras, son cuatro sílabas (…)* La educadora desarrolló esta acción para que los estudiantes expresaran adecuadamente lo que habían enunciado, evidenciándose mayoritariamente en el ámbito fonético-fonológico.	***Ed[2]:*** *no, es un vestido* Se presenció la corrección de la producción lingüística de los niños, con el objetivo de modificar sus enunciados y los que apuntan mayormente a corregir los ámbitos morfosintáctico y semántico.

		En el primer caso, hace referencia a las correcciones a nivel del reconocimiento y juicio de la gramática, mientras que en el segundo, está dirigido a corregir tanto nociones temporales como categorías semánticas. No obstante, si bien la educadora corrige al niño, no comprueba si éste se da cuenta de su error y modifica su conducta.
Modelado *"apunta a establecer una determinada conducta verbal a través de un modelo otorgado en este caso por la docente, para que el menor lo imite".*	***Ed[1] :*** *(…) la palabra salero ¿cuántas sílabas tiene? veamos con las manos: sa-le-ro* Se puede decir que la docente en ocasiones utiliza el modelado como acción orientadora o guía, para ser seguida por los niños. Dicha estrategia se identifica a nivel fonético-fonológico logrando resultados positivos por parte de los niños/as, en el seguimiento del modelo presentado en los diferentes ejercicios posteriores.	***Ed[2]:*** *la Lisbeth dijo el chaleco se viste la persona, pero si lo decimos más claro, el chaleco se coloca en el tronco ¿cómo?* En algunas de las intervenciones observadas, la educadora diferencial utiliza esta acción para corregir determinadas conductas lingüísticas de los niños en los ámbitos fonético-fonológico, donde la acción primordial es que el niño imite y modifique su error lingüístico al sustituir un determinado fonema por otro. En tanto, en el ámbito

		morfosintáctico, la docente busca que el niño, en base a la imitación y entrega de ciertos patrones, logre ampliar una estructura morfosintáctica en la oración, por lo que dichas acciones ejecutadas por la Ed^2 logran modificar la producción del menor.
Inducción *"El adulto ofrece parte de la respuesta, a través de una sílaba o palabra".*	***Ed²:*** *tareas, pero tareas de las ri…* Al ser una acción que brinda parte de la respuesta a los niños, la educadora la utiliza esencialmente en el ámbito semántico, con la finalidad de otorgar parte de la respuesta al niño/a. Se evidencia que la docente no da el tiempo ni el espacio suficiente para que los menores puedan responder a lo que se les plantea, por lo que acude inmediatamente a esta acción.	***Ed²:*** *ya vamos a nombrar: campa…* Siendo ésta una de las acciones que más prevalece en las diversas intervenciones, se deja entrever que la docente, más que utilizar o aprovechar los conocimientos que tienen los niños para lograr una determinada respuesta lingüística, les otorga parte de ésta, no concediendo el tiempo necesario para que el niño/a logre desarrollar el pensamiento. Dicha estrategia se identifica en mayoritariamente en el ámbito fonético–fonológico, para el reconocimiento del sonido de la sílaba final. Por

		otro lado, se aprecia en menor medida en los otros niveles del lenguaje, dejando de lado la meta cognición como capacidad que debería desarrollarse en los niños y niñas, para que así autor regulen sus aprendizajes.
Preguntas cerradas *"Son consideradas como aquellas que tienen una respuesta posible o ya conocida por quien hace la pregunta".*	***Ed[1] :*** *¡bien!, ¿cuántas sílabas tiene?* Esta acción es la más empleada por la docente en las actividades relacionadas a nivel de la sílaba y de fonema inicial, facilitando el cumplimiento de los objetivos en las intervenciones. No obstante, dichas acciones no permiten favorecer la interacción con su interlocutor. Por otra parte, la educadora utiliza esta estrategia a nivel semántico, para ampliar el desarrollo conceptual de los niños, con la finalidad de distinguir y utilizar correctamente diferentes palabras.	***Ed[2]:*** *a ver veamos: ga-to ¿cuántas tiene?* De acuerdo a lo observado, la docente emplea mayoritariamente dicha estrategia a modo de evaluar constantemente la comprensión de los objetivos y afianzar los contenidos aprendidos, utilizando preguntas de tipo dicotómicas y de alternativa, así como también preguntas cuyas respuestas involucran una sola palabra. Señalar además, que dicha estrategia se utiliza en su mayoría a nivel fonético–fonológico.
Preguntas abiertas *"Son aquellas preguntas*	***Ed[1]:*** *al castillo Valentín ¿no cierto? ¿Ahí qué está*	***Ed[2]:*** *¿quién me cuenta que paso después?*

en donde existen múltiples respuestas o bien éstas no son conocidas por el interlocutor".	*pasando?* Frente a ello, la educadora diferencial suele presentarles preguntas abiertas a los niños/as, posibilitando intercambios sociales en todos los que se encuentran presentes, creando así contextos y situaciones comunicativas para que ellos varíen su uso del lenguaje y expresiones lingüísticas.	Considerando los diversos registros, la docente utiliza minoritariamente este tipo de preguntas, no considerándolas como herramientas enriquecedoras para el desarrollo lingüístico de los niños, así como tampoco intencionando preguntas que le permitan conocer los reales intereses y motivaciones de éstos, centrando su práctica sólo en los objetivos planteados.
Toma de turnos *"El adulto regula la toma de turnos, solicitando la espera y el respeto para participar de una determinada actividad".*	Estrategia no evidenciada	***Ed²:*** *a ver esperen su turno, le toca solo al Sebastián ¿cuántas sílabas tiene silla?* La educadora constantemente interrumpe la actividad, para regular el comportamiento de los niños, a modo de desarrollar ciertas conductas sociales esperadas, pero no priorizando aquellas habilidades conversacionales necesarias para un óptimo intercambio comunicativo.

Análisis comparativo

Considerando los dos contextos de observación, se puede mencionar que en el establecimiento de la comuna de Ñuñoa, las intervenciones se desarrollaban únicamente en el aula regular, mientras que, en el centro educativo de Puente Alto se privilegió además la sala de recursos.

En relación a los escenarios descritos anteriormente, se identifica el uso de estrategias de facilitación directa e indirecta, como también aquellas para desarrollar la comprensión y expresión. Por consiguiente, se realiza un análisis comparativo entre las acciones llevadas a cabo por parte de ambas docentes.

Como facilitadores indirectos utilizados por ambas docentes, se identificaron las estrategias de *uso de buenas preguntas, preguntas obstaculizadoras, feedback correctivos, puesta en duda, dar respuesta falsa,* mientras que la Educadora de Puente Alto además, utilizó las *estrategias para salvar la incomprensión, modificación y ajuste de habla, la utilización de gestos, pistas o señales no verbales*. Por otro lado, la Educadora de Ñuñoa incorporó también como estrategia los *bootstrappings externos,* siendo todas éstas técnicas que permiten favorecer el uso del lenguaje en situaciones naturales.

Con relación a la estrategia de *modificación y ajuste de habla,* se evidencia que sólo la Ed^2 emplea esta acción. Sin embargo, ésta no facilita la interacción entre ella y el niño a fin de que éste logre un mejor discurso narrativo, a pesar de brindarle un enunciado corto y simple.

En lo que respecta al uso de *buenas preguntas*, se evidenció que la Ed^1 da el espacio a los niños para los intercambios comunicativos, a través del uso de buenas preguntas a nivel semántico. Por otro lado, la Ed^2 busca potenciar los ámbitos pragmático, semántico y fonético-fonológico, con el propósito de posibilitar intercambios comunicativos significativos para los niños y niñas.

En lo que concierne a las *preguntas obstaculizadoras*, ambas docentes recurren a ellas brindándoles las respuestas a las preguntas que les realizan a los menores, acción desventajosa para el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que no se estimula el pensamiento reflexivo de los menores involucrados, así como tampoco se ayuda a los niños a fijar su atención en un hecho determinado.

Por otro lado, se identificaron los feedback correctivos, como *la expansión, extensión e*

incorporación, donde la docente recoge el enunciado del niño realizando algunas correcciones implícitas o aumentándole la información a la producción lingüística del estudiante.

En lo que respecta a la estrategia de *expansión,* se puede señalar que sólo la Ed^2 la desarrolló en una de sus intervenciones. Con esta acción, principalmente buscó reformular el enunciado del niño, con la finalidad de complementarlo. Sin embargo, es importante destacar que esta estrategia carece de uso por parte de ambas docentes observadas, ya que en más de una oportunidad esta estrategia pudo haber sido utilizada para impulsar el lenguaje en diversas actividades, relacionadas con el ámbito morfosintáctico.

Sobre la estrategia de *extensión,* se pudo observar que ambas educadoras diferenciales en sus prácticas pedagógicas intentan recoger el enunciado que dice el niño, incorporando información a sus producciones. Sin embargo, dicha acción queda inconclusa, puesto que la Ed^1 si bien logra incorporar información en relación a lo que verbaliza el niño, no evalúa si el estudiante logró afianzar dicha modificación. Por otro lado, la Ed^2 no logra desarrollar esta estrategia para proporcionar un modelo más completo a los enunciados de los niños.

En cuanto a la *incorporación*, se evidencia el uso de ésta en ambas educadoras, siendo la Ed^1 quien recurre en más oportunidades a esta acción, con el fin de no sólo corregir indirectamente lo expresado por los niños, sino que también de devolverles a éstos un enunciado con una mayor incorporación gramatical y/o semántica. En cambio, la Ed^2 utiliza esta acción sólo para que el niño complete su enunciado otorgando mayor información.

Como se menciona anteriormente, existen diferentes *estrategias para salvar la incomprensión,* evidenciándose la utilización de dicho recurso en ambas docentes. No obstante, cada una realiza peticiones distintas, a modo de ayudar al niño a elaborar enunciados más claros que le permitan hacerse entender por su interlocutor. En el caso de la Ed^1 utiliza como estrategia facilitadora la *petición inespecífica,* mientras que la Ed^2 recurre a la *petición de clarificación.* Ambas estrategias son consideradas como positivas y facilitadoras, a modo de brindarle a las menores nuevas posibilidades para reformular sus enunciados de manera implícita; sin resaltar su error a nivel lingüístico, sino por el contrario, son utilizadas para ayudar a los niños y niñas a expresarse de mejor forma. Sin

embargo, en ambos casos se da ocasionalmente y de manera inconsistente, dificultando la posibilidad que los niños puedan incorporarlas adecuadamente, para luego aplicarlas en situaciones contrarias, cuando sean ellos quienes no comprendan a su interlocutor.

Se identifica la *utilización de gestos, pistas o señales no verbales* como recursos recurrentes en las intervenciones realizadas por la Ed[2], destacándose como una estrategia facilitadora especialmente para quienes presentan TEL Mixto, como soporte al momento de enfatizar en una palabra, reforzar o afianzar alguna producción lingüística que requiera de un apoyo más concreto o simplemente como refuerzo deíctico para hacer más fácil la comprensión de quienes así lo requieren. No obstante, esto no se evidenció del mismo modo en la Ed[1], lo cual se considera negativo, sobre todo tratándose de niños que requieren de mayores recursos concretos y/o visuales para apropiarse de manera significativa de mayores aprendizajes.

De acuerdo al análisis sobre las acciones empleadas por las educadoras diferenciales, podemos notar que para la *puesta en duda* ambas docentes acuden a esta estrategia de forma reiterada, logrando que los niños se hagan consientes de su error lingüístico en el intercambio comunicativo modificando su enunciado. Aquí se busca que los estudiantes puedan reflexionar indirectamente sobre su error lingüístico y sean capaces de autocorregir su enunciado.

Otra estrategia empleada por las docentes diferenciales fue la de *dar respuestas falsas*, con la finalidad de ayudar al niño/a a responder a la pregunta planteada. Esta acción la Ed[1] la llevó a cabo mayoritariamente a nivel semántico, logrando así una respuesta favorable para el objetivo planteado en su intervención pedagógica. También la Ed[2] utiliza este recurso a modo de fomentar la comprensión y expresión en los niños/as, a nivel pragmático.

Asimismo, se identificó el uso de la *ampliación de información,* en donde la Ed[1] utilizó y aprovechó los recursos conceptuales y lingüísticos útiles para intentar mejorar las competencias comunicativas de sus estudiantes, logrando una respuesta positiva por parte del curso. Esto no ocurrió así con la Ed[2], quien escasamente utiliza esta acción, desfavoreciendo el desarrollo de las habilidades metalingüísticas de los niños y niñas.

En lo que respecta a la estrategia de *bootstrappings externos,* se pudo evidenciar que sólo la Ed[1] la impulsa, pero que finalmente no es utilizada como un mecanismo facilitador

recurrente, ya que sólo se presentó en una intervención pedagógica, debido al adecuado desarrollo semántico de los niños, considerando que el vocabulario presentado no generaba conflictos cognitivos significativos en los estudiantes.

En cuanto a los sistemas de facilitación directos, se identificaron como estrategias la *corrección explicita, modelado e inducción,* siendo éstas, acciones lingüísticas que corrigen de manera directa el enunciado del niño, a fin de que éste modifique su error.

En lo que concierne a la *corrección explícita*, ambas educadoras ejecutan esta acción con el fin de realizar una corrección directa de los errores en las producciones lingüísticas de los niños/as. No obstante, ambas profesionales, a pesar de dar a conocer al estudiante que su enunciado no lo ha expresado adecuadamente, no se cercioran completamente de que el niño logre modificar dicho error.

Por otro lado, ambas educadoras utilizan en algunas oportunidades el *modelado* para corregir determinados errores lingüísticos en el ámbito fonético-fonológico, evidenciándose un resultado positivo en los niños. Mientras que, la Ed^2 también utiliza esta acción para abordar el ámbito morfosintáctico, logrando que los niños en dicha intervención pedagógica formulen enunciados más completos.

Respecto de la estrategia denominada *inducción*, es importante destacar que ambas docentes la utilizan en sus intervenciones pedagógicas en forma reiterada, donde se evidencia que otorgan parte de la respuesta, sin considerar un espacio de tiempo adecuado para que el niño pueda asimilar o reflexionar lo presentado por ellas. Esto incide negativamente en el desarrollo de la metacognición, no potenciándose las habilidades lingüísticas, además de coartarse la posibilidad de que los niños/as puedan expresarse.

Acto seguido, se identifican las conductas para trabajar la comprensión y expresión, como lo son las preguntas cerradas y abiertas.

En cuanto a las *preguntas cerradas*, ambas educadoras diferenciales utilizan esta estrategia, siendo la más recurrente en sus intervenciones pedagógicas, a fin de trabajar y evaluar constantemente la comprensión y expresión lingüística en sus estudiantes. Sin embargo, en ciertas oportunidades ambas educadoras emplean esta acción en instancias en donde se debe potenciar el intercambio comunicativo entre el niño/a y sus interlocutores, por lo que se limita la extensión en los enunciados de los menores.

Del mismo modo, ambas docentes emplean como estrategia lingüística las *preguntas abiertas*. Por un lado, la educadora diferencial de Ñuñoa recurre a estas preguntas posibilitando intercambios comunicativos en los niños/as, mientras que la educadora de Puente Alto las utiliza casualmente y en sus intervenciones no las aprovecha como herramientas enriquecedoras para el desarrollo lingüístico.

Finalmente, se identificó como estrategia la *toma de turnos,* donde la educadora diferencial de Ñuñoa no utiliza esta acción durante las intervenciones observadas, mientras que la educadora de Puente Alto en ocasiones regula la toma de turnos, para obtener una mayor eficacia en la comunicación. Sin embargo, en ambos casos las educadoras utilizan constantemente acciones para regular las conductas sociales de los niños, a fin de propiciar un clima propicio y de respeto en el aula, lo que podría potenciarse con el desarrollo de habilidades conversacionales.

ANÁLISIS DE ENTREVISTAS DIRIGIDAS A EDUCADORAS DIFERENCIALES

COLEGIO EDUARDO FREI MONTALVA Y COMPLEJO EDUCACIONAL LA CONSOLIDADA

Unidad de estudio: Educadora Diferencial		
Categoría: Proyecto de Integración Escolar		
Subcategoría	**Corpus Ed[1]**	**Corpus Ed[2]**
Concepto de Integración	"*…somos todos distintos, entonces todos los niños aprenden de distinta forma. Algunos requieren de un apoyo más constante, requieren que uno esté más presente. Otros niños más que nada, se quedan sólo con lo visual o con lo auditivo, entonces es como una gama muy amplia…"* *"…es un equipo pequeño dentro de los colegios, entonces igual como que ha costado en cierta forma pertenecer más a los colegios, pero es netamente porque dentro de la comuna nosotros pertenecíamos al centro de recursos, no al establecimiento* *"Ya entrando a sala te vas dando cuenta, los empiezas a conocer, empiezas a trabajar de distinta forma y dándote cuenta*	*"…el hacer un trabajo más colaborativo, que una clase se haga más… el poder intervenir, pero yo creo que todavía falta para atender a todas las necesidades que pueda haber como en el curso, porque en sí, yo, por la especialidad, me enfoco a los niños con TEL, pero también en los niños que les cuesta aprender, que tienen distintos ritmos"* *"…las profesoras puedan conocer un poco de cómo abarcar todas estas necesidades, más que sólo enseñar… el también considerar que no todos los niños aprenden iguales: que somos todos distintos en cuanto a cómo adquirimos nuestros aprendizajes y eso"* *"…igual se ha hecho un trabajo, ha sido lento, pero también hay que pensar que*

	de cuáles son las habilidades de cada uno" *"está centrado en el alumno, siempre en los procesos del alumno, o sea y nada, darle todas las herramientas necesarias que él necesite para que pueda adquirir todos los contenidos (…) las herramientas se van dando a medida que el niño lo requiera"*	*ahora estamos como que en un colegio que tiene una postura academicista, que está netamente centrada en el resultado, entonces en cuanto a los tiempos, el niño tiene que aprender*…"
Percepción Decreto N°170	*"antiguamente, sacábamos a los niños del aula y hacíamos un trabajo más personalizado, en donde podías ver los procesos más rápidos. Ahora, del año pasado a la fecha, trabajamos ya dentro del aula, en donde uno va viendo los procesos pero sí mínimos…"* *"…uno cuando parte en Marzo, ya empiezas a trabajar sobre todo con los niños que estás postulando al proyecto…"* *"Viene Marzo y nosotros empezamos altiro a ir a la sala, para que los niños te empiecen a ver, a conocer…"* "*Se trabajaba en aula de recursos y a*	*"…con los cambios de Decreto con que el trabajo sea más colaborativo se está recién comenzando, recién los profes están accediendo a poder intervenir uno en la clase"* *"Considero que el verlos dos veces a la semana, no es mucho. O sea, uno logra desarrollar ciertas habilidades en los niños, pero para que haya un trabajo y que sea algo sistemático y que se pueda ver una evolución"* *"Al darle importancia al trabajo que se hace en sala común. O sea, no sólo considerar a los niños con TEL, sino*

	principios del año pasado, con el nuevo Decreto, se empezó a trabajar dentro del aula (…) antiguamente, sacábamos a los niños del aula y hacíamos un trabajo más personalizado" *"…como uno va al aula, ve que otros alumnos siguen ahí, siguen ahí y no están en el proyecto y no ves avances en ellos. Entonces uno da el apoyo a los niños que están más desventajados"* *"…antes trabajábamos con 8, 10 niños: ahora se trabaja solamente con 5 que están dentro del proyecto (…) como tú estás dentro de la sala del curso, entonces tú puedes ver la totalidad del curso, porque hay muchos niños que requieren apoyo. Entonces, aparte que igual hay niños que tienen dificultades y los vas fortaleciendo"* *"…pero de todas formas considero que son pocas las instancias en donde se incorpora a la familia. Espero que este año se logren realizar más talleres"*	*también a las distintas necesidades que pueden haber en un curso y considerarlas en las actividades que se puedan realizar y que a veces no se consideran"* *"Hay un trabajo más colaborativo con el profesor de aula, en el poder entregar nuevas estrategias también para que ellos puedan implementarlas en su sala".* *"…ahora se trata de generar una clase pensada en todas las necesidades. En general, de repente algunas actividades en pro de que los niños puedan aprender considerando esas necesidades"* *"Una debilidad… que igual yo creo que va a ser un proceso lento. O sea, igual es complicado para nosotras llegar e intervenir o querer adaptar o modificar algo, cuando los profes tienen mucho tiempo trabajando de una cierta forma"* *"Yo considero que igual faltan más horas para trabajar con las familias. Está más centrado en el trabajo que se hace en sala de recursos, en sala común, los consejos de profesores, pero como que falta un poquito más con la familia…"*

Modalidad de trabajo	*"Los formularios, oh no uff… son ene… son muchos, que se repiten constantemente lo mismo: es una pérdida de tiempo tan grande, porque es cortar y pegar todo el rato"* *"…hay terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo y profesionales especialistas"* *"…ahora son 3 horas de coordinación, en donde se prepara material, se trabaja para el fin de cada uno de los niños, de cada uno de los cursos y después vienen los estados de avances, en el caso de los niños con TEL, los estados de avances, los informes trimestrales…"* *"Desde entrar a la sala ha cambiado… el hecho de que tienen que ir al médico y que tienen que traer un certificado médico o valoración de salud…"* *"…yo llego y le digo a las parvularias: '¿qué se va a trabajar esta semana?' Entonces me dice esto y yo le digo: '¿qué te gusta a ti que te reforzara?' (…) ellas te van diciendo, entonces tú tratas de meterle otras habilidades lingüísticas, pero*	*"…entonces, también es un trabajo colaborativo con la fonoaudióloga, o sea, que haya una comunicación, para que se pueda trabajar más o menos lo mismo. Está el trabajo con la profesora de sala común, la profesora jefe, de manera de ir conversando cómo van los niños"* *"Son 6 horas para trabajar con los niños que tiene sin jornada. Y de ésas, se distribuyen 5, que son 50% y 50%: 50% sala común y 50% en sala de recursos. La sexta hora que queda, es la que uno tiene de planificación con el profesor"* *"(Con la educadora de aula regular) Nos juntamos una vez a la semana. Se hace un trabajo en cuanto a las planificaciones que ella tiene: vemos su planificación para los días que yo los apoyo en esos cursos. Entonces vemos ahí cómo podemos intervenir, en cuanto a cambiar de repente el material que está utilizando, si de repente no abarca las necesidades del curso"* *"…ha sido positiva. Ahora último, se ha podido hacer un trabajo más colaborativo con el profesor de aula, de partir primero*

	siempre sutil, nunca jamás imponer" *"…lo hablo en las horas de coordinación. Por ejemplo, yo, antes de hablar con ustedes, hoy tuve que dar los horarios con los párvulos. Por ejemplo, ya el lunes ¿qué quieres que te apoye?... Nada, seguir con las praxias y vocabulario: animales del mar. Después, van a coronar la letra /v/ y comprensión lectora: Arturo Prat, combate naval. Entonces, nada, ahí yo tengo hecha y hago mi planificación"* "*Son 3 horas y ya nosotras lo habíamos destinado a nuestro horario…"* "*Las educadoras tienen que trabajar 1 hora con la educadora diferencial y 2 horas para preparar material para los niños. En este caso, las profesoras preparan material para el curso en sí y tienen que llenar una bitácora, colocando qué realizaron en esas 2 horas que no estuvieron con la educadora diferencial, porque en la hora que trabajó con uno, también toca planificación, análisis de x niños…"* *"Con las reuniones, con las planificaciones de ellas y hay uno va haciendo las planificaciones y en este caso*	*de sólo apoyar a los niños directamente, ahora de repente a ayudar con algunas estrategias. También ayudar a las profesoras, ayudarlas en las planificaciones y también en la forma cómo trabaja con los niños con TEL y en general, con las otras necesidades que pueden haber en el curso"*

	adecuaciones, si hay o no hay" *"nuestro trabajo lo realizamos en las reuniones: primero cuadramos el horario… de ahí vamos organizando"*	
Comunicación	*"...en Abril hice mi primera reunión, y hay muchos apoderados que llevo 2 o 3 citaciones y todavía no los conozco. En otros casos, me han llamado y me dicen que por problemas de trabajo no pueden asistir, pero en este horario sí, entonces ok, ahí coordinamos una nueva reunión, hasta por mail…"* *"…me comunico con muchos apoderados por mail"* *"La participación de los padres, las citaciones y las reuniones: siempre los hacemos firmar y ahí tenemos la evidencia"* *"La libreta, el teléfono y el mail"* *"La primera es para poder conocerse y entregar el perfil del plan específico, después viene la del primer semestre donde vienen los informes del primer semestre, después vienen los informes del*	*"…que ellos manden las citaciones, para así engancharlos un poco, para interesarlos, para que demuestren mayor preocupación, porque igual hay padres que son un poco desaparecidos, que aunque uno mande mil comunicaciones no aparecen. Entonces, uno busca otras instancias más formales de inspectoría o UTP, para que se puedan acercar* *"Trato que haya una comunicación constante, de mandarles comunicación para avisarles cuándo hay reuniones o decirles qué estamos trabajando o también el trabajo de las guías o las tareas para la casa…"* *"Ahora, el trabajo con las profes igual ha sido como lento, en el sentido de comentarle cómo será el trabajo en el cual uno va a intervenir en su clase, que uno no tiene que modificar, pero sí hacer algo más colaborativo. Es algo que no entienden como mucho, no entienden si*

	segundo semestre y después ya el informe final"	*es que yo le traigo la actividad, no entienden que aparte de esa actividad, yo voy a intervenir o que podemos hacer una actividad en conjunto, entonces no es muy claro todavía…"*

Análisis
Ambas educadoras diferenciales manifiestan que el proceso de aprendizaje en los niños/as se da de manera diferente. Frente a ello, declaran necesario considerar las diferencias individuales, con el propósito de elaborar planes de trabajo específico, para que el estudiante participe y se eduque junto a los demás, en igualdad de condiciones. No obstante, la postura de ambos colegios, al estar centrada en un enfoque academicista, dificulta el trabajo para potenciar las habilidades lingüísticas de manera constante, quedando en evidencia que ambas profesionales del área de la educación, creen necesario realizar un trabajo más personalizado y sistemático con los niños/as que forman parte del PIE. Por otro lado y en lo que respecta a los cambios que han quedado establecidos en el plan de trabajo del Decreto N° 170, ambas educadoras hacen alusión al aumento de horas que se ha otorgado a las intervenciones en sala regular, a diferencia de lo que estipulaba la normativa anterior, donde las horas estaban mayormente distribuidas en sala de recursos. Sin embargo, las

educadoras mencionan que el aumentarse las horas de trabajo en la sala regular, ha ocasionado una disminución importante en el trabajo específico de lenguaje que se realiza con los niños integrados, ya que se hace necesario abordar las necesidades de todo el curso, por sobre las necesidades individuales. Un ejemplo de aquello, es que la Ed[1] hace referencia que en años anteriores, cuando se trabajaba en la sala de recursos con el niño/a integrado, la interacción se daba de una manera más personalizada y por lo tanto, los avances eran más notorios.

Asimismo, la modalidad de trabajo en ambos colegios es muy distinta. Por un lado, en el establecimiento de Ñuñoa, la Ed[1] trabaja la totalidad del tiempo con los niños/as del PIE en la sala de clases, donde, además de plantear objetivos dirigidos al área del lenguaje, debe abordar las necesidades del curso, previo trabajo en conjunto con la profesora jefe. En cambio, en el colegio de Puente Alto, la Ed[2] debe distribuir su tiempo tanto en la sala de clases regular, como en la sala de integración, lo que le permite otorgar estrategias a la educadora de párvulos, dejando entrever atisbos de un trabajo colaborativo entre ellas, a fin de obtener mejores logros en los aprendizajes de los niños.

Ambas educadoras coinciden en que la normativa vigente considera pocas horas de trabajo destinadas a la familia, lo que incide en la baja participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos.

La Ed[1] da a conocer que el proceso de evaluación inicial demanda más del tiempo estipulado, debido a que se deben realizar varias gestiones que según ella no otorgan una información que realmente aporte, por lo que el tiempo se ve reducido en el plan de trabajo que se lleva con los estudiantes.

Con relación a la modalidad de trabajo, ambas educadoras diferenciales tienen un horario de colaboración, donde a partir de la planificación de la educadora de párvulos, se organiza un trabajo para abordar mayormente las necesidades del curso por sobre las necesidades lingüísticas de los niños integrados. En el caso de la Ed[1]**,** considera los objetivos propuestos por la educadora de aula regular, pero además, incorporando ciertas habilidades lingüísticas direccionadas hacia los niños integrados. También esto se da en el caso de la educadora diferencial de la comuna de Puente Alto, quien en dichas instancias de trabajo junto con la educadora de

párvulos, se preocupa de que las intervenciones en aula regular se realicen con los materiales adecuados para poder abordar las necesidades del grupo curso. Además, en dicho espacio de trabajo colaborativo, la educadora diferencial orienta a las educadoras de aula regular sobre cómo abordar las necesidades lingüísticas de los niños que presentan TEL, así como las necesidades educativas que puedan presentarse en el curso.

En cuanto a las instancias y vías de comunicación entre las educadoras diferenciales con los padres y apoderados, éstas se establecen a través de la libreta de comunicaciones. Además, se reúnen con los adultos responsables para dar a conocer el sistema de trabajo realizado en el PIE, otorgar orientaciones en cuanto a las tareas a realizar y para informar de los avances de los niños. En relación a la comunicación que sostienen con las educadoras regulares, la Ed[1] manifiesta que cuando se reúnen para planificar es el momento de informar las dudas, inquietudes o intercambiar información. Por otra parte, la Ed[2] señala que con la profesora de párvulo todavía tiene ciertas dificultades para que ella comprenda cuál es su labor y desempeño.

Unidad de estudio: Educadora Diferencial		
Categoría: Concepción del lenguaje		
Subcategoría	**Corpus Ed[1]**	**Corpus Ed[2]**
Desarrollo del lenguaje	*"Es súper importante, sobre todo a partir desde los más pequeños…"* *"…tiene problemas gigantescos: en comprensión lectora, en asignaturas que abarcan todo lo que es lenguaje, comprensión del medio, tecnología, naturaleza, todas las aéreas que te abarcan lo que es lenguaje…"*	*"Yo creo que es de vital importancia el lenguaje, porque constantemente el niño tiene que expresarse…"* *"…encuentro que es necesario que los niños se comuniquen, que estén constantemente desarrollando habilidades para expresarse mejor…"*
Concepción sobre el TEL	*"…entonces tú dices: 'cómo este niño pudo haber pasado' Es como que… uno no se da cuenta hasta que entra a la sala, claro, cuando uno requiere del ojo clínico como se le dice, es porque, claro tú lo ves y dices: 'este niño requiere de apoyo, porque no lo ha tenido nunca y hay que dárselo'".*	*"Igual, se da también en el curriculum, en el sentido de que tú tienes que manejar cierto vocabulario: tienes que comprender lo que tú estás leyendo, para poder también avanzar en los contenidos. O sea, muchos de los problemas de aprendizaje, es que el niño lee y no sabe qué dice o hay palabras que no dice o hay alguna instrucción que no entendió…"*

	"…primero, lo evalúa la educadora diferencial: cuando la educadora diferencial encuentra que el niño tiene algún problema, tanto de articulación o de comprensión, se le solicita a la … se hace un listado en donde se colocan a todos los niños que pesquisó la educadora diferencial y ahí lo evalúa la fonoaudióloga y ella dice: 'este niño sí, este niño no' o cuando de repente son todos los niños que pesquisó la educadora diferencial, ahí la fono con la educadora dicen: 'ya, este niño es mixto, este es expresivo…'"	*"Ahí se ven algunos problemas que los niños tienen para poder desarrollar ciertas habilidades, para poder comprender. Entonces ahí se van viendo las dificultades que van surgiendo posteriormente…"*

Análisis
En lo que respecta a la subcategoría *desarrollo del lenguaje*, las educadoras diferenciales coinciden en que el lenguaje es fundamental para que los niños/as puedan expresarse y si éste no se desarrolla adecuadamente, repercutirá en los diversos aprendizajes que propone el sistema escolar. La Ed[1] plantea que cuando un niño/a presenta problemas en el lenguaje, tendrá dificultades a nivel de comprensión lectora. Por otro lado, la Ed[2] considera necesario que el niño/a desarrolle constantemente habilidades que le permitan expresarse mejor. Estas aseveraciones permiten inferir que para la Ed[1] lo primordial en el lenguaje es desarrollar una adecuada comprensión lectora, mientras que la Ed[2] ve el lenguaje como una herramienta que sirve para expresarse, relacionarse e interactuar con los otros. Por

ende, ambas no consideran la dualidad del lenguaje, que va desde la codificación hasta la decodificación verbal.

En relación a la *Concepción sobre el TEL,* ambas educadoras consideran que la falta de comprensión repercute en los aprendizajes y posteriores evaluaciones pedagógicas, por lo que asocian al TEL con el bajo rendimiento escolar.

Al momento de preguntar a la Ed[1] sobre su concepción sobre el TEL, se puede señalar que no presenta una conceptualización clara sobre su significado, puesto que sólo apunta a cómo son seleccionados los niños/as para que formen parte de un PIE de lenguaje.

Unidad de estudio: Educadora Diferencial		
Categoría: Estrategias pedagógicas		
Subcategoría	**Corpus Ed[1]**	**Corpus Ed[2]**
Apoyo pedagógico dirigido a la educadora regular	"*…hay muchos niños que no están en el proyecto, pero tienen muchos problemas conductuales. Entonces, de repente darle estrategias a la educadora o en conjunto ver qué se puede hacer o igual con los niños con trastorno de lenguaje"* *"Las profesoras siempre te están pidiendo herramientas para poder hacer dentro del aula"* *"Ellas solas se dan cuenta, no requieren de una motivación"*	*"De repente, modificar algunas actividades o hacer algunas actividades de motivaciones lúdicas previas al trabajo que se hace. Es como ése el trabajo que se hace con la profe"* *"Entre las estrategias que hemos podido ocupar, ha sido cómo realmente cambiar el material que se ocupa, a que sea mucho más concreto, a que sea visual, que sea llamativo, a que pueda dar instrucciones más sencillas, cortas, con un lenguaje más claro y no usando un lenguaje rebuscado, que sea claro y simple"* *"Me he dado cuenta que trata de variar un poco en el material, que trata de hacerlo un poco más lúdico, de no hacer siempre lo mismo, de tratar de buscarle algún juego en las actividades (…) Sí creo que aplica cosas de acuerdo al material a utilizar, a variar un poco la actividad al contar un cuento, de poder contarlo de otra forma, de distribuir a los niños de*

Apoyo pedagógico dirigido a la familia		*acuerdo a sus necesidades"*
	"*…primer taller de comprensión lectora"*	*"Yo considero que igual faltan más horas para trabajar con las familias"*
	"…talleres para que ellos apoyen en la casa, van a haber distintos talleres: la fono hará uno de conciencia fonológica, por ejemplo…"	*"O sea, igual uno hace un trabajo, un más con la familia, pero quedándote tú más tiempo. O ya, no entremos a ésta sala común y hago una reunión…"*
	"…entonces hay mucha presión: yo ahí aplico lo que es tarea para la casa. En cambio, a los pre-básicos no, porque la fono trabaja con cuaderno"	*"Por ejemplo en mi caso: por ejemplo, yo…el trabajo que se hace con familia parte…primero cuando el niño es pesquisado. Es juntarse con el apoderado, los padres, contarles cómo es el proceso, si es que está interesado y luego de eso, se pasa como a una anamnesis, donde uno puede conocer cómo ha sido el desarrollo del niño, algunos datos importantes de la familia y bueno, de ahí ya parte el proceso de explicar cómo trabajamos nosotros. Durante el semestre también se hacen citaciones individuales, si ha habido alguna situación emergente o si alguien necesita comunicarse con uno"*
	"Que salgan más, que comenten, que hagan que los niños hablen en la casa, que los hagan participes en el diario vivir, en las conversaciones, que les pregunten qué hicieron en el colegio, que les lean cuentos y que les pregunten sobre el cuento. Esa son las estrategias que he dado hasta el momento"	*"Si trato, por lo menos de hacer 1 o 2 talleres de padres al año. Siempre parto*
	"…de *repente hay apoderados que te piden hablar con uno y ahí también se les dice como actividades que vayan apoyando con sus hijos*"	
	"*Por los logros que se empiezan a ver en los niños, ahí se empiezan a motivar*	

	después que uno los catetea tanto, ahí se dan cuenta" *"Con apoyo, el que uno está dando, seguir reforzando en la casa"*	*con uno que es como a principio de semestre o a mediados, donde le contamos qué es un TEL específicamente: cuáles son sus características (…) Entonces, el darles estrategias, como de repente, si están cocinando, no sé, decirles: 'mira, estoy haciendo la cazuela. Ya, mira: estos son los pasos que estoy haciendo' o el darle una instrucción de que ponga la mesa. O sea, usar el lenguaje en todo momento, todas las instancias. El nombrar cosas, no sé, si salieron a la calle, el ver los medios de trasporte, estar constantemente ocupando todas las instancias para que el niño se comunique para desarrollar otras habilidades: hacer juegos, no sé, jugar al memorice, a las adivinanzas. O sea, no algo que implique estar sentado al lado del niño sino como que… contexto natural, como este tipo de estrategias que se dan justo cuando los niños salen de vacaciones, que… como no sé… Ahora, la otra semana, vamos hacer un taller para padres para ver ciertas estrategias que pueden utilizar en las vacaciones de invierno, como algunas salidas importantes que puedan hacer con los niños. En las vacaciones de verano también, o sea igual les doy importancia a*

Estrategias pedagógicas dirigidas a los niños	*"Harto material audio visual, utilizo lo que es hablar mucho, ¿qué más? No sé, igual lo pudieron apreciar: utilizo mucho el 'Cantando aprendo a hablar'. El vocabulario se trabaja mucho, ya que los niños están muy escasos de vocabulario, sobre todo cuando son pequeños y cuando no está el apoyo de la familia o de repente cuando los papás trabajan, los dejan los padres modernos viendo una película y listo.* *"Yo utilizo mucho apoyo audiovisual, música, cuentos y de eso voy adaptando otras cosas"* *"…pero sí, tratar de tener la vista enfocada a los niños del proyecto y sobre todo en este caso, que ustedes fueron a ver al único niño mixto que había dentro del aula: era el Alan y centrada en cosas como: 'ya Alan, dale' O de repente moviendo las manos para que llame la atención y centre la atención en la*	*entregarles estrategias a los papás para que puedan aprender sobre el lenguaje y ocuparlos en todo momento…"* *"…lo primero, es que una clase siempre tenga marcados sus espacios para que el niño se pueda adecuar al contexto, o sea, el principio de la clase, el saludar, el decir qué día es hoy, de repente preguntar cómo estuvo su fin de semana, o si quieren comentar algo…"* *"Luego que se hace el trabajo, que los niños comprenden que ahora es la parte a trabajar, que no vamos a jugar…Bueno, se dan juegos, pero en sí vamos a trabajar de acuerdo al objetivo que se va a hacer: que no vamos a ir hablar de otra cosa si se está hablando de manzanas, no sé. Y el poder darle un cierre a la clase, el poder ver qué cosas aprendieron los niños, el que ellos puedan rescatar, hacer una síntesis, el ellos puedan ver qué aprendieron de la clase…"* *"…el hablar con los niños manteniendo el contacto visual, o sea, darles como el modelo, para que ellos después puedan entender que uno, yo hablo miro a las*

	actividad"	*personas de frente y no le voy habla (ejemplifica con gestos) Eso también es una estrategia…"* *"El utilizar de repente como distintas inflexiones de tono, de voz, el de repente hablar más bajito, para que este más atento o más marcado, si es que están más inquietos o el incorporar algunas canciones…"* *"Dentro de la clase también hacer distintos tipos de preguntas: si estamos conversando, una pregunta de repente abierta, para ver si los niños son capaces de justificar, de dar una opinión. Darles alternativas si de repente es muy difícil. El material que se ocupa es más concreto o representacional, el que sean actividades lúdicas, que ellos de repente puedan moverse, actividades que también puedan como desarrollar habilidades cognitivas como la atención, concentración…"* *"…los relatos de cuento, el que puedan dramatizar, el que hagan cuento a través de títeres. También el cerrar dentro de lo que se pueda alguna actividad con una salida pedagógica, el que se pueda ir a la feria. Igual, acá es medio complicado, igual hubieron años en que estuve más*

		cerca de una feria y yo creo que fui como dos grupos que cerré yendo a la feria…" *"…de repente en los tipos de preguntas que hago, si sé que es alguien que le cuesta más, le hago una pregunta o le doy una instrucción más simple, algo más pausado o sea, me doy más tiempo con algunos"*

Análisis

En relación al concepto de estrategias, se puede decir que existe una diferencia entre ambas docentes. Por ejemplo, la Ed[1] tiende a confundirlas con la actividad que realiza con los niños, lo que permite deducir que no hay una conceptualización clara respecto a la diferencia existente entre una estrategia y una actividad. No así la Ed[2] quien las identifica como ciertas acciones a realizar para desarrollar o potenciar una determinada habilidad lingüística en el menor.

No obstante, ambas docentes dejan entrever en su discurso cierta transición en sus estrategias, que van desde un enfoque más tradicional hacia un enfoque más interaccionista, en el cual le otorgan especial énfasis a la conversación y en cómo se expresan ellas como adultos en pro de favorecer una mejor comprensión en los niños. Ambas docentes consideran fundamental el uso de material audiovisual que puedan utilizar en las intervenciones, ya que esto permite encauzar la atención de los niños y enfocarlos hacia las actividades planteadas. En cuanto a la Ed[2] considera importante las etapas pedagógicas de la clase, con el fin de contextualizar a los niños para acercarlos a los objetivos planificados, además enfatiza la incorporación de gestos, contacto visual, elementos prosódicos como sistemas facilitadores, a fin de estimular las producciones lingüísticas de los niños.

En relación al apoyo dirigido a las educadoras regulares, la Ed[1] entrega sugerencias en cómo ubicar en la sala de clases a los niños que no pertenecen al PIE y que presentan otras necesidades de tipo conductual, mientras que la Ed[2] le sugiere utilizar un lenguaje más claro y sencillo: variar en las actividades, cambiar a un material concreto, visual y llamativo, distribuir espacialmente en la sala de clases a los niños integrados, de acuerdo a sus necesidades.

Por otro lado y con lo que respecta a los apoyos ofrecidos a las familias, ambas profesionales consideran los diferentes contextos y situaciones cotidianas en los que se desenvuelve el niño. Por lo tanto, declaran otorgarles consejos y apoyos necesarios para ampliar las expresiones lingüísticas en el diario vivir.

ANÁLISIS ENTREVISTAS DIRIGIDAS A EDUCADORAS DE PÁRVULOS

COLEGIO EDUARDO FREI MONTALVA Y COMPLEJO EDUCACIONAL LA CONSOLIDADA

Unidad de estudio: Educadoras de Párvulos		
Categoría: *Proyecto de Integración Escolar*		
Subcategoría	**Corpus Er[1]**	**Corpus Er[2]**
Concepto de Integración	*"…que son los niños que tienen ciertas dificultades en el aprendizaje y que se integran a la rutina normal del curso, sin intervención como tan brusca, como que se adecúan a las necesidades que tienen los niños"* *"…a diferencia de otros años, ya no se está sacando a los niños del aula y creo que es un método bueno como se está llevando a cabo, como se trabaja de manera paralela y en conjunto con la educadora diferencial y educadora de párvulos en este caso y siento que tiene más fortalezas que debilidades…"*	*"…yo pienso que son los niños que tienen trastornos del lenguaje y que están insertos en un curso común"* *"…anteriormente, nos sacaban a los niños a la sala de recursos y el año pasado trabajamos con Daniela en apoyo a las actividades mismas y este año se trabaja tanto en la sala de recursos, como también en las salas nuestras"* *"Es que antes se nos pedía que pusiéramos a los niños integrados solos y a mí no me parece, porque yo pienso que el niño se potencia con un niño que le cueste menos que a él…"*

Valoración al Proyecto de Integración	*"…ya veo resultados positivos en los niños, entonces yo tengo como altas expectativas y siento que los niños van a poder lograr el alta como se dice, en cuanto a su integración"* *"…o sea como se está llevando a cabo, a diferencia de otros años, ya no se está sacando a los niños del aula y creo que es un método bueno como se está llevando a cabo, como se trabaja de manera paralela y en conjunto con la educadora diferencial y educadora de párvulo en este caso y siento que tiene más fortalezas que debilidades, porque hasta el momento no he visto ninguna debilidad, porque la educadora diferencial en sí va apoyar a los niños, trata de enfocarse más en los niños que tienen necesidades especiales, pero está atenta al resto del curso"*	*"Bien, por la parte de que entregan las profesoras de integración, pero no me parece mucho, porque demanda mucho tiempo (…) Entonces qué pasa, que nosotras de repente nos quedan nuestras propias actividades sin terminar, a medio terminar (…) es beneficioso absolutamente para todos, porque finalmente se estimula a los niños que tienen problemas y a los que no los tienen, porque también les sirve"* *"…es un trabajo constante, permanente o sea, en ese sentido es un trabajo bien profesional que se hace"* *"Se trabaja como una puesta en común, o sea, no es un trabajo aislado (…) Y eso mismo nos permite a nosotras llegar a la sala de ellas y realizar consultas…"* *"Yo, desde que estoy acá, integración está allá, al fondo (…) eso yo lo veo como debilidad…"*

Modalidad de trabajo	*"Nosotras tenemos dentro de la semana una hora de planificación, que la tenemos los días viernes. Entonces, ahí los días viernes le cuento lo que yo tengo planificado para la semana que sigue. Entonces, ella va 3 veces a la semana: lunes, martes y jueves; entonces los lunes por lo general trabajamos praxias, los martes, trabajamos lo que es la separación silábica y los días jueves comprensión de lectura. Y esto variará de acuerdo a las necesidades del curso: ella me pregunta qué creo que necesita el curso en cuanto al lenguaje. Entonces yo le comento cuáles son las debilidades del curso y ahí va planificando…también ampliar vocabulario, la comprensión también, eso yo creo que lo trabajaremos hasta fin de año…también trabajamos sonido inicial todas las semanas con una letra diferente"*	*"…este año se trabaja tanto en la sala de recursos, como también en las salas nuestras"* *"…antes la cosa era distinta, ellos trabajan su área en forma más independiente…"* *"…ahora lo encuentro mejor, porque tú sabes qué están haciendo tus niños (…) porque es un trabajo que se hace en sala es lo mismo que se hace allá, sabemos qué están haciendo, entonces ahora me parece mejor"* *"Ahora planificamos juntas con Daniela. Nosotras tenemos horas de planificación en conjunto, planificamos en común. Entonces yo no podría decirte si lo que trae ella me llamó poderosamente la atención, porque yo sé lo que me trae, porque lo planificamos en común"* *"Vemos primero contenido, luego vemos cómo, cómo lo vamos a hacer: yo le puedo dar una idea de qué te parece a ti, o sea, ella también me pregunta a mí cómo lo podríamos hacer, pero ella también me dice: 'pero yo pienso que podríamos hacerlo de tal manera y con tal*

Comunicación	*"…los días viernes le cuento lo que yo tengo planificado para la semana que sigue…"* *"…ella me pregunta qué creo que necesita el curso en cuanto al lenguaje. Entonces yo le comento cuáles son las debilidades del curso y ahí va planificando…"*	*material' O sea, hay un acuerdo entre las dos para el trabajo"* *"…se trabaja como una puesta en común, o sea no es un trabajo aislado o sea ellas trabajan con nosotras (…) y eso mismo nos permite a nosotras llegar a la sala de ellas y realizar consultas…"* *"Tenemos los lunes y en los momentos de término de las actividades… nos vemos siempre, en verdad todos los días, por lo que estamos en constante comunicación"*

Análisis

Con relación a la información que sostienen las educadoras de aula regular, respecto a los *Proyectos de Integración* a los cuales pertenecen, ambas consideran que los niños/as que participan en un PIE, son aquellos que presentan alguna dificultad transitoria que puede ser en el aprendizaje o en el área de lenguaje.

Por otro lado, ambas educadoras consideran que el concepto de *Integración* implica un cambio en la modalidad de trabajo, ya que abordar las necesidades educativas especiales en un niño/a integrado, no sólo involucra trabajarlas en la sala de recursos con el profesional indicado, sino que también es necesario que se potencien en todas las actividades que se realizan en el grupo-curso al cual pertenecen, considerando que aquí es en donde pasa más tiempo el estudiante. En relación a lo anterior, ambas educadoras regulares consideran que esto es positivo y favorable para el proceso de enseñanza-aprendizaje que lleva el niño/a integrado, porque se reconocen las características individuales y sus NEE, brindándole apoyos, a modo de favorecer sus procesos educativos, sin tener que aislarlos ni segregarlos del resto de sus pares. Por otro lado, no mencionan como opción de integración el otro escenario que son los padres, a los que no consideran como entes facilitadores y potenciadores de integración, debido a una posible carencia de tanto por ellas como por los demás agentes educativos que participan en el establecimiento educacional al cual pertenecen.

Las educadoras regulares valoran este Programa, dando a conocer tanto fortalezas como debilidades. Una de estas fortalezas que comparten, es que el trabajo que se da en aula regular resulta beneficioso no sólo para los niños integrados, sino que también para todo el resto del curso. Por el contrario, una de las debilidades que manifiesta una de las educadoras regulares frente al proyecto ejecutado en su colegio, es que al compartir intervenciones con la educadora diferencial en el aula regular, la mayoría de las veces no se logran terminar las actividades que tienen planificadas y tampoco se alcanza a llegar a los objetivos que establecen las metodologías de aprendizaje, implementadas en dicho establecimiento. Otra debilidad mencionada por esta educadora, es el

espacio físico donde se implementa el Proyecto de Integración, ya que considera que la sala de recursos no debiera estar tan lejana de las otras salas de clases, ni mucho menos quedar al final del establecimiento. Esto deja en evidencia que el PIE implica poca presencia en el establecimiento.

Por otro lado y de acuerdo a lo establecido en el Decreto N° 170 acerca del trabajo colaborativo entre profesionales participantes de un PIE, se debe considerar una cantidad de horas de planificación para los profesores de educación regular. De acuerdo a lo anteriormente estipulado, en los proyectos de integración que conocimos, las educadoras regulares tienen un horario de planificación en conjunto con las educadoras diferenciales una vez a la semana por el período de una hora, en donde se organizan para establecer los contenidos que se trabajarán durante la semana, viendo qué tipo de actividades pueden realizar, que permitan satisfacer aquellas necesidades específicas, tanto de los niños integrados como del curso en general. En relación a esto, podemos señalar que el trabajo colaborativo no se cumple a cabalidad, puesto que las educadoras (regulares y diferenciales) sólo ven esta labor en la realización de las planificaciones donde transmiten lo que cada una desea abordar en las intervenciones pedagógicas, sin manifestarse un trabajo cohesionado en lo que significa trabajar con un niño/a con NEE.

En lo que respecta a la subcategoría de *comunicación*, coinciden en que ambas educadoras de párvulos tienen instancias de encuentro con las educadoras diferenciales, que se dan gracias a la hora de colaboración que tienen, donde se reúnen para abordar en conjunto los contenidos que se trabajarán en la semana. Por otro lado, se evidencia que la educadora regular de Ñuñoa considera y valida la labor de la educadora diferencial, puesto que pide su colaboración para que le sugiera qué habilidades puede potenciar en el área de lenguaje con su grupo-curso.

Unidad de estudio: Educadora de Párvulos		
Categoría: *Concepciones del lenguaje*		
Subcategoría	**Corpus Er[1]**	**Corpus Er[2]**
Desarrollo del lenguaje	*"Es fundamental el tema de la adquisición, ya que es como una herramienta que le sirve para otras ramas del aprendizaje, también para comunicarse con la educadora, con sus pares, con sus familias, es una herramienta fundamental"* *"…entonces yo tengo como altas expectativas y siento que los niños van a poder lograr el alta, como se dice en cuanto a su integración"*	*"…creo absolutamente que tiene gran importancia (…) la mayoría de los niños tienen un escaso lenguaje (…) su vocabulario muy deficitario, entonces a mí me encantaría que estos niños adquirieran un mayor lenguaje, se expresaran bien. Eso les permite a ellos hacer un parafraseo, un relato de cuento y el nivel de comprensión sería mucho mejor, entonces mucho importante, el apoyo al lenguaje es súper relevante"*

Concepción sobre TEL	*"O sea es que yo he visto en la práctica los niños que tienen dificultad en el lenguaje, va ligado directamente a cómo son en los otros aspectos del desarrollo, como que tienen ciertas dificultades en el aprendizaje, entonces como que es la base el lenguaje para tener mejores resultados en otros aspectos"*	"*…hay niños que no pronuncian bien, pero sin embargo tienen un buen nivel comprensivo…entonces, hay otros que tienen mal lenguaje, pero también es una cosa que…están mal en hábitos en todo, pero hay otros que tienen problemas de lenguaje, pero tienen buen nivel de comprensión…"* "*…yo antes entendía que el trastorno del lenguaje era porque hablaban mal, pronunciaban mal, tiene que ver con otra cosa…"*

Análisis

Ambas educadoras coinciden que el lenguaje es el principal medio de comunicación y su desarrollo es fundamental, puesto que genera nuevos conocimientos en los seres humanos y les permite desenvolverse en los distintos ámbitos de la vida.

Con relación a la concepción acerca de la importancia del lenguaje, para la educadora regular de la comuna de Ñuñoa (Er^1) y tal como lo establece la literatura, es que el lenguaje es una herramienta que se utiliza para favorecer la interacción social y que al no desarrollarse como corresponde, los niños/as pueden manifestar ciertas dificultades, que pueden repercutir en sus aprendizajes a lo largo de la vida.

Mientras que la educadora de párvulos de la comuna de Puente Alto (Er^2) hace alusión a la importancia que tiene el lenguaje, pero desde el punto de vista de las dificultades que pueden surgir cuando no se desarrolla de manera adecuada. Vale decir, la educadora expresa que dichos niños/as presentan un vocabulario reducido, no se expresan ni comprenden bien y que por ende, presentarían mayores dificultades en el área del lenguaje, como por ejemplo, presentar dificultades a la hora de contar un cuento o de realizar una interpretación de éste.

Frente al concepto de *Trastorno Específico del Lenguaje,* se puede señalar que la Er^1 no tiene un conocimiento acabado de lo que es un Trastorno Específico del Lenguaje, puesto que se infiere que para ella, el TEL es abordado desde un enfoque clínico, donde los niños/as no superan esa dificultad sino más bien logran el *"alta",* como si se tratara de un problema que ellos padecieran y no como una dificultad que es transitoria. Por otro lado y de acuerdo con la bibliografía presentada con relación a este concepto, la educadora de este establecimiento expresa que aquellos niños/as que presenten TEL, tendrían ciertas repercusiones a nivel de aprendizaje, debido a las dificultades que puedan presentar a nivel expresivo y/o comprensivo.

Con relación a la Er[2], tampoco se evidencia que posea un mayor conocimiento de lo que es un TEL, pero considera que es un problema de lenguaje en donde el niño/a no se expresa de una manera adecuada, pero que sí puede tener un buen nivel de comprensión. También plantea que esta dificultad lingüística puede traer como consecuencia malos hábitos en los niños, por el hecho de presentar mayores dificultades para comprender y expresarse.

En síntesis, el concepto de TEL no lo tienen totalmente claro, por tanto no hay manejo respecto a las características y necesidades principales de los niños/as que presentan TEL y que están integrados en sus respectivos cursos. Esto repercute directamente en el abordaje de dichas NEE. De acuerdo a esto, se puede inferir una escasa entrega de información proporcionada por parte de los establecimientos educacionales y de los diversos agentes involucrados, quienes no han logrado acercar su comunidad escolar hacia las diversas Necesidades Educativas Especiales con las que se trabaja en la escuela. Esto también deja de manifiesto que existe un escaso trabajo colaborativo, en relación a la entrega de información sobre las NEE a los docentes que no son especialistas y quienes, en su mayoría, desconocen el abordaje de las NEE, ya sean transitorias o permanentes.

Unidad de estudio: Educadora de Párvulos		
Categoría: *Estrategias pedagógicas*		
Subcategoría	**Corpus Er[1]**	**Corpus Er[2]**
Estrategias propias	*"…trabajar la parte semántica, fonológica, el vocabulario y si bien trabajo con todo el curso a la par, trato de incentivar a los niños que tienen problemas, para que así ellos vayan desarrollando mejor el lenguaje"* *"Cada día se ven diferentes aspectos, fonológico, sintáctico, semántico, y eso se trabaja todos los días… Bueno, aparte en el saludo doy el espacio para que los niños se expresen y también ahí puedan tener un lenguaje más fluido, que se atrevan a hablar en público (…) casi todos los días se trata de leer un cuento y después se van realizando preguntas a los niños, por la comprensión, por el vocabulario, que entendieron y eso en cuanto al lenguaje"*	*"…niño que trato de juntar, un niño que es muy avanzado, con un niño que tiene mayores dificultades, porque pienso que ahí se motivan y se potencian, que ponerlos todos juntos en una mesa, porque si tienen los mismos problemas no los van a solucionar tan fácil…"* *"Trato de que ellos sean colaboradores, usted me ayuda, la Emilia reparte todas las libretas y me ayuda a guardar el material. Entonces uno trata de darles mayor, de integrarlos en otras actividades y se sientan parte de todas las actividades"* *"…la verdad, un trabajo distinto en verdad no, yo diría que no: para qué decirte que sí, porque creo que el trabajo que se hace en la sala de recursos, ahí yo creo que se hace el específico…"* *"…siempre hay que estar preparando material y que sea atractivo para ellos y que les entre por la vista obviamente,*

		porque como ellos tienen una parte que les cuesta mantener atención y les cuesta mantener la información entonces harto material visual" *"..a mí me gusta hacerle las cosas difíciles a los niños, porque pienso que tengo la forma de apuntar al desarrollo del pensamiento. Entonces yo no se la hago fácil. Así que cuando ella hace las preguntas, considero que son muy…fáciles. Yo se las complico"*
Estrategias comunes	*"…ella me presta material para que yo lo use"*	*"...todo es material concreto o visual…"*

Estrategias pedagógicas sugeridas por la educadora diferencial	*"O sea, los días que va ella va al aula es un apoyo súper grande. Aparte, va con actividades que a los niños les gustan y los motivan"* *"Bueno, cuentos relacionados con los temas que estamos trabajando. También muchas canciones que aparte a los niños les encantan… Bueno, ocupa cosas que son llamativas para los niños y que complementan el trabajo que nosotras hacemos dentro de la rutina*	*"Hemos usado el parafraseo, el cuento, la finalización de un cuento, los personajes principales"* *"Hemos trabajado con lo que es el nombre, escribirlo en mayúscula, preparar material para la segmentación silábica (…) preparar imágenes de profesiones, que fue lo que se trabajó el mes pasado… Ella me presta material para que yo lo use"*

Análisis
Se percibe que ambas educadoras de párvulos consideran como estrategias las diferentes actividades realizadas con los educandos y no identificándola como acciones que permiten alcanzar un determinado objetivo, quedando así de manifiesto cierta inconsistencia conceptual importante, que repercute en el trabajo posterior a realizarse con los niños/as integrados. Se hace más difícil el logro de ciertos objetivos si no se tiene claro el propósito de cada actividad y de las estrategias posibles a utilizar, a modo de impulsar y potenciar el desarrollo de ciertas habilidades comunicativas y lingüísticas fundamentales, para superar un TEL. Con respecto a las estrategias que utiliza cada educadora regular, se puede decir que la Ed[1] aborda las diferentes dimensiones del lenguaje en cada una de las actividades planificadas, mientras que la Ed[2] le otorga mayor importancia a aquellas que favorezcan la incorporación de sus niños/as con NEE, es decir, la educadora junta a sus niños/as integrados con sus pares más experimentados,

para que puedan lograr potenciar los aprendizajes nuevos.

No obstante, es importante destacar que la Er^2 no impulsa la participación diaria de los diversos niños/as integrados de su curso, puesto que declara que al estar insertos en el PIE, sus necesidades están cubiertas por el trabajo que realiza la educadora diferencial.

En lo que respecta a las *estrategias comunes*, ambos grupos de profesionales le otorgan especial énfasis a los recursos utilizados a fin de alcanzar los diferentes aprendizajes esperados, refiriéndose a éstos como materiales concretos, visibles y llamativos permitiendo encauzar la atención de los niños con NEE. Sin embargo, se puede inferir como parte de su discurso que los diferentes materiales mencionados no responden a las necesidades lingüísticas requeridas por los niños que presentan TEL. Por otro lado, la Er^2 considera que algunas de las estrategias utilizas por la Ed^2 son poco elaboradas, las cuales corresponden a oraciones gramaticalmente correctas pero de estructura simple.

Para finalizar, se puede decir que las *estrategias pedagógicas sugeridas por las educadoras diferenciales*, son recibidas por ambas educadoras regulares como actividades para reforzar los contenidos, sin abordarlas en las distintas áreas del lenguaje.

Unidad de estudio: Educadora de Párvulos		
Categoría: *Valoración acerca del trabajo de la educadora diferencial*		
Subcategoría	**Corpus Er[1]**	**Corpus Er[2]**
Valoración acerca del trabajo de la educadora diferencial	*"Tengo una súper buena relación… o sea, yo veo que hace bien el trabajo, está interesada en ver los avances que han tenido los niños. Ella me cuenta lo que hace con respecto a los papás, los cita a reuniones para conversar con ellos, contarles lo que va a trabajar, entonces veo una preocupación de parte de ella y de acercar e integrar a la familia dentro del proyecto…"*	*"Pienso que es positivo, porque hemos tratado de usar los recursos que tenemos acá"*

Análisis
Se puede desprender que ambas profesionales valoran positivamente la labor que desempeñan las educadoras diferenciales, ya que la Er[1] manifiesta que la educadora diferencial demuestra interés por ver los avances de los estudiantes participantes del PIE, además de acercar, incorporar y hacer más partícipe a la familia en dicho proyecto. Por otro lado, se infiere que la Er[2] también piensa que el trabajo es efectivo, porque ambas tratan de realizar un buen desempeño, utilizando todos los recursos que la escuela o la corporación le facilitan para el desarrollo de las intervenciones pedagógicas. Se puede señalar además, que ambas consideran como favorecedoras las acciones concretas que observan en las educadoras diferenciales dirigidas al trabajo con las familias y al trabajo que realizan en conjunto, así como también al trabajo en el área de la comunicación y de las relaciones interpersonales, sin considerar el trabajo especifico en el área de lenguaje realizado con los niños integrados en el PIE. Respetando su labor docente como aquella que brinda un apoyo pedagógico a los niños cuando se trabaja en el aula regular.

RESULTADOS DE CUESTIONARIOS PARA PADRES, APODERADOS Y/O FIGURAS VINCULARES

Los siguientes datos corresponden a la recopilación de información, obtenidos a través de un cuestionario *con escala tipo Likert* que fue aplicado a padres, apoderados y/o figuras vinculares de los niños/as integrados, pertenecientes al PIE de lenguaje de ambos establecimientos.

Con ello, se pretende rescatar la percepción de los padres y/o apoderados, para saber si las educadoras diferenciales proporcionan estrategias adecuadas para mejorar los estilos de comunicación e interacción con sus hijos.

Para organizar la información, se han establecido 3 categorías de análisis: en primer lugar la categoría de *comunicación* que corresponde a las afirmaciones, que van desde la 1 hasta la número 5. Posteriormente, la categoría de *estrategias*, que considera desde la afirmación 6 hasta la 9. Finalmente, la categoría de *motivación y apoyo*, que abarca desde las afirmaciones 10 hasta la número 12.

En relación a la categoría de *valoración acerca del trabajo de la Educadora Diferencial,* se consideró una pregunta de desarrollo, donde los padres y adultos responsables debieron dar su opinión respecto al trabajo que realiza dicha educadora.

La información obtenida mediante las respuestas de los padres y apoderados de ambos establecimientos educacionales, será expuesta en dos etapas: cada afirmación con su respectivo gráfico y síntesis. Finalmente, se presentará la interpretación de dichos resultados.

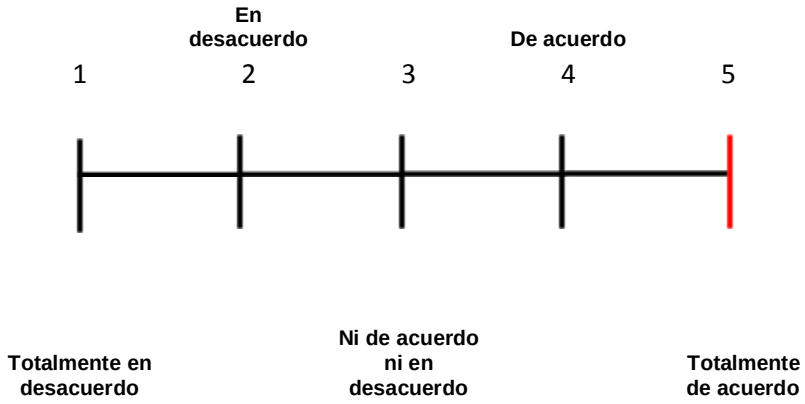
COLEGIO PRESIDENTE EDUARDO FREI MONTALVA

De los 5 padres y adultos responsables de los niños pertenecientes al PIE de lenguaje del Pre Kinder A, sólo 3 de ellos respondieron el cuestionario, lo cual representa el 100% de la muestra y con los cuales se realiza el análisis de los datos obtenidos para cada afirmación del cuestionario.

- ✓ **Afirmación 1:** *tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE de Lenguaje.*

Frente a esta afirmación, se obtuvo una escala de 15 puntos, lo que significa que su promedio es de 5 y que equivale a la calificación *"totalmente de acuerdo"* en que el apoderado ha sido informado acerca de las razones por la cual su niño/a participa en dicho Proyecto de Integración Escolar en Lenguaje.

Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva ante la comunicación entre la educadora diferencial y el adulto responsable.

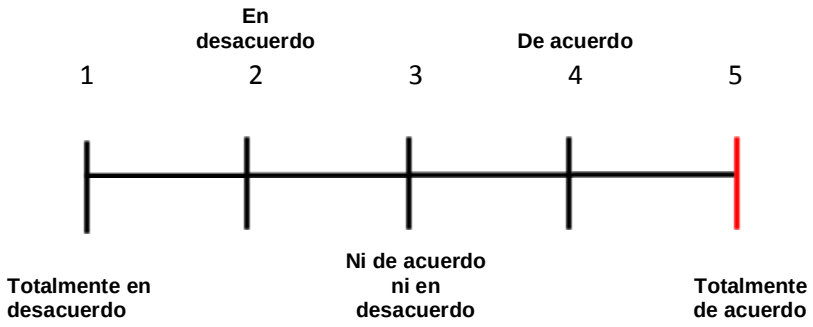


Afirmación 2: *la Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.*

Esta afirmación arrojó el puntaje máximo que es de 15, donde se obtuvo un promedio de 5, que corresponde a *"totalmente de acuerdo"*. Los adultos

responsables valoran que la educadora diferencial se comunique claramente y con información valiosa en relación al trabajo que se realiza con su niño/a.

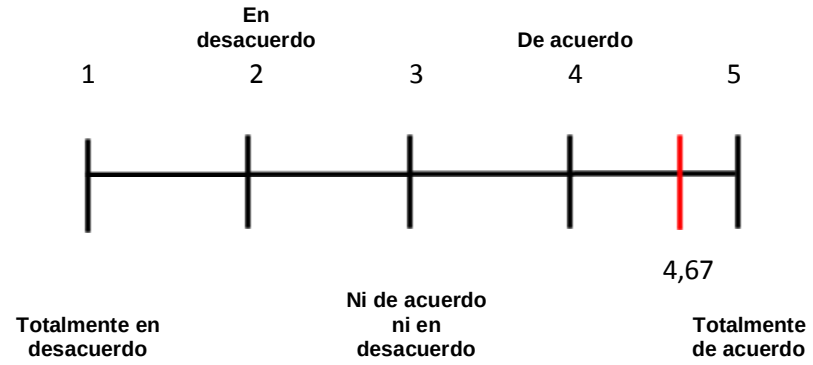
Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva ante la comunicación entre la educadora diferencial y el adulto responsable.



- ✓ **Afirmación 3:** *la Educadora Diferencial crea instancias de encuentro para resolver mis dudas e inquietudes.*

La tendencia frente a esta afirmación muestra ser más bien *"totalmente de acuerdo"*, ya que se obtuvieron 14 puntos con un promedio de 4,67. Esto significa que los padres y adultos responsables confiesan y afirman que se generan dichas instancias de encuentro para resolver sus dudas e inquietudes.

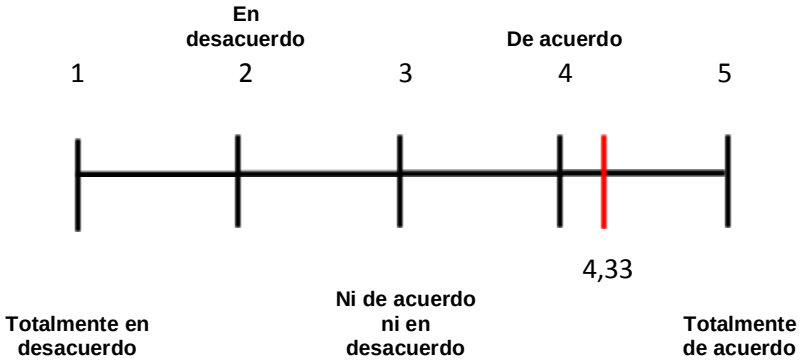
Con esta afirmación, nuevamente se demuestra una valoración positiva ante la comunicación entre la educadora diferencial y el adulto responsable.



- ✓ **Afirmación 4:** *la Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/la niño/a.*

Frente a esta afirmación, se evidencia una tendencia de los apoderados a estar *"de acuerdo",* en que la educadora diferencial les comunica los estados de avance de sus niños/as. El puntaje resultante es de 13, lo cual da un promedio de 4,33.

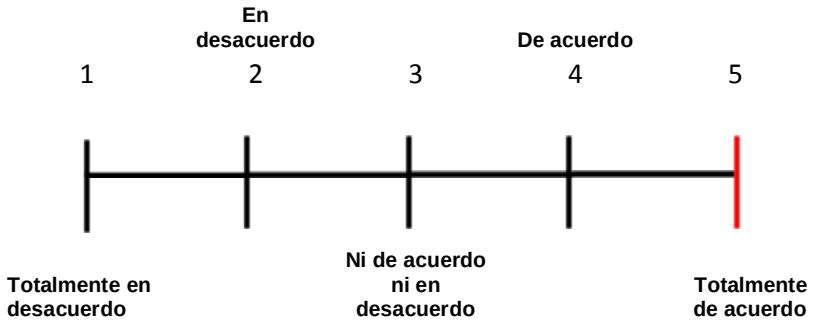
Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva ante la comunicación entre la educadora diferencial y el adulto responsable.



- ✓ **Afirmación 5:** *la Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.*

Esta afirmación arrojó el puntaje máximo que es de 15, donde se obtuvo un promedio de 5. Esto significa que los apoderados califican como "totalmente de acuerdo", en que la educadora diferencial presenta una adecuada comunicación con ellos, lo cual se valora positivamente.

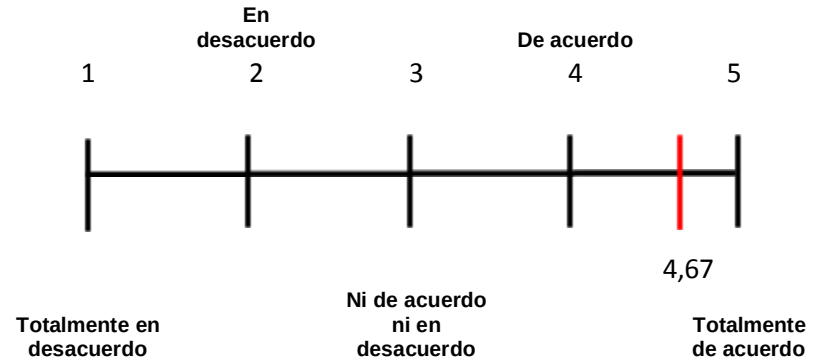
Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva ante la comunicación entre la educadora diferencial y el adulto responsable.



- ✓ **Afirmación 6:** *La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.*

  Sobre esta afirmación, los padres y apoderados tienden a estar *"totalmente de acuerdo"* ya que se obtuvieron 14 puntos con un promedio de 4,67. Esto representa que los adultos responsables aseveran que la educadora diferencial los orienta con estrategias para potenciar el lenguaje en el hogar con sus niños/as.

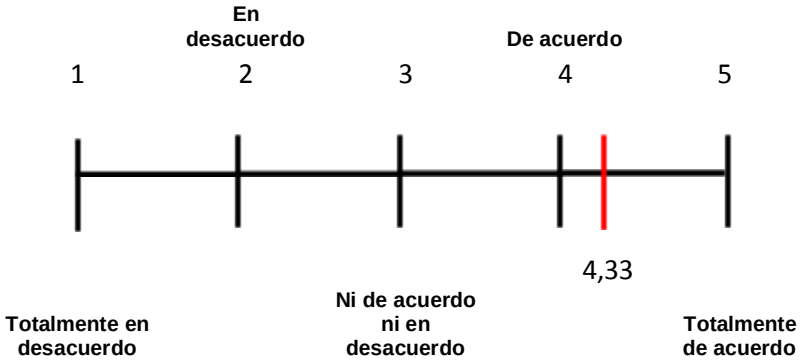
  Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva frente a las estrategias que proporciona la educadora diferencial hacia los padres y apoderados.



- ✓ **Afirmación 7:** *la Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.*

De acuerdo a esta afirmación, los padres y apoderados tienden a estar más *"de acuerdo"* en que la educadora diferencial les sugiera crear espacios de conversación como actividad de *post* lectura con sus niños. El puntaje resultante es de 13, lo cual otorga un promedio de 4,33.

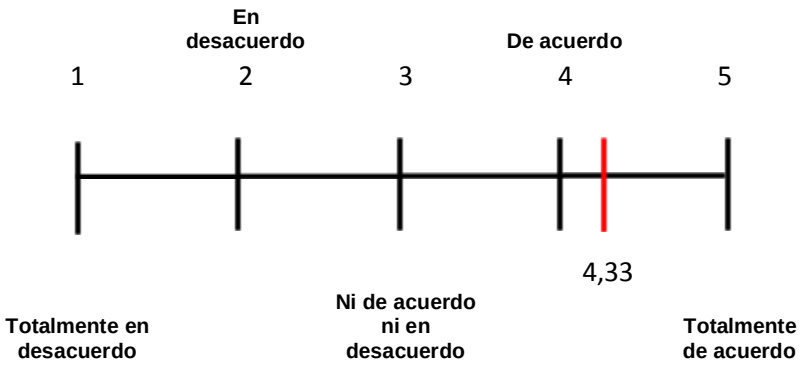
Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva frente a las estrategias que proporciona la educadora diferencial hacia los padres y apoderados.



- ✓ **Afirmación 8:** *la Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutinas de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)*

Los apoderados están más *"de acuerdo"* en que la educadora diferencial muestre interés en proporcionarles estrategias significativas para aumentar el desarrollo lingüístico en sus niños/as. El puntaje es de 13, lo cual da un promedio de 4,33.

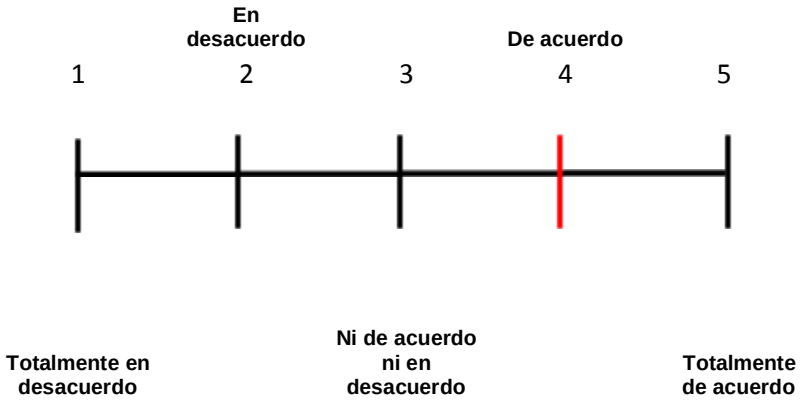
Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva frente a las estrategias que proporciona la educadora diferencial hacia los padres y apoderados.



- ✓ **Afirmación 9:** *la Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.*

Esta afirmación arrojó un puntaje de 12, lo cual da un promedio de 4. Esto significa que los apoderados y adultos responsables se muestran *"de acuerdo"* en que la educadora diferencial envíe actividades para que sean realizadas en el hogar.

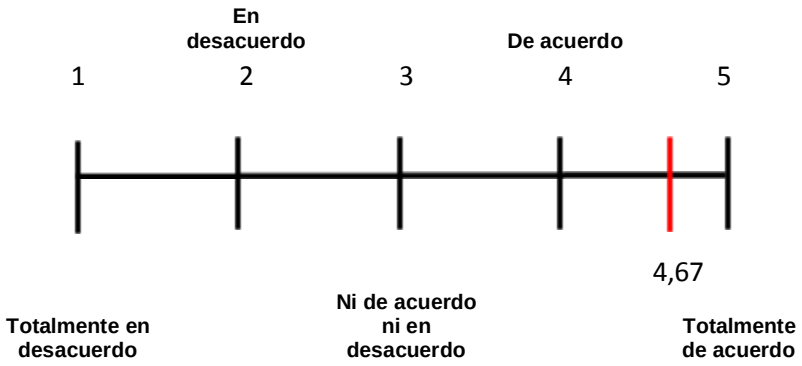
Esto da a conocer que los padres se dan cuenta que la docente los considera como un elemento aportador, para que ellos sigan reforzando e intensificando el trabajo que se realiza con sus niños/as integrados en el PIE.



- ✓ **Afirmación 10:** *frente a una duda o dificultad, puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.*

De acuerdo a esta afirmación, se muestra una tendencia a estar *"totalmente de acuerdo"* por parte de los padres y apoderados, en el apoyo que le brinda la educadora diferencial sobre el proceso que llevan sus niños/as. Se obtienen 14 puntos con un promedio de 4,67.

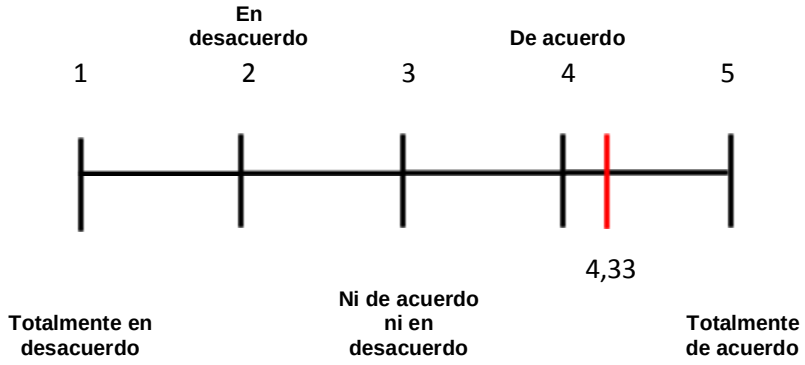
Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva frente a la motivación y apoyo que proporciona la educadora diferencial hacia los padres y apoderados.



- ✓ **Afirmación 11:** *desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en él.*

De la afirmación anterior, los padres y adultos responsables tienden a estar sumamente *"de acuerdo"* en ver avances y cambios en el niño/a desde que comenzó el trabajo con la educadora diferencial. El puntaje es de 13, lo cual da un promedio de 4,33.

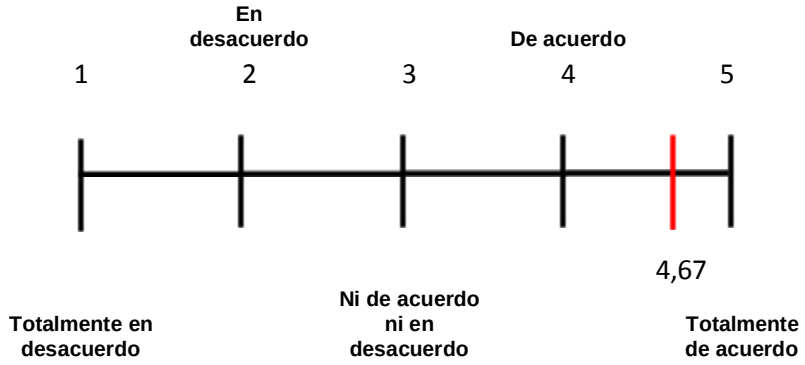
Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva frente a la motivación y apoyo que proporciona la educadora diferencial hacia los padres y apoderados.



- ✓ **Afirmación 12:** *la Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.*

Frente a esta afirmación, los padres y apoderados tienden a estar *"totalmente de acuerdo"* ya que los considera dentro del trabajo que desarrolla con sus niños/as. Con esta afirmación, se alcanzan 14 puntos, con un promedio de 4,67.

Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva frente a la motivación y apoyo que proporciona la educadora diferencial hacia los padres y apoderados.



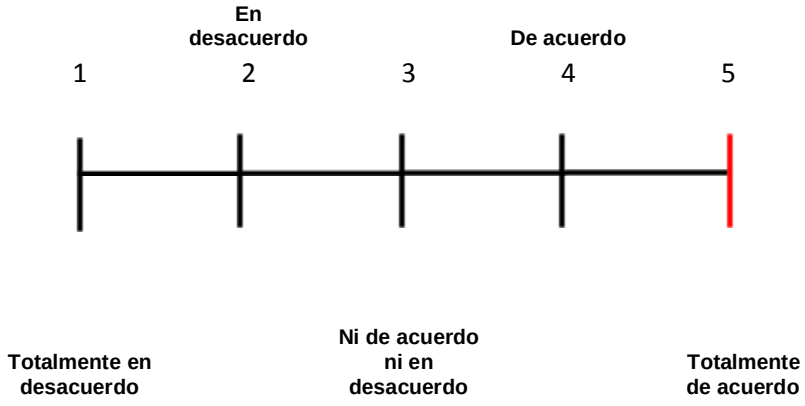
COMPLEJO EDUCACIONAL LA CONSOLIDADA

De los 5 adultos responsables de los niños pertenecientes al PIE de lenguaje del Pre Kinder A, sólo 3 de ellos respondieron el cuestionario, lo cual representa el 100% de la muestra y con los cuales se realiza el análisis de los datos obtenidos para cada afirmación del cuestionario.

- ✓ **Afirmación 1:** *tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE de Lenguaje.*

Frente a esta afirmación, se obtuvieron 15 puntos, lo que significa que su promedio es de 5 y que equivale a la calificación *"totalmente de acuerdo"* en que el apoderado ha sido informado acerca de las razones por la cual su niño/a participa en dicho Proyecto de Integración Escolar en Lenguaje.

Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva ante la comunicación entre la educadora diferencial y el adulto responsable.

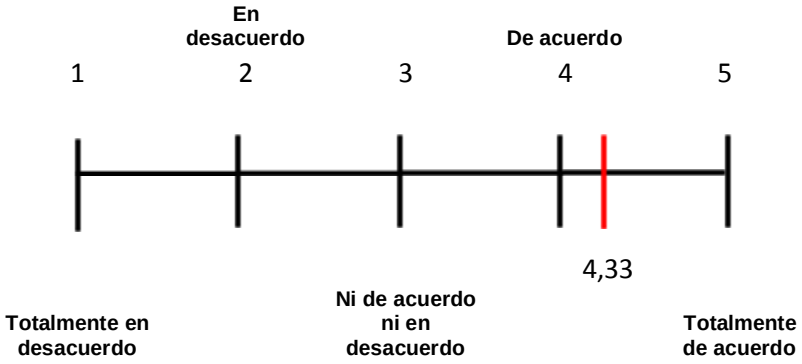


- ✓ **Afirmación 2:** *la Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.*

Ante la afirmación, los adultos responsables muestran estar *"de acuerdo"* en que la educadora diferencial se comunica claramente y con información útil y

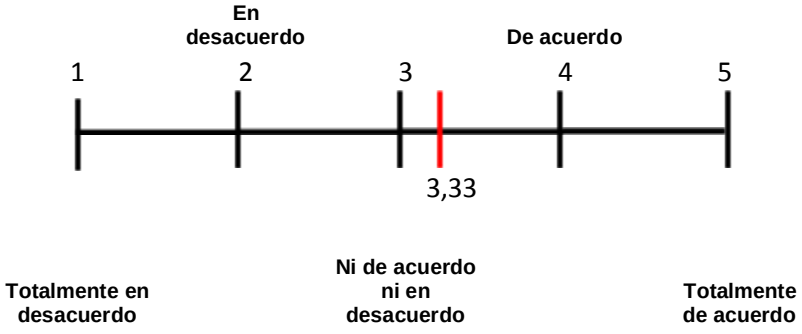
significativa sobre el trabajo que se realiza con su niño/a. El puntaje resultó de 13, lo cual da un promedio de 4,33.

Con esta afirmación, se demuestra una valoración positiva ante la comunicación entre la educadora diferencial y el adulto responsable.



- ✓ **Afirmación 3:** *la Educadora Diferencial crea instancias de encuentro para resolver mis dudas e inquietudes.*

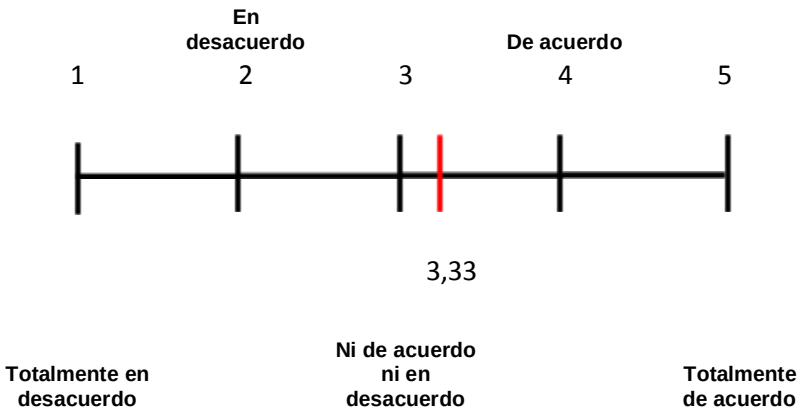
De acuerdo a esta afirmación, los padres y apoderados muestran una tendencia a estar más bien *"ni de acuerdo, ni en desacuerdo"* en que se generen dichas instancias de encuentro para resolver sus dudas e inquietudes. Se obtuvieron 10 puntos, lo cual da un promedio de 3,3.



- ✓ **Afirmación 4:** *la Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.*

Con relación a esta afirmación, los apoderados y adultos responsables no están *"ni de acuerdo, ni en desacuerdo"* en que la educadora diferencial les comunique los estados de avance de sus niños. El puntaje fue de 10 puntos, con un promedio de 3,3.

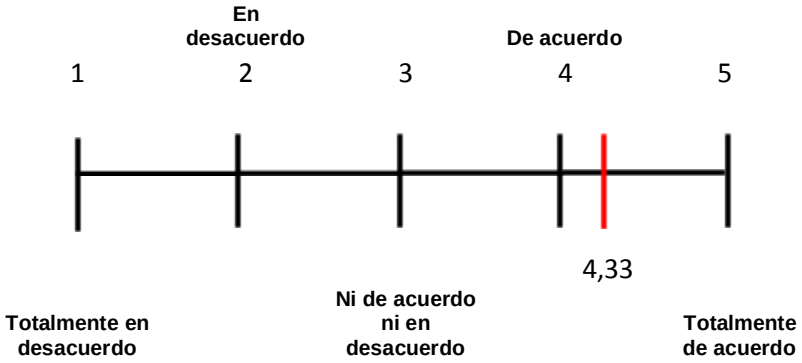
Con esta afirmación, se demuestra una valoración neutral, frente a la comunicación que presenta la educadora diferencial con los padres y apoderados.



- ✓ **Afirmación 5:** *la Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.*

Frente a esta afirmación, los padres y apoderados se muestran "*de acuerdo"* en que la educadora diferencial sostuvo desde el principio una adecuada comunicación con ellos, lo cual se valora positivamente.

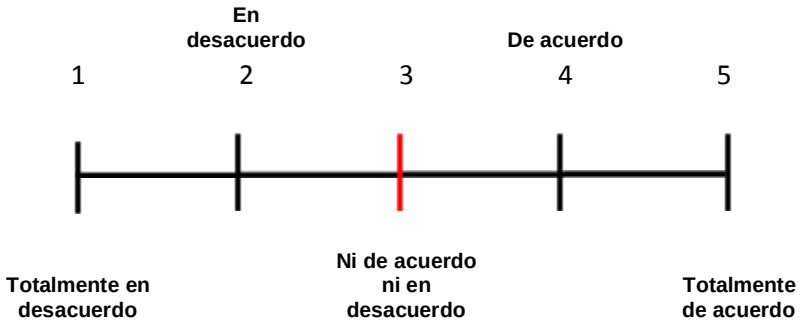
El puntaje es de 13, lo cual da un promedio de 4,33.



- ✓ **Afirmación 6:** *la Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.*

Los padres y apoderados no se muestran "*ni en acuerdo, ni en desacuerdo"* en que la educadora diferencial les sugiera realizar una instancia de lectura junto a su niño/a. El puntaje resultó 9, lo cual da un promedio de 3.

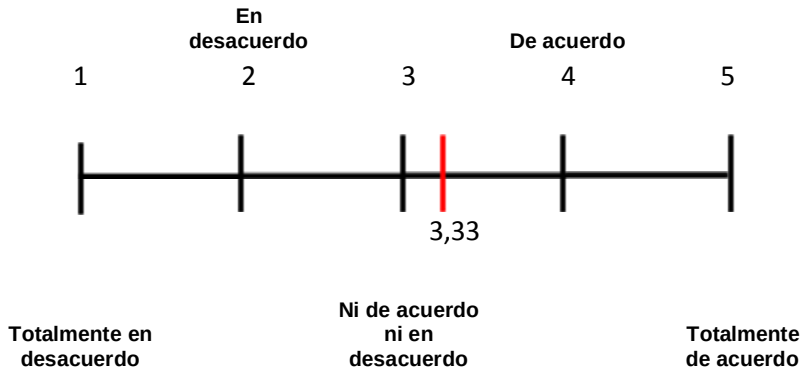
Con esta afirmación, los adultos responsables otorgan una valoración neutral, en relación a las estrategias que utiliza la educadora diferencial con ellos.



- ✓ **Afirmación 7:** *la Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.*

De acuerdo a esta afirmación, los padres y adultos responsables consideran no estar *"ni de acuerdo ni en desacuerdo",* en que la educadora diferencial les sugiera crear espacios de conversación como actividades de *post* lectura con sus niños/as. El puntaje que se obtuvo fue de 10, con un promedio de 3,3.

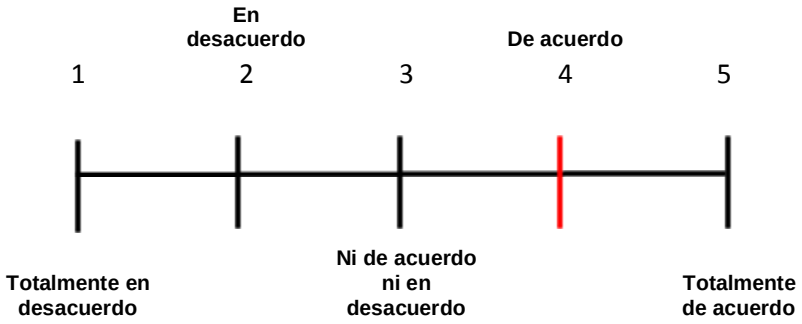
Con esta afirmación, los adultos responsables otorgan una valoración neutral, en relación a las estrategias que utiliza la educadora diferencial con ellos.



- ✓ **Afirmación 8:** *la Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutinas de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)*

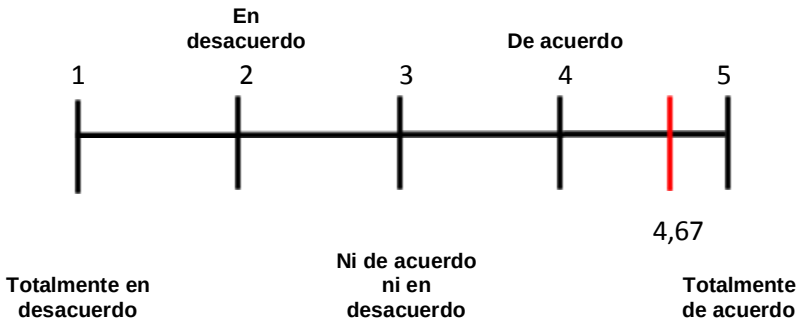
Los apoderados están *"de acuerdo"* en que la educadora diferencial muestra interés en proporcionarles estrategias significativas para aumentar el desarrollo lingüístico en sus niños/as. Esta afirmación arrojó un puntaje de 12, lo cual da un promedio de 4.

Con esta afirmación, se evidencia una valoración positiva frente a las estrategias que proporciona la educadora diferencial a los padres y adultos responsables.



- ✓ **Afirmación 9:** *la Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.*

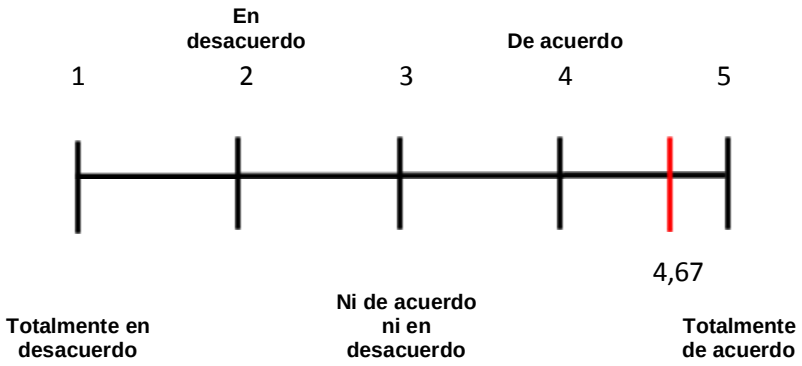
Frente a esta afirmación, los apoderados tienden a estar *"totalmente de acuerdo",* en que la educadora diferencial envíe actividades para que sean realizadas en el hogar. Esto significa que los padres se dan cuenta que la docente los considera como un elemento aportador para que ellos sigan reforzando e intensificando el trabajo que se realiza con sus niños/as integrados en el PIE. Se obtuvieron 14 puntos, con un promedio de 4,67.



- ✓ **Afirmación 10:** *frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.*

De acuerdo a esta afirmación, se muestra una tendencia a estar *"totalmente de acuerdo"* por parte de los padres y apoderados, en cuanto al apoyo que le brinda la Educadora Diferencial sobre el proceso que llevan sus niños/as, ya que se obtienen 14 puntos, con un promedio de 4,67.

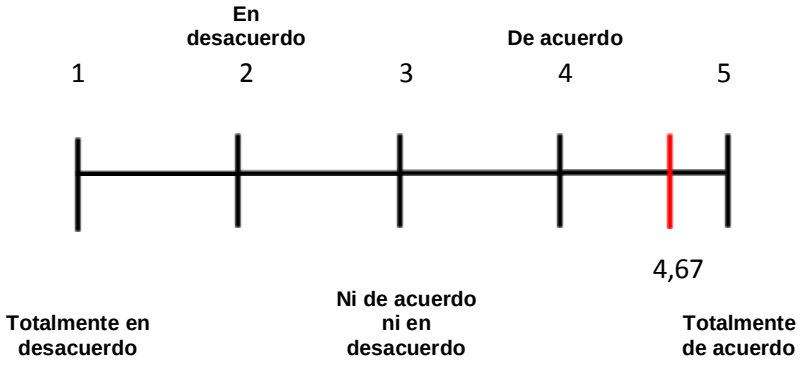
Con esta afirmación, los adultos responsables otorgan una valoración positiva en relación al apoyo que proporciona la educadora diferencial con ellos.



- ✓ **Afirmación 11:** *desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.*

De la afirmación anterior, los padres tienden a estar *"totalmente de acuerdo"* en ver avances en el niño/a, desde que comenzó el trabajo con la Educadora Diferencial, lo cual se valora positivamente.

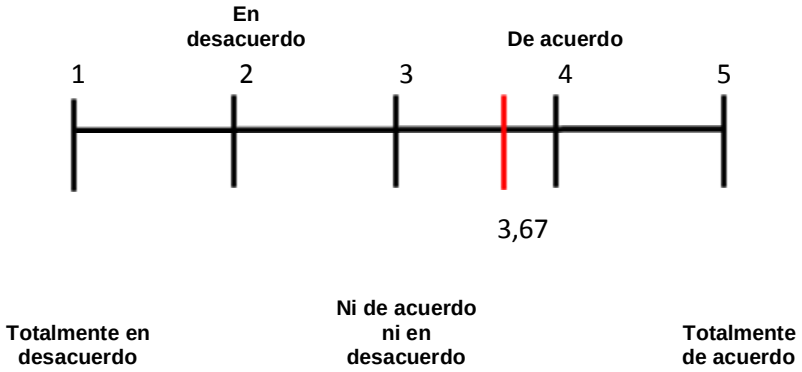
El puntaje que se obtuvo fue de 14 puntos, con un promedio de 4,67.



- ✓ **Afirmación 12:** *la Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.*

Frente a esta afirmación, los padres y apoderados tienden a estar *"de acuerdo"* en el trabajo que desarrolla la Educadora Diferencial con ellos, ya que se obtienen 11 puntos, con un promedio de 3,67.

Con esta afirmación, los adultos responsables otorgan una valoración neutral, en relación a las estrategias que utiliza la educadora diferencial con ellos.



ANALISIS COMPARATIVO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y/O APODERADOS

Categoría	Análisis Colegio Eduardo Frei	Análisis Complejo Educacional La Consolidada
Comunicación	De las afirmaciones relacionadas a este ítem, se interpreta que la Educadora Diferencial mantiene una adecuada comunicación con los padres y adultos responsables de los niños integrados, puesto que crea instancias de comunicación pertinentes y retroalimentadoras, lo cual beneficia un trabajo colaborativo con la familia, para así impulsar el desarrollo lingüístico en los niños/as con TEL.	En relación a las afirmaciones que responden a esta categoría, se puede mencionar que los padres y adultos responsables aseveran que la Educadora Diferencial incentiva instancias de encuentro, para tenerlos al tanto del trabajo que se está realizando con sus niños/as. Asimismo, ellos también tienen el espacio para juntarse con ella y presentarles sus dudas, inquietudes o sugerencias, para seguir potenciando competencias lingüísticas en los

		estudiantes integrados. También los apoderados señalan que existen vías de comunicación, donde constantemente están informados de todo el proceso que llevan sus niños/as. Todo esto en beneficio de un trabajo colaborativo en pro del desarrollo lingüístico.
Estrategias pedagógicas sugeridas por la educadora diferencial	La Educadora Diferencial muestra un grado de interés favorable para trabajar concretamente con los padres y apoderados. Asimismo, los orienta con acciones específicas para que sean desarrolladas en el hogar y así fomentar el uso del lenguaje en contextos cotidianos.	De las afirmaciones que representan esta categoría, se puede interpretar que la mitad de los padres y apoderados que respondieron el cuestionario, no tienen claridad si la Educadora Diferencial les entrega acciones concretas para trabajar con sus niños/as en el hogar y así apoyar la labor que ella realiza con los estudiantes integrados. También se podría

		interpretar que son indiferentes frente a esta situación. Por el contrario, el otro porcentaje de los apoderados y adultos responsables, aseveran que la Educadora Diferencial los orienta con actividades lúdicas, fáciles de realizar en el hogar y de características concretas. Asimismo, los padres tienen claridad que todas estas estrategias que lleva a cabo la docente, son para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus niños/as y así potenciar cada vez más el desarrollo lingüístico de ellos.
Apoyo/Motivación	Los padres y apoderados encuestados consideran que la Educadora Diferencial genera un	Frente a esta categoría, los adultos responsables que fueron encuestados

	ambiente propicio y favorable para presentarles sus dudas e inquietudes en relación al desarrollo lingüístico de sus hijos, además del trabajo que se realiza con ellos, que permitirá potenciar sus competencias comunicativas y habilidades conversacionales.	consideran que la Educadora Diferencial presenta un adecuado compromiso frente a su desempeño docente, en donde los padres y apoderados, además de percibir avances en los niños/as, les otorgan espacios para resolver dudas e inquietudes que se puedan presentar durante el trabajo realizado en el hogar junto al menor. Todo esto a fin de potenciar las habilidades lingüísticas y comunicativas de los niños/as.
Valoración acerca del trabajo de la Educadora Diferencial	En relación a la pregunta abierta, se puede interpretar que los padres y apoderados presentan ciertas dificultades de comprensión en las afirmaciones que involucran a las categorías de comunicación y apoyo.	En lo que se refiere a la pregunta abierta que se les realizó a los padres y apoderados, preguntándoles sobre qué comentarios darían a conocer en relación al trabajo que desempeña la Educadora Diferencial

	Esto ocurre al responder la pregunta de desarrollo, puesto que sugieren mayores instancias de comunicación para estar al tanto de los avances que han presentado sus hijos y además, de colaborar en los aprendizajes esperados en el trabajo específico de lenguaje. Por lo tanto, queda de manifiesto que las personas que respondieron el cuestionario, muestran ciertas incongruencias entre lo optado y lo dicho.	con los niños/as integrados. La mayoría señaló que están conformes, puesto que han visto en sus niños/as avances significativos, en lo que respecta a las dificultades lingüísticas que presentan. Además, señalan que a ellos les han sido de utilidad todas las orientaciones y ayudas que la docente les ha otorgado y así ellas han podido trabajar y seguir desarrollando habilidades lingüísticas en sus hijos/as.

VI. CONCLUSIONES

VI. CONCLUSIONES

En relación al trabajo investigativo que se ha llevado a cabo y a modo de dar respuestas a los objetivos planteados inicialmente, el análisis de los resultados se hará a partir de la recogida de datos, lo cual involucra lo siguiente: la información recopilada de las referencias bibliográficas, las observaciones no participantes, así como también los cuestionarios y las entrevistas aplicadas a los principales agentes involucrados.

Luego de la sistematización de la información con sus respectivos análisis, se darán a conocer los resultados finales, los cuales se relacionan con el papel de la Educadora Diferencial, entre los que se destaca el trabajo tanto en el ámbito del lenguaje como de lo propuesto en el curriculum nacional, la asesoría a los docentes regulares y la incorporación de la familia en el proceso educativo de los niños integrados.

Por tanto, en relación al primer objetivo:

"*Identificar las estrategias pedagógicas empleadas por las educadoras diferenciales para generar competencias comunicativas y cognitivas en niños con TEL*"

Considerando la importancia del lenguaje para el desarrollo y la adquisición de nuevos aprendizajes y aludiendo a lo planteado por Acosta, es relevante mencionar que, para fomentar aprendizajes enriquecedores en los niños/as, se deben generar *ambientes propicios en contextos significativos*, ya que de esta manera se fortalecen las habilidades metalingüísticas y se benefician los aspectos más formales del lenguaje. Es por ello que la educadora tiene la misión de utilizar estrategias que sean *sistematizadas*, *planificadas* y *organizadas*, para dar respuestas a las necesidades educativas que tiene el niño/a, impulsando a su vez el desarrollo de la *intencionalidad comunicativa*, lo que los ayudará a regular la conducta, pedir información, formular preguntas y describir situaciones, entre otros aspectos de suma importancia para su desarrollo.

Sumado a ello, es importante que la intervención llevada a cabo por la Educadora Diferencial en el área de lenguaje, deba responder a una *propuesta interactiva y colaborativa*, a modo de generar *intercambios comunicativos en contextos significativos*, así como también debe fomentar la participación de todos los agentes involucrados en el proceso del desarrollo lingüístico de los niños con TEL.

Frente a lo anteriormente expuesto, es importante considerar la elección apropiada de las palabras utilizadas por el emisor (en este caso las docentes y adultos más cercanos) así como también la selección de los aspectos no lingüísticos (como gestos y conductas) a modo de lograr *intercambios comunicativos exitosos*, siendo necesario el uso de estrategias lingüísticas que aborden las NEE. Por lo tanto, la apropiación del concepto de *estrategias* por parte de ambas docentes ha de ser importante y clarificador al momento de seleccionar las acciones más adecuadas para cada actividad.

Se puede señalar entonces, que tanto la Educadora Diferencial que se desempeña en el PIE de Ñuñoa como la de Puente Alto, presentan una diferencia entre la conceptualización que tienen de estrategia. Por un lado, la *Ed*[1] indica que las estrategias son las diversas actividades que realiza, para dar cumplimiento a las necesidades educativas de los niños que tiene a su cargo; mientras que la *Ed*[2], las identifica como ciertas acciones a realizar para desarrollar una determinada habilidad lingüística.

A pesar de las diferencias conceptuales previamente mencionadas, en las intervenciones observadas de ambas educadoras, se identifica de igual modo la utilización de *estrategias generadoras de competencias comunicativas*, las cuales se pueden asociar a *estrategias de facilitación directa e indirecta*, como también aquellas *estrategias empleadas para trabajar la expresión y comprensión.*

Dentro de las acciones concretas que se lograron observar en las docentes diferenciales, se destaca mayormente la utilización de estrategias apuntadas a la *facilitación directa*, puesto que constantemente corregían las producciones infantiles vinculadas a la modificación de la conducta lingüística. Dentro de dichas

estrategias observadas podemos mencionar la *corrección explícita, modelado e inducción*, siendo ésta última unas de las más recurrentes.

En lo que respecta a las *estrategias de facilitación indirecta* se identificaron: *modificación y ajuste de habla, uso de buenas preguntas, feedback correctivo,* además de *estrategias para salvar la incomprensión*, entre otras. Sin embargo, éstas no se evidenciaron de manera continua, lo que genera una escasa participación de los niños en la interacción comunicativa dentro del aula regular, no potenciando suficientemente el uso del lenguaje como una herramienta generadora de nuevos conocimientos. Sumado a ello, se observó una acción inconsistente por parte de ambas educadoras diferenciales, al momento de modificar y adaptar su lenguaje, como también en la instancia de devolver a los niños/as producciones lingüísticas más elaboradas, tanto en el aula regular como en la sala de recursos en donde se debería propiciar un trabajo más específico y aportador para el desarrollo del lenguaje.

Sobre aquellas acciones que desarrollaron para trabajar la comprensión y expresión, se pueden señalar las *preguntas abiertas y cerradas,* donde esta última fue el tipo de pregunta más utilizada en las intervenciones de ambas docentes, restringiendo en cierto modo las interacciones conversacionales que se esperaba generar entre los estudiantes. Estas acciones, en su mayoría formales, estaban orientadas a trabajar los objetivos determinados por las docentes diferenciales, de acuerdo a las necesidades grupales, en contextos que carecen de espontaneidad, como también ocurre en las estrategias que responden al método funcional: se evidencian en situaciones y contextos estructurados.

Por otra parte, considerando el trabajo interactivo y colaborativo del cual habla Acosta, en ambas observaciones se pudo evidenciar ciertos indicios de estas opciones de intervención, debido a la dificultad que presenta el aula regular como escenario facilitador para el uso del lenguaje, ya que el objetivo, tanto para las educadoras regulares como diferenciales, era trabajar las necesidades educativas

presentadas a nivel de curso, dificultándose así el desarrollo de estrategias efectivas, en el caso de los niños con necesidades comunicativas y lingüísticas.
En estas situaciones pueden incidir, tanto las demandas curriculares como las necesidades grupales, por sobre las necesidades lingüísticas de los niños pertenecientes al PIE de lenguaje, así como también influyen los espacios de participación estructurados y acotados, sumados al poco tiempo destinado a la participación de dichos menores, ya sea en rondas de preguntas o bien por la poca iniciativa de los mismos en las diferentes actividades propuestas.

En lo que respecta al trabajo realizado en el aula de recursos, se puede decir que, si bien resulta ser un contexto propicio para el trabajo específico que se puede desarrollar en el área del lenguaje, al estar presente sólo el grupo de niños con TEL, puede considerarse desfavorecedor por segregar al grupo del resto del curso, sumado al hecho de que se trata de una intervención con características formales que dificulta finalmente el intercambio comunicativo y significativo entre los diferentes interlocutores involucrados, siendo la docente la encargada de plantear una propuesta de trabajo que busque enriquecer la dinámica de las interacciones.

Para finalizar, más adelante se abordarán de manera específica aquellos aspectos que se relacionan como facilitadores u obstaculizadores en el trabajo colaborativo observado con las docentes regulares y con las familias de los niños involucrados.

Con relación al segundo objetivo:

"*Describir los diferentes tipos de estrategias que las docentes diferenciales propician junto a las docentes de aula regular de los respectivos establecimientos, para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños con TEL"*

En relación a lo establecido por el Decreto N°170, los programas de integración escolar deben establecer un *plan de trabajo* donde se presenten las diversas acciones que se deben llevar a cabo con los estudiantes integrados. Una de éstas,

es que los profesionales de educación diferencial destinen *apoyo a los estudiantes que forman parte del PIE* en el aula regular, además de planificar, evaluar y preparar material, así como también establecer un horario de colaboración con el o los profesores de educación regular, con el estudiante en forma individual o en pequeños grupos, además de realizar un trabajo con la familia de los niños y/o con otros profesionales del establecimiento educacional.

Frente a lo estipulado por el Decreto, estas horas de colaboración entre la educadora diferencial y la docente de aula regular, se evidencian en ambos Proyectos de Integración Escolar, ya que están considerados en las cargas académicas de las docentes.

Por un lado, en la entrevista a la educadora de párvulos de la comuna de Ñuñoa *(Er^1)* señala que existe un trabajo colaborativo entre ambas y que en las horas establecidas para el trabajo en conjunto coordinan, planifican y sistematizan el trabajo a realizar. Además, comparten experiencias, se entregan sugerencias frente a las actividades que desean abordar e intercambian herramientas para afrontar alguna dificultad en cierta área. Sumado a ello, considera que existe una adecuada comunicación entre ambas, mencionando también que existe una apropiada disposición por parte de la educadora diferencial, a la hora de entregar consejos y sugerencias frente a alguna situación en particular. Asimismo, la educadora de párvulos está en constante conocimiento de lo que se trabaja con los niños/as integrados, debido a que ella se encuentra presente en las intervenciones que la educadora diferencial desarrolla, puesto que todas se realizan en el aula regular, en un período de tres veces por semana.

En relación a la educadora de párvulos de la comuna de Puente Alto *(Er^2)* declara que planifica en conjunto con la educadora diferencial en las horas de colaboración. En primera instancia, acuerdan los contenidos a desarrollar, de acuerdo a lo establecido por las Bases Curriculares de Educación Parvularia. Posteriormente y luego de un proceso de retroalimentación entre ambas profesionales, frente a lo que deben abordar para satisfacer las necesidades

educativas del curso, deciden la actividad a realizar, considerando el tipo de apoyo visual a utilizar, como presentaciones en *power point*, secuencias temporales presentadas en láminas, juego de mesas, rompecabezas, entre otras.

No obstante y sobre lo declarado por las docentes, queda de manifiesto la necesidad de reorientar el trabajo puesto que, prima el curriculum nacional en donde las docentes de aula regular presentan dificultades en ceder espacios, producto que deben procurar alcanzar los objetivos planteados por el MINEDUC y los métodos de enseñanza que desarrollan, dentro de los tiempos establecidos, con la finalidad de obtener resultados exitosos en las diferentes evaluaciones a las que están expuestas, encauzado en un sistema que no permite un trabajo colaborativo con una participación democrática de los diferentes agentes involucrados, por ser un espacio jerarquizado.

Para dar cumplimiento a un trabajo colaborativo, la educadora diferencial debe asumir un rol dentro del aula regular que vaya más allá de planificar una actividad didáctica, sino que apoye, informe, oriente, participe y colabore en conjunto con la educadora regular rompiendo de esta manera con la hegemonía propia de las aulas Chilenas.

En relación a lo anterior y considerando el sustento teórico propuesto por Acosta sobre el modelo de intervención colaborativo, se puede mencionar que las estrategias que las docentes diferenciales propician a las educadoras de párvulos, son vistas y consideradas como actividades que están destinadas a reforzar contenidos esperados, en relación a los Planes y Programas de la Educación Parvularia, más que meras acciones que permitan alcanzar determinados objetivos, como por ejemplo, generar y desarrollar competencias comunicativas en los niños con TEL y así facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, la *Er*[1] destaca que la presencia de la Educadora Diferencial en el aula regular es un apoyo fundamental. Asimismo, señala que las actividades y los materiales utilizados son llamativos, puesto que motivan a los niños, y paralelamente les resultan muy atractivos, como ocurre con la lectura de cuentos

relacionados con las temáticas vistas durante las clases. También recalca el uso de canciones que complementan los aprendizajes esperados que la educadora tiene considerados desarrollar de manera anexa.

Por consiguiente, se puede mencionar que la *Er*[1] le otorga gran énfasis a los recursos didácticos utilizados por la Educadora Diferencial, ya que llaman la atención de los niños con TEL y el grupo-curso. Sin embargo, no menciona la importancia del uso que se les puede dar a esos recursos, tomando en cuenta las características y necesidades individuales de los niños/as integrados, con el fin de poder desarrollar habilidades comunicativas y lingüísticas en los niños con TEL.

Por otra parte, la *Er*[2] valora positivamente el trabajo realizado por la Educadora Diferencial en su curso, la cual asiste dos veces por semana. Asimismo, considera oportuno y positivo el hecho de que la docente constantemente utiliza los recursos que la escuela les facilita.

Sin embargo, considera que las estrategias empleadas por la Educadora Diferencial para trabajar la expresión y comprensión, presentan un nivel básico, ante lo cual ella intenta complejizarlas, a la hora de aplicar dicha estrategia a un determinado niño. Esto se puede atribuir al hecho de que, al no presentar una conceptualización clara de lo que es un *Trastorno Específico del Lenguaje,* la Educadora de Párvulos no reconoce como óptimas ciertas estrategias empleadas por la Educadora Diferencial, las que buscan adaptar su lenguaje, a fin de lograr una comunicación eficaz con los niños, puesto que existe una cierta desinformación del rol que debe cumplir la educadora diferencial y las acciones que debe llevar a cabo como profesional del área del lenguaje

En relación a las estrategias sugeridas por la Educadora Diferencial, la *Er*[2] menciona la utilización del parafraseo, el cuento, en donde se comenta sobre la finalización de éste, como también el hecho de identificar a los personajes principales. A su vez, comenta algunas de las actividades realizadas en conjunto, como segmentación silábica, trabajar las profesiones, o actividades de

lectoescritura, como el escribir el nombre de cada uno en mayúsculas como estrategias, entre otras acciones.

En lo que respecta al tercer objetivo:

"*Describir las estrategias que utilizan las educadoras diferenciales con las familias de los niños que asisten al PIE, para impulsar el desarrollo lingüístico*"

De acuerdo a lo establecido por Acosta y Moreno en relación a las etapas orientadas a la participación de la familia, ésta se debe dar desde una *aproximación interactiva* con sus hijos, para así ayudarlos a superar sus dificultades lingüísticas. En este caso, ambas docentes declaran relevante la participación de ellos en el proceso educativo de los niños/as, por lo que consideran dentro de su labor, generar instancias de encuentro para trabajar con la familia a modo de indagar datos fundamentales del desarrollo del niño, como también el hecho de otorgarles ciertas orientaciones y herramientas, con la finalidad de mejorar las interacciones y la comunicación con los menores. En relación a esto, se puede señalar que ambas educadoras diferenciales consideran imprescindible integrar a la familia en el proceso que llevan sus hijos/as, ya que dejan de manifiesto que los padres y apoderados son participantes activos en el desarrollo lingüístico y comunicativo.

En otro aspecto, se puede mencionar lo establecido en el Decreto N°170 en cuanto al rol que asume la familia en un *Proyecto de Integración*. Esta normativa la considera sólo en los procesos de evaluación del niño, tanto para aportar información sistematizada en un cuestionario tipo *anamnesis*, como para recibir un informe con la síntesis de los aspectos más relevantes del trabajo realizado con el menor, además de entregar apoyo y orientaciones hacia los estudiantes.

Frente a ello, la percepción que tienen las educadoras diferenciales ante lo declarado por la normativa, es que debería haber una *mayor participación y compromiso de los padres o figuras vinculares de los niños integrados durante la*

etapa educativa de éstos, paralelamente al proceso de superación de sus dificultades lingüísticas, situación que no es ajena en los contextos educativos a las cuales ellas pertenecen. Esto se debe a que son escasas las instancias propuestas por el PIE comunal para realizar una intervención a nivel familiar, viéndose limitadas sólo a realizar reuniones o entrevistas con ellos, lo cual se ve reflejado en la opinión de los padres y/o apoderados consultados, quienes expresan que las educadoras deberían proporcionar *mayores instancias de encuentro*, para brindarles información sobre el progreso que han presentado sus niños.

Por otra parte, otro de los aspectos sugeridos por los autores señalados anteriormente, tiene relación con que las educadoras diferenciales deben *otorgar a los adultos estrategias concretas que favorezcan la comunicación entre ellos, además de reforzar los aprendizajes de los niños*. Ante esta situación, ambas docentes declaran estas sugerencias como elementos relevantes para que los niños amplíen sus expresiones lingüísticas, otorgándoles a las familias ciertas acciones y actividades para que sean desarrolladas en el hogar, dentro de un *marco contextualizado y significativo para los niños*, generar espacios de comunicación en situaciones cotidianas. Asimismo, la mayoría de los padres o figuras vinculares consultados, concuerdan con que las educadoras los orientan con actividades lúdicas y de fácil realización, las cuales son proporcionadas tanto en las reuniones de apoderados, entrevistas y por medio de la libreta de comunicaciones. Por lo tanto, dichas estrategias y actividades sugeridas siempre buscan favorecer el uso del lenguaje en los menores.

Finalmente, debe existir una etapa de *seguimiento del plan de trabajo realizado con el niño*, el cual se presenta a través de reuniones o encuentros informales con los apoderados, a fin de dar a conocer los objetivos logrados y los que están en desarrollo por parte de los menores. En la presente investigación, ambas educadoras diferenciales generan dichas instancias para comunicar los estados de avance de sus estudiantes. No obstante, para los apoderados estos encuentros destinados para dar a conocer los progresos o dificultades de sus niños, no son

los suficientes durante el año, lo que puede influir en que los padres o figuras vinculares, al no recibir una información constante sobre los aprendizajes alcanzados por sus niños, no puedan contribuir de manera satisfactoria a las necesidades lingüísticas de éstos.

Para dar respuestas al cuarto objetivo:

"*Identificar los elementos facilitadores y obstaculizadores que enfrentan las profesoras diferenciales, en el trabajo con la familia y la docente regular de los niños con TEL, para impulsar su desarrollo lingüístico*"

En relación a los instrumentos de recogida de información aplicados durante el proceso que duró la presente investigación, se logró determinar que ambas educadoras diferenciales se enfrentan durante dicho proceso con elementos que facilitan, pero al mismo tiempo obstaculizan el trabajo con las familias y las docentes de aula regular, a fin de impulsar el desarrollo lingüístico de los niños.

De acuerdo a lo analizado, se puede dar a conocer que se presentan más elementos obstaculizadores que facilitadores en el trabajo que realizan las educadoras diferenciales con las familias de los niños integrados de ambos colegios. Por un lado, uno de los elementos facilitadores identificados son las vías de comunicación entre educadoras diferenciales y apoderados, que se da de manera recurrente y constante, lo que permite a dichas profesionales informarles acerca de posibles instancias de encuentro, así como también de enviarles actividades para realizarlas en el hogar vía cuaderno o carpeta de aprendizaje, además de sugerirles ciertas acciones concretas y cercanas que puedan realizar dentro de su diario vivir, para así fomentar el uso del lenguaje en los menores, acciones que son informadas a través de las reuniones de apoderados, entrevistas personales y como última instancia de comunicación, acuden a los recursos tecnológicos

Por otro lado, se encuentran aquellos elementos obstaculizadores que no permiten reforzar y afianzar los posibles aprendizajes alcanzados por los niños en el

colegio, debido a que existe una baja participación por parte de los apoderados en las diferentes actividades pedagógicas que propone el PIE comunal, unido al hecho de que éstas se dan de manera esporádica. Para esta baja participación, se puede atribuir como posible variable la exigencia laboral que demanda mayor cantidad de tiempo a los padres y/o apoderados de los niños integrados, que por consiguiente no puedan asistir a las reuniones acordadas con la Educadora Diferencial.

En cuanto al trabajo que se da con la docente de aula regular, se considera como un aspecto facilitador la constante comunicación que presentan las educadoras diferenciales con las docentes de párvulos, puesto que al existir instancias de encuentros utilizados para planificar y organizar las intervenciones pedagógicas, se favorece el hecho de que constantemente, estén en contacto, se comuniquen opiniones, se retroalimenten y apoyen durante todo el proceso. Sin lugar a dudas, esto propicia que se presente un adecuado clima laboral y que además se potencie el modelo de intervención colaborativo (que difunde tanto el Decreto N°170 como lo planteado por Acosta) lo que les permite finalmente planificar, sistematizar y organizar el trabajo a realizar con los niños en general y así apoyar de mejor manera a los niños integrados, considerando sus características y necesidades para generar las acciones necesarias, a fin de poder desarrollar sus competencias comunicativas y lingüísticas.

No obstante, un elemento obstaculizador que se visualizó, fue que durante las intervenciones pedagógicas que desarrollaron las educadoras diferenciales en el aula regular, los objetivos propuestos eran abordados de tal manera que apuntaban más a trabajar las necesidades educativas del curso en general, que las de los propios niños integrados esto se debe, en cierta parte, en cómo llevan a cabo la hora de colaboración que tienen ambas docentes, puesto que en dichas instancias, la profesora a cargo del curso le presenta a la docente diferencial su planificación con los aprendizajes esperados que pertenecen al curriculum nacional. Posteriormente, se llega a un acuerdo en cuáles serán los objetivos que se trabajarán en aquellas intervenciones, perdiendo de vista, que lo importante es

identificar y abordar las propias necesidades educativas que se presentan en el área de lenguaje.

Esta es una situación que ambas docentes reconocen y consideran como desfavorecedora para el acceso a los aprendizajes escolares, ya que no les permite enfocarse a realizar un programa de intervención más específico en apoyo hacia los niños con TEL. Este hecho se presentó en el caso del colegio de Ñuñoa en donde la modalidad de trabajo se destinaba sólo a realizarse en el contexto de aula regular, dificultando el reconocimiento de los posibles avances de los menores integrados. Mientras que en el establecimiento educativo de Puente Alto además de realizar un trabajo en el aula regular, también se establece un trabajo más específico en el aula de recursos, por lo que los objetivos planteados a nivel del lenguaje podrían obtener aprendizajes más significativos para los niños.

Para finalizar, el quinto objetivo:

"Comparar las estrategias utilizadas por las educadoras diferenciales en los respectivos Proyectos de Integración Escolar, para encontrar puntos de contraste y complementación, adecuados a la labor docente"

Al analizar y comparar las intervenciones pedagógicas de las docentes diferenciales, se puede determinar que ambas educadoras presentan estrategias comunes y aspectos que contrastan en su labor docente. Se puede señalar que éstas se enfocan al método formal con ciertos aspectos funcionales, puesto que predominan en sus quehaceres pedagógicos, el fijar con anterioridad los objetivos y seguir la secuencia normal de éstos. Sumado a ello, estos objetivos son organizados de manera restrictiva, donde se evidencia que el ambiente está carente de naturalidad y flexibilidad. Además, se visualiza por partes de ambas docentes, un predominio por dirigir las actividades previamente estructuradas y sistematizadas, dejando de lado la intención de generalizar espontáneamente el lenguaje, para que los niños/as adopten lo aprendido a otras situaciones.

Por otro lado, en relación a aspectos más positivos, las educadoras crean

situaciones interactivas para que todos los presentes puedan participar, utilizando para ello materiales concretos y adecuados a los aprendizajes que esperan impulsar. Adicionalmente, consideran de gran importancia involucrar al grupo familiar de los niños que forman parte del proyecto, para que en sus contextos naturales se presenten las oportunidades necesarias para interactuar y así poder comunicarse eficazmente.

En lo que se refiere a las estrategias utilizadas con las docentes de aula regular, se puede decir que tanto la Ed[1] como la Ed[2], consideran indispensable desarrollar un trabajo con tendencia a un modelo colaborativo, ya que esto genera que el proceso que llevan a cabo con los niños integrados se logre de manera satisfactoria. Por consiguiente, se puede mencionar que ambas educadoras presentan en su labor docente un interés de comunicar y proporcionar a las educadoras de aula regular, estrategias específicas y de apoyo especializado a los niños integrados, así como también se preocupan de satisfacer las otras necesidades grupales. Asimismo, existe una intervención colaborativa entre las educadoras diferenciales y la familia, en donde se entrega un adecuado apoyo pedagógico a los padres, orientado a cubrir las necesidades lingüísticas de sus hijos, a fin de que se comuniquen de mejor forma en un contexto familiar diario.

Como puntos de contraste, se puede mencionar que ambas educadoras presentan distintos significados en lo que se refiere al concepto de estrategia, donde se observaron diferencias significativas. Por una parte, una de las educadoras fomenta de manera más sistemática algunos ámbitos del lenguaje por sobre otros, así como también en sus intervenciones no presenta una variedad en los recursos, siendo estos reiterativos en su uso y generando poca expectación en el niño. Mientras que la otra educadora, además de abordar los distintos ámbitos del lenguaje, no pierde de vista la importancia que tiene la utilización de recursos o material atractivo para los niños al momento de abordar una actividad. También se evidenció una constante preocupación en sus intervenciones por presentar un inicio, un desarrollo y un adecuado cierre, lo cual se valora positivamente, puesto que organiza correctamente el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, se observa cierta rigidez en las planificaciones de sus clases, puesto que éstas no se ajustan de manera oportuna a las actividades que se están desarrollando. A pesar de esto, ambas profesionales buscan constantemente desarrollar competencias comunicativas entre los niños y niñas.

Al comparar las estrategias que propician ambas docentes a las educadoras regulares y a las familias, se infiere que éstas se encuentran en el mismo paradigma teórico de la autonomía personal, en donde perciben que *el acceso a la educación y la permanencia en el sistema escolar, debe ser responsabilidad de toda la comunidad educativa, para que los niños que presenten alguna NEE puedan superarlas.* No obstante, esta situación lamentablemente no se evidencia en la práctica, ya que los diferentes agentes de las unidades educativas no se encuentran suficientemente preparados para abordar las NEE de sus estudiantes, por lo que se hace necesario informar y sensibilizar sobre las pretensiones del actual Decreto y del significado real de los conceptos *integración y colaboración,* a modo de lograr cambios significativos en el proceso educativo de ambos establecimientos.

Frente a ello, es importante utilizar las horas de planificación y evaluación conjunta de la enseñanza, para orientar y entregar estrategias claras y precisas para cada estudiante, asegurando no solo el acceso al curriculum escolar, sino también la plena integración al sistema.

A partir de este trabajo de investigación, podemos concluir que existen variables significativas que podrían incidir en la implementación de estrategias lingüísticas oportunas, así como en el ejercicio docente. Dentro de estas variables evidenciadas, están la formación inicial de ambas educadoras diferenciales, los años ejercidos como docentes en Proyecto de Integración Escolar en Lenguaje, el ambiente laboral en que se desenvuelven diariamente, así como la forma en que es implementado el PIE en cada establecimiento educacional, destacándose limitantes en los espacios físicos compartidos entre ambas docentes, estando éstas impuestas desde la educadora regular hacia la educadora diferencial,

estableciéndose una jerarquización de los roles que repercute en el real hacer pedagógico de la educadora diferencial, el cual está guiado por lo que la educadora regular le pide y permite realizar, de manera que la labor docente se ve restringida a realizar un apoyo dirigido de acuerdo a los requerimientos de la educadora regular, relegando el verdadero rol de la educadora diferencial, situación que obstaculiza la planificación en conjunto en pro del descubrimiento de las NEE y como éstas debieran ser abordadas para lograr avances significativos en el desarrollo del lenguaje.

Como consideraciones finales, esperamos que los resultados expuestos sirvan de material orientador a los profesionales del área, permitiendo enriquecer su quehacer docente, considerando que las estrategias que desean implementar sean favorecedoras a partir del *cuándo* y *cómo* se utilicen, para así impulsar el desarrollo lingüístico en niños/as con Trastorno Específico del Lenguaje.

De igual manera, esperamos que las variables nombradas anteriormente sean investigadas en futuros trabajos, con el objetivo de establecer la *real intervención* de éstas, en la implementación de las diversas estrategias lingüísticas fundamentales en el desarrollo del lenguaje de los niños con TEL.

VII. BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

Referencias Bibliográficas

- Acosta, V. y Moreno, A. (1999). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos.* Barcelona: Masson.

- Aguado, G. (1999). *Trastorno específico del lenguaje. Retraso del Lenguaje y Disfasia*. Málaga: Aljibe.

- Blázquez, F., Cantón, I., González, V., Moya, C. y Jares, X. (2002). *Qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid: Biblioteca Nueva.

- Godoy P., Meza, M. y Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile.* Santiago: Ministerio de Educación.

- Hernández, J. (1995). *"Propuesta Curricular en el área de lenguaje: educación infantil y alumnos con trastornos en la comunicación".* Madrid: CEPE.

- Mendoza, E. (2001) *Trastorno Específico del lenguaje (TEL).* Madrid: Pirámide.

- MINEDUC (2002). *Decreto Exento de Educación Nº 1300*. *Instructivo sobre atención de alumnos con trastorno específico del lenguaje*. Chile: Autor.

- MINEDUC (2009). *Decreto Nº 170. Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial.* Chile: Autor.

- MINEDUC (1994). *Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad Nº 19.284*. Chile: Autor.

- MINEDUC (2005).*Política Nacional de Educación Especial. Nuestro compromiso con la diversidad. Serie Bicentenario.* Chile: Autor.

- MINEDUC-DEPROV Oriente (2007). Reformulación Proyecto de Integración comunal Ñuñoa. Región Metropolitana, Chile.

- Monfort, M. y Juárez, A. (1996). *Estimulación del lenguaje oral* (2ª Edición). Madrid: Santillana.

- Monfort, M. y Juárez, A. (1995). *"El niño que habla"*. Madrid: Colección Educación Preescolar. 1995.

- Owens, R. (2003). *Desarrollo del lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.

- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.

- Torre, S. de la, (1993). *Didáctica y currículo. Bases y componentes del proceso formativo.* Madrid: Dykinson. 1993.

Fuentes Electrónicas

- Aguilar, Luis A. (2009). *Síntesis del documento El Informe Warnock*. Extraído desde http://blocs.xtec.cat/educacioespecialssdh/files/2009/01/informe-warnock.PDF

- Bardin (1986). *Elaboración de un Sistema Categorial de Análisis de Contenido*. Extraído desde http://tecnologiaedu.us.es/revistaslibros/ANALISIS.htm

- Construcción Escala Likert. Extraído desde http://www.slideshare.net/solanghyz/escala-likert-4098181

- Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948). Extraído desde http://www.cnrha.mspsi.es/bioetica/pdf/declaracion_Univ_Derechos_Humanos.pdf

- Estudios, Asesorías y Planificación en Desarrollo Local (CEAS Ltda.) para el MINEDUC (2010). *Estudio a nivel muestral de la calidad del proceso de integración educativa.* Extraído desde http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnCEAS.pdf

- Godoy Mª Paulina, Meza Mª Luisa, Salazar A., MINEDUC (2004) *Antecedentes de la Educación Especial en Chile.* Extraído desde http://www.mineduc.cl/biblio/documento/200809081615000.AntechistOricospresenteyfuturodelaEduc.pdf

- MINEDUC (2009). *Ley N° 20.370: Establece la Ley General de Educación.* Chile: Autor. Extraído desde http://www.leychile.cl/Navegar?idLey=20370

- MINEDUC (2005). *Políticas de Educación Especial.* Pág. 10. Extraído desde http://web.integra.cl/doctos_cedoc/archivos/documentos/NUESTRO_COMPROMISO_CON_LA_DIVERSIDAD.pdf

- Psicomed. DSM IV. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (American Psychiatric Association)* Extraído desde http://personal.telefonica.terra.es/web/psico/dsmiv.html

- MINEDUC (1999). *Proyectos de Integración Escolar, Orientaciones 1999.* Extraído desde http://www.mineduc.cl/biblio/documento/int_escolar1999.pdf

- Porta, L. y Silva M. (s. f).*La investigación cualitativa: el análisis de contenido en la investigación educativa.* Pág. 8. Extraído desde http://publishing.yudu.com/Freedom/Agc2s/Lainvestigacincualit/resources/8.htm

- UMCE - MINEDUC (2006 - 2007). *Estudio de la calidad de la Integración escolar.* Extraído desde http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%202010/ESTUDIOS%20Y%20DOCUMENTOS/EstudioIntegraciOnEscolarUMCE.pdf

ANEXOS

INDICE

I. Cartas de Solicitud para Acceder a la Información

- Cartas dirigidas a Educadoras Diferenciales 5
- Cartas dirigidas a Educadoras de Párvulos 6
- Carta de Presentación hacia Padres y/o Apoderados 7

II. Formato inicial de los Instrumentos

- Formato de Cuestionario para Padres y/o Apoderados 9
- Guión de Entrevistas para Educadoras Diferenciales 13
- Guión de Entrevistas para Educadoras Regulares 18

III. Validación de Instrumentos Investigativos

Profesor Andrés Marió

- Cuestionario para Padres y/o Apoderados 23
- Entrevista para Educadoras Diferenciales 26
- Entrevista para Educadoras Regulares 29

Profesora Ximena Acuña

- Cuestionario para Padres y/o Apoderados 32
- Entrevista para Educadoras Diferenciales 34

Entrevista para Educadoras Regulares 37

IV. Formato Final de de los Instrumentos Investigativos

- Cuestionario para Padres y/o Apoderados 40
- Entrevista para Educadoras Diferenciales 43
- Entrevista para Educadoras Regulares 49

V. Aplicación Piloto de Instrumentos Investigativos

- Entrevista a Educador Diferencial 54
- Cuestionario para Padres y/o Apoderados 74
- Entrevista a Educador Regular 77

VI. Aplicación Instrumentos a los Establecimientos Educativos

- Aplicación de Instrumentos Colegio Eduardo Frei Montalva-Ñuñoa 85
- Aplicación de Instrumentos Complejo Educacional La Consolidada-Puente Alto 123

VII. Registros de Observación

- Registros de Observación Colegio Eduardo Frei Montalva-Ñuñoa 168
- Registros de Observación Complejo Educacional La Consolidada-Puente Alto 232

VIII. Identificación de estrategias

- Identificación de estrategias Colegio Eduardo Frei Montalva-Ñuñoa 381
- Identificación de estrategias Complejo Educacional La Consolidada-Puente Alto 426

I.Cartas de Solicitud para Acceder a la Información

CARTA DE SOLICITUD DE ACCESO A LA INFORMACIÓN DIRIGIDO A EDUCADORAS DIFERENCIALES

Santiago, abril 2012

Estimada Profesora:

Junto con saludarla, nos presentamos a usted como estudiantes egresadas de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quienes estamos trabajando en nuestra memoria de título.

Frente al tema de nuestra investigación que tiene por nombre: "*Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar".* Solicitamos de su colaboración en el proceso de recolección de información autorizándonos para observar algunas de sus intervenciones en el aula con los estudiantes integrados pertenecientes al PIE de lenguaje, como también participar de una entrevista con relación a su experiencia.

Para finalizar es importante mencionar que su identidad será resguardada en todo momento y la información obtenida será de uso exclusivo para los fines de nuestra investigación.

De antemano agradecemos su participación.

Saludan atentamente

Loreto Merino. M Valeria Müller. V

Andrea San Martín. C Macarena Véliz. M

CARTAS SOLICITUD DE ACCESO A LA INFORMACIÓN DIRIGIDO A EDUCADORAS DE PÁRVULOS

Santiago, abril 2012

Estimada Profesora:

Junto con saludarla, nos presentamos a usted como estudiantes egresadas de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quienes estamos trabajando en nuestra memoria de título.

Frente al tema de nuestra investigación que tiene por nombre: "*Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar".* Solicitamos de su colaboración en el proceso de recolección de información autorizándonos para observar algunas de las intervenciones que realizará la educadora diferencial al interior de su aula con los estudiantes integrados pertenecientes al PIE de lenguaje, como también participar de una entrevista con relación a su experiencia en el ámbito de la integración.

Para finalizar es importante mencionar que su identidad será resguardada en todo momento y la información obtenida será de uso exclusivo para los fines de nuestra investigación.

De antemano agradecemos su participación.

Saludan atentamente,

Loreto Merino. M Valeria Müller. V

Andrea San Martín. C Macarena Véliz. M

CARTA DE PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN HACIA PADRES Y/O APODERADOS

Santiago, abril 2012

Estimados Padres y/o Apoderados:

Junto con saludarles, nos presentamos a ustedes como estudiantes egresadas de Educación Diferencial con mención en Problemas de Audición y Lenguaje de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, quienes estamos trabajando en nuestra memoria de título.

Para lo cual estamos realizando una investigación sobre el trabajo que realiza la Educadora Diferencial en el Proyecto de Integración Escolar (PIE) en el que su niño/a participa. Por lo que nos dirigimos a Usted solicitando su colaboración en el proceso de recolección de información mediante un cuestionario el cual se adjunta a continuación.

Para esto solicitamos la mayor sinceridad a la hora de responder cada una de las afirmaciones incluyendo la pregunta final. Es importante mencionar que su identidad será resguardada, por lo que no es necesario identificarse al momento de contestar este cuestionario.

De antemano agradecemos su participación en esta investigación.

Saludan atentamente,

Loreto Merino. M Valeria Müller. V

Andrea San Martín. C Macarena Véliz. M

II.Formato inicial de los Instrumentos

PRIMER FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento :

Curso :

Fecha :

Estimados padres y apoderados: con la finalidad de conocer el trabajo que realiza la Educadora Diferencial con su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje, solicitamos responder este breve cuestionario. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

PREGUNTAS	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2. Mantengo una comunicación fluida y permanente con la Educadora Diferencial.	5	4	3	2	1
3. La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo	5	4	3	2	1

que realiza con el niño/a.					
4. Conozco el trabajo que se realiza con el niño/a en el PIE.	5	4	3	2	1
5. La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro para resolver mis dudas e inquietudes.	5	4	3	2	1
6. La Educadora Diferencial realiza reuniones de apoderados para informar sobre los avances en el proceso del niño/a.	5	4	3	2	1
7. Los avances del niño/a en el PIE me los informa la Educadora Diferencial.	5	4	3	2	1
8. La Educadora Diferencial solicita de mi apoyo y colaboración para reforzar los aprendizajes vistos en clases.	5	4	3	2	1
9. La Educadora Diferencial me motiva a participar en el PIE.	5	4	3	2	1
10. He facilitado a la Educadora Diferencial información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
11. Si la Educadora Diferencial solicita de mi colaboración en alguna actividad realizada al	5	4	3	2	1

interior de la sala de clases, participo de ellas.					
12. Apoyo en la realización de las tareas del niño/a.	5	4	3	2	1
13. Utilizo material o aplico las sugerencias entregadas por la Educadora Diferencial en apoyo a las tareas del niño/a.	5	4	3	2	1
14. Frecuentemente asisto a reuniones para conocer los avances del niño/a.	5	4	3	2	1
15. Considero que es importante apoyar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
16. Frente a una duda o dificultad, puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1
17. La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizar en el hogar.	5	4	3	2	1
18. La Educadora Diferencial me entrega consejos de cómo trabajar en la casa con el niño/a.	5	4	3	2	1
19. He visto avances en el niño/a desde que asiste al PIE	5	4	3	2	1

20. Me comunico con la Educadora Diferencial en forma personal.	5	4	3	2	1
21. Me comunico con la Educadora Diferencial por escrito, a través de la libreta o cuaderno de comunicaciones.	5	4	3	2	1
22. Me comunico con la Educadora Diferencial vía telefónica.	5	4	3	2	1
23. Me comunico con la Educadora Diferencial vía Internet.	5	4	3	2	1

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

PRIMER GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS DIFERENCIALES

Datos de Identificación

Nombre del informante :

Establecimiento Educacional:

Cargo :

Cursos : Nº de niños integrados :

Fecha :

Hora de Inicio : Hora de Término :

Nombre del Entrevistador :

Objetivo

Conocer cuáles son las acciones empleadas por la educadora diferencial en relación al trabajo de aula, con las familias y las educadoras regulares, para generar competencias comunicativas en los niños con TEL.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta

Respecto a su formación docente:

- Título profesional
- Institución/es Formadoras
- Años de ejercicio docente
- Tiempo en el Establecimiento Educacional
- Perfeccionamiento docente

¿Qué percepción tiene acerca del proceso de integración, implementada en el país?

- Concepto de NEE
- Concepto de PIE

En relación al PIE:

¿Participó en la elaboración del PIE? ¿Cuánto conoce del PIE de la escuela?

¿Conoce los fundamentos principales del PIE implementados en esta escuela? ¿influyen éstos en el trabajo que se realiza con los niños? ¿de qué manera?

- PIE como estrategia que aborda las NEE de los niños
- Recursos o materiales pedagógicos

¿De qué manera se trabaja con las familias de los niños/as con TEL?

- Actividades que se realizan
- Tiempo destinado

¿Qué profesionales están involucrados en el trabajo que se lleva a cabo en el PIE? ¿cómo articula el trabajo con la profesora regular?

- Trabajo colaborativo (docente regular y docente diferencial)
- Tiempo destinado

¿Qué importancia le otorga a la adquisición del lenguaje? ¿qué ocurre cuando éste no se desarrolla de manera esperada?

- Concepción de Lenguaje
- Concepción de TEL

En relación al Decreto N° 170:

Según usted ¿Qué opina del Decreto N°170?

- Fortalezas y debilidades

- Trabajo en aula de clases
- Trabajo con la familia
- Cambios significativos en relación al antiguo Decreto

En lo que se refiere a su labor docente:

¿Cómo impulsa usted el desarrollo lingüístico en los niños integrados?

- Actividades frecuentes
- Organización del trabajo en aula
- Recursos o materiales didácticos

¿Qué estrategias lingüísticas utiliza con los niños/as que tienen TEL?

- Acciones en aula

¿Cómo aborda las diferencias individuales en las actividades que realiza?

Sobre el trabajo que se realiza con los padres y apoderados:

Según usted ¿cuáles son las acciones que desempeñan los padres de los niños del PIE, en el desarrollo lingüístico de éstos?

- Actividades y estrategias que pueden ser abordadas por los padres y apoderados ¿cuál o cuáles considera que son más exitosas?
- Nivel de compromiso

¿Cómo ha sido su experiencia en el trabajo con padres y apoderados de los niños/as pertenecientes al PIE?

- Motivación para participar del trabajo que se realiza con el niño/a
- Instancias y frecuencias de encuentros
- Vías de comunicación

¿De qué manera involucra a los padres y apoderados en el trabajo de los niños integrados?

- Actividades y recursos utilizados

- Orientaciones y estrategias

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto al trabajo que realiza con los padres y apoderados?

- Factores que influyen (positiva y negativamente) en la participación de los padres
- Desafíos que se plantean en el trabajo con los padres

¿Cómo se ve reflejado el apoyo de los padres hacia sus hijos?

- Actividades que usted impulsa para que participen los padres
- Puntualidad en las tareas acordadas
- Dudas e inquietudes de los padres
- Resolución de las dudas presentadas

Según usted ¿cómo valoraría el trabajo que realiza con la familia?

En relación al trabajo que realiza con las profesoras regulares:

¿Cuál es su experiencia en el trabajo con las profesoras regulares de los niños pertenecientes al PIE?

- Motivación para participar del trabajo que se realiza con el niño
- ¿La profesora regular requiere de su apoyo en el trabajo con los niños integrados?

Según usted ¿cuáles son las acciones que implementan las profesoras regulares en el desarrollo lingüístico de los niños?

- Actividades y estrategias que pueden ser abordadas por la docente regular
- Nivel de compromiso

¿Cómo se establece con la profesora regular el trabajo de los niños integrados?

- Actividades, recursos y estrategias sugeridas

- Nivel de relación de la profesora regular hacia los niños integrados
- Organización
- Distribución del tiempo (días de la semana)
- Actividades que usted impulsa para que participen los docentes regulares.
- Puntualidad en las tareas acordadas

¿Cuál es el impacto y cómo se ve reflejado el apoyo de las profesoras regulares hacia los/as niños/as integrados?

- Nivel de compromiso

¿Qué opina sobre el trabajo establecido con las profesoras regulares?

- Coordinación del trabajo

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño? ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

- Factores que influyen (positiva y negativamente)
- Desafíos que se plantea

PRIMER GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS REGULARES

Datos de Identificación:

Nombre del informante :
Establecimiento Educacional :
Cargo :
Curso :
Nº de niños integrados :
Fecha :
Hora de Inicio : Hora de Término:
Nombre del Entrevistador :

Objetivo

Conocer cómo es el trabajo que realiza la Educadora Diferencial, en conjunto con la Educadora Regular, con el fin de otorgar las orientaciones necesarias para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños integrados en el PIE de lenguaje.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta

Respecto a su formación docente:

- Título profesional
- Institución/es Formadoras

- Años de ejercicio docente
- Tiempo en el Establecimiento Educacional
- Perfeccionamiento docente

¿Hace cuánto tiempo ha trabajado con niños integrados? ¿cómo ha sido su experiencia?

¿Qué sabe de Integración? ¿qué piensa usted de trabajar con niños/as integrados en el aula?

Respecto al PIE:

¿Qué conoce sobre el PIE de lenguaje de la Escuela? ¿qué opina sobre la implementación de éste?

- Fortalezas y debilidades del PIE de la escuela
- Fortalezas y debilidades en la ejecución del PIE

¿Qué importancia le otorga a la adquisición y desarrollo del lenguaje?

- Concepción de Lenguaje
- Concepción de TEL

En lo que se refiere a su labor docente:

¿De qué manera aborda las necesidades educativas de los niños integrados?

- Trabajo especifico en el área del lenguaje
- Actividades frecuentes
- Organización del trabajo en aula
- Recursos o materiales didácticos
- Apoyo emocional al niño

En relación al trabajo que se realiza con la profesora diferencial:

¿Cuál es la valoración con respecto a su trabajo y acciones realizadas con los niños/as pertenecientes al PIE?

- Motivación para participar del trabajo que se realiza con el niño
- ¿La profesora diferencial requiere de su colaboración en el trabajo con los niños integrados?

Usted nos podría contar ¿qué actividades y estrategias ha podido observar respecto al trabajo que realiza la educadora diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños?

- Actividades y estrategias
- Nivel de compromiso

¿Cómo se establece el trabajo con la educadora diferencial?

- Actividades y recursos utilizados
- Orientaciones y estrategias sugeridas
- Organización
- Distribución del tiempo (días de la semana)

Según su parecer ¿cómo evalúa el trabajo con la educadora diferencial? ¿qué opinión tiene respecto a este trabajo?

- Acuerdo o consenso de las actividades a realizar
- Reuniones
- Coordinación del trabajo

En relación a los padres y apoderados:

¿Cómo se comunica usted con los padres y apoderados de los niños integrados? ¿la profesora diferencial realiza las mismas acciones que usted? ¿ella realiza las mismas acciones que usted?

- Reuniones formales e informales
- Vías de comunicación
- Orientaciones y estrategias

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño? ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

- Factores que influyen (positiva y negativamente)
- Desafíos que se plantea

III.Validación de Instrumentos Investigativos

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: CUESTIONARIO

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía de y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Solicitud de validación del instrumento investigativo, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista	: Loreto Merino M, Valeria Müller V, Andrea San Martín C, Macarena Véliz M.
Profesora Guía	: Valeria Rey Figueroa
Profesional Validador	: Andrés Isidro Marió Casanova
Título Profesional	: Psicólogo
Tema de la Investigación	: Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar.
Instrumento a Validar	: Cuestionario para padres y/o apoderados
Objetivo del cuestionario	: Recopilar las opiniones de padres y/o apoderados acerca de las acciones que realiza la Educadora Diferencial para impulsar el desarrollo lingüístico en niños/as con TEL, pertenecientes a un Proyecto de Integración Escolar.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIO
Claridad en el lenguaje	1.- Las siglas desarrollarlas, ejemplo PIE. No todos la conocen.
Redacción	1.- La afirmación cambiar el sujeto. 2.- La afirmación 11 redactar de nuevo. 3.- La afirmación 14 cambiar sujeto. 4.- La afirmación 19 cambiar redacción.
Estructura y organización	Sin comentario
Formato de presentación (tipo y tamaño de letra)	Sin comentario

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIO
Coherencia	Afirmación 12 no tiene coherencia con el objetivo propuesto al principio.
Cohesión	Sin comentario
Temáticas	Esta de acuerdo a los objetivos específicos planteados en la investigación.
Extensión	Tengo la impresión que existen temas que están repetidos, al revisar que no se dupliquen puede ser que disminuya la extensión. El instrumento entre 20 a 30 afirmaciones está bien.

Comentarios:

Revisar las afirmaciones de acuerdo con el objetivo propuesto al principio del cuestionario.

Sugerencia ampliar los sujetos que aparecen mencionados en el objetivo que apárese al principio de su cuestionario.

Los indicadores deben estar escritos sin salto de página.

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: ENTREVISTAS

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía de y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Solicitud de validación de instrumentos investigativos, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista	: Loreto Merino M, Valeria Müller V, Andrea San Martín C, Macarena Véliz M.
Profesora Guía	: Valeria Rey Figueroa
Profesional Validador	: Andrés Isidro Marió Casanova
Título Profesional	: Psicólogo
Tema de la Investigación	: Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar
Instrumento a Validar	: Entrevista para Educadoras Diferenciales
Objetivo de la entrevista	: Conocer cuáles son las acciones empleadas por la educadora diferencial en relación al trabajo de aula, con las familias y las educadoras regulares, para generar competencias comunicativas en los niños con TEL.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIO
Claridad en el lenguaje	Sin comentario
Redacción	1.- Agregar el articulo *el* para referirse al país en la pregunta uno. 2.- Agregar en la pregunta tres ¿conoce los fundamentos ¿por qué no las conoce? 3.- En la pregunta cinco ¿Cómo articula el trabajo? Agregar el sujeto *los profesionales* para que tenga sentido con la pregunta anterior. 3.- En la pregunta siete agregar si conoce el Decreto 170. 4.- En la pregunta ocho cambiar el concepto impulsar por otro más adecuado. 5.- Agregar en la pregunta diecinueve “planifica” en vez de establece.
Estructura y organización	1.- Agregar a todas las preguntas los temas que se van abordar. 2.- En la pregunta diecisiete plantear el tema como una afirmación y no como pregunta. O la otra posibilidad es plantearla como pregunta.

Formato de presentación (tipo y tamaño de letra)	Sin comentario

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIO
Coherencia	Tiene coherencia interna, especialmente al agregar los temas que quieren abordar.
Cohesión	Sin comentario
Temáticas	Sin comentario
Extensión	Sin comentario

Comentarios:

Sin comentarios

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: ENTREVISTAS

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía de y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Solicitud de validación de instrumentos investigativos, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista : Loreto Merino M, Valeria Müller V, Andrea San Martín C, Macarena Véliz M.

Profesora Guía : Valeria Rey Figueroa

Profesional Validador : Andrés Isidro Marió Casanova

Título Profesional : Psicólogo

Tema de la Investigación : Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar

Instrumento a Validar : Entrevista para Educadora Regular

Objetivo de la entrevista : Conocer cómo es el trabajo que realiza la Educadora Diferencial, en conjunto con la Profesora Regular, con el fin de otorgar las orientaciones necesarias para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños integrados en el PIE de lenguaje.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIO
Claridad en el lenguaje	Sin comentario
Redacción	1.- En la pregunta cuatro colocar a qué sujeto están refiriéndose si a los niños integrados o a niños “normales”. 2.- Pregunta seis problemas de redacción en la forma de plantearla. 3.- Sacar introducción a la pregunta siete. 4.- Agregar en la pregunta siete el tema “Desarrollo Lingüístico”. 5.- En la pregunta ocho cambiar “establece” por “organiza”. 6.- En la pregunta diez eliminar la sub pregunta ¿Ella realiza las mismas…?.
Estructura y organización	1.- La pregunta dos pase a ser la pregunta uno. 2.- Agregar a todas las preguntas los temas que se van abordar. 3.- Se sugiere para la pregunta once acotarla.
Formato de presentación	Sin comentario.

(tipo y tamaño de letra)	

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIO
Coherencia	1.- En la pregunta seis los temas planteados no tienen relación con la pregunta que se hace. Sugiero hacer pregunta específica para estos temas. 2.- En la pregunta diez el tema “orientaciones y estrategias” no tiene relación con la pregunta.
Cohesión	Sin comentario.
Temáticas	Sin comentario.
Extensión	Sin comentario.

Comentarios:

Sin comentarios

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: CUESTIONARIO

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía de y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Solicitud de validación del instrumento investigativo, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista	: Loreto Merino M, Valeria Müller V, Andrea San Martín C, Macarena Véliz M.
Profesora Guía	: Valeria Rey Figueroa
Profesional Validador	: Ximena Acuña Robertson
Título Profesional	: Profesora Educación Diferencial con mención en TAL
Tema de la Investigación	: Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar.
Instrumento a Validar	: Cuestionario para padres y/o apoderados
Objetivo del cuestionario	: Recopilar las opiniones de padres y/o apoderados acerca de las acciones que realiza la Educadora Diferencial para impulsar el desarrollo lingüístico en niños/as con TEL, pertenecientes a un Proyecto de Integración Escolar.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIO
Claridad en el lenguaje	Bien
Redacción	Bien
Estructura y organización	Se hace observación en relación con las preguntas N° 6 y 8
Formato de presentación (tipo y tamaño de letra)	Es claro

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIO
Coherencia	Bien
Cohesión	Bien
Temáticas	Apropiadas
Extensión	Excelente

Comentarios:

Sin comentarios

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: ENTREVISTAS

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía de y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Solicitud de validación de instrumentos investigativos, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista	: Loreto Merino M, Valeria Müller V, Andrea San Martín C, Macarena Véliz M.
Profesora Guía	: Valeria Rey Figueroa
Profesional Validador	: Ximena Acuña Robertson
Título Profesional	: Profesora Educación Diferencial con mención en TAL
Tema de la Investigación	: Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar
Instrumento a Validar	: Entrevista para Educadoras Diferenciales
Objetivo de la entrevista	: Conocer cuáles son las acciones empleadas por la educadora diferencial en relación al trabajo de aula, con las familias y las educadoras regulares, para generar competencias comunicativas en los niños con TEL.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIO
Claridad en el lenguaje	Bien
Redacción	Bien
Estructura y organización	Bien
Formato de presentación (tipo y tamaño de letra)	Sin comentario

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIO
Coherencia	Sin comentario
Cohesión	Sin comentario
Temáticas	Sin comentario
Extensión	Sin comentario

Comentarios:

El guión de entrevistas para educadoras diferenciales y regulares contiene preguntas demasiado específicas. Sugiero agrupar en no más de 5 a 8 temáticas y abordar conversación.

Preguntas de esta naturaleza pueden llevar a no profundizar sobre temas relevantes.

VALIDACIÓN INSTRUMENTO INVESTIGATIVO: ENTREVISTAS

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía de y Educación
Departamento de Educación Diferencial

Solicitud de validación de instrumentos investigativos, para optar a la Memoria de Título en Educación Diferencial con mención en Audición y Lenguaje.

Equipo Memorista : Loreto Merino M, Valeria Müller V, Andrea San Martín C, Macarena Véliz M.

Profesora Guía : Valeria Rey Figueroa

Profesional Validador : Ximena Acuña Robertson

Título Profesional : Profesora Educación Diferencial con mención en TAL

Tema de la Investigación : Estrategias pedagógicas utilizadas por las docentes de Educación Diferencial, para impulsar el desarrollo lingüístico en niños con TEL, pertenecientes a Proyectos de Integración Escolar

Instrumento a Validar : Entrevista para Educadora Regular

Objetivo de la entrevista : Conocer cómo es el trabajo que realiza la Educadora Diferencial, en conjunto con la Profesora Regular, con el fin de otorgar las orientaciones necesarias para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños integrados en el PIE de lenguaje.

En el siguiente cuadro se sugiere expresar su opinión con relación a:

ASPECTOS FORMALES	COMENTARIO
Claridad en el lenguaje	Bien
Redacción	Bien
Estructura y organización	Bien
Formato de presentación (tipo y tamaño de letra)	Sin comentarios

ASPECTOS DE CONTENIDO	COMENTARIO
Coherencia	Sin comentario
Cohesión	Sin comentario
Temáticas	Sin comentario
Extensión	Sin comentario

Comentarios:

Mismo comentario en cuanto a la entrevista de la educadora diferencial.

IV.Formato Final
de los Instrumentos Investigativos

FORMATO FINAL DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento :

Curso :

Fecha :

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2.La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
3.La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro para	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

resolver mis dudas e inquietudes.					
4.La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
5.La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
6.La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
7.La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
8.La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
9.La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
10.Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1
11.Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.	5	4	3	2	1

12.La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

_____

_____

_____

_____

_____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

GUIÓN FINAL DE ENTREVISTAS PARA EDUCADORAS DIFERENCIALES

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS DIFERENCIALES

Datos de Identificación

Nombre del informante :
Establecimiento Educacional:
Cargo :
Cursos : Nº de niños integrados :
Fecha :
Hora de Inicio : Hora de Término :
Nombre del Entrevistador :

Objetivo

Conocer cuáles son las acciones empleadas por la Educadora Diferencial en relación al trabajo de aula, con las familias y las educadoras regulares, para generar competencias comunicativas en los niños con TEL.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Solicitud de grabación
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta
- Aclaración conceptos básicos

Respecto a su formación docente:

- Título profesional
- Institución/es Formadoras
- Años de ejercicio docente
- Tiempo en el Establecimiento Educacional
- Perfeccionamiento docente

¿Cómo ha sido su experiencia acerca del proceso de integración, implementada en el país?

- Concepto de NEE
- Concepto de PIE

En relación al PIE:

¿Participó en la elaboración del PIE? ¿tiene algún conocimiento del PIE de la escuela?

- Acceso a la información del PIE
- Funcionamiento del PIE
- Trabajo con la familia
- Actividades
- Valoración del PIE

¿Conoce los fundamentos principales del PIE implementados en esta escuela? ¿influyen éstos en el trabajo que se realiza con los niños? ¿de qué manera?

- PIE como estrategia que aborda las NEE de los niños
- Recursos o materiales pedagógicos

¿Qué profesionales están involucrados en el trabajo que se lleva a cabo en el PIE? ¿De qué manera interactúan esos profesionales?

- Trabajo colaborativo entre profesionales
- Tiempo destinado

¿Qué importancia le otorga usted al desarrollo del lenguaje? ¿qué ocurre cuando éste no se desarrolla de manera esperada?

- Concepción de Lenguaje
- Concepción de TEL
- Selección de los niños del PIE
- Dificultades de los niños

En relación al Decreto N° 170:

¿Conoce el decreto 170? ¿Qué opina del Decreto N° 170?

- Evaluaciones
- Plan de trabajo
- Adecuaciones curriculares
- Trabajo colaborativo
- Trabajo pedagógico
- Participación de la familia
- Fortalezas y debilidades
- Cambios significativos en relación al antiguo Decreto N° 1300

En lo que se refiere a su labor docente:

¿Cómo impulsa usted el desarrollo lingüístico en los niños/as integrados? ¿Qué estrategias lingüísticas utiliza con ellos?

- Estrategias
- Actividades frecuentes
- Recursos o materiales didácticos

¿Cómo aborda las diferencias individuales en las actividades que realiza?

- Adecuaciones curriculares
- Organización del trabajo en aula
- Conocimiento de las NEE de los niños

Sobre el trabajo que se realiza con los padres y apoderados:

Según usted ¿cuáles son las acciones que deberían desempeñar los padres de los niños del PIE, en el desarrollo lingüístico de éstos? ¿Cuáles son las que se evidencian realmente?

- Estrategias realizadas por los padres y apoderados
- Actividades realizadas por los padres y apoderados
- Nivel de compromiso
- Expectativas hacia los padres

¿Cómo ha sido su experiencia en el trabajo con padres y apoderados de los niños/as pertenecientes al PIE?

- Motivación para participar del trabajo que se realiza con el niño/a
- Instancias y frecuencias de encuentros
- Vías de comunicación
- Necesidades

¿De qué manera involucra a los padres y apoderados en el trabajo de los niños integrados? ¿Cómo se ve reflejado el apoyo de los padres hacia sus hijos?

- Orientaciones y recursos
- Actividades y recursos utilizados
- Puntualidad en las tareas acordadas
- Dudas e inquietudes de los padres
- Resolución de las dudas presentadas

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto al trabajo que realiza con los padres y apoderados?

- Factores que influyen (positiva y negativamente) en la participación de los padres
- Desafíos que se plantean en el trabajo con los padres
- Obstáculos

Según usted ¿cómo valoraría el trabajo que realiza con la familia?

- Importancia del rol de la familia

En relación al trabajo que realiza con las profesoras regulares:

¿Cuál es su experiencia en el trabajo con las profesoras regulares de los niños/as pertenecientes al PIE?

- Motivación para participar del trabajo que se realiza con el niño
- Profesora regular considera su apoyo

Según usted ¿cuáles son las estrategias que utilizan las profesoras regulares para trabajar el lenguaje de los niños/as integrados?

- Orientaciones y estrategias
- Valoración del trabajo

¿Cómo se planifica con la profesora regular el trabajo de los niños/as integrados?

- Actividades, recursos y estrategias sugeridas
- Nivel de relación de la profesora regular hacia los niños integrados
- Organización
- Distribución del tiempo (días de la semana)
- Actividades que usted impulsa para que participen los docentes regulares.
- Puntualidad en las tareas acordadas

¿Cuál es el impacto y cómo se ve reflejado el apoyo de las profesoras regulares hacia los/as niños/as integrados?

- Nivel de compromiso

¿Qué opina sobre el trabajo establecido con las profesoras regulares?

- Coordinación del trabajo

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño en relación a los niños/as integrados? ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

- Factores que influyen (positiva y negativamente)
- Desafíos que se plantea

GUIÓN FINAL DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS REGULARES

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS REGULARES

Datos de Identificación:

Nombre del informante	:	
Establecimiento Educacional	:	
Cargo	:	
Curso	:	
Nº de niños integrados	:	
Fecha	:	
Hora de Inicio	:	Hora de Término:
Nombre del Entrevistador	:	

Objetivo

Conocer cómo es el trabajo que realiza la Educadora Diferencial, en conjunto con la Educadora Regular, con el fin de otorgar las orientaciones necesarias para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños integrados en el PIE de lenguaje.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Solicitud de grabación
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta
- Aclaración conceptos básicos

Respecto a su formación docente:

- Título profesional
- Institución/es Formadoras
- Años de ejercicio docente
- Tiempo en el Establecimiento Educacional
- Perfeccionamiento docente

¿Qué sabe acerca de la Integración? ¿qué piensa usted de trabajar con niños/as integrados en el aula?

- Concepto de integración
- Grado de aceptación al concepto de integración

¿Hace cuánto tiempo ha trabajado con niños/as integrados? ¿cómo ha sido su experiencia?

- Expectativas

Respecto al PIE:

¿Qué conoce sobre el PIE de lenguaje de la Escuela? ¿qué opina sobre la implementación de éste?

- Fortalezas y debilidades del PIE de la escuela
- Fortalezas y debilidades en la ejecución del PIE

¿Qué importancia le otorga a la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños/as?

- Concepción de Lenguaje
- Concepción de TEL

En lo que se refiere a su labor docente:

¿De qué manera aborda las necesidades educativas de los niños/as integrados en el PIE de lenguaje?

- Trabajo específico en el área del lenguaje
- Actividades frecuentes
- Organización del trabajo en aula
- Recursos o materiales didácticos
- Apoyo emocional al niño/a

En relación al trabajo que se realiza con la profesora diferencial:

¿Cómo valora a la Educadora Diferencial respecto al trabajo y acciones que realiza con los niños/as pertenecientes al PIE de Lenguaje?

- Imagen o percepción que tiene la Educadora Regular sobre la Educadora Diferencial
- Apoyo hacia la Educadora Diferencial

¿Qué actividades y estrategias ha podido observar respecto al trabajo que realiza la educadora diferencial?

- Impulsar el desarrollo lingüístico
- Actividades y estrategias

¿Cómo se organiza el trabajo con la Educadora Diferencial?

- Organización
- Distribución del tiempo (días de la semana)
- Orientaciones y estrategias sugeridas
- Actividades y recursos utilizados

Según su parecer ¿cómo valora el trabajo con la educadora diferencial?

- Acuerdo o consenso de las actividades a realizar
- Reuniones
- Coordinación del trabajo

En relación a los padres y apoderados:

¿Cómo se comunica usted con los padres y apoderados de los niños/as integrados? ¿la profesora diferencial realiza las mismas acciones que usted para comunicarse con los padres y apoderados?

- Reuniones formales e informales
- Vías de comunicación

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño profesional con los niños integrados? ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

- Factores que influyen (positiva y negativamente)
- Desafíos que se plantea en el ámbito de la integración

V.Aplicación Piloto de Instrumentos Investigativos

APLICACIÓN PILOTO DE INSTRUMENTOS

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS DIFERENCIALES

Datos de Identificación

Nombre del informante	**:** Claudio Moraga Vera
Establecimiento Educacional	**:** Colegio Venancia Leiva
Cargo	**:** Educador Diferencial PAL
Cursos	**:** Pre kínder y Kínder Nº de niños integrados : 5
Fecha	**:** 20 de abril
Hora de Inicio	**:** 16: 00 hrs. Hora de Término: 16:50 hrs.
Nombre del Entrevistador	**:** Valeria Müller Valencia

Objetivo

Conocer cuáles son las acciones empleadas por la Educadora Diferencial en relación al trabajo de aula, con las familias y las educadoras regulares, para generar competencias comunicativas en los niños con TEL.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta
- Aclaración conceptos básicos

Respecto a su formación docente:

- Título profesional: Educador Diferencial con mención en PAL
- Institución/es Formadoras: UMCE

- Años de ejercicio docente: 1 año
- Tiempo en el Establecimiento Educacional: 1 año.
- Perfeccionamiento docente: Ninguno

¿Cómo ha sido su experiencia acerca del proceso de integración, implementada en el país?

R: Buena, ha sido bastante buena mi experiencia en ese aspecto a pesar de que como país se tiene el concepto de un PIE, que muchas veces es externo a la comunidad escolar, entonces la recepción de la comunidad escolar no es muy buena, siempre hay gente que no está de acuerdo hay poca sensibilización en cuanto al tema, a qué tipo de niño vamos a recibir, cuales son las características de estos niños. Muchas veces profesores van a tener niños con problema de lenguaje, o a tener un niño con rango intelectual limítrofe y el profesor no va a tener idea que significa eso, como influye eso en el aprendizaje del niño, cuales son las NEE que se derivan de ese diagnóstico, entonces muchas veces el tema, por ejemplo los proyectos son comunales, entonces el colegio se ve en la situación de que tiene que aceptar a un niño, que no le puede decir que no. Muchas veces los directores no quieren aceptar a un niño que tiene una discapacidad intelectual leve, no lo quieren aceptar, pero la corporación le dice que tiene que aceptarlo, entonces ahí hay un tema de sensibilización, hay un tema de preparación a la comunidad educativa a los proyectos de integración. Pero en mi caso he tenido buena experiencia en cuanto al colegio y a la corporación a la cual pertenecí, que fue de la comuna de La Pintana, el trabajo se da de una buena manera, hay una buena recepción por parte de la comunidad educativa en el trabajo con los niños integrados.

¿Cuál es su concepción de NEE?

R: La concepción que tengo es la que vimos en la Universidad y la que me he ido formando con respecto a la experiencia que tengo en el trabajo, que tiene que ver con las características que tiene este niño, un diagnóstico determinado nos presenta unas determinadas características que en conjunto con las

características propias de cada del niño generan un conjunto como de, otra vez de características que determinan como ese niño va a aprender o como yo tengo que presentarle el contenido, si tiene una necesidad educativa especial con respecto al tema de la audición que escucha poco vamos a tener que su NEE va a estar centrada en tal vez presentar estímulos mas visuales. También con el tiempo de concentración que tiene, con el tiempo de duración que es la clase o en el lugar físico donde lo atiendo, como que involucra todo lo que tiene que ver con el proceso educativo, tiene que ver tiempos, tiene que ver características del lugar, materiales, personas que trabajen con él, un niño va a necesitar un psicólogo, otro niño va a necesitar un fonoaudiólogo, en conjunto con el educador diferencial, otro niño va a necesitar un terapeuta educacional, o un kinesiólogo.

Ahora con relación al PIE, ¿cuál es su concepción de PIE?

R: El PIE se define como algo como un proyecto o programa que tiene como objetivo principal entregarles las herramientas necesarias para que estos niños se integren de manera exitosa a la comunidad escolar, y ahí vienen todos los tipos de apoyo que te describí antes.

Con relación al PIE de su escuela, ¿Participó en la elaboración de éste?

R: No, llegué cuando ya estaba funcionando.

¿Tiene algún conocimiento del PIE de la escuela?

R: Si a todo, el PIE funcionaba con cinco educadores, un fonoaudiólogo y un psicólogo, atendíamos cinco niños con NEE transitorias por curso y dos con NEE permanentes. El funcionamiento era ir a sala regular, que se supone que eran ocho bloques de asignaturas, donde nosotros le dedicábamos a ese curso, de los cuales cuatro eran en aula regular y cuatro eran en sala de recursos. Además los permanentes se atendían solos, de manera individual en el aula de recursos y el educador que asistía a su curso también lo apoyaba en sala y también tenía horas de atención por parte del psicólogo

Y con relación a los niños con TEL ¿Cómo era el trabajo?

R: Con relación a los niños con TEL también se entraban cuatro bloques a aula regular, cuatro bloques a la sala de recursos y además lo atendía la fonoaudióloga.

¿Existía trabajo con la familia?

R: En el colegio en el que estaba la familia era bastante ausente, el apoderado va poco al colegio, como el colegios es gratis, como no hay muchas cosas que los motiven, el apoderado cumple con ir a matricularlo muchas veces e ir a buscarle el informe del primer y segundo semestre. Entonces el trabajo con la familia era bastante reducido. A veces se trataban de hacer eventos, donde fueran por ejemplo nosotros como PIE al momento de entregarle el informe del primer semestre, nosotros citamos a todos los apoderados, les entregábamos el informe a la familia que contempla el decreto, además de informarle como había trabajado el niño, de mostrarles los cuadernos las actividades que se hacían con el, ese era el trabajo en términos súper generales.

¿Pero el PIE los considera en algún punto específico del documento?

R: Si, hay un trabajo de información, además está ahora en la nueva normativa legal, que tiene que ver con el decreto 170 que hay que entregar un informe a la familia, es obligación

¿Cuáles eran las actividades que se hacían con los niños?

R: Las actividades de aprendizajes estaban orientadas muchas veces, como el colegio era un colegio que estaba en riesgo social en una población conflictiva, los niños tenían mucha deprivación sociocultural, muchas veces más que hacer tratamiento del problema o abordaje del problema se hace plan remedial se hace que el niño que está en quinto y no tiene conceptos básicos lógico matemáticos, no ha iniciado proceso lectoescritor entonces muchas veces el trabajo está centrado en un aspecto meramente remedial. Y el fonoaudiólogo trata de hacer algo, pero tampoco puede hacer mucho, así como algo mas específico que tiene

que ver cómo desarrollar conciencia semántica, con desarrollar conciencia fonológica, si hay problemas por ejemplo problemas articulatorios, de respiración trabajar esos temas se reducen a lo mínimo.

¿Cómo valora el PIE de la escuela?

R: Era un pie que funcionaba dentro de sus limitaciones, las limitaciones económicas, las limitaciones por parte de compromiso de la familia, muchas veces no tienes los materiales y tienes que comprarlos tu o sacarlos de otros niños, entonces el funcionamiento es mínimo en cuanto a lo que uno espera trabajar como educador, cuando uno sale como educador especialista en lenguaje uno cree que va a trabajar con niños sobre su TEL, apoyarlos en ese sentido y te das cuenta que no fue así, que no es así, que tienes que trabajar de partida preocuparte saber si el niño desayunó o no, si el niño desayunó o no es complejo y tienes que preocuparte de eso, muchas veces desarrollar rutinas, rutinas de aseo, rutinas de alimentación, rutinas de ver en qué día estamos, que muchas veces los niños no la tienen tampoco, como el día en el que estamos, o que nos toca hoy, que aprendemos en matemáticas, con que trabajamos en matemáticas.

¿Conoce los fundamentos principales del PIE implementados en esta escuela? ¿influyen éstos en el trabajo que se realiza con los niños? ¿de qué manera?

R: Sí o sea el PIE dentro de la escuela tiene una identidad y esa identidad es la que plasma cuando se comparte cuando se atiende a los niños que tienen que ver por ejemplo nosotros tratamos, pone el caso de que en segundo o tercero básico habían niños que tenían TEL, pero ese niño no sabía leer, entonces que abordo, abordo el TEL o el proceso lecto-escritor… ¿Qué hago primero? Si se supone que el niño tiene TEL, ya pero como les diagnosticamos el TEL, obviamente va a tener PSF fonológicas si obviamente lee mal o simplemente no lee, entonces que abordo primero, entonces muchas veces ese TEL ya no es TEL sino que ya es TEA.

¿Qué recursos o materiales pedagógicos utilizas?

R: A ver, bueno depende de la característica de cada profesor, un profesor te va a trabajar con guías desde que llegan hasta que se van, otro profesor te va a hacer cosas más lúdicas, yo como atendía a toda la pre-básica, yo trabajaba juegos musicales, trabajábamos por ejemplo conciencia fonológica dibujando en el suelo, escribiendo en la pizarra, en papelógrafos, cosas que los niños tuvieran estímulos visuales y auditivos y además que fueran capaces de participar ellos en esa actividad.

¿Pero el PIE otorgaba recursos a los niños para abordar las NEE?

R: Sí, pero los mínimos como te decía, no se necesito una guitarra por ejemplo, y me daban la guitarra que tenía el colegio, necesito no se, cartulinas, lápices para que los niños rayen el suelo, pintura, es como eso, lo más mínimo.

¿Qué profesionales están involucrados en el trabajo que se lleva a cabo en el PIE?

R: Depende del PIE y de los niños que se atiende.

Del PIE del lenguaje…

R: Atienden fonoaudiólogos y educadores diferenciales, además del trabajo con la profesora regular.

¿Cómo se articula el trabajo con el fonoaudiólogo y con la profesora regular?

R: Se suponía que había un horario de coordinación pero esa hora de coordinación eran muy difíciles que coincidieran los horarios del profe que tiene libre con los que tengo libres yo, entonces se trata que cuando hay reunión de UTP o reuniones de proyecto de integración general tratar de ahí tirar líneas generales de coordinación

¿El trabajo se da de una manera colaborativa con el fonoaudiólogo?

R: Sí, mi PIE era chiquitito entonces era como fácil coordinar y decir oye esto estoy trabajando y cosas así.

¿Cuánto era el tiempo destinado para el trabajo colaborativo?

R: No se, unos 45 minutos que es lo que dura las reuniones técnicas del PIE. Una vez a la semana o cada dos semanas, depende de lo que la atingencia lo requiriera.

¿Cómo se seleccionaron a los niños del PIE?

R: Bueno a los niños se seleccionaron de acuerdo un previo pesquisaje, se le preguntó a las profesoras regulares si sospechaban de niños que tuvieran alguna dificultad para expresarse o comprender situaciones, de ahí se aplicaron evaluaciones y todo el proceso que se requiere para que un niño pueda pertenecer a un PIE.

¿Cuáles son las principales dificultades de aquellos niños?

R: Bueno en general, hay niños que tienen dificultades para expresarse o de articular ciertos fonemas y otros para seguir instrucciones por ejemplo, algunas características principales de los TEL. Entonces lo que vemos nosotros es que los niños superen esas dificultades ya que el desarrollo del lenguaje como lo estudiamos es ontológico al ser humano o sea todo ser humano desarrolla lenguaje, algunos niños presentan problemas y requieren apoyo especifico, sino abordamos esos problemas en el momento todos sabemos que existe un continuo, que un retraso simple del lenguaje va a generar un TEL y un TEL podría generar una disfasia o muchas veces ocurre que los niños con TEL que no son tratados a tiempo desarrollan un TEA en lenguaje y ahí después vienen otros temas que influyen a lo largo de toda la vida, si el niño no logra desarrollar un aspecto especifico, después no se va a escribir mal, va a tener una concepción mal, va a pronunciar letras mal que muchas veces tiene que ver con un aspecto de desarrollo, no se si me entiendes, como que este niño dice mal o articula mal un fonema pero fue porque no se trato en el momento y llegó a octavo y tiene el

mismo problema eso le genera problemas sociales, problema al momento de ser evaluado en la lectura, si no se aborda a tiempo va a generar consecuencias.

En relación al Decreto N° 170:

¿Conoce el decreto 170? ¿Qué opina del Decreto N° 170?

R: Sí, lo conozco, es un Decreto que se planteó como desde las altas esferas pero no se vio la aplicación práctica, entonces como que muchos PIE se encontraron con un Decreto que no dominaban, por ejemplo como dice ahí lo de evaluación, hay muchas evaluaciones, ahora están pidiendo dos pruebas estandarizadas en lenguaje, en comprensivo y en expresivo y resulta que el fonoaudiólogo aplico una y resulta que son dos y además de eso hay que llenar muchos formularios, que son demasiados, que hay que llenar el formulario de síntesis de ingreso, hay que llenar el formulario de dificultades de trastornos específicos del lenguaje que es el formulario especifico para esa NEE hay que llenar el de informe para la familia, hay que llenar el de determinación de apoyo, hay que hacer la anamnesis que es un formato tipo, hay que hacer además una lista de cotejo que también es tipo para los problemas de lenguaje, entonces te encuentras con que tienes un trabajo administrativo kilométrico y tienes muy poco tiempo para abordarlo, porque durante ese tiempo ¿qué hacen los niños? Miran el techo y tienes que dedicarle un mes para hacer eso, porque no se puede hacer en otro momento.

También están las evaluaciones iniciales que empiezan un mes antes de que, o no se también se trabaja todo enero o todo marzo o todo abril y se pierden dos meses de atención, después dejas de atender a mitad de noviembre porque tienes que hacerlo, porque si no lo haces, no se llenan los cupos del próximo año, los alumnos nuevos muchas veces pasa que llegan alumnos nuevos y no los evaluaste y que el profesor no los derivó a tiempo, entonces es complejo. Se trabaja de la perspectiva de la atingencia a lo que te piden, de que sale un instructivo, de que la corporación te dice lo que tienes que hacer, que la provincial dice que tienes que hacer esto otro, entonces es como ir cumpliendo a la vuelta de la rueda, de acuerdo a la atingencia, lo que te van pidiendo tienes que irlo cumpliendo.

¿Y existe un trabajo más colaborativo, ahora con todos los profesionales que están involucrados en las NEE de los niños?

R: Yo creo que el trabajo colaborativo siempre se da, pero no porque el decreto lo estipule sino que hay una disposición de los profesionales que trabajan y hay que hacerlo porque o sino no se hace y en mi caso se daba.

Hablábamos que la participación de la familia en tu caso no era muy frecuente…

R: Claro, queda muy poco tiempo, si gastas un mes de tu trabajo en hacer formularios en subirlos a la plataforma, ¿Va a quedar tiempo para hacer un taller para padres? O si tienes que resolver la atingencia de atender a los niños de resolver problemas que se le presentan a la educadora de sala

Pero en su opinión ¿es importante incorporar a la familia?

R: Si de todas maneras

¿En qué sentido?

R: En el sentido de entregarle estrategias para tratar el problema de lenguaje en la casa, entregarle documentos, de entregarle actividades, desde esa perspectiva es súper importante.

¿Entonces cuales son las fortalezas y debilidades de este decreto?

R: Fortaleza es que tal vez está un poco mas normado el tema, de que ojala que los niños que realmente lo necesiten, lo reciban y las debilidades tiene que ver con algo que se hizo desde arriba y que no se aplico o no partió de las inquietudes que tenía el profesor, de que se puede hacer o como se puede abordar esto, es algo que llego de arriba, esto tienen que hacer y te encontraste con que tenías que hacerlo.

Con respecto a las horas del trabajo que se aumentan en el aula regular, ¿Qué opina sobre esto?

R: Yo creo que eso es positivo porque el niño merece una atención tal vez no sé si las ocho horas que dice el decreto o diez, tal vez la justa medida, pero creo que es súper importante que el niño reciba ahí además el tema de la ZDP es súper interesante eso que se logra ahí, porque yo lo vi por ejemplo, tenía un niño que estaba en kínder y ya sabía leer entonces ese niño, trabajar con ese niño y hacer una actividad para todo el curso ese niño funcionaba como mediador entre el profesor y los demás niños y los demás niños se motivaban porque él ya leía, los otros querían leer y lograr lo que el niño ya estaba haciendo. Entonces el tema de mediar el aprendizaje y que ese niño funcione como la ZDP como par del otro niño que tiene problemas entonces es súper significativo.

En lo que se refiere a su labor docente:

¿Cómo impulsa usted el desarrollo lingüístico en los niños/as integrados? ¿Qué estrategias lingüísticas utiliza con ellos?

R: Por ejemplo enfocado al problema de lenguaje las actividades deben ir encaminadas a desarrollar conciencia fonológica, yo creo que el gran problema de los niños con problemas de lenguaje es el tema de la conciencia fonológica, de desarrollar conciencia semántica, de jugar con las letras, que no sea como algo tan como que no sea una lamina que tiene que desarrollar el niño, sino que sea algo mas vivencial. Por ejemplo, los niños con el tema de la música y los juegos de palabras, desarrollan harta conciencia fonológica y semántica que es como donde realmente se ven las necesidades educativas de los niños.

Y en cuanto a las otras dimensiones, morfosintáctico, pragmático… ¿Cómo las aborda?

R: Lo pragmático tal vez se pueda ver de manera más transversal porque mientras tu conversas con los niños puedes usar estrategias que estén más dirigidas a desarrollar habilidades pragmáticas, cuando estas con todo el curso ahí es espectacular para desarrollar todas las habilidades pragmáticas que tiene que ver

con respetar el turno, o que el niño por ejemplo que tiene la pelotita es el niño que habla y los demás escuchan, el tema de estamos viendo un cuento, y que en el desarrollo del discurso narrativo sea capaz de explicarlo, de que haga o intervenga atingentemente a lo que se está hablando. En relación a lo morfosintáctico cuando se hacen actividades de orientar al niño a construir las oraciones de la manera en que tu esperas que la construya con los juegos, en la pizarra, con los magnéticos, cosas así.

¿Qué actividades y recursos utiliza?

R: Lo que yo trato de hacer es que el inicio y el desarrollo de la clase siempre son actividades lúdicas, en donde el niño sea participe de lo que está haciendo, o sea no saco nada con decirle al niño, pasarle una guía y decirle en una columna escríbeme todas las frutas, o dibújame frutas, o acá dibújame todos los medios de transporte terrestres por ejemplo, si no que primero lo hacemos en un juego o ocupando la tecnología, tenemos una pantalla táctil para que el niño toque y sea capaz de moverlo y ya después cuando está consolidado el aprendizaje yo trato de hacerlo en una guía o de hacerlo en algo que haya una evidencia, porque a fin de mes la Jefa de UTP no le va a importar si cantamos y desarrollamos toda la conciencia semántica clasificando frutas y medio de transportes, no le va a importar si lo hicimos dibujando en el suelo si pintamos, si salimos afuera a mirar los medios de transporte, le va a importar el tema de la guía eso es lo que le queda a ella. Entonces siempre trato de apoyarme en eso porque administrativamente es importante, tal vez para el niño no es tan significativo pero administrativamente es súper importante entonces trato de enfocarme a lo lúdico y a lo significativo el 70 % del tiempo y el 30% en hacer guías.

Por otro lado, ocupo harto por ejemplo: proyector, computador, porque por ejemplo yo llevo una actividad y les permito a los niños rayar, la proyecto en la pizarra por ejemplo entonces les permito a los niños tomar el plumón, rayar, marcar, por ejemplo a veces llevo instrumentos musicales, hacemos juegos lingüísticos, como que me enfoco harto en la tecnología y en la música. Está la pantalla táctil también, por ejemplo haciendo actividades en donde se quiere descubrir

onomatopeyas, yo llevo o proyecto cinco animales y yo le pregunto al niño ¿quién se acuerda cuál es el sonido que hace este animal? Y pongo una vaca, y a lo mejor los niños van a decir hace “muuu”, entonces yo le digo a ver averigüemos como dice, entonces hago al niño que se pare y toque la vaca, entonces va y toca la vaca y ve que hace “muuu”, entonces es un ejemplo súper general en cómo se puede ocupar ese recurso.

¿Cómo aborda las diferencias individuales en las actividades que realiza?

R: De las dos maneras, general y especifica, a veces por ejemplo llevo si se que el niño el año pasado en octubre, con los del kínder con un niño ya estábamos viendo conciencia fonológica de palabras trisílabas entonces yo le decía vamos a escribir o vamos a aplaudir cuantas silabas tiene esta palabra, no sé el niño decía una palabra de tres silabas: pe-lo-ta y yo sabía que otro niño no…Entonces yo le llevaba palabras de dos silabas, ¿Me entiendes? y ya después ese niño no dividía en silabas sino que las dividía en fonemas, entonces yo le decía cuantas silabas tiene pelota? Ya ahora tenemos tres silabas. También ocupaba un sistema en donde ponía el pictograma de la imagen, por ejemplo pelota, abajo tenía tres casilleros donde el niño escribía pe-lo-ta y abajo tenía seis casilleros, donde el niño era capaz de dividir ya en fonemas, entonces el niño que podía llegar hasta la silaba llegaba hasta la silaba y el niño que era capaz de escribirlo o de segmentarlo en fonemas lo hacía y el niño que tal vez no sabía leer o no era capaz tenía el pictograma, entonces está como para el desarrollo cognitivo de los niños que podía abarcar como el pictograma que es el más básico después tal vez el tema de segmentar en sílabas y después segmentar ya en fonemas.

¿Y cómo reconoces las NEE de cada niño?

R: Bueno, lo reconozco mediante la instancia de observación durante las clases o cuando va a la sala de integración, voy viendo sus necesidades. Pero no solo la de los niños integrados, sino que también cuando voy a la sala de clases, me fijo en las necesidades generales que tiene el grupo curso, entonces cuando me toca

trabajar con todo el curso, trabajo para todos en general, no solo con los niños de lenguaje.

¿Cómo organiza el trabajo en el aula de acuerdo a las necesidades específicas de los niños con TEL?

R: Yo lo hacía por ejemplo en la pre-básica junto a la profesora en específico, yo creé algo súper interesante que por ejemplo el viernes me tocaba los cuatro primeros bloques de la mañana con ese curso, yo le dije que esos cuatro bloques, llegamos a un acuerdo que yo iba a la sala e iba a tomar los cuatros bloques o sea casi toda la mañana hasta las doce del día yo tomaba al curso completo, entonces era súper significativo y ella decía que los días viernes era mi ayudante. Entonces yo preparaba la actividad, hacía las planificaciones ella solamente me apoyaba en temas de materiales de pasarme cosas. En cuanto al aula de recursos recibía a los niños hacíamos actividades cortas para el tema de la concentración, trabajaba los mismos aspectos que trabajaba en la sala lo potenciaba en la sala de recursos. Con relación a la planificación, tomaba la planificación semestral de la profesora, yo me colgaba de esos contenidos y yo en base a esos contenidos planteaba objetivos de aprendizaje de acuerdo a las necesidades que yo detectaba en mis niños y en los niños que no estaban en el Proyecto y ahí yo planteaba actividades pero que siempre estaban coordinadas con lo que hacía ella osea no era algo que aquí llego yo y hago lo que se me ocurre sino que siempre tenían una coordinación de lo que hacía ella teniendo en cuenta el contenido que estaba viendo las NEE que presentaban mis niños y las NEE y potencialidades que tenía el curso en general.

Sobre el trabajo que se realiza con los padres y apoderados:

Según usted ¿cuáles son las acciones que deberían desempeñar los padres de los niños del PIE, en el desarrollo lingüístico de éstos?

R: Los padres deberían ser más comprometidos, estaba en un colegio en el cual había poco compromiso, si los papás saben que sus niños están recibiendo un apoyo, comprometerse con eso, ahí es entonces cuando se les cita. Bueno en el

PIE se les hace firmar una declaración donde el acepta que el niño va a entrar al PIE y que él se compromete a entregar los apoyos necesarios pero no sé si cumple mucho lo que se plantea en el papel.

¿Cuáles son las que se evidencian realmente?

R: Son pocas las reuniones, en las reuniones tienes que aprovecharlas al máximo, con los que vengan aprovecharlas al máximo, es lo único que hay…También hay encuentros como informales en donde el papa va a dejar o a buscar al niño, en donde hay que aprovechar, las reuniones y los encuentros informales.

¿Qué estrategias y actividades les entrega a los papás para el trabajo con los niños?

N: Se trata un poco de explicarle acerca de las características de las NEE de sus hijos y darle cosas súper concretas, actividades súper concretas, converse con él no lo corrija de manera tan explícita trate de darle los modelos lingüísticos adecuados, eso como lo más básico. En cuanto a las actividades los papás son súper tradicionales en ese sentido porque si el papá no ve un cuaderno no va a desarrollar actividades con el niño entonces tratar de apoyar como en eso y que lleve un cuaderno del fonoaudiólogo y del profesor para que trabajen en la casa.

¿Cómo es el nivel de compromiso de los padres?

R: El compromiso es bajo, no siempre cumplen con lo que se le pide, a veces solo aparecen cuando entregamos los informes para la familia, pero igual son pocos, de los 90 con suerte llegan 20 padres de los niños integrados que hay en el colegio.

¿Cómo ha sido su experiencia en el trabajo con padres y apoderados de los niños/as pertenecientes al PIE?

R: Dentro de lo que se puede positivo, dentro de lo que uno puede hacer como educador y con las herramientas que te entregan.

¿Cómo motiva a los padres para que participen?

R: Bueno se trata de decirles que este apoyo es importante para los niños, que si el cumple con lo que nosotros les pedimos nosotros les vamos a entregar todo el apoyo, a veces los papas valoran eso. Los papás que se comprometen realmente lo logran hacer, de saber que el niño está recibiendo un apoyo ahí, que es significativo para su aprendizaje.

¿Cuáles son las instancias y con qué frecuencia se realizan los encuentros entre Ud. y los padres?

R: Con relación a las reuniones formales esta se hace una vez al mes, en la reunión de curso y los encuentros informales dependen, si el papá lo va a dejar, hay papás que trabajan y no van a dejar al niño y no los ves en todo el año. Y la otra reunión es cuando se acaba el semestre, cuando van a buscar los informes o cuando los niños necesitan las notas.

¿De qué manera se comunica con los padres?

R: A través de contacto presencial, de tratar de pillarlos cuando lo va a dejar, de esperarlos en la puerta cuando se van cuando hay reunión quedarte hasta más tarde. Ellos también se comunican conmigo, saben mi nombre, me van a buscar cuando es necesario. Generalmente no uso la libreta de comunicaciones, sino que la profesora del curso hace de intermediaria con los padres, y en el cuaderno de fonoaudiología que muchas veces manda recados a los papás.

¿De qué manera involucra a los padres y apoderados en el trabajo de los niños integrados?

R: Se trata de involucrar con las actividades que te mencioné antes, trate de trabajar esto en específico con el niño que no lo rete si se equivoca al hablar, de que no lo presione, de que trate de no ponerlo tenso, de no recalcarle que habla mal, de que tiene un problema en especifico, como cosas súper concretas.

¿Cómo se ve reflejado el apoyo de los padres hacia sus hijos?

R: No se ve mucho el apoyo porque muchas veces los cuadernos vuelven en blanco, la gran mayoría de las veces.

¿Los padres le hacen manifestar sus dudas e inquietudes acerca de las NEE de sus niños?

R: Si, cuando ven que el niño está muy perdido, cuando la educadora le dijo que está muy mal que está tendiendo problemas de conducta o que está teniendo problemas en lo académico yo creo que ahí los padres se preocupan más de que sus hijos tienen un problema y se acercan a conversar con nosotros.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto al trabajo que realiza con los padres y apoderados?

R: Las fortalezas pueden ser que igual te permite entregarles por poquito que sea algunas estrategias y las debilidades es que muchas veces los papás ya tienen como mucho trabajo con cumplir con el curso y además cumplir con integración o que tienen doble trabajo, lo ven como una doble carga, más que una doble ayuda. Por otro lado, las necesidades que tienen ellos es interiorizarse más con las dificultades que tienen sus hijos, que no están enfermos. Para eso se trata de informarles más, para que puedan colaborar ellos también desde sus casas a que sus hijos superen su trastorno de lenguaje.

¿Qué expectativas o desafíos plantearía para el trabajo con los padres?

R: Yo creo que hay que crear el tema de talleres para padres, que los papás sepan que los niños tienen problemas y que esos problemas no significan que los niños sean *"enfermitos"* y que el niño no va a aprender nunca más en la vida, de entregarle estrategias de trabajo de explicarles lo que es un TEL, un TEL mixto y expresivo, de qué manera les influye en el desarrollo.

Según usted ¿cómo valoraría el trabajo que realiza con la familia?

R: Creo que al ver el poco compromiso de la familia, trato de aprovechar hasta el más mínimo tipo de interés que tiene la familia para engancharse en el proyecto, como que eso es lo que nos queda.

En relación al trabajo que realiza con las profesoras regulares:

¿Cuál es su experiencia en el trabajo con las profesoras regulares de los niños/as pertenecientes al PIE?

R: Bueno tengo dos experiencias súper disímiles con una profesora cero trabajo, cero coordinación, ella estaba totalmente cerrada a que yo fuera a la sala a que yo sacara a sus niños ella no quería nada conmigo ni con el PIE, así que con ella totalmente negativa la experiencia. Tenía que sacar a los niños y llevármelos a la sala de recursos, haciendo un trabajo aislado dentro de lo que me quedaba y coordinarme con la fonoaudióloga. Pero con otra profesora fue espectacular, trabajo coordinado, planificábamos en conjunto, planteábamos objetivos en conjunto, era súper significativo el trabajo y se vio notado al final en el rendimiento y como los niños superaban su problema. Ella también manifestaba interés en preguntarme, sobre cómo ayudar a este niño en esto, yo le dejaba material, le dejaba guías para que ella trabajara en la semana, los días en que yo no iba para que ella potenciara lo que yo había visto en la clase anterior. Tenía una gran disposición para trabajar con los niños porque tenía interés y quería aprender más.

Según usted ¿cuáles son las estrategias que utilizan las profesoras regulares para trabajar el lenguaje de los niños/as integrados?

R: La profesora que te contaba le decía que trabajara el cuento de esta manera, de que si habíamos visto conciencia fonológica, que en los cuentos que ella haga tome una palabra de ese cuento y trabaje segmentación silábica con los niños, de manera de seguir potenciando lo que se trabajaba en aula de recursos y cuando yo iba al curso y ella lo aplicaba.

¿Cómo valorarías el desempeño de la educadora regular con estos niños?

R: Totalmente importante, o sea es la que está toda la jornada con el niño entonces es la que debe tener como las mayores herramientas para enfrentarse a eso y uno apoyarla desde todas las perspectivas.

¿Cómo se planifica con la profesora regular el trabajo de los niños/as integrados?

R: A pesar de que hay horas destinadas es muy difícil que se coordinen estos horarios libres para planificar, así que hay que hacerse un tiempo en la reunión de coordinación técnica, cuando hay reunión del PIE o cuando va a la sala a ver a los niños, trabajar un rato en eso, ahí se va trabajando sobre la marcha. No hay día específico para el trabajo.

¿Qué actividades y estrategias les entregas a las profesoras para que ellos la desarrollen con los niños?

R: Que siga potenciando las actividades que yo hice, de propagar actividades preparadas por mi pero que ella las hiciera durante la semana, por ejemplo vamos a trabajar desarrollo del discurso narrativo y con los niños vamos a construir un cuento entonces yo iba y lo hacía y le decía a la profesora que cierto día ella hiciera la misma actividad o dos actividades de la misma características o a lo mejor van a desarrollar otro cuento, entonces va por ese lado. Por otro lado, cuando yo hacía las actividades en la sala también hacía participar a la profesora, que me ayudara con algún niño en especifico que ella estuviera al lado de ese niño, que siempre lo apoyara, que a veces no sé, como ella conoce más a los niños que me dijera a cual saco primero, cosa de motivarlos o tomar a otro niño, o tratar de bajar al que participa mucho. Por lo que se generó un trabajo bastante comprometido y coordinado.

¿Cuál es el impacto y cómo se ve reflejado el apoyo de las profesoras regulares hacia los/as niños/as integrados?

R: Es súper importante, porque son sus referentes más cercano, el profesor de integración lo ve dos veces a la semana, pero la profesora está con ellos al desayuno, al almuerzo, muchas veces se los entrega al papá, entonces es súper importante porque ella es el primer referente.

¿Qué opina sobre el trabajo establecido con las profesoras regulares?

R: Que es positivo pero hay muy poco tiempo para trabajar con ella, yo creo que coordinando el tema de juntarse en un horario específico y que sea constante ahí se pueden hacer muchas cosas porque por lo menos ya tienes el tiempo, el tiempo físico y ese tiempo tienes que ocuparlo entonces si te vas a ver una hora y media o cuarenta y cinco minutos con ella ocuparlo al máximo y crear cosas en común.

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño en relación a los niños/as integrados?

R: Yo creo he tenido un desempeño positivo, donde logre hacer un trabajo coordinado tuvo mucho impacto, los niños lograron avanzar, trabaje con la profesora, aprendió mas de mí y yo aprendí de ella, entonces sentí que el trabajo fue muy significativo.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

R: Yo creo que las grandes fortalezas que tengo es que tengo una creatividad incombustible, se me ocurren siempre cosas nuevas y entretenidas para los niños, y el tema de trabajar con la tecnología y la música que en el fondo son intereses de los niños a esa edad, de tocar, aplaudir, de cantar, saltar y bailar, de tomar un computador de rayar sobre una pantalla, yo creo que esas fortalezas son importantes. Yo creo que como debilidad tiene que ver más con el tema de la experiencia de saber que un niño con un tal diagnóstico va a tener estos

problemas, que muchas veces esas cosas se van aprendiendo de manera que está ahí cinco años con un niño con TEL después ya va a saber a cabalidad cuáles son sus características, entonces al principio uno está como perdido tiene solo lo que dicen los libros, entonces cada niño es un universo en sí.

¿Qué desafío se plantea acerca de su trabajo?

R: Quiero seguir perfeccionándome en estrategias de desarrollo lectoescritor, como que ese es mi gran interés, porque es muy significativo para los niños, hay muchos niños que tienen problemas o que tienen TEL y que después están en primero o segundo y no han desarrollado la lectoescritura, entonces tener estrategias especificas para el desarrollo de la lectoescritura es súper interesante y es un desafío para todos los profesores de tener estrategias de desarrollo de la lectoescritura. Por otro lado hay que cumplir un rol más formador de la unidad educativa en general, hablo de profesores regulares, directivos de apoderados, de ser nosotros los que llevemos el mensaje de la integración y de las NEE a todos los rincones de la escuela, de plantear un tema así como están son las NEE, este es el trabajo que nosotros hacemos estas son las estrategias que propician un buen desarrollo del lenguaje, de llevar esta bandera por todos los rincones de la escuela eso significa trabajar con los niños y además extender y comunicar lo que hacemos.

Muchas gracias por su tiempo.

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo **:** ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento **:** Escuela Palestina–La Reina

Curso **:** 1° básico A

Fecha **:** 30 de abril del 2012

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones **:** lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1.Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2.La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
3.La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro para resolver mis dudas e inquietudes.	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

4.La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
5.La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
6.La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
7.La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
8.La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
9.La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
10.Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1
11.Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.	5	4	3	2	1

12La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

_____

_____

_____

_____

_____

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS REGULARES

Datos de Identificación

Nombre del informante : Wilson Colin Mardones
Establecimiento Educacional : Liceo Santa María de Las Condes
Cargo : Profesor de aula regular
Curso : 3 Básico “B”
Nº de niños integrados : 1
Fecha : 28 de abril del 2012
Hora de Inicio : 20:00 hrs. Hora de Término: 20: 25 hrs.
Nombre del Entrevistador : Macarena Véliz Méndez

Objetivo

Conocer cómo es el trabajo que realiza la Educadora Diferencial, en conjunto con la Educadora Regular, con el fin de otorgar las orientaciones necesarias para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños integrados en el PIE de lenguaje.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta
- Aclaración conceptos básicos

Respecto a su formación docente:

- Título profesional: Profesor de Educación General Básica con Mención en Matemáticas.
- Institución/es Formadoras :UMCE y Universidad Diego Portales
- Años de ejercicio docente: 4 años
- Tiempo en el Establecimiento Educacional : 1 año
- Perfeccionamiento docente: Pos título en Universidad Diego Portales

¿Qué sabe acerca de la Integración?

R: Es un concepto que habla sobre la incorporación, en el caso de mi profesión y con los niños…Integrar a los niños que tienen algún tipo de dificultad, ya sea en el aprendizaje tanto de lectura como cualquier otro tipo, en el desarrollo normal en el aula.

¿Qué piensa usted de trabajar con niños/as integrados en el aula?

R: Es complicado…Es complicado trabajar con niños integrados en el aula, con respecto a ehh…Amplía la labor docente, no la complica, pero la amplía y debe ser apoyado por profesionales competentes en el desarrollo escolar y que apoyen tanto la labor del docente y trabajen en conjunto para que desarrollen las mayores capacidades de los niños que están integrados.

¿Hace cuánto tiempo ha trabajado con niños/as integrados?

R: Hace tres años.

¿Cómo ha sido su experiencia?

R: Buena y mala…Buena porque hemos mejorado y hemos desarrollado diferentes aprendizajes en niños que en un comienzo tenían muchas dificultades y logramos con la educadora grandes avances que fueron fundamentales para que

el niño en si pudiera ser promovido y pudiera avanzar en los procesos de aprendizajes y mala porque he trabajado en colegios que tienen programa de integración con educadoras diferenciales y no vi ningún avances en los niños, se mantuvieron igual…No vi mucha preocupación por parte de ellas.

Respecto al PIE:

¿Qué conoce sobre el PIE de lenguaje de la Escuela?

R: Con respecto al proyecto del establecimiento está principalmente enfocado en desarrollar las habilidades que tienen que ver con el desarrollo de la lectura, escritura y la comprensión, en relación al alumno que está integrado en mi curso, está enfocado principalmente en que él pueda desarrollar la lectura, ya que, como va en tercer año tiene alrededor de 10 años, está bien atrasado en ese aspecto.

¿Qué opina sobre la implementación de éste?

R: La implementación que se encuentra en la escuela es bastante buena ya que consta de bastantes profesionales que están a cargo de apoyar el desarrollo de los chicos, y están en contacto constante con las familias y es un programa que trabaja y atiende a niños tanto de pre kínder hasta 8…Principalmente las fortalezas que puedo encontrar en el PIE es que tiene una muy buena coordinación, con profesionales que no han ido cambiando en la atención de los niños, principalmente una atención que es completa, ya que, atienden tanto al apoderado como también a los niños, las cuales son varias veces al día, otra fortaleza es que se encuentran coordinados con el centro de aprendizaje comunal que es el organismo encargado de atender a todos los niños de escuelas municipales que tienen algún tipo de dificultad tanto en el aprendizaje como en temas sicológicos, siquiátricos, etc… otra fortaleza que destaco son las reuniones semanales que se dan con los profesionales que atienden al niño integrado.

Debilidades que puedo encontrar, que pocas veces la educadora puede sacar al niño de la sala de clase para realizarle una nivelación o establecer un mayor contacto con el estudiante.

¿Qué importancia le otorga a la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños/as?

R: Principalmente el lenguaje está basado en el desarrollo de la comprensión de bastantes habilidades para que luego estas se desarrollen en capacidades y son fundamentales en el desarrollo de la vida cotidiana de los niños, si no son capaces de tener un lenguaje adecuado, un desarrollo tanto de la comprensión de la lectura, escritura y la comprensión de lo que se lee y de lo que se escribe también, como te decía, es fundamental para que se pueda desarrollar en todos los aspectos, no solamente en lo de la comunicación, sino también en las otras áreas, principalmente para que el niño sea capaza de tener un contacto más fluido con su medio y no se vea dificultado por alguna situación que le afecte en el lenguaje.

En lo que se refiere a su labor docente:

¿De qué manera aborda las necesidades educativas de los niños/as integrados en el PIE de lenguaje?

R: Principalmente establecer reuniones con la profesional que se encuentra a cargo del estudiante para que ésta coordine y guie el desarrollo de diferentes tipos de estrategias de enseñanza por parte mía, tanto en el aula como en conversaciones con el apoderado… Principalmente el envío de las planificaciones mensuales, las guías y las pruebas para que la profesional pueda realizar una adecuación para el nivel del estudiante y así la pueda desarrollar de mejor forma… Establecer un contacto de afectividad con el estudiante para que tenga una relación más amena para que éste se sienta en confianza y pueda expresarse.

En relación al trabajo que se realiza con la profesora diferencial:

¿Cómo valora a la Educadora Diferencial respecto al trabajo y acciones que realiza con los niños/as pertenecientes al PIE de Lenguaje?

R: Valorar a la profesional es fundamental, ya que, ella posee capacidades que están enfocadas al desarrollo de las dificultades que tienen los estudiantes…Son un pilar en el trabajo docente de mi parte, ya que, ella, como te lo mencioné

anteriormente, guía en el desarrollo y modera los avances que se van generando en el aprendizaje del niño y van controlando el nivel y los avances…Los profesores regulares con tanto trabajo de atender a tantos estudiantes dentro del aula a veces dejamos de lado al estudiante y la docente diferencial puede apoyar a que eso no suceda.

¿Qué actividades y estrategias ha podido observar respecto al trabajo que realiza la educadora diferencial?

R: Durante el mes de marzo la educadora se dedico a realizar evoluciones para ver el nivel en el que se encontraba el niño, entrevistas con apoderados y principalmente intervenciones en el aula para ver como se desenvuelve el estudiante y sus compañeros hacia el… y plantear así algunas intervenciones.

¿Cómo se organiza el trabajo con la Educadora Diferencial?

R: La educadora a comienzos de marzo entregó su horario de atención, tanto en el aula y fuera de ella con el estudiante, asiste dos veces a la semana en asignaturas claves como lenguaje y matemática, para atender y guiar al niño en las actividades que se están proponiendo y una vez a la semana se establece reunión con el profesor para ver cuáles son los pasos, avances o dificultades que se van observando y se plantean algunas estrategias sugeridas por parte de ella como por ejemplo sentar al niño en lugares claves, donde no tenga tanta interrupciones ni distracciones, que esté cerca del profesor y la pizarra y algunas actividades sugeridas como estímulos para que el niño pueda participar.

Según su parecer ¿cómo valora el trabajo con la educadora diferencial?

R: Es un trabajo positivo, muy bueno, ya que, la educadora diferencial establece buenas relaciones con los profesores, es una profesional preocupada por el trabajo que realiza con el estudiante, le interesa que este niño pueda realizar todas su habilidades… Lo valoro mucho.

En relación a los padres y apoderados:

¿Cómo se comunica usted con los padres y apoderados de los niños/as integrados?

R: A través de la libreta de comunicaciones y si es algo más importante, como la abuelita trabaja en el casino del colegio, me dirijo hasta ella para hacerle llegar la información que necesito comunicar y ella se lo hace llegar al apoderado que es la madre del niño.

¿La profesora diferencial realiza las mismas acciones que usted para comunicarse con los padres y apoderados?

R: En un comienzo utilizaba la libreta pero luego le informe que era mejor que se le hiciera llegar la información a la abuelita ya que es un medio más seguro y más directo.

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño profesional con los niños integrados?

R: Con respecto a mi labor lo considero positivo, bueno, ya que en el desarrollo de los aprendizajes de estos niños… emm obviamente no van a ser al mismo ritmo que un niño sin dificultades, pero cada avance tiene que ser focalizado a su ritmo de trabajo y debe ir canalizado entre la educadora diferencial y yo que soy su profesor jefe. Me considero un profesional acorde, capacitado e interesado porque este alumno desarrolle sus capacidades.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

R: Fortaleza me encuentro un profesional proactivo, con ganas de aprender y establecer nexos con los profesionales de la escuela, con respecto a las debilidades considero que como profesor de enseñanza básica poseo pocas

herramientas y conocimientos con respecto algunos tipos de dificultades que puedan tener los estudiantes, tanto en lenguaje como en otra área.

¿Algún desafío?

R: Interiorizarme más y aprender respecto a estas dificultades que pueden tener los estudiantes. Aprender sobre las NEE. Quizás ese sea mí desafío para el próximo año…

Muchas gracias.

VI.Aplicación Instrumentos a los Establecimientos Educativos

APLICACIÓN DE INSTRUMENTOS

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS DIFERENCIALES

Datos de Identificación

Nombre del informante **:** Carolina Betancourt
Establecimiento Educacional: Presidente Eduardo Frei Montalva
Cargo **:** Educadora Diferencial
Cursos **:** 5; 2 Pre Básicos y 3 Cuartos Básicos
Nº de niños integrados **:** 25 niños/as
Fecha **:** 11 de Mayo del 2012
Hora de Inicio **:** 16:00 hrs. Hora de Término: 17:10 hrs.
Nombre del Entrevistador **:** Valeria Müller Valencia

Objetivo

Conocer cuáles son las acciones empleadas por la Educadora Diferencial en relación al trabajo de aula, con las familias y las educadoras regulares, para generar competencias comunicativas en los niños con TEL.

Respecto a su formación docente:

- Título profesional: Educadora Diferencial con mención en Discapacidad Intelectual y Lenguaje
- Institución/es Formadoras: Universidad Silva Henríquez
- Años de ejercicio docente: 7 años
- Tiempo en el Establecimiento Educacional: 3 meses
- Perfeccionamiento docente: Pos título en Lenguaje en la U. Silva Henríquez, cursos de la Corporación Municipal de Ñuñoa de Gestión, en la U de Chile de perfeccionamiento de Lenguaje.

Bueno, ¿quisiéramos saber cómo ha sido tu experiencia en integración?

R: A ver, ehm…Yo empecé a trabajar acá en la comuna en integración hace ya cuatro años, al principio se trabajaba en aula de recursos y a principios del año pasado con el nuevo decreto se empezó a trabajar dentro del aula ¿ya?... antiguamente sacábamos a los niños del aula y hacíamos un trabajo más personalizado, en donde podías ver los procesos más rápidos, ahora del año pasado a la fecha trabajamos ya dentro del aula en donde uno va viendo los procesos pero si mínimos pero si abarca la totalidad del curso y abarcando la totalidad del curso como los cupos son más limitados ahora, antes trabajábamos con ocho, diez niños ahora se trabaja solamente con cinco que están dentro del proyecto entonces igual como tú estás dentro de la sala del curso, entonces tu puedes ver la totalidad del curso, porque hay muchos niños que requieren apoyo, entonces, a parte que igual hay niños que tienen dificultades y los vas fortaleciendo…

¿Cuál es tu concepción de Necesidad Educativa Especial?

R: Porque somos todos distintos, entonces todos los niños aprenden de distinta forma, algunos que requieren de un apoyo más constante, que requieren que uno este mas presente, otros niños que nada, que se quedan solo con lo visual o con lo auditivo, entonces es como una gama muy amplia, pero siempre centrándose en la necesidad de cada uno de los niños que requiera.

Así como tienes tu concepción de Necesidad Educativa, lo mismo ¿Qué concepción tienes de PIE?

R: Ehm, del proyecto en si…Es como, si bien yo partí acá en la comuna con un proyecto de integración comunal, en donde habían centros de recursos y que ahí nos derivaban a los colegios de la comuna, ahora eso ha cambiado y como que fue un quiebre súper fuerte al principio cuando se realizó, porque si bien era un equipo muy grande y cuando hubo que pertenecer ya dentro de los colegios, como que perdimos la conexión con este equipo muy grande que había, porque ahora ya es un equipo pequeño dentro de los colegios, entonces igual como que ha

costado en cierta forma pertenecer más a los colegios, pero es netamente porque dentro de la comuna nosotros pertenecíamos al centro de recursos no al establecimiento, porque siempre que teníamos una dificultad, no sé ya sea de papeles porque llegaba subvención o cosas así, entonces de repente necesitábamos algo y nosotros siempre acudíamos al centro de recursos… Nosotros necesitábamos material, estaba el centro de recursos, si de repente del colegio los niños salían temprano nosotros nos íbamos a cumplir las horas al centro de recursos, ese era como nuestro centro y todos los días teníamos reuniones en el centro de recursos, ahora no poh'…Todo se realiza en el establecimiento, ahora uno no va al centro de recursos, ya ni siquiera sabes que pasa en el centro de recursos ahora van las coordinadoras de cada establecimiento al centro de recursos a trabajar netamente lo que es plataforma para poder subir a los niños, ver el tema ya más administrativo.

Y con lo mismo en relación al PIE:

¿Participó en la elaboración del PIE?

R: Del PIE de este colegio no y tampoco participé en el proceso de evaluación ni en el pesquizaje, porque eso se realiza a fines de año por lo general en todos los establecimientos, cosa que uno cuando parte en marzo ya empiezas a trabajar sobre todo con los niños que estás postulando al proyecto, entonces cuando yo ya ingrese acá al colegio ya estaban, ya habían hecho todo, solamente tuve que hacer un formulario de determinación de apoyo y sería…fue como la única intervención que yo hice y fue como algo netamente administrativo.

¿Tiene algún conocimiento del PIE de la escuela?

R: Acá el colegio, igual es que mmm …Todo se basa, por lo menos en la comuna todo lo mismo, ponte tu viene marzo y nosotros empezamos altiro a ir a la sala, para que los niños te empiecen a ver a conocer, que se yo, después empiezan los apoyos, después a trabajar con las profesoras de aula, que son una hora pero ahora son tres horas de coordinación en donde se prepara material, se trabaja para el fin de cada uno de los niños, de cada uno de los cursos y después vienen

los estados de avances en el caso de los niños con TEL, los estados de avances, los informes trimestrales, también uno comienza a ver en los niveles mas grandes como van en las notas semestrales para poder hacer una proyección hacia fin de año, quienes requieren mayor apoyo y todo y también vas haciendo un seguimiento si los niños toman o no toman medicamentos, y si lo están tomando o no, porque ahí igual requieres de estar llamando e informando a los apoderados, haciéndolos ver de que es necesario en ocasiones, después de eso a fin de año viene el proceso de evaluación y re evaluación, de todos los niños que lograron superar su dificultad en lenguaje, nada, se empieza a ver estos, se dan de alta, estos no, entonces van haber tantos cupos, entonces comienzas a evaluar el resto del curso, empiezas a ver las postulaciones del otro año para los cursos de pre kínder y kínder, entonces tú tienes que ir evaluando a todos los niños que vayan siendo matriculados y ahí se van viendo quienes tienen mayor dificultad para que entre los cinco que tienen mayor dificultad ingresen.

Y ¿cómo involucra a la familia este proyecto?

R: Mira, ahora este año de hecho, la primera semana de Junio, nosotros tenemos que entregar el proyecto bien informado por el tema de el primer taller de comprensión lectora, por lo menos eso me corresponde a mí, el taller de comprensión lectora entonces eso se…Porque si bien es mucho, nos hemos encontrado que faltan muchos apoderados cuando uno hace reunión de apoderados, entonces claro, si bien es porque los padres trabajan, tanto mamá como papá, están a cargo de tías, están a cargos de estos…Entonces lo vamos hacer a nivel de colegio, así lo designamos este año, a nivel de colegio porque se evaluó y esto se ve en todos los colegios, la probabilidad de que falten tanto los apoderados tanto a las citaciones como a las reuniones es de que trabajan, entonces si lo hacemos a nivel de colegio, vamos a tener mayor apoderados, mayor presencia de apoderados y eso va hacer que le comiencen a llamar la atención a los apoderados y de que traten por último de motivarse…Se les está haciendo talleres para que ellos apoyen en la casa, van a haber distintos talleres, la fono hará uno de conciencia fonológica por ejemplo y se van hacer a nivel de

colegio, por lo mismo porque si se hacen a nivel de proyecto, por ejemplo del 100% va a llegar el 40% y nosotras igual queremos que vengan más apoderados, eso si antes vamos, ponte tu, vamos a colocar en el panel afuera que se van a dar tal y tal taller, entonces los apoderados van a tener que inscribirse en ese taller, ahora si el cupo es de quince y más, se da el taller, si es de menos de quince no se va a dar el taller, porque va a ser muy pocos apoderados y la gracia es que igual participen muchos.

¿Y esto lo propone el PIE o el colegio?

R: Claro nosotros tenemos reunión como PIE con la psicóloga, la fonoaudióloga, con todas las educadoras los días viernes, ya entonces como que ahí nos organizamos con los temas.

¿Qué opinión te merece el funcionamiento del PIE en la escuela?

R: A mí me parece super bueno, de hecho yo no he tenido ningún problema, acá ya estaba todo listo y nada, es como seguir, es como subirse al tren y seguir el ritmo del tren, ahora si eres más lenta que ese tren te empiezan como apurar y tirar rápido y si o si tienes que rápidamente subirte al tren. Porque los tiempos igual son cortos, o será que el tiempo pasa muy rápido pero se da todo muy rápido.

¿Conoce los fundamentos principales del PIE implementados en esta escuela?

R: Lo principal es que está centrado en el alumno, siempre en los procesos del alumno, o sea y nada, darle todas las herramientas necesaria que él necesite para que pueda adquirir todos los contenidos y si el alumno no los tiene se continua dando apoyo, pero tampoco es una cosa de que tú llegues y se los de tan fácilmente, las herramientas se van dando a medida que el niño lo requiera.

¿Cómo influyen en el trabajo con los niños?

R: ¿Nosotras dentro del aula?

Si

R: Interviniendo en las clases. Si bien, en este caso las parvularias, uno logra en las coordinaciones, logra planificar lo que uno va hacer, pero es en conjunto, debido a que ellas planifican semanal, mensual, entonces hay un tema a seguir y ese tema uno tiene que profundizar dando nuevas herramientas, ponte tu, mayor vocabulario, ejercicios de praxias, que tal vez ellas no los realizan porque no los manejan y entonces ahí es donde uno logra intervenir, porque acá en la comuna se maneja mucho el tema del proyecto de lenguaje con todo lo que es la articulación, de hecho las vienen a evaluar a las chicas…Entonces igual como que siempre estamos dando apoyo tanto en lo conductual como en habilidades

***¿Qué recursos* o materiales pedagógicos que utilizan o el PIE les facilita para trabajar?**

R: Mira, acá en la comuna hay harto material, bueno en todos los colegios tú te vas a encontrar con harto material didáctico pero para mí, no se poh', lo podías ocupar cuando estabas trabajando en aula de recursos, ahora que trabajas en aula regular es más complejo, porque las laminas son pequeñas, claro en aula de recursos tú estabas con una mesa y podías trabajar con las laminas, pero acá estas con 30, 40 niños y entonces requieren algo más grande porque si tienes a todos los niños sentados en la alfombra tienes que tener algo que todos vean, yo me he apoyado mucho en lo que es el computador, pero si bien igual cuando me corresponde trabajar con "grupo chico" por horario en otro curso llevo laminas y aparte entre nosotras nos vamos facilitando material y dando apoyo en ese sentido.

¿Qué profesionales están involucrados en el trabajo que se lleva a cabo en el PIE?

R: Acá hay terapeuta ocupacional, psicólogo, fonoaudiólogo y profesionales especialistas…

¿Cómo se articula ese trabajo?

R: En la reuniones…Primero es cuadrar el horario, porque si bien no estamos dentro del aula, de ahí vamos organizando, porque ya a ver hay que dar apoyo en lenguaje y matemática, ya en esta sala, en esta otra sala que aquí y allá, entonces después va la fono, ya yo entro a esta sala, aquí , allá, es un trabajo de chino y muy estresante porque de repente te cuadra pero tiene que entrar otro profesional a la sala y ahí es donde hay que empezar a mover como un movimiento de ajedrez pero extremo…pero hasta que se logra.

¿Esto se hace en marzo?

R: Sí, en marzo se trata de cuadrar todo, bueno en marzo como empiezas a entrar a sala tú ves si tienes tope realmente, entonces cuando tienes tope, ahí después hay que empezar a mover como las piezas, pero ponte tu acá los días lunes viene la terapeuta, ponte tu cuando yo estoy dentro de la sala del pre kínder la fono saca a los chicos del kínder, yo entraba a la sala del kinder la fono entraba a sacar a los chicos del pre kínder entonces así uno como que se va dando cuenta quienes están y quiénes no.

¿Y durante el año se produce otra instancia de encuentro con los profesionales para articular el trabajo…

R: Cuando hacemos los informes, cuando se hacen los informes, bueno ahí por lo general la fono comienza hacer los informes, tiene una fecha ella, te lo reenvía a los educadores diferencial y ahí tu los realizas, ahora cuando esta el trabajo entre fono, educadora diferencial, terapeuta y de repente hasta psicólogo, ahí va pasando el informe a cada uno de los profesionales hasta que cada uno de ellos logre transcribir lo que realizo, los avances y todo y después de eso lo revisa la coordinadora y de ahí se envían.

¿Esas son todas las instancias de…

R: Claro…A bueno y con la fono lo otro es el plan específico también lo hace en marzo, marzo-abril.

Bueno con relación al lenguaje y su desarrollo ¿Qué importancia le otorga usted al desarrollo del lenguaje? ¿qué ocurre cuando éste no se desarrolla de manera esperada?

R: Bueno es súper importante sobre todo a partir desde los más pequeños, desde los pre básicos porque si bien nos encontramos con niños hoy en día entrando a sala, te puedes encontrar con que determinado niño no está en el proyecto nunca tuvo apoyo, nunca fue a…Nunca tuvo apoyo de nada de nada y tiene problemas gigantescos, en comprensión lectora, en asignaturas que abarcan todo lo que es lenguaje, comprensión del medio, tecnología, naturaleza, todas las aéreas que te abarcan lo que es lenguaje, entonces tú dices, como este niño pudo haber pasado es como que… uno no se da cuenta hasta que entra a la sala, claro cuando uno requiere del ojo clínico como se le dice, es porque claro tu lo ves y dices, este niño requiere de apoyo porque no lo ha tenido nunca y hay que dárselo.

¿Cómo se seleccionaron a los niños para el PIE?

R: Los niños son seleccionados… ¿tú dices de los pre básico?

Sí, de los niños con TEL más que nada…

R: De los pre básicos es como cuando empiezan las matriculas se evalúa a todos los niños, ahora cuando…Primero lo evalúa la educadora diferencial, cuando la educadora diferencial encuentra que el niño tiene algún problema tanto de articulación o de comprensión se le solicita a la…Se hace un listado en donde se colocan a todos los niños que pesquisó la educadora diferencial y ahí lo evalúa la fonoaudióloga y ella dice, este niño sí, este niño no, o cuando de repente son todos los niños que pesquisó la educadora diferencial, ahí la fono con la educadora dicen, ya este niño es mixto, este es expresivo, entonces vamos a darle el apoyo al mixto, le vamos a dar la prioridad al mixto, porque son cinco cupos solamente entonces de repente te encuentras con diez niños y tienes que darle la prioridad a los cinco que son “más graves” .

¿Cuáles son las principales dificultades de estos niños?

R: Sí son mixtos, se le da prioridad a los mixtos, después a los expresivos, a parte como ahora la educadora diferencial esta dentro del aula, también ya los tienes como identificados de que ellos también requieren apoyo, entonces también va dirigido a que tú ya sabes de que ellos fueron evaluados y que arrojaron, pero que lamentablemente no pueden entrar al proyecto, ahora también te encuentras en el caso de que los apoderados no te traen la documentación, en los tiempos que se requieren entonces tampoco están dentro del proyecto, entonces tienes que tener el niño debajo de la manga, el comodín…Porque tienen que haber cinco, de repente hay ocho niños en la población y el apoderado no se la está jugando no te trae la documentación, va corriendo la lista.

En relación al Decreto N° 170:

¿Conoce el decreto 170?

R: O sea se trabaja con el decreto 170

¿Qué opina del Decreto N° 170?

R: Mira, es como lo que les he estado diciendo todo el rato, antiguamente se trabajaba con un grupo, tu veías los avances, ahora es más lento que a lo mejor tu vayas dándote cuenta de los avances, porque tú estás dentro de la sala y trabajas con todo el grupo, pero si apoyas a todos, entonces es como todas las cosas tiene pro y contras, si bien nosotras estábamos acostumbradas a trabajar con grupos pequeños ahora trabajas con grupo más grande, te cuesta más el dominio del grupo porque no tienes esas habilidades, pero lo haces igual y te vas dando cuenta que debes trabajar con los niños que netamente requieren el apoyo, ahora si ves que el niño que requiere del apoyo se empieza a distraer constantemente que no está prestándote atención, tratas de que enganche con uno, ahora si están los otros niños que no requieren apoyo y están en un nivel más avanzado… igual no vas a estar tratando de que enganche 100% si ya tiene las habilidades ¿me entienden? Como tratar de adquirir esas habilidades como un manejo de 30 o de 45 en el caso de los básicos.

¿Qué opinión tienes tú en relación a las evaluaciones que presenta este decreto?

R: Las evaluaciones te refieres a la evaluación de las fonos…

A los formularios…

R: A los formularios, oh no uff… son ene… son muchos, que se repiten constantemente lo mismo, es una pérdida de tiempo tan grande, porque es cortar y pegar todo el rato, supuestamente este año habían modificado algunos y te encuentras con que es lo mismo, de hecho recuerdo que el año pasado nos habían hecho llenar un documento con cuales eran las cosas que le cambiarias a determinados formularios y eso se les dijo, lo hicimos notar y no fue tomado en cuenta, pero bueno así es el sistema, bienvenidas (risas).

Con relación a la familia, que opinión te merece

R: Hay familias y familias, hay familias que son presentes y están preocupadas por los niños, como hay familias que por más que los has citado a la primera reunión, a la entrevista, para poder conocerlos, y de repente un mínimo de preocupación de quien está con mi hijo tampoco lo tienen…

Pero enfocándonos a lo que establece el decreto… se supone que involucra un poco más a la familia…

R: Sí pero te encuentras con familias que no… o sea ponte tu yo sigo citando apoderados para poder conocerlos, hay muchos apoderados que no conozco, que a la fecha no los conozco y en abril hice mi primera reunión, y hay muchos apoderados que llevo dos o tres citaciones y todavía no los conozco… en otros casos me han llamado y me dicen que por problemas de trabajo no puedo asistir pero en este horario si, entonces ok ahí coordinamos una nueva reunión, hasta por mail, hasta esa alternativa…me comunico con muchos apoderados por mail, por lo mismo uno requiere de ese contacto con la familia.

¿Notas algún cambio significativo de este decreto con el 1300?

R: Desde entrar a la sala ha cambiado, o sea todo, en formulario… el hecho de que tienen que ir al médico y que tienen que traer un certificado médico o valoración de salud, o sea…Yo creo que involucra mucho en el tema que las escuelas de lenguaje permitían a muchos alumnos que de repente no requerían de escuela de lenguaje…Por eso que ahora uno levanta una piedra y aparecen miles de escuelas.

Y en relación que ahora se aumenta más el trabajo en aula regular… ¿qué opinas de esto?

R: En los pre básicos a mi me agrada, yo no tengo nada que decir, a mi me agrada hacer la pega dentro del aula, es como grato, a parte puedes ver a todos los chicos y cuando terminas de hacer tu intervención de pronto igual puedes dar los apoyos, después logras ver bien los temas de los chicos, hay muchos niños que no están en el proyecto pero tienen muchos problemas conductuales, entonces de repente darle estrategias a la educadora o en conjunto ver que se puede hacer, o igual con los niños con trastorno de lenguaje por lo general tienen un despertar muy repentino, de la noche a la mañana puede superar muchos dífonos, que se yo, y bueno siguen en el proyecto, como uno va al aula ve que otros alumnos siguen ahí, siguen ahí y no están en el proyecto y no ves avances en ellos, entonces uno da el apoyo a los niños que están más desventajados.

¿Y en los cursos grandes?

R: Los cursos grandes es más complejos, a parte me toca cuarto básico y cuarto básico es más complejo por el tema del Simce…Hay un estrés uff, las profes de básica están estresadas porque las están evaluando en la comuna…vienen a evaluar hacer intensivo una vez al mes, entonces ahí te van diciendo estos niños están muy abajo, están intermedio, o están avanzados, entonces cuando de repente tienes a los niños que están en proyecto están muy abajo así como en lo rojo, tú tienes más presión, te preguntan porque están tan abajo o te dicen “oye mande comunicación, mande tarea, aquí, allá” entonces hay mucha presión yo ahí

aplico lo que es tarea para la casa, en cambio a los pre básicos no porque la fono trabaja con cuaderno.

En lo que se refiere a su labor docente:

¿Cómo impulsa usted el desarrollo lingüístico en los niños/as integrados? ¿Qué estrategias lingüísticas utiliza con ellos?

R. Lo que te dije… nada, harto material audio visual, utilizo lo que es hablar mucho, ¿qué más? no sé igual lo pudieron apreciar, utilizo mucho el "cantando aprendo hablar", el vocabulario se trabaja mucho, ya que los niños están muy escasos de vocabulario sobre todo cuando son pequeños y cuando no está el apoyo de la familia o de repente cuando los papás trabajan, los dejan los padres moderno viendo una película y listo. De repente te encuentras con apoderados que te dicen que no lo sacan porque vive en departamento y ahí encerrado, entonces no hay descubrimiento, no hay nada, yo utilizo mucho apoyo audiovisual, música, cuento y de eso voy adaptando otras cosas.

¿Cómo aborda las diferencias individuales en las actividades que realiza?

R*: Eso es más difícil, eso es más difícil porque como se trabaja con todo el curso eso es más complejo, pero si tratar de tener la vista enfocada a los niños del proyecto y sobre todo en este caso que ustedes fueron a ver el único niño mixto que había dentro del aula, era el Alan y centrada en como "ya Alan dale" o de repente moviendo las manos para que llame la atención y centre la atención en la actividad.*

¿Y en tus planificaciones vas planificando de acuerdo a las diferentes dimensiones del lenguaje?

R: No, yo ponte tu… como es algo netamente compartido con los párvulos, entonces ya… ¿qué se va a trabajar durante esta semana? porque si tu llegas y le dices a los profesores de aula voy a ver esto, esto y esto, tu desestructuras su planificación y eso para muchos profesores de aula es que tu le estés imponiendo las cosas, uno siempre tiene que tratar sutilmente, ir trabajando lo que a uno le

corresponde ¿me entiendes? es como yo llego y le digo a las parvularias ¿qué se va a trabajar esta semana? entonces me dice esto y yo le digo ¿qué te gusta a ti que te reforzara?... bueno te dice comprensión lectora, entonces yo me dedico un día a comprensión lectora y yo le digo ¿qué quieres que te apoye en comprensión lectora?... puede ser vocabulario y ellas te van diciendo, entonces tu tratas de meterle otras habilidades lingüísticas, pero siempre sutil nunca, jamás imponer.

Ya que costó un mundo entrar

R: Claro, ahora me pasa que las profes de cuarto como son unas más mayores entonces te dicen "yo quiero que tu apoyes fuera del aula" y yo le digo que no se puede por decreto… y ella dice pero que el niño necesita más apoyo en comprensión lectora. Entonces uno tiene que entrar en irregularidades para que queden contentas, siempre tratar de ser flexible.

¿Y adecuaciones curriculares haces?

R: Mira con los pre básicos no, como son tan pequeños y porque estoy interviniendo adentro del aula no, pero con los curso de básica se trata de realizar las adecuaciones. Pero años anteriores trabaje con 5º, 6º, 7º y hacia las adecuaciones en distintas cosas y las profesoras de cuarto me decían que no necesitaban, por último bajar la escala y en el segundo semestre volvemos a exigir, no es que a nosotros nos están exigiendo, entonces también tenemos que exigirle a los niños.

Pero no debería ser…

R: Pero las profes te están diciendo que no, porque le están exigiendo a ellas y por más que tú tratas y hasta el momento aún no logro hacerlo, ya hable con la coordinadora y me dijo nada más que hacer.

Pero y la coordinadora podría hablar con ellas y explicarles…

R: Es que si se le ha explicado a los profesores pero no hay caso, cuando ya son mayores…Nada es como tratar de estar ahí encima porque también puede ser cuestionado tu trabajo

Y en relación al trabajo que tienen en el aula ¿cómo organizas ese trabajo?

R: Lo hablo en las horas de coordinación, por ejemplo yo antes de hablar con ustedes hoy tuve que dar los horarios con los párvulos, por ejemplo ya el lunes ¿qué quieres que te apoye? Nada seguir con las praxias y vocabulario, animales del mar, después van a coronar la letra /v/ y comprensión lectora, Arturo Prat, combate naval, entonces, nada ahí yo tengo hecho y hago mi planificación.

¿Es una hora de reunión?

R: Mira este año nos dijeron después de marzo que son tres horas y ya nosotras lo habíamos destinado a nuestro horario y ya estaba listo entonces nada. Las educadoras tienen que trabajar una hora con la educadora diferencial y dos horas para preparar material para los niños, en este caso las profesoras preparan material para el curso en si y tienen que llenar una bitácora colocando que realizaron en esas dos horas que no estuvieron con la educadora diferencial, porque en la hora que trabajó con uno, también toca planificación, análisis de x niños.

Y con los otros cursos ¿también son tres horas?

R: También, pero ponte tu en los otros cursos está el caso que también hay niños permanentes y ahí tienes 2 educadoras diferenciales, entonces son 2 horas y ya sería una hora de preparación de material ¿me entiendes?

¿Cómo conoce o reconoce las necesidades educativas de los niños?

R: Porque ya entrando a sala te das dando cuenta, lo empiezas a conocer, empiezas a trabajar de distinta forma y dándote cuenta cuáles son las habilidades de cada uno.

Eso era con respecto a tu labor como docente ahora sobre el trabajo que se realiza con los padres y apoderados:

Según usted ¿cuáles son las acciones que deberían desempeñar los padres de los niños del PIE, en el desarrollo lingüístico de éstos?

R: El apoyo y el constante contacto con uno y con las parvularias.

¿Cuáles son las que se evidencian realmente?

R: Las que se evidencias emmm, la participación de los padres, las citaciones y las reuniones, siempre lo hacemos firmar y ahí tenemos la evidencia.

¿Y qué actividades realizas tu con los padres?

R: Acá en el colegio netamente los talleres, se va a implementar este año porque el año pasado no se hizo mucho, ponte tu el año pasado en el colegio donde estaba, hicieron un taller de sensibilización a los apoderados.

¿Y cómo les fue?

R: De un 100% va un 40% ese es el tema, los apoderados, no hay mucha participación de repente, no se si es porque no tienen interés por el colegio o porque siempre me llaman por mi hijo, o mi hijo es niño problema, no se…De verdad no se.

¿Y tu cómo ves el nivel de compromiso de los papás?

R: ¿Acá en el colegio?

Con los que te toca a ti…

R: Mitad y mitad, por ejemplo el papá de Joaquín Guerra el morenito todavía no lo conozco, los papás de la Nayah tampoco los conozco y ella si requiere apoyo.

¿Hasta el momento has brindado alguna estrategia a los papas para el trabajo con los niños?

R: Sí

¿Cómo cuáles?

R: Que salgan más, que comenten, que hagan que los niños hablen en la casa, que los hagan partícipes en el diario vivir, en las conversaciones, que les pregunten qué hicieron en el colegio, que les lean cuento y que les pregunten sobre el cuento. Esa son las estrategias que he dado hasta el momento.

¿Y esas cómo se las mandas?

R: En las citaciones, en la primera reunión se las comenté, después en las citaciones también, de repente hay apoderados que te piden hablar con uno y hay también se les dice como actividades que vayan apoyando con sus hijos.

Las vías de comunicación que tiene con los papas ¿es en base a la libreta?

R: La libreta, el teléfono y el mail.

¿Y cuál da mejores resultados?

R: emmm es que es variado porque hay apoderados que a través de mail dan respuesta, es como la libreta de comunicación y ponte tu de repente me dificulta el teléfono porque estoy en sala y le digo pásame tu libreta de comunicación y veo y no está revisada y digo lo voy a llamar por teléfono, pero uno tiene tantas cosas que se le olvida hacerlo.

¿Qué expectativas tiene con el trabajo de los papas entonces?

R: Como te digo hay apoderados súper comprometidos, nada que decir y hay apoderados que no se.

¿Cómo es en relación con la puntualidad a las tareas acordadas?

R: Es lo mismo del apoyo de la casa, hay días que súper bien y hay días que nada, hay tareas sin pintar porque tuvieron que salir o mis papas llegaron muy tardes del trabajo y excusas así es la que aparecen, entonces ¿qué compromiso hay de parte de los padres? No deja las tareas de lado y vamos hacer vida social.

¿Cómo se ve reflejado el apoyo de los padres hacia sus hijos?

R: Ahí está súper claro, tienes apoderados que si tu le mandas actividades el día viernes y el día miércoles te van llegando para tu mandárselo el día jueves, perdón el día viernes mandárselos de nuevo y hay niños que el lunes cuando llego a la sala me dicen ahí está el cuaderno con todas las actividades pero hay otros niños que de repente el mismo día viernes hay esta el cuadernos u otros que se le quedó el cuaderno.

¿Y los padres hacen manifestar las dudas o inquietudes que tengan en relación al trabajo con el niño?

R: En ocasiones, hasta el momento no me ha pasado acá, pero en ocasiones sí.

¿Y la resolución de estas dudas?

R: Citarlos y explicarles trabajar con ellos.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto al trabajo que realiza con los padres y apoderados?

R: Unas de las fortalezas que yo encuentro acá como colegio, es que te permitan una buena comunicación con los apoderados que muchos establecimientos no te permiten tener contacto con los apoderados, así de simple, en este caso que te tengan habitado un lugar especifico para atender apoderado, el que nada…Si tu citas a los apoderados y no viene y lo vuelves a citar y no viene y lo vuelves a citar con profesor de aula y no viene y lo vuelves a citar con la coordinadora no viene ya pasa a prueba técnica, entonces siempre te dan el apoyo por lo menos en este colegio. Por parte de los apoderados muchos manejan el reglamento interno del

colegio, entonces participan cuando son pequeños hay más compromiso pero hay otros casos nada, cero compromiso.

¿Cuál sería tu desafío para el trabajo con los padres?

R: El poder tener una comunicación más fluida, aunque igual este colegio te lo permite y lo consigues con muchos apoderados, pero con algunos tú no sabes qué está pasando, no los conoces.

Y esas reunión que mencionas ¿cuántas son?

R: Mira, la primera es para poder conocerse y entregar el perfil del plan específico, después viene la del primer semestre donde vienen los informes del primer semestre, después viene los informes del segundo semestre y después ya informe final.

Y en esas reuniones ¿se citan a todos los papas de los niños integrados que tú tienes?

R: Se le entrega los informes de los niños, la copia.

¿Y hay instancias informales también de encuentro?

R: Sí, también ponte tu las actividades extraprogramáticas y los apoderados te saludan es como grato que te reconozcan porque en general reconocen a los profesores de aula, por ejemplo a mi me paso el año pasado que primer año que no estaba celebrando el día del profesor y de repente un apoderado me buscó y me dijo gracias por todo y hay uno dice estoy haciendo bien mi trabajo.

¿En ese sentido como motivas a los papás a que participen con sus hijos?

R: Por los logros, por los logros que se empieza a ver en los niños, ahí se empiezan a motivar después que uno los catetea tanto ahí se dan cuenta.

Y obstáculos qué creas tu que se generan en el trabajo con la familia…

R: El desinterés que hay, que uno no sabe que está pasando y como uno no los conoce y nunca ha hablado con ellos, no sabes cuál es la dinámica familiar.

¿Qué opinión te merece el trabajo que realizas con la familia, cómo lo valorarías?

R: Cuando te reconocen, cuando llegan y te identifican que tú estás trabajando con los niños.

Y la importancia de la familia, del trabajo de la familia ¿qué opinión te merece eso, cómo debiera trabajar?

R: Con apoyo, el que uno está dando, seguir reforzando en la casa

En relación al trabajo que realiza con las profesoras regulares:

¿Cuál es su experiencia en el trabajo con las profesoras regulares de los niños/as pertenecientes al PIE?

R: Con las párvulos un siete, nada que decir a parte que acá soy nueva, acá en el colegio y para ellas ha sido todo nuevo, la metodología de trabajo dentro de la comuna, de hecho las están capacitando entonces igual para ellas es algo súper motivante estar con tanto apoyo, que las están apoyando, en capacitando, además una educadora diferencial dentro del aula, que está la fono, que está haciendo talleres también dentro del aula entonces igual nada…Es super enriquecedor, que no en cualquier colegio te lo da.

¿Cómo motivas tú a las profesoras a participar en el trabajo con los niños integrados?

R: Ellas solas se dan cuenta, no requieren de una motivación.

¿Y con las profesoras de cursos grandes?

R: Nada, también se dan cuenta de repente van tan rápido y dicen tranquilo no te desesperes, sigue tu ritmo.

¿La profesora considera tu apoyo?

R: Sí, las profesoras siempre te están pidiendo herramientas para poder hacer dentro del aula.

¿Tú le entregas algún tipo de estrategias?

R: Dependiendo de lo que se está trabajando, por ejemplo comprensión lectora que le dan mucho énfasis, releer el texto mire voy a trabajar esta guía de comprensión lectora yo lo voy hacer así ¿que tal le parece? de repente cuando están muy atareada te dicen, ya sigue tu entonces nada…Tu vas trabajando con tus estrategias de uno y después solo las vas considerando.

¿Cómo valorarías ese trabajo de que las profesoras están aplicando estrategias que tu le entregas?

R: Nada, estás lista ya se incorporó.

¿Qué tipo de estrategias ves que ocupan?

R: Releer el texto, analizando párrafo por párrafo, a parte igual acá el tema de la evaluación externa, hay textos complementarios en donde lo envía la corporación entonces hay te va dando las pautas de cómo se trabaja la idea principal etc. les facilita harto la labor a las profesores.

¿Cómo se planifica con la profesora regular el trabajo de los niños/as integrados?

R: Como te dije, con las reuniones, con las planificaciones de ellas y ahí uno va haciendo las planificaciones y en este caso adecuaciones si hay o no hay.

La distribución del tiempo ¿cómo se organizan?

R: En las reuniones que yo tengo con ellas dejamos anotado el día de entrega de planificaciones.

¿Qué actividades impulsas para que participen las profesoras?

R: ¿Para que participen en qué sentido?

En realidad con el mismo tema de la planificación o alguna adecuación curricular

R: Es que ellas mismas tienen las cosas claras, no es necesario.

Y si hay un caso que tú le pidas a la profesora que haga un material en específico ¿cumple con lo que le pides?

R: Sí, está súper claro, a parte antes que nosotros entráramos a aula, se trabajaba mas menos adecuación curricular, entonces cuando nosotras llegamos a aula eso estaba incorporado.

Cuando trabajas en el aula, trabajas con los niños, pero ¿les dejas alguna actividad a parte a la profesora para que ella la aplique con los niños?

R: Sí, dependiendo siempre cuando yo las trabaje.

¿Les dejas tu alguna tarea a los niños?

R: No, solamente con los niños de cuarto.

¿De pre kinder no?

R: No.

¿Cómo se ve reflejado el apoyo de las profesoras regulares hacia los/as niños/as integrados? En relación al compromiso de las profesoras

R: Igual dirigiéndole bastante las instrucciones, dándole mayor tiempo si no logran terminar la prueba, ya no importa la continúan otra clase…Como en ese sentido.

¿Qué opina sobre el trabajo establecido con las profesoras regulares?

R: Es bueno porque es una retroalimentación.

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño en relación a los niños/as integrados? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

R: Mis fortalezas y mis debilidades ehm (*risas)* yo creo que es un mejor manejo de grupo, es como tratar de manejar mejor el grupo curso pero uno va aprendiendo con los años que van pasando. *Y las fortalezas, tal vez tuve la ocurrencia, la creatividad, no tuve mayor problema en el trabajo dentro del aula porque por ejemplo tengo una colega que de hecho ayer me dijo ¿cómo trabajas tu dentro del aula? y yo le dije así, así, así y ella dijo ¡ohhh! que bueno, ella se sentía como una asistente más porque claro no estaba haciendo intervención, entonces yo le dije, si hago intervención, yo llegué y dije tengo que intervenir y de una otra forma crearme cómo hacerlo entonces fue como pensar y actuar*

¿Y has tomado alguna vez todo un bloque?

R: El año pasado yo iba solo un día, trabajaba en dos colegios de acá de la comuna y en uno tenía los dos kinder y en un kinder tenía una niña motor y en el otro tenía todo el kinder entonces yo me iba solo un día a la semana y lo tomaba toda la jornada y ahí la profesora igual descansaba harto, entonces uno igual tiene que dejar las cosas bien claras.

¿Cuáles son tus desafíos como a futuro con tu trabajo?

R: Nada, dar de alta a todos (*risas*) pero de los cinco niños, continuar con el Alan y la Nayah.

Muchas gracias por tu tiempo y colaboración en esta entrevista

R: De nada, gracias a ustedes.

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS REGULARES

Datos de Identificación:

Nombre del informante **:** Mitzi Candia Moreno
Establecimiento Educacional **:** Presidente Eduardo Frei Montalva
Cargo **:** Educadora de Párvulos
Curso **:** Pre Kinder A
Nº de niños integrados **:** 5
Fecha **:** 15 de Mayo del 2012
Hora de Inicio **:** 20:00 hrs. Hora de Término: 20:25 hrs.
Nombre del Entrevistador **:** Macarena Véliz Méndez

Objetivo

Conocer cómo es el trabajo que realiza la Educadora Diferencial, en conjunto con la Educadora Regular, con el fin de otorgar las orientaciones necesarias para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños integrados en el PIE de lenguaje.

Respecto a su formación docente:

- Título profesional : Educadora de Párvulos
- Institución/es Formadoras : Universidad Católica
- Años de ejercicio docente : 6 años
- Tiempo en el Establecimiento Educacional : Primer año
- Perfeccionamiento docente : No

¿Cómo ha sido su experiencia con respecto a la integración?

R: Ha sido bastante buena, porque siento un apoyo que tienen los niños que están con integración, el hecho de trabajar también con la educadora diferencial en la planificación, de que esté al tanto de los temas que estamos trabajando ha sido súper bueno.

Y en relación a la integración ¿Qué concepto tienes tú al respecto?

R: Que son los niños que tienen ciertas dificultades en el aprendizaje y que se integran a la rutina normal del curso sin intervención como tan brusca como que se adecua a las necesidades que tienen los niños.

¿Qué piensa de trabajar con niños integrados dentro del aula?

R: Encuentro que es bueno ya que, se relacionan con sus compañeros y el mismo hecho de relacionarse con sus compañeros es un factor que favorece en su aprendizaje.

¿Hace cuánto tiempo ha trabajado con niños/as integrados?

R: Esta es mi primera vez que trabajo con niños integrados y con educadora diferencial en sala.

¿Cómo ha sido su experiencia?

R: *Buena.*

¿Qué expectativas tiene al respecto?

R: O sea ya en este tiempo que son más menos como dos meses que llevamos con el proyecto de integración, ya veo resultados positivos en los niños, entonces yo tengo como altas expectativas y siento que los niños van a poder lograr el alta como se dice en cuanto a su integración.

Respecto al PIE:

¿Qué conoce sobre el PIE de lenguaje de la Escuela?

R: *Muy poco.*

¿Qué opina sobre la implementación de éste, sus fortalezas y debilidades?

R: O sea como se está llevando a cabo, a diferencia de otros años, ya no se está sacando a los niños del aula y creo que es un método bueno como se está llevando a cabo, como se trabaja de manera paralela y en conjunto con la educadora diferencial y educadora de párvulo en este caso y siento que tiene más fortalezas que debilidades, porque hasta el momento no he visto ninguna debilidad, porque la educadora diferencial en sí va apoyar a los niños, trata de enfocarse más en los niños que tienen necesidades especiales pero está atenta al resto del curso .

¿Qué importancia le otorga a la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños/as?

R: Es fundamental el tema de la adquisición, ya que, es como una herramienta que le sirve para otras ramas del aprendizaje, también para comunicarse con la educadora, con sus pares, con sus familias, es una herramienta fundamental.

Y ¿Qué pasa si no hay un buen desarrollo de éste?

R: O sea es que yo he visto en la práctica los niños que tienen dificultad en el lenguaje, va ligado directamente a como son en los otros aspectos del desarrollo, como que tienen ciertas dificultades en el aprendizaje, entonces como que es la base el lenguaje para tener mejores resultados en otros aspectos.

En lo que se refiere a su labor docente:

¿De qué manera aborda las necesidades educativas de los niños/as integrados en el PIE de lenguaje?

R: *Trato de abarcar como toda la parte…De trabajar la parte semántica, fonológica, el vocabulario y si bien trabajo con todo el curso a la par, trato de incentivar a los niños que tienen problema para que así ellos vayan desarrollando mejor el lenguaje.*

¿Y cómo organiza el trabajo en el aula?

R: Nosotras dentro de la rutina tenemos todos los días lo que es la lectura compartida, que se trabaja constantemente y cada día se ven diferentes aspectos, fonológico, sintáctico, semántico, y eso se trabaja todos los días…Bueno a parte en el saludo doy el espacio para que los niños se expresen y también ahí puedan tener un lenguaje más fluido que se atrevan a hablar en público… También está el cuento en voz alta, casi todos los días se trata de leer un cuento y después se van realizando preguntas a los niños, por la comprensión , por el vocabulario, que entendieron y eso en cuanto al lenguaje. Bueno a parte de lo que hacemos en lenguaje en sí, que estamos trabajando con el reconocimiento de letras, las vocales.

¿Y qué material utiliza para esto?

R: Láminas, canciones, cuentos.

En cuanto al apoyo emocional del niño al niño con TEL, ¿cómo lo aborda… en caso que se frustre por no poder decir bien una palabra o que no entiendas el mensaje que está transmitiendo?

R: Bueno, la estrategia que yo uso es tenerlo de ayudante y cuando yo veo algún avance en él, se le refuerza positivamente, se le felicita, se le da un premio y se le hace como saber de que es capaz de hacerlo bien.

En relación al trabajo que se realiza con la profesora diferencial:

¿Cómo valora a la Educadora Diferencial respecto al trabajo y acciones que realiza con los niños/as pertenecientes al PIE de Lenguaje?

R: Tengo una súper buena relación…O sea yo veo que hace bien el trabajo, está interesada en ver los avances que han tenido los niños, ella me cuenta lo que hace con respecto a los papás, los cita a reuniones para conversar con ellos, contarle lo que va a trabajar entonces veo una preocupación de parte de ella y de acercar e integrar a la familia dentro del proyecto.

¿Hay un apoyo de ella hacia ti?

R: *Sí, o sea los días que va ella va al aula es un apoyo súper grande, a parte va con actividades que a los niños les gusta y los motiva.*

¿Qué tipo de actividades y estrategias has podido observar que implementa la educadora diferencial?

R: Bueno cuentos relacionados con los temas que estamos trabajando, también muchas canciones que aparte a los niños le encantan…Bueno ocupa cosas que son llamativas para los niños y que complementan el trabajo que nosotras hacemos dentro de la rutina.

¿Cómo se organiza el trabajo con la educadora diferencial?

R: Nosotras tenemos dentro de la semana una hora de planificación, que la tenemos los días viernes, entonces ahí los días viernes le cuento lo que yo tengo planificado para la semana que sigue, entonces, ella va tres veces a la semana: lunes, martes y jueves, entonces los lunes por lo general trabajamos praxias, los martes trabajamos lo que es la separación silábica y los días jueves comprensión de lectura. Y esto variará de acuerdo a las necesidades del curso, ella me pregunta que creo que necesita el curso en cuanto al lenguaje, entonces yo le comento cuales son las debilidades del curso y ahí va planificando…También ampliar vocabulario, la comprensión también, eso yo creo que lo trabajaremos

hasta fin de año…También trabajamos sonido inicial todas las semanas con una letra diferente.

¿Qué actividades y estrategias ha podido observar respecto al trabajo que realiza la educadora diferencial?

R: Más que nada tengo un problema grande con el curso con el hecho de que algunos se desconcentran muy fácilmente entonces ella me sugirió ponerlos en puestos estratégicos, entonces a la hora de llegada voy sentando a los niños, intercalados hombre, mujer y tampoco sentar a dos niños desordenados juntos y también como pasan mucho rato en la alfombra me dice que haga una pequeña actividad diferente de movimiento para distraerlos, liberen un poco de energía y después volver.

¿Y algunas estrategias con respecto al lenguaje?

R*:* No recuerdo ninguna hasta ahora, si me acuerdo te aviso.

¿Ha sugerido utilizar cierto material?

R: Sí de hecho este año ampliaron las horas de PIE para las educadoras y profesores, y tenemos dos horas que son exclusivamente para preparar material para el proyecto, hemos trabajado con lo que es el nombre, escribirlo en mayúscula, preparar material para la segmentación silábica…. Mmmmm preparar imágenes de profesiones, que fue lo que se trabajo el mes pasado… ella me presta material para que yo lo use.

En relación a los padres y apoderados:

¿Cómo se comunica usted con los padres y apoderados de los niños/as integrados?

R: Libreta de comunicaciones principalmente…Hay dos niños que se van en transporte así que ese medio se utiliza más, los otros tres de repente se aprovecha de conversarlo con el apoderado cuando los vienen a buscar.

¿Hay preocupación de los padres?

R: Se ve preocupación, pero hay papás que se preocupan más que otros.

¿La profesora diferencial realiza las mismas acciones que usted para comunicarse con los padres y apoderados?

R: Por lo que tengo entendido cita a reuniones, y comenta los avances, que es lo se va hacer…Ya ha tenido dos reuniones… También ocupa la libreta.

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño profesional con los niños integrados?

R: Creo hacerlo bien, o sea porque como dice la palabra, los estoy integrando dentro de las rutinas del curso, trato de reforzarle bastante, que hablen frente a los demás, que amplíen el vocabulario, de tenerlos un poco como ayudantes dentro de las actividades para que se sientan como que son capaces de hacer las cosas.

¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

R: La fortaleza que tengo, seria la preocupación que tengo por ellos, de ver los avances… debilidades yo creo el manejo con ciertos niños …Tengo dos niños de integración que son muy desordenados entonces a veces cuesta mucho que presten atención, que se concentren en la actividad , que participen.

Desafíos que se plantea en el ámbito de la integración

R: conocer más lo que es el PIE, más que nada tener más estrategias para usar y así tener mejores resultados.

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento : **Presidente Eduardo Frei Montalva**

Curso : **Pre Kinder A**

Fecha : **09 de mayo del 2012**

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2. La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
3. La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

para resolver mis dudas e inquietudes.					
4. La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
5. La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
6. La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
7. La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
8. La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
9. La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
10. Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1

11. Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.	5	4	3	2	1
12. La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

Que se mantuvieran en comunicación con los padres para saber como van y en que forma una puede ayudarlos más.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento : **Presidente Eduardo Frei Montalva**

Curso : **Pre Kinder A**

Fecha : **9 de mayo del 2012**

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2. La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
3. La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

para resolver mis dudas e inquietudes.					
4. La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
5. La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
6. La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
7. La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
8. La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
9. La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
10. Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1

11. Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.	5	4	3	2	1
12. La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

Primero que todo agradecer, puesto que mi hijo ha tenido avances significativos e importantes. Sin embargo me gustaría que pudiera realizar más clases del proyecto de integración a mi hijo. Claro que este factor no depende de ella.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento : **Presidente Eduardo Frei Montalva**

Curso : **Pre Kinder A**

Fecha : **09 de mayo del 2012**

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2. La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
3. La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

para resolver mis dudas e inquietudes.					
4. La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
5. La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
6. La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
7. La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
8. La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
9. La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
10. Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1

11. Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.	5	4	3	2	1
12. La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

Nosotros como padres estamos muy felices y agradecidos por la gran ayuda que nos aportan con nuestro hijo en el proyecto, hemos visto muchos cambios en el.

Lo único que nos gustaría es que la educadora diferencial, de vez en cuando nos enviara una notita con los avances o con lo que falta reforzar a nuestro hijo para hacerlo en casa.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS DIFERENCIALES

Datos de Identificación

Nombre del informante **:** Daniela Rincón
Establecimiento Educacional **:** Complejo Educacional Consolidada
Cargo **:** Educadora Diferencial - PIE
Cursos **:** 2 Pre Kínder, 2 Kínder, 1 1° Básico
Nº de niños integrados **:** 25 niños
Fecha **:** 12 de junio del 2012
Hora de Inicio **:** 10:45 am Hora de Término : 12:00 pm
Nombre del Entrevistador **:** Loreto Merino Marchant

Objetivo

Conocer cuáles son las acciones empleadas por la Educadora Diferencial en relación al trabajo de aula, con las familias y las educadoras regulares, para generar competencias comunicativas en los niños con TEL.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Solicitud de grabación
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta
- Aclaración conceptos básicos

Respecto a su formación docente:

- Título profesional : Educadora Diferencial especialista en trastornos de Audición y el Lenguaje
- Institución/es Formadoras : UMCE
- Años de ejercicio docente : 4,5 años
- Tiempo en el Establecimiento Educacional : 4,5 años
- Perfeccionamiento docente : Flexibilidad curricular. Universidad Central

¿Cómo ha sido su experiencia en integración?

R: Ya, o sea ha sido buena, hay que partir que yo no tuve prácticas de integración en la universidad. Entonces yo entre siendo todo esto nuevo, como se trabajaba, las modalidades de apoyar tanto en sala de recurso como en sala común, la forma de trabajo. Pero ha sido bien, he aprendido durante todos estos años distintas estrategias, el trabajo más colaborativo con los profes, el estar inserto una comunidad educativa, el trabajo con los niños.

¿Ha sido positiva?

R: SÍ, ha sido positiva, ahora último se ha podido hacer un trabajo más colaborativo con el profesor de aula, de partir primero de solo apoyar a los niños directamente ahora de repente ayudar con algunas estrategias. También ayudar a las profesoras. Ayudarlas en las planificaciones y también en la forma como trabaja con los niños con TEL y en general con las otras necesidades que pueden haber en el curos.

¿Qué opinas tú, con respecto al proceso de integración a nivel de país?

R: Mira, encuentro que igual todavía falta ya, o sea ahora con los cambios de Decreto con que el trabajo sea más colaborativo se está recién comenzando, recién los profes están accediendo a poder intervenir uno en la clase. El hacer un trabajo más colaborativo, que una clase se haga más…El poder intervenir pero yo creo que todavía falta para atender a todas las necesidades que pueda haber

como en el curso porque en si yo por la especialidad me enfoco a los niños con TEL pero también en los niños que les cuesta aprender que tiene distintos ritmos que de repente puede…Por el contexto en el que están, o sea hay muchas necesidades pero yo creo que todavía falta. Se está recién comenzando con este trabajo.

¿Con eso te refieres a que falta integrar más ciertas necesidades?

R: Sí, que las profesoras puedan conocer un poco de cómo abarcar todas estas necesidades más que solo enseñar…El también considerar que no todos los niños aprenden iguales. Que somos todos distintos en cuanto a cómo adquirimos nuestros aprendizajes y eso.

En relación al PIE:

¿Cómo ves tú, el proyecto de integración de esta institución?

R:¿Cómo en general?

Si

R: Igual el proyecto ha avanzado en el que uno pueda potenciar mayores aprendizajes, el que uno pueda sacar a los niños y poder trabajar a partir de las necesidades especificas que puedan tener que de repente no se puedan trabajar en la sala común.

También considero que acá falta, igual se ha hecho un trabajo, ha sido lento pero también hay que pensar que ahora estamos como que en un colegio que tiene una postura academicista que esta netamente centrada en el resultado, entonces en cuanto a los tiempos el niño tiene que aprender, que fatal contenido, que contenido. Entonces, no se dan como los espacios de repente, si los niños no tienen ese ritmo como que de repente se pierden. En eso yo creo que es complicado. También, los métodos, los contenidos que se entregan todo eso hace que sea como más lento una integración adecuada.

En relación a como se generó el Proyecto en el este establecimiento ***¿Participaste en la elaboración del PIE?***

R: No, o sea yo llegue. Mira yo llegue en el 2008 y me parece que dos años antes recién habían comenzado como con el TEL. a integrar a los niños con TEL. Y mucho antes se integraba a niños con discapacidad intelectual. Pero no he estado en ese proceso de la construcción del proyecto del PIE.

Y manejas información de cómo funciona, los ejes principales

R: Más o menos, o sea como que yo te pueda decir como comenzó este proyecto y todo, no. O sea me manejo en cuanto a cómo se distribuye las horas con los niños, las atenciones que se dan.

Y cómo se distribuyen las horas con los niños

R: Son seis horas para trabajar con los niños que tiene sin jornada. Y de esas se distribuyen cinco que son 50% y 50%. 50% sala común y 50 en sala de recurso. La sexta hora que queda en la que uno tiene de planificación con el profesor. En el caso de niños que también que sean transitorio pero de básica. Por ser de básica y tener jornada completa son 8 horas. Y son siete horas y la octava hora que es de planificación. Pero ahí se distribuyen entre un 70 y 30%. 70% en sala común y un 30% en sala de recuro. O sea este año se le dio más facilidad al TEL que se puede ver más por las necesidades, el año pasado igual era 70% y 30% y veíamos a los niños una vez a la semana pero era muy poco, y este año se pudo ampliar un poco más los tiempos.

Ahora, en relación al trabajo con la familia ¿cómo es el trabajo que se hace con ellas? ¿se consideran en el proyecto de integración?

R: Yo considero que igual faltan más horas para trabajar con las familias. Esta más centrado en el trabajo que se hace en sala de recursos, en sala común, los consejos de profesores, pero como que falta un poquito más con la familia. O sea, igual uno hace un trabajo un más con la familia pero quedándote tu más tiempo. O ya, no entremos a esta sala común y hago una reunión.

Después el trabajo con la familia es de acuerdo a cada especialista. Por ejemplo en mi caso, por ejemplo yo… el trabajo que se hace con familia parte…Primero cuando el niño es pesquisado es juntarse con el apoderado, los padres, contarle como es el proceso si es que está interesado y luego de eso, se pasa como a una anamnesis. Donde uno puede conocer como ha sido el desarrollo del niño, algunos datos importantes de la familia, y bueno de ahí ya parte el proceso de explicar cómo trabajamos nosotros. Durante el semestre también se hacen citaciones individuales si ha habido alguna situación emergente o si alguien necesita comunicarse con uno.

Ahora ¿cómo influye el trabajo que se realiza en el PIE, en los niños integrados?

R: Obvio que si ayuda estar considerado en un PIE. O sea, el niño que pasa de una escuela de lenguaje a un colegio son apoyo. Obviamente el PIE va a ayudar continuar con el trabajo que se realizaba. El tratar de supere todas aquellas dificultades del lenguaje que no fueron superados por ellos. Yo creo que igual falta tiempo más, para el trabajo con niños. Considero que el verlos dos veces a la semana, no es mucho. O sea, uno logra desarrollar ciertas habilidades en los niños pero para que haya un trabajo y que sea algo sistemático y que se pueda ver una evolución. También, está ahí el rol de la familia, el de los distintos profesionales. No es sólo el trabajo que uno hace. Es obviamente algo compartido que se tiene que llevar al hogar, que se tiene que reforzar. Entonces si se parte que de la familia no hay un compromiso igual lo que uno hace no es tan sistemático. Debe ser algo más en conjunto.

Ahora ¿qué profesionales están involucrados en el PIE de lenguaje?

R:¿En el proyecto en general?

Enfocado al proyecto de Lenguaje

R: Mira en cuanto… Bueno, igual partir con que el proyecto tiene un equipo multidisciplinario, o sea, trabaja con fonoaudiólogo, psicólogo, terapeuta

ocupacional, las profesoras diferenciales. Entonces, también es un trabajo colaborativo con la fonoaudióloga o sea, que haya una comunicación para que se pueda trabajar más o menos lo mismo. Esta el trabajo con la profesora de sala común, la profesora jefe de manera de ir conversando como van los niños.

¿Cómo se destinan los tiempos con los diferentes profesionales?

R: (Con la educadora común) Nos juntamos una vez a las semana, se hace un trabajo en cuanto a las planificaciones que ella tiene, vemos su planificación para los días que yo los apoyo en esos cursos, entonces vemos ahí como podemos intervenir en cuanto a cambiar de repente el material que está utilizando si de repente no abarca las necesidades del curso. De repente modificar algunas actividades o hacer algunas actividades de motivaciones lúdicas previa al trabajo que se hace. Es como ese el trabajo que se hace con la profe.

Y el tiempo con la fonoaudióloga ¿cómo se organiza?

R: Así como horas destinadas para eso, no. Son los ratos que si no se…Estoy haciendo material acá y esta acá o si estamos almorzando.

Son encuentros más informales

R: Sí.

Pasando al lenguaje en si ¿Qué importancia le otorgas al lenguaje?

R: O sea, yo creo que es de vital importancia el lenguaje porque constantemente el niño tiene que expresarse, acá no son tantos los espacios como en la sala de clase, donde el niño pueda decir sus experiencias o lo que piensa. Entonces es importante el trabajo que se realiza porque están todos los contenidos que tiene que aprender pero no se dan los espacios de que se dé el acto comunicativo, el conversar sobre algún tema de interés o algo. Igual ha sido difícil que se de ese trabajo en sala común, por lo métodos que te dicen que tienes que trabajar el libro entero y todas estas hojas, y los contenidos. Es difícil pero le doy importancia,

encuentro que es necesario que los niños se comuniquen, que estén constantemente desarrollando habilidades para expresarse mejor.

Además de ello ¿de qué otra forma consideras importante el lenguaje?

R: Igual, se da también en el currículum en el sentido de que tú tienes que manejar cierto vocabulario, tienes que comprender lo que tú estás leyendo para poder también avanzar en los contenidos. O sea, muchos de los problemas de aprendizaje, es que el niño lee y no sabe que dice, o hay palabras que no dice, o hay alguna instrucción que no entendió, entonces como que igual también se da transversal en el currículum, también se dan no sé, o sea no sé, igual se da de repente en las matemáticas que de repente no sé, no se sabe los cuantificadores, o sea se da en el currículum en general. Así como manifiesto que se sientan a conversar, no se da, pero si en cuanto a la comprensión del medio, en cuanto a las temáticas a lo que van conociendo, se da transversalmente.

Y con respecto a esto mismo ¿qué piensas que ocurre cuando el leguaje no se desarrolla de manera adecuada?

R: Ahí se ven algunos problemas que los niños tienen para poder desarrollar ciertas habilidades, para poder comprender. Entonces ahí se van viendo las dificultades que va surgiendo posteriormente o sea, ahora no se nota tanto que el niño no se comunique, pero después en sí, cuando van avanzando, y los contenidos que se pasa y no maneja vocabulario, o si no ha comprendido alguna instrucción. Todo eso repercute en el aprendizaje para más adelante.

Ahora pasando a otro tema y en* relación al Decreto N° 170 *¿conoce el decreto 170?

R: Más o menos

De eso ¿qué conoces, que cosas podrías rescatar?

R: Al darle importancia al trabajo que se hace en sala común. O sea, no solo considerar a los niños con TEL sino también las distintas necesidades que puede

haber en un curso y considerarla en las actividades que se puedan realizar y que a veces no se consideran.
Hay un trabajo más colaborativo con el profesor de aula, en el poder entregar nuevas estrategias también para que ellos puedan implementarlas en su sala… no se qué más.

Y con respecto al plan de trabajo ¿conoces algo en relación al cambio con el Decreto anterior?

R: Sí, o sea ha habido un cambio en la forma en que uno…Antes se hacía un apoyo más general en sala común o en apoyo especial al grupo que tu trabajas con ello, pero ahora se trata de generar una clase pensada en todas las necesidades, en general de repente algunas actividades en pro de que los niños puedan aprender considerando esas necesidades.

Eso se podría ver como una fortaleza

R: Sí.

¿Y cómo alguna debilidad que haya generado todo este cambio?

R: Una debilidad…Que igual yo creo que va hacer un proceso lento. O sea, igual es complicado nosotras llegar e intervenir o querer adaptar o modificar algo cuando los profes tienen mucho tiempo trabajando de una cierta forma. Eso yo lo encuentro complicado, o uno decirle profe en qué podemos ayudar o qué estrategias…Todo eso…O sea, en pre-básica no ha costado tanto porque igual llevo hartos años trabajando con ellas que ya me conocen, pero yo me imagino con niños grandes, profesoras que nunca han tenido en sala trabajando a una profesora diferencial y ella entre y que pueda intervenir en una parte de la clase. Encuentro que es como complicado, o sea, ha habido muchos problemas como con esto.

En lo que se refiere a tu labor docente:

¿Cómo impulsas tú el desarrollo lingüístico en los niños integrados?

R:¿Cómo, en las estrategias que ocupo?

Si, en primera instancias las estrategias. Las actividades y los recursos que más utilizas

R: Te voy hablar en general, en cuanto a mi experiencia, más que de lo observado, ya.

A ver…Entre las estrategias que utilizo. Bueno, lo primero es que una clase siempre tenga marcado sus espacios para que el niño se pueda adecuar al contexto, o sea, el principio de la clase, el saludar, el decir que día es hoy, de repente preguntar como estuvo su fin de semana, o si quieran comentar algo. El decir el objetivo de la clase, que ellos puedan empezar ya sabiendo que se va hacer, no es llegar y comenzar una actividad sin tener claro cuál es el propósito, el objetivo. Luego que se hace el trabajo, que los niños comprendan que ahora es la parte a trabajar, que no vamos a jugar, bueno se dan juegos pero en si vamos a trabajar de acuerdo al objetivo que se va hacer, que no vamos a ir hablar de otro cosa si se está hablando de manzanas, no sé. Y el poder darle un cierre a la clase, el poder ver qué cosas aprendieron los niños, el que ellos puedan rescatar hacer una síntesis, el que ellos puedan ver que aprendieron de la clase…Otras cosas, es como el hablar con los niños manteniendo el contacto visual, o sea darles como el modelo para que ellos después puedan entender que uno yo hablo miro a las personas de frente y no le voy habla *(ejemplifica con gestos)* eso también es una estrategia. El utilizar de repente como distintas inflexiones de tono, de voz, el de repente hablar más bajito para que este más atento o más marcado si es que están más inquietos o el incorporar algunas canciones ¿qué más? No sé. Dentro de la clase también hacer distintos tipos de preguntas, si estamos conversando, una pregunta de repente abierta para ver si los niños son capaces de justificar, de dar una opinión. Darles alternativas si de repente es muy difícil. El material que se ocupa es más concreto o representacional, el que sean actividades lúdicas que ellos de repente puedan moverse, actividades que también puedan como desarrollar habilidades cognitivas como la atención, concentración ¿qué más?...

¿Algún recurso que utilices además del material concreto y lo representacional?

R: Ahí uno también va variando, los relatos de cuento, el que puedan dramatizar, el que hagan cuento a través de títeres. También, el cerrar dentro de lo que se pueda alguna actividad con una salida pedagógica, el que se pueda ir a la feria. Igual acá es medio complicado, igual hubieron años en que estuve más cerca de una feria y yo creo que fui como dos grupos cerré yendo a la feria.

¿Grupos de integración o todo el curso incluyendo a la profesora regular?

R: No, no. Debo haber elegido alguno de los grupos más grandes ponte tu a los primeros. O de repente si vimos las frutas terminar acá mismo con un tutti-frutti. O hacer alguna receta. Bueno y de repente de vez en cuanto lo audiovisual, el computador. De repente no sé, si vamos a ver una imagen o un cuento o algo animado también de repente lo ocupo.

Ahora, en relación a todas estas estrategias y material ¿como tú aborda las diferencias individuales en las actividades que realizas con los niños?

R: Eh de repente en los tipos de preguntas que hago, si se que es alguien que le cuesta más, le hago una pregunta o le doy una instrucción más simple, algo más pausado o sea, me doy más tiempo con algunos. No sé, de repente les doy un poco más de tiempo a los niños que les cuesta más y dejo para el final a los que en realidad están mejores en esas habilidades. O de repente el material, no sé, si veo que le cuesta o es un poco más disperso ocupar un material más concreto que pueda llamar su atención.

¿Y cómo organizas el espacio?

R: Si, o sea. Es que siempre se va a trata de cómo tú ves los grupos. De repente puedes decir ya sentémonos primero como circulo. Hubo un tiempo, que tenía otra sala, entonces habían traído todos cojines, entonces ellos sabían y nos sentábamos en los cojines, pero siempre va depender de los cursos, o sea de los

grupos. Hay grupos que *lograi* eso, grupos que si *hací* eso se descontrolan y cuesta volver a concentrase. Todo depende de los diferentes grupos. Tratar también de cambiar los espacios donde se hacen las clases, alguna vez hicimos una clase en el taller de computación, cada uno con un computador. Igual ahí, buscando distintas estrategias de espacio que ayuden a trabajar en la clase.

Ahora vamos a hablar del trabajo con los padres y apoderado, entonces ¿Cuáles son las acciones qué tú crees que los padres deberían desempeñar con sus hijos integrados?

R: Lo qué yo creo, independiente si las hagan o no

Sí, lo que tú crees independiente si las hacen o no

R: Ya, primero que sea una comunicación constante. Que el papá sin que este citado, que de repente pueda venir y preguntar cómo esta su hijo, como ha sido su proceso o que estrategia puede ocupar en la casa. Mostrar un rol más activo, yo creo que eso es súper importante. Ya no partir de uno que ya, si no llega a la reunión tratar de citarlo de nuevo si no que parta de ellos esto, porque es un trabajo colaborativo entre todos. O sea, si hay una participación de la familia, si el niño bien a clases, si puede venir a la sala de clases, o sea, es un trabajo de todos, entonces si es un papá un poco más activo es mucho más fácil que pueda haber un avance en el lenguaje y en las dificultades que puedan tener.

Y en relación a este ideal, de cómo tendrían que ser los papás ¿qué se evidencian realmente, cómo es tu experiencia real?

R: Es que, es como amplio porque hay de todos tipos de papá. Esta el papá comprometidos que de repente no viene pero manda una nota diciendo que no pudo ir. Que los niños vienen contantemente a clases, que traen los materiales, que traen las tareas. Pero también están los papás más quedados que los vistes cuando hiciste la anamnesis y de ahí nunca más los vistes, que hiciste reuniones semestral o reuniones de apoderados y no apareció. Entonces igual se da toda la gama de padres.

Con respecto a esta labor que deberían de realizarlos padres ¿qué herramientas o estrategias les brindas para trabajar con sus hijos?

R: Si trato, por lo menos de hacer uno o dos talleres de padres al año, siempre parto con uno que es como a principio de semestre o a mediados, donde le contamos que es un TEL específicamente, cuales don sus características, porque obviamente los papás creen que el problema de lenguaje es solo no pronunciar la *r* y algunas palabras, entonces explicarles que igual es un poquito más amplio. Explicarle un poco cuáles son los niveles del lenguaje. Y ahí darles como estrategias en el hogar. O sea, como trabajar en la casa. Porque obvio que ellos piensan que el cuaderno con la tarea es solo la forma de trabaja el TEL o el lenguaje, porque cuando viene para acá les dicen que vienen a lenguaje. Pero así como concepción del lenguaje no, no lo tienen. Entonces, el darles estrategias como de repente si están cocinando, no sé, decirles mira estoy haciendo la cazuela, ya mira estos son los pasos que estoy haciendo, el darle una instrucción de que ponga la mesa. O sea, usar el lenguaje en todo momento, todas las instancias. El nombrar cosas, no sé, si salieron a la calle el ver los medios de trasporte, estar constantemente ocupando todas las instancias para que el niño se comunique para desarrollar otras habilidades, hacer juegos, no sé, jugar al memorice, a las adivinanzas. O sea, no algo que implique estar sentado al lado del niño si no como que… contexto natural, como este tipo de estrategias que se da justo cuando los niños salen de vacaciones, que como no sé… ahora, la otra semana, vamos hacer un taller para padres para ver ciertas estrategias que pueden utilizar en las vacaciones de invierno como algunas salidas importantes que puedan hacer con los niños. En las vacaciones de verano también, o sea, igual les doy importancia a entregarles estrategias a los papás para que puedan aprender sobre el lenguaje y ocuparlo en todo momento. Porque no muchos se comunican con sus hijos constantemente, no les preguntan cómo les va…

¿Y la recepción de ellos, es positiva?

R: Si es positiva, porque los padres que vienen son lo que quieren ayudar a sus hijos, que están comprometidos. Entonces, la recepción es buena, se van contentos.

¿Cómo ha sido su experiencia en el trabajo con padres y apoderados?

R: Mira igual encuentro que antes había mucha más participación de los padres. Antes, unos años a tras, o sea, en las reuniones podría tener muchos más padres. Ahora están llegando muchos menos no sé, ahora hay factores que los padres trabajan mucho más, no hay mucho tiempo dedicado a la escuela, bueno tampoco de repente uno no conoce cuales son los problemas que podrían haber en el hogar. Pero si, siempre hay papás comprometidos pero uno quiere que sean más, que aumenten.

¿De qué manera involucra a los padres y apoderados en el trabajo de los niños integrados? ¿Cómo se ve reflejado el apoyo de los padres hacia sus hijos? ¿Tu trabajas con ellos de alguna manera en particular?

R: Mira siempre he trabajado con cuadernos, siempre pedíamos dos cuadernos el de la fono y el mío el de la profesora diferencial, yo intento dar en lo posible tareas para la casa siempre, después de cada clase ya si trabajamos tal temática con tal objetivo, la siguiente tarea es con el mismo objetivo para que haya una sistematicidad con el trabajo que se realiza. Ahora trabajo mas con carpetas, o sea es lo mismo pero es una forma para organizarme que enviar la tarea y yo recortarla y pegarla. Pero es un cambio que hice este año, entonces como que no me han llegado muchas carpetas, a demorado el envió de tareas, por ejemplo si no se lleva uno la carpeta y el resto del grupo no la ha llevado entonces me da lata como darle la tarea e él. Este año ha sido como lento con el trabajo para el hogar con las tareas que se envían.

Es decir que falta más interés o puntualidad de los padres para entregar el material solicitado…

R:Hay hartos factores, se parte porque igual la carga de horas es mucho mayor, o sea el tener que hacer los mil formularios y que todavía tengo cosas pendientes de los formularios que todavía tengo que imprimir cien mil formularios y que tengo que anexar los formularios y que después tengo que ver lo de las tareas, o sea es que uno empieza más tarde, porque te dan marzo para hacer y llega abril y todavía estás haciendo formularios entonces todo esta partiendo mucho mas tarde entonces todo lo que uno tiene pendiente hace que uno no tenga las cosas tan a tiempo. O sea años anteriores se empezaba a mediados de marzo, principio de abril, pero tú ya tenias todo listo, todas las tareas, pero eso afecta harto en todo sea lento desde el comienzo y eso sucede por el cambio del decreto.. pero siempre tengo la intención de que ellos se puedan llevar un trabajo al hogar con lo que se hace acá en el colegio.

Has comentado que una de las debilidades mayores de los padres y apoderados es la poca participación de ellos ¿consideras que hay otras?

R: Es como eso, es la falta de compromiso, por mucho trabajo que tienen, por el poco tiempo destinado al trabajo con los hijos.

Entonces con respecto a eso ¿qué desafío te planteas como profesional para trabajar con ellos, para acercarlos?

R: Un poco los talleres, los talleres son como un desafío, si se motivan en querer aprender para poder ayudar a sus hijos y si no, no se buscar otras conductas, como entrevistas en conjunto con UTP, como darle mayor importancia al trabajo porque muchas veces cuando están integrados no se le da como mucho peso al trabajo como el que se hace en la sala de recursos como el que se hace en la sala de clases, como que no tiene la importancia tan real como el niño que viene todos los días y que está con la profe de la sala común. Eso como que cuesta un poco, entonces darle como un mayor peso de repente con UTP, a través de inspectoría que ellos manden las citaciones, para así engancharlos un poco…Para

interesarlos para que demuestren mayor preocupación, porque igual hay padres que son un poco desaparecido que aunque uno mande mil comunicaciones no aparecen, entonces uno busca otras instancias más formales de inspectoría o UTP para que se puedan acercar, como que eso no me preocupa.

Según usted ¿cómo valoraría el trabajo que realiza con la familia?

R: Bien, yo creo que me gustaría si de repente tener más tiempo para generar más talleres o que los talleres fueran más sistemáticos, trato que haya una comunicación constante de mandarles comunicación para avisarles cuando hay reuniones o decirles que estamos trabajando o también el trabajo de las guías o las tareas para la casa también lo encuentro importante, porque no todo el mundo considera lo del envió de tareas, pero si una continuidad del trabajo que se hace acá beneficia harto a los niños, puede ayudar a los niños a desarrollar más habilidades, a que sean mas rápidos. Me gustaría incorporar más talleres de diferentes temáticas, ponte tu después de pasar el lenguaje poder pasar otras temáticas de interés como de si ya están más grandes pasarles temas como estrategias de comprensión de lectura o los hábitos de estudio. Esta parte del tiempo nace de uno, no me obligan a mi a que tenga que hacer talleres.

En relación al trabajo que realiza con las profesoras regulares:

¿Cuál es su experiencia en el trabajo con las profesoras regulares de los niños/as pertenecientes al PIE?

R: Mira igual ha habido un cambio, antes del Decreto era un apoyo netamente mas los niños en cuanto a la actividad que se hacía que los niños sigan las instrucciones, en que estuvieran atentos a ellos de acuerdo a las necesidades que pudieran tener. Ahora el trabajo con las profes igual ha sido como lento, en el sentido en comentarle cómo será el trabajo en el cual uno va a intervenir en su clase que uno no tiene que modificar pero si hacer algo más colaborativo, es algo que no entienden como mucho, no entienden si es que yo le traigo la actividad no entienden que aparte de esa actividad yo voy a intervenir o que podemos hacer una actividad en conjunto entonces no es muy claro todavía. También pensando

en todos los ciclos, en primero básico todavía no se da un trabajo que a partir de la planificación se de algo en conjunto, o sea yo en primer básico traigo una motivación previa al objetivo a trabajar, pero lo brígido de los programas que se trabaja como el programa Matte que dice que el primer día tienes que hacer tres actividades y que no te puedes pasar, eso también es difícil porque como es un programa corporativo que se trabaja y que te vienen a supervisar, yo no puedo intervenir y decir que cambiemos la actividad de desarrollo y veamos lectoescritura porque es un método entonces en ese sentido ha sido difícil, pero no es por la disposición de las profes con que he trabajado sino porque si las vienen a supervisar a ellas no pueden modificar toda la clase, ellas tienen que tener los pasos de las clases. Entonces con los primeros básicos algo he podido hacer, he hecho unos power al inicio de la clase, y después yo superviso un poco el trabajo que se hace, pero un trabajo colaborativo en donde ella hace actividad yo hago otra y después las dos hacemos un cierre juntas no. En kínder y Pre-kinder se da un poco más, pero tiene que ver más con las profes, con las profes que estaban el año pasado en kínder yo podía intervenir, traer mi material y trabajar juntas después, con las profes de kínder que han visto no tienen esto de trabajar juntas, sino que dicen ya ahora viene la actividad de la tía. O sea aun el trabajo es como parcelado, no ven que se puede trabajar en conjunto, así como decirle ya tía Mari has tu el inicio, te puedo ayudar en el desarrollo y hacemos juntas el cierre, o modificar su actividad en sí. La tía Mari me dice también tengo que ver clasificación y los niños van a ver esto y esto entonces yo le digo a Mari ¿te tinca que yo traiga este material y lo hagamos de esta forma? O que hagamos un juego antes. Ya pero yo trato de modificar esto pero trabajo en conjunto, no es como que ti lo haces y después me toca a mí, sino que como en conjunto hagamos la actividad y eso ha costado, hay disposición, hay comunicación pero ha costado que se de eso.

Según usted ¿cuáles son las estrategias que utilizan las profesoras regulares para trabajar el lenguaje de los niños/as integrados?

R: Es que mira, yo creo que ahora con este cambio de decreto, nunca se han visto los niños integrados sino como la totalidad del curso entonces ellos saben que tienen niños con problemas de lenguaje y que pueden tener un poco mas de dificultades pero no lo ve como los niños sino como uno más del curso, y no es como que dice ya hice la actividad y voy a ver al niño, no, es como que ve a todos pero igual se preocupa de aquellos niños. Entre las estrategias que hemos podido ocupar ha sido como realmente a cambiar el material que se ocupa, a que sea mucho más concreto, a que sea visual, que sea llamativo, a que pueda dar instrucciones más sencillas, cortas, con un lenguaje más claro y no usando un lenguaje rebuscado, que sea claro y simple.

¿Y has podido evidenciar estas estrategias en ella?

R: Sí, de repente, como que si le salió algo medio complicado trato de intervenir y hago como preguntas así como ¿tía pero podemos hacer esto?, la trato de apoyar en sí, se que ocupa intensidad de voz también, el hablar más marcado, o de repente las canciones, también tiene el marcar los tiempos de la clase, las rutinas el inicio, el desarrollo de la clase, la colación todo eso está como estrategia…que más.

Estrategias en general, lo que has podido observar en ella…

R: Mmm que más.

Entonces de lo dicho anteriormente ¿Cómo valoras el trabajo de ella con relación al trabajo con los niños que presentan mayores necesidades?

R: Siento como que le falta un poquito, más como algunas estrategias mas dirigidas hacia ellos, o sea de repente, igual es como complicado y lo he visto, como que le falta tener más consideración ante las dificultades de los niños. Pero igual le falta estar más atenta con esos niños de hacerlos participar más.

¿Consideras que la profesora aplica las estrategias o actividades que les sugieres?

R: En general mira si me he dado cuenta que trata de variar un poco en el material, que trata de hacerlo un poco más lúdico, de no hacer siempre lo mismo, de tratar de buscarle algún juego en las actividades…Mira lo que pasa es que ella también tiene libros de trabajo, entonces incorporan algunas cosas, entonces es como una actividad previa y después una actividad del libro entonces de repente si ya están presionadas en que tienen que terminar el libro ya están así como encima del libro. Pero si creo que aplica cosas de acuerdo al material a utilizar, a variar un poco la actividad al contar un cuento, de poder contarlo de otra forma, de distribuir a los niños de acuerdo a sus necesidades.

Y alguna actividad en concreto que tú hagas para que ellas participen para conocer un poco de las NEE que se presentan en el curso?

R:¿Así como actividad? Bueno al final del semestre yo también les paso los informes de los niños y los comentamos un poco. Pero no es como que yo llevo una actividad para enseñarles, o sea las estrategias las hemos visto juntas como las ideas que yo le voy proporcionando ahí yo creo que ellas van aprendiendo pero como un trabajo así como los niñitos con TEL…No, o sea que se ha trabajado…se han hecho se ha explicado un poco la modalidad del proyecto, la atención de los niños, de repente que es un TEL, ha habido si algunos consejos en donde se ha hablado de la generalización de los proyectos que hay acá, pero eso depende de acá de la escuela de que se haga una evaluación semestral, pero si no siempre al final del semestre les cuento sobre los niños, les paso los informes, no solo comentarlos sino que también leerlos.

¿Qué opina sobre el trabajo establecido con las profesoras regulares?

R: Mira yo creo que es un buen trabajo, es que mira, tengo la básica y la pre básica, ya en la pre básica es un trabajo distinto porque es un trabajo como mas colaborativo, en donde todos los niños pueden participar, es un contexto totalmente distinto al primero básico, se pueden modificar actividades, pero

también esto de cómo de los métodos que se dan y de los programas que tienes que cumplir también de repente hacen que las profes no tengan la libertad de repente de cambiar una actividad o de modificar el contenido, los tiempos también dificultan el trabajo de los profes con los métodos que se implementan, o sea el decir no voy a pasar el libro sino que voy a jugar a segmentar palabras de otra forma. Entonces el trabajar con métodos hace que sean muy rígidos en todo. En los primeros también, por eso de los métodos y la forma de enseñar que dice que es así, que de repente dificulta porque no se es un método que puede complicar a los niños que tienen TEL por segmentar la palabra y el sonido, y es algo que les complica, pero es por el método, entonces de repente uno puede decir que no lo quiero enseñar así, sino que por cuentos u otras actividades no porque no hay mucha libertad. Pero los métodos igual son buenos, porque se aprenden muchas habilidades, pero lo que complica son los tiempos que son más acotados y obstaculizan un poco el aprendizaje de estos niños, entonces no hay mayores modificaciones, solo en las estrategias, lo que si falta en este proyecto es que hayan mayores modificaciones no sé si los contenidos se pueden adaptar, pero las estrategias que ocupan, el material que se usa, estamos empezando por ahí recién…cuando es una necesidad transitoria es más difícil de hacer, en cambio si es permanente yo puedo decir, con ella la vamos a evaluar con solo tres silabas en segmentación porque ella está trabajando conmigo porque tiene una discapacidad permanente ya, pero con los transitorios es como mas difícil una adecuación.

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño en relación a los niños/as integrados? ¿cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

R: En general…es que como que uno ve tanto niño y ve tantas cosas distintas por ejemplo yo puedo ver que hay grupos de niños que se ven motivados a querer aprender más cosas a participar de las actividades, pero también hay niños que….o sea los niños que vienen acá tampoco saben muy bien porque vienen o sea yo les cuento que vienen para que podamos hablar un poco mejor, pero hay

niños que no se motivan mucho, entonces trabajas más lento por la disposición que ellos tienen, entonces es como dispar.

¿Y eso lo ves como algo externo a tu labor docente o como algo que también podría influir de acuerdo a como te desempeñas en el aula de recursos o regular?

R: Si yo creo que pueden haber muchos factores, puede ser que los niños también estén cansados de repente en ciertos tiempos por la cantidad de contenidos que reciben, por las tareas que hacen, también puede ser por parte mía que también no se cambiar algunas actividades, de hacer actividades más cortas y lúdicas mucho mas juegos, yo creo que es una mezcla de varias cosas, pero no sé yo creo que los niños de repente sus intereses están como en la computación en la tele, en los juegos…entonces tienen otros intereses.

¿Cuáles son tus fortalezas en tu desempeño profesional?

R: Yo creo que es ser cercana a ellos y que no me vean tanto como la profe, si no ser más divertida y lúdica con ellos, no ser tan formal en que podamos tener más confianza, de hablar de otros temas…En que podamos hacer una clase distinta a la que hacen en la sala…Yo creo que esa puede ser una fortaleza, en verdad los niños siempre me saludan, se acuerdan mucho de mi… Y como también, yo creo de tratar de modificar un poco la formas de las actividades y hacer mas juegos, en vez de estar sentados haciendo la guía yo hago un juego, y de ahí vamos a trabajar, yo creo que esas dos son como mis fortalezas, trato de trabajar siempre en eso.

¿Y alguna debilidad con respecto a tu trabajo?

R: Mira yo creo que puede ser…Yo creo que un poco como el trabajo de padre, ser como un poco mas sistemática, pero también tiene que ver con los tiempos que se dan, o sea la carga de que…con suerte logro terminar la actividad con los niños y ya estoy pensando de que tengo que ir a buscar el data con el cable, o sea los tiempo creo que perjudican mucho, o sea que uno pueda tratar de superar

todas las debilidades que una pueda tener…pero yo creo que los tiempos no te permiten que uno haga como el trabajo como debiera hacer…Entonces a mi me gustaría tener más tiempo para hacer talleres para padres, o por ultimo mandar mas circulares contando acerca del trabajo o mandarle estrategias a los padres…pero los tiempos no acompañan…Con las libretas de comunicación ahí yo me comunico con los papás de los niños, pero no siempre se que los padres me envían algo.

Finalmente ¿cuáles son los desafíos que te planteas a futuro?

R: Mira los desafíos que me planteo… ¿te acuerdas que te decía que hay niños que están desmotivados que les cuesta concentrarse? Como eso incorporar otra mecánica, cambiar los tipos de actividades que estoy haciendo, el ocupar otros espacios, como más que nada rescatar un poco las actitudes de los niños, la motivación el tener al grupo como más armónico, es como eso lo que te estoy planteando ahora.

GUIÓN DE ENTREVISTA PARA EDUCADORAS REGULARES

Datos de Identificación:

Nombre del informante **:** María Paredes
Establecimiento Educacional **:** Complejo Educacional La Consolidada
Cargo **:** Educadora de Párvulos NT2
Curso **:** Kinder A
Nº de niños integrados **:** 6
Fecha **:** 04 de junio del 2012
Hora de Inicio **:** 13.00 hrs. Hora de Término: 13:40 hrs.
Nombre del Entrevistador **:** Andrea San Martín C, Loreto Merino M.

Objetivo

Conocer cómo es el trabajo que realiza la Educadora Diferencial, en conjunto con la Educadora Regular, con el fin de otorgar las orientaciones necesarias para impulsar el desarrollo lingüístico de los niños integrados en el PIE de lenguaje.

Introducción

- Saludo
- Agradecimiento por la presencia y colaboración
- Solicitud de grabación
- Breve explicación del tema
- Recordatorio de confidencialidad de la entrevista y de la libertad de respuesta
- Aclaración conceptos básicos

Respecto a su formación docente:

- Título profesional : Educadora de Párvulos

- Institución/es Formadoras : Universidad de Chile
- Años de ejercicio docente : 30 años
- Tiempo en el Establecimiento Educacional: 28 años
- Perfeccionamiento docente: Si, por el CEIP, alrededor de 2.000 horas de perfeccionamiento docente

Usted ¿Qué sabe acerca de la Integración? ¿qué conocimientos tiene usted, acerca de la integración?

R: Es más bien lo que yo pienso, porque nosotros trabajamos con las chicas de integración pero así como una tremenda charla que nos han dado, no…Yo pienso que son los niños que tienen trastornos del lenguaje y que están insertos en un curso común.

¿Qué piensa usted de trabajar con niños/as integrados en el aula?

R: Hace tiempo que estamos trabajando con esos niños, en donde la cosa ha ido variando en la forma en que…Anteriormente nos sacaban a los niños a la sala de recursos y el año pasado trabajamos con Daniela en apoyo a las actividades mismas y este año se trabaja tanto en la sala de recurso como también en las salas nuestras…

Entonces usted ¿Qué opinaría acerca de este trabajo que usted me está comentando? ¿Cómo lo valora?

R: Mira, bien por la parte de que entregan las profesoras de integración, pero no me parece mucho porque demanda mucho tiempo, entonces que pasa, nosotras también tenemos que cumplir con nuestros programas que tenemos y de verdad nos vemos muy alcanzadas porque hay que destinarle tiempo a Daniela, a Loreto que es la fonoaudióloga…Entonces que pasa, que nosotras de repente nos quedan nuestras propias actividades nos quedan sin terminar, a medio terminar… Es mucho el tiempo. Ahora, es beneficioso absolutamente para todos porque finalmente se estimula a los niños que tienen problemas y a los que no lo tienen, porque también les sirve.

¿Hace cuánto tiempo ha trabajado con niños/as integrados?

R: Mira, no te podría dar una fecha fija, pero creo que unos cinco años o más, de cinco a siete años aproximadamente

¿Cómo ha sido su experiencia?

R: Es un trabajo constante, permanente o sea en ese sentido es un trabajo bien profesional que se hace.

Respecto al PIE:

¿Qué conoce sobre el PIE de lenguaje de la Escuela? o ¿sabe algo del proyecto de integración que tiene la escuela?

R: Sí, que las chicas hacen charlas en reuniones técnicas.

¿Y que conoce de este Proyecto de Integración en Lenguaje?

R: O sea, lo que yo entiendo es que ella tiene una cantidad de niños por curso y se mantiene durante el año y así se emiten informes de rendimiento y además de eso a final de año también si los niños logran avanzar como se espera ellos son dados de alta y al año siguiente se vuelven a retomar los niños que no fueron dados de alta.

En relación al PIE ¿usted podría mencionar alguna fortaleza del proyecto de integración de esta escuela?

R: De esta escuela es que es un…Se trabaja como una puesta en común, o sea no es un trabajo aislado o sea ellas trabajan con nosotras… lo otro es que el ambiente entre las personas adultas es muy buena.

Y eso mismo nos permite a nosotras llegar a la sala de ellas y realizar consultas, es un trabajo que se hace… Digamos si el niño está faltando va constante notas al hogar, se envían informes, se hacen sesiones con los apoderados, estamos en constante comunicación.

¿Alguna debilidad del proyecto de integración?

R: Que debilidad le veo yo, a ver…Tal vez el hecho que esta escuela es tan grande… idealmente yo estoy hasta aquí te das cuenta…El hecho mismo de sacar a los niños y llevarlos al rincón allá es como una…Tal vez, a ver lo que yo noto que las chiquillas lo que sobra es la sala para ella…Mira yo desde que estoy acá integración está allá al fondo… cuando hubo reconstrucción…Lo último, eso yo lo veo como debilidad tal vez no se le está dando todavía…A lo mejor sí, pero quienes construyen, quienes remodelan no consideran que hay que dejar un lugar para ellas. O sea cuando se construyo esto ponte tu, debieron decir, esta sala es para diferencial o integración.

Y en relación a eso mismo, sobre el proyecto de integración ¿usted recuerda como se implementó este?

R: No recuerdo eso…Yo he tenido a varias profesoras que han estado en integración y lo otro que han ido rotando también, no se que hacen con el grupo, o sea eso nosotras no lo manejamos. No te podría decir como empezó, no te podría decir porque no es algo que nosotros manejamos porque es algo lejano.

¿Cuándo comenzó se acercaron a ustedes, le tomaron alguna idea sobre que le gustaría implementar en ese proyecto de integración?

R: Antes la cosa era distinta, ellos trabajan su área en forma más independiente, ahora la cosa es distinta…porque o sea antes nos preguntábamos qué están haciendo.

Podríamos decir que se armo el proyecto de integración y después a ustedes se lo dieron a conocer y ahí se han generado cambios en el tiempo

R: Ahora lo encuentro mejor, porque tú sabes que están haciendo tus niños, porque no puede ser algo tan desvinculado, antes no se sabía lo que estaban haciendo, porque tenía que entrar a revisar cuaderno para saber que estaban haciendo, en cambio ahora no, porque es un trabajo que se hace en sala es lo mismo que se hace allá, sabemos que están haciendo, entonces ahora me parece mejor.

Y sobre estos niños que tienen problemas de lenguaje… ¿Qué importancia le otorga a la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños/as?

R: Yo noto mejoría en algunos niños, o sea pero es que también uno tiene que pensar**…***(suena el teléfono*)…Pero creo absolutamente que tiene gran importancia, a mi una de las cosas que me llama poderosamente la atención es que los niños, por lo menos los que yo tomo, que mi experiencia la mayoría es acá, es que los niños tienen un escaso lenguaje, bajo nivel de vocabulario, por otra parte de tipo ambiental, hablan bastante mal, te hablan de "eso", "esa cosa", o tu le preguntas ¿Dónde? ¿Cuál? "Esa" y lo que quiere mostrar es un auto por ejemplo… entonces su vocabulario muy deficitario, entonces a mi me encantaría que estos niños adquirieran un mayor lenguaje, se expresaran bien, eso le permite a ellos hacer un parafraseo, un relato de cuento, y el nivel de comprensión sería mucho mejor, entonces mucho importante, el apoyo al lenguaje es súper relevante.

Y en relación a los niños que tienen problemas de lenguaje ¿qué opina sobre el trastorno del lenguaje? ¿Qué piensa en relación a eso?

R: Es que mira, hay una cosa hay niños que no pronuncian bien, pero sin embargo tienen un buen nivel comprensivo… Entonces, hay otros que tienen mal lenguaje pero también es una cosa que… están mal en hábitos en todo, pero hay otros que tienen problemas de lenguaje pero tienen buen nivel de comprensión.

Entonces yo antes entendía que el trastorno del lenguaje era porque hablaban mal, pronunciaban mal, tiene que ver con otra cosa y uno esa parte le costaba entender que como un niño que estuviera tan bien estaba ahí, me parece que los evalúan nombrando algunas palabras, no sé, yo no manejo, así como ustedes tampoco manejan lo que nosotras hacemos.

Claro, ahí va implicado el tipo de TEL que podría tener el niño, entonces sabemos que hay dos, que está el expresivo y el mixto, entonces por eso es que se ve cierta diferencia.

R: Es complicado… por ejemplo hay casos de que niños habla diciendo la "cocha", la "colachón", pero sin embargo tu a ese niño lo tomas individualmente y trabajas muy bien, lo entiende todo, pero grupalmente no se nota mucho avance.

En lo que se refiere a su labor docente:

¿De qué manera aborda las necesidades educativas de los niños/as integrados en el PIE de lenguaje? ¿Como usted trata de trabajar esas necesidades educativas?

R: Trato…Trato porque si tú estuvieras en nuestra sala, yo tengo muchos niños, mucho que hacer, nosotros trabajamos con dos programas, el programa Matte y el Baratta Lorton que es bastante demandante en cuanto a tiempo, a trabajar con material concreto y de repente pasa que uno quiere hacer muchas cosas, quiere abarcarlo todo y no puede por razones de tiempo, por tanto, que difícil es tomar un niño y decirle… Tener el ojo puesto en esos niños integrados y darle también tú la atención que ellos necesitan cuando hay otros niños que tienen otro problema, otras dificultades especialmente de comportamiento y conducta en que tienes que tener el ojo puesto en ellos, idealmente uno pusiera más atención en estos niños y brindara más apoyo, pero si por ejemplo en el caso de las evaluaciones yo a estos niños los tomo todos en forma individual, todas las evaluaciones son individuales y yo cuando evalúo a los niños los tomo en tres grupos, primero trabajo un niño en cada mesa, entonces le explico los ítems que se toman en la prueba…porque al final de los contenidos aplicamos una prueba, el grupo que tu sabes que va a entender que tiene un buen nivel comprensivo y va a poder realizar las actividades casi junto, con todos juntos, esos niños se toman en primer lugar, segundo grupo a los que requieren mayor instrucción mayor tiempo y en el tercer grupo los casi individuales entonces ahí yo tomo a esos niños individualmente para tener una evaluación realmente objetiva.

¿Qué actividades realiza para abordar estas necesidades educativas especiales?

R: Cuentos, en el cual se extraen ideas principales, parafraseo, pregunta y respuesta atingente al cuento, ¿que pasaría?, proyectar, que pasaría si esto aconteciera…Oraciones, frases.

O sea trabaja mayormente la parte comprensiva

R: Sí.

Y en cuanto a la organización de en la sala de clase ¿Cómo es?

R: Semicírculo.

¿Y en la actividad de mesa como la organiza?

R: Cuatro niños por mesa o tres.

Hablando del curso en general, ¿también con los niños integrados?

R: Es que antes se nos pedía que pusiéramos a los niños integrados solos, y a mi no me parece porque yo pienso que el niño se potencia con un niño que le cueste menos que a él, esa por lo menos es mi idea, entonces no solamente con el niño integrado, niño que con todos los niños, niño que trato de juntar, un niño que es muy avanzado con un niño que tiene mayores dificultades, porque pienso que ahí se motivan y se potencia, que ponerlos todos juntos en una mesa, porque si tienen los mismos problemas no lo van a solucionar tan fácil, más o menos esa es mi idea, esa es mi forma de trabajar …Trato de que ellos sean colaboradores, "usted me ayuda, la Emilia reparte todas las libretas y me ayuda a guardar el material, entonces uno trata de darles mayor, de integrarlos en otras actividades y se sientan parte de todas las actividades.

¿En cuanto a esas actividades que recurso mayormente usa?

R: Material concreto, por ejemplo material concreto para la separación de sílabas o segmentación silábica, material concreto para las rimas, tarjetas con dibujos, trabajamos con data, nos apoyamos con harto material visual.

¿Realiza usted un trabajo específico en el área del lenguaje con los niños pertenecientes al proyecto?

R: Es que la verdad un trabajo distinto en verdad no, yo diría que no, para que decirte que si porque creo que el trabajo que se hace en la sala de recursos ahí yo creo que se hace el especifico, o sea si yo tuviese diez niños tenlo por seguro que lo haría, si tuviese quince también o veinte, pero cuando te acercas a los cuarenta niños es imposible, o sea aun asa nosotras nos llevamos mucho trabajo para la casa, cosa que nos pasa a todos los que trabajamos en educación pero yo creo que siempre hay que estar preparando material y que sea atractivo para ellos, y que les entre por la vista obviamente, porque como ellos tienen una parte que les cuesta mantener atención y les cuesta mantener la información entonces harto material visual.

En relación al trabajo que se realiza con la profesora diferencial:

¿Cómo valora a la Educadora Diferencial respecto al trabajo y acciones que realiza con los niños/as pertenecientes al PIE de Lenguaje?

R: ¿En su sala o en la sala mía?

En general…

R: Lo que pasa es que ahora planificamos juntas con Daniela, nosotras tenemos horas de planificación en conjunto, planificamos en común, entonces yo no podría decirte si lo que trae ella me llamó poderosamente la atención porque yo se lo que me trae, porque lo planificamos en común.

Y en ese tiempo ¿Cómo se da el trabajo en común?

R: Ella sugiere, vemos primero contenido, luego vemos cómo, como lo vamos a hacer, yo le puedo dar una idea de que te parece a ti, o sea ella también me pregunta a mi como lo podríamos hacer, pero ella también me dice, pero yo pienso que podríamos hacerlo de tal manera y con tal material, o sea hay un acuerdo entre las dos para el trabajo. Y tiene que ver netamente con lo que estoy viendo o sea hemos visto cuentos, rimas, segmentación, está relacionado con lo planteado en los planes y programas.

Entonces ¿Usted cómo valoraría el trabajo que ella realiza?

R: Pienso que es positivo, porque hemos tratado de usar los recursos que tenemos acá, o sea antes nunca llevábamos el data a la sala y hoy día estábamos viendo que a nosotros no nos pusieron el telón. Entonces de repente uno pone algo y esta así *(indicando que está chueco*) cuando podría estar más derecho como un cuadro. Pero bien, yo lo valoro.

¿Qué actividades y estrategias ha podido observar respecto al trabajo que realiza la educadora diferencial?

R: Aclárame lo de las estrategias por favor**.**

Por ejemplo una actividad puede ser un puzzle y la estrategia es qué recurso o qué acciones realizo yo para que el niño adquiera algún aprendizaje. Un ejemplo de estrategia es realizar preguntas o incorporar elementos gramaticales al enunciado del niño. Otro ejemplo si quiere trabajar un cuento, ella le induce para que el niño le responda preguntas, da respuestas falsas esas son estrategias, la actividad sería el cuento.

R: Ah ya a mí lo que me parece de repente, lo que yo he visto es que…a mí me gusta hacerle las cosas difíciles a los niños, porque pienso que tengo la forma de apuntar al desarrollo del pensamiento, entonces yo no se la hago fácil. Así que cuando ella hace las preguntas considero que son muy…fáciles. Yo se las complico. Es que pienso que es ahora cuando uno debe apuntar al desarrollo del

pensamiento y es en el colegio donde se debe apuntar a esto…a mí me gusta que los niños creen cosas, o sea piensen antes de responder..Eso me gusta a mí, que sean capciosos no que tu le digas: a ver qué cortina es más corta, es obvio que la de acá, pero yo digo a ver ¿será la de la izquierda o la de la derecha? Ya les estas produciendo una complejidad en la pregunta

Pero en relación a la educadora diferencial con la que usted trabaja que actividades ve que mayormente usa?

R: Es que hemos hecho varias, puzles por ejemplo, trabajos de tarjetas, términos pareados, estamos usando el data en donde los niños, yo no se como se llama esta estrategia pero por ejemplo el niño une los dibujos que tengan la misma cantidad de sílabas, por ejemplo silla, le pongo caballo, globo, sol…entonces el niño une en la pizarra, porque el dibujo queda justo en la pizarra y después sale la respuesta correcta en forma grafica…

¿Qué otra actividad o estrategia que nos podría comentar qiue uested ha encontrado que ha sido psoitiva para el desarrollo del lenguaje de los niños

R: Oh es que se me han ido olvidando, pero hemos usado…hemos usado el parafraseo, el cuento, la finalización de un cuento, los personajes principales.

De las estrategias que usted recuerda, ¿las pone en práctica?

R: Sí, cuando trabajamos el cuerpo humano, ella trajo un cuerpo en donde fuimos armando las partes y lo otro que hace ella, es que la Daniela me deja material a mi para que yo lo siga trabajando, o sea no es que ella diga me llevo el material, sino que lo deja para que lo vuelva a ocupar con los niños que han faltado o volver a ocuparlo. Pero todo es material concreto o visual, yo puedo tener en la sala harto material y ella lo saca, o bien lo trae ella.

¿Cómo se organiza el trabajo con la Educadora Diferencial? En cuanto a la distribución del tiempo ¿Cuando se juntan?

R: Tenemos los lunes y en los momentos de término de las actividades…Nos vemos siempre, en verdad todos los días, por lo que estamos en constante comunicación.

¿Los días lunes que trabajo realizan?

R: Planificación, acordamos la planificación en relación a las intervenciones que se van a hacer, son semanalmente, entonces los lunes me junto con la Daniela en esta misma sala, y decimos el miércoles qué vamos a hacer.

¿Y la educadora diferencial cuantas veces a la semana asiste a la sala regular?

R: Lo que pasa es que yo tengo una calendarización de ella, un cronograma pero me parece que son dos veces a la semana. Es que la veo tanto…Pero me parece que son dos o tres. Lo que pasa es que es todos los días prácticamente porque ella mira tiene asignado un horario en donde ella hace la actividad al grupo, saca a los alumnos hacia la sala de recursos y hay un horario en que ella me tiene que apoyar a mí en mis actividades sean de lenguaje o de otra índole, pero me tiene que acompañar.

En relación a los padres y apoderados:

¿Cómo se comunica usted con los padres y apoderados de los niños/as integrados? ¿la profesora diferencial realiza las mismas acciones que usted para comunicarse con los padres y apoderados?

R: Sabes tú que yo en esa parte no intervengo mucho, es ella la que se preocupa de venir a pegarme las comunicaciones, porque yo pienso que eso es labor de ella, suponte tu ocurre un problema y me diga…Ahora por ejemplo, pero no es con ella, es la fonoaudióloga el otro día me dijo que hay una niña que falta todos los días lunes, entonces ahí yo voy a intervenir…yo voy a conversar con el apoderado para decirle que no, un san lunes está bien de repente, pero hace tres lunes que

no la ve, entonces pienso que me corresponde a mí, decirle ¿sabe mamá? No me puede seguir faltando los días lunes cuando tiene actividad con la psicóloga, porque es muy importante para mí, porque por eso es bueno que tengamos psicólogos tengamos esto y lo otro, para que ella aproveche, entonces en esa instancia yo me acerco a los padres…cuando yo veo que no hay… o quizás no están bien consientes de que sus hijos están en participando en un proyecto, y que el día lunes es super importante que vengan, entonces ahí digo yo no, en verdad estamos teniendo una desvinculación importante con el colegio.

Para finalizar ¿cómo evalúa su desempeño profesional con los niños integrados? ¿Cuáles son las fortalezas y debilidades que podría mencionar con respecto a su trabajo?

R: Mi desempeño, bueno como te decía antes no es un…Así sincera yo, me preocupo cien por ciento de ellos no te podría decir, pero tampoco hay un descuido de parte mía en cuanto a los niños de lenguaje. Como te dijera yo trato de darles lo máximo, trato de apoyarlos, trato de que vengan a clases, que no se pierdan las clases con la profesora, trato de revisarles sus cuadernos. Lo que pasa es que los niños de lenguaje son más tranquilos que los demás y a veces me demandan más los otros niños. Pero si por ejemplo trato que en un cuento ponte tu, trato de darle mucha importancia a las respuestas de ellos, aunque no esté la tía Daniela.

¿Qué fortalezas nos podría señalar en cuanto a su desempeño?

R: Mi fortaleza puede ser que hago mi trabajo en forma bastante profesional, o sea yo no miro el tiempo que me va a demandar hacer una actividad y yo digo no este fin de semana es mío, suponte tu si salgo un fin de semana hago el material el viernes por la noche pero me gusta preparar bien el material. En ese sentido soy bien responsable con mi trabajo.

¿Y cuál sería su fortaleza en cuanto a su trabajo que realiza con los niños integrados?

R: Mi fortaleza con ellos…Estar al tanto de lo que están haciendo, estar pendiente de ellos, de tratar de ayudar a la profesora diferencial con el apoyo mío en clases.

¿Y sus debilidades?

R: Mi debilidad seria olvidarme de repente que ellos están.

Y para poder desarrollar su desempeño profesional ¿qué factores influyen ahí por ejemplo usted dice que los deja un poco de lado a los niños?

R: Yo creo que atribuye un poco a la familia, porque la familia descuida los hábitos, los valores en los niños, entonces se te va mucho tiempo en llamar la atención o en estar conversando con los niños de por qué hiciste esto, de pedirle disculpas a los compañeros…Entonces el apoyo de la familia está muy débil, que es una cosa que nos preocupa a todos los educadores en que tu ya no estás destinando el tiempo a enseñar lo que realmente está planificado, sino que estas dedicando mucho tiempo en corregir, en enseñar, entonces te vas dando cuenta que… no se si pérdida de tiempo, pero te das cuenta de lo que tú dices se perdió, de lo que tú le dijiste le quedaron cinco cosas al niños de las cien que dijiste, y hay tres niños de los treinta y seis que se acuerdan de lo que les dijiste.

¿Y un factor positivo que usted podría mencionar que influya en su trabajo como educadora?

R: Estamos acostumbradas a trabajar en equipo, el grupo de educadoras, el grupo de profesoras de…diferencial, de integrados también, entonces eso es súper positivo cuando tu trabajas en un ambiente agradable. Tú viste aquí, me llamo un profesor con el que almuerzo todos los lunes, entonces eso es agradable, como es tanto el tiempo que uno permanece en el colegio en donde es importante la sana convivencia.

Y para finalizar ¿qué desafíos se plantea a futuro en el ámbito de la integración

R: En el ámbito de integración seria aprender junto con las profesoras diferenciales, o sea me encantaría que hubiera una instancia en la cual, sabe lo que pasa es que el tiempo es demandante, con Daniela llevamos como cuatro años de trabajo, y de repente no se quien es Daniela, porque si bien es importante el trabajo también son importantes las personas…porque a medida que tu conoces a la otra persona se forma un lazo afectivo, que te ayuda también en el trabajo. Entonces uno no debe postergar esas cosas.

Bueno, queremos agradecer su participación en esta entrevista.

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento : **Complejo Educacional Consolidada**

Curso : **Kínder A**

Fecha : **08 de junio del 2012**

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
13. Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
14. La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
15. La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

para resolver mis dudas e inquietudes.					
16. La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
17. La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
18. La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
19. La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
20. La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
21. La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
22. Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1

23. Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.	5	4	3	2	1
24. La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

Bueno yo no puedo dar mayores detalles porque la educadora se nota que realiza un muy buen trabajo, lo malo es que no conversa conmigo para darme a conocer el desarrollo de mi hijo.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento : **Complejo Educacional Consolidada**

Curso : **Kínder A**

Fecha : **11 de junio del 2012**

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2. La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
3. La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro para resolver mis dudas e inquietudes.	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

4. La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
5. La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
6. La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
7. La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
8. La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
9. La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
10. Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1
11. Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a, he visto avances en el niño/a.	5	4	3	2	1

12. La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

Es bueno para su aprendizaje y anivelarla con los otros niños.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

FORMATO DE CUESTIONARIO PARA PADRES Y APODERADOS

Titulo : ***"Trabajo colaborativo entre la educadora diferencial y padres y apoderados"***

Establecimiento : **Complejo Educacional Consolidada**

Curso : **Kínder A**

Fecha : **06 de junio del 2012**

Estimados padres y apoderados: el siguiente cuestionario tiene la finalidad de recoger información respecto al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con ustedes, con el propósito de colaborar en el desarrollo de su niño/a que asiste al Proyecto de Integración en Lenguaje. La información recopilada será de uso estrictamente confidencial y utilizada únicamente para fines investigativos.

Instrucciones : lea cuidadosamente y marque con una **"X"** sólo una opción de respuesta, es importante contestar todas las afirmaciones.

Le agradecemos su colaboración y solicitamos devolver este cuestionario en el tiempo indicado.

AFIRMACIONES	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
1. Tengo conocimiento del motivo por el cual el niño/a participa en el PIE* de Lenguaje.	5	4	3	2	1
2. La Educadora Diferencial se comunica de manera clara y precisa para darme a conocer información sobre el trabajo que realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1
3. La Educadora Diferencial crea instancias de encuentro para resolver mis dudas e	5	4	3	2	1

*Se entiende por PIE, al Proyecto de Integración Escolar en donde un niño/a recibe las herramientas y recursos necesarios para abordar sus necesidades educativas especiales.

inquietudes.					
4. La Educadora Diferencial me comunica los avances del trabajo que se realiza con el/a niño/a.	5	4	3	2	1
5. La Educadora Diferencial me solicitó información relevante acerca del desarrollo del niño/a.	5	4	3	2	1
6. La Educadora Diferencial me sugiere que lea junto al niño algún cuento de su interés.	5	4	3	2	1
7. La Educadora Diferencial me propone crear instancias de conversación luego de la lectura de un cuento.	5	4	3	2	1
8. La Educadora Diferencial me incentiva aumentar las conversaciones con el niño/a en las rutinas diarias (rutina de aseo personal, visitas a la feria, supermercado, almacén, etc.)	5	4	3	2	1
9. La Educadora Diferencial envía tareas o actividades para realizarlas en el hogar.	5	4	3	2	1
10. Frente a una duda o dificultad puedo acudir donde la Educadora Diferencial para resolverla.	5	4	3	2	1
11. Desde que la Educadora Diferencial trabaja con el niño/a,	5	4	3	2	1

he visto avances en el niño/a.					
12. La Educadora Diferencial me motiva a participar en el trabajo que se realiza con el niño/a.	5	4	3	2	1

Para finalizar, responda la siguiente pregunta en el espacio sugerido:

¿Qué comentarios aportaría Ud. en relación al trabajo que realiza la Educadora Diferencial con el niño/a a fin de colaborar en su desarrollo?

Estoy muy agradecida con lo que se hace con la niña, porque nosotros en la casa no sabíamos cómo ayudarla, y en este proyecto hemos notado diferencias muy importantes.

¡GRACIAS POR SU COLABORACIÓN!

VII.Registros de Observación

OBSERVACIÓN N° 1

Fecha	**:** 16 de Abril 2012				
Establecimiento Educacional	**:** Eduardo Frei Montalva				
Curso	**:** Pre kínder B				
Profesora Jefe	**:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia				
Educadora Diferencial	**:** Prof. Carolina Betancourt				
Total estudiantes	**:** 31				
N° de niñas	**:** 16	**N° de niños**	**:** 15		
Estudiantes integrados en TEL	**:** 5	**TEL Expresivo**	**:** 4	**TEL Mixto**	**:** 1

CONTEXTUALIZACIÓN

En la sala de clases, hay dos asistentes de aula, la Educadora de Párvulos y la Educadora Diferencial. En primer lugar, los niños se disponen a realizar la rutina del día lunes, se sientan en la alfombra intercalados de la siguiente forma: un niño, una niña, para intentar mantener el orden y atención de éstos.

La Educadora de Párvulos comienza con la rutina del horario, donde ven lo que realizarán durante el día: en este caso, con el saludo, luego el calendario, una lectura, una actividad de orientación, recreo, colación, actividad de educación matemáticas y finalmente una actividad de apresto.

Mientras la Educadora de Párvulos realiza las diferentes rutinas, la Educadora Diferencial va apoyándola, manteniendo el orden del curso y preocupándose de la participación de los estudiantes integrados.

En la actividad de la lectura, la Educadora de Párvulos lee un cuento sobre *"El semáforo"* y realiza preguntas sobre éste. Luego, da el pase para que la Educadora Diferencial intervenga en el aula: ésta saca su computador y les muestra a los estudiantes 3 canciones del Cd "*cantando aprendo a hablar"* y con ello todos juntos cantan.

Finalmente repasan algunos contenidos de lo visto la semana pasada sobre profesiones y oficios, actividad que no logra tener un cierre por falta de tiempo.

En esta intervención, se puede señalar que se evidencia un inicio, puesto que la Educadora Diferencial les recuerda a los niños/as lo que habían visto la clase pasada, para así relacionarlo con los contenidos que se desarrollaron. Sin embargo, el cierre no se pudo efectuar adecuadamente, ya que se detuvo la actividad y posteriormente, no se retomó lo que se estaba viendo.

SIMBOLOGÍA:

Ed[1] : Educadora Diferencial Carolina Betancourt

Er[1] : Profesora aula Pre kínder Mitzi Candia

No[1] : Niño

Na[1] : Niña

Ns : Niños

Noi[1] : Niño con TEL Mixto

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Ed[1] : ahora vamos hacer lo siguiente, pero necesito que se queden en silencio (*Espera que los niños y niñas se sienten y se queden ordenados)...* Camila, tu no vas allá, tú vas detrás de la Florencia. Ya ustedes saben que para poder hablar ¿qué tenemos que hacer?...

Ns : levantar la mano

Ed[1] : ya, levantar la mano y levantamos la mano y nos quedamos con la boca cerrada y cuando la tía da la palabra, ahí recién respondo ¿cierto?

Ed[1] : todos sentados a lo indio… ¿se recuerdan lo que el otro día les mostré?

Ns : ¡no! ¡sí!

Ed[1] : ¿a ver qué cosa?

Ns : lo de la Universidad

Ed[1] **:** no, otra cosa: estábamos preguntando dónde trabajábamos, qué eran las profesiones y oficios ¿se recuerdan muy bien entonces?… voy a mostrarles la imagen. Cristian estoy hablando, voy a mostrar las imágenes de las profesiones y oficios, la vamos a nombrar y separar en sílabas *(muestra en su computador)* ¿Qué es esto?

Ns **:** un constructor

Ed[1] **:** entonces la vamos a separar en sílabas, ¡Isidora, mirando hacia acá!

No[1] **:** cons-truc-tor

Ed[1] **:** ¿cuántas sílabas tiene? cons-truc-tor *(separando las sílabas con aplausos y luego con los dedos)*

Ns **:** ¡tres!

Ed[1] **:** ¡muy bien! A ver, veamos esta otra… ¿qué es?

Na[2] **:** bombero

Ed[1] **:** bombero. A ver veamos, bom-be-ro ¿cuántas sílabas tiene?

Ns **:** tres

Ed[1] **:** tres, muy bien. Ahora veamos la siguiente imagen, ¿Qué dijimos que era éste? *(indicando la imagen)*

Ns **:** un dentista

Ed[1] **:** sí un dentista. A ver separemos con las palmas

Ns **:** den-tis-ta

Ed[1] **:** bien, ¿cuántas sílabas tiene?

Ns **:** ¡tres!

Ed[1] **:** ya miren acá ¿recuerdan qué era esto?

Ns **:** un carabinero

Ed[1] **:** ya, un carabinero, ahora todos juntos con las palmas

Ns **:** ca-ra-bi-ne-ro

Ed[1] **:** ahora con los dedos

Ns **:** ca-ra-bi-ne-ro

Ed[1] **:** ¿cuántas tienes?

Ns **:** ¡cinco!

Ed[1] **:** ¿veamos otra vez? ca-ra-bi-ne-ro

Ns **:** ¡cinco!

Ed[1] **:** miren ésa, ¿qué es?

Ns **:** peluquero

Ed[1] **:** veamos, pe-lu-que-ro ¿cuántas sílabas tiene?

Ns **:** ¡cuatro!

Ed[1] **:** muy bien, cuatro… y ahora ¿qué es esto?

Ns **:** doctor

Ed[1] **:** ya, pero miren acá ¿qué dice?

Ns **:** dentista

Ed[1] **:** no, miren acá la letra que tenemos… ¿qué letra es esa? *(indicando la m)* /m/ /é/ /d/ /i/ /c/ /o/ dice médico, veamos cuántas sílabas tiene con las palmas

Ns **:** mé-di-co ¡tres!

Ed[1] **:** bien, tiene tres ahora…Agustín, ya pues, quédese quieto…Yo quiero felicitar a todos los niños que este rato se han quedado quietos, han participado y

se han mantenido en orden en sus puestos. Ahora veamos con las palmas veterinario ¿cuántas tiene?

Ns **:** ¡cinco!

Ed[1] **:** ¿y la anterior cuál era?

Ns **:** médico

Ed[1] **:** ¿cuál es más larga?

Ns **:** veterinario

Ed[1] **:** muy bien, la palabra veterinario es más larga que la palabra médico… *(Busca otra imagen en su computador, los niños conversan entre ellos)* miren esta ¿qué es?

No **:** una *vendora*

Ed[1] **:** ¿una *vendora*? ¿qué es una *vendora*?

Ns **:** las de vender

Ed[1] **:** pero es vendora o vendedora

Ns **:** vendedora

Ed[1] **:** sí es vendedora pero acá *(indicando la palabra)* hay una /m/ y dice modista… ¿qué hará la modista? Antiguamente, las mamás iban donde las modistas. Veamos cuántas sílabas tiene, mo-dis-ta

Ns **:** tres

Ed[1] **:** y ahora veamos ésta, ¿qué es? Alan, dime ¿cuántas sílabas tiene la palabra profesora? Veamos con las palmas pro-fe-so-ra

Ns **:** cuatro

Ed[1] **:** a ver ¿te llamas Alan? Ya Alan vamos veámoslo con los dedos

Noi[1] **:** cuatro

Ed[1] **:** muy bien Alan, cuatro… ¿cuatro qué?

Ns **:** cuatro palabras

Ed[1] **:** ¡no! No son cuatro palabras, son cuatro sílabas… ¿y qué palabra es más larga profesora o modista?

Ns **:** profesora

Ed[1] **:** a ver, se cerró el computador, porque hay dos amigos debajo de la mesa de la tía… A ver, levante la mano los niños que quieren ir al baño

Ns **:** ¡yooooo!

Ed[1] **:** casi todos los niños quieren ir al baño (*detiene la actividad y hacen una fila todos los que quieren ir al baño. Mientras la Educadora de Párvulos los lleva al baño, la Educadora Diferencial se queda con los niños que no quisieron ir y les propone cantar una canción mientras esperan a los demás. Pasa el tiempo y van llegando los demás estudiantes. Mientras se reincorporan, tocan la campana para que vayan a cantar la canción nacional al patio)*

OBSERVACIÓN N ° 2

Fecha	**:** 17 de Abril 2012				
Establecimiento Educacional	**:** Eduardo Frei Montalva				
Curso	**:** Pre kinder B				
Profesora Jefe	**:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia				
Educadora Diferencial	**:** Prof. Carolina Betancourt				
Total estudiantes	**:** 31				
N° de niñas	**:** 16	**N° de niños**	**:** 15		
Estudiantes integrados en TEL	**:** 5	**TEL Expresivo**	**:** 4	**TEL Mixto**	**:** 1

CONTEXTUALIZACIÓN

La clase observada se realizó desde las 14:00 hrs. hasta las 15:45 hrs. En el interior de la sala de clases se encuentran la Educadora de Párvulos, la Educadora Diferencial y dos asistentes de aula.

Al hacer ingreso a la sala de clases, todos los niños estaban ubicados en sus puestos correspondientes y sólo algunos estaban ordenando sus útiles escolares.

La Educadora de Párvulos les solicita a los niños/as que se ubiquen sentados como *"indios"* en la alfombra de la siguiente manera: un niño, una niña, para intentar mantener el orden y atención de éstos. Los cinco niños que forman parte del Proyecto de Integración en TEL, los ubican en las primeras dos filas.

Posterior a esto, la Educadora de Párvulos comienza a trabajar en la rutina del horario, donde le pide a un niño que relate lo que se realizará durante la jornada escolar. Luego cantan una canción para saludarse, realizan el tablero de asistencia, revisan cuántos niños/as asistieron a clases y cuántos faltaron. Después, ven cómo amaneció el día, se les pregunta a los niños qué día es hoy, el mes y año en que estamos, nombran los meses del año, revisan las letras del abecedario y su pronunciación. Por mientras, la Educadora Diferencial se preocupa de un niño integrado por la conducta que mantiene.

Al finalizar la rutina del calendario, la Educadora de Párvulos realiza una actividad de la lectura *"El semáforo".* La docente va leyéndola y los niños van repitiendo, después se le pregunta al grupo-curso cuántas palabras tiene el texto en cada oración.

Luego de esto, da el pase para que la Educadora Diferencial intervenga en el aula: ésta se ubica frente a los niños/as, saca su computador y les muestra a los estudiantes 3 canciones del Cd "*cantando aprendo hablar*", y luego todos cantan juntos.

Para finalizar, la Educadora Diferencial repasa los contenidos que se habían visto la semana pasada, sobre profesiones y oficios.

En esta intervención, se puede señalar que se evidencia un inicio, puesto que la Educadora Diferencial les recuerda a los niños/as lo que habían visto la clase pasada, para así relacionarlo con los contenidos que se desarrollaron. Sin embargo, el cierre no se pudo efectuar adecuadamente, por falta de tiempo.

SIMBOLOGÍA

Ed[1] : Educadora Diferencial (Carolina Betancourt)

Pa[1] : Profesora aula Pre kínder (Mitzi Candia)

No[1] : Niño

Na[1] : Niña

Ns : Niños

Noi[1] : Niño con TEL Mixto

Noi[2] : Niño con TEL Expresivo

Noi[3] : Niño con TEL Expresivo

Noi[5] : Niña con TEL Expresivo

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

(Comienza la actividad utilizando un notebook como recurso)

Ed[1]: Ya, ahora vamos a ver algo muy importante. Para eso, necesito y quiero que estén todos sentados como la profesora los dejó *(Los niños/as comienzan a ubicarse en sus puestos correspondientes)*

Na[1]: ¡Tía, yo no puedo ver!

Na[2]: ¡Tía, yo tampoco puedo ver!

Pa[3]: por favor, siéntense como *"indios"*

Ed[1]: sentados por favor, para mostrarles lo que tengo acá *(Apuntando al computador que tiene junto a ella)*

Ed[1]: ya, ayer y la semana pasada estuvimos viendo unas imágenes

Ns: ¡Sí!

Ed[1]: ¿Recuerdan?

Ns: ¡Sí!

Ed[1]: ¿De qué eran?

Ns: de los, de los...

Ed[1]: ayer también vimos, pero vimos algunas que no habíamos visto la semana pasada… ¿recuerdan? ¿qué eran?

Ns: oficios

Ed[1]: sí, bien, eran profesiones y ¿qué más?… /O/ *(La Educadora Diferencial alarga la voz)*

Ns: ficios

Ed[1]: ¡Bien!, de las profesiones y oficios. Ahora quiero que vean acá al computador *(La Educadora Diferencial muestra unas imágenes por computador)*

Ed[1]: ésa la vimos la semana pasada

Noi[2]: un constructor

Ed[1]: muy bien Valentín ¿Y el constructor qué hace? *(Los niños responden todos a la vez, sin poder entender lo que dicen)*

Ed[1]: levanten la mano para pedir la palabra

No[2]: hace casas

Ed[1]: ¿qué más hace?

No[3]: hace casa de ladrillos solamente

Ed[1]: a ver Valentín, ¿qué más hace?

Noi[2]: hace *deatamento (el niño no pronuncia "departamento" adecuadamente)*

Ed[1]: a ver, repite conmigo de-par-ta-men-to

Noi[2]: de-par-ta-men-to

Ed[1]: hace departamento ¿y los departamentos los hace solos o hace otras cosas?

Ns: edificios

Ed[1]: a ver, esperen. ¡Camila, te sientas atrás por favor y deja a la tía sola!

(Los niños conversan en un tono elevado)

Ed[1]: ya, ahora sí. Entonces, los constructores ¿qué hacen?

Ns: construyen casas

No[4:]: y edificios

Ed[1:] ¿qué más?

Ns: hacen departamentos

Ed[1]: ¿qué más tenemos en nuestro entorno?

Ns: el colegio

Ed[1]: levantando las manos

No[4]: pueden construir un edificio muy gigante

Ed[1]: ¿Qué más? A ver Valentín

(Niños levantan la mano)

Noi[2]: escuelas

No[5]: una casa

Ed[1]: a ver ¿qué otra cosa se puede construir en un colegio?

Na[3]: una casa

Ed[1]: ¿Pero qué más hay Nayah?

Noi[5]: columpios

Ns: resbalín

Na[4]: puertas

Ed[1]: entonces Nayah ¿qué más puede construir el constructor aparte de casas, departamentos?... ¿dónde caminamos? ¿en la…?

Noi[5]: calle

Ed[1]: ya, ¿qué otra cosa más Nayah?

(La estudiante no responde)

Ed[1]: ¿Tú vas alguna parte a comprar donde la mamá?

(La estudiante no responde)

Ed[1:] ¿Dónde compras tú, dónde venden los dulces, el pan? ¿cómo se llama eso?

Ns: una tienda

Ed[1]: entonces el constructor también construye tiendas

No[6]: tía, los constructores usan cascos

Ed[1]: sí, usan cascos ¿qué más usan?

Ns: zapatos

Ns: pantalones

Na[5:] botas

Ed[1]: ¡Sí! botas y zapatos de seguridad

Ns: herramientas

Ed[1]: a ver, nombremos tres herramientas que usan los constructores

Ns: martillo

Ed[1]:ya, martillo ¿qué más?

Ns: serrucho

Ed[1]: ya ¿qué más?

Na[5]: pala

Ed[1]: ya ¿qué más?

No[7]: escobillón

Ed[1]: ya ¡muy bien!, a ver, veamos el otro, miren acá…

Ns: un bombero

Ed[1]: ¿qué usan los bomberos?

Ns: casco

Ed[1]: usan casco, es verdad

Ns: pantalón

No[7]: manguera

Ed[1]: a ver, Valentín

Noi[2]: pantalones

Ed[1]: ¿qué más Valentín?

Noi[2]: apaga los incendios

Ed[1]: oye y los bomberos ¿cómo se comunican, cómo saben cuando hay un incendio? A ver, Alan

Noi[1]: se llama a los bomberos

Ed[1]: ¡bien!, por teléfono ¿y los bomberos qué hacen?

Noi[1]: apagan los incendios

Ed[1]: ¿Y cómo se van para apagar los incendios?

Ns: en un carro

Ed[1]: ¡bien!, se llama carro ¿y cómo hace el sonido del carro?

Ns: iuiuiuiu *(Evocan el sonido de un carro de bomberos)*

Ed[1]: miren, acá tenemos varios

Na[2]: son pequeños

Ed[1]: son pequeños, cierto

Ed[1]: a ver ¿*éste (indicando la imagen de un panadero*), qué es lo que es?... ¿qué será este Nayah?

Noi[5]: una niña

Ed[1]: pero ¿qué está haciendo, cómo se llamará? A ver Cristián

(El estudiante no responde)

Na[5]: un panadero

Ed[1]: ¿adónde hay un panadero?

Ns: al lado del cocinero

Ed[1]: ¿el cocinero dónde está?

Na[5]: en una cocina que tiene puro color blanco

Ed[1]: ya, muy bien ¿y qué hace él?

Ns: comida

Ed[1]: ¿qué más hace?

Ns: comida

Ed[1]: ¿pero, qué más hace?

No[5]: hace arroz

Ed[1]: ya, ¡muy bien! Sebastián…

Na[5]: hace pan

Ed[1]: ¿y quién es él? ¿qué se dedica hacer, sólo pan?

No[8]: el panadero

Ed[1]: ¡muy bien! Ya, ahora ¿quién es? *(señalando la imagen de un peluquero)*

Ns: peluquero

Ed[1]: un peluquero ¿qué hace el peluquero, hace pan?

Na[6]: corta el cabello

Ed[1]: corta el cabello, bien. Ahora, miren éste…*(señala la imagen de una modista)*

Ed[1]: ¿quién es ella?

Ns: una vendedora

Ed[1]: ¿una vendedora? ¿está vendiendo ahí?

Ns: está arreglando

No[5]: está colgando la ropa

Ed[1]: ¿está colgando la ropa?

No[1:] no, está arreglando la ropa

Ed[1]: ¡Sí!, bien ¿y cómo se llamará ella?... Es una modis…

Ns: una modista

Ed[1]: ¡muy bien! ¿una modista qué lo qué es?

Ns: modista

Ed[1:] otra vez

Ns: modista

Ed[1:] a ver, con las palmas

Ns: mo-dis-ta

Ed[1]: ¿qué hace la modista?

Ns: hace ropa

Ed[1:] es la que hace la basta de los pantalones… A ver, silencio… cuando los pantalones…¡Cristóbal, hablas tú o hablo yo! ¿ya?... La modista es la que arregla ¿qué cosa?

Ns: la ropa

Ed[1]: ¡muy bien! ahora, Sebastián ¿qué hace la modista?

No[5]: arregla la ropa

Ed[1]: ya ¡muy bien! ¿qué es esto?

No[5]: un *cantador*

Ed[1]: ¿*cantado*r?

Ns: ¡no! cantante

Ed[1]: ¡muy bien! cantante

No[5]: tiene una guitarra

Ed[1]: ¡sí! ¿y qué más?

No[5]: un micrófono

Ed[1]: para no poder gritar, como la tía lo está haciendo ahora…¿Es cantante o *cantador*?

Ns: cantante

Ed[1]: ¡sí, muy bien! Cantante ¿y el cantante, dónde irá a cantar? ¿en la ducha, dónde?

Noi[3]: a los conciertos

Ed[1]: ¡muy bien Joaquín! Se para arriba de un escenario y comienza a cantar. Ya veamos este otro *(señalando la imagen de un profesor)*

Ns: profesora

Ed[1]: ¿qué es esto, Joaquín?

Noi[3]: profesor

Ed[1:] ¿qué hace el profesor?

Noi[3]: tiene un calendario

Ed[1:] sí, tiene un calendario ¿pero qué hace el profesor? A ver Joaquín ¿enseña a quién?

Noi[3]: a los niños

Ed[1:] ¡sí, muy bien! El profesor enseña a los niños… ¿Joaquín, puede repetir lo que dijiste?

Noi[3]: ayuda

Ed[1:] enseña ¿cierto Rodrigo?

(El estudiante no responde)

Ed[1:] el profesor ayuda ¿qué más hace el profesor, Alan?

Noi[1]: ayuda a mostrar las letras

Ed[1:] enseña ¡muy bien! Entonces ¿qué hace el profesor, Alan, en…?

Noi[1]: seña

Ed[1:] enseña a los niños, verdad. Miren acá ¿quién es?

Ns: *avionista*

Ed[1:] ¡no!, ¿quién es?

Ns: azafata

Ed[1:] ¿qué hace la azafata?

Ns: conduce aviones

Ed[1:] ¿conduce aviones?

Ns: ¡no!

Ed[1]: ¿qué hace entonces la azafata?

Ns: sirve la comida a los pasajeros

Ed[1]: ¡sí, muy bien! Ayuda a los pasajeros…Ahora ¿quién es él?

No[9]: un garzón

Ed[1]: ¡muy bien! ¿y qué hace él?

No[9]: trae la comida a la mesa

Ed[1]: ¡muy bien! Nayah ¿qué hace el garzón?

Noi[5]: lleva la comida

Ed[1]: ¿dónde?

Ns: en los platos

Ed[1]: ¿pero en qué lugar?

Ns: en el *restorant*

Ed[1]: miren *(señalando la imagen de una cocinera)* ¿qué hay acá?

No[9]: una cocinera

Ed[1]: ¡verdad! ¿y dónde trabajan las cocineras?

No[10]: en la cocina

Ed[1]: ¿y qué hace?

Ns: cocina

Ed[1]: ¿Y él, quién es? *(señalando la imagen de un bombero)*

No[10]: un bombero

Ed[1]: ¡muy bien! ¿y ella quién es? *(señalando la imagen de una enfermera)*

Ns: una enfermera

Ed[1]: y Valentín ¿qué hace la enfermera?

Noi[2]: hace ve a las personas

Ed[1]: ¿por qué?

Noi[2]: porque están enfermos

Ed[1]: ellas son las que ayudan a los…

Ns: enfermos

Ed[1]: acá, miren ¿quién es él? *(señalando la imagen de un carpintero)*

Ns: un carpintero

Ed[1]: ¿y qué hace?

Ns: arregla los edificios

Ed[1]: ¿qué más?

No[11]: los muebles

Ed[1]: ¡sí, muy bien! Y acá, miren ¿éste qué es lo que es? *(señalando a un papá)*

Ns: un papá

Ed[1]: ¡sí!, el papá y la mamá trabaja. Y este papá que trabaja ¿de qué será, de qué trabajará?

No[11]: maletero

Ed[1]: es un ejecutivo ¿y dónde trabajan los ejecutivos, en los colegios?

Ns: en los bancos

Ed[1]: en las o-fi…

Ns: oficinas

Ed[1]: ¡muy bien entonces! ¿Qué son todos ellos?

Ns: profesiones

Ed[1]: ¿y?

Ns: oficios

Ed[1:] ya, entonces todos los papás trabajan y eso significa que todos los papás tienen un trabajo y un oficio. Ya ahora los niños van a ir caminando y van a salir a jugar, pero tranquilamente.

(El grupo-curso se levanta y salen corriendo al patio)

OBSERVACIÓN N° 3

Fecha	**:** 19 de Abril 2012				
Establecimiento Educacional	**:** Eduardo Frei Montalva				
Curso	**:** Pre kínder B				
Profesora Jefe	**:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia				
Educadora Diferencial	**:** Prof. Carolina Betancourt				
Total estudiantes	**:** 31				
N° de niñas	**:** 16	**N° de niños**	**:** 15		
Estudiantes integrados en TEL	**:** 5	**TEL Expresivo**	**:** 4	**TEL Mixto**	**:** 1

CONTEXTUALIZACIÓN

Al comienzo de la clase, la Educadora de Párvulos ordena a los niños en sus respectivos puestos, dando la consigna de que aquel niño que esté bien ordenado podrá sentarse en la alfombra para realizar la rutina inicial de la tarde. Para ello, les pide a los niños que en silencio se sienten a lo *"indio".* Una vez que todos los niños están sentados en la alfombra, la Educadora de Párvulos le pide la participación a un niño, para que le ayude a realizar la primera rutina: establecer el horario de la jornada.

Luego de esto, se saludan y la Educadora de Párvulos pide la colaboración de algunos niños para ver la asistencia y la fecha correspondiente. Mientras tanto, la Educadora Diferencial ayuda a ordenar a los niños que no están pendientes de la rutina.

Posteriormente, repasan las letras del abecedario. La Educadora Diferencial motiva a que participe uno de los niños integrados, pidiéndole que señale la vocal /o/. Con ayuda de la Educadora Diferencial, el niño muestra la vocal correspondiente. A continuación la Educadora de Párvulos lee la poesía del semáforo, en donde los niños van leyendo *(repitiendo)* tras ella. Una vez finalizada la lectura, la Educadora de Párvulos propone a los niños inventar oraciones relacionadas con el semáforo en donde varios niños participan. A su vez, la

Educadora Diferencial motiva a dos niños integrados a que participen de la actividad, diciéndole al oído una oración para que la digan en voz alta. Al finalizar la actividad, la Educadora Diferencial se dirige al curso, presentándoles tres videos de la colección *"cantando aprendo a hablar*", en donde todos participan cantando y haciendo praxias linguales. Luego, les relata el cuento *"El detective Don Gato"* y como recurso de apoyo, utiliza su computador para presentar las imágenes del respectivo cuento. Posteriormente les formula preguntas a los niños.

En esta intervención, se puede señalar que se evidencia un inicio y un desarrollo. Sin embargo, el cierre queda ambiguo puesto que al identificarlo no se sabe con certeza si es parte del desarrollo o del cierre.

SIMBOLOGÍA

Ed[1] **:** Educadora Diferencial (Carolina Betancourt)

Pa[1] **:** Profesora aula Pre kínder (Mitzi Candia)

No[1] **:** Niño

Na[1] **:** Niña

Ns **:** Niños

Noi[2] **:** Niño con TEL Expresivo

Noi[4] **:** Niño con TEL Expresivo

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

(*Comienza la actividad utilizando como recurso un notebook*)

Ed[1] : miren acá…

Na[1] : ¡es un gato!

Ed[1] : sí, es un gato. Vamos a seguir con los gatos, pero miren, van a escuchar esto: es un cuento

Ns : ohhh

Ed[1] : ya miren, dice así..."El detective Don Gato", pero están sentados a lo *"indio",* yo no quiero que se sigan acercando….Cristóbal sentadito…ya, el detective Don Gato. Don Gato es un detective privado" *(Alarga la voz)…*Agustín, Agustín…"Don Gato es un detective privado, viste gabardina gris…" ¿qué lo que será gabardina?

No[1] : ¡gabardino!

Na[2] : ¡gabardina!

No[2] : ¡agua!

Ed[1] : miren ¡escuchen, escuchen! viste gabardina gris, guantes, gorro y gafas de sol, entonces ¿qué lo que será gabardina?

No[3] : ¡un pescador!

Ed[1] : ¿un qué? ¿un pescador?

No[4] : ¡una piñata!

Ed[1] : no. Don Gato es un detective, dice, viste una gabardina gris (*Señala el dibujo*) unos guantes, un gorro y gafas, ¿qué lo que será la gabardina?

No[2] : ¡gabardino!

Na[3] **:** ¡gafas!

Ed[1] **:** ya y ¿qué es la gabardina?

No[4] **:** un gato

Ed[1] **:** miren gabardina gris (*Señala el dibujo*)

Na[4] **:** un traje

Ed[1] **:** es la cha…

Ns **:** queta

Ed[1] **:** la chaqueta y ¿qué lo que vendría siendo? una prenda de…

Ns **:** da

Ed[1] **:** una prenda de… ¿un alimento?, ¿lo comemos?

Na[4] **:** para taparse, para que no tenga frío

Ed[1] **:** entonces es una prenda de ves…

Ns **:** vestir

Ed[1] **:** es una prenda de vestir…Agustín, Agustín ya pues, Agustín, oye Agustín cuando alguien hable, el resto se queda callado ¿verdad? ¿a ti te gusta que te escuchen?

Noi[4] **:**¡no!

Ed[1] **:** ¿no te gusta que te escuchen?

Noi[4] **:** no

Ed[1] **:** ya, entonces cuando tú me hables, yo no te voy a escuchar

Noi[4] **:** sí

Ed[1] **:** ya, ven a sentarte acá (*El niño se sienta al lado de ella)*

Na[1] **:** tía, tiene blanco

Ed[1] **:** sí, tiene blanco y tiene una chaqueta gris, entonces ¿qué lo que era gabardina?

No[1] **:** ¡chaqueta!

Ed[1] **:** chaqueta y ¿qué lo qué es la chaqueta? es una prenda de…

Ns **:** ¡vestir!

Ed[1] **:** de vestir ¡muy bien! Entonces, viste una gabardina gris, guantes, gorro y gafas de sol…Miren donde está Don Gato ¡Valentín, Ignacio!

Na[5] **:** está cantando

Ed[1] **:** está cantando ¿no cierto? está tocando la…

Ns **:** *luitarrra*

Ed[1] **:** la guitarra

No[5] **:** ¡parece de circo!

Ed[1] **:** ¡no! (*alargando la voz*) es como el galpón de tu casa

No[5] **:** parece un circo, porque tiene como montañas

Pa[1] **:** ¿los circos tienen montañas?

No[5] **:** es un circo

Er[1] **:** ¡no es un circo!, mire hay flores, tiene maceteros

Ed[1] **:** hay árboles

Na[1] **:** una casa

Ed[1] **:** ¡una casa! sí ¿no cierto? es como el patio de una casa. Ya a ver, veamos qué dice…”Una tarde, estaba Don Gato tocando la guitarra en la terraza (*alargando la voz*) cuando llamaron por teléfono” ¿Cómo suena el teléfono?

Ns **:** ring-ring- ring-ring *(imitando el sonido de un teléfono)*

Ed[1] **:** ya, “suena el teléfono y parte caminando Don Gato (*zapateando en el suelo*)…Aquí Don Gato ¿diga? ¡Don Gato! Soy el Señor Gallo y necesito su servicio, han raptado a mi esposa, la gallina Cococó.”

Ns **:** (*Riéndose*) ¡la gallina Cococó!

Ed[1] **:** “no se preocupe Señor Gallo, ahora mismo buscaré pistas, y salvaré a su esposa la gallina…”

Ns **:** ¡Cococó!

Ed[1] **:** Cococó…miren (*alargando la voz*) “y lupa en mano, encontró unas huellas muy raras (*alargando la voz*), Don Gato llegó a una gruta, miren ahí…”

No[6] **:** ¿bruta?

Ed[1] **:** gruta… ¿qué es una gruta?

Na[1] **:** ¡una cueva!

Ed[1] **:** ¡una cueva! muy bien, “y se encontró con un ogro, pelando…”

No[6] **:** ¡Papas!

Ed[1] **:** no, “pelando cebollas y una olla con agua en el fuego. Seguro que ese ogro quiere comerse a la gallina Cococó (*Alargando la voz*), y Don Gato pensó en una trampa…Cubrió el suelo con grasa, mucha grasa”. ¿Qué lo que será la grasa?

Na[1] **:** cuando la echan en la comida

Ed[1] **:** ya, eso vendría siendo aceite…”y gritó: ¡la guerra! ¡la guerra! ¡el enemigo ataca! y el ogro salió a ver qué pasaba, resbaló y ¡se rompió una pierna! …Y así fue como Don Gato salvó a la gallinita…”

Ns **:** ¡Cococó!

Ed[1] **:** ¿de ser comida por quién?

No[5] **:** por el negro

Ed[1] **:** ¿por el negro?

Ns **:** ¡no, por el ogro!

Ed[1] **:** ¡por el ogro! ¡muy bien! y Colorín Colorado…

Ns **:** este cuento se ha acabado

Ed[1] **:** ¡muy bien!. A ver yo quiero que el Rodrigo me diga cuáles eran los personajes de este cuento

No[7] **:** Cococó

Ed[1] **:** el Rodrigo

No[8] **:** la gallina Cococó …El Don Gato

Ed[1] **:** Don Gato ya y ¿quién más?

No[8] **:** el ogro

Ed[1] **:** el ogro, ya y falta uno más…

Ns **:** el ogro

Ed[1] **:** ya me lo nombraron, falta el…Don…

Ns **:** Don gallo

Ed[1] **:** Don gallo ¡muy bien!, entonces ¿cuántos personajes habían?

Ns **:** ¡cuatro!

Ed[1] **:** cuatro ¡muy bien!…y ¿quiénes eran? Don Gato, que era el detective…y ¿qué lo que es detective?

Ns **:** (*ininteligible*)

Ed[1] **:** recuerden que tienen que levantar la mano para poder contestar

No[3] **:** detective privado

Ed[1] **:** un detective privado ya…a ver

Noi[2] **:**¡Yo! ¡Yo!

Ed[1] **:** a ver, Valentín

Noi[2] **:** el que busca huellah

Na[2] **:** cuando buscan pistas

No[3] **:** cuando buscan huellas

Ed[1] **:** buscan huellas ya…

No[1] **:** cuando buscan gente

Ed[1] **:** ¿Levantaste la mano? no la levantaste

No[1] **:** cuando buscan gente

Ed[1] **:** ya, cuando buscan gente…A ver díganme algo: Vicente, Rodrigo, Cristián, díganme algo, voy a hacer una pregunta primero…Nosotros esta semana hemos estado viendo ¿qué cosa?

Ns **:** los semáforos

Ed[1] **:** ¿los semáforos? ¿qué les he mostrado yo?

Na[1] **:** los oficios

Ed[1] **:** los…las profesiones y los

Ns **:** ¡oficios!

Ed[1] **:** y detective ¿qué será?...A ver Vicente

No[3] **:** ¡Un oficio!

Ed[1] **:** ¡Muy bien! Por algo hemos estado viendo profesiones y oficios… (*Indicando a un niño integrado, que estaba haciendo desorden)* A ver tú, ponte de pie, te vas a parar acá y le vas a contar a todos toda la historia que yo leí. A ver ¿de qué se trata?

Noi[4] **:** ehhhh la *ballina* Cococó

Ed[1] **:** la gallina Cococó y ¿qué le pasó a la gallina Cococó?

Noi[4] **:** estaba perdío

Ed[1] **:** estaba perdida, ya

Noi[4] **:** (*en tono gracioso*) El *ballo* Cococó estaba… (*ininteligible*)

Ns **:** (*todos los niños se ríen*)

Noi[4] **:** el Cococó

Ns **:** (*Vuelven los niños a reírse*)

Ed[1] **:** ¡Ya, a ver no es chistoso! ¿quién me puede contar la historia?

Noi[4] **:** el Cococó

Ed[1] **:** ¡ya, basta!

(*Se genera bastante ruido en la sala*)

Er[1] **:** a ver ¿quién se atreve y tener un premio el que cuenta como pasó la historia?

Ed[1] **:** el Ignacio dice, ya altiro

Er[1] **:** se para al lado de la tía y cuenta la historia

(*El niño va a ponerse al lado de la Educadora Diferencial)*

Ed[1] **:** ya, a ver, el Ignacio nos va a contar la historia

No[8] **:** (*Ininteligible*)….de la gallina Cococó

Ed[1] **:** ya y ¿quién llamó a Don Gato?

No[8] **:** la gallina

Ed[1] **:** no, el gallo

No[8] **:** el gallo

Ed[1] **:** el gallo llamó a Don Gato el detective ¿cierto? y ¿dónde estaba la gallina?

No[8] **:** dentro en una cueva

Ed[1] **:** y ¿quién tenía a la gallina en esa cueva?

No[8] **:** (*el niño piensa un momento*)…El ogro

Ed[1] **:** el ogro, y ¿qué quería el ogro con la gallina?

No[4] **:** comérsela

No[8] **:** comérsela

Ed[1] : comérsela ¿cierto? y ¿qué pasó? ¿qué hizo Don Gato?

No[8] **:** la sacó

Ed[1] **:** ¿la sacó cierto? y ¿qué le hizo Don Gato al ogro?

(El *niño no contesta*)

Ed[1] **:** Don Gato echó aceite al suelo y ¿qué pasó? ¿qué le pasó al ogro?

Ns **:** se rompió la pierna

Ed[1] **:** se rompió una pierna ¡muy bien! ¿cierto? y ahí pudieron salvar a…

Ns **:** la esposa del gallo

Ed[1] **:** la gallina Cococó…Ya, muy bien niños.

(*La Educadora Diferencial apaga el notebook y le da el paso a la Educadora de Párvulos para continuar con la clase*.

OBSERVACIÓN N° 4

Fecha **:** 23 de abril 2012
Establecimiento Educacional **:** Eduardo Frei Montalva
Curso **:** Pre kínder B
Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia
Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt
Total estudiantes **:** 31
N° de niñas **:** 16 **N° de niños** **:** 15
Estudiantes integrados en TEL **:** 5 **TEL Expresivo** **:** 4 TEL Mixto : 1

CONTEXTUALIZACIÓN

Al comienzo de la clase, la Educadora de Párvulos ordena a los niños en sus respectivos puestos, sentados a lo *"indio*". Dos de los niños integrados son sentados en la primera fila, uno en la tercera y el último niño es sentado en una silla atrás, al lado de la Educadora Diferencial. Una vez que todos los niños están sentados en la alfombra, la Educadora de Párvulos le pide la participación a un niño para que le ayude a realizar la primera rutina: establecer el horario de la jornada.

Luego de esto, se saludan y la Educadora de Párvulos pide la colaboración de algunos niños para ver la asistencia y la fecha correspondiente.

Posteriormente, repasan las letras del abecedario. La Educadora Diferencial motiva a que participe uno de los niños integrados, pidiéndole que señale la consonante /j/. Con ayuda de la Educadora Diferencial, el niño muestra la consonante correspondiente. A continuación, la Educadora de Párvulos contextualiza a los niños lo que se verá durante la semana y que tiene relación con unos amigos de todos, quienes están de aniversario próximamente. Para esto, lee una poesía para los carabineros y los niños van repitiendo lo que la docente lee. Una vez finalizada la lectura, la Educadora de Párvulos realiza preguntas relacionadas con la lectura; además, les pregunta significados de palabras como:

orden, cuidar y proteger. Al finalizar la actividad, la Educadora Diferencial se dirige al curso presentándoles tres videos de la colección *"cantando aprendo a hablar*", en donde todos participan cantando y haciendo *praxias* linguales. Luego les cuenta a los niños que ella mostrará imágenes de algunos objetos y que entre todos deberán contar cuántas sílabas tienen y además decir con qué sonido comienza cada una de las palabras.

En esta intervención, se puede señalar que se evidencia un inicio, puesto que la Educadora Diferencial le recuerda a los niños/as lo que habían visto la clase pasada y así relacionarlo con los contenidos que se desarrollaron. En cuanto al cierre, se logró identificar que la Educadora hizo una síntesis de lo que vieron durante la intervención.

SIMBOLOGÍA

Ed[1] : Educadora Diferencial Carolina Betancourt

Er[1] : Profesora aula Pre kínder Mitzi Candia

No[1] : Niño

Na[1] : Niña

Ns : Niños

Noi[1] : Niño con TEL Mixto

Noi[2] : Niño con TEL Expresivo

Noi[3] : Niño con TEL Expresivo

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

(*Comienza la actividad utilizando como recurso un notebook*)

Ed[1] **:** miren acá…ya, miren ahora *(busca algo en su computador)* vamos a ver unas imágenes, las vamos a separar en sílabas y luego me van a decir con qué letra comienza cada palabra de las imágenes ¿ya?

Na[1] **:** con la /q/

No[1] **:** con la /e/

Ed[1] **:** entonces, miren *(mostrando imagen desde el computador)* ¿qué hay ahí?

No[1] **:** un cocodrilo

Ed[1] **:** ¿un cocodrilo?

Ns **:** un niño

Ed[1] **:** ya, un niño y ¿qué está haciendo?

Na[2] **:** está en el agua

No[2] **:** está nadando

Ed[1] **:** levanten la mano para pedir la palabra y así podamos hablar ordenaditos, a ver, usted mi amor *(indicando a un niño)*

No[3] **:** está surfeando

Ed[1] **:** ¡muy bien! está surfeando. A ver ahora separemos la palabra en sílabas…

Ns **:** sur-fean-do

Ed[1] **:** ¡bien!, ¿cuántas sílabas tiene?

Na[3] **:** tres

Ed[1] **:** tres ¡muy bien! y ¿con qué sonido empieza? A ver Javier…

No[4] **:** mmmmmmm

No[5] **:** con la /s/ de Sergio

Ed[1] **:** miren acá, ¿qué será eso?

Ns **:** sushi

Ed[1] **:** sushi y ¿a quién le gusta el sushi?

Ns **:** ¡a mí!

Ed[1] **:** ¿todos han comido sushi?

Ns **:** ¡sí!

Ed[1] **:** bueno, el sushi no es una comida típica chilena…

Ns **:** ¡es de Perú!, ¡es de Argentina!

Ed[1] **:** no, no es de esos países. Es de un país que suena así: /ch/-/i/-/n/-/a/ y se hace con arroz, pescado, alga… ¿a ti te gusta el sushi Valentín?

Noi[2] **:** sí

Ed[1] **:** ¿y tú lo has probado Alan, te gusta?

Noi[1] **:** sí, es rico

Ed[1] **:** ya entonces, es de un país que suena así /ch/- /i/-/ n/-/a/

No[1] **:** ¡China!

Ed[1] **:** sí, es de China, y se hace con arroz, pescado y unas algas, lo enrollan… ¿han visto como hacen el brazo de reina? ése es más común.

Ns **:** ¡sí!

Ed[1] **:** así lo van enrollando y luego lo cortan en varias partes y así lo venden ¿ya? entonces, sushi ¿cuántas sílabas tiene?

Na[5] **:** ¡cuatro!

Ed[1] **:** su-shi *(con aplausos)*

Ns **:** ¡dos!

Ed[1] **:** dos ¡muy bien! y ¿con qué sonido empieza sushi?

No[6] **:** con la /s/

No[5] **:** con la s, de Sergio

Ed[1] **:** ¡muy bien! Ahora, miren acá ¿qué es esto?

No[5] **:** sal

Er[1] **:** ¡Renato, siéntate bien!

Na[6] **:** la sal se cayó

Ed[1] **:** ¿la sal se cayó de dónde?

Na[6] **:** de la mesa

Ed[1] **:** ¿la sal se cayó de la mesa? y ¿cómo se llamará esto? *(indicando en la imagen un salero)*

Na[1] **:** ¡salero!

Ed[1] **:** del salero…la sal se cayó del salero y ¿dónde se cayó la sal?

Ns **:** ¡en la mesa!

Ed[1] **:** entonces, puede ser, la sal se cayó del salero en la…

Ns **:** ¡mesa!

Ed[1] **:** ¡muy bien! Estamos haciendo oración, que estamos inteligentes… entonces, sal *(alargando la voz)* ¿Cuántas sílabas tiene? Sal *(aplaudiendo)*

No[7] **:** ¡una!

Ed[1] **:** una sílaba y ¿con qué sonido empieza?

No[5] **:** con la s, de Sergio

Ed[1] **:** de Sergio ¡bien! y la palabra salero ¿Cuántas sílabas tiene? Veamos con las manos sa-le-ro

No[8] **:** ¡tres!

Ed[1] **:** ¿con qué sonido comienza salero?

No[8] **:** con la /z/

Ed[1] **:** ¡no!, ¿con la z?

No[5] **:** con la /s/, de Sergio

Ed[1] **:** sí, con la /s/ de Sergio, de sandía, y ¿dónde se cayó la sal?

Ns **:** ¡en la mesa!

Ed[1] **:** y ¿cuántas sílabas tiene la palabra mesa? Me-sa

Ns **:** ¡dos!

Ed[1] **:** dos sílabas, y mesa *(alargando la /m/)* ¿comienza igual que sandía, que sal, que salero?

Ns **:** ¡no!

No[5] **:** no, comienza con la /m/

Ed[1] **:** con la /m/ ¡muy bien!

Noi[2] **:**¡de mono!

Ed[1] **:** de mono, muy bien Valentín… a ver acá, miren esto ¿qué es?

No[5] **:** salame

Ed[1] **:** ¡sí! salame y ¿cómo se come esto?

Ns **:** (*ininteligible)*

Ed[1] **:** en un pan me lo puedo comer, en una pizza… Ya, veamos cuántas sílabas tiene sa-la-me *(con aplausos)*… Ahora con, contemos con los dedos, sa-la-me

Ns **:** ¡tres!

Ed[1] **:** ¿tres qué? ¿tres letras?

Ns **:** ¡tres letras!

Ed[1] **:** ¿tres letras?

No[5] **:** tres let… ¡sílabas!

Ed[1] **:** salame, ¿con qué sonido comienza?

No[5] **:** con la /s/, de Sergio

Ed[1] **:** ¡bien!, Ahora miren esto *(indicando la imagen)* ¿qué es?

Ns **:** ¡sandía!

Ed[1] **:** san-dí-a ¿tres qué?

Ns **:** ¡sílabas!

Ed[1] **:** ¡bien! Ahora miren…

Er[1] **:** ¡Joaquín mira! ¿Qué es eso?

Ns **:** una selva

Ed[1] **:** sel- va … Joaquín ¿con qué sonido comienza selva?

Noi[3] **:** con la /s/

Ed[1] : ¡muy bien! con la /s/

Noi[3] **:** tía, sombra también empieza con la /s/

Ed[1] **:** miren, Valentín también nos dice que la sombra también comienza con la letra /s/… miren esto ¿qué será? ¿lo han visto alguna vez?

Ns **:** sí, son letreros

Ed[1] **:** estos letreros están en los caminos, en las calles, en las carreteras y son señales del tránsito… veamos la palabra señal

Ns **:** se-ñal *(aplaudiendo)*

Ed[1] **:** se-ñal *(aplaudiendo)*

Ed[1] **:** ¿cuántas sílabas tiene?

Ns **:** ¡dos!

Ed[1] **:** ¿y con qué sonido comienza, Valentín?

Noi[1] **:** con la /s/

Ns **:** ¡con la /s/!

Ed[1] **:** dije Valentín ¡muy bien Valentín!… ¿qué es esto?

Na[9] **:** ¡cintas!

Ed[1] **:** ¿qué es esto? las ocupamos para el cumpleaños…

No[9] **:** ¡serpentinas! yo tengo muchas en mi casa…

Na[9] **:** ¡yo voy a comprar para mi cumpleaños!

Ed[1] **:** bien, serpentinas… ¿cuántas sílabas tiene?

Ns **:** ser-pen-ti-nas… ¡cuatro!

Ed[1] **:** ser-pen-ti-nas… ¡cuatro!

Ed[1] **:** miren ésta, ¿con qué sonido comienza esta palabra?

No[5] **:** ¡siete! con la s de Sergio

Ed[1] **:** ¡muy bien!, miren ésta, ¿qué es? ¿con qué sonido comienza esta palabra?

Ns **:** silla ¡con la /s/!

Ed[1] **:** ¡bien! y ¿éste qué es?

Ns **:** ¡un sillón!

Ed[1] **:** ¿cuántas sílabas tiene?

Ns **:** si–llón

Ed[1] **:** ¿y esto qué es?

Ns **:** ¡una carta!

Ed[1] **:** ¡no! esto donde nosotros colocamos las cartas…

Ns **:** ¡sobre!

Ed[1] **:** bien, y ¿cuántas sílabas tiene?

Ns **:** so-bre… ¡dos!

Ed[1] **:** dos ¡muy bien! y ¿con qué sonido comienza?

No[5] **:** ¡con la /s/ de Sergio!

Ed[1] **:** entonces, hoy día vimos palabras que comienzan con la letra /s/… y tenemos que recordar las palabras que vimos hoy día…

Er[1] **:** niños, tienen que recordar las palabras que hoy aprendieron ¿qué palabras vimos hoy?

Ed[1] **:** a ver ¿qué palabras vimos?

No[5] **:** ¡salero!

No[9] **:** ¡sal!

Na[5] **:** ¡sushi!

Ns **:** ¡serpentina!

Ed[1] **:** ¡muy bien! Estas palabras no la podemos olvidar y tampoco podemos olvidar que comienza con el sonido…

Ns **:** /s/

(*La Educadora Diferencial apaga el notebook al finalizar la actividad*)

OBSERVACIÓN N° 5

Fecha **:** 24 de abril 2012
Establecimiento Educacional **:** Eduardo Frei Montalva
Curso **:** Pre kínder B
Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia
Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt
Total estudiantes **:** 31
N° de niñas **:** 16 N° de niños : 15
Estudiantes integrados en TEL: 5 **TEL Expresivo : 4** **TEL Mixto :** 1

CONTEXTUALIZACIÓN

Al comienzo de la clase, la Educadora de Párvulos ordena a los niños/as en sus respectivos puestos, sentados a lo *"indio"* en la alfombra frente al computador. Dos de los niños integrados son sentados en la primera fila, uno en la tercera y el último niño es sentado en una silla atrás, entre la Educadora Diferencial y la asistente de aula. Una vez que todos los niños/as están sentados en la alfombra, la Educadora de Párvulos le pide la participación a un niño/a para que le ayude a realizar la primera rutina: establecer el horario de la jornada.

Luego de esto, se saludan y la Educadora de Párvulos pide la colaboración de algunos niños para ver la asistencia y la fecha correspondiente.

Posteriormente, repasan las letras del abecedario. La Educadora Diferencial motiva a que participe uno de los niños integrados, pidiéndole que señale la consonante /m/ /s/ /p/. Con ayuda de la Educadora Diferencial, el niño muestra el grafema correspondiente. A continuación, la Educadora de Párvulos contextualiza a los niños con lo que se verá durante la jornada. Entre ellos hace un repaso de las palabras vistas el día anterior las cuales comenzaban con la consonante /s/; le pide a los niños que digan cuáles fueron esas palabras y las anota en la pizarra.

La Educadora Diferencial se dirige al curso, presentándoles tres videos de la colección *"Cantando aprendo a hablar",* en donde todos participan cantando y

haciendo *praxias* linguales. Luego, les cuenta a los niños que ella mostrará unas imágenes vistas la semana anterior.

En esta intervención, se puede señalar que no hubo un inicio adecuado, ya que la Educadora Diferencial no contextualiza lo que se verá, ni relaciona con las actividades previas que se han efectuado. Sobre el cierre, tampoco se pudo realizar, puesto que los niños/as estaban inquietos y la Educadora decide terminar abruptamente lo que estaban viendo.

SIMBOLOGÍA

Ed[1] : Educadora Diferencial (Carolina Betancourt)

Er[1] : Profesora de aula Pre kinder (Mitzi Candia)

No[1] : Niño

Na[1] : Niña

Ns : Niños

Noi[1] : Niño con TEL Mixto

Noi[2] : Niño con TEL Expresivo

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

(*Comienza la actividad utilizando como recurso un notebook*)

Ed[1] : sentados a lo *"indio"* en la alfombra… 1,2 y 3… ¡Valentín! … sentados ahí *(muestra los videos desde su computador y cantan)*

Na[1] : tía, no veo mucho

Ed[1] : estamos todos sentados a lo *"indio" (busca algo en su computador)* ¿cómo se llama éste? *(indicando la imagen)*

Noi[1] : un constructor

Ed[1] **:** muy bien Valentín ¿y el constructor qué hace?

Noi[2] **:** construye edificios

Ed[1] : levanten la mano para pedir la palabra y sentaditos como *"indio"…* ¡muy bien! Construye edificios, casas…

Na[2] **:** constuye depatamentos

Ed[1] **:** construye departamentos también, los colegios, hospitales, oficinas y ¿el constructor también construye las calles?

Ns **:** ¡no! ¡sí!

Ed[1] **:** ¿no?

Na[3] **:** ¡sí!

Ed[1] **:** *(muestra otra imagen)* ¿será un carabinero?

No[3] **:** un bombero

Ed[1] **:** los bomberos, ¡muy bien! y ¿qué hacen los bomberos?

No[3] **:** rescatan a las personas… tía, tía, tía ese es un *dentita*

Ed[1] **:** ¡sí! Es un dentista y ¿qué hacen los dentistas?

No[3] **:** revisan a los niños

Ns **:** ven a los enfermos

Ed[1] **:** ¿o sea, si a un niño le duele la guatita tiene que ir al dentista?

Noi[2] **:** tía, los dentistas te *devisan da* lengua

Ns **:** ven los dientes

Na[2] **:** revisan los dientes

Ed[1] **:** ya y ¿qué es este?

Na[3] **:** un carabinero Simsom

Ns **:** un carabinero

Ed[1] **:** sí, un Simpson disfrazado de carabinero

No[4] **:** es un *caraminero*

Ed[1] **:** ¡no, mi amor!, carabinero… a ver separemos ca-ra-bi-ne-ro …

No[4] **:** ca-ra-bi-ne-ro

Ed[1] **:** ya y ¿de qué color está disfrazado él?

No[1] **:** ¡verde!

No[4] **:** es *vede* el *canaminero*

Ed[1] **:** ¡carabinero!

No[4] **:** ¡carabinero!

Ed[1] **:** eso, muy bien… ¿qué hace el carabinero?

Na[5] **:** ¡trabaja!

Ed[1] **:** ¿dónde trabaja?

Ns **:** en la calle

Ed[1] **:** ¿en la calle?

No[6] **:** en la cárcel

Ed[1] **:** en la cárcel

No[5] **:** en la comi… comisería

Er[1] **:** ¡Renato, siéntate bien!

Ed[1] **:** en la comisaría ¡muy bien!, ¿y qué hacen ellos?

Na[6] **:** en la cárcel… ¡Eh! *(alargando la voz)…* ven a los ladrones

Ed[1] **:** ya y ¿qué está haciendo aquí? *(mostrando la imagen)*

Na[1] **:** persigue a los ladrones

Ed[1] **:** y ¿con qué los está persiguiendo?

Ns **:** ¡con una moto y un auto y un *(alargando la vocal /u/)*

Ed[1] **:** ¿y ésta, qué es?

Ns **:** ¡peluquería! ¡peluquero!

Ed[1] **:** peluquero ¡muy bien! y ¿qué hace el peluquero? …ah, Rodrigo mira, hablas tú o hablo yo… ¿tú hablas? Ya, hace la clase… ya, me dejas hablar… ya, a ver chicos, entonces…

No[7] **:** peluquería

Ed[1] **:** peluquería, entonces ¿qué hace la peluquería?

No[5] **:** (*ininteligible)*

Ed[1] **:** pero, ustedes me están diciendo peluquería y ¿qué hace la peluquería?

No[8] **:** corta el pelo

Ed[1] **:** la peluquería ¿qué es lo que es?

No[8] **:** un peluquero

Ed[1] **:** ésto *(mostrando la imagen)* es ¿un peluquero o una peluquería?

No[5] **:** peluquería

Ed[1] **:** ¿es una peluquería?

Ns **:** ¡sí!

Ed[1] **:** ¿y qué hace la peluquería?

Ns **:** corta el pelo

Ed[1] **:** la peluquería corta el pelo, ya

Ns **:** lo peinan

Ed[1] **:** y lo peinan, pero ¿no será el peluquero?

No[5] **:** sí, sí, sí

Ed[1] **:** nosotros, cuando vamos a cortarnos el pelo ¿dónde vamos?

Ns **:** a la peluquería

Ed[1] **:** porque ahí, en la peluquería ¿quién está?

Ns **:** el peluquero

Ed[1] **:** el peluquero, entonces esto ¿qué es lo que? *(indicando la imagen)*

Ns **:** un peluquero

Ed[1] **:** el peluquero, no es la peluquería… es el peluquero o la peluquera, pero no peluquería, porque peluquería es el lugar donde vamos y ¿qué hay en la peluquería?

No[5] **:** secadores

Ed[1] **:** ¿qué más?

No[5] **:** espejos

Ed[1] **:** tijeras también

Noi[2] **:** y hay muchos secadores

Ed[1] **:** secadores para secar la ropa

Noi[2] **:** ¡el pelo!

Ed[1] **:** ya, miren acá ¿qué es?

Na **:** tía, una persona

Ed[1] **:** una persona que trabaja ¿en qué trabaja?

No[5] **:** en una computadora

Ed[1] **:** ah, en un computador trabaja…y ¿quiénes son los que usan delantal blanco?

Ns **:** ¡los *dostores*!

Ed[1] **:** ¿qué hacen los doctores?

Na[9] **:** ¡pinchan a la gente que están muy enfermas!

Ed[1] **:** ¿quién te revisa?

No[9] **:** ¡la guata!

Ed[1] **:** Alan ¿quién es éste?

Noi[1] **:** pintor

Ed[1] **:** un pintor y ¿qué hacen?

Ns **:** ¡pintan!

Ed[1] **:** bien, y ¿éste qué es?

Na[5] **:** una veterinaria

Ed[1] **:** una veterinaria ¿y qué hace una veterinaria? Levantando la mano

Na[1] **:** ve a los perritos que se le quebran la pata

Ed[1] : el veterinario ¿qué es entonces?

No[5] **:** un *dotor* de los perros

No[9] **:** es un doctor de mi perro

Ed[1] : es un doctor de los animales, porque pueden ver a los perritos, a las cebras, a los osos, a los gatos, a todos los animales… ya, miren esto ¿qué es?

Ns **:** vende ropa

Ed[1] **:** ¿cómo se llamará ella?... es una mo…

Ns **:** una modista

Ed[1] **:** muy bien ¿una modista qué lo qué es?

Na[1] **:** una *modelista*

Ed[1] **:** ¡no! No es *modelista*… es mo… dis…

Ns **:** modista

Ed[1] **:** y ¿qué hace la modista?

Ns **:** ven la ropa

Ed[1] **:** arreglan la ropa, uh, ya pues, se están portando muy mal… ¡Valentín basta! Chicos hoy están muy inquietos… ¡Agustín! Siéntate bien ¡oh!, basta, deje de hacerse el chistoso. Mañana no voy a venir, me voy a ir muy triste y mañana no vengo *(cierra el computador, los niños están muy inquietos, se para y se dirige hacia la mesa)* Ya, me voy, se han portado muy mal, horrible… ya, adiós.

Er[1] **:** ¡todos se paran de la alfombra y se sientan en sus mesas, ahora… vamos hacer una tarea porque están muy desordenados!

OBSERVACIÓN N° 6

Fecha	**:** 26 de Abril 2012				
Establecimiento Educacional	**:** Eduardo Frei Montalva				
Curso	**:** Pre kínder B				
Profesora Jefe	**:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia				
Educadora Diferencial	**:** Prof. Carolina Betancourt				
Total estudiantes	**:** 31				
N° de niñas	**:** 16	N° de niños	: 15		
Estudiantes integrados en TEL	**:** 5	**TEL Expresivo**	**: 4**	**TEL Mixto**	**:** 1

CONTEXTUALIZACIÓN

Al iniciar la clase, la Educadora de Párvulos ubica a los niños/as en sus respectivos puestos, sentados a lo *"indio"* en la alfombra que se encuentra frente al computador. Cuatro niños que participan del proyecto de integración en TEL y que asistieron a clases, son sentados en la primera fila. Luego de esto, la Educadora de Párvulos le pide la participación a un niño/a para que le ayude a realizar la primera rutina: establecer el horario de la jornada. Esta actividad la realiza un niño que forma parte del PIE en TEL.

A continuación, el grupo-curso se dispone a cantar para saludarse. Después la Educadora de Párvulos revisa la fecha correspondiente, la asistencia, la estación del año y mes en que se encuentran, repasa las letras del abecedario y los números. Mientras ocurre esto, la Educadora Diferencial se ocupa de los niños/as que están constantemente moviéndose.

Posteriormente, la Educadora de Párvulos comenta que en el día de hoy les contará un cuento muy especial, ya que se acerca una fecha importante, éste trata del *"Día del carabinero".* Mientras la docente va leyendo el cuento, los niños van repitiendo lo que van escuchando.

Una vez finalizada la lectura, la Educadora Diferencial se dirige al curso mostrándole tres videos de la colección *"Cantando aprendo a hablar*", en donde

todos participan cantando y haciendo *praxias* linguales. Luego, le señala que ahora escucharán un cuento muy interesante. Les pide que se sienten adecuadamente, tomen atención y estén en silencio.

En esta intervención, se puede señalar que se evidencia un inicio y un desarrollo. Sin embargo, el cierre no se logró identificar, ya que hubo ausencia de una síntesis sobre lo que se abordó y lo que aprendieron los niños/as en esta intervención.

SIMBOLOGÍA

Ed[1] : Educadora Diferencial (Carolina Betancourt)

Er[1] : Profesora de aula Pre kínder (Mitzi Candia)

No[1] : Niño

Na[1] : Niña

Ns : Niños

Noi[1] : Niño con TEL Mixto

Noi[2] : Niño con TEL Expresivo

Noi[3] : Niño con TEL Expresivo

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

(*Comienza la actividad utilizando como recurso un notebook*)

Ed[1]: miren, qué estoy mostrando *(señalando la imagen que tiene en su notebook)*

Ns: una vaca

Ed[1]: ¡Sí! A ver ¿qué estoy mostrando Joaquín?

Noi[3]: una vaca

Ed[1]: ¿y qué está haciendo la vaca?

Ns: bailando

No[1]: un cuento

Ed[1]: es un cuento ¿de qué será?

Ns: de la vaca

Ed[1]: de una vaca ¿qué cosa? Levanten la mano para poder pedir la palabra

Ns: (ininteligible)

Ed[1]: a ver, Renato

No[2]: una vaca lechera

Ed[1]: una vaca lechera… ya, a ver…

Ns: una vaca bailando

Ed[1]: pero no pedí la palabra, a ver

No[3]: una vaca bailando

Ed[1]: ya, miren el cuento *(señalando la imagen que muestra en el notebook*) se llama así *"la vaca bailarina"*

Er[1]: ¡pongan atención por favor!

Ed[1]: "había una vez un pastor" ¿quién será el pastor? *(señalando la imagen que muestra en el notebook)*

No[4]: ¡el pastorino!

Ed[1]: ¿quién era el pastor?

Ns: el señor

Ed[1]: el señor era el pastor ¿cierto?… "había una vez un pastor que vivía en una cueva, ¡Joaquín!"... ¿Donde vivía el pastor?

No[4]: en una cueva

Ns: en una cueva

Ed[1]: "el pastor tenía una vaca y un violín" ¿dónde lleva el violín el pastor? *(mostrando la imagen que presenta en el notebook)*

Ns: en la mano

Ed[1]: ¿y adónde irá?

Ns: a la casa

No[5]: a la casa

Ed[1]: a ver, veamos: "cuando el pastor tocaba el violín, las aves bailaban entre las nubes", miren ¿qué pasa ahí? *(señalando la imagen que proyecta el notebook)*

Ns: están bailando sobre las nubes

Ed[1]: ¿y quiénes están bailando sobre las nubes?

Ns: las aves

Ed[1]: las aves, los pajaritos… Ya miren, miren ¿qué está pasando ahí?

Ns: (ininteligible)

Ed[1]: a ver… "con el sonido del violín, la vaca olvidaba los pastos y bailaba por el campo"… ¿Adónde estaba la vaca? ¿en un desierto?

Ns: ¡en el campo!

Ed[1]: ¿y qué come la vaca?

Ns: ¡pasto!

Ed[1]: pero ¿qué pasaba cuando el pastor tocaba el violín?

Ns: bailaban

Ed[1]: bailaba y se olvidaba del…

Ns: del pasto

Ed[1]: ¡Ignacio, párate y anda a sentarte allá!… Miren "un día el rey Perico era muy rico, desde su avioneta vio a la vaca bailando un vals"

Ns: *(risas)*

Ed[1]: ¿qué es avioneta?

No[5]: un avión

Ed[1]: sí, pero ¿qué más?

No[6]: pequeño

Ed[1]: entonces ¿quién vio la vaca bailando un vals?

Ns: el pastor

Ed[1]: ¿el pastor?

Ns: el Perico

Ed[1]: ¿y quién era el Perico?

Ns: el pastor

Ed[1]: no, no era el pastor

Ns: el rey

Ed[1]: sí, muy bien, el rey. Miren allá va *(señalando la imagen que proyecta desde su notebook)…* ¿El rey Perico en su…?

Ns: avión

Ed[1]: ¿en su?

Ns: avioneta

Ed[1]: ¡veo veo!

Ns: ¿qué ves?

Ed[1]: un pastor violinista dice el rey… ¡Veo veo!

Ns: ¿qué ves?

Ed[1]: una vaca bailarina

Ns: *(risas)*

Ed[1]: ¿quién lo dice?

Ns: el rey

Ed[1]: el rey ¡muy bien! el rey ¿cuánto?

Ns: el rey Perico

Ed[1]: "el rey Perico suplicó al pastor violinista que él y su vaca bailara y que viviera en su castillo"… miren ¿qué hay ahí?

Ns: un castillo

Ed[1]: ¿y de quién será?

Ns: ¡del rey!

Ed[1]: ¿del rey cuánto?

Ns: ¡del rey Perico!

Ed[1]: ¿y adónde va la vaca?

Ns: al castillo

Ed[1]: al castillo Valentín ¿no cierto? ¿ahí, qué está pasando?

Noi[2]: bailando

Ed[1]: ¿quién está bailando?

Noi[2]: la vaca

Ed[1]: ¿a quién le está bailando?

Noi[2]: al rey

Ed[1]: verdad, entonces ¿quién está tocando?

Noi[2]: el violinista

Ed[1]: el violinista que era el pastor que tenía ¿un?

Ns: violín

Ed[1]: "y cada tarde con el sol, el rey Perico aplaudía al pastor violinista" y a la vaca…

Ns: bailarina

Ed[1]: ¡muy bien!

Ns: colorín colorado

Ed[1]:" y colorín colorado este cuento se ha acabado"… ¡muy bien! Ahora, quiero que se pare el Valentín acá adelante y cuente el cuento que yo recién acabo de contar *(el niño se para y se ubica al lado de la Educadora Diferencial)*… 1, 2, 3

calladito me quedé… A ver, entonces escuchemos a Valentín, escuchemos al Valentín, que va a contar el cuento que yo acabo de contar

Ed[1]: ¿de qué se trataba el cuento?

Noi[2]: de la vaca bailarina

Ed[1]: ¿y qué pasaba?

Noi[2]: había un pastor

Ed[1]: ¿y dónde vivía el pastor con la vaca?

Noi[2]: en la cueva

Ed[1]: ¡Muy bien! Entonces Valentín ¡chiquillos, silencio por favor! Respeten a su compañero que está acá adelante, escuchémoslo… ¿qué más Valentín?

Noi[2]: el pastor llevaba a la vaca

Ed[1]: ¿dónde la llevaba?

Noi[2]: al campo

Ed[1]: ya ¿y qué pasaba en el campo?

Noi[2]: (ininteligible)

Ed[1]: ¿y quién tenía el violín?

Noi[2]: el pastor

Ed[1]: ¡muy bien! y qué paso?

Noi[2]: el rey dijo ¡veo, veo!

Ed[1]: ya ¡muy bien!

Noi[2]: (ininteligible)

Ed[1]: el pastor vio una vaca

Noi[2]: Y vio una vaca

Ed[1]: ¿y dónde la vio el rey la vaca?

Noi[2]: en el campo

Ed[1]: pero ¿dónde estaba el rey? ¿estaba dando un paseo por dónde?

Noi[2]: estaba con una vaca paseando

Ed[1]: ¿estaba con una vaca paseando?

Noi[2]:¡sí!

Ed[1]: ya ¡muy bien! ¿y qué pasó cuando los vio?

Noi[2]: (ininteligible)

Ed[1]: ya ¿y qué paso?

Noi[2]: (ininteligible)

Ed[1]: ya ¡muy bien! ¿quién más quiere contar la historia?

Noi[2]: ¡yo! ¡yo!

Ed[1]: el Alan. Ya, a ver el Alan

Ed[1]: ¿de qué se trataba?

Noi[1]: de una vaca, estaba bailando

Ed[1]: ¿dónde estaba bailando la vaca?

Noi[1]: en el campo

Ed[1]: ya ¡muy bien! démosle un aplauso al Alan

Ns: *(niños aplauden)*

Ed[1]: ya, listo

Er[1]: ya, ahora nos vamos a parar y se van a ir a sentar en sus puestos de trabajo.

OBSERVACIÓN N° 7

Fecha	**:** 3 de Mayo 2012				
Establecimiento Educacional	**:** Eduardo Frei Montalva				
Curso	**:** Pre kínder B				
Profesora Jefe	**:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia				
Total estudiantes	**:** 31				
N° de niñas	**:** 16	N° de niños	: 15		
Estudiantes integrados en TEL	**:** 5	**TEL Expresivo**	**: 4**	**TEL Mixto**	**:** 1
Educadora Diferencial	**:** Prof. Carolina Betancourt				

CONTEXTUALIZACIÓN

Al comienzo de la clase, la Educadora de Párvulos ordena a los niños en sus respectivos puestos, sentados a lo *"indio".* Dos de los niños integrados son sentados en la primera fila, uno en la tercera y el último niño es ubicado en una silla atrás al lado de la Educadora Diferencial. Una vez que todos los niños están sentados en la alfombra, la Educadora de Párvulos le pide la participación a un niño para que le ayude a realizar la primera rutina: establecer el horario de la jornada.

Luego de esto, se saludan y la Educadora de Párvulos pide la colaboración de algunos niños para ver la asistencia y la fecha correspondiente.

Posteriormente, repasan las letras del abecedario. La educadora comenta que esta vez verán los nombres de las letras y comienzan a nombrarlas una a una. Luego, les pide que vean los sonidos de cada una.

Motiva a que participe uno de los niños integrados, pidiéndole que señale la consonante /p/. Además, le solicita a una niña que le ayude con el marcador a ver cuál es la consonante /p/. A continuación, la profesora Mitzi contextualiza a los niños con lo que se verá durante el mes, que es el mes del mar y para ello realizan la lectura grupal de un texto. Ella lee una oración y los niños repiten después de ella, posteriormente, la Educadora de Párvulos realiza preguntas relacionadas con

la lectura. Además, les pregunta los significados de palabras como: anzuelo, saltones y ahogar.

Al finalizar esta actividad, la Educadora de Párvulos le da el pase a la Educadora Diferencial, la cual se dirige al curso presentándoles tres videos de la colección *"Cantando aprendo a hablar"*, en donde todos participan cantando y haciendo *praxias* linguales. El día de hoy la actividad comienza a las 15:15 hrs., por lo que se ve muy reducida la actividad del día, que es comprensión de lectura.

Les lee un cuento que tiene en su computador, con imágenes alusivas a distintas etapas del cuento y relacionadas con el mes del mar, que tiene por nombre *"El delfín saltarín".*

En esta intervención, se puede señalar que se evidencia un inicio, desarrollo y cierre de los temas que se abordaron.

SIMBOLOGÍA

Ed[1] : Educadora Diferencial Carolina Betancourt

Er[1] : Profesora de aula Pre kínder Mitzi Candia

No[1] : Niño

Na[1] : Niña

Ns : Niños

Noi[2] : Niño con TEL Expresivo

Noi[4] : Niño con TEL Expresivo

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

(*Comienza la actividad utilizando como recurso un notebook*)

Ed[1] **:** miren acá…Ya, miren ahora *(busca algo en su computador, lo encuentra y muestra a los niños)* ¿qué es lo que será ése? *(imagen de mar con diferentes animales marinos en pequeño y sobre sale un delfín)*

Na[1] **:** un tiburón

No[1] **:** un delfín

Ed[1] **:** ¿es un tiburón?

No[1] **:** un delfín

Ed[1] **:** bien, un delfín

Ns **:** un delfín

Ed[1] **:** ya. Miren yo les voy a leer algo para que veamos qué es lo que dice… escuchen: "cuentan que en el inmenso mar que rodea una lejana isla tropical…"

Ed[1] **:** ¿qué es tropical?

No[2] **:** tener *defriado*

Ed[1] **:** ¿qué es tener *defriado*?

No[2] **:** tener *refriao*

Ed[1] **:** tener resfriado, no ¿qué es lo que será tropical, Renato?

Ns **: ¡**un baile tropical!

Ed[1] **:** no ¿les cuento que es tropical?... Tropical son todas las zonas donde está el trópico, el trópico es el centro de nuestro planeta, donde hay un clima cálido, un clima donde hace siempre mucho calor y las playas son calentitas, no son heladas como las que están acá en nuestro país… ¡Agustín… Agustín! ¿ya?

Noi[4] : Lunes, martes, miércoles *(apuntando el calendario)*

Ed[1] **:** Agustín ¿estamos viendo los días de la semana?... Por favor, basta ¿ya? Siéntate y presta atención al cuento…en una isla tropical. "Entonces en una isla

donde hace calorcito" ¿ya? …*(siguiendo con la lectura del cuento)* "En sus cálidas aguas…", o sea, sus aguas ¿cómo son?

No[3] : cálidas

Ed[1] : calientitas ¿cierto?…"habita un peculiar personaje al que la gente del lugar lo conoce como "el delfín saltarín" pero nadie sabe que ese hermoso delfín tiene un nombre, porque una tortuga bonita lo llama Gael y ella lo cuida y juega con él"

Na[3] : y ella lo cuida y juega con él

Ed[1] : entonces… "Gael, el delfín saltarín sale todas las tardes a la superficie del mar…" Entonces ¿adónde sale?

Ns : al cielo… arriba

Ed[1] : si, arriba a la superficie… **"**y recorre la isla con singulares movimientos" *(realiza un movimiento con la mano como de ola, los niños lo repiten)*

Noi[2] : como una ola

Ed[1] : bien, como una ola…**"**lanzando pequeños gritos para llamar la atención" ¿cómo será el grito del delfín para llamar la atención?

Ns : ah *(exclamación extendida)*

Ed[1] : ¿ah? ¿así? Uh-uh, así hacen los defines

Ns : uh *(alargando la voz)*

Ed[1] : eso **"**la gente lo ve y se mete al agua para jugar con él, a Gael no le dan miedo las personas, por el contrario le encanta acercarse y que lo acaricien" que le hagan cariñito, "su pasatiempo favorito llega cada domingo porque las familias van a la playa y los niños se meten al mar, entonces le gritan y aplauden, Gael está esperando ansioso en el fondo del mar oír

que sus amiguitos…" *(es interrumpida por el desorden de los niños, hay un niño que se coloca debajo de la mesa y le llama la atención)…* "ya están listos para jugar, nada velozmente y da unos enormes saltos girando y haciendo ruidos con su voz, no existe nada mejor para él que divertirse con sus amiguitos…" ¿qué ruidos hará con su voz?

Ns : ah… uh *(gritando)*

Ed[1] : ya, ya los escuché… sigamos escuchando el cuento: **"**Un día la fama de Gael llegó a oídos de gente mala, que fue a la isla para atraparlo", para cazarlo *(alargando la voz)* "pues querían llevarlo a un circo acuático en la gran ciudad, muchas lanchas invadieron el mar y cuando Gael salió a la superficie pensando que eran sus amiguitos ¡zas!"

Ns : ¡lo atraparon! ¡lo mataron!

Ed[1] : ¿lo mataron? lo atraparon? A ver, sigamos viendo qué pasó… sigamos escuchando "Quedó atrapado en una fea y gruesa red" ¿cuáles son las red?

Ns : (*ininteligible)*

Ed[1] : bien, son trampas, entonces sigamos escuchando… "Quedó atrapado en una fea y gruesa red que no lo dejaba moverse, Gael pidió auxilio con su voz aguda…"

Ns : ¡auxilio!

Ed[1] : "y en el fondo del mar, la tortuga bonita oyó los gritos desesperados y le aviso rápidamente al Rey Tiburón, musculoso y con gran poder en sus mandíbulas, con las que rasgó la red para liberar al delfín. Juntos los tres, Gael, Tortuga y el Rey Tiburón, se escondieron en un remanso lejos de la isla. La gente de la isla ya no veía al delfín saltarín, los niños estaban tristes porque ya no tenían a su amigo para jugar… Una gaviota llamada "Ga" oyó todo lo que la

gente decía y fue a contarle a la tortuga bonita, entonces en reunión familiar habló el Rey Tiburón, le dijo a Gael: hijo, no toda la gente es mala *(con voz grave)* entiendo que tienes miedo por lo que pasó, pero piensa en tus amiguitos que están tristes ¿recuerdas cuanto te gustaba jugar con ellos? Gael recordó todas las tardes agradables y divertidas que pasaba con los niños, Tortuga bonita le dijo: pequeño delfín, tú has venido al mundo para alegrar con tus saltos a los niños. Tu encanto y alegría hacen que las personas sean mejores cuando están cerca de ti, hijito ¿no quieres ir a jugar con tus amiguitos? ¡Sí! gritó Gael *(con voz de felicidad)* Vamos a la isla por favor, por favor ¿podemos ir?"

Ed[1] **:** bien, entonces ¿de qué se trataba el cuento?

Na[3] **:** de un delfín

Ed[1] **:** Muy bien y ¿Qué pasaba con el delfín?

Na[3] **:** (ininteligible)

Ed[1] **:** ¿no salía del mar? ¿Dónde estaba atrapado?

Ns **:** en una red

Ed[1] **:** ¿Quién lo ayudo?

Ns **:** la tortuga (alargando la voz)

Ed[1] **: "**y colorín colorado, este cuento se ha terminado, fin…"

OBSERVACIÓN N° 1

Fecha **:** 04 de mayo del 2012

Establecimiento Educacional **:** Complejo Educacional La Consolidada

Curso **:** Kínder A

Educadora Diferencial **:** Prof. Daniela Rincón

Estudiantes integrados en TEL: 6 TEL Expresivo : 2 TEL Mixto : 4

CONTEXTUALIZACIÓN

La actividad se realiza en la sala de Integración del colegio, durante el primer bloque de la jornada de la mañana, la educadora diferencial dispone a los niños a que se sienten formando un semicírculo, para identificar el día de la semana. El objetivo de la clase es hacer un repaso de las rimas, por lo que las actividades realizadas se centran en dicho objetivo.

Una vez que los niños identificaron el día de la semana correspondiente, se mantienen en semicírculo. Posteriormente, la educadora diferencial realiza el inicio de la clase con una pregunta generadora: *¿Qué son las rimas?* En donde los niños le responden. A continuación realiza una actividad lúdica con los ellos, la cual se complementa con una guía de aprendizaje.

SIMBOLOGÍA

Ed^{2} **:** Educadora Diferencial Daniela Rincón

Nai^{1} **:** Niña con TEL Expresivo

Nai^{2} **:** Niña con TEL Mixto

Noi^{3} **:** Niño con TEL Mixto

Noi^{4} **:** Niño con TEL Mixto

Noi^{5} **:** Niño con TEL Mixto

Noi^{6} **:** Niño con TEL Expresivo (oyente)

Ns : Niños

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Ed[2]: vamos a ver quien está calladito, ¿quién esta más calladito? Oye…

(*Niños en silencio)*

Ed[2]: ya a ver ¿Quién está más quieto? Manos abajo, manos abajo, manos abajo, voy a ver quién gana, los niños o las niñas…Ya Benja. (*Profesora busca el material para la clase*), vamos a hacer un semicírculo, a ver la Emilia se sienta acá, Patricio tu allá…Ya Benjamín, ya pues, vamos a empezar, recuerden que no se deben molestar entre los compañeros ¿Ya? Oye ¿Quién me puede decir quién sabe que día es hoy? ¿Alguien sabe? Pero primero levanten la mano…La Lizbeth, ¿Qué día es hoy Lizbeth?

Na[2]: ¡Yo!

Ed[2]: a ver, pero espérate un poquito

Noi[3]: estamoh

Ed[2]: no a ver, yo dije Lizbeth ¿Usted se llama Lizbeth? ¿Se llama Lizbeth?

Noi[3]: no

Ed[2]: entonces tiene que esperar su turno, Lizbeth ¿Qué día es hoy?, a ver Benjamín ¡Benja!

Nai[1]: martes

Ed[2]: martes. A ver usted que estaba conversando ¿Sabe qué día es hoy?

Noi[3]: eh ¡jueves!

Ed[2]: jueves ya, Matías ¿Sabes qué día fue hoy?

Noi[4]: lunes

Ed[2]: lunes y ¿Usted Emilia?

Nai[2]: mmm martes

Ed[2]: ¿Y el Patricio? ¡Uy que están perdidos! Hoy es el último día que vienen a clases, yo creo entonces que vamos a tener que cantar la canción de los días de la semana

Nai[2]: lunes, martes

Ed[2]: no vamos a cantar la otra canción…"Los días de la semana chiquitín, los días de la semana chiquitín: son lunes, martes…

Ns: miércoles, jueves viernes sábado y domingo

Ed[2]: son…¡fuerte!

Ns: lunes martes miércoles jueves viernes sábado y domingo

Ed[2]: son…siete días, ¿Cuántos días son Benjamín?

Noi[5]: siete

Ns: son cinco para trabajar y dos para descansar, son cinco para trabajar y dos para descansar

Ed[2]: los días de la semana son…

Ns: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado…

Ed[2]: y ¡domingo! Muy bien, les digo que este día es el de hoy…miren nombremos: lunes…

Ns: martes, miércoles, jueves

Ed[2]: ¡Y! *(Alargando la voz)*

Ns: ¡viernes!

Ed[2]: ¿Qué día es hoy?

Noi[4]: viernes

Noi[5]: y etamoh en numero tes

Ed[2]: ¿El número tres?

Noi[5]: ¡Sí!

Ed[2]: no, me parece que eso fue ayer

Noi[4]: el número cinco

Noi[5]: ¡Exacto!

Ed[2]: no pero espera, hoy es cuatro ayer fue tres, hoy es cuatro de mayo

Noi[5]: ¡de mayo e' doh mil doce!

Ed[2]: del dos mil doce, muy bien. Otro día les voy a traer un calendario muy lindo para que lo vayamos rayando y viendo los días de la semana ¿Ya?

Noi: yo también tengo un calendario en la cocina

Ed[2]: ¿En la cocina? Ya, pero yo voy a traer uno para la sala. Ya voy a ver quien se aprendió los días de la semana, vamos a partir siempre con el juego de…tu eres el lunes, diga lunes…

Nai[1]: lunes

Ed[2]: ¿Qué viene después del lunes?

Nai[2]: martes

Ed[2]: ¿Después del martes?

Noi[4]: miércoles

Ed[2]: después

Noi[3]: jeves

Ed[2]: después

Nai[1]: miércoles

Ed[2]: ¡oh de nuevo!, era viernes, acuérdate de los días de la semana. Primer día de la semana: Lu…

Noi[4]: lunes

Noi[2]: martes

Noi[3]: *(se queda en silencio)*

Ed[2]: ¡Oh! no están atentos, ultima vez. Primer día de la semana: Lu…

Nai[2]: julio

Ed[2]: lu-nes

Noi[4]: martes

Noi[3]: miércoles

Nai[1]: jueves

Noi[5]: *(Se queda en silencio)*

Ed[2]: vi…

Noi[5]: viernes

Nai[1]: sábado

Ed[2]: sábado y

Ns: domingo

Ed[2]: llegó el esteban, ya esteban siéntate aquí.

Noi[5]: ¡Esteban!

Ed[2]: ya chiquillos hoy vamos a ver varias cosas que ya hemos practicado y que además lo están viendo en sus salas, ¿Quién me puede decir que es lo que están viendo en lenguaje? ¿Quién se acuerda?

Noi[3]: mesa

Ed[2]: ¿La mesa?

Noi[5]: juero

Ed[2]: ¿Cómo?

Noi[5]: juero

Ed[2]: ¡Ah! juegos, pero en lenguaje ¿Qué están haciendo?

Noi[4]: ¡Tareas!

Ed[2]: tareas, pero tareas de las ri…

Noi[6]: mas

Ed[2]: las rimas que las hemos practicado y que les gusta tanto, entonces vamos a seguir viendo las…

Ns: rimas

Ed[2]: eso vamos a ver hoy

Noi[6]: Las rimas que terminan iguales

Ed[2]: sí, que son las palabras que…

Nai[2]: terminan iguales

Ed[2]: Patricio ¿Qué son las rimas?

Noi[3]: ¿Ah?

Ed[2]: ¿Qué son las rimas? ¿Ves? Tienes que estar atento. Son las…¿Quién lo ayuda? No usted ya lo dijo, Emilia ¿Qué son las rimas? Son las pa…

Nai[2]: partes

Ed[2]: ¿Las partes?

Nai[2]: sí

Ed[2]: son las palabras que…

Nai[2]: las palabras

Ed[2]: ¿Y qué tienen estas palabras en especial?

Nai[2]: Eh…

Ed[2]: Terminan, ¿Cómo terminan?

Nai[2]: con la…

Ed[2]: ¡Ya pues Emilia!, está durmiendo la Emilia. Son las palabras que terminan…

Noi[6]: iguales

Ed[2]: iguales muy bien. Ya ahora se van a correr un poco para atrás…Ya pero no tanto porque o sino ¿Cómo voy a poner las láminas? Ahí está bien. Ya entonces vamos a buscar rimas que sean igual o que terminen con pato *(Le muestra a los niños una lámina en la que aparece un pato)* Veamos pato en ¿Qué termina?

Todos: Pa-to

Ed[2]: ¿Terminan en?

Noi[3]: to - to - to

Ed[2]: a ver por acá pato termina en…

Nai[1]: "to"

Ed[2]: ya y usted, pato termina en…

Nai[3]: "to"

Ed[2]: y usted Benja pato termina en pa-to *(Alargando la voz)*

Noi[5]: "to"

Ed[2]: y si me cuesta Emilia, puedo alargar el ultimo sonido: pa-to (*Alargando la voz)*

Nai[2]: pa-to *(Alargando la voz)*

Ed[2]: ¿Ya? Sigamos, vamos a ver… (*Coloca las láminas en el suelo*) Entonces, Patricio y Matías, tengo un pato acá, voy a poner una naranja, voy a colocar un plato, voy a poner un sol, un…

Ns: zapato

Ed[2]: y un gato. Entonces vamos a ver como terminan todas ¿Ya? Vamos a empezar con la naranja

Todos: na-ran-ja.

Ed[2]: termina con…Benja siéntate bien… ¿Les conté niños que traje puntos para quien responda bien? Ya Benja, vamos entonces a ver ahora en que terminan las palabras…Vamos a comenzar por naranja, ¡Todos!

Ns: na-ran-ja

Noi[4]: la "ja"

Ed[2]: al que esté calladito le voy a preguntar…Esteban naranja termina con…

Noi[6]: "ja"

Ed[2]: bien, vamos al plato, ¡Todos juntos!

Ns: pla-to

Ed[2]: le voy a preguntar a la Emilia, pla-to (*Alargando la voz)* termina en…

Nai[1]: "to"

Ed[2]: ¡Bien Emilia! Ya, siguiente… ¿Cuál es el que toca?

Noi[4]: sol

Ed[2]: ¡Ya todos juntos!

Todos: sol

Ed[2]: ¿En qué termina?

Noi[6]: en "ol"

Ed[2]: zapato, ¡Todos juntos!

Todos: za-pa-to *(Alargando la voz)*

Ed[2]: Le voy a preguntar a la Lizbeth

Nai[1]: "to"

Ed[2]: Ya y la última, pato

Todos: pa-to

Ed[2]: ahora le voy a preguntar a Patricio termina en

Noi[3]: "to"

Ed[2]: muy bien. Ya vamos a ver qué dibujos riman igual que pato, para ello tenemos que decir así: Pa-to, Na-ran-ja, ¿Rima?

Ns: No

Ed[2]: pa-to, pla-to

Nai[1]: sí

Ed[2]: ¿Rima?

Nai[1]: sí

Ed[2]: pero esta la van a descubrir ustedes, ¿Ya? Los vamos a tapar miren…Cada uno va a tener una tapita y la va a poner donde crean que haya una rima ¿Ya? Y si yo creo que es acá lo van a colocar ahí. Puede que a alguno le toque una rima y puede que a otros no. El que venga para acá adelante tiene que decir pato y la palabra que va a elegir y ahí vamos a ver si rima.

Noi[5]: yo voy a elegir al sol

Ed[2]: ah pero tenemos que ver si rima…ya a ver vamos a empezar con, ene tene tu saliste ¡Tú! *(indicando a Emilia)* Momento, viene para acá delante primero, ya Emilia ¿Cuál vas a elegir?

Nai[2]: pa- to, pla-to

Ed2: ¿Riman?

Nai[2]: sí

Ed[2]: ¿Si? Colóquele entonces la tapita, ya, a ver después vamos a revisar. Ahora voy a elegir al Esteban, ya Esteban cual vas a elegir para ver si riman… ¡Elige una! Puede que rime o puede que no…Elige cualquier dibujo

Noi[6]: *(se demora en escoger)*

Ed[2]: ven Esteban, decimos pa-to

Noi[6]: pa-to

Ed[2]: ¿Riman o no? A ver veamos de nuevo pa- to, za-pa-to

Noi[6]: no entiendo si rima

Ed[2]: ¡Uhh! ¿No entiende? Mira Pato termina en *to* y za-pa-tooo *(Alargando la voz)* cuando las dos terminan en igual es una rima, ¿Terminan las dos en *to*? A ver ¿Ayudemos al amigo? ¡A ver todos juntos!

Todos: Pa-to, za- pa-to

Ed[2]: terminan las dos igual

Noi[6]: No

Ed[2]: usted dice que no

Noi[6]: si

Ed[2]: a ver vamos a hacerla más fácil, lo vamos a hacer con gato ¿te parece?

Noi[6]: ya

Ed[2]: Pa-to, ga-to ¿rima? ¿Quién me ayuda a decirle de por qué riman pato y gato?

No[3]: porque terminan igualeh

Ed[2]: ¿en qué terminan?

No[3]: en *to*

Ed[2]: en *to* muy bien. Ya viene la Lizbeth, ¿cuál va a elegir? Venga, párese acá

Nai[1]: zapato

Ed[2]: ¿por qué?

Nai[1]: porque termina en *to*

Ed[2]: bien le voy a dar la oportunidad al Benjamín ahora, pero voy a ver si está bien sentando, ya Benja ¿cuál vas a elegir?

Noi[5]: Voh a elegir sol

Ed[2]: sol, veamos, párate acá…Pa..

Noi[5]: pa…

Ed[2]: pa-tooo (*alargando la voz*), sol, rima?

Noi[5]: sol

Ed[2]: ¿rima?

Noi[5]: si

Ed[2]: ¿si? ¿Lo hacemos de nuevo? Pa- too (*alargando la voz),* termina en *to* y soool *(alargando la voz)*

Noi[5]: sol

Ed[2]: y termina en *sol*, ¿son iguales?

Noi[5]: si

Ed[2]: mira, *to* y *sol* ¿son iguales?

Noi[5]: no

Ed[2]: no riman ¿cierto?, entonces se queda con esto no más, (*le devuelve la tapa)*, pero igual participó… Entonces ahora le toca al Matías. Patricio, le toca al Matías ahora. Ya Mati que palabra encuentras a ver si rima…ya hábleme hábleme, rápidamente, ¿quién nos ayuda a decir qué palabra nos queda?, ¿qué palabra queda?…Na-ran-ja, y Pa…

Noi[4]: pa-to, na-ran-ja

Ed[2]: ¿riman?

Noi[4]: No

Ed[2]: ¿y porque no riman?

Noi[4]: porque no ferminan igual

Ed[2]: no terminan igual, muy bien. Ya asiento, vamos a revisar, voy a ir recogiendo las tapitas. Entonces la Emilia dijo que pato con plato riman… ¿por qué riman?

Ns: porque terminan igual

Ed[2]: porque terminan iguales y en ¿qué terminan plato y pato?¿en qué terminan?

(Silencio entre los niños)

Ed[2]: platooo *(alargando la voz*) termina con…

Noi[1]: *to*

Ed[2]: Benja me dijo que pato y sol ¿riman?

Noi[1]: no

Ed[2]: no, ¿terminan igual?

Noi[1]: Si

Ed[2]: ¿si?

Noi[1]: No

Ed[2]: pero ¿tiene la tapita o no? Entonces ¿riman o no?

Noi[5]: ¿y laranja?

Ed[2]: naranja tampoco rimaba, punto igual para el Benja, porque participaste bien *(le entrega un cuadradito de goma eva)*…Patricio

Noi[5]: pero no me gusta el color

Ed[2]: última vez que te lo voy a cambiar. Ya Mati, ¿naranja con pato rimaban?

Noi[4]: No

Ed[2]: ¿por qué?

Noi[4]: porque no terminan igual

Ed[2]: perfecto, punto para usted. La Lizbeth ¿qué eligió?

Nai[1]: El zapato

Ed[2]: con…

Nai[1]: pato

Ed[2]: ¿riman?

(Se produce silencio en la sala)

Ed[2]: pato, zapato, Emilia siéntate bien ¿riman?

Nai[1]: si

Ed[2]: bien, ya Esteban, eligió pato y gato, riman ¿por qué?

Noi[6]: por que suenan igual

Ed[2]: ¿cómo suena? ¿Con qué sonido? ¿terminan en?

Noi[6]: *to*

Ed[2]: muy bien. Ya este otro juego lo vamos a hacer más rápido porque ¡todos ya se saben el juego! Me llevo estas láminas de acá y voy a ver quien está bien sentado, ¿quién está bien sentado? La Emilia más para acá, córrase más para acá. Niños miren las láminas que tengo acá

Noi[2]: es un zapato

Noi[5]: un zapato apestoso

Ed[2]: es un zapato, pero los zapatos ¿tienen estos cordones?

Noi[6]: ¡zapatilla!

Ed[2]: si, miren esto es una zapatilla. Veamos zapatilla, ¿en que termina?

Todos: Za-pa-ti-lla

Ed[2]: ¿en qué termina?

Noi[6]: en *lla*

Ed[2]: ¿cómo?

Noi[6]: porque zapatilla rima con silla

Ed[2]: vamos a ver si está la silla, ¿en que termina Patricio?

Noi[3]: *lla*

Ed[2]: a ver silencio, Benja no te sientes tan adelante…Ya manos aba…

(Ruido en la sala)

Ed[2]: entonces, zapatilla termina en…Zapati-llaaa *(alargando la voz)*

Noi[6]: con *lla*

Ed[2]: ¡Ohhh! el único que vino a la clase es Esteban. Pregunto por acá, zapatilla termina en…

Noi[4]: silla

Ed[2]: no escucharon bien

Nai[2]: "*lla*"

Ed[2]: usted, punto para ella. La única que escuchó. Dije zapatilla termina en… y me dijeron silla, ¿tenía que decir eso? No pues tenía que buscar la ultima silaba todos juntos za-pa-ti-lla. ¡Todos juntos!

Ns: *lla*

Ed[2]: de nuevo porque no los escuché

Todos: za-pa-ti-lla

Ed[2]: ¡Ohhh! el Benja no dijo zapatilla, ¿Benja te quieres ganar otro punto? ¡Ya pues siéntate bien! Entonces zapatilla termina en…

Ns: *lla*

Ed[2]: vamos a ir poniendo las palabras para que les toque a todos: Nombremos, tijera, frutilla, flor, ¿quién me ayuda?

Noi[6]: silla, que rima con zapatilla

Ed[2]: Noo (*alargando la voz)* pero todavía no y…

Noi[6]: ¡ardilla!

Ed[2]: vamos a nombrar una vez más las palabras y lo van a hacer solitos… ¿en qué termina ti-je-raaa? (*alargando la voz)* fru-ti-llaaa (*alargando la voz)* ¿en qué termina?

Noi[4]: en *lla*

Ed[2]: muy bien, a ver este de acá: flor

Noi[3]: flor

Ed[2]: ¿y esta ultima de acá? Si-lla

(Una profesora hace ingreso a la sala para poner a calentar un hervidor)

Ed[2]: a ver ¿cuál nos queda por decir? ¿Ardilla? Hagamos ardilla todos juntos

Todos: ar-di-lla

Ed[2]: ¿en qué termina?

Ns: en *lla*

Ed[2]: ya, muy bien. Como en la primera vuelta Patricio no participó, ahora le toca a él, ¿cuál vas a elegir? Silencio o si no me llevaré los puntos. ¿Qué dibujo vas a elegir?

Noi[3]: silla

Ed[2]: ya yo te voy a ayudar, entonces vamos a decir esta palabra con esa otra palabra: .Za…

Noi[3]: patilla… ¡*to*!

Ed[2]: oigan chiquillos ¿zapatilla termina en *to*? ¿Veamos? Za-pa-ti-llaaa *(alargando la voz)* ¿en qué termina?

Ns: en *a*

Ed[2]: termina en *a*, pero le falta algo…Matías siéntate bien, de nuevo, al Patricio le cuesta un poco así que lo vamos a escuchar ayudémoslo? Za-pa-ti-lla (*alargando la voz*) ¿en qué termina?

Noi[3]: *lla*

Ed[2]: muy bien, vamos a ver ¿silla en qué termina?

Noi[3]: en *lla*

Ed[2]: entonces ¿rima o no?

Noi[3]: si

Ed[2]: ya muy bien entonces coloque la tapita…Ya le toca a la Emilia…Parece que no le va a tocar a los niños que se portan mal. Ya Emilia, ¿cuál vas a elegir tu?

Nai[2]: Futilla

Ed[2]: ¿Frutilla? Ya vamos a ver si riman

Nai[2]: Fu-ti-lla

Ed[2]: *llaaa* (*alargando la voz)* termina en

Nai[2]: *lla*

Ed[2]: y zapatilla?

(*Silencio)*

Ed[2]: también termina en *llaaa* (*Alargando la voz*). Ya ahora le toca a Lizbeth, ¿cuál vas a elegir?

Nai[1]: ¿ardilla?

Ed[2]: Si…Veamos zapati-llaaa, ardi-llaaa (*alargando la voz),* termina en…

Nai[1]: *lla*

Ed[2]: ¿y rima con zapatilla?

Nai[1]: si

Ed[2]: muy bien, ya colóquele la tapa entonces. Ya Esteban ¿qué dibujo vas a elegir? ¿Cuál de las dos?

Noi[6]: flor

Ed[2]: a ver ¿flor rima con zapatilla?

Noi[6]: za-pa-ti-lla, flor, no riman

Ed[2]: excelente Esteban no riman porque no terminan iguales. A ver ¿quién quiere ver la palabra tijera? Benjamín ven para acá, a ver si tijera rima con zapatilla

Noi[5]: za-pa-ti-lla

Ed[2]: ¿termina en?

Noi[5]: Tijera

Ed[2]: no, za-pa-ti-llaaa (*alargando la voz)* termina en…

Noi[5]: *lla*

Ed[2]: y tijera termina en *ra*, *lla* y *ra* son iguales

Noi[5]: Si

Ed[2]: ¿son iguales? Mira *llaaa* (*alargando la voz*) y *raaa* (*alargando la voz),* ¿son iguales?

Noi[5]: si

Ed[2]: mira zapatillaaa (*alargando la voz*) y tijera *(alargando la voz*), ¿son iguales?

Noi[5]: si

Ed[2]: ya colóquelo ahí entonces, después vamos a revisar, tome asiento. Ya revisemos, ¿tijera rima con zapatilla?

Ns: no

Ed[2]: No ¿verdad? Veamos si rima zapatilla con frutilla. Patricio, ¿rima zapati-lla con fruti-lla?

Nai[1]: si porque zapatilla y frutilla terminan igual

Ed[2]: a ver parece que la Lizbeth se va a llevar todos los puntos hoy, ninguno más está atento. Ya sigamos, a ver flor rima con zapatilla, ¿veamos? Zapati-lla, flor, ¿terminan igual?

Noi[5]: si

Ed[2]: Mira fíjate Benja, flor, zapatillaaa (*alargando la voz*) yo creo que no Benja, pero mira flooor, zapatilllaaa. ¿Tiene la misma vocal? flooor, vocal /o/, zapatilla vocal /a/ pero no riman porque no son iguales

Noi[5]: si, quero ener puntoh

Ed[2]: no te puedo dar puntos porque no riman esas palabras Benja. Vamos a ver silla

Noi[5]: si-lla. *Lla lla*

Ed[2]: y zapati-lla ¿riman?

Noi[5]: sii

Ed[2]: si verdad. ¿Veamos ahora ardilla? Ardi-lla, zapati-lla ¿riman? ¿a ver Matías?

Noi[4]: ardi-lla, zapati-lla, ¡sí!

Ed[2]: bien, si riman. Ya esto que estamos haciendo acá es lo mismo que esta tarea que van a hacer *(toma unas guías de aprendizaje relacionadas con las rimas)* pero antes vamos a guardar las tapitas…Bien, la guía es igual, ¿todos ven acá? Vamos a nombrar lo que hay: ore-ja, también estamos viendo rimas, a ver qué rima con oreja, ore-ja

Noi[6]: con oveja

Ed[2]: oreja, ¿qué hay acá?, pelo-ta, ove-ja, abe-ja. Voy a pintar solo los que rimen con oreja. Abajo hay una manza-na, tiene que rimar con la *na* ¿cierto? Esta de abajo ¿qué es? Campa-na y después cara-col. Ya después vamos a ver fruti-lla, ca-sa, zapati-lla, cuchi-llo. Emilia siéntate bien. A ver Benja dime ¿qué rima con manzana?

Noi[5]: caracol

Ed[2]: ¿caracol rima con manzana?

Noi[5]: si

Ed[2]: a ver manza-naaa, cara-coool (*alargando la voz*)

Noi[5]: eh que sí, poque Boh Esponja tene un Cahacol

Ed[2]: pero esto tiene que ver con la manzana y no con Bob Esponja. Después lo vamos a revisar para ver si riman. Ya chiquillos ahora a sus mesas porque vamos a trabajar

(Los niños toman las sillas para sentarse en sus respectivos puestos)

Ed[2]: apurarse niños…ya manos atrás, vamos a hacer la guía todos juntos. Benja siéntate (*mientras reparte las guías*) Mati, vamos a empezar por oreja. Y oreja con pelota, le voy a preguntar a la Emilia ¿oreja y pelota riman?

Nai[2]: (*silencio)*

Ed[2]: ¿ayudemos a la Emilia? Ore-ja, pelo-ta ¿riman?

Ns: ¡no!

Ed[2]: ¿lo marco o no lo marco?

Nai[2]: no

Ed[2]: Ya siguiente, ¿qué viene después de pelota?

Noi[6]: ¡Oveja, oveja!

Ed[2]: ore-ja y ove-ja ¿terminan igual? ¿cuál tenemos que encerrar Patricio?

Noi[3]: oveja

Ed[2]: muy bien, ¿la encerraron? Oreja y oveja. Ahora le voy a preguntar a Matías ¿oreja y oveja riman?

Noi[4]: sí

Ed[2]: le pregunto a la Emilia ahora ¿por qué rima oreja con oveja?

Nai[2]: porque son iguales

Ed[2]: ¿por qué terminan iguales?, porque ore-ja y ove-ja terminan en…

Ns: *ja*

Ed[2]: muy bien, ahora le voy a preguntar a Benjamín ¿oreja y oveja riman?

Noi[5]: si.

Ed[2]: bien Benja, ahora van a hacer ustedes solitos manzana. Benja aun no terminamos la guía como para que le pongas el nombre a tu hoja. A ver veamos Matías ¿cuál vas a marcar tu? ¿Con qué rima manzana?

Noi[4]: con rana

Ed[2]: muy bien, le voy a preguntar a Lizbeth, ¿manzana con tetera riman?

Nai[1]: no

Ed[2]: muy bien, a ver Emilia, ¿manza-na y tete-ra riman? Tienes que alargar el sonido Emi

Nai[2]: manza-naaa, tete-raaa

Ed[2]: Riman o no

Nai[2]: No

Ed[2]: bien (*La educadora va revisando el trabajo de cada niño de manera individual)* Trabajen solitos, que yo estoy ayudando a los niños que les cuesta un poquito.(*Se acerca a apoyar a Patricio)* A ver Patricio, ¿frutilla con qué termina?

Noi[3]: frutilla rima con zapatilla

Ed[2]: a ver no me escuchaste bien, dije frutilla ¿con qué termina cuando yo aplaudo?

Noi[3]: fru-ti-lla

Ed[2]: Acuérdate que aplaudimos solo la última fruti-llaaa

Noi[3]: fruti-lla

Ed[2]: ya, y ¿cuchillo veamos?

Noi[3]: cochi-llo

Ed[2]: cuchillo…¿Frutilla y cuchillo riman?

Ns: no

Ed[2]: ¿la marco entonces?

Noi[3]: no

Ed[2]: Benja ¿veamos entonces si tortilla rima con silla? Torti-llaaa (*alargando la voz)* si-llaaa (*alargando la voz*) ¿riman?

Noi[6]: si

Ed[2]: muy bien Benja, ya ahora vamos a revisar la guía, le van a poner un ticket a cada dibujo que marcaron (*la educadora diferencial les pasa un lápiz marcador para cada uno)* Ya miren acá, ¿oreja rima con pelota?

Ns: no

Ed[2]: ¿alguien la marcó?

Ns: Nooo (*alargando la voz)*

Ed[2]: ya ahora voy a preguntar por nombre mejor y le pregunto a la Lizbeth…Mire su guía ¿oreja y oveja riman?

Nai[1]: si porque teminan con *ja*

Ed[2]: terminan con *ja*, muy bien hágale un ticket entonces, ¿todos lo tienen así? Ya muy bien, ahora manitos abajo, tapen sus lápices…Ahora oreja y oveja y le voy a preguntar a Matías, ¿rima oreja y abeja?

Noi[4]: si porque oreja temina con *ja* y abeja también en *ja*

Ed[2]: ya muy bien entonces van a ponerle un ticket solo a la abeja…Eso Benja muy bien. Ya, siguiente, ¿cama rima con oreja?

Ns: no

Ed[2]: Patricio ¿rima oreja con cama'

Noi[3]: no

Ed[2]: no entonces no lo marco. Abajo en manzana, ¿manzana y rana riman?

Noi[3]: sí

Ed[2]: sí, entonces háganle un ticket… Ya ahora le pregunto a Esteban manzana y tetera riman?

Noi[6]: no

Ed[2]: ¿entonces lo marcaron?

Noi[6]: no

Ed[2]: Patricio ¿campana y manzana riman?

Noi[3]: si

Ed[2]: ¿Si? Muy bien, entonces póngale un ticket…y lo último abajo, manzana…A ver manos abajo niños, quiero que todos tengan sus manos abajo y estén en silencio. Ya, ¿frutilla rima con casa Patricio?

Noi[3]: no

Ed[2]: frutilla Emilia rima con…

Nai[2]: zapatilla,

Ed[2]: ya entonces háganle un ticket entonces. Ya ahora ¿cuchillo con frutilla riman?

Noi[6]: No

Ed[2]: ¿entonces está marcada?

Ns: ¡No!

Ed[2]: ¿no las marco cierto Ya niños pásenme sus guías porque ya revisamos.

(Los niños se paran de sus puestos)

Ed[2]: Ya voy a revisar quien está bien sentado para poder terminar la clase. Manos aba-jo…silencio y bien sentados ¿ya? Ya pregunto ¿quién me cuenta que hicimos hoy?

Noi[4]: Hicimos… (*Ininteligible)*

Ed[2]: ¿hicimos qué? Levantando la mano

Nai[1]: Estabamoh viendo las palabras iguales

Ed[2]: ¿y cómo se llaman las palabras que suenan iguales? Ri..

Ns: rimas

Ed[2]: rimas muy bien, ya chiquillos nos vemos el próximo miércoles.

(Los niños arreglan sus puestos y forman una fila para salir de la sala)

OBSERVACIÓN N° 2

Fecha : 09 de Mayo del 2012
Establecimiento Educacional : Complejo Educacional La Consolidada
Curso : Kinder A
Educadora Diferencial : Prof. Daniela Rincón
Estudiantes integrados en TEL: 6 **TEL Expresivo** : 2 **TEL Mixto** : 4

CONTEXTUALIZACIÓN

La actividad se realiza en la Sala de Integración del colegio, durante el primer bloque de la jornada de la mañana. El grupo está conformado por cinco niños que pertenecen al PIE y un sexto niño, que participa como oyente.

A lo largo del desarrollo de la clase, la docente organiza y sienta a los niños formando en un principio un grupo único de trabajo y luego en una segunda instancia, quedan divididos en dos grupos.

La clase comienza con el saludo, identifican el día de la semana, y posteriormente trabajan las rimas. La actividad consiste en identificar la palabra que no rima o que no pertenece de un grupo de tres palabras. Luego, realizan una guía donde se refuerza el objetivo trabajado. Se evidencia un inicio, desarrollo y cierre.

A modo de incentivo, la docente les entrega puntos o fichas que suman durante el desarrollo de toda la actividad.

SIMBOLOGÍA

Ed^2 : Educadora Diferencial (Daniela Rincón)

Nai^1 : Niña con TEL Expresivo

Nai^2 : Niña con TEL Mixto

Noi^{3} : Niño con TEL Mixto

Noi^{4} : Niño con TEL Mixto

Noi^{5} : Niño con TEL Mixto

Noi^{6} : Niño con TEL Expresivo (oyente)

Ns : Niños

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Ed^{2}: ya chiquillos, vamos a comenzar la clase: ¿alguien sabe qué día es hoy?

Ns: lunes

Ed^{2}: pero levanten la mano. Levanten todos la mano. No voy a escuchar a nadie que no levante la mano. ¿Esteban?

Noi^{6}: lunes

Noi^{5}: martes

Ed^{2}: la mano, la mano. ¿Patricio?

Noi^{6}: martes

Noi^{5}: miércoles

Ed^{2}: nooo, Benja. Levante la mano. No voy a escuchar a nadie que no levante la mano, Lisbeth…

Nai^{1}: *mercoles*

Ed^{2}: puede ir por ahí. A ver, le voy a preguntar a Matías…

Noi^{4}: jueves

Ed^{2}: y la Emilia…

Nai^{2}: sábado

Ed^{2}: ¿sábado? A ver ¿tú vienes al colegio cuando es fin de semana, cuando estamos en la casita? *(la niña responde moviendo la cabeza negativamente).* Ya, más o menos. Y tú, Benja: ¿qué día es hoy?...

Noi[5]: 8

Ed[2]: ¿8? Pero yo dije qué día de la semana, 8 es un número.

Noi[5]: 8

Ed[2]: pero ése es el número del día. Yo te pregunté si es lunes, martes, miércoles, jueves o viernes

Noi[5]: lunes

Ed[2]: viernes ¿les digo quién ganó? ¿Quieren saber cuál es el día de hoy? ¿les digo o no les digo? Ya, voy a esperar al Mati y al Benja *(uno de los niños está jugando con un auto de juguete)*. Guarde ese juguete… ¿guardo el auto? Ya, yo se lo guardo y te lo paso al final ¿o tienes bolsillo? *(el niño comienza a guardar el juguete en su bolsillo)* Ya, tiene bolsillo.

Noi[4]: lo voy a *guahdar*

Ed[2]: hoy es miércoles. Así que la Lisbeth le achuntó. Hoy es miércoles

Noi[5]: *eh ocho he maio he oh mil oce*

Ed[2]: No, hoy es 9. Ayer fue 8. Hoy es miércoles 9 de Ma…

Ns: yooo….

Noi[5]: *o…choooo*

Ed[2]: del 2012. Oye, veamos los días de la semana. Ayer fue 8. Ya, todos juntos "*Los días de la semana chiquitín, los días de la semana chiquitín, son lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo. Son lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo"*

Ed[2]: ¡Benja! No escucho. A ver, Patricio

Ns: "*Son siete días lindos chiquitín. Son siete días lindos chiquitín"*

Ed[2]: Emilia, vamos Emilia…

Ns: "*son cinco para trabajar y dos para descansar. Son cinco para trabajar y dos para descansar. Los días de la semana son: lunes, martes, miércoles" (una de las niñas se adelanta en el ritmo, por lo que interrumpe la canción)*

Ed[2]: No, no tan rápido. "Los días de la semana son…."

Todos: "*lunes, martes, miércoles…"*

Ed[2]: más fuerte. No escucho…

Todos: "*jueves, viernes, sábado y domingo"*

Ed[2]: ¡oh! Me los va a decir Patricio, porque no lo escuché ¡Ya, Patricio vamos! son…

Noi[3]: *lune, marte, miércole, jueve…*

Ed[2]: viernes *(uno de los niños se para de su puesto de trabajo y comienza a cantar otra canción relacionada con los días de la semana)* Ya Benja ¿escuchemos?. Benja, hagamos una cosa: ¿quieres que cantemos el viernes esa canción?... Ya, pero ahora vamos a escuchar a Patricio. Ya Patricio, de nuevo *(el niño continua cantando en voz alta)* Benja ¿quieres que cantemos el viernes esa canción? Benja, la cantamos el viernes ¿qué hablamos Benja? Oye, vas a escuchar a Patricio. Ya Benjamín, parece que después… Benja se va a cambiar de puesto. Ya "Los días de la semana son…" *(indicando al niño que decía los días de la semana para que continúe)*

Noi[3]: lunes

Ed[2]: fuerte

Noi[3]: *marte, mircole, jueve, vierne*, sábado, domingo

Ed[2]: ya *(se dirige al niño quien sigue cantando)* ¿tú quieres decir los días de la semana, pero sin cantar? Benja, Benjamín, Benja. Ya, voy a escribir los nombres y voy a ver quién está haciendo caso, quienes se portan bien y quién está ordenadito. Ya, voy a poner los… *(se dirige a la pizarra)* voy a regalar un punto a los que se sienten bien, estén calladitos y hagan caso

Nai[1]: mañana… mañana, el Benjamín no quería hacer las tareas ¿cierto tía?

Ed[2]: oye, pero está bien el niño que habla ¿Benja está bien eso? *(niño continua cantando)*

Ns: no

Ed[2]: le preguntamos al Esteban: Esteban ¿está bien mientras uno está hablando que los demás conversen?

Noi[6]: no

Ed[2]: no ¿y usted Matías, qué piensa?

Noi[4]: no

Ed^{2}: ¿porqué?

Noi^{4}: porque… *(ininteligible)* …no hacemos las *tares*

Ed^{2}: no, porque él está hablando mientras Patricio tenía que decir los días de la semana. Entonces ¿porqué está mal?... porque él no está escuchando ¿está bien no escuchar a los compañeros?

Ns: no

Ed^{2}: porque después, cuando Benjamín quiera hablar, él va a querer que lo escuchen y lo vamos a escuchar todos, pero Benjamín tiene que aprender a escuchar. Benja, Benja *(sigue cantando)* mírame, mírame. Oye, vamos a conversar. No está bien que tú no escuches a los niños, sino te voy a llevar a la sala. Benjamín. Ya, voy a anotar los nombres. Si Benjamín no escucha a los demás, yo lo voy a llevar a la sala *(la Educadora se dirige a la pizarra para escribir el nombre de los niños presentes)* Ya, aprovechemos entonces ¿quién vino hoy?

Ns: el Esteban

Ed^{2}: Matías, a ver: quién más vino…

Noi^{4}: la Lisbeth…

Ns: Patricio, el Benjamín…

Ed^{2}: no, parece que no *(refiriéndose al niño que sigue cantando en voz alta y de pie)*

Noi^{5}: sí *veni*

Ed^{2}: no, usted no

Ed^{2}: a ver, usted… ¿cómo se llama usted? *(indicando a una de las niñas del grupo)*

Nai^{2}: Emilia

Ed^{2}: *(termina de escribir la lista, excluyendo al niño que sigue cantando)* Parece que estamos todos: ¿estamos todos?

Ns: no

Ed^{2}: ¿quién falta?

Noi^{4}: la Lisbeth

Ed[2]: a ver uno, dos, tres, cuatro, cinco *(contando los nombres de los niños escritos en la pizarra)* No, si está la Lisbeth. A ver, yo estoy anotando primero los niños que están calladitos, que están escuchando a los niños y a la tía. A los que se portan bien.

Ns: el Benja

Ed[2]: no, él no vino *(el menor pone expresión de enojo y deja de cantar)*… Se va a portar bien, amigo. Va a escuchar a la tía. Porque no estamos cantando ¿estamos cantando, Benja? No, cierto. Se va a portar bien

Noi[5]: *(ininteligible)*

Ed[2]: no, yo estoy hablando otra cosa ¿se va a portar bien?

Noi[5]: sí

Ed[2]: ya, déme la mano. Diga: "sí tía, me voy a portar bien"

Noi[5]: sí tía

Ed[2]: voy a escuchar a la tía

Noi[5]: sí tía

Ed[2]: ¿qué?

Noi[5]: sí tía

Ed[2]: voy a escuchar a la tía

Noi[5]: voy a *ehcuchah* a la tía

Ed[2]: voy a portarme bien

Noi[5]: voy a *pótame* bien

Ed[2]: ya vino Benjamín entonces

Noi[5]: sí tía

Ed[2]: *(nuevamente se dirige a la pizarra y escribe el nombre del niño con el que estaba hablando)* ¿está sentado Benjamín? Oye, éstas sentado Benjamín *(el menor sigue de pie)* anda a sentarte. No, no vino Benjamín. Mira, no hay ninguno parado como Benjamín. Ya, no vino Benjamín todavía *(borra el nombre de la pizarra)…* Ahora que nos vamos a sentar, se pone hacer ruido *(hace ruido con la silla)…* ya, siéntese *(continua haciendo ruido)* No vino Benjamín parece. Ya no

quiere venir. Entonces, después vamos a jugar… Ya chiquillos, rápidamente vamos a decir los días de la semana: todos fuertes…

Todos: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo

Ed[2]: hoy es mi-ér-co-les, el día de ayer, el que pasó, fue…

Ns: lunes

Ed[2]: ¿y mañana? Si hoy es miércoles ¿mañana qué día es?

Noi[6]: jueves

Ed[2]: jueves. Muy bien. Les cuento, vamos a seguir repasando las rimas, ya. Porque todavía hay niños que les cuesta mucho, ya. Pero vamos a quitarle esto a Patricio, que lo veo muy abrigado. A ver Patricio *(le saca gorro y guantes)*. Sí, porque después no van a poder mover las cartas que traje, porque traje unas cartas súper entretenidas *(repite lo mismo con una de las niñas del grupo, quien además trae puesto un chaquetón)* Ábrase la chaqueta nomás. Ahí nomás, porque hace frío *(le baja el cierre de la chaqueta, le saca el gorro y los guantes)*. Ya, comencemos. Vamos a ver las rimas ¿quién se acuerda qué son las rimas?

Nai[2]: lo que rima

Ed[2]: ya, pero qué es rimar. Las rimas son…. Las rimas son cuando dos palabras…

Noi[4]: terminan iguales

Ed[2]: terminan iguales. Digámoslo todos…

Ns: terminan iguales

Ed[2]: pero ¿qué cosa? cuándo dos palabras riman terminan…

Ns: igual

Ed[2]: igual. Ya

Noi[4]: tía

Ed[2]: ¿qué?

Noi[4]: adivine qué es esto... *(ininteligible)*

Ed[2]: oye ¿alguien sabe dos palabras que rimen, que se acuerden que hayan visto en la clase? Estamos viendo quién se sabe dos palabras que riman… ¡Bien sentados!... Ya, yo digo gato: ¿qué puede ser?...

Noi[4]: pato

Ed[2]: gato-pato ¡bien!

Ed[2]: ¿qué más? ¿alguien se sabe otra? *(niño levanta la mano)*

Noi[6]: caballo

Noi[4]: caballo y yo

Ed[2]: caballo ¿y qué más… qué otra cosa termina en yo?

Noi[4]: caballo y yo

Ed[2]: ya ¿qué más?

Noi[4]: caballo y yo-yo

Ed[2]: yo-yo. Ca-ba-llo / yo-yo. Ya, puede ser. A ver, qué más. Miren lo que les traje, unas tarjetitas… Patricio a ver… *(muestra una de las tarjetas con una imagen)*

Noi[3]: tortuga

Noi[4]: yo tengo una palabra: altura

Ed[2]: tor-tu-ga / al-tu-ra se parecen un poquito, pero no son iguales. Mira: tor-tu-ga, termina en…

Ns: ga

Ed[2]: pero la mariposa antes de convertirse en mariposa *son* unas orugas ¿servirá?

Noi[4]: a ver, tortuga…

Ed[2]: a ver, todos juntos: tor-tu…

Ns: ...ga

Ed[2]: o-ru…

Ns: …ga

Ed[2]: tor-tu-ga / o-ru-ga… ya, porque riman. Le voy a preguntar a Patricio: ¿qué pasa, empiezan o terminan igual?

Nai[3]: *epiezan*

Ed[2]: ¿empiezan? A ver: tor-tu-ga / o-ru-ga ¿empiezan o terminan igual? ¿quién lo ayuda? ¿empiezan o terminan? Emilia…

Noi[6]: no, no terminan igual

Ed[2]: ¿no terminan igual? A ver, le vamos a preguntar al Esteban. Tor-tu-ga / o-ru-ga ¿terminan o empiezan igual?

Noi[6]: terminan

Ed[2]: terminan igual. Acuérdate siempre: para que rimen tiene que estar al final. Ya, vamos a ver a Benjamín *(quien sigue de pie y sin querer participar de la actividad).* Siéntate acá *(se acerca a hablar con Benjamín).* Ya, asiento. Tú me vas a ayudar: ¿me ayudas con los puntos? Ya, siéntate al lado mío o al lado de Patricio.

Noi[5]: no

Ed[2]: ¿no? Ya: Benja va a ser mi ayudante. Ayúdeme, ayúdeme: tú eres mi ayudante Benjamín, ven. O llamo a la mamá. Le aviso que no quieres trabajar.

Noi[5]: sí

Ed[2]: Benja, pero tú tienes que venir porque tenemos que trabajar. Esto es para que te vaya bien en la clase. Ya, ayúdame, ayúdame. Tú vas a ser mi ayudante.

Noi[5]: no, yo no quiero

Ed[2]: no *poh* Benja. Yo lo siento, pero tiene que trabajar. Ya, te vas donde el inspector ¡vamos! *(el niño se rehúsa a salir)* ya ¿no quiere trabajar? *(la Educadora se aleja y Benjamín sigue de pie a un costado del aula)*… Ya chiquillos: ¿qué vamos hacer? De las cartas que yo voy a poner vamos a ver cuál no rima, es un intruso que no tiene que estar acá. Por ejemplo, a cada uno le va a tocar, pero tienen que estar bien sentado: ¿qué es esto que tengo acá? *(mostrando la primera tarjeta)*

Ns: taza

Ed[2]: una…

Ns: taza

Ed[2]: taza, entonces vamos a ver, todos juntos…

Ed[2]: ta-zaaa termina en…

Ns: taaaa

Ed[2]: No, todos juntos

Ns: ta-zaaa

Ed[2]: Ahí sí, siguiente *(muestra la siguiente lámina, pero algunos niños comienzan a conversar entre ellos)* No, momento: todos juntos

Todos: pa-tooo

Ed[2]: ¿en qué termina?

Ns: tooo

Ed[2]: y ta-zaaa ¿en qué termina?

Ns: taaa

Ed[2]: Vamos a ver ahora: pato, taza, casa ¿cuál no rima? ¿cuál no tiene que ir acá?

Ns: tía, tía, tía *(todos los niños al mismo tiempo, queriendo responder)*

Ed[2]: momento, vamos a levantar la mano…

Ns: tía, tía, tía

Ed[2]: No, pero el *tía, tía* qué fome… A mÍ no me gusta el *tía, tía*, tienen que estar calladitos: ¿quién está calladito? Pato, casa y taza… hay uno que no rima. Ya… ¡no! *(una de las niñas comienza a jugar con las cartas).* Me las llevo, me las llevo. Chiquillos, para que yo participe tienen que estar calladitos ¡la llave! *(simulan cerrar la boca con llave)* y levanto la mano y no digo *tía, tía, tía*. Si yo digo el nombre, podemos hablar. Esteban, de nuevo. Pato, casa y taza. Voy a ver quién está sentadito y calladito…

Noi[3]: taza

Ed[2]: no has levantado la mano *(le señala al niño que respondió sin respetar el turno, cediendo la palabra a una de las niñas que espera levantando la mano)* Lisbeth: entre casa, pato y taza ¿quién no rima?

Nai[1]: pato, no

Ed[2]: no rima. A ver, veamos: taza y casa ¿riman?

Nai[1]: sí, casa y taza, comienza con taza.

Ed[2]: termina con zaaa. Entonces ca-saaa / ta-zaaa terminan con…

Nai[1]: zaaa

Ed[2]: ¡bien! Ya, eso vamos hacer y el que adivina se va a llevar punto… Vamos de a uno. Comenzamos. Voy a comenzar con Matías *(la docente escoge 3 laminas más y las muestra a los niños)*

Ed[2]: gato, estrella, pato ¿quién no rima? ¿quién no pertenece a este grupo?

Noi[1]: la estrella

Ed[2]: ¿por qué?

Noi[4]: porque estrella con gato no terminan iguales

Ed[2]: ya, y…

Noi[4]: gato con pato sí terminan iguales

Ed[2]: ¡bien! Te vamos a dar un punto

Nai[2]: a mí no me dio punto

Ed[2]: porque ése era el ejemplo… Ahora te va a tocar a ti. Siguiente: ahora le toca a…

Noi[4]: Lisbeth

Ed[2]: a la Emilia. Le va a tocar a la Emilia, porque vamos hacer un círculo… Ya miren: ¿quién mueve la mesa? *(los niños que no están participando comienzan a inquietarse)*

Ed[2]: *(selecciona 3 nuevas imágenes)* luna, gato ¡Emilia! y… cuna. Ya, vamos a ver: le vamos a ayudar acá *(indicando la imagen correspondiente al gato)*… con qué termina…

Ns: ga-tooo

Ed[2]: ya ¿Emilia? *(otro niño contesta)* Emilia, le estoy preguntando a Emilia… ¿usted se llama Emilia? De nuevo: ga-to

Nai[2]: Ga-toooo

Ed^2: termina en…

Nai^2: tooo

Ed^2: ya, vamos a luna…

Nai^2: lu-naaa

Ed^2: termina en…

Nai^2: taaa

Ed^2: yo digo *lu-ta* o digo lu-na

Nai^2: *(ininteligible) son iguales*

Ed^2: pero en qué termina. Lu-naaaa

Ed^2: ¿de nuevo?

Todos: lu-naaa

Ed^2: en qué termina

Nai^2: lu-naaaa. Naaa.

Ed^2: y ahora *(indicando la imagen de la cuna)* cu-naaa ¿en qué termina?

Nai^2: naaa

Ed^2: ¿quién rima? *(la niña indica 2 imágenes)* No, dime las palabras bien…

Nai^2: la cama *(refiriéndose a la cuna)*

Ed^2: la cuna, con

Nai^2: gato

Ed^2: a ver, yo digo: gato, luna y cuna ¿quién rima?

Nai2: cuna

Ed^2: cuna con…

Nai^2: luna

Ed^2: luna, cuna. Porque terminan igual

Nai^2: iguales

Ed[2]: porque riman. Entonces ¿quién no pertenece a este grupo?

Nai[1]: el gato

Ed[2]: ya, lo vamos hacer más rápido. Por acá, Patricio…

Noi[3]: a mí no me toca

Ed[2]: Perdón, me equivoqué: le toca al Esteban, de veras que íbamos en un círculo *(elige 3 tarjetas más)* ¿qué es esto? *(mostrando la primera tarjeta)*

Noi[6]: ¿zapato?....

Ed[2]: mmm *(moviendo la cabeza en señal de negación)*

Noi[6]: zapatilla

Ed[2]: zapatilla.. Miren…

Noi[6]: avión

Ed[2]: ¿y?

Noi[6]: frutilla

Ed[2]: ¿quién rima y quién no rima? ¿quieres hacer uno por uno? …nombremos zapatilla, avión, frutilla

Noi[6]: ésta no rima *(indicando la imagen del avión)*

Ed[2]: ¿porqué?

Noi[6]: porque no terminan iguales

Ed[2]: ya, demos la vuelta, punto para usted. Siguiente: la Lisbeth ¿está bien sentada? Siéntate bien ¿qué hay aquí? *(mostrando 3 imágenes más)* Un…

Nai[1]: …cepillo

Ed[2]: una…

Nai[1]: …casa, un *catillo*

Ed[2]: todos juntos

Ns: cepillo, casa, castillo

Ed[2]: ¡uy! que están durmiendo… todos juntos:

Todos: cepi-llooo, ca-saaa, marti-llooo

Ed[2]: vamos a preguntar: ¿quién rima primero, qué palabras riman?

Nai[1]: *matillo*, cepilllo

Ed[2]: esas riman. Entonces ¿quién no pertenece a este grupo?

Nai[1]: *(ininteligible)* termina *mati-llo*, cepi-llo, empieza con llo

Ed[2]: empieza o termina

Nai[2]: *temina*

Ed[2]: entonces ¿cuál no termina con llo?

Nai[2]: *(indica la imagen representativa de una casa)*

Ed[2]: punto para usted y me queda Patricio *(los niños están cada vez más inquietos y Benjamín continúa de pie, jugando y deambulando por la sala)* ¡Benjamín, ven a sentarte acá! Tú crees que estamos jugando. Nadie está parado, ven a sentarte. Voy a ir a buscar al inspector y te voy a ir a dejar a la sala. Pucha, yo me encontré algo acá y yo se lo voy a dar a los niños. Pero se los voy a pasar cuando estén sentados y cuando termine la clase. Ya Benjamín. Vamos a poner las cartas para Benjamín

Ed[2]: oigan, les conté que les voy a dar un premio al final…

Noi[4]: no

Ed[2]: yo les voy a dar premio a los que estén bien sentados.

Ed[2]: yo voy a premiar a los niños que trabajan. A ver, Emilia siéntate bien. Chiquillos miren. Benjamín no tiene premio: no está sentado y no le vamos a repetir más… Patricio, le toca a Patricio. Ya Patricio: ¿esto qué es? *(mostrándole diferentes tarjetas)*

Noi[3]: un cangrejo

Ed[2]: y éste ¿qué es?

Noi[3]: un conejo

Ed[2]: ¿y éste?

Noi[3]: una taza

Ed[2]: una taza. Nombremos, veamos con qué terminan…

Noi[3]: can-gre-jooo

Ed[2]: ¿con qué termina?

Noi[3]: con jooo

Ed[2]: y éste

Noi[3]: co-ne-jooo

Ed[2]: ¿con qué termina?

Noi[3]: jooo

Ed[2]: ¿y éste?

Noi[3]: ta-zaaa con taaa

Ed[2]: ¿quién rima con quién? ¿quién rima primero? Veamos. Conejo, cangrejo o taza

Noi[3]: Conejo con cangrejo.

Ed[2]: ¿porqué?

Noi[3]: porque no *coresponde* la taza

Ed[2]: ¿porqué? ¿qué le pasa a cangrejo y conejo?

Noi[3]: porque can-gre-jooo, co-ne-jooo y taza no temina con jo

Ed[2]: ¡muy bien! Porque no termina con jo. Punto para usted. Entonces, vamos hacer rápidamente una guía para que hagamos el otro juego, que es de memoria ¿quién tiene buena memoria?

(Se interrumpe la actividad, los niños son llevados al baño. Una vez de regreso en la sala, Benjamín accede a participar de la actividad de rimas, empleando para ello el uso de tarjetas)

Ed[2]: ¿qué es eso? *(se le muestra la imagen de una frutilla)*

Noi[5]: manzana

Ed[2]: ¿manzana? Mira, las manzanas tienen esas pepitas afuera

Ns: frutilla

Ed[2]: no, pero le toca a Benjamín: ¿así es la manzana?

Noi^{3}: sí

Ed^{2}: ya, manzana, manzana *poh*.

Noi^{3}: manzana

Ed^{2}: y éste

Noi^{3}: *cangejo*

Ed^{2}: y éste

Noi^{3}: conejo

Ed^{2}: y ésta era una…

Noi^{3}: …manzana

Ed^{2}: ¿seguro? A ver, veamos. A ver, parece que no tiene ojos *(la docente simula que le revisa los ojos)*

Noi^{3}: ¡no, mi ojo!

Ed^{2}: ya, vamos a ver si despertó: ¿qué es esto?

Noi^{3}: manzana

Ed^{2}: por acá *(preguntándole a los demás niños)*

Ns: una frutilla

Ed^{2}: muy bien. A ver, digamos fru-ti…

Ns: llaaa

Ed^{2}: no, a quien le toca. Fru-ti…

Noi^{3}: man-za-na

Ed^{2}: ya, entonces digamos man-za…

Noi^{3}: naa *(se le indica la imagen correspondiente a un cangrejo)* can-gre-jooo

Ed^{2}: ¿con qué termina?

Noi^{3}: jooo

Ed^{2}: y… *(señalando la imagen de un conejo)*

Noi[3]: co-ne-jooo

Ed[2]: ¿con qué termina?

Noi[3]: jooo

Ed[2]: ¿quiénes riman? ¿quiénes tienen que ir juntos porque riman?

Noi[3]: cangrejooo

Ed[2]: ya, con el… cangrejooo… con el…

Noi[3]: conejooo. Son animales

Ed[2]: son animales, porque terminan…

Noi[3]: son animales *(ininteligible)*

Ed[2]: ya, pero nosotros no estamos hablando de eso ahora. ¿En qué terminan? terminan en…jooo

Noi[3]: jooo

Ed[2]: y frutilla ¿termina en jooo?

Noi[3]: no

Ed[2]: entonces ¿quién no pertenece a este grupo? ¿quién no tiene que ir acá? la…la…

Noi[3]: manzana

Ed[2]: *(da inicio a la segunda actividad, manteniendo la misma organización de los niños. Para comenzar, muestra la guía con la cual trabajarán)* Miren la guía es igual, miren acá, todos miran. Ya, todos juntos: miren, acá hay muchos dibujos, pero vamos a ver cuál no rima, cuál no pertenece a este grupo…

Noi[3]: *(comienza a nombrar los diferentes dibujos en voz alta)* Una taza, una silla, la pelota y…

Ed[2]: ¡nooo! ¿Puedo explicar? Vamos a estar calladitos ¿quién está bien sentado? ¿quién está bien sentado?... A ver Mati ¿puedes guardar el juguete? A ver, por acá ¿estamos bien sentados? ¿estamos bien sentados?... Manitos abajo, manitos abajo, manos abajo, calladitos *(preguntándole a uno por uno). Y*a, miren lo que vamos a hacer. Acá hay uno… rectángulo: cada rectángulo tiene varios dibujos, de ésos vamos a ver el que no rima, el que no pertenece al grupo ¿ya? Y cuando yo

encuentre el que no rima, lo voy a encerrar y después lo vamos a pintar ¿ya? Por ejemplo, a todos les voy hacer una pregunta. Patricio, mira: martillo, pelota….

Noi[3]: martillo, pelota, cuchi….

Ed[2]: ¿me escuchó? ¿qué nombré? ¿qué dije?...¿qué dije, Benja? (ininteligible) Ya Benja, mira: a Patricio le va a tocar, usted lo va a escuchar.

Noi[5]: sí

Ed[2]: Ya Patricio: entre martillo, pelota y cuchillo ¿quién no va? ¿quién no pertenece? *(el niño no responde)* Mira, quién no pertenece: cuchi-llooo, pelo-taaa, marti-llooo… ¿quien no pertenece a este grupo?

Noi[3]: mar-ti-llo termina con llo

Ed[2]: ya. Y pelota …¿con qué termina?

Noi[3]: pe-lo-ta con peee

Ed[2]: pe-lo-taaaa. A ver, ayudemos a Patricio: dice que pelota termina con pe *(los niños siguen inquietos y comienzan a jugar con las fichas de goma eva que ganaron en la actividad anterior. Frente a ello, la docente opta por guardar las fichas. En respuesta a ello, Benjamín se enoja y se rehúsa a entregarlas)* Yo no estoy jugando, yo estoy aprendiendo. Mira Benja, él está tranquilo. Ella, mírala a ella, está bien sentada. A la Emilia también se lo quité, no está bien sentada *(indicando a una de las niñas del grupo que se muestra inquieta)* También se la quité. Benja ¿está bien sentado usted?

Noi[5]: no

Ed[2]: Benja, te quiero ver bien sentado. Chiquillos ¿está bien sentado Benjamín?

Ns: no *(no obstante, la Educadora opta por no quitarle las fichas. No así al resto de los niños que estaban conversando o no estaban bien sentados)*

Ed[2]: ya, rápidamente: Patricio, pelo-taa, marti-lloo, cuchi-llo ¿quién no va acá?

Noi[3]: martillo, termina con llo y cuchillo termina con llo

Ed[2]: terminan con llo, ya. Entonces ¿quién no va acá? la… *(indicando la imagen de la pelota)*

Noi[3]: pelota

Ed[2]: Siguiente, Lisbeth: taza, casa o manzana ¿quién no va? …¿porqué no los veo bien sentados? Emilia *(quien se encontraba de pie apoyada en la mesa)* la…

Nai[1]: la manzana

Ed[2]: la manzana, bien. Esteban: dedo, tetera, pera. ¿quién no va en este grupo?

Noi[4]: la tetera

Ed[2]: pero yo dije Esteban. Ya, voy a dar punto a los que estén bien sentados: punto por acá, otro punto por acá. Emilia, usted no está bien sentada. Ya Emilia, escucha: bote-llaaa, estre-llaaa, campa-naaa. ¿quién no pertenece?

Noi[5]: campana

Ed[2]: Espérate, yo dije Emilia. A ver, usted está bien sentada *(indicando a la otra de las niñas integradas)* Ya Emilia…

Nai[2]: campana

Ed[2]: ¡bien! Punto para la Emilia

Ed[2]: Ya Benja, a usted le va a tocar: escale-raa, ca-maa, bande-raa ¿quién no pertenece a este grupo? …

Noi[5]: escalera

Ed[2]: ¿escalera? a ver: escale-raaa, ca-maaa, bande-raa

Noi[5]: cama, cama

Ed[2]: cama ¡muy bien! Ahora dame esos cinco. El último, Matías, escuchen: ratón, pan y botón ¿quién no pertenece?

Noi[4]: el pan

Ed[2]: ¿por qué?

Noi[4]: porque pan termina con…pan

Ed[2]: entonces ¿qué vamos hacer? ¿qué vamos hacer Benja aquí? *(indicando la ficha)*…un círculo. Hago un… Emilia… un círculo… en el dibujo que... no corres…

Ns: …ponde

Ed[2]: en el dibujo que no… pertenece. ¿dónde hago un círculo?

Ns: en el que no pertenece

Ed[2]: calladitos y bien sentados *(la Educadora separa las mesas y cambia a algunos niños de lugar, mientras comienzan a desarrollar la guía con apoyo. Una*

vez que la mayoría ha terminado la guía, la educadora solicita nuevamente la atención de los niños) Mirando todos para acá. Ya, vamos a termina, quiero que dejen los lápices y que me escuchen un momento ¿quién me dice que vimos hoy?

Noi[6]: pares, vimos dos dibujos

Ed[2]: no ¿quién me dice qué trabajamos hoy?

Noi[4]: las palabras que terminan iguales

Ed[2]: ¿bien! ¿cómo se llama eso? Lisbeth ¿qué hicimos hoy? *(una vez más los niños se inquietan y comienzan a conversar entre ellos)* A ver silencio, escuchemos: ¿quién me dice? ¿Lisbeth, qué vimos hoy?

Nai[1]: las rimaciones

Ed[2]: ¿las qué? De nuevo no te escucho ¿las *rimaciones*, eso? Se llaman las rimas ¡muy bien! Te confundiste con las terminaciones. Ya ¿les gustó esta clase…?

Ed[2]: Ya, terminamos *(los niños ordenan sus sillas y la docente los va llamando de a uno, para formar una fila y regresar al aula regular)*

OBSERVACIÓN N° 3

Fecha **:** 14 de mayo del 2012
Establecimiento Educacional **:** Complejo Educacional La Consolidada
Curso **:** Kínder A
Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos María Paredes
Educadora Diferencial **:** Prof. Daniela Rincón
Total estudiantes **:** 37
N° de niñas **:** 20 N° de niños :
Estudiantes integrados en TEL **:** 6 **TEL Expresivo** : 2 **TEL Mixto** : 4

CONTEXTUALIZACIÓN

La Educadora Diferencial realiza en esta clase apoyo en el aula regular, la cual es realizada durante el primer bloque de la mañana. Quien asume primero la actividad es la Educadora de Párvulos, quien hace un repaso de la lectura del cuento *"El Patito Feo"* El relato se realiza mediante apoyo visual, correspondientes a unas láminas con secuencias de la historia.

La actividad que realiza la Educadora Diferencial se basa en realizar preguntas de comprensión acerca del cuento y además trabajar secuencia temporal con dichas láminas. Para trabajar, la disposición de los niños es en semicírculos para poder observar mejor las láminas.

SIMBOLOGÍA

Ed^2 **:** Educadora Diferencial (Daniela Rincón)

Er^1 **:** Profesora aula

No^1 **:** Niño

Na^1 **:** Niña

Ns **:** Niños

Nai[1] : Niña con TEL Expresivo

Noi[3] : Niño con TEL Mixto

Noi[4] : Niño con TEL Mixto

Noi[5] : Niño con TEL Mixto

Noi[6] : Niño con TEL Expresivo (oyente)

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Er[2]: tía Daniela, como la tía Daniela está aquí con nosotros: ¿tía Daniela, le gustaría hacerle preguntas a los niños para saber si realmente escucharon?

Ed[2]: ya, vamos a ver quien estuvo atento con el cuento

Ns: ¡Yo! (*Alargando la voz*)

Ed[2]: recuerden que tenemos que levantar la mano y no decir ¡yo!

Er[2]: primero, la tía va a hacer preguntas relacionadas con el cuento que contamos recién

Ed[2]: ya, ésta es muy fácil: ¿dónde sucedió el cuento?

No[1]: ¡yo sé!

Er[2]: a ver, no diga yo sé

No[2]: el patito feo nació

Ed[2]: no, no levantó la mano

Er[2]: la tía hizo una pregunta clave: ¿dónde sucedió el cuento?

Ed[2]: a ver la Sofi ¿dónde pasó este cuento? ¿en qué lugar?

Er[2]: a ver

Ed^{2}: Sofía

Na^{1}: en la biblioteca

Ed^{2}: en la biblioteca lo escucharon, pero ¿dónde estaban los animales? ¿de dónde eran estos animales?

No^{2}: de la granja

Ed^{2}: a ver, yo le voy a preguntar al Benja, pero si levanta la mano y está calladito. Bájese el gorro, ¿ya?

Er^{2}: ya Benjamín ¿dónde pasó esta historia?

Ed^{2}: ¿dónde? ¿Benja qué pasó? ¿dónde pasó este cuento?

Noi^{5}: en la granja

Er^{2}: en el zoológico, tía

Ed^{2}: sí, en el zoológico tía o en la selva

Er^{2}: yo escuché en el zoológico

Ed^{2}: yo creo que fue en la selva porque parece que había un tigre…

Er^{2}: también escuché en la ciudad…en el dormitorio

Ns: ¡noo!

Ed^{2}: entonces voy a preguntar por acá

No^{3}: en el campo

Ns: en el campooo (*gritando*)

Na^{2}: en la granja

Ed^{2}: en la granja ¿cierto? ¿qué animales hay en la granja?

No[1]: hay caballos

Ns: (*ininteligible)*

Ed[2]: ¿qué pasó con levantar la mano?

No[4]: caballo, chancho

Ed[2]: nooo chiquillos, a ver ¡shhh!, chiquillos ¿levanten la mano ya? Escuchen ¿qué animales había en la granja?

Noi[4]: chanchito

Ed[2]: el chanchito

No[1]: vaca

Ed[2]: la vaca

No[1]: el caballo

Ed[2]: ya ¡el caballo! Ya, siguiente pregunta: ¿qué le pasó a la patita? ¿qué estaba haciendo?

Na[3]: empollando huevos

Ed[2]: ya, Sebastián ¿qué hizo?

No[5]: estaba empollando *huevoh*

Ed[2]: estaba empollando huevos ¿y qué pasó después de eso?

No[6]: nació…nació un pollito extraño

Ed[2]: nació un pollito extrañoo (*Alargando la voz)* ¿y después de que nacieron? A ver, Ignacio ¿qué pasó con estos patitos que van naciendo?, ¿cómo eran?

No[7]: *(silencio)*

Ed[2]: ¿Ignacio? ¿eran todos amarillos?...Pero había uno raro…le voy a preguntar a Matías: Mati ¿qué pasaba? Había un patito que era extraño ¿cómo era?

Noi[4]: blanco

Ed[2]: ya, qué más: era blanco y era…

No[1]: ¡tenía un cuello largo!

Ed[2]: ya, tenía un cuello largo

Er[2]: y era extraño

Ed[2]: era extraño ¿y qué pasó en la laguna? ¿se acuerdan que algo pasó en la laguna?

Na[4]: estaba triste

Ed[2]: ¿sólo la Anette se sabe el cuento?

Er[2]: tía, el Franco quiere contestar

(Franco está conversando con un compañero)

Ed[2]: Franco, ya pues tranquilo… ¿qué pasó en la laguna? ¿te acuerdas?

No[8]: (*silencio*)

Ed[2]: la mamá le enseñó a nadar ¿y qué paso en la laguna? ¿te acuerdas?

No[9]: ¡estaban felices en la laguna!

Ed[2]: ¿estaban todos felices en la laguna?

No[9]: sí

Ed[2]: ¿sí? Estaban todos felices ¿y el patito estaba feliz?

Ns: nooo (*gritando)*

Ed[2]: ¿qué le pasaba?

Ns: (*ininteligible)*

Ed[2]: Franco ¿porqué estaba triste?

No[8]: porque no… porque no lo querían

Ed[2]: no lo querían ¿cierto? ¿qué le hacían?

No1: ¡se burlaban!

Ed[2]: ¿se burlaban, cierto? ¿y qué decidió hacer el patito?

No[2]: *cueck- cueck*

Ed[2]: a ver, le voy a preguntar a…

Er[2]: tía, pregúntele al Leroy, mire al Leroy

Ed[2]: ya Leroy

Er[2]: está entretenidísimo en otra cosa: no está en el cuento, anda en otra

Ed[2]: como el patito estuvo triste ¿qué decidió hacer?

No[1]: él es un pato amarillo

No[10]: ¿qué le paso al pato, si todos se burlaban de él?

Er[2]: Ya *pos* Leroy, responde

Ed[2]: parece que no escuchó el cuento… la Lizbeth ¿qué pasó? ¿qué le pasó al patito cuando se fue?

Nai[1]: estaba triste

Ed[2]: ya, estaba triste ¿y qué hizo?

No[4]: se estuvo mirando en el agua

Ed[2]: yo dije Lizbeth, el patito estaba triste ¿y qué hizo?

Nai[1]: se fue

Ed[2]: se fue ¿y a dónde se fue?

Ns: (*ininteligible)*

Ed[2]: Dije Lizbeth… ¿Lizbeth?

Nai[1]: a la laguna

Ed[2]: ¿a la laguna se fue si estaba en la laguna? Cuando estaba triste ¿se fue de la laguna chiquillos?

Ns: nooo

Ed[2]: a ver Sebastián, como estaba triste: ¿se quedó en la laguna?

No[5]: no

Ed[2]: ¿qué hizo?

No[5]: se fue

Ed[2]: se fue cierto ¿y a dónde se fue?

No[1]: ¡yo sé!

No[5]: a…a…buscar

Ed[2]: ¿a quién se fue a buscar?

No[5]: ¡a la mamá!

Ed[2]: a su mamá. Se fue a buscar a alguien que lo conociera ¿cierto? A ver ¿quién me cuenta el final? ¿qué pasó al final? El patito se fue a buscar a alguien…

Na[2]: a la mamá

Ed[2]: encontró a la mamá y a sus hermanos

Ed[2]: ¿y dónde los encontró?

Na[2]: lo encontró en el lago cuando…y después se fue con ellos… (*ininteligible*)

Ed[2]: ya, bien chiquillos. Él nos contaba que se fue a otro lago y encontró…Leroy y Amaro, silencio… Encontró a sus hermanos y a su mamá y se dio cuenta, lo que me dice el compañero acá, que eran de su familia, entonces ¿qué animal era él entonces?

Ns: ¡cisne!

Ed[2]: a ver, Patricio. Patricio: ¿qué animal era el patito?

No[1]: un cisne

Ed[2]: pero Patricio dije: ¿qué animal era?

Noi[3]: un cisne

Ed[2]: un cisne ¿y ahí él fue feliz?

Noi[3]: siií

Ed[2]: ya, yo voy a ver quien estaba bien atento, porque como se contó el cuento desde el principio hasta el final, voy a ver quien va a venir a ordenar, para que la tía Mari pueda seguir con la actividad.

(Son 3 láminas de secuencia del cuento: la Educadora Diferencial las coloca de forma desordenada en el piso)

Ed[2]: yo creo que el cuento es así: yo creo que el patito se fue, la mamá lo retó y se fue con otra mamá, yo creo que así fue. Pero a ver, yo voy a ver a quien le

pregunto: a ver ¿quién estuvo atento?…la Martina… ¿cuál será lo primero que pasó en el cuento? Ya que todos escucharon…

No[2]: el del medio

Ed[2]: no, yo dije Martina. Martina: ¿dónde lo colocamos? Colóquelo abajo, sólo ésa, cuénteme qué pasó al principio

Na[1]: nació

Ed[2]: ¿quién nació?

Na[1]: el patito

Ed[2]: el patito ¿y qué le pasó a la mamá?

Na[1]: le dio pena… (*ininteligible*)

Ed[2]: muy bien, asiento. Ahora le voy a preguntar a Daryolet ¿qué viene después que nació este patito? ¿cuál viene? A buscarla…a ver…ya Daryolet, pónla al lado.

Na[3]: (*se va a sentar*)

Ed[2]: ¡Daryolet ven!

Na[3]: la mamá…

Ed[2]: la mamá ¿cuándo qué?

Na[3]: cuando la mamá pata abrazó al patito

Ed[2]: oigan, pero veamos, porque la Daryolet no estuvo atenta…¿acá hay una mamá pato?

Ns: nooo

Ed[2]: vamos a ver ¿estará bien? A ver, le voy a preguntar a Amaro…

No[1]: que la mamá pata lo retó al pato y *despuéh* el pato se fue, porque nadie lo quería querer

Ed[2]: muy bien ¿qué habrá pasado al final? Le voy a preguntar a Anette: ¿qué pasó al final? ¿quién era la mamá del patito?

Na[3]: un cisne

Ed[2]: un cisne ¿y era mala la mamá cisne?

Na[3]: no, era buena

Ed[2]: era muy cari…

Ns: ñosa

Ed[2]: ya chicos, ahí estaba el cuento… ¿cómo se llamaba el cuento chiquillos?

Ns: ¡el patito feo!

(La educadora de párvulos continúa con una actividad del libro relacionada con el cuento)

OBSERVACIÓN N° 4

Fecha **:** 16 de mayo del 2012
Establecimiento Educacional **:** Complejo Educacional La Consolidada
Curso **:** Kínder A
Profesora de jefe **:** Educadora de Párvulos María Paredes
Educadora Diferencial **:** Prof. Daniela Rincón
Total de estudiante **:** 37
N° de niñas **:** 20 N° de niños : 17
Estudiantes integrados en TEL **:** 6 **TEL Expresivo** : 2 **TEL Mixto** : 4

CONTEXTUALIZACIÓN

La actividad se realiza durante el primer bloque de clases y se lleva a cabo en el aula regular correspondiente al Kínder A. El objetivo de la clase son las rimas y se utiliza como recurso parejas de rimas que los niños deben hacer coincidir, en una especie de rompecabezas. Y como segunda actividad, se destaca un trabajo de mesa, la cual además es utilizada para evaluar de manera individual el objetivo trabajado.

Al interior del aula, se encuentran la educadora diferencial, la educadora de párvulos y la asistente de aula. La actividad es realizada por ambas docentes, quienes intervienen de acuerdo a las necesidades de los niños.

La jornada comienza con una rutina de saludo acompañada de diferentes canciones, guidada por la Profesora jefe, quien al final la rutina diaria presenta a la educadora.

SIMBOLOGÍA

Ed^2 **:** Educadora Diferencial (Daniela Rincón)

Er^2 **:** Educadora de Aula Kínder (María Paredes)

No[1] : Niño

Na[1] : Niña

Ns : Niños

Nai[1] : Niña con TEL Expresivo

Nai[2] : Niña con TEL Mixto

Noi[3] : Niño con TEL Mixto

Noi[4] : Niño con TEL Mixto

Noi[5] : Niño con TEL Mixto

Noi[6] : Niño con TEL Expresivo (oyente)

Ns : Niños

Todos: Educadoras y niños

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Er[2]: vamos a trabajar hoy día con la tía Daniela: le van a poner mucha atención porque lo que van a ver hoy día les sirve para hacer las tareas

Ed[2]: ya chiquillos ¿saben lo qué vamos a ver hoy?

Ns: ¿qué?

Ed[2]: vamos a ver las ri…

Ns: …mas

Er[2]: sí, hasta que las aprendamos

Ed[2]: sí, las tenemos que aprender muy bien ¿quién me puede decir, pero siempre levantando la mano, qué son las rimas? ¿quién se acuerda? ¿cuándo dos cosas riman?... le voy a preguntar a Patricio *(quien levantó la mano pidiendo la palabra)* A ver Patricio ¿qué son las rimas? *(silencio)* Si usted levantó la mano, es porque sabe…

No[1]: son las que terminan igual

Ed^{2}: no, pero usted no levantó la mano…

Ed^{2}: ¿Patricio sabe?... Ya, a ver Cristóbal

Noi^{2}: es para adivinar

Ed^{2}: ¿es para adivinar las rimas? *(moviendo la cabeza en señal de negativa)* A ver, y por acá: Matías…

Noi^{4}: son las rimas que terminan iguales

Ed^{2}: son las palabras que terminan i…

Todos: …guales

Ed^{2}: entonces, les traje algo muy entretenido: un rompecabezas pero saben de qué *son*, de…

Ns: …rimas.

Er^{2}: ya, veamos si podemos ordenarlos.

Ed^{2}: yo voy mostrando y vamos viendo cuál es el sonido final ¿ya? ¿de acuerdo? Si yo les muestro por ejemplo esto *(mostrando la imagen de una carreta)* Vamos a decir ca…

Todos: …rre-taaa

Ed^{2}: ¿en qué termina?

Ns: en taaa

Ed^{2}: ya, voy a comenzar: ahí viene *(muestra la imagen de una manzana)*

Ns: man-za-naaa

Ed^{2}: ¿en qué termina?

Ns: naaa

Ed^{2}: a ver ¿esto es? *(muestra la imagen de una estrella)*

Ns: es-tre-llaaa

Ed^{2}: ¿en qué termina?

Ns: en llaaa

Ed^{2}: ya ¿éste?

Ns: sopaaa… ollaaa

Ed^2: ¿olla o sopa?

Ns: o-llaaa…so-paaa

Ed^2: sopa, porque miren lo que hay adentro: una sopa ¿en qué termina?

Ns: so-paaa

Ed^2: ¿en qué termina?

Ns: paaa

No^2: como papá

Er^2: como papá ¡muy bien!

Ed^2: esté de acá…

Ns: ca-ba-llooo

Ed^2: ¿en qué termina?

Ns: llooo.

(La Educadora muestra la imagen de un corazón)

Ns: co-ra-zón

Ed^2: ésta va a terminar en ooon

Er^2: ooon. Co-ra…

Ns: zooón

Er^2: ón… ón

Ed^2: ¿y esté de acá? Es muy fácil…

Ns: ga-tooo

Ed^2: ¿y en qué termina?

Ns: ...tooo

Todos: ga-too

Ed[2]: *(se incorporan algunos niños después de la hora de ingreso)* Ya, vamos a esperar que entren los amigos rapidito. Vamos a esperar que se sienten rápido. Ya, le vamos a contar a los amigos que están llegando que estamos viendo las rimas. Entonces voy a colocar las fichas por acá *(deja las imágenes, previamente reconocidas por los niños, en el suelo, al centro del semicírculo, lugar desde donde todos pueden verlas y distinguirlas y deja las otras piezas restantes vueltas para abajo)* Que nadie las vea…

No[3]: ¿porqué? *(refiriéndose a las imágenes que dejó en el suelo y que no podían ser vistas)*

Ed[2]: yo te voy a contar porqué. Yo voy a elegir a los niños que están bien sentados, calladitos y que saben levantar la mano.

Er[2]: *(la docente les explica a los niños que se incorporaron tarde a clases).* Este es un juego, de armar la parte que le falta

Ed[2]: entonces yo voy a elegir una. Elijo… *(levantando del suelo, una de las imágenes que están vuelta para abajo)* está… *(mostrándola a los niños)* es un…

Ns: sapo

Ed[2]: sa-poo. Entonces, comienzo por acá *(alterna la imagen con las que los niños identificaron previamente, en busca de una palabra que rime con el dibujo escogido previamente, a modo de ejemplificación)* ca-rre-taaa / sa-pooo ¿riman?

Ns: ¡no!

Todos: man-za-naaa / sa-pooo

Ns: ¡no!

Todos: es-tre-llaaa / sa-po ¡no!

Ed[2]: y así voy a ir con todas las palabras que están acá, con todos los dibujos *(se dirige a la profesora jefe)* usted me tiene que ayudar a ver qué niño está bien sentado para poder sacarlo…

Er[2]: los que están con la espalda apoyada atrás.

Ed[2]: bien apoyada atrás

Er[2]: a esa niñita le falta silla

Ed[2]: ya tía ¿a quién sacamos?

Er[2]: yo lo sacaría a él… *(indicando a un niño)*

Ed^{2}: ¿cómo se llama él, tía?

Er^{2}: Tomás. Tomás: anda a jugar, anda a buscar una… que termine igual

Ed^{2}: busca una que esté en el suelo, que puede ser azul, café o negra. Y vas a venir para acá adelante *(el niño escoge la imagen de una botella)* Ya, venga para acá, para que todos la vean

Na^{1}: botella

Ed^{2}: ¡no!

Er^{2}: déjelo a él, él, él…

Ed^{2}: le vamos a preguntar a él: ¿qué es esto?

No^{4}: botella

Ed^{2}: ya, miren: ¿qué salió?

Ns: botella

Ed^{2}: ya, le vamos a preguntar a él: ¿con qué termina botella?

No^{4}: *(el menor reconoce la palabra que rima al instante)* Botella con estrella

Ed^{2}: ¡oh! Parece que se la sabía! Botella con…

No^{4}: estrella

Ed^{2}: pero ¿probemos con una de éstas? ¿o quiere ver si es la estrella? *(el niño asiente con la cabeza)* anda a ver si es la botella con la estrella…

No^{4}: bo-te-llaaa / es-tre-llaaa

Ed^{2}: júntalas, a ver si se arma el rompecabezas…. ¡bien! ¿se armó? *(el niño asiente con la cabeza)*. Veamos, bo-te…

Ns: llaaa

Ed^{2}: estre…

Ns: llaaa

Ed^{2}: ¿en qué terminan?

Ns: en llaaa

Ed^{2}: entonces ¿riman?

Ns: sí

Ed^{2}: ¡bien! Démosle un aplauso. A ver tía y una niña ahora

Er^{2}: una niña. La Daryoleth.

Ed^{2}: ya Daryoleth

Er^{2}: ya Daryoleth, busca una… y busca otra con el sonido igual

Ed^{2}: *(escoge una ficha con la imagen de un gallo)* ¿qué es eso?

Na^{2}: *(se acerca a la educadora y le responde en voz baja)* gallina *(mientras otro niño responde en voz alta)*

No^{5}: gallina

Ed^{2}: no, le toca a la Daryoleth. Y no es una gallina. Acá la va a mostrar *(la niña muestra la imagen al resto de los compañeros)*

Ns: gallina

Er^{2}: tía, hay una gran diferencia entre gallina y un gallo. Porque ellos no saben, siempre que hay un gallo, lo toman como gallina.

No^{6}: yo dije que era un gallo.

Ed^{2}: miren, los gallos tiene una cresta acá arriba, vieron *(indicando el dibujo)* y las gallinas no la tienen ¿veamos en qué termina? Ga-lloo…

Todos: ga-llooo

Ns: llooo

Er^{2}: ya, busque Daryoleth *(indicándole las fichas que están en el suelo)*

Na^{2}: *(con ayuda de la educadora, va nombrando dibujo por dibujo)* ga-tooo…

Ed^{2}: ¿rima? *(niega con la cabeza)* Ya, siguiente

No^{7}: caballo

Er^{2}: ¡oye, no! Es ella la que tiene decir, Amaro

Na^{2}: *(prueba con otra imagen)*

Ed^{2}: ¿rima? (la niña niega con la cabeza) Ya, siguiente. A ver por acá: ¿rima?

Er^{2}: ¡cuidado! sin pisar el material *(advierte a unos niños quienes están sentados cerca del material)*

Na^{2}: caballo

Ed^{2}: a ver ¿riman? *(la niña asienta con la cabeza)* A ver, colóquelo *(arma el rompecabezas al revés)* Pero mira, no es por acá, mira júntala: ¿la puedes armar? Ya, ahora lo vamos hacer todos juntos. La primera ¿cuál era?

Todos: ca-ba-llo /ga-llo

Ed^{2}: ¿riman?

Ns: sí

Ed^{2}: ¡bien! ¡muy bien, Daryoleth! Ya, siguiente: ¿quién más tía?...

Er^{2}: el que está de pie no va a pasar, el que aplaude tampoco… yo sacaría a…. a Benjamín tía, a él

Ed^{2}: ya, Benja venga *(el niño no quiere participar).* Vamos, yo te acompaño, lo vamos hacer juntos

Er^{2}: quedan menos Benja y tienen que participar todos…

Noi^{4}: no *quero*

Ed^{2}: vamos, yo lo ayudo ¿lo hacemos juntos? ¿lo ayudo yo? Vamos, lo hacemos juntos *(la docente le insiste, mientras él se niega reiteradamente)* ya *poh…*

Er^{2}: entonces saque a Sebastián tía, que es más valiente…

Ed^{2}: ya Sebastián, venga

Er^{2}: ¡ya Seba! ¡tú sabes! ¡vamos Seba!

No^{8}: ¡tía! *(otro niño integrante del curso se dirige a la educadora regular)*

Er^{2}: ¿qué pasó?

No^{8}: me está molestando *(la docente le hace señas al otro menor, para que se cambie de puesto)*

Ed^{2}: *(el niño que estaba eligiendo la ficha escoge la imagen de un pantalón)* ¿Qué es eso?

No^{9}: un pantalón

Ed[2]: pero le pregunté al compañero que salió *(se dirige al niño que debía responder)* ya muéstreselo a los compañeros para que lo vean…

Ns: pantalón

Ed[2]: ya, veamos cómo termina: panta…

Ns: looón

No[9]: *(otro niño responde, sin que se le cediera la palabra)* con corazón!

Ed[2]: ¡no! No sirve así

Er[2]: ustedes no tienen que responder, es el niño que está adelante. Así no

Ed[2]: *(mientras el niño busca con la ayuda de la educadora una palabra que rime)* panta… *(la educadora no alcanza a escuchar su respuesta)* Ya, más fuerte, panta… loón ¿rima? *(niega con la cabeza)* Ya el siguiente ¿rima con pantalón?

No[10]: no

Ed[2]: no. Ya, vamos por acá. A ver, el último. A ver, veamos. Cora…

No[10]: zooón

Ed[2]: con panta…

No[10]: looón

Ed[2]: ¿riman?

No[10]: no

Ed[2]: a ver chiquillos, ayudemos al compañero, que está un poco perdido…

Na[3]: pantalón con corazón sí riman

Ed[2]: yo digo, cora…

Ns: zoón…

Ed[2]: pero vamos a marcar la ooón. Panta…

Ns: looón

Ed[2]: ¿riman?

Ns: sí

Ed^{2}: a ver, vaya a colocarla allá, a ver si arma el rompecabezas

Er^{2}: justo era la pieza que faltaba. Sebastián Varela, más… más ágil. Ahora yo sacaría a la primera, tía. Ella no participa nunca…

Ed^{2}: ya Isi…

Er^{2}: busca una pieza Isi ¿cuál te gusta? Elige una

Ed^{2}: *(elige el dibujo de la ventana y se la nombra a la docente, quien repite la respuesta en voz alta)* Ventana ¿tú sabes cuál rima con ventana? Ventana y… *(nuevamente se acerca a la docente y en voz baja responde a la pregunta)* Ya se la sabe tía, ventana y…

Na^{5}: manzana

Ed^{2}: manzana. Muy bien, tan rápida tía…

Er^{2}: qué bueno, mejor tía

Ed^{2}: ya, vamos a ver si encaja. Hagámoslo todos. A ver…

Todos: manza-naaa / venta-naa

Ed^{2}: ¿en qué terminan las dos?

Ns: naaa

Ed^{2}: ¡bien, muy bien! Un aplauso!

Er^{2}: ¡oh! Faltan poquitos. Yo sacaría al Aaron, tía…

Na^{5}: tía ¿cuándo me va a tocar a mí?

Er^{2}: a ver Sofía, después te va a tocar a ti…

Ed^{2}: ¿qué es esto? *(le pregunta al niño que ya seleccionó la imagen)*

No^{11}: pato

Ed^{2}: *a* ver ¿con cuál puede rimar o probamos todas?

No^{11}: con gato

Ed^{2}: a ver, veamos…

Todos: pa-to / ga-to

Ed^{2}: ¿con qué terminan?

No[11]: igual

Ed[2]: terminan en…

Todos: tooo

Ed[2]: ya tía ¿a quién?

Er[2]: a la Sofía

(Simultáneamente los niños que aún no han participado, comienzan a pedir su turno)

Ed[2]: tía, en la guía les va a tocar a todos, porque en la guía van todos estos dibujos

Er[2]: a qué bueno tía: ahí va a ver una estrella para todos. Oye, vamos a trabajar solitos después, en una hojita

Ed[2]: chiquillos, ustedes conocen este dibujo *(mostrando la imagen de una copa)*

Ns: es una copa

Ed[2]: ¿con qué termina?

Ns: co-paaa

Na[5]: co

Ed[2]: a ver, dice que termina en cooo. Mira, co-paaa. ¿en qué termina?

Na[5]: copa

Ed[2]: ¿termina en copa? Mira, tienes que decir que termina en co-paaa

Na[5]: co-paaa

Ed[2]: co-paaa. Ahí sí!

No[7]: Copa con sopa

Ed[2]: no Amaro, la vamos a buscar las dos *(por el niño que está desarrollando la actividad).* A ver, co-pa/so-pa

Ed[2]: ¿con qué terminan?

Ns: con paaa

Ed[2]: nos sirven entonces ¡sí! ¡muy bien! Ya, algún otro compañero…

Er^{2}: Abraham. Ya, Abraham; la última ficha…

Nai^{1}: tía, el Amaro se está poniendo a llorar

Er^{2}: ¿el Amaro? ¿por qué Amaro?

Ed^{2}: hay algunos juegos que les toca a algunos niños o hay otros que les toca a otros

Er^{2}: el Amaro no se puede poner a llorar porque no le tocó…

Ed^{2}: después los van a ser solitos. ¿recuerdan cómo se llama esto? *(mostrando la imagen de una raqueta)*

Ns: raqueta

Ed^{2}: veamos cómo termina ra-que-taaa…

Ns: taaa

Ed^{2}: ya, vamos a ver con qué rima. Vamos a decir las dos palabras juntas…

Todos: carreta /raqueta

Ed^{2}: ¿riman?

No^{11}: sí

Ns: ¿quién me dice porqué riman?

Ed^{2}: a ver, Amaro…

No^{11}: porque riman igual

Ed^{2}: porque terminan igual ¡Muy bien chiquillos!

Er^{2}: a ver: caballo/gallo. Manzana/ventana. Botella/estrella. Sopa/copa. Y corazón con…

Ns: pantalón

Er^{2}: bien

Ed^{2}: ya, estamos listos…ya chiquillos miren acá: ¿la tarea cuál va hacer?

Er^{2}: shhhh *(a modo de silencio)* escuchen bien la tarea *(los niños se presentan muy inquietos, frente a ello la docente de aula entona una canción alusiva a la concentración y al silencio. Luego, organiza la sala para que realicen la guía de*

rimas de manera individual, a modo de evaluación. Para ello, divide al curso en dos grupos, para que cada niño se siente solo en una mesa mientras los demás esperan afuera)

Ed[2]: ya niños ¿qué van a tener que hacer? Vamos a buscar los objetos que riman, para ello voy a tener que unir la botella con…

Na[4]: la estrella

Ed[2]: no, pero cada uno lo hace solito. Vamos a nombrar las palabras

Asistente: esto es una prueba asique debemos trabajar en silencio, sin mirar al compañero…

(Los niños dan inicio al desarrollo de la guía de ejercicio y la docente los apoya a medida que van requiriendo de su ayuda)

OBSERVACIÓN N° 5

Fecha : 18 de mayo del 2012
Establecimiento Educacional : Complejo Educacional La Consolidada
Curso : Kínder A
Educadora Diferencial : Prof. Daniela Rincón
Estudiantes integrados en TEL: 6 **TEL Expresivo** : 2 **TEL Mixto** : 4

CONTEXTUALIZACIÓN

El objetivo de la clase de hoy es definir categorías y clasificar las partes del cuerpo humano.
La actividad se realiza en la Sala de Integración del colegio, durante el primer bloque de la jornada de la mañana, la educadora diferencial dispone a los niños a que se sienten formando un semicírculo, para identificar el día de la semana. El objetivo de la clase es hacer un repaso de las rimas, por lo que las actividades realizadas se centran en dicho objetivo.

Una vez que los niños identificaron el día de la semana correspondiente, se mantienen en semicírculo. Posteriormente, la educadora diferencial realiza el inicio de la clase con una pregunta generadora: *¿Qué son las rimas?* En donde los niños le responden. A continuación realiza una actividad lúdica con los ellos, la cual se complementa con una guía de aprendizaje. Para finalizar realiza un breve cierre de las actividades efectuadas en dicho bloque.

SIMBOLOGÍA

Ed^{2} : Educadora Diferencial (Daniela Rincón)

Nai^{1} : Niña con TEL Expresivo

Nai^{2} : Niña con TEL Mixto

Noi^{3} : Niño con TEL Mixto

Noi^{4} : Niño con TEL Mixto

Ns : Niños

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Ed^{2}: Mati siéntate aquí al lado mío, ya niños, ¿alcanzaron a cantar los días de la semana?

Ns: No

Ed^{2} ¿no? No cantaron nada, ¿veamos los días de la semana? Ya vamos a comenzar, "*Los días de la semana chiquitín, los días de la semana chiquitín: son lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo"*.

Ns: "*son lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo"*

Ed^{2}: "*son siete días lindos chiquitín, son sietes días lindos chiquitín, son cinco para trabajar y dos para descansar"*…Ahora todos juntos, los días de la semana son:

Ns: viernes

Ed^{2}: Uh ¿empezamos por el viernes? ¿cuál es el primer día?

Noi^{4}: lunes

Ed^{2}: bien, entonces empecemos

Ns: lunes, martes, miércoles, jueves viernes sábado y domingo

Ed^{2}: ¿quién me puede decir pero levantando la mano que día es hoy? ¿a ver Emilia? Es el último día que venimos al colegio, el último día del trabajo de los cinco días para trabajar, el último.

Nai^{3}: jueves

Ed^{2}: pero ¿me levantó la mano? Porque estaba hablando la Emilia.

Nai[2]: jueves

Ed[2]: nooo (*alargando la voz*), ¿Matías qué día es hoy?

Nai[1]: lunes

Ed[2]: Estoy preguntándole al Matías, tenemos que esperar nuestro turno…ya dígame el día hoy día ¿es?

Noi[4]: viernes

Ed[2]: viernes a ver vamos a ver, yo les dije que el último día para trabajar ¿era?

Ns: viernes

Ed[2]: a ver veamos lu…

Ns: lunes, martes miércoles jueves y viernes

Ed[2]: ¿Qué día es hoy?

Noi[4]: viernes

Noi[3]: y mañana no venimoh al colegio

Ed[2]: Mañana no vienen al colegio, ¿qué día es mañana?

Nai[2]: descansar

Ed[2]: día de descansar, mañana es ssss

Nai[2]: sábado

Ed[2]: sábado, ¿qué día será mañana?

Noi[4]: sábado

Nai[2]: dos días para estar en la casita

Ed[2]: oigan ¿les cuento qué? Se acuerdan que hace unos días atrás vimos las partes del…

Ns: cuerpo

Ed[2]: del cuerpo (*alargando la voz*) ¿quién me puede nombrar dos que se acuerde?

Noi[3]: yo

Ed[2]: voy a elegir primero a la Lisbet, después vamos a seguir en círculo…Lisbet dime las partes del cuerpo que te acuerdas

Nai[1]: la boca, naniz

Ed[2]: ya

Nai[1]: orejas

Ed[2]: Patricio

Noi[3]: los ojos, la cabeza

Ed[2]: pero yo les enseñe también partes de acá mas abajo. La Emilia…

Nai[2]: las piernas

Ed[2]: pero en las piernas hay mas partes están las…

Nai[2]: rorillas

Ed[2]: rodillas, ya ¿que mas?

Nai[2]: la cintura

Ed[2]: bien, ahí nomas y Matías…

Noi[4]: el tobillo

Ed[2]: ¡Uy que bien! ya y…

Noi[4]: y el pie

Ed[2]: ya quien me muestra el tobillo, ¿quién se acuerda de donde esta el tobillo?

Noi[4]: yo, este es el huesito que esta acá

Ed[2]: es el huesito ¿cierto?, que nos hace mover el pie ¿cierto? Entonces hoy vamos a terminar de ver las partes de la…

Nai[2]: cara

Ed[2]: y las partes de la…

Nai[2]: boca

Ed[2]: de la boca, yo se que de la boca ya la vieron, que cosas hay en la boca…

Ns: los dientes

Ed[2]: a ver levantemos la mano…(*Patricio levanta la mano)* ¡Usted!

Noi[3]: los dientes

Ed[2]: ya, usted

Nai[2]: la lenga

Ed[2]: ah la lengua, usted

Nai[1]: los labios

Ed[2]: los labios y Patricio ¿te acuerdas lo que esta acá arriba?

Noi[3]: la campanita

Ed[2]: la campanita y el…

Noi[3]: paladar

Ed[2]: el paladar, ustedes ¿vieron cual era el paladar?

Ns: Si

Ed[2]: parece que la Lisbet no se acuerda, miren, el Matías va a ver el paladar de la Emilia, usted el de Patricio y él el de la Lisbet. Entonces va a venir usted y le va a

ver el paladar a la Emilia…. (*Matías se levanta de su puesto para ver el paladar de Emilia)* ¿lo vio?

Noi[4]: si

Ed[2]: ya, entonces la Emilia viene y le va a ver el paladar a Patricio… (*Emilia va a observar el paladar de Patricio*) ése es el paladar, entonces viene Patricio, le va a ir a ver el paladar a la Lisbet…¿lo ves?

Noi[3]: si

Ed[2]: y tu (dirigiéndose a Lisbet) vas a venir a ver el paladar de Matías, ¿ves eso que está arriba? Ese es el paladar….Ya, entonces ahora vamos a recordar que partes hay aquí en la cara, ¿ya? (*la educadora va a buscar una pizarra y dibuja el contorno de una cara)* a ver a la Emilia, dime solo una parte.

Nai[2]: los ojos

Ed[2]: ya ¿cuántos ojos tenemos Emilia?

Nai[2]: dos

Ed[2]: entonces dibújelos

(Emilia dibuja un par de ojos en el rostro)

Ed[2]: ya, el Patricio ¿qué otra parte hay en la cara?

Noi[3]: la boca

Ed[2]: ya dibújelo

(Patricio dibuja una boca)

Ed[2]: ya Lisbet, ¿qué otra parte de la cara hay?

Nai[1]: la naniz

Ed[2]: ya dibújela entonces

(Lisbet dibuja la nariz en la pizarra)

Ed[2]: ya usted ¿qué otra parte de la cara se acuerda?

Noi[4]: ¡las cejas!

Ed[2]: las cejas ya, todos nos vamos a tocar las cejas, recordemos cuales son las cejas y ¿cuántas cejas tenemos?

Noi[4]: dos

Ed[2]: ya, vamos a volver acá (*indicando a Emilia)*

Nai[2]: las manos

Ed[2]: yyy (*alargando la voz*) ¿las manos tu las tienes en la cara?

Nai[2]: noo

Ns: la oreja

Ed[2]: yaaa, momento momento, pero estamos viendo solo las partes de la cara, la que están más arriba, tu habías dicho algo ¿cómo se llaman estos pelitos?

Noi[4]: las pestañas

Ed[2]: ya dibújelas entonces

(Emilia dibuja las pestañas)

Ed[2]: ya el Matías me había dicho otro

Noi[4]: faltan los cachetes

Ed[2]: los cachetes tienen otro nombre

Noi[4]: mejillas

Ed[2]: mejillas, a ver todos inflando los cachetes, las mejillas ¿cómo se llamaban esto?

Noi[4]: mejillas

Ed[2]: las…¿Patricio?

Noi[3]: mejillas

Ed[2]: ¿cuántas mejillas tenemos?

Noi[4]: dos

Ed[2]: ya dibújelas entonces, son como un círculo

(Matías dibuja las mejillas)

Ed[2]: Patricio ¿qué otra parte de la cara nos falta dibujar?

Noi[3]: las orejas

Ed[2]: ¿cuántas tenemos?

Noi[3]: dos

Ed[2]: la Lisbet ¿qué más nos falta?

Nai[2]: mmm la frente

Ed[2]: bien Emilia, pero vamos a esperar a la Lisbet, ¿Lisbet?

Nai[1]: la frente

Ed[2]: pero eso ya lo dijo la Emilia

Nai[1]: la pera

Ed[2]: la pera, pero esto tiene otro nombre, esto se llama mentón… ¿cómo le vamos a decir?, el…

Ns: el mentón

(Lisbet dibuja el mentón)

Ed[2]: y por ultimo la Emilia va a dibujar la…

Nai[1]: frente

Ed[2]: la frente bien

(Emilia dibuja la frente)

Ed[2]: ya perfecto, entonces, ¿Quién está bien sentado? *(la educadora diferencial saca unas láminas con partes de la cara*) Ya, yo les muestro y vamos a ir nombrando, ya miren acá

Ns: oreja

Ed[2]: noo pero yo no les he mostrado nada, ya entonces yo muestro y voy a decir el nombre de un niño y me va a decir qué parte de la cara es

Noi[4]: ¡yo tía!

Ed[2]: no pero voy a elegir yo…Lisbet (*la educadora diferencial se toca su nariz*)

Nai[1]: la nariz

Ed[2]: Emilia *(la educadora diferencial se toca las pestañas*)

Nai[2]: las pestañah

Ed[2]: Matías (*Se toca una mejilla)*

Noi[4]: los cachetes

Ed[2]: pero yo les dije que tenía un nombre en especial, ¿cómo se llamaban?

Noi[4]: mejillas

Ed[2]: muy bien, la Lisbet, este de acá (*tocándose el mentón)*

Nai[1]: mentón

Ed[2]: eso, y ¿estos pelitos que están arriba de los ojos se llaman pes…?

Ns: tañas

Ed[2]: ya yo voy a hacer algunas preguntas, cuando yo diga, ¿quién esta bien sentado? Cuando yo digo ¿qué es la nariz? Nosotros vamos a decir… ¿Quién sabe que vamos a decir? Es una…

Nai[2]: nariz

Ed[2]: ¿la nariz es una nariz? la nariz es una…¿a quién se le ocurre? la nariz es una parte del…

Ns: del cuerpo

Ed[2]: pero está más cerca de la…ca..

Nai[2]: cadera

Ed[2]: ¿como de la cadera? A ver ¿cerca de qué Patricio?

Noi[3]: de la cara

Ed[2]: de la cara y si yo digo ¿qué es la rodilla? ¿puedo decir que es una parte de la cara?

Ns: noo

Ed[2]: es una parte de nuestro…

Ns: cuerpo

Ed[2]: y si yo digo ¿qué es la lengua? está más cerca de nuestra…

Noi[3]: cara

Ed[2]: de la boca, entonces digo que es una parte de la bo…

Ns: ca

Ed[2]: de la boca ya, miren lo que voy a hacer, Patricio, vamos a sacar de acá una ficha, y si yo saco un tobillo…¿qué es el tobillo? ¿una parte del?

Noi[3]: cuerpo

Ed[2]: y el que lo dice se lo puede llevar, pero también me puede salir…¿qué me puede salir? A ver ohhh, esas líneas son la de la…

Nai[2]: frente

Ed[2]: ¿qué es la frente? Es una…

Noi[4]: parte del cuerpo

Ed[2]: pero está más cerca de la…

Noi[4]: cara

Ed[2]: entonces es una parte de la…

Noi[4]: cara

Ed[2]: y se lo lleva, o también miren también lo que puede salir…puede salir la…

Noi[4]: lengua

Ed[2]: y la lengua es una parte de la…

Noi[4]: cara

Ed[2]: pero está más cerca de la…

Noi[4]: boca

Ed[2]: boca, bien. Está dentro de la boca. Entonces podemos decir una parte del cuerpo, una parte de la cara o una parte de la boca. Voy a ver quién está bien sentado. *(la educadora pone las fichas sobre la mesa)* el que dice a que corresponde cada parte, se la lleva. Ya voy a ver quién va a salir…¿Se acuerdan de la canción de Pinocho? Es esa que dice: "*a la vuelta de la esquina, me encontré con don pinocho y me dijo que contara hasta ocho. Pin uno, pin dos, pin tres, pin cuatro, pin cinco, pin seis, pin siete y pin ocho!!*" Le toca al Patricio, ya entonces páseme una y ¿qué tengo que decir? ¿A que categoría pertenece? ¿a qué grupo?

Noi[3]*:* *(saca la imagen de unos dientes)* A la boca

Ed[2]: entonces pregunto ¿qué son los dientes?

Noi[3]*:* una parte de la boca

Ed[2]: punto para ti, ya Emilia…¿qué te salió Emilia?

Nai[2]*:* la lengua

Ed[2]: ¿qué es la lengua?

Nai[2]*:* es la parte de…de la boca

Ed[2]: bien punto para ti Emilia…ya patricio ¿cuál? Ya rápido, ¿qué te salió?

Noi[3]: *(muestra la imagen de la nariz)* la narih

Ed[2]: ya y ¿qué es la nariz?

Noi[3]: eh algo de la frente

Ed[2]: oye pero qué decíamos, ¿cerca de dónde está la nariz? De la ca…

Noi[3]: beza

Ed[2]: de la ca…

Noi[3]: cara

Ed[2]: entonces la nariz es una parte …

Ns: del cuerpo

Ed[2]: pero está más cerca de nuestra…

Ns: ara

Ed[2]: entonces es una parte de la…

Ns: cara

Ed[2]: si es una parte de nuestra cara, entonces ¿qué es la nariz Patricio?

Noi[3]: una parte de la cara

Ed[2]: muy bien se la lleva entonces, ya más rápido…Lisbet ¿cuál vas a elegir tu? el…solo la Lisbet

Nai[1]:(*Ininteligible*)

Ed[2]: Noo, ¿cómo se llama eso? El…

Nai[1]:*(Ininteligible)*

Ed[2]: solo la Lisbet lo va a decir, vamos a esperar el turno…¿cómo se llama esto Lisbet?...co…

Nai[1]: cogote

Ed[2]: ohh la lisbet tiene que estudiar…Cod…co…codo, ¿cómo se llama?

Nai[1]: codo

Ed[2]: ya entonces, ¿quién le quiere hacer la pregunta a la Lisbet?

(los niños se ponen a jugar con las fichas)

Ed[2]: uy Matías de nuevo, yo no he visto que esto sean aviones, no son aviones son fichas… ya me quedo con las fichas, tampoco son autos…ya entonces…¿qué es el codo?

Nai[2]: un codo

Ed[2]: ohhh oye ¿el codo es el codo? ¿dónde está?

Noi[3]: en la pierna

Ed[2]: el codo está…¿el codo está en la pierna? ¿dónde está el codo? (*La educadora diferencial indica donde está el codo)*

Noi[3]: en el brazo

Ed[2]: entonces ¿qué es el codo?…es una parte del brazo y de nuestro cuerpo. Ya rápidamente voy a empezar yo, rápido….Matías ¿cómo se llama eso?

Noi[4]: *(no responde)*

Ed[2]: ¿quién le ayuda a Matías? ¿qué es esto?

Nai[2]: la guata

Ed[2]: no

Nai[2]: la cintura

Ed[2]: abajo de la cintura, ca…

Nai[2]: caderas

Ed[2]: ¿qué es la cadera?

Noi[4]: una parte de nuestro cuerpo

Ed[2]: ya Emilia

Nai[2]: muñeca

Ed[2]: ¿y qué es la muñeca?

Nai[2]: la muñeca…una parte del cuerpo

Ed[2]: bien se la lleva, ya Patricio ¿qué son los pechos? Es una

Noi[3]: una parte del cuerpo

Ed[2]: bien se la lleva…Lisbet, ¿qué son esos?

Nai[1]: labo

Ed[2]: la-bios, bios

Nai[1]: la-bios

Ed[2]: labios ahí si, ¿qué son los labios?

Nai[1]: están en la boca

Ed[2]: partes de

Nai[1]: de la boca

Ed[2]: ya siguiente, le pregunto a Matías…¿qué es?

Noi[4]: las pestañas

Ed[2]: ¿qué son las pestañas?

Noi[4]: son parte del ojo

Ed[2]: ya son partes del ojo, pero son partes de nuestra ca…

Noi[4]: ra

Ed[2]: bien, ya pregunto, pregunto…Emilia ¿qué es eso? Se van a quedar escuchando a la Emilia, Emilia ¿de que parte es la frente?

Nai[2]: Eh del cuerpo, de la cara

Ed[2]: no pero ¿dónde están? Es una parte de…

Nai[2]: parte de la cara

Ed[2]: ya muy bien, Patricio esta es la última ¿qué son los dientes?

Noi[3]: una parte de…de…

Ed[2]: ¿de qué?

Noi[3]: de la lenga

Ed[2]: ¿de la lengua? O ¿es una parte de la…boca?

Noi[3]: de la boca

Ed[2]: es una parte de la boca ya y la Lisbet ¿qué son las pestañas?

Nai[1]: una parte de los ojoh

Ed[2]: pero está en nuestra ca…

Nai[1]: cara

Ed[2]: ya miren lo que vamos a hacer, vamos a dejar todas las fichas acá al medio, voy a sacar algunas más y voy a decir…a todos les va a tocar una vez, vamos a juntar todas las fichas que sean parte de la cara o puede ser partes de nuestro cuerpo o lo otro que nos quedan son partes de la bo…

Ns: ca

Ed[2]: ya Emilia, a quien le irá a tocar

Noi[3]: a mi

Ed[2]: no lo se, vamos a ver…."*ene tene tu saliste tu"* (*indicando a Patricio)* búscame todas las fichas que nos muestren partes de la boca…rápidamente, todas las fichas que sean parte de la boca

(Patricio escoge fichas)

Ed[2]: veamos como le fue…¿Patricio esto es?

Noi[3]: labios

Ed[2]: ¿que más?

Noi[3]: dentes

Ed[2]: dientes ya, esto mira, te voy a mostrar esto que está arriba (*indica su paladar*) ¿cómo se llama esto que esta acá arriba?

Noi[3]: paladar

Ed[2]: bien el paladar, los *(se muestra los dientes)*

Noi[3]: dientes

Ed[2]: y la…

Noi[3]: lengua

Ed[2]: la lengua y todo esto que juntaste ¿son?

Noi[3]: partes de la boca

Ed[2]: perfecto, vamos a desordenar todas estas fichas y le va a tocar a la Lisbet, lo que son las partes del cuerpo…si estoy buscando partes del cuerpo, puede ser ¿una oreja?

Ns: Noo

Ed[2]: vamos a buscar algunas que estén…Mati, el Mati se va a quedar sin turno….¿ya hay otra más?

Nai[1]: no

Ed[2]: ya veamos ¿que ficha es esta?

Nai[1]: el brazo

Ed[2]: no mira

Nai[1]: el codo

Ed[2]: no mira bien, la ro…

Nai[1]: la rota

Ed[2]: la rota, ¿existe la rota en el cuerpo? La rodi…

Nai[1]: lla

Ed[2]: ¿esto qué es?

Nai[1]: la mano

Ed[2]: este huesito (*indicando la muñeca)*

Nai[1]: la muñeca

Ed[2]: y esto es el…hom…

Nai[1]: bo

Ed[2]: hombro, y esto son los…

Nai[1]: *(No responde)*

Ed[2]: pechos…Y todo esto ¿qué son?

Nai[1]: partes del cuerpo

Ed[2]: bien, ahora vamos a hacer…¿les digo que vamos a hacer?

Ns: yaa

Ed[2]: *(bajando el volumen de su voz)* Vamos a hacer un cambio de sillas, ¿les parece?

Ns: Si

Ed[2]: ¡uno, dos y tres! ¡Ya cambio de silla!

(Los niños se cambian de puesto)

Ed[2]: ya ¿estamos atentos? Le toca a la Emilia ahora, tienes que buscar partes de la cara.

(Emilia busca las fichas)

Ed[2]: Emilia hay partes de la cara, ¿las buscaste ya?...vamos a ver que sacó la Emilia, ya Mati y Lisbet ¡silencio!

Nai[2]: ceja

Ed[2]: ya la ceja, ¿qué más?

Nai[2]: ojo

Ed[2]: el ojo y Emilia ¿que son todos estos? ¿dónde están?

Nai[2]: en la cara

Ed[2]: se llaman partes de la cara…Mmm parece que el Matías no quiere participar, si usted quiere participar tiene que estar atento ¿ya? Yo te dejo jugar y participar pero si estas atento y si dejas de jugar con la silla…A todos les ha tocado porque se han portado bien…(*silencio)* ya ahora entonces te toca a ti…ya Matías vamos a decir partes de la boca.

Noi[4]: los dienteh

Ed[2]: ya ¿cuál otro?

Noi[4]: la lengua

Ed[2]: ya

Noi[4]: los labioh

Ed[2]: los labios y nos queda eso de arriba ¿cómo se llama?

Noi[4]: el paladar

Ed[2]: ya muy bien, entonces ¿qué son todas estas cosas? La lengua, los labios los dientes y el paladar que son?

Noi[4]: son partes de la boca

Ed[2]: perfecto ¿saben qué? Entonces me llevo todo esto porque lo hicieron tan bien que como les gusta pintar, van a pintar una guía…¿les parece?

Ns: siii

Ed[2]: ¿les gusta pintar cierto? Ya a ver ¿quién tiene los ojos cerrados?

Ns: yooo

Ed[2]: pero bien sentados, porque veo a niños que están casi sentados

(Los niños se sientan bien en sus puestos)

Ed[2]: Ahora van a abrir los ojos y las niñas serán mis ayudantes…ya las niñas me van a buscar ese tarro (*Emilia se para de su asiento*) pero a ver Emilia aun no he dicho nada. Emilia hay un tarro con lápices de cera, y la Lisbet va a ir a buscar el tarro de color naranjo, ya caminando…

Nai[2]: aquí están los de cera

(Lisbet trae el tarro naranjo pero sin lápices)

Ed[2]: el de la Lisbet tiene lápices de colores?

Ns: noo

Ed[2]: no, Lisbet tienes que buscar el tarro que tiene lápices de colores

(Lisbet toma el tarro con los lápices de colores y lo lleva hacia la mesa)

Nai[1]: tome tía

Ed[2]: muy bien, voy a repartirles las guías…ya miren acá, acá tenemos muchas…

Ns: muchas cosas

Ed[2]: muchas cosas y estas cosas ¿de donde son?

Ns: del cuerpo

Ed[2]: son partes de nuestro cuerpo y también hay algunas que son…

Nai[1]: de la boca

Ed[2]: partes de nuestra boca y también hay partes que son de nuestra…

Nai[1]: cabeza

Ed[2]: cara...entonces les voy a decir que elijan un lápiz de color y digo, van a pintar dos partes que estén en el cuerpo

Noi[4]: yo voy a pintar los dienteh

Ed[2]: momento, ¿vas a pintar los dientes? Pero eso esta más cerca de nuestra cara y yo dije parte del cuerpo y ¿qué puedo pintar del cuerpo? Le pregunto a Patricio ¿puedo pintar la lengua? ¿es parte del cuerpo?

Noi[3]: no

Ed[2]: ¿dónde está la lengua?

Noi[3]: en la boca

Ed[2]: muy bien, las partes del cuerpo empiezan del cuello hacia abajo y si yo digo Lisbet, partes de la boca, ¿qué puedo pintar?

Nai[1]: los dienteh

Ed[2]: ya muy bien

(Los niños empiezan a hacer desorden)

Ed[2]: a ver ¿saben lo que vamos a hacer? Parece que no vamos a pintar…ya, porque queda poco tiempo van a pintar solo una parte del cuerpo, pero antes siéntense bien, Matías no rayes la mesa. Vamos a hacer dos grupos, los niños y las niñas y van a pintar cosas distintas…manos abajo…Van a pintar dos partes, a los niños les va a tocar partes de la boca y a las niñas les va a tocar partes del cuerpo…Sin mirar Lisbet, tu lo puedes hacer sola

Noi[3]: ¿de la boca?

Ed[2]: si de la boca

(Los niños comienzan a pintar su guía)

Ed[2]: ¿cuántas partes tienen que pintar Lisbet?

Nai[1]: dos

Ed[2]: bien, Emilia pintaste solo una parte del cuerpo, te falta otra…niños apúrense porque nos tenemos que ir rápidamente…le pregunto a la Emilia, tu tienes el codo y la muñeca, ¿qué son esos?

Nai[2]: partes del cuerpo

Ed[2]: muy bien, Lisbet el hombro y la rodilla ¿qué son? Partes…

Nai[2]: son partes del cuerpo

Ed[2]: Matías ¿qué son la lengua y los labios?

Noi[4]: partes de la boca

Ed[2]: y el Patricio pintó la lengua y la boca…¿qué son?

Noi[3]: partes de la boca

Ed[2]: ya muy bien…ahora les voy a preguntar que aprendimos hoy, pero primero deben levantar la mano para hablar, si no, no nos vamos a entender…Patricio ¿qué hicimos hoy? ¿qué vimos?

Noi[3]: las partes del cuerpo

Ed[2]: y ¿qué hicimos con las partes del cuerpo, se acuerdan?

Noi[3]: las partes del cuerpo los brazos

Ed[2]: ya pero primero, vimos las partes del cuerpo, ¿qué otra parte del cuerpo vimos?

Nai[1]: piernas

Ed[2]: ya, pero ya hablamos del cuerpo, hablemos de otra parte….vimos la…

Nai[2]: del cuerpo

Ed[2]: si vimos las del cuerpo ¿qué otra parte nos falta?

Ns: la cara

Ed[2]: las partes de la cara…Usted (*dirigiéndose a Matías)* ¿qué otra parte vimos? la de la…

Noi[4]: boca

Ed[2]: ya muy bien, lo que hicimos hoy fue clasificar las partes del cuerpo, ahora nos vamos a ir a la sala.

OBSERVACIÓN N° 6

Fecha : 23 de mayo del 2012

Curso : Kínder A

Establecimiento Educacional : Complejo Educacional La Consolidada

Profesora de jefe : Educadora de Párvulos María Paredes

Educadora Diferencial : Prof. Daniela Rincón

Total de estudiante : 37

N° de niñas : 20 **N° de niños** : 17

Estudiantes integrados en TEL: 6 **TEL Expresivo:** 2 **TEL Mixto** : 4

CONTEXTUALIZACIÓN

La actividad se realiza durante el primer bloque de clases y se lleva a cabo en el aula regular correspondiente al Kinder A. La actividad comienza luego de la rutina de saludo, la cual es dirigida por la educadora regular.

El objetivo de la clase es que los niños identifiquen palabras que rimen. Para ello, la educadora diferencial emplea como recurso audiovisual un computador y un proyector de imagen. Los niños deben trazar una línea desde una palabra modelo, representada con un dibujo, hacia diferentes alternativas según el sonido final y tachar con una cruz aquella que no rima con el modelo presentado. Para dicha actividad, los niños están sentados formando un semi-circulo mirando hacia la pizarra, lugar donde son proyectadas las imágenes.

Finalizada la actividad, la docente entrega una guía, la cual se debe resolver de manera individual, a modo de evaluación respecto al objetivo previamente trabajado.

SIMBOLOGÍA

Ed^{2} : Educadora Diferencial (Daniela Rincón)

Er^{2} : Educadora de Aula Kínder (María Paredes)

No^{1} : Niño

Na^{1} : Niña

Ns : Niños

Nai^{1} : Niña con TEL Expresivo

Nai^{2} : Niña con TEL Mixto

Noi^{3} : Niño con TEL Mixto

Noi^{4} : Niño con TEL Mixto

Noi^{5} : Niño con TEL Mixto

Noi^{6} : Niño con TEL Expresivo (oyente)

Ns : Niños

Todos: Educadoras y niños

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Er^{2}: Ya niñitos, mirando hacia delante

Er^{2}: Benjamín, acá

Er^{2}: ¿qué dice ahí niños? ¿en el lápiz? empieza con /r/ *(indicando la imagen proyectada)*

No[1]: patrones

Er[2]: no empieza con /r/ /i/ ri…

Ns: rimas

No[2]: rico

Er[2]: rico, podría ser rico, pero no es rico…

No[3]: es rima

Er[2]: rima, rima dice ahí chiquillos (mientras la educadora diferencial termina de instalar equipo de proyección) rimas, vamos a trabajar con las rimas que tenemos que manejarlas sí o sií. Vamos a buscar rimas, la tía Daniela nos va explicar…

Ed[2]: ya chiquillos: ¿cómo están?

Ns: bien

Ed[2]: oye ¿qué les parece si recordamos qué son las rimas? ¿en qué me voy a fijar para ver si son rimas? *(algunos niños contestan sin que se les de la palabra)* Recuerden que levantamos la mano cuando vamos a…hablar *(algunos niños levantan la mano a modo de pedir la palabra)* A ver, Cristóbal

No[4]: qué tenemos que ver, qué tenemos, que tenemos que ver lo que rima y lo que rima con otra cosa

Ed[2]: ya, pero faltan ahí mas cosas

Er[2]: falta más

Ed[2]: ¿qué tenemos, qué buscar, Amaro? ¿en qué me fijo? *(el niño no responde)* A ver, le voy a preguntar a Matías. Matías: ¿tú recuerdas qué son las rimas?

Noi[4]: las palabras que terminan igual

Ed[2]: ¿escucharon?

Er[2]: mira qué buena respuesta, miren escuchen

Noi[4]: las palabras que terminan iguales

Er[2]: muy bien. Ya, ¿quién quiere dar un ejemplo de rimas, que se acuerde? De dos palabras que rimen. A ver, el Sebastián…

No[5]: *(otro niño responde)* gato con pato

Ed[2]: acá dijeron una: gato con pato ¿por qué? porque terminan en…

Ns: iguales

Ed[2]: en… ga-tooo/ pa-tooo ¿en qué terminan?

Ns: en tooo

Er[2]: muy bien

Ed[2]: ¿qué otra palabra?

Er[2]: acá hay otra tía *(una niña da otro ejemplo)* fruti-lla / piti-lla

Ed[2]: ya

Er[2]: acá hay otra

No[6]: rat-ón / bo-tón

No[7]: frutilla con ardilla

Ed[2]: también

Er[2]: apréndaselas de memoria por último. Sí, de memoria

No[8]: mamá / papá

Er[2]: mamá, papá, no. Ma-má / pa-pá *(mientras en la pizarra aparece la primera proyección)* Mira qué lindo lo que trajo la tía y pintados

No[7]: ay, qué bonito!

Ed^2: ¿qué vamos hacer hoy? Aquí aparece el dibujo modelo en que nos vamos a fijar, tienen que ver ¿qué es?… Es una…

Ns: campana

Ed^2: ya, qué tengo que ver ¿qué de estos dibujos u objetos riman con campana?

Er^2: no se puede enderezar *(haciendo alusión a que la imagen aparece ladeada)*

Ns: manzana, ventana

Ed^2: espérense *(mientras corrige la imagen, dándolo altura al proyector, le pide a una de las menores que le alcance unas libretas para usar de apoyo)*

Er^2: Emilia, anda a sentarte

Ed^2: no, me está pasando los cuadernos tía *(para darle la altura necesaria al proyector)*

Er^2: ah, disculpe tía, ya

Ed^2: ya, ahora sí

Er^2: tía, sacamos… vamos a trabajar con los niños que estén calladitos ¿cierto?

Ed^2: los niños que van a salir a la pizarra van a estar bien sentados. A ver, bien sentados: apoyando la espalda en el respetando de la silla, para que todos puedan ver y calladitos. Y si yo sé una respuesta, levanto la mano, no llego y digo la respuesta *(proyecta la primera imagen con un modelo y varios objetos, que riman con el modelo, a excepción de uno)*

Er^2: nombremos las cosas primero, tía

Ed^2: ¿en qué nos vamos a fijar?

Ns: campana

Ed^2: veamos en qué termina

Ns: campa-na

No[7]: ventana

Ed[2]: no, Cristóbal ¿qué dijimos de levantar la mano? Bien sentados, chiquillos… Yo no he explicado. No podemos llegar y decir ¡ventana, ventana! Ya, Cristóbal. Ya chicos, cuando yo diga ahora, ustedes me van a decir. Pero vamos primero a nombrar los objetos.

Er[2]: *(un niño interrumpe)* Adán, pon atención. Si esto es una prueba que vamos hacer también con la tía…

Ed[2]: ya, vamos a nombrar. Campa…

Todos: …na

Ed[2]: vamos a nombrar: manza-

Todos: …na, venta-na, ca-sa, la-na

Ed[2]: vamos a ver: ¿campana en qué termina? Vamos, todos juntos…

Ns: *(responden sólo algunos niños)* man-za-na

Ed[2]: ya, pero hagámosla todos juntos…

Todos: cam-pa-naaa

Ed[2]: ¿en qué termina?

Ns: na

No[7]: ventana

Ed[2]: no Cristóbal. Yo no he dicho todavía lo que hay que hacer, ahora que están todos sentados. Yo voy a llamar niños para que vengan hacer una línea con los que pertenecen… los que riman con la campana, si rima… llega a rimar la manzana, la casa, hago una línea.

Na[1]: lana, lana

Ed[2]: no, voy a elegir al calladito, al que esté con la mano abajo

Noi^{5}: *(ininteligible)*

Er^{2}: *ayayayá* no, no rima *tatatá* tampoco

Ed^{2}: entonces yo digo: cam-pa-na ¿quién se atreve?... A ver la Anette, ¿Anette se llama?

Er^{2}: ya Anette, anda

Ed^{2}: ya Anette ¿cuál rima?

Er^{2}: júntalo con una línea, Anette… campa-na con…

Ed^{2}: a ver, veámosla las dos juntas… cam-pa…

Na$_{2}$: na

Ed^{2}: man-za…

Na^{2}: na

Ed^{2}: ¿riman?

Na^{2}: sí

Ed^{2}: ¿por qué?

Na^{2}: porque terminan *igualeh*

Ed^{2}: porque terminan igual, bien hecho ¿terminan en…? *(la niña une ambos dibujos)*

Ns: na

Ed^{2}: ya a ver ¿quién más va a seguir? … Ya Vicente…

Er^{2}: hay un infiltrado ¿ya?

Ed^{2}: hay uno que no va

Er^{2}: hay uno que está ahí, calladito y no va…

Ed[2]: a ver, veamos: campa…na. Ya *poh*, ayúdame. Cam-pa…

Noi[5]: na. Venta-na

Ed[2]: ¿riman? *(el niño asiente con la cabeza)* Perfecto *(el niño une ambos dibujos)*. A ver, Esteban ¿qué nos queda? Nos quedan casa y lana ¿cuál rima con campana?

Noi[6]: lana

Ed[2]: a ver, vamos a ver. Campa-

No[11]: na

Ed[2]: la…

Noi[6]: na

Ed[2]: ¿riman?

Noi[6]: sí

Ed[2]: ya, muy bien ¿por qué?... ¿en qué terminan?

Noi[6]: iguales

Ed[2]: ¿con qué sonido?... campa-

Noi[6]: na

Ed[2]: ya, muy bien

Er[2]: tía, quiero que vaya el Abraham. Revisa si está bien…

Ed[2]: ¿falta alguno o no? *(indicando la imagen proyectada en la pizarra, con el único dibujo que no rima con el modelo)*

No[9]: sí

Ed[2]: a ver, hagámoslo juntos entonces. Campa-naaa / ca-saaa ¿riman?

No[9]: *(asienta con la cabeza)*

Ed[2]: a ver chiquillos ¿riman?

Ns: no

Ed[2]: entonces ¿tenemos que unirlo?

No[9]: no

Er[2]: tía, entonces hay que hacerle una cruz

Ed[2]: hagámosle una cruz a la casa *(mientras el niño realiza la cruz, la docente revisa el ejercicio)* Entonces: era la manzana, la ventana y la…

Ns: lana

Er[2]: ¿y por qué casa no, tía?

Ed[2]: veamos por qué. Cam-pa-na

Ns: cam-pa-naaa

Todos: ta-zaaa

Ed[2]: ¿por qué no riman?

Ns: porque no son iguales

Er[2]: termina en saaa, por eso no

No[8]: sa-po

Er[2]: sapo no. Sapo comienza con sa, podría…

No[7]: taza

Er[2]: taza, eso sí. Ca-saaa / ta-zaaa

Ns: (*muestra el segundo ejercicio y los niños comienzan a repetir la palabra del modelo y otras que riman con ella, mientras la educadora diferencial, le cede el turno a la educadora regular)* marti-llooo, cepi-llo, torni-llo, *peloti-llo*…

Ed^2: ya, a ver: ¿quién está calladito para que veamos a quién le va a tocar?

Er^2: niños. Ahora vamos a trabajar con esta palabra que está en el… círculo. Nombrémosla, a ver…

Ns: marti-llo, cepi-llo, torni-llo, *peloti-llo*…

Er^2: ya, pero vamos de a uno, si no es tan rápida la cosa. Nombremos la palabra que está en el círculo primero

Ns: marti-llooo, cepillo, torni-llo, *peloti-llo (en alusión al dibujo de una pelota)*

Ed^2: *¿pelotillo*? Yo no conozco la palabra *pelotillo*

Ns: pelota

Er^2: nunca hemos dicho *pelotillo*. Ya, marti… *(indicando cada dibujo)*

Ns: llooo, cepi-llo, torni-llo, pelo-ta… *(algunos niños identifican el quinto dibujo de un bolsillo)*

Er^2: bolsi-

Ns: …llo

Er^2: bolsillo. Éste es el bolsillo, éste que uno tiene acá *(mostrando el bolsillo de su delantal)* el que tenemos acá. Bolsi-llo. Entonces yo voy a llamar… lo mismo que hicimos con la tía Daniela. Vamos a buscar las palabras o los objetos que terminan como mar-ti…

Todos: llo

Er^2: marti… *(responden sólo algunos niños)* No escucho. Marti…

Ns: llo

Er[2]: voy a llamar a los que estén bien calladitos. Por ejemplo, voy a llamar a una señorita... Usted, vaya a unir martillo con una palabra que termine igual *(la niña se niega a participar)* Ya, te dio la vergüenza, ya. ¡Ya! Usted *(indicando a otro niño)* marti…

No[10]: llo con… con cepi-llo

Er[2]: ¡muy bien! Ya, júntalos con una línea diagonal: ¿se acuerdan cuándo trabajamos la línea diagonal? *(el niño termina y le entrega el plumón a la docente)* ¡Bien! Después la vamos a revisar, ya. Ya, vamos a llamar ahora a este señor, venga para acá. Usted, vaya a buscar: marti…

No[11]: llooo con torni-llo

Er[2]: ya, vaya a juntarlo: ¡muy bien! Y parece que quedan dos. Y tenemos que revisar… A ver, usted *(indicando a una niña)* marti…

Na[4]: marti-llo con bolsi-llo. Miren niños: llevamos tres, llevamos (indicando los dibujos) cepi-llo / marti-llo. Llevamos marti-llo / torni-llo ¿terminan igual?

Ns: sí

Er[2]: llevamos marti-llo con bolsi-llo *(ininteligible)* Miren niños: llevamos tres, pero me queda una ¿quién quiere ir hacerla?

Ns: yooo (*todos los niños y niñas al mismo tiempo*)

Er[2]: a ver, usted vaya *(eligiendo a otra niña)* Mira, si tú crees que no, me dices **Na[6]:** anda a buscar la otra *(la niña comienza a unir el dibujo que queda con la palabra modelo)* Nómbrala

Ed[2]: nómbrala primero

Er[2]: marti…

Na[6]: llo / pelo-taaa

Ed[2]: ¿qué hago cuando no terminan igual?

No[6]: una cruz *(le dibuja una cruz al dibujo que no corresponde)*

Er[2]: revisemos chiquillos. Vamos a revisar: ¿creen ustedes que están bien? *(se muestran flechas preestablecidas en las imágenes que corresponden*) sí, sí, sí *(viendo la correspondencia de las flechas)* y pelota, fíjate que no tiene línea ¿por qué no tiene línea?

No[7]: porque no corresponde

Er[2]: porque no corresponde a una palabra que rima con marti-llo

Ed[2]: ¿tía, cuáles son los sonidos de por qué no riman? ¿quién me puede decir, por qué pelota no rima?

No[7]: porque no…

Ed[2]: pero levante la mano. A ver, él dijo…

No[12]: porque termina con taaa

Er[2]: porque termina con taaaa

Ed[2]: y martillo … ¿en qué termina?

Todos: llooo

Er[2]: ya, continuemos: si-lla, elefante… ¿rima?

Ns: no

Er[2]: ya y silla con…

Ed[2]: ¿por qué? ¿con qué termina? Veamos… si..

Ns: lla

Ed[2]: ¿en qué termina?

Ns: silla

Ed[2]: no, no la palabra, el sonido…

Ns: en lla

Ed[2]: a ver, veamos ¿qué objetos van a aparecer? ¿con qué sonidos tiene que terminar?

No[13]: zapatilla

Ed[2]: no. A ver Tomás, yo estoy preguntando *(los niños comienzan hablar entre ellos)* miren ¿en qué palabras me tengo que fijar para ver si riman? ¿en qué me voy a fijar?

Ns: silla

Ed[2]: en silla

Er[2]: ya, vamos a sacar los niños que están calladitos

Ed[2]: sí, que estén calladitos. Ya, vamos a nombrar: me-saaa, zapati-llaaa, ardi-lla, frutilla…. y silla

Er[2]: ya calladitos. Vamos a ir pasándole el plumón a los niños que estén… ¿quiere salir usted? *(le pregunta a un niña que está en silencio)* Venga, venga, ya Rocío, venga…

Ed[2]: ven Roció, vamos las dos…

Er[2]: si sabe tía, pero no quiere. Dominique ¿quieres salir tú? *(asiente con la cabeza)*. La Dominique, tía: ella sabe

Ed[2]: ya Dominique, silla termina con

Na[7]: lla

Ed[2]: ¡muy bien!

Na[7]: y zapatilla

Er[2]: ¡muy bien! Ella lo descubrió, marque…

Ns: tía, yo quiero salir, tía yo *(varios niños y niñas al mismo tiempo)*

Er^{2}: van a salir los niños que estén… El Eloy tía, que está calladito, él estaba calladito levantando la mano. Vaya, que usted es campeón *(el menor se acerca a la pizarra e inmediatamente une dos objetos)*

Ed^{2}: a ver, veamos qué unió.

Ns: si-lla

Ed^{2}: con ardi-

Ns: lla

Ed^{2}: ¿riman?

Ns: sí

Ed^{2}: ya, vamos a ver

Er^{2}: *(una menor ha estado conversando durante gran parte de la actividad, sin embargo igual levanta la mano para participar y responde sin que le hayan cedido la palabra)* Esa chica no va poder salir, porque habla tanto y grita tanto que no va a poder salir ¿quién está al lado de…? La Isidora, ya Isidora, venga…ella es una dama, perdóneme, ella es una dama…

Na8: si-lla con fruti-lla ¡bien!

Ed^{2}: ¿está bien chiquillos o no?

Ns: sí

Ed^{2}: ¿por qué?

No^{7}: hay una que no rima

Ed^{2}: pero ¿por qué riman silla con frutilla?

No^{7}: porque son iguales

Ed^{2}: porque terminan igual. Fruti-lla / si-lla

Er[2]: porque terminan con lla. Tía, el Daniel. Ya Daniel, vaya *(el menor señala que silla y mesa no riman)*

Ed[2]: a ver, veamos: si-lla, me-sa ¿riman?

No[14]: no, terminan con si-lla y con ca-sa

Er[2]: ¡muy bien! Revisemos… están bien: un aplauso para ustedes, bravo, bravo *(aplausos)* Me toca la otra a mí: ¿qué es eso, niños?

Ns: *(ininteligible)*

Er[2]: no, digámosla bien. Ore…

Ns: ja

Er[2]: ¿en qué termina?

Ns: ja

Er[2]: ja ¿cómo qué?... ¿a ver?

Ns: *(ininteligible, todos los niños hablan al mismo tiempo) oveja*, abeja

Er[2]: pero a ver, nómbrenme cosas que terminen como ore-ja

No[7]: oveja

Er[2]: oveja, ya ¿qué más?

No[9]: reja

Er[2]: reja, otra

Na[7]: bruja

Er[2]: bru-ja, otra

Na[3]: aguja

Er^{2}: aguja ¡muy bien! Ya, veamos… nombramos las cosas, a ver *(pide nombrar los dibujos proyectados en la pizarra)*

Ns: abeja *(por la imagen de una oveja)*

Er^{2}: o-be-jaa

Er^{2}: ore…

Ns: … ja

Er^{2}: alme…

Ns: ja

Er^{2}: ore…

Ns: ja

Er^{2}: pa…

Ns: …to

Er^{2}: ore…

Ns: ja

Er^{2}: tía ¿sabes que me gustaría? Así como que viniera uno que hiciera todo el ejercicio…

Ed^{2}: a ver… ¿quién puede ser?

Er^{2}: el Aaron. A ver, anda Aaron: házme todo el ejercicio tú y el que no corresponde… A ver, digámoslo todos: ove…

Todos: ja / ore-ja (une ambos dibujo)

Er^{2}: ove-ja / alme-ja. Le decimos que sí o le decimos que no

No^{1}: sí (une ambos dibujos y se queda en silencio)

Er[2]: a ver, nombremos: la ore-ja / ove-ja ¿sí o no?

No[1]: *(asiente con la cabeza y las une)*

Ed[2]: ya, a ver. Nos queda el último: ¿lo quieres nombrar…? ¿cómo se llama el de allí abajo? *(indicándole el último dibujo del ejercicio, el cual no rima con la palabra modelo)*

No[1]: pa-to

Ed[2]: pato, rima

No[1]: no

Er[2]: ¿qué hay que hacer?

Noi[5]: una *cuh*

Ed[2]: *(el niño realiza la cruz en la palabra que no corresponde y la docente revisa el ejercicio)* ¡Muy bien! Démosle un aplauso *(niños y niñas aplauden)*

Er[2]: niños ¿les gusta trabajar así?...

Ns: sí

Er[2]: ¿qué tiene? ¿es más bonito? ¿más entretenido? ¿aprendo más?

Ed[2]: ¿les gusta trabajar así?

Ns: sí

Ed[2]: pero se tiene que acordar de algo para trabajar así con el computador y el *data:* ¿qué significa? ¿cómo vamos a estar sentados?... bien sentado tengo que estar, calladito y quedarme tranquilo… Ya tía, queda el último…

Ns: *(varios niños al mismo tiempo quieren salir a la pizarra*) Yo, yo tía, yo quiero salir…

Ed[2]: vamos a fijarnos: ¿cuál es la palabra?

Ns: *(ininteligible)*

Er^2: tije…

Todos: ra

Er^2: a ver, de nuevo: tije…

Ns: ra

Ed^2: veamos: hay una…

Ns: *(algunos niños responden, el resto se muestra inquieto)* polera, escalera, bandera…

Ed^2: no, hay unos nomás que participan. De nuevo, vamos todos juntos:

Todos: pole-ra, escale-ra, bande-ra, panta-lón

Ed^2: sí, llamamos a la Lisbeth

Er^2: Lisbeth ¿quieres hacer el ejercicio? *(los niños siguen inquietos)*

Ed^2: ya Lisbeth ¿cuál rima con tije-raaa? ¿cuál puede ser? *(no responde)* Vamos a nombrar, mira: tije-raaa, pole-raaa, escale-raaa, panta-lón… tije-raaa, pole-raaa ¿con cuál?... ¿con cuál? Tijera con cuál…

Ns: *(algunos niños y niñas comienzan a responder)* tije-ra con bande-ra. Pole-ra

Ed^2: ya, vamos a nombrarlos de nuevo: tije-ra, pole-ra… Ya, la Lisbeth ha trabajado harto, así que ella puede *(indica la polera)* Ya, haga una línea… haga una línea. Vamos Lisbeth. Ya, vamos a ver cuál otro rima ¿cuál vas a elegir? *(indica el dibujo de la bandera)* ya, bandera ¿rima?... tije-raaa, bande-raaa… ya, a ver veamos, tije-raaa con bande-raaa rima Lisbeth *(la asiente con la cabeza y hace una línea).* Ya tía ¿quién más?

Er^2: ya, otra más: la Martina tía no ha ido…

Ed^2: ya Martina, tije-raaa con…

Na[8]: escalera

Ed[2]: ¿rima o no rima?

Na[8]: sí *(une ambos dibujos con una línea)*

Ed[2]: ya, ahora el Matías: tieje-raaa con panta-lón

Noi[4]: no rima *(realizando una cruz)*

Ed[2]: veamos si está bien… chiquillos ¡qué bien! Recuerden, tenemos que fijarnos en el último… sonido final. Ya tía, ahí estamos…

Er[2]: ¡un aplauso!.

OBSERVACIÓN N° 7

Fecha : 25 de Mayo del 2012
Establecimiento Educacional : Complejo Educacional La Consolidada
Curso : Kinder A
Estudiantes integrados en TEL: 5 **TEL Expresivo** : 2 **TEL Mixto** : 3
Educadora Diferencial : Prof. Daniela Rincón

CONTEXTUALIZACIÓN

La clase se realiza en la sala de recursos. Los niños se disponen en sus puestos. Como primera actividad del día, los niños mencionan los días de la semana.

La educadora realiza una breve introducción sobre lo visto con anterioridad, acerca de las partes del cuerpo y menciona lo que se verá en dicha clase.

Como actividades centrales, realiza un juego de *"memorice"* con prendas de vestir, además y de acuerdo a la propia vestimenta de los niños, realiza otra actividad lúdica, en donde ellos deben identificarlas.

Finalmente, los niños deben relacionar prendas de vestir con la parte del cuerpo correspondiente. La educadora realiza un breve cierre sobre lo realizado durante la clase.

SIMBOLOGÍA

Ed^2 : Educadora Diferencial (Daniela Rincón)

Nai^1 : Niña con TEL Expresivo

Nai^2 : Niña con TEL Mixto

Noi^5 : Niño con TEL Mixto

Noi^6 : Niño con TEL Expresivo (oyente)

Ns: Niños

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Ed[2]: ya niños ¿quién me puede decir qué día es hoy? Pero levantemos la mano…

Nai[2]: el día…

Ed[2]: no, el que levante la mano. Yo voy a ver a quién voy a elegir…el Benjamín me levantó la mano. A ver, Benjamín ¿qué día es hoy?

Noi[5]: *feves*

Ed[2]: jueves ¿qué día es hoy, Esteban?

Noi[6]: viernes

Ed[2]: Lisbet ¿qué día es hoy?

Nai[1]: lunes

Ed[2]: ¿qué día es hoy Emilia?

Nai[2]: no me acuerdo

Nai[1]: martes

Noi[5]: mar-tes

Ed[2]: ¿les cuento qué día es hoy? Es el último día que vinimos al colegio…

Ns: ¡viernes!

Noi[5]: el viernes

Noi[6]: yo dije el viernes

Ed[2]: ¿cantemos los días de la semana?

Ns: ¡ya!

Ed[2]: con las palmas….uno, dos y tres…

Todos: *"los días de la semana chiquitín, los días de la semana chiquitín, son lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo*…"

Ed[2]: no los escucho…

Todos: *"son lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo. Son siete días lindos chiquitín, son siete días lindos chiquitín, son cinco para trabajar y dos para descansar, son cinco para trabajar y dos para descansar. Los días de la semana son"*

Ns: lunes, martes, miércoles, jueves, viernes, sábado y domingo

Ed[2]: entonces ¿qué día es hoy?

Noi[6]: domingo

Ed[2]: ¿hoy es domingo?

Nai[2]: viernes

Noi[5]: *domino*

Noi[6]: ¡viernes!

Ed[2]: viernes, porque es el último día de la semana que venimos al colegio. Oye, yo sé que al Benjamín le gusta cantar otra canción… ¿cómo es?

Noi[5]: *luneh, marteh, miércoleh* y *jueveh*, hasta el vierneh al colegio *voh, sábaro* y *domino* me pongo a descansar para el *luneh volve a empezáh*. Los días de la semana son *luneh, marteh, miercoleh, jueveh, vierneh*, sábado y ¡*domino*!

Ed[2]: muy bien ¿les cuento qué vamos a hacer hoy? Se acuerdan que lo último que vimos… ¿qué era?

Nai[2]: un cuerpo

Ed[2]: las partes del cuerpo ¿cierto? Y en nuestro cuerpo ¿qué cosas nos ponemos?

Nai[1]: polera, zapato

Ed[2]: ya, a ver: ¿qué más nos ponemos?

Nai[2]: pantalones, zapatilla, panty

Noi[6]: bufanda

Ed[2]: ya, sí bufanda ¿qué más?

Nai[1]: delantal

Ed[2]: y todas esas cosas que nombramos ¿cómo se llaman? ¿cómo se llaman la chaleca, la zapatilla, los pantalones? Se llama…se llaman frutas. ¿Nos ponemos frutas nosotros?

Ns: ¡nooo! Es ropa

Ed[2]: a ver…todos juntos

Ns: ro-pa

Ed[2]: muy bien. Nosotros nos ponemos ropa. Entonces podemos decir que son ropas o prendas de vestir y vamos a comenzar con un juego…

Noi[5]: ah, yo no quiero juego…

Ed[2]: el Benja se tiene que poner acá, porque o sino no va a ver… ¿te quieres poner acá?

Noi[5]: no

Ed[2]: ya. Entonces se queda ahí. Vamos a ver quién recuerda dónde van a estar estas fichas… ¿han jugado al memorice?

Ns: ¡siií!

Ed[2]: ya. Yo voy a poner estas fichas aquí, las vamos a dar vuelta y nos vamos allevar aquellas que sean las dos iguales y… ¿alguien puede saber de qué serán estas fichas?

Nai[1]: ¿de dibujo?

Noi[5]: una polera

(La educadora diferencial muestra algunas fichas con imágenes de prendas de vestir)

Ed[2]: sí, una polera. Miren ésta otra ¿qué será? *(la imagen muestra una blusa)*

Ns: polerón

Ed[2]: no niños. Esto es algo que usan las niñas y las mujeres…esto es una blu-sa…

Nai[2]: blu-sa

Ed[2]: ya, les puede salir una blusa. Ésta es fácil (*indica una ficha la cual muestra un vestido)*

Nai[1]: *oto* pantalón

Ed[2]: no, es un vestido

Nai[2]: vestido

Ed[2]: a ver: miren acá, esto lo usan los hombres ¿cómo se llama?… ca

Noi[6]: camisa

Ed[2]: ya, muy bien. Ahora miren acá (*muestra otra ficha a los niños*) esto es un…para el frío se usa…

Noi[6]: *shaleco*

Ed[2]: chaleco. Ya, veamos cómo vamos a jugar…manitos aba-jo (*la educadora diferencial coloca las fichas en la mesa para comenzar a jugar El Memorice)* Ya,

vamos a empezar… *"¡ene tene tú, saliste tú!*" (*indicando a Esteban*)…. Y después sigues tú, y así en forma de círculo, para que todos participen. Lo que tienen que hacer es dar vuelta dos fichas. Para eso van a respetar el turno. Ahora sólo le toca al Esteban.

(Esteban sólo saca las fichas y se va a su puesto)

Ed^{2}: pero tiene que nombrar lo que hay. ¿qué te salió?

Noi^{6}: ¿pantalón con chaqueta?

Ed^{2}: ¿ésa chaqueta cómo se llama?

Nai^{2}: chaleco

Ed^{2}: ¿entonces te salió?

Noi^{6}: pantalón

Ed^{2}: un pantalón y un chaleco… ¿cómo era?

Noi^{6}: un pantalón y un chaleco

Ed^{2}: muy bien, *delo* vuelta entonces. Acuérdense los demás de dónde están las fichas…Ya, te toca a ti Benja… ¿qué te salió? Uhh… ¿qué te tocó? Una…

Noi^{5}: camisa

Ed^{2}: y un ves…

Noi^{5}: *vestío*

Ed^{2}: ¿*vestío*? ¿*vestío* o vestido?

Noi^{5}: vestido

Ed^{2}: ya, un vestido

Noi^{5}: un vestido

Ed^{2}: entonces ¿qué encontraste Benja? Una…

Noi[5]: camisa

Ed[2]: y un…

Noi[5]: un vestido

Ed[2]: ¡perfecto! Ya, entonces *delo* vuelta. Lisbeth te toca a ti: ya sabemos dónde hay algunas prendas, por lo tanto tenemos que estar todos atentos…Uhhh… uhhh: ¿qué serán Lisbeth?

Nai[1]: una blusa y un chaleco

Ed[2]: ya, muy bien Lisbeth: *delas* vuelta…Ahora le toca a la Emilia, ya Emilia, dalo vuelta…Oh ¿qué te salió?

Nai[2]: un pantalón

Ed[2]: ¿dónde está el otro pantalón? Búscalooo, que está cerquita, cerquita…A ver Emilia ¿qué te llevaste? ¿qué hay?

Nai[2]: dos pantalones

Ed[2]: perfecto, lléveselos…Ya, Esteban ¡vamos! A ver, a ver… ¿qué te tocó?

Noi[6]: *shaleco*

Ed[2]: un chaleco ¿cómo?

Noi[6]: un chaleco

Ed[2]: y…

Noi[6]: un vestido

Ed[2]: perfecto ¿ya lo vieron todos, cierto? Porque tienen que recordar dónde están…Ya, a ver Benja… ¿qué te tocó?

(Benjamín saca la ficha de un chaleco)

Noi[5]: (*ininteligible)*

Ed[2]: ¿qué te salió?

Noi[5]: una camisa

Ed[2]: ¿una camisa?

Ns: ¡no! Un chaleco

Ed[2]: mira, yo tengo uno (*la educadora señala que tiene un chaleco*) ¿cómo se llama?

Noi[5]: un *sa-leco*

Ed[2]: a ver, di de nuevo chaleco

Noi[5]: un cha-leco

Ed[2]: ya, muy bien y…una…

Noi[5]: blusa

Ed[2]: una blusa, bien…delo vuelta para que le toque a la Lisbeth. Ya Lisbeth, te toca…Ahora ya sabemos dónde están, así que más rápido…¿qué te salió Lisbeth?

Nai[1]: dos blusas

Ed[2]: dos blusas, muy bien. Ya Emilia, te toca…

(Emilia saca dos fichas)

Ed[2]: ¿qué se llevó la Emilia?

Nai[2]: dos chalecos

Ed[2]: bieen, te llevaste estos dos…Ya Esteban, te toca a ti: rápido, rápido…¿qué te tocó?

Noi[6]: *vestidoh*

Ed[2]: ¿un vestido?

Noi[6]: no, dos

Ed[2]: ¿dos qué?

Noi[6]: dos *vestidoh*

Ed[2]: ¿dos *vestidoh* o dos vestidos?

Noi[6]: dos vestidos

Ed[2]: eso, ya… ¿veamos qué te toca?...Uhhh… son iguales ¿qué serán?

Noi[6]: camisas

Ed[2]: ¿cuántas camisas son?

Noi[6]: dos

Ed[2]: entonces son dos ca…

Noi[6]: camisas

Ed[2]: ya eso, muy bien…Ya chicos devuélvanme las fichas: ahora haremos otra actividad entretenida

(los niños devuelven las fichas a la educadora diferencial)

Ed[2]: ya niños: nos vamos a colocar todos con las sillas y nos vamos a sentar pegados a la pizarra…Recuerden que deben levantar las sillas

(los niños se cambian de lugar)

Ed[2]: ya niños, vamos a hacer algo… ¿qué estábamos viendo? Las prendas de…

Nai[2]: vestir

Ed[2]: Benjamín ¿qué estábamos viendo?

Noi[5]: yo no *sabo*

Ed[2]: yo no sé…Entonces, repita: las prendas de vestir…

Noi[5]: prendas de vestir

Ed[2]: muy bien. Ya, estábamos viendo las prendas de vestir o también le podemos decir ropa, pero yo quiero saber qué tienen puesto ustedes, así que mis modelos van a venir para acá y decir qué tienen puesto. Benjamín, mira para acá, porque o sino no saldrás como modelo. Ya, voy a empezar con la Emilia, venga para acá y párate en la silla de acá…Cuidado… Ya Emilia ¿cómo se llama esto? (*la educadora le toca el polerón a Emilia)*

Nai[2]: ¿chaleco?

Ed[2]: niños ¿esto es un chaleco? ¿cómo se llama esto Emilia?

Nai[2]: polerón

Ed[2]: muy bien. Ya ¿cómo se llama esto Emilia? *(le indica el delantal)*

Nai[2]: un delantal

Ed[2]: un delantal. Esto ¿cómo se llama? *(le indica el buzo)*

Nai[2]: pantalón

Ed[2]: pero ¿esto es un pantalón? ¿o tiene otro nombre?

Noi[5]: yo sé…buzo

Ed[2]: bu-zo… ¿qué tiene puesto acá? (indica las zapatillas)

Nai[2]: zapatillas

Ed[2]: ya ¿y a ver por acá? *(le indica su polera)*

Nai[2]: camisa

Ed[2]: ¿las niñas usan camisa?

Ns: noo, los hombres

Ed[2]: bien, Emilia tú usas una po…

Nai[2]: lera

Ed[2]: o lo que quería decir ella, que tenía una camiseta…Ya, muy bien: le voy a decir al Esteban que venga para acá…Esteban, usted tiene un…*(le indica el polerón)*

Noi[6]: ¿un chaleco?

Ed[2]: ¿es un chaleco?

Ns: ¡nooo!

Noi[6]: es un polerón

Ed[2]: bien, es un polerón…Esteban ¿qué tienes acá? (*le indica la cotona*)

Noi[6]: el delantal

Ed[2]: ¿las niñas llevan delantal?

Noi[6]: sí

Ed[2]: sí y los niños ¿llevan delantal?

Noi[6]: no

Ed[2]: los niños usan cotona. Esto se llama cotona ¿ya? Y ésto ¿cómo se llama? *(indica las zapatillas)*

Noi[6]: las zapatillas

Ed[2]: ya muy bien, abajo no más…El siguiente modelo va a ser…Lisbeth, ya rápidamente, miren…la Lisbeth, tiene puesto un… (*le indica su polerón)*

Nai[1]: polerón

Ed[2]: esto es un polerón, pero miren: ¿qué le falta a este polerón? Mangas…es un polerón sin man…

Nai[1]: mangas

Ed[2]: ¿esto de acá?

Nai[1]: un buzo

Ed[2]: ya ¿y acá?

Nai[1]: zapatillas

Ed[2]: a ver, pero ella no tiene zapatillas, ella tiene…

Nai[1]: ¡zapatos!

Ed[2]: zapatos, muy bien. Ya ¡abajo!... ¡Benja, ven! Ya, el Benja tiene… (*indica la cotona)*

Noi[5]: cotona

Ed[2]: cotona, bien. Y esto ¿cómo se llama?

Noi[5]: pantalón

Ed[2]: no, pero esto se llama buzo

Noi[5]: buzo

Ed[2]: ya ¿qué más tiene? (*le indica los calcetines*)

Noi[5]: calcetines

Ed[2]: muy bien y miren: ¿cómo se llama esto? (*le indica el polerón*) un pole…

Noi[5]: rón

Ed[2]: muy bien Benja ¿saben lo que vamos a hacer? Voy a decir… miren… Emilia mira para acá. Voy a decir: ¡cambio de puesto!

(La educadora diferencial cambia de puesto a los niños para que retomen la atención para la siguiente actividad)

Ed[2]: voy a decir ¡un, dos, tres! Cambio de puesto… Ah, pero la Emilia no se cambió de puesto, ya… ¡un, dos, tres: cambio de puesto! ¡un, dos, tres: manitos

cruzadas! ¡un, dos, tres: pies juntos! Ahora sí ¿quieren ver lo que tengo acá? ¿podré traer frutas?

Ns: ¡nooo!

Ed^{2}: ¿podré traer partes del cuerpo?

Ns: ¡nooo!

Ed^{2}: ¿podré traer medios de transporte?

Ns: ¡nooo!

Ed^{2}: ¿quién me quiere decir qué hay acá? ¿veamos algo? Uhh… *(muestra una lámina)*

Nai^{2}: calcetines

Ed^{2}: ¿y qué son los calcetines?

Nai^{2}: se ponen en el pie

Ed^{2}: se ponen en el pie ¿pero qué son?

Nai^{2}: prendas de vestir

Ed^{2}: muy bien, son prendas de vestir…Vamos a ver si ustedes las conocen: yo voy a ir nombrando y el que se la sepa va a venir a ponerlo acá… ¿ya? Vamos a ver lo que va a salir…Entonces van a salir de a uno: ya Benja, escoge una lámina ¿qué te salió? Se lo vas a mostrar a los compañeros…

Nai^{2}: un pantalón

Ed^{2}: ahh, pero el niño que viene acá adelante es el que va a hablar, los que están sentados están ¡un, dos, tres: momia es, con la boquita cerrada…! Ya Benja ¿qué te salió entonces?

Noi^{5}: un pantalón

Ed[2]: ya muy bien, colóquelo en la mesa…Emilia, venga para acá…rápido…ya ¿qué le salió?

Nai[2]: una polera

Ed[2]: pero esta polera tiene algo especial *(le indica las mangas)*

Nai[2]: mangas…

Ed[2]: mangas… ¿cómo son? ¿cortas?

Nai[2]: cortas

Ed[2]: no, no son cortas, ésta es una polera de man…

Nai[2]: ga

Ed[2]: manga lar…

Nai[2]: ga

Ed[2]: ya ¿te acuerdas cómo se dice? Po…

Nai[2]: lera de manga larga

(los niños conversan y no ponen atención)

Ed[2]: ya, muy bien. Chiquillos silencio, sino no podemos seguir…ya, viene la Lisbeth rápidamente ¿cómo se llama esto?

Nai[1]: un chaleco

Ed[2]: ¿lo vieron? Ya, colóquelo en la mesa….venga Esteban…

(*Esteban saca una lámina relacionada con las prendas de vestir)*

Ed[2]: miren acá ¿cómo se llama eso?

Noi[6]: ¿polerón?

Ed[2]: chiquillos ¿esto es un polerón? ¿alguien sabe cómo se llama?

Nai[2]: una chaqueta

Ed[2]: es una chaqueta, muy bien Emilia. Ya Esteban, colóquelo…Ahora viene la Emilia…

(*Emilia saca una lámina)*

Ed[2]: a ver, esto se los enseñé…

Nai[2]: una polera

Ed[2]: ¿es una polera?

Ns: no

Ed[2]: ¿quién se acuerda?

Noi[6]: ¡un chaleco!

Noi[5]: ¡una cotona!

Ed[2]: empieza con ca…una ca

Nai[2]: camisa

Ed[2]: muy bien. Ahora desde sus puestos me dirán…Lisbeth ¿qué es esto?

Nai[2]: una parka

Ed[2]: es parecido a una parka, pero se llama abrigo. Todos juntos…

Ns: abrigo

Ed[2]: ya, siguiente: Benjamín…

Noi[6]: zapatilla

Ed[2]: ¿usted se llama Benjamín? Ya, Benja

Noi[5]: zapatilla

Ed[2]: ya, Emilia ¿qué es esto?

Nai[2]: gorro

Ed[2]: Esteban

Noi[6]: bufanda

Ed[2]: Lisbeth

Nai[1]: zapato

Ed[2]: Benjamín

Noi[5]: pantalón

Ed[2]: No, lo que tienes puesto Benjamín. Yo te lo dije ¿cómo se llama?

Noi[6]: buzo

Ed[2]: Lisbeth

Nai[1]: abrigo

Ed[2]: lo que tienen todos puestos

Nai[1]: polerón

Ed[2]: Esteban

Noi[6]: polera

Ed[2]: y la polera ¿cómo es?

Noi[6]: *(pensando)* mmm

Ed[2]: es polera manga corta. A ver, todos…

Noi[6]: polera manga corta

Ed[2]: esto se llamaba… miren acá…cha

Ns: chaleco

Ed^2: cha… que…

Ns: chaqueta

Ed^2: ya, miren y ¿éste?

Ns: botas

Ed^2: miren, lo que vamos a hacer ahora, pero tienen que estar bien sentados…un dos, tres: piernas cruzadas… Un, dos, tres: cabecitas quietas… Un, dos, tres congelados…Miren, como nosotros vimos las prendas de vestir, pero antes vimos las partes del cuerpo y yo dividí el cuerpo en varias partes: lo dividí en piernas, ya tocándonos las piernas

(los niños se tocan las piernas)

Ed^2: ya, tocándose las piernas…Muy bien…congelado! Ahora también traje esta parte que es la cabeza…tocándose la cabeza… Pero miren lo que nos falta: también traje los pies, todos tocándose sólo los pies, pies, pies… y también traje esta parte que se llama el tronco, donde está la guatita y el pecho ¿saben lo que vamos a hacer? Vamos a ver en qué parte van estas prendas de vestir…oh, pero silencio: no les he contado que van a poder saltar como conejo, o como canguros ¿ya? Pero yo quiero que estén congelados primero… un, dos, tres: piernas cruzadas… Un, dos, tres: manos cruzadas…¿qué vamos a hacer? Yo voy a decir una parte del cuerpo y ustedes me van a decir que prenda de vestir podemos utilizar en esa parte del cuerpo. Vamos a hacer un ejemplo, Emilia: ¿qué nos ponemos en los pies? Venga saltando…

(Emilia va saltando hacia donde están las láminas, que están dispuestas en el suelo)

Ed^2: ya Emilia… ¿qué sacaste?

Nai^2: una bota

Ed^2: muy bien ¿dónde la debes poner?

Nai[2]: en *loh pieh*

Ed[2]: en los pies, muy bien, colóquelo al lado de los pies…asiento. Ahora le tocará al Benjamín… Benja, yo me quiero colocar algo en las piernas: ¿puede ser una camisa?

Noi[5]: mmm no…

Ed[2]: venga saltando y me ayuda… ¿qué me pongo en las piernas?

(Benjamín busca una lámina)

Ed[2]: ya ¿qué sacaste Benjamín?

Noi[5]: pantalón

Ed[2]: ¿pantalón o un pantalón?

Noi[5]: un pantalón

Ed[2]: muy bien. Ya, a ver Esteban…yo en el tronco me quiero poner un gorro

Noi[6]: noo…esto, tía

Ed[2]: ¿cómo se llama eso?

Noi[6]: polera

Ed[2]: ¿polera de manga?

Noi[6]: corta

Ed[2]: a ver Lisbeth ¿puedo ponerme una bufanda en mi cabeza?

(los niños se ríen)

Ed[2]: ¿qué puedo usar en mi cabeza?

Nai[1]: un gorro

Ed[2]: ya. Entonces, ahora al que yo vea quieto va a jugar…yo voy a decir, o partes del cuerpo o voy a decir prendas de vestir…Entonces yo voy a decir… Lisbeth: falda, entonces usted va a levantarse y va a poner la falda donde corresponda…o yo puedo decir, van a buscar algo que se pueda poner en la cabeza…¿ya? Voy a comenzar con Lisbeth, voy a decir chaleco…

(Lisbet va a buscar el chaleco)

Ed[2]: y después me tiene que decir la frase entera…el chaleco, ¿qué me quieres decir de él?

Nai[1]: el chaleco cuerpo

Ed[2]: ¿el chaleco cuerpo? ¿Está bien eso?

Nai[1]: el chaleco se viste la persona

Ed[2]: la Lisbeth dijo el chaleco se viste la persona, pero si lo decimos más claro, el chaleco se coloca en el tronco ¿cómo?

Nai[1]: el *shaleco* se *cohoca* en el tonco

Ed[2]: ¿o en el tronco me pongo el chaleco?

Nai[1]: en el tronco me pongo el shaleco

Ed[2]: ya. Siguiente: voy a decir Emilia…piernas…rápidamente… piernas

(Emilia va a buscar una prenda de vestir que se coloque en las piernas)

Ed[2]: ya, Emilia ¿qué colocaste?

Nai[1]: la *farda*

Ed[2]: ¿la *farda* o la falda?

Nai[1]: falda

Ed[2]: ¿dónde me pongo la falda?

Nai[1]: la *farda*…

Ed[2]: la falda

Nai[1]: la falda, cuando le da calor a la gente

Ed[2]: ahh pero ¿cómo era? La falda me la…

Nai[1]: pongo en *las* pies

Ed[2]: ¿en *las* pies? ¿ahora lo puedes decir más completo? La falda me la pongo en las piernas

Nai[1]: la falda me la pongo en *lah* piernas

Ed[2]: ya mucho mejor. Ahora va a venir Benjamín…Benja, voy a decir camisa, ¿dónde la pones?...

Noi[5]: En el *tonco*

Ed[2]: ya, colóquelo entonces

Noi[5]: es una chaqueta

Ed[2]: ¿yo dije chaqueta? Es una camisa…La camisa

(silencio)

Ed[2]: la camisa va en la cabeza

Noi[5]: no

Ed[2]: a ver ¿cómo es entonces?

Noi[5]: la camisa va en el *tonco*

Ed[2]: la camisa me la pongo en el tronco, muy bien Benja… A ver Esteban, la última…voy a decir: pies…pies….ya, venga entonces: ¿qué se pone en los pies?

Noi[6]: calcetines

Ed[2]: muy bien, veamos entonces…me vas a decir la oración ¿ya?…los que colocaste

Noi[6]: calcetines

Ed[2]: los…

Noi[6]: los calcetines…

Ed[2]: ¿dónde van?

Noi[6]: los calcetines en los pies

Ed[2]: ¿así? ¿decimos los calcetines en los pies? ¿o cómo lo puedo decir mejor? Los calcetines me…

Noi[6]: los pongo en los pies

Ed[2]: ya, muy bien chicos ¿qué vimos hoy?

Ns: las partes del cuerpo

Ed[2]: ya ¿pero qué más vimos?

Ns: la ropa

Ed[2]: la ropa o prendas de vestir…Muy bien y formamos oraciones también…ya niños… ¡nos vamos a la sala!

OBSERVACIÓN N° 8

Fecha **:** 30 de mayo del 2012
Establecimiento Educacional **:** Complejo Educacional La Consolidada
Curso **:** Kínder A
Profesora Jefe **:** María Paredes
Educadora Diferencial **:** Prof. Daniela Rincón
Total estudiantes **:** 37
N° de niñas **:** 20 N° de niños **:** 17
Estudiantes integrados en TEL **:** 6 TEL Expresivo : 2 TEL Mixto : 4

CONTEXTUALIZACIÓN

La actividad se realiza en el aula regular, durante el primer bloque de la jornada. Una vez que los niños hicieron la rutina del saludo junto a la Educadora de Párvulos, ésta, le da el pase a la Educadora Diferencial para que trabaje segmentación silábica con los niños.

Para ello, realiza una actividad lúdica, en donde los niños deberán segmentar en sílabas diferentes láminas o fichas. Luego de esta actividad se deriva en otros juegos conversando el objetivo de la clase.

La Educadora Diferencial no realiza un cierre específico de la clase.

SIMBOLOGÍA

Ed^2 **:** Educadora Diferencial Daniela Rincón

Er^1 **:** Profesora aula

No^1 **:** Niño

Na^1 **:** Niña

Ns **:** Niños

Nai[1] **:** Niña con TEL Expresivo

Nai[2] **:** Niña con TEL Mixto

Noi[4] **:** Niño con TEL Mixto

Noi[5] **:** Niño con TEL Mixto

Noi[6] **:** Niño con TEL Expresivo

TRANSCRIPCIÓN INTERVENCIÓN EDUCADORA DIFERENCIAL

Er[2]: a ver, silencio niños, veamos lo que va a hacer la tía Daniela…oiga ¿dejemos de conversar?

Ed[2]: a ver ¿quién me puede decir que nos toca siempre por la mañana?

Noi[5]: ¡hacer tareas!

Ed[2]: len…

Ns: guaje

Ed[2]: y ¿qué era lo último que estaban viendo en lenguaje? ¿se acuerdan que estaban viendo algo nuevo?

Ns: ¡si!

Ed[2]: a ver le voy a preguntar a Benjamín

Noi[5]: Estamoh haciendo tareah

Ed[2]: si, están haciendo tareas, pero ¿qué hago en esta tarea?

No[1]: ¡yo sé!

Ed[2]: a ver Amaro

No[1]: que tenemos que hacer las tareas bien

Ed^{2}: ya, hay que hacerlas bien, pero ¿qué hago en esta tarea? ¿veo rimas o tengo que ver algo nuevo?

No^{2}: ¡algo nuevo!

Ed^{2}: ¿qué es eso nuevo Vicente?

No^{2}: ehhh

Ed^{2}: contar así (*aplaudiendo con las palmas)*

No^{3}: ¡patrones!

Noi^{5}: tones

Ed^{2}: mmm ¿nadie se acuerda lo que vemos en Lenguaje?

No^{4}: los días de la semana

Er^{2}: Claro ¿los días de la semana en lenguaje?

Ed^{2}: cuando yo digo: man-za-na (*aplaudiendo con las palmas)* ¿qué será?

No^{1}: las palabras que terminan iguales

Er^{2}: puede ser tía, pero es otra cosa, es lo que hicimos ayer en la nube…

No^{5}: la sílaba

Er^{2}: por aquí está la respuesta

Ed^{2}: ¿a ver José?

No^{5}: la sílaba

Ed^{2}: estamos viendo las sílabas que tienen las palabras, estamos separando las palabras en sílabas….miren lo que les traje…hoy vamos a separar estas palabras que están acá, las vamos a separar y luego las vamos a clasificar en palabras que tengan una sílaba, palabras que tengan dos sílabas y tres sílabas *(la Educadora Diferencial coloca tres cajas en el suelo, cada caja corresponde a una cantidad de*

sílabas) ya entonces ¿qué vamos a ver? La cantidad de sílabas que tienen las palabras y las vamos a juntar, las que tengan una, las que tengan dos y las que tengan tres silabas…ya niños les voy a mostrar la siguiente imagen y ustedes deberán separar en sílabas…¿me ayudan con esta imagen?

Ns: Nidoo

Ed[2]: acuérdense primero con las manos y después con los dedos

Ns: (*aplaudiendo para separar en sílabas)* Ni-do

Ed[2]: de nuevo

Ns: ni-do

Ed[2]: ahora con los dedos

Ns: (*los niños cuentan con sus dedos las sílabas)* Ni-do

Ns: ¡dos!

Ed[2]: ahh lo voy a dejar acá porque nido tiene tres sílabas *(la Educadora Diferencial deja la imagen en la caja que representa a tres sílabas)*

Na[1]: Noo, tiene dos silabas

Ed[2]: en el dos ¿por qué? Porque tiene dos…

Na[1]: silabas

Ed[2]: ya, yo quiero que salga el Matías primero…a ver Matías escoge una lamina, solo una…muéstrasela a tus compañeros ¿qué es?

Noi[4]: Sol

Ed[2]: ya dímelo con las manos

Noi[4]: sol (*aplaudiendo)*

Ed[2]: ahora con los deditos

Noi[4]: sol

Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene?

Noi[4]: una

Ed[2]: ¿niños está bien lo que dice el compañero?

Ns: si

Ed[2]: muy bien Matías

Er[2]: Bien Matías, él se sabe las rimas y separar en sílabas

Ed[2]: ya Benjamín te toca a ti porque estás bien sentado

(Benjamín saca una lámina)

Ed[2]: ¿qué te salió Benjamín?

Noi[5]: pala

Ed[2]: miren chiquillos lo que le salió ¿qué le salió?

Ns: pala

Ed[2]: ya es una pala, ahora Benja separa pala en sílabas, primero con las palmas

Noi[5]: pa-la

Ed[2]: de nuevo

Noi[5]: pa-la

Ed[2]: ahora con los dedos

Noi[5]: pa-la

Ed[2]: ¿cuántas tiene?

Noi[5]: ehh doh

Ed^2: ahora ustedes chiquillos con los dedos

Ns: pa-la

Ed^2: ¿cuántas sílabas tiene?

Ns: dos

Ed^2: ya tía a ¿quién podemos sacar ahora?

Er^2: a ver tía podemos sacar a la Emilia…E-mi-lia, ¡ya Emilia vamos!

Ns: E-mi-lia

Er^2: Silencio, escuchemos a la Emilia

(*Emilia saca una imagen*)

Ed^2: a ver ¿qué te tocó Emilia?

Nai^2: *(No responde)*

Ed^2: muéstraselo a tus compañeros ¿qué será?

Ns: candado

Ed^2: vamos a hacerlo con las palmas Emilia…can-da-do

Nai^2: can-da-do

Ed^2: bien, ahora con los deditos

Nai^2: canda-do

Ed^2: ¿canda-do? otra vez, can-da-do

Nai^2: can-da-do

Ed^2: ¿cuántas sílabas tiene?

Nai^2: (*No responde)*

No[1]: yo sé tía

Ed[2]: pero le está tocando a la Emilia…Ya Emilia ¿cuántas sílabas tiene can-da-do?

Nai[2]: tres

Ed[2]: muy bien, a ver chiquillos veamos todos juntos ¿cuántas sílabas tiene candado?

Ns: Can-da-do…tres

Ed[2]: ya Emilia ¿cuál es el numero tres?

Nai[2]: ese *(indicando la caja en la que debe poner las imágenes con tres sílabas)*

Ed[2]: muy bien…Ya tía dígame quién puede venir

Er[2]: a ver la María está súper tranquila

Ed[2]: ya miren chiquillos lo que le salió a la María ¿qué es eso?

Na[2]: gato

Ed[2]: ya y ¿cuántas sílabas tiene?

Na[2]: ga-to

Ed[2]: ahora con los dedos

Na[2]: ga-to…dos

Ed[2]: bien María…niños ¿está bien lo que hizo la María?

Ns: Sii

Ed[2]: a ver ¿separemos gato? Ga-to

Ns: ga-to…dos

Ed[2]: muy bien, entonces se queda en la cajita que tiene el número dos…Ya Nicolás, vas a sacar bien rápido una imagen… ¿qué es?

No[4]: una luna

Ed[2]: ya ¿lo quiere hacer con los dedos?

No[4]: ya…lu-na

Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene luna?

No[4]: dos

Ed[2]: muy bien, ya Sebastián venga, rápido…. ¿qué te salió?

No[5]: pato

Ed[2]: a ver y ¿cuántas sílabas tiene pato?

No[5]: pa-to

Ed[2]: ya, niños ¿veamos si el Seba lo hizo bien? ¿cuántas silabas tiene pato? Pa…

Ns: ¡to!

Ed[2]: ¿cuántas tiene?

Ns: dos

Ed[2]: ya tía

Er[2]: yo voy a sacar a los que están menos atentos, a los que les cuesta más aprender…el Ignacio tía

Ed[2]: ya a él lo podemos ayudar entonces….ya Ignacio ¿qué te salió?

No[6]: ¿cruz?

Ed[2]: si, es una cruz ¿cuántas silabas tiene?

No[6]: *(ininteligible)*

Ed[2]: a ver niños ¿veamos cuantas sílabas tiene cruz? ¿a ver? Cruz

Ns: Cruz (*aplaudiendo)*

Ed[2]: ahora con los dedos

Ns: cruz

Ed[2]: ¿cuántas tiene?

Ns: una

Ed[2]: ya, venga Tomás

Er[2]: ya Tomás te toca

Ed[2]: ¿qué te salió?

No[7]: un salero

Ed[2]: ya, pero lo vamos a considerar solo como sal ¿ya? ¿cuántas silabas tiene sal?

No[7]: sal *(aplaudiendo)*

Ns: sal *(aplaudiendo)*

Noi[5]: una

Ed[2]: ¿dónde va?

No[7]: en el uno

Er[2]: ya ahora viene el otro Sebastián

Ed[2]: ya Sebastián saca una… ¿qué te tocó? A ver, miren niños ¿qué le salió al compañero?

No[8]: silla

Ed[2]: a ver todos juntos

Ns: silla

Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene silla?

Ns: dos

Ed[2]: a ver esperen su turno, le toca solo al Sebastián ¿cuántas sílabas tiene silla?

No[8]: dos

Ed[2]: ya ahora ustedes niños, separemos silla

Ns: si-lla

Ed[2]: ¿cuántas sílabas?

Ns: dos

Er[2]: tía el Ian

Ed[2]: ya Ian venga…saca una… ¿qué te salió?

No[9]: *(ininteligible)*

Ed[2]: miren lo que le salió al compañero…primero lo vas a hacer tú solo

No[9]: tor-tu-ga

Ed[2]: ya ahora con los deditos contemos

No[9]: tortu-ga

Ed[2]: de nuevo tor…

No[9]: tu-ga

Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene?

No[9]: tres

Ed[2]: muy bien, ¡ya ahora lo hacemos entre todos!

Ns: tor-tu-ga

Ed[2]: y ¿dónde lo va a poner?

No[9]: en el que tiene tres

Ed[2]: perfecto

Er[2]: ahora puede salir el Juan tía

Ed[2]: tía la Millaray pasará primero y al Juan le tocará la última…miren lo que le salió a la compañera

Na[4]: pan

Ed[2]: ya sepárelo en sílabas

Na[4]: pan (*aplaudiendo y separando en sílabas*)

Ed[2]: bien, ahora con los deditos

Na[4]: pan ¡uno!

Ns: unaa

Ed[2]: ya y el último Juan, saque la imagen…. ¿qué te salió? Miren chiquillos lo que le salió al Juan

Ns: una estrella

Ed[2]: ya pero dejemos que el compañero lo haga primero, ya Juan… ¿qué es esto?

No[10]: estrella

Ed[2]: ya ¿separemos en sílabas estrella? Primero con las manos

No[10]: es-tre-lla

Ed[2]: ya ahora con los deditos

No[10]: es-tre-lla

Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene?

No[10]: tres

Ed[2]: ya ahora nosotros chiquillos con los deditos

Ns: es-tre-lla

Ed[2]: ¿cuántas tiene?

Ns: tres

Ed[2]: muy bien. Ya chicos ¿quién me cuenta lo que hicimos?, pero hay mucha bulla

No[2]: patrones

No[3]: ¡las rimas!

Ed[2]: ¿las rimas? miren contamos…a ver el que está tranquilito podrá hablarme

No[1]: las síbalas

Ed[2]: no, las silabas, vimos el número de sílabas que tienen estas palabras…ya ¿qué vimos? El numero, chiquillos ¿de qué?

(se produce mucho ruido en la sala)

Ed[2]: ah no escucho ¿qué vimos?

Ns: las sílabas

(La Educadora Regular toca el pandero para que los niños se ordenen y se pueda realizar la siguiente actividad, los niños aplauden al ritmo del pandero)

Er[2]: yo creo que hoy día no hay recreo, porque han estado muy conversadores los niños, van a hacer puras tareas…alto…van a ponerle atención a la tía porque la tarea que viene después no es fácil.

Ed^{2}: miren vamos a ver ¿qué número voy a poner?

Ns: dos

Ed^{2}: ya y ¿qué voy a poner aquí?

Ns: una silla

Ed^{2}: ¿y cuántas silabas tiene silla?

Ns: dos

Ed^{2}: bien, miren la voy a poner ahí, voy a poner el número…que es lo que voy a hacer, voy a poner una ficha con dibujo y voy a ver cual tiene dos silabas al igual que silla…voy a poner gato, tomate, voy a poner botella y voy a poner pato… ¿qué tengo que hacer? Voy a ver cuál de estas tiene la misma cantidad de sílabas que silla *(la educadora dispone las fichas en el suelo)* Ya le voy a preguntar a la Martina

Na^{5}: silla y frutilla

Ed^{2}: no, no estamos viendo rimas sino quién tiene dos silabas

Er^{2}: de estas fichas ¿cuáles tienen dos?

Na^{5}: gato y pato

Ed^{2}: a ver veamos: ga-to ¿cuántas tiene?

Na^{5}: dos

Ed^{2}: ya encierre gato y pato en un círculo porque tiene dos sílabas…Ya busquemos otra palabra modelo…va a ser esta… ¿qué es? (*muestra la ficha de un zapato)*

Na^{5}: zapato

Ed^{2}: ¿cuántas silabas tiene? ¿veamos?

Ns: za-pa-to

Ed[2]: Emilia ¿cuántas tiene zapato?

Nai[2]: tres

Ed[2]: tres sílabas, y la voy a colocar acá y voy a ver qué palabras tienen tres silabas…voy a colocar esta…a ver todos juntos

Todos: lu-na

Ns: dos

Ed[2]: ya, voy a colocar esta de acá ¿cómo se llama?

Ns: ti-je-ra

Ns: tres

Ed[2]: ya,voy a colocar esta ahora

Ns: co-ne-jo

Ns: tres

Ed[2]: ¿y esta última que será?

Ns: rey

Ns: ¡una, una, una!

Ed[2]: ya voy a ver a quién voy a llamar, para que me pueda decir qué dibujos tienen tres sílabas…Ya usted, va a buscar que dibujos tienen tres sílabas, ¿cuál tiene tres?

No[5]: zapato

Ed[2]: ya zapato tiene tres sílabas y ¿cuál otro dibujo más?

No[5]: conejo

(Se produce bastante ruido en la sala porque varios niños se ponen a conversar)

Er[2]: a ver silencio y pongan atención porque después viene una tarea y si ustedes no ponen atención no van a entender la tarea

Ed[2]: ya ¿veamos que encerró?

No[5]: conejo

Ed[2]: ¿veamos si está bien?

No[5]: co-ne-jo

Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene?

No[5]: tres

Er[2]: co-ne-jo, za-pa-to

Ed[2]: ya ¿cuál otra tiene tres?

Noi[5]: tijera

Ed[2]: a ver ¿cuál tiene tres, luna, tijera o rey?

Ns: tijera

Ed[2]: ¿veamos todos cuántas sílabas tiene tijera?

Ns: ti-je-ra

Ns: tres

Ed[2]: muy bien

Er[2]: vamos ahora con cuatro sílabas

Ed[2]: miren lo que voy a colocar… ¿qué es esto? ¿quién me dice qué es esto?

No[7]: ventilador

Ed[2]: bien ¿cuántas sílabas tiene ventilador?

No[7]: ven-ti-la-dor

Ed^{2}: ¿cuántas tiene?

No^{7}: cuatro

Ns: cuatro

Ed^{2}: bien, cuatro

Er^{2}: vamos a encerrar en un círculo las que tengan cuatro

Ed^{2}: La primera que voy a colocar ¿cómo se llama?

Ns: tetera

Ed^{2}: contemos

Ns: te-te-ra

Ed^{2}: ¿cuántas tiene?

Ns: tres

Ed^{2}: ahora miren, esto ¿quién sabe cómo se llama?

No^{6}: Mueble

Ed^{2}: es un mueble que tiene un nombre y empieza con /es/

Er^{2}: es-cri-to-rio es un escritorio

Ns: es-cri-to-rio

Ed^{2}: ¿cuántas sílabas tiene escritorio?

No^{6}: cuatro

Ed^{2}: a ver veamos esta de acá

Noi^{5}: tortuga

Ed^{2}: ¿cuántas tiene?

Er[2]: tor-tu-ga

Noi[5]: tes

Ed[2]: ya esta de acá

No[5]: rueda

Ed[2]: no, es un neumático neu-má-ti-co…a ver todos

Ns: neu-má-ti-co

Ed[2]: ¿cuántas tiene?

No[5]: cuatro

Ed[2]: cuatro. Ya ahora sacamos tía… ¿quién viene a buscar las palabras que tienen cuatro sílabas?…las que tienen cuatro igual que el modelo…Juanito puede salir

No[10]: ¿tiene cuatro esa?

Ed[2]: si ¿cómo se llama?

No[10]: neumático

Ed[2]: ¿cuántas silabas tiene?

No[10]: cuatro

Ed[2]: a ver separemos

No[10]: neu-má-ti-co

Ed[2]: ¿cuántas tiene?

No[10]: cuatro

Ed[2]: muy bien

Er[2]: ya ahora a venir usted que está tranquila

Ed^{2}: ¿cuál vas a elegir?

Na^{6}: esta…Es tetera

Ed^{2}: ya separémosla

Na^{6}: te-te-ra

Ed^{2}: ¿cuántas tiene?

Na^{6}: tres

Ed^{2}: ¿y es igual al modelo? Porque tienen que ser cuatro…

Er^{2}: ¿podrá ser escritorio?

Na^{6}: es-cri-to-rio

Ed^{2}: ¿cuántas sílabas tiene escritorio?

Na^{6}: cuatro

Ed^{2}: Muy bien…Ya chiquillos separemos todos juntos escritorio

Ns: es-cri-to-rio

Ed^{2}: ¿cuántas sílabas tiene?

Ns: cuatro

(Se escucha ruido en la sala)

Ed^{2}: ya chiquillos van a recordar esto que hicimos para que hagan la tarea después

VIII.Identificación de estrategias

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 1

Fecha **:** 16 de abril 2012

Colegio **:** Eduardo Frei Montalva

Curso **:** Pre kínder B

Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia

Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt

Total estudiantes **:** 31

N° de niñas **:** 16 **N° de niños:** 15

Estudiantes integrados en TEL **:** 5

Tema Abordado **:** Oficios y Profesiones

Objetivo **:** Identificar segmentación silábica de palabras relacionadas con el contenido de oficios y profesiones.

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Toma de turno	**Ed**[1]: (…) levantamos la mano y nos quedamos con la boca cerrada y cuando la tía da la palabra, ahí recién respondo ¿cierto?		**Pragmático**
Preguntas cerradas	**Ed**[1] **:** (…) voy a mostrarles la imagen, Cristián estoy hablando, voy a mostrar las imágenes de las		**Semántico**

	profesiones y oficios, la vamos a nombrar y separar en sílabas ¿Qué es esto?	**Ns :** un constructor	
Modelado	**Ed[1] :** ¿cuántas sílabas tiene? cons- truc- tor *(separando las silabas con aplausos y luego con los dedos)*	**No[1] :** cons- truc- tor **Ns :** ¡tres!	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[1] :** ¡muy bien! a ver, veamos esta otra… ¿qué es? **Ed[1] :** bombero a ver veamos, bom- be- ro ¿cuántas sílabas tiene? **Ed[1] :** tres, muy bien, ahora veamos la siguiente imagen, ¿qué dijimos que era éste? *(indicando la imagen)*	**Na[2] :** bombero **Ns :** tres **Ns :** un dentista	**Semántico**

	Ed[1] : si un dentista, a ver separemos con las palmas	**Ns :** den- tis- ta	
	Ed[1] : bien, ¿cuántas sílabas tienes?	**Ns :** ¡tres!	
	Ed[1] : ya, un carabinero, ahora todos juntos con las palmas	**Ns :** ca-ra-bi-ne-ro	
	Ed[1] : ahora con los dedos	**Ns :** ca-ra-bi-ne-ro	
	Ed[1] : ¿cuántas tiene?	**Ns :** ¡cinco!	
	Ed[1] : ¿veamos otra vez? ca-ra-bi-ne-ro	**Ns :** ¡cinco!	
	Ed[1] : veamos, pe-lu-que-ro ¿cuántas sílabas tiene?	**Ns :** ¡cuatro!	

	Ed[1] : no, miren acá la letra que tenemos… ¿qué letra es esa? *(indicando la m)* /m/ /é/ /d/ /i/ /c/ /o/ dice médico, veamos ¿cuántas sílabas tiene? con las palmas **Ed[1] :** (…) Ahora veamos con las palmas veterinario ¿cuántas tiene? **Ed[1] :** ¿cuál es más larga? **Ed[1] :** (…) veamos cuántas sílabas tiene, mo-dis-ta	**Ns :** mé-di-co ¡tre! **Ns :** ¡cinco! **Ns :** veterinario **Ns :** tres	
Puesta en duda	**Ed[1]**: ¿una *vendora*? ¿qué es una *vendora*? **Ed[1]**: ¿pero es *vendora* o	**No:** una *vendora* **Ns**: las de vender	**Fonético-Fonológico**

	vendedora?	**Ns:** vendedora	
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** y ahora veamos esta, ¿qué es? Alan, dime ¿cuántas sílabas tiene la palabra profesora? veamos con las palmas pro- fe-so-ra	**Noi[1] :** cuatro	**Fonético-Fonológico**
Corrección explicita	**Ed[1] :** muy bien Alan, cuatro… ¿cuatro qué? **Ed[1] :** ¡no! no son cuatro palabras, son cuatro sílabas (…)	**Ns :** cuatro palabras	**Semántico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 2

Fecha **:** 17 de abril 2012

Colegio **:** Eduardo Frei Montalva

Curso **:** Pre kínder B

Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia

Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt

Total estudiantes **:** 31

N° de niñas **:** 16 **N° de niños:** 15

Estudiantes integrados en TEL: 5

Tema Abordado **:** Oficios y Profesiones

Objetivo **:** Comprender las diferentes profesiones y oficios.

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** ¿tú vas alguna parte a comprar donde la mamá?	*(La estudiante no responde)*	**Semántico**
	Ed[1]: ¿dónde compras tú, dónde venden los dulces, el pan? ¿cómo se llama eso?	**Ns**: una tienda	

Pregunta abierta	**Ed[1]**: oye y los bomberos ¿cómo se comunican, cómo saben cuando hay un incendio? a ver Alan	**Noi[1]:** se llama a los bomberos	**Semántico**
Pregunta cerrada	**Ed[1]**: a ver ¿*éste (indicando la imagen de un panadero*), qué es lo que es?... ¿qué será este Nayah? **Ed[1]**: pero ¿qué está haciendo, cómo se llamará? a ver Cristián	**Noi[5]:** una niña **Na[5]**: un panadero	**Semántico**
Dar respuesta falsa	**Ed[1]**: un peluquero ¿qué hace el peluquero, hace pan?	**Na[6]:** corta el	**Semántico**

		cabello	
Inducción	**Ed[1]:** (…) ¿dónde caminamos en la…? **Ed[1]**: si, bien, eran profesiones y ¿qué más…? /o/ *(La Educadora Diferencial alarga la voz)* **Ed[1]**: ¡sí!, bien ¿y cómo se llamará ella?... Es una modis… **Ed[1]:** enseña ¡muy bien! entonces ¿qué hace el profesor Alan, en…? **Ed[1]:** ellas son las que ayudan a los…	**Noi[5]:** calle **Ns**: ficios **Ns**: una modista **Noi[1]:** seña **Ns:** enfermos	**Semántico**

Corrección explicita	**Ed[1]**: a ver, repite conmigo de-par-ta-men-to	**No[I]**: hace *Deatamento (el niño no pronuncia "departamento" adecuadamente)* **No[I]**: de-par-ta-men-to	**Fonético - Fonológico**
Puesta en duda	**Ed[1]**: *(…) (señala la imagen de una modista)* ¿quién es ella? **Ed[1]**: ¿está colgando la ropa? **Ed[1]**: ¿una vendedora? ¿está vendiendo ahí? **Ed[1:]** ya, ¡muy bien!	**Ns:** una vendedora **Ns**: está arreglando **No[5]**: esta colgando la ropa **No[1:]** no, esta arreglando la ropa	**Semántico**

	¿qué es esto? **Ed**[1:] *¿cantador*? **Ed**[1:] ¿qué hace la azafata? **Ed**[1:] ¿conduce aviones?	**No**[5:] un *cantador* **Ns**: ¡no!, cantante **Ns:** conduce aviones **Ns:** sirve la comida a los pasajeros	**Morfosintáctico** **Semántica**
Incorporación	**Ed**[1]: ¿qué hace la modista? **Ed**[1:] es la que hace la basta de los pantalones (…)	**Ns:** hace ropa	**Semántico**
Toma de turno	**Ed**[1:] (…) ¡Cristóbal hablas tú o hablo		**Pragmática**

	yo! ¿ya? (…)		
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** (…) La modista es la que arregla ¿qué cosa?	**Ns:** la ropa	**Semántico**
Uso de buenas preguntas	**Ed[1]**: muy bien Valentín ¿y el constructor qué hace? *(los niños responden todos a la vez, sin poder entender lo que dicen)* **Ed[1]**: ¿qué más hace? **Ed[1]**: a ver Valentín, ¿qué más hace? **Ed[1]**: hace departamento ¿y	**Noi[2]**: un constructor **No[2]**: hace casas **No[3]**: hace casa de ladrillos solamente **Noi[2]:** hace *Deatamento*	**Semántico**

	los departamentos los hace solos o hace otras cosas?		
		Ns: edificios	
	Ed[1]: ya ahora sí, entonces los constructores ¿qué hacen?		
		Ns: construyen casas	
		No[4]:y edificios	
	Ed[1]: ¿qué más?		
		Ns: hacen departamentos	
	Ed[1]: ¿qué más tenemos en nuestro entorno?		
		Ns: el colegio	
	Ed[1]: ¿qué más? a ver, Valentín		

	Ed[1:] a ver ¿qué otra cosa se puede construir en un colegio? **Ed[1:]** ¿pero que más hay Nayah?	**Noi[2]:** escuelas **No[5]**: una casa **Na[3]**: una casa **Noi[5]:** columpios **Ns:** resbalín **Na[4]:** puertas	
Ampliación de información	**Ed[1]**: a ver, nombremos tres herramientas que usan los constructores	**Ns**: martillo **Ns**: serrucho **Na[5]**: pala	**Semántico**

		No[7]: escobillón	
Uso de buenas preguntas	**Ed**[1]: ¡bien!, por teléfono ¿y los bomberos qué hacen? **Ed**[1]: ¿y cómo se van para apagar los incendios?	**Noi**[1]**:** apagan los incendios **Ns:** en un carro	**Semántico**
Pregunta cerrada	**Ed**[1]: (…) la modista es la que arregla ¿qué cosa?	**Ns:** la ropa	**Semántico**
Inducción	**Ed**[1]: entonces Nayah ¿qué más puede construir el constructor a parte de casas, departamento?... ¿dónde caminamos en la…?	**Noi**[5]**:** calle	**Semántico**

Modelado	**Ed[1]**: a ver, repite conmigo de-par-ta-men-to	**Noi[2]:** de-par-ta-men-to	**Fonético-Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1:]** (…) ¿pero qué hace el profesor? a ver Joaquín ¿enseña a quién?	**Noi[3]:** a los niños	**Semántico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 3

Fecha **:** 19 de abril 2012
Colegio **:** Eduardo Frei Montalva
Curso **:** Pre kínder B
Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia
Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt
Total estudiantes **:** 31
N° de niñas **:** 16 **N° de niños:** 15
Estudiantes integrados en TEL **:** 5
Tema Abordado **:** Profesiones y Oficios
Objetivo **:** Comprensión de lectura

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Inducción	**Ed[1]** **:** es la cha…	**Ns** **:** queta	**Semántico**
	Ed[1] **:** entonces es una prenda de ves…	**Ns** **:** vestir	
	Ed[1] **:** chaqueta y ¿qué lo qué es la chaqueta? es una prenda de…	**Ns** **:** ¡vestir!	

	Ed[1] : está cantando ¿no cierto? está tocando la…	**Ns :** guitarra	
Respuesta falsa	**Ed[1] :** una prenda de… ¿un alimento?, ¿lo comemos?	**Na[4] :** para taparse para que no tenga frío.	**Semántico**
Corrección explícita	**Ed[1] :** (…) Don Gato llegó a una gruta, miren ahí… **Ed[1] :** gruta… ¿qué es una gruta?	**No[6] :** ¿bruta?	**Fonético – Fonológico**

	Ed[1] : estaba perdida ya	**Noi[4] :** estaba *perdío*	**Morfosintáctico**
Preguntas cerradas	**Ed[1] :** Don gallo ¡muy bien!, entonces ¿cuántos personajes habían? **Ed[1] :** cuatro ¡muy bien!…y ¿quiénes eran? Don Gato que era el detective…y ¿qué lo que es detective? **Ed[1] :** (…) ¿qué le pasó a la gallina Cococó? **Ed[1] :** ya y ¿quién	**Ns :** ¡cuatro! **Noi[4] :** estaba *perdío*	**Pragmático**

	llamó a Don Gato? **Ed[1] :** (…) ¿dónde estaba la gallina? **Ed[1] :** y ¿quién tenía a la gallina en esa cueva? **Ed[1] :** el ogro, y ¿qué quería el ogro con la gallina? **Ed[1]** : comérsela ¿cierto? y ¿qué pasó? ¿qué hizo Don Gato?	**No[8] :** la gallina **No[8] :** dentro en una cueva **No[8] :** (*el niño piensa un momento*)…El ogro **No[4] :** comérsela **No[8] :** la sacó	

	Ed[1] **:** Don Gato echó aceite al suelo y ¿qué paso? ¿qué le pasó al ogro?	**Ns** **:** se rompió la pierna	

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N°4

Fecha **:** 23 de abril 2012

Colegio **:** Eduardo Frei Montalva

Curso **:** Pre kínder B

Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia

Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt

Total estudiantes **:** 31

N° de niñas **:** 16 **N° de niños**: 15

Estudiantes integrados en TEL **:** 5

Objetivo **:** Realizar adecuadamente segmentación silábica e identificar sílaba inicial.

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Puesta en duda	**Ed[1] :** ¿qué hay ahí? **Ed[1] :** ¿un cocodrilo?	**No[1] :** un cocodrilo	**Semántico**
Uso de buenas preguntas	**Ed[1] :** ya, un niño y ¿qué está haciendo?	**Na[2] :** está en el agua **No[2] :** está	**Semántico**

		nadando **No[3] :** está surfeando	
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** *(…)* está surfeando, a ver ahora separemos la palabra en silabas… **Ed[1] :** ¡bien!, ¿cuántas sílabas tiene?	**Ns :** sur- fean- do **Na[3] :** tres	**Fonético-Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** (…) ¿con qué sonido empieza? a ver Javier *(haciendo alusión al la palabra surfeando)*	**No[4]** mmmmmmm	**Fonética - Fonológica**

		No[5] **:** con la s, de Sergio	
Ampliación de información	**Ed**[1] **:** miren acá, ¿qué será eso? **Ed**[1] **:** sushi y ¿a quién le gusta el sushi? **Ed**[1] **:** ¿todos han comido sushi? **Ed**[1] **:** bueno el sushi no es una comida típica chilena… **Ed**[1] **:** no, no es de esos países es	**Ns :** sushi **Ns :** ¡a mí! **Ns :** sii **Ns :** ¡es de Perú!, ¡es de Argentina!	**Semántico**

	de un país que suena así: ch-i-n-a y se hace con arroz, pescado, alga… ¿a ti te gusta el sushi Valentín?	**Noi[1] :** si	
	Ed[1] : y ¿tú lo has probado Alan, te gusta?	**Noi[2] :** sí, es rico	
	Ed[1] : ya entonces, es de un país que suena así Ch- i- n- a	**No[1] :** ¡China!	
	Ed[1] : si es de China, y se hace con arroz, pescado y unas algas, lo enrollan… ¿han visto como hacen el brazo de reina?	**Ns :** ¡sí!	

	ese es más común.		
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** (…) entonces, sushi ¿cuántas sílabas tiene? **Ed[1] :** su- shi *(con aplausos)*	**Na[5] :** ¡cuatro! **Ns :** dos	**Fonético-Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** *(…)* ¿con qué sonido empieza sushi?		**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[1] :** *(…)* ahora miren acá ¿qué es esto? **Ed[1] :** ¿la sal se	**No[5] :** sal **Na[6] :** la sal se cayó	**Morfosintáctico**

	cayó de donde? **Ed[1] :** ¿la sal se cayó de la mesa? y ¿cómo se llamará esto? *(indicando en la imagen un salero)* **Ed[1] :** del salero…la sal se cayó del salero y ¿dónde se cayó la sal?	**Na[6] :** de la mesa **Na[1] :** ¡salero! **Ns :** ¡en la mesa!	
Inducción	**Ed[1] :** entonces puede ser, la sal se cayó del salero en la …	**Ns :** ¡mesa!	**Morfosintáctico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** *(…)* ¿cuántas sílabas		**Fonético-Fonológico**

	tiene sal?	**No**[7] **:** una	
Pregunta cerrada	**Ed**[1] **:** ¿con qué sonido empieza? *(refiriéndose a la sal)*	**No**[5] **:** con la s, de Sergio	**Fonético-Fonológico**
Modelado	**Ed**[1] **:** *(…)* la palabra salero ¿cuántas sílabas tiene? veamos con las manos: sa-le-ro	**Todos:** sa-le-ro **No**[8] **:** tres	**Fonético-Fonológico**
Pregunta Cerrada	**Ed**[1] **:** ¿con qué sonido comienza salero?	**No**[8] **:** con la /z!	**Fonético-Fonológico**

Puesta en duda	**Ed[1] :** ¡no!, ¿con la z?	**No[5] :** con la s, de Sergio	**Fonético-Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** y ¿cuántas sílabas tiene la palabra mesa? me- sa	**Ns :** me-sa. Dos	**Fonético – Fonológico**
Respuesta falsa	**Ed[1] :** *(…)* mmmmesa ¿comienza igual que sandia, que sal, que salero?	**Ns :** ¡no! **No[5] :** no, comienza con la /m/	**Fonético – Fonológico**
Modelado	**Ed[1] :** *(…)* cuántas sílabas tiene sa-la-me *(con aplausos)*…		**Fonético – Fonológico**

	ahora contemos con los dedos sa-la-me	**Ns:** sa-la-me **Ns :** tres	
Puesta en duda	**Ed[1] :** ¿tres qué? ¿tres letras?	**Ns :** tres letras	**Fonético-Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** salame, ¿con que sonido comienza?	**No[5] :** con la s, de Sergio	**Fonético - Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** sel-va… Joaquín ¿con qué sonido comienza selva?	**Noi[3]** : con la s	**Fonético - Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** se-ñal *(aplaudiendo)*		**Fonético-Fonológico**

	Ed[1] : ¿cuántas sílabas tiene?	**Ns :** ¡dos!	
Bootstrappings externos	**Ed[1] :** ¿qué es esto? las ocupamos para el cumpleaños…	**No[9]:**¡serpentinas! yo tengo muchas en mi casa…	**Semántico**
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** bien, serpentinas… ¿cuántas sílabas tiene?	**Ns :** ¡dos!	**Fonético – Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** *(…)* ¿con qué sonido comienza esta palabra? *(mostrando la imagen de una silla)*	**Ns :** silla ¡con la s!	**Fonético – Fonológico**

Pregunta cerrada	**Ed[1] :** bien, y ¿este qué es? *(mostrando un sillón)* **Ed[1] :** ¿cuántas sílabas tiene?	**Ns :** un sillón	**Semántica** **Fonético–Fonológico**
Bootstrappings externos	**Ed[1] :** ¿y esto qué es? **Ed[1] :** no, esto donde nosotros colocamos las cartas…	**Ns :** ¡una carta! **Ns :** ¡sobre!	**Semántico**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** bien, y ¿cuántas sílabas tiene? *(haciendo alusión al sobre)*	**Ns :** so- bre…	**Fonético – Fonológico**

		¡dos!	
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** *(…)* ¿con que sonido comienza?	**No[5] :** ¡con la s, de Sergio!	**Fonético-Fonológico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 5

Fecha **:** 24 de abril 2012

Colegio **:** Eduardo Frei Montalva

Curso **:** Pre kínder B

Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia

Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt

Total estudiantes **:** 31

N° de niñas **:** 16 **N° de niños:** 15

Estudiantes integrados en TEL **:** 5

Tema Abordado **:** Profesiones y Oficios

Objetivo **:** Comprender las diferentes profesiones y oficios.

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Incorporación	**Ed**[1] **:** construye departamentos también, los colegios, hospitales, oficinas (…)	**Na**[2] **:** constuye *depatamentos*	**Fonético-Fonológico**

Extensión	**Ed[1] :** ¿qué hacen los doctores? **Ed[1]** : es un doctor de los animales (…)	**Ns :** ¡los dostores! **No[5] :** un *dotor* de los perros	**Semántico**
Corrección explícita	**Ed[1] :** ¡no mi amor!, carabinero… a ver separemos ca- ra-bi- ne- ro … **Ed[1] :**	**No[4] :** es un *caraminero* **No[4] :** ca- ra- bi- ne- ro **No[4] :** es *vede* el canaminero	**Fonético-Fonológico**

	¡carabinero!	**No[4] :** ¡carabinero!	
	Ed[1] : ¡no!, no es modelista… es mo… dis	**Na[1] :** una *modelista*	
Puesta en duda	**Ed[1] :** ¡si! es un dentista y ¿qué hacen los dentistas? **Ed[1] :** ¿o sea si a un niño le duele la guatita tiene que ir al dentista?	**Ns :** ven a los enfermos **Na[2] :** revisan los dientes	**Semántico**

Inducción	**Ed[1] :** ¿cómo se llamará ella?... es una mo…	**Ns :** una modista	**Semántico**
Respuesta falsa	**Ed[1] :** ¿secadores para secar la ropa?	**Noi[2] :** ¡el pelo!	**Semántico**
Uso de buenas preguntas	**Ed[1] :** (…) ¿qué hay en la peluquería? **Ed[1] :** ¿qué más? **Ed[1] :** tijeras también	**No[5] :** secadores **No[5] :** espejos **Noi[2] :** y hay muchos secadores	**Semántico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 6

Fecha **:** 26 de abril 2012

Colegio **:** Eduardo Frei Montalva

Curso **:** Pre kínder B

Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia

Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt

Total estudiantes **:** 31

N° de niñas **:** 16 **N° de niños:** 15

Estudiantes integrados en TEL **:** 5

Tema Abordado **:** Relato cuento *"La vaca bailarina"*

Objetivo **:** Comprensión de lectura

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Inducción	**Ed[1]:** bailaba y se olvidaba del…	**Ns:** bailaban	**Pragmática** **Discurso narrativo**
		Ns: del pasto	
	Ed[1]: si, muy bien, el rey miren allá, va el Rey Perico en su…		
		Ns: avión	
	Ed[1]: en su…		
		Ns: avioneta	

	Ed[1]: el violinista que era el pastor que tenía ¿un?	**Ns:** violín	
Puesta en duda	**Ed[1]:** Entonces ¿quién vio la vaca bailando un vals? **Ed[1]:** ¿el pastor?	**Ns:** el pastor **Ns:** el Perico	**Pragmática** **Discurso narrativo**
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** ¿y de quién será? **Ed[1]:** ¿del rey cuánto?	**Ns:** ¡del rey! **Ns:** ¡del Rey Perico!	**Pragmático**
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** y cada tarde con el sol, el Rey Perico aplaudía al pastor violinista y		**Pragmático**

	¿a la vaca?	**Ns:** bailarina	
Preguntas cerradas	**Ed[1]:** ¿de qué se trataba? **Ed[1]:** ¿dónde estaba bailando la vaca? **Ed[1]:** el pastor vio una vaca **Ed[1]:** ¿y dónde la vio el rey la vaca? **Ed[1]:** (…) había una vez un pastor que vivía en una cueva, ¡Joaquín!... ¿Donde vivía el pastor?	**Noi[1]:** de una vaca, estaba bailando **Noi[1]:** en el campo **Noi[2]:** Y vio una vaca **Noi[2]:** en el campo **No[4]:** en una cueva	**Pragmático**

Pregunta abierta	**Ed[1]:** a ver veamos, cuando el pastor tocaba el violín, las aves bailaban entre las nubes, miren ¿qué pasa ahí? *(señalando la imagen que proyecta del notebook)*	**Ns:** están bailando sobre las nubes	**Pragmático**
Respuesta falsa	**Ed[1]:** a ver, con el sonido del violín, la vaca olvidaba los pastos y bailaba por el campo… ¿A dónde estaba la vaca? ¿en un desierto?	**Ns:** ¡en el campo!	**Pragmático**
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** ¿y qué come la vaca? **Ed[1]:** pero ¿qué pasaba cuando el	**Ns:** ¡pasto!	**Pragmático**

	pastor tocaba el violín?	**Ns:** bailaban	
Ampliación de información	**Ed[1]:** ¿qué es avioneta?	**No[5]**: un avión	**Semántico**
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** entonces ¿quién vio la vaca bailando un vals? **Ed[1]:** ¿y a dónde va la vaca?	**Ns:** el pastor **Ns:** al castillo	**Pragmático**
Pregunta abierta	**Ed[1]:** al castillo Valentín ¿no cierto? ¿Ahí qué está pasando?	**Noi[2]:** bailando	**Pragmático**
Pregunta cerrada	**Ed[1]:** ¿quién está bailando?		**Pragmático**

	Ed[1]: verdad, entonces ¿quién está tocando? **Ed[1]:** ¿a quién le está bailando?	**Noi[2]:** la vaca **Noi[2]:** al rey	
Pregunta abierta	**Ed[1]:** ¿de qué se trataba el cuento? **Ed[1]:** ¿y dónde vivía el pastor con la vaca? **Ed[1]:** ¿de qué se trataba?	**Noi[2]:** el violinista **Noi[2]:** en la cueva **Noi[2]:** de la vaca bailarina **Noi[1]:** de una vaca, estaba bailando	**Pragmático**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 7

Fecha **:** 03 de mayo 2012

Colegio **:** Eduardo Frei Montalva

Curso **:** Pre kínder B

Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos Mitzi Candia

Educadora Diferencial **:** Prof. Carolina Betancourt

Total estudiantes **:** 31

N° de niñas **:** 16 **N° de niños:** 15

Estudiantes integrados en TEL **:** 5

Tema Abordado **:** Relato cuento “El delfín Saltarín”

Objetivo **:** Comprensión de lectura

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Ampliación de información	**Ed[1] :** (…) ¿qué es lo que será tropical, Renato? **Ed[1] :** no ¿les cuento que es tropical? Tropical son todas las zonas donde está el trópico (…)	**Ns :** ¡un baile tropical!	**Semántico**

Puesta en duda	**Ed[1] :** ¿es un tiburón?	**Na[1] :** un tiburón **No[1] :** un delfín	**Pragmático**
Pregunta obstaculizadora	**Ed[1] :** (…) "En sus cálidas aguas…", o sea sus aguas ¿Cómo son? **Ed[1] :** entonces… "Gael el delfín saltarín, sale todas las tardes a la superficie del mar…" ¿entonces a dónde sale?	**No[3] :** cálidas **Ns :** al cielo… arriba	**Pragmático**

Uso de buenas preguntas	**Ed[1] :** bien, entonces ¿de qué se trataba el cuento?	**Na[3] :** de un delfín	**Pragmático**
Pregunta cerrada	**Ed[1] :** ¿no salía del mar? ¿dónde estaba atrapado? **Ed[1] :** ¿quién lo ayudo?	**Ns :** en una red **Ns :** la tortuga	**Pragmático**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 1

Fecha **:** 04 de mayo del 2012

Colegio **:** Complejo Educacional La Consolidada

Curso **:** Kínder A

Educadora Diferencial **:** Daniela Rincón

Estudiantes integrados en TEL: 6 **TEL Expresivo** **:** 2 **TEL Mixto** **:** 4

Tema Abordado **:** Rimas

Objetivo **:** Identificar sonido final y palabras que riman

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Preguntas que contienen la respuesta	**Ed[2]:** son…siete días, ¿cuántos días son Benjamín?	**Noi[5]**: siete	**Semántico**
Corrección explicita	**Ed[2]:** del dos mil doce, muy bien.	**Noi[5]:** de Mayo *e' doh* mil doce!	**Fonético-fonológico**
Inducción	**Ed[2]:** tareas, pero tareas de las ri… **Ed[2]**: (…) ¿qué son las rimas?	**Noi[6]:** mas	**Semántico**

	Son las pa… **Ed[2]:** (…) Primer día de la semana: lu… **Ed[2]:** vi.. **Ed[2]:** ¿y cómo se llaman las palabras que suenan iguales? Ri.. **Ed[2]:** rimas muy bien (…)	**Nai[2]:** partes **Noi[4]:** lunes **Noi[5]:** viernes **Ns:** rimas	
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** Patricio ¿qué son las rimas?	**Noi[3]**: ¿ah?	**Semántico**

Pregunta cerrada	**Ed^{2}**: ¿qué viene después del lunes? **Ed^{2}:** ¿después del martes? **Ed^{2}:** después **Ed^{2}:** después…	**Nai^{2}:** martes **Noi^{4}:** miércoles **Noi^{3}:** jeves **Nai^{1}:** miércoles	**Morfosintáctico**
Estrategias para salvar la incomprensión	**Ed^{2}:** ¿cómo? **Ed^{2}:** ¡ah! juegos (…)	**Noi^{5}:** *juero* **Noi^{5}:** *juero*	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed^{2}:** ¿terminan en? **Ed^{2}:** a ver por acá pato termina en…	**Todos:** pa-to **Noi^{3}:** to - to - to **Nai^{1}:** “to”	**Fonético – Fonológico**

	Ed[2]: ya y usted, pato termina en…	**Nai[3]:** “to”	
	Ed[2]: y usted Benja pato termina en pa-to *(alargando la voz)*	**Noi[5]:** “to”	
	Ed[2]: (…) puedo alargar el último sonido: pa-tooo	**Nai[2]:** pa-tooo	
	Ed[2]: (…) entonces vamos a ver como terminan todas ¿ya? Vamos a empezar con la naranja	**Todos:** na-ran-ja.	
	Ed[2]: (…) vamos entonces a ver ahora en que terminan las palabras…Vamos a comenzar por	**Ns:** na-ran-ja	

	naranja, ¡Todos!		
	Ed[2]: (…) Esteban naranja termina con…	**Noi[4]:** la “ja” **Noi[6]:** “ja”	
	Ed[2]: bien, vamos al plato ¡todos juntos!	**Ns:** pla-to	
	Ed[2]: le voy a preguntar a la Emilia: pla-tooo	**Nai[1]:** “to” **Todos:** sol	
	Ed[2]: ¿en qué termina?	**Noi[6]:** en “ol” **Todos:** za-pa-to	
	Ed[2]: zapato ¡todos juntos!		
	Ed[2]: le voy a	**Nai[1]:** “to”	

	preguntar a la Lizbeth **Ed[2]:** ya y la última, pato **Ed[2]:** ahora le voy a preguntar a Patricio: termina en… **Ed[2]:** (…) hay que decir así: pa-to, na-ran-ja ¿rima? **Ed[2]:** pa-to, pla-to **Ed[2]:** ¿rima?	**Todos**: pa-to **Noi[3]:** "to" **Ns:** No **Nai[1]:** sí **Nai[1]:** sí	
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿riman o no? A ver veamos de nuevo pa- to, za-pa-to	**Noi[6]:** no entiendo si rima	**Fonético - Fonológico**

	Ed[2]: ¡uhh! ¿no entiende? Mira pato termina en *to* y za-pa-tooo *(alargando la voz)* cuando las dos terminan en igual es una rima ¿terminan las dos en *to*? A ver ¿ayudemos al amigo? ¡a ver todos juntos!	**Todos:** pa-to, za-pa-to	
Pregunta abierta	**Ed[2]:** pa-to, ga-to ¿rima? ¿quién me ayuda a decirle de por qué riman pato y gato? **Ed[2]:** ¿en qué terminan? **Ed[2]:** en *to* muy bien. Ya viene la Lizbeth ¿cuál va a elegir? Venga,	**No[3]:** porque terminan *igualeh* **No[3]:** en *to* **Nai[1]:** zapato	**Fonético-Fonológico**

	párese acá **Ed[2]:** ¿por qué?	**Nai[1]:** porque termina en *to*	
Puesta en duda	**Ed[2]:** pa-tooo, sol ¿rima? **Ed[2]:** ¿rima? **Ed[2]:** ¿sí? ¿lo hacemos de nuevo? Pa- tooo, termina en *to* y soool **Ed[2]:** y termina en *sol*, ¿son iguales? **Ed[2]:** mira, *to* y *sol* ¿son iguales?	**Noi[5]:** sol **Noi[5]:** sí **Noi[5]:** sol **Noi[5]:** si **Noi[5]:** no	**Fonético – Fonológico**
	Ed[2]: no riman ¿cierto? (…) Ya		

Pregunta cerrada	Mati que palabra encuentras a ver si rima… (…) ¿qué palabra queda?…na-ran-ja, y pa.. **Ed[2]:** ¿riman? **Ed[2]:** ¿y porque no riman? **Ed[2]:** no terminan igual, muy bien (…) **Ed[2]:** última vez que te lo voy a cambiar. Ya Mati, ¿naranja con pato rimaban? **Ed[2]:** ¿por qué?	**Noi[4]:** pa-to, na-ran-ja **Noi[4]:** no **Noi[4]:** porque no *ferminan* igual **Noi[4]:** no **Noi[4]:** porque no terminan igual **Nai[1]:** el zapato	**Fonético – Fonológico**

	Ed[2]: perfecto, punto para usted. La Lizbeth ¿qué eligió?	**Nai[1]:** pato	
		Nai[1]: sí	
	Ed[2]: con…		
	Ed[2]: ¿riman?	**Noi[6]:** por que suenan igual	
	Ed[2]: pato, zapato, (…) ¿riman?		
	Ed[2]: bien, ya Esteban, eligió pato y gato, riman ¿por qué?	**Noi[6]:** *to*	
	Ed[2]: ¿cómo suena? ¿con qué sonido? ¿terminan en?	**Noi[2]**: es un zapato	
		Noi[5]: un zapato apestoso	
	Ed[2]: muy bien. (…) miren las láminas que	**Noi[6]:** ¡zapatilla!	

	tengo acá		
	Ed[2]: es un zapato, pero los zapatos ¿tienen estos cordones?	**Todos:** za-pa-ti-lla	
	Ed[2]: sí, miren esto, es una zapatilla. Veamos zapatilla, ¿en qué termina?	**Noi[6]:** en *lla*	
		Noi[6]: porque zapatilla rima con silla	
	Ed[2]: ¿en qué termina?	**Noi[3]:** *lla*	
	Ed[2]: ¿cómo?		
	Ed[2]: vamos a ver si está la silla, ¿en qué termina Patricio?	**Noi[6]:** con *lla*	

		Noi[4]: silla	
	Ed[2]: entonces, zapatilla termina en…Zapati-llaaa *(alargando la voz)*	**Nai[2]:** *lla*	
	Ed[2]: (…) Pregunto por acá, zapatilla termina en…	**Noi[4]**: en *lla*	
	Ed[2]: no escucharon bien	**Noi[3]:** flor	
	Ed[2]: (…) ¿en qué termina ti-je-raaa? (*alargando la voz)* fru-ti-llaaa ¿en qué termina?		
	Ed[2]: muy bien, a ver este de acá: flor	**Todos:** ar-di-lla	
		Ns: en *lla*	
	Ed[2]: ¿y esta última de acá? Si-		

	lla **Ed[2]:** a ver ¿cuál nos queda por decir? ¿ardilla? Hagamos ardilla todos juntos **Ed[2]:** ¿en qué termina? **Ed[2]:** (…) Za-pa-ti-lla ¿en qué termina? **Ed[2]:** muy bien, vamos a ver ¿silla en qué termina? **Ed[2]:** entonces ¿rima o no? **Ed[2]:** (…) Ya Emilia, ¿cuál vas a elegir tu? **Ed[2]:** ¿frutilla? Ya	**Noi[3]**: *lla* **Noi[3]**: en *lla* **Noi[3]**: sí **Nai[2]:** *futilla* **Nai[2]:** *Fu-ti-lla* **Nai[2]:** *lla* **Nai[1]:** ¿ardilla?	

	vamos a ver si riman **Ed[2]:** *llaaa* termina en… **Ed[2]:** también termina en *llaaa* (*alargando la voz*) Ya ahora le toca a Lizbeth ¿cuál vas a elegir? **Ed[2]:** sí…Veamos zapati-llaaa, ardi-llaaa termina en… **Ed[2]:** ¿y rima con zapatilla? **Ed[2]:** (…) ¿qué dibujo vas a elegir? ¿cuál de las dos? **Ed[2]:** a ver ¿flor rima con	**Nai[1]:** *lla* **Nai[1]:** sí **Noi[6]:** flor **Noi[6]:** za-pa-ti-lla, flor, no riman **Noi[5]:** za-pa-ti-lla **Noi[5]:** tijera	

	zapatilla?		
		Noi[5]: *lla*	
	Ed[2]: (…) Benjamín ven para acá, a ver si tijera rima con zapatilla		
	Ed[2]: ¿termina en?	**Nai[1]:** sí porque zapatilla y frutilla terminan igual	
	Ed[2]: no, za-pa-ti-llaaa termina en…		
		Noi[5]: sí	
	Ed[2]: no ¿verdad? Veamos si rima zapatilla con frutilla. Patricio, ¿rima zapati-lla con fruti-lla?	**Noi[5]:** si-lla. *Lla lla*	
		Noi[5]: sii	
	Ed[2]: (…) a ver flor rima con zapatilla,	**Noi[4]:** ardi-lla, zapati-lla, ¡sí!	

	¿veamos? Zapati-lla , flor, ¿terminan igual? **Ed[2]:** y zapati-lla ¿riman? **Ed[2]:** ¿sí verdad? ¿veamos ahora: ardilla? Ardi-lla, zapati-lla ¿riman? ¿a ver Matías? **Ed[2]:** (…) estamos viendo rimas, a ver qué rima con oreja, ore-ja **Ed[2]:** oreja, ¿qué hay acá?, pelo-ta, ove-ja, abe-ja. Voy a pintar solo los que rimen con oreja. Abajo hay una manza-na, tiene que rimar con la *na* ¿cierto? Esta de abajo	**Noi[6]:** con oveja **Noi[5]:** caracol **Noi[5]:** sí	

	¿qué es? Campa-na y después cara-col. Ya después vamos a ver fruti-lla, ca-sa, zapati-lla, cuchi-llo. Emilia siéntate bien. A ver Benja dime ¿qué rima con manzana? **Ed[2]:** ¿caracol rima con manzana? **Ed[2]:** a ver manza-naaa, cara-coool **Ed[2]:** ¿ayudemos a la Emilia? Ore-ja, pelo-ta ¿riman? **Ed[2]:** ¿lo marco o	**Noi[5]:** eh que sí, *poque Boh* Esponja *tene un cahacol* **Ns:** ¡no! **Nai[2]:** no **Noi[6]:** ¡oveja, oveja! **Noi[3]:** oveja	

	no lo marco? **Ed[2]:** ya siguiente, ¿qué viene después de pelota? **Ed[2]:** ore-ja y ove-ja ¿terminan igual? ¿cuál tenemos que encerrar Patricio? **Ed[2]:** muy bien, ¿la encerraron? Oreja y oveja. Ahora le voy a preguntar a Matías: ¿oreja y oveja riman? **Ed[2]:** le pregunto a la Emilia ahora ¿por qué rima oreja con oveja?	**Noi[4]:** sí **Nai[2]:** porque son iguales **Ns:** *ja* **Noi[5]:** sí	

	Ed[2]: ¿por qué terminan iguales?, porque ore-ja y ove-ja terminan en…	**Noi[4]:** con rana	
	Ed[2]: muy bien, ahora le voy a preguntar a Benjamín: ¿oreja y oveja riman?	**Nai[1]**: no	
	Ed[2]: bien Benja, ¿cuál vas a marcar tú? ¿con qué rima manzana?	**Nai[2]:** manza-naaa, tete-raaa	
	Ed[2]: muy bien, le voy a preguntar a Lizbeth, ¿manzana con tetera riman?	**Nai[2]:** No **Noi[3]:** frutilla rima con zapatilla	
	Ed[2]: muy bien, a ver Emilia, ¿manza-na y		

	tete-ra riman? Tienes que alargar el sonido Emi **Ed[2]:** ¿riman o no? **Ed[2]:** (…*)* A ver Patricio, ¿frutilla con qué termina? **Ed[2]:** (…) dije frutilla ¿con qué termina cuando yo aplaudo? **Ed[2]:** acuérdate que aplaudimos solo la última fruti-llaaa **Ed[2]:** ya, y ¿cuchillo veamos?	**Noi[3]:** fru-ti-lla **Noi[3]:** fruti-lla **Noi[3]:** *cochi-llo* **Ns**: no **Noi[6]:** sí **Ns:** no	

	Ed[2]: cuchillo**…** ¿frutilla y cuchillo riman?	**Nai[1]:** sí porque *teminan* con *ja*	
	Ed[2]: Benja ¿veamos entonces si tortilla rima con silla? Torti-llaaa (*alargando la voz)* si-llaaa (*alargando la voz*) ¿riman?	**Noi[4]:** sí porque oreja temina con *ja* y abeja también en *ja*	
		Ns: no	
	Ed[2]: muy bien Benja, (…) Ya miren acá, ¿oreja rima con pelota?	**Noi[3]:** no	
	Ed[2]: (…) Mire su guía ¿oreja y oveja riman?		
	Ed[2]: terminan con *ja*, muy bien (…) Matías: ¿rima	**Noi[3]:** sí	

	oreja y abeja? **Ed[2]:** (…) Benja muy bien. Ya, siguiente, ¿cama rima con oreja? **Ed[2]:** Patricio ¿rima oreja con cama? **Ed[2]:** no, entonces no lo marco. Abajo en manzana, ¿manzana y rana riman? **Ed[2]:** (…) Esteban ¿manzana y tetera riman? **Ed[2]:** Patricio ¿campana y manzana riman?	**Noi[6]:** no **Noi[3]**: si **Noi[3]**: no **Nai[2]:** zapatilla **Noi[6]:** no	

	Ed[2]: (…) Ya, ¿frutilla rima con casa Patricio? **Ed[2]:** frutilla, Emilia rima con… **Ed[2]:** ya ahora ¿cuchillo con frutilla riman?		
Puesta en duda	**Ed[2]:** y tijera termina en *ra, lla* y *ra* son iguales **Ed[2]:** ¿son iguales? Mira *llaaa* y *raaa* ¿son iguales? **Ed[2]:** mira zapatillaaa y tijeraaa ¿son iguales? **Ed[2]:** (…) ¿tijera rima con	**Noi[5]:** sí **Noi[5]:** sí **Noi[5]:** sí	**Fonético - Fonológico**

	zapatilla?	**Ns:** no	

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 2

Fecha **:** 09 de mayo del 2012

Colegio **:** Complejo Educacional La Consolidada

Curso **:** Kínder A

Educadora Diferencial **:** Daniela Rincón

Estudiantes integrados en TEL: 6 **TEL Expresivo** **:** 2 **TEL Mixto** **:** 4

Tema Abordado **:** Rimas

Objetivo **:** Identificar sonido final y palabras que riman

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya chiquillos vamos a comenzar la clase ¿alguien sabe qué día es hoy?	**Ns:** lunes	**Morfosintáctico**
Puesta en duda	**Ed[2]:** y la Emilia **Ed[2]:** ¿sábado? A ver ¿tú vienes al colegio cuándo es fin de semana, cuándo estamos en la casita? *(…)* Ya más o menos. Y tu Benja ¿qué	**Noi[2]** sábado	**Morfosintáctico**

	día es hoy? **Ed[2]:** ¿ocho? pero yo dije, qué día de la semana, ocho es un número **Ed[2]:** pero ese es el número del día. Yo te pregunte si es lunes, martes, miércoles, jueves, viernes	**Noi[5]:** ocho **Noi[5]:** ocho **Noi[5]:** lunes	
Puesta en duda	**Ed[2]:** Ya Benja, a usted le va a tocar: escale-raa, ca-maa, bande-raa ¿quién no pertenece a este grupo? … **Ed[2]:** ¿escalera? a ver: escale-raaa, ca-maaa, bande-raa	**Noi[5]:** escalera	**Fonético-Fonológico**
Corrección		**Nai[1]:** las	**Semántico**

explícita	**Ed[2]:** ¿las qué? de nuevo no te escucho ¿las *rimaciones*, eso? Se llama las rimas	*rimaciones*	
Corrección explicita	**Ed[2]:** no, hoy es nueve. Ayer fue ocho. Hoy es miércoles nueve de ma…	**Noi5:** *eh* ocho *he maio he oh mil oce*	**Semántico**
Pregunta cerrada	**Ed[2]:** (…) ¿Esteban está bien mientras uno está hablando que los demás conversen? **Ed[2]:** no, y usted Matías que piensa **Ed[2]:** ¿por qué?	**Noi6:** no **Noi4:** no **Noi[4]:** porque… *(ininteligible)* …no hacemos las tarea	**Pragmático**

	Ed[2]: (…) entonces, ¿por qué está mal?... porque él no está escuchando ¿está bien no escuchar a los compañeros?	**Ns:** no	
Pregunta cerrada	**Ed[2]:** y mañana. Si hoy es miércoles ¿mañana qué día es? **Ed[2]:** jueves. Muy bien. Les cuento vamos a seguir repasando las rimas, ya (…)	**Noi[6]:** lunes	**Morfosintáctico**
Preguntas abiertas	**Ed[2]:** (…) Vamos a ver las rimas ¿quién se acuerda que son las rimas? **Ed[2]:** ya, pero qué es rimar. Las rimas son…Las rimas son cuando	**Nai[2]:** lo que rima **Noi[4]:** terminan	**Semántico**

	dos palabras	iguales	
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** oye, alguien sabe dos palabras que rimen, qué se acuerden que hayan visto en la clase. Estamos viendo quién se sabe dos palabras que riman ¡bien sentados!... ya, yo digo gato ¿qué puede ser? **Ed[2]:** gato-pato ¡bien! **Ed[2]:** ¿qué más? Alguien se sabe otra **Ed[2]:** caballo y ¿que más? ¿qué otra cosa termina en *yo*?	**Noi[4]**: pato **Noi[6]:** caballo **Noi[4]:** caballo y yo **Noi[4]:** caballo y *yo* **Noi[4]:** caballo y	**Fonético-Fonológico**

		yo-yo	
	Ed[2]: ya que más		
	Ed[2]: yo-yo. Ca-ba-llo, yo-yo, ya puede ser (…)		
	Ed[2]: tor-tu-ga / al-tu-ra se parecen un poquito pero no son iguales. Mira tor-tu-ga, termina en…	**Ns:** *ga*	
	Ed[2]: pero la mariposa antes de convertirse en mariposa son unas orugas ¿servirá?	**Noi[4]:** a ver, tortuga…	
		Ns: ...ga	
	Ed[2]: a ver, todos juntos tor-tu…	**Ns:** …ga	
	Ed[2]: o-ru…		

	Ed[2]: tor-tu-ga, o-ru-ga ya porque riman. Le voy a preguntar a Patricio… ¿qué pasa, empiezan o termina igual?		
Puesta en duda	**Ed[2]:** ¿empiezan? a ver: tor-tu-ga, o-ru-ga ¿empiezan o terminan igual? ¿quién la ayuda? ¿empiezan o terminan? Emilia. **Ed[2]:** ¿no terminan igual? a ver le vamos a preguntar al Esteban. Tor-tu-ga, o-ru-ga ¿terminan o empiezan igual? **Ed[2]:** terminan	**Nai[3]:** empiezan **Noi[6]:** no, no terminan igual **Noi[6]:** terminan	**Fonético-Fonológico**

	igual. Acuérdate siempre para que rimen tiene que estar al final (…)		
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ta-zaaa termina en… **Ed[2]:** No, todos juntos **Ed[2]:** ¿en qué termina? **Ed[2]:** y ta-zaaa ¿en qué termina? **Ed[2]:** no rima, a ver veamos taza y casa ¿riman? **Ed[2]:** termina con zaaa. Entonces ca-saaa, ta-zaaa	**Ns:** *taaaa* **Ns:** ta-zaaa **Todos:** pa-tooo **Ns:** *tooo* **Ns:** *taaa* **Nai[1]:** si, casa y taza comienza con taza.	**Fonético-Fonológico**

	terminan con… **Ed[2]:** ya ¿Emilia? *(otro niño contesta)* Emilia, le estoy preguntando a Emilia ¿usted se llama Emilia? De nuevo: ga-to **Ed[2]:** termina en… **Ed[2]:** ¿en qué termina? **Ed[2]:** y ahora *(indicando la imagen de la cuna)* cu-naaa ¿en qué termina? **Ed[2]:** la cuna, con	**Nai[1]:** *zaaa* **Nai[2]:** ga-toooo **Nai[2]:** *tooo* **Nai[2]:** lu-naaaa. Naaa. **Nai[2]:** naaa	

	Ed[2]: a ver yo digo, gato, luna y cuna ¿quién rima? **Ed[2]:** cuna con… **Ed[2]:** luna, cuna. Porque terminan igual **Ed[2]:** porque riman (…) **Ed[2]:** ¿con qué termina? **Ed[2]:** ¿y éste? **Ed[2]:** ¿con qué termina? **Ed[2]:** ¿y éste?	**Nai[2]:** gato **Nai2:** cuna **Nai[2]:** luna **Nai[2]:** iguales **Noi[3]:** can-gre-jooo **Noi[3]:** con jooo **Noi[3]:** co-ne-jooo **Noi[3]:** *jooo*	

	Ed[2]: ¿quién rima con quién? ¿quién rima primero? veamos. Conejo, cangrejo o taza **Ed[2]:** ¿por qué? **Ed[2]:** ¿por qué? ¿qué le pasa a cangrejo y conejo? **Ed[2]:** ¡muy bien! porque no termina con *jo*. **Ed[2]:** terminan con *llo*, ya. Entonces quién no va acá	**Noi[3]:** ta-zaaa con taaa **Noi[3]:** Conejo con cangrejo. **Noi[3]:** porque no corresponde la taza **Noi[3]:** porque can-gre-jooo, co-ne-jooo y taza no temina con *jo* **Noi[3]:** martillo, termina con *llo* y cuchillo termina con…	

	la… **Ed[2]:** (…) Ya Emilia escucha: bote-llaaa, estre-llaaa, campa-naaa. ¿quién no pertenece?	**Noi[3]:** pelota **Noi[5]:** campana	
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** gato, estrella, pato ¿quién no rima? ¿quién no pertenece a este grupo? **Ed[2]:** ¿por qué? **Ed[2]:** ya, y…	**Noi[1]:** la estrella **Noi[4]:** porque estrella con gato no terminan iguales **Noi[4]:** gato con pato si terminan iguales **Noi[6]:** ésta no rima *(indicando la*	**Fonético-Fonológico**

	Ed[2]: ¿por qué?	*imagen del avión)* **Noi[6]:** porque no terminan iguales	
Inducción	**Ed[2]:** muy bien. A ver, digamos fru-ti… **Ed[2]:** no ¿a quién le toca? Fru-ti… **Ed[2]:** ya entonces digamos man-za…	**Ns:** *llaaa* **Noi[3]:** man-za-na **Noi[3]:** naa	**Fonético-Fonológico**
Corrección explicita	**Ed[2]:** (…) un momento ¿quién me dice que vimos hoy? **Ed[2]:** no ¿quién me dice qué trabajamos hoy?	**Noi[6]:** pares, vimos dos dibujos	**Semántico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 3

Fecha **:** 14 de mayo del 2012

Colegio **:** Complejo Educacional La Consolidada

Curso **:** Kínder A

Profesora Jefe **:** María Paredes

Educadora Diferencial **:** Daniela Rincón

Total estudiantes **:** 37

N° de niñas **:** 20 N° de niños: 17

Estudiantes integrados en TEL **:** 6 **TEL Expresivo** **:** 2 **TEL Mixto** **:** 4

Tema Abordado **:** Cuento *"El Patito feo"*

Objetivo **:** Comprender el cuento presentado

Estrategias Lingüísticas	**Educadora Diferencial**	**Niños**	**Ámbito**
Preguntas abiertas	**Ed[2]:** ya, ésta es muy fácil ¿dónde sucedió el cuento? **Ed[2]:** a ver la Sofi ¿dónde pasó este cuento? ¿en qué lugar?	**No[1]**: ¡yo sé! **No[2]:** el patito feo nació **Na[1]:** en la	**Pragmático**

		biblioteca	
	Ed[2]: en la biblioteca lo escucharon, pero ¿dónde estaban los animales? ¿de dónde eran estos animales?	**No[2]:** de la granja	
	Ed[2]: ¿dónde? ¿Benja qué pasó? ¿dónde pasó este cuento?	**Noi[5]:** en la granja **Er[2]:** en el zoológico tía **Na[2]:** en la granja	
	Ed[2]: en la granja ¿cierto?, ¿qué animales hay en la granja?	**No[1]:** hay caballos **Ns:** (*Ininteligible)* **No[1]**: el caballo	

	Ed[2]: ¡ya el caballo! Ya siguiente pregunta: ¿qué le pasó a la patita? ¿qué estaba haciendo?	**Na[3]:** empollando huevos	
	Ed[2]: ya, Sebastián ¿qué hizo?	**No[5]:** estaba empollando *huevoh*	
	Ed[2]: estaba empollando huevos, y ¿qué pasó después de eso?	**No[6]:** nació…nació un pollito extraño	
	Ed[2]: nació un pollito extrañooo y ¿después que nacieron? A ver Ignacio ¿qué pasó con estos patitos que van naciendo?, ¿cómo eran?	**No[7]:** *(silencio)*	

	Ed[2]: ¿Ignacio? ¿eran todos amarillos?...Pero había uno raro…le voy a preguntar a Matías, Mati ¿qué pasaba? había un patito que era extraño, ¿cómo era?	**Noi[4]:** blanco	
	Ed[2]: era extraño, y ¿qué pasó en la laguna? ¿se acuerdan que algo pasó en la laguna?	**Na[4]:** estaba triste	
	Ed[2]: Franco, ya pues tranquilo… ¿qué pasó en la laguna? ¿te acuerdas?	**No[8]:** (*silencio*)	
	Ed[2]: la mamá le enseñó a nadar y ¿qué paso en la	**No[9]:** ¡estaban felices en la	

	laguna? ¿te acuerdas? **Ed[2]:** ¿Qué le pasaba? **Ed[2]:** Franco ¿por qué estaba triste? **Ed[2]:** no lo querían ¿cierto? ¿qué le hacían? **Ed[2]:** ¿se burlaban cierto? ¿y qué decidió hacer el patito? **Ed[2]:** (…) La Lizbeth, ¿qué pasó?, ¿qué le pasó al patito cuando se fue?	laguna! **Ns:** (*ininteligible)* **No[8]:** porque no, porque no lo querían **No1:** ¡se burlaban! **No[2]:** cueck- cueck **Nai[1]:** estaba triste **No[4]:** se estuvo	

		mirando en el agua	
	Ed[2]: ya estaba triste y ¿qué hizo?		
	Ed[2]: (…) el patito estaba triste y ¿qué hizo?	**Nai[1]:** se fue	
	Ed[2]: se fue y ¿a dónde se fue?	**Ns:** (*ininteligible)* **Nai[1]:** a la laguna	
	Ed[2]: ¿a quién se fue a buscar?	**No[5]:** ¡a la mamá!	
	Ed[2]: ¿qué hizo?	**No[5]:** se fue	
	Ed[2]: se fue cierto y a ¿dónde se fue?	**No[1]:** ¡yo sé! **No[5]:** a…a…buscar	
	Ed[2]: a su mamá. Se fue a buscar a alguien que lo conociera ¿cierto? A ver ¿quién me cuenta el final?		

	¿qué pasó al final? El patito se fue a buscar a alguien… **Ed^{2}:** encontró a la mamá y a sus hermanos **Ed^{2}:** y ¿dónde los encontró? **Ed^{2}:** muy bien, asiento, ahora le voy a preguntar a Daryolet, ¿qué viene después que nació este patito? Cual viene, a buscarla…a ver…ya Daryolet, ponla al lado.	**Na^{2}:** a la mamá **Na^{2}:** lo encontró en el lago cuando…y después se fue con ellos… (*Ininteligible*) **Na^{3}:** (*se va a sentar*)	
Preguntas Cerradas	**Ed^{2}:** ¿estaban todos felices en la		**Pragmático**

	laguna? **Ed[2]:** ¿sí? Y estaban todos felices y ¿el patito estaba feliz? **Ed[2]:** ¿a la laguna se fue si estaba en la laguna? cuando estaba triste ¿se fue de la laguna chiquillos? **Ed[2]:** a ver Sebastián, como estaba triste ¿se quedó en la laguna? **Ed[2]:** ya bien chiquillos, él nos contaba que se fue a otro lago y encontró…Leroy y Amaro silencio…Encontró a sus hermanos y a su mamá y se	**No[9]:** sí **Ns:** Nooo (*gritando)* **Ns:** Nooo **No[5]:** no	

	dio cuenta, lo que me dice el compañero acá, que era su familia, entonces ¿qué animal era él entonces? **Ed[2]:** a ver Patricio, Patricio ¿qué animal era el patito? **Ed[2]:** pero Patricio dije ¿qué animal era? **Ed[2]:** un cisne y ¿ahí él fue feliz? *(Son tres láminas de secuencia del cuento, la educadora diferencial las coloca de forma desordenada en el*	**Ns:** ¡cisne! **No[1]:** un cisne **Noi[3]:** un cisne **Noi[3]:** Siii	

	piso) **Ed[2]:** yo creo que el cuento es así, yo creo que el patito se fue, la mamá lo retó y se fue con otra mamá yo creo que así fue. Pero a ver yo voy a ver a quien le pregunto, a ver ¿quién estuvo atento?…la Martina… ¿cuál será lo primero que pasó en el cuento? ya que todos escucharon **Ed[2]:** ¿quién nació? **Ed[2]:** el patito y ¿qué le pasó a la mamá? **Ed[2]:** oigan pero veamos porque la	**No[2]:** el del medio **Na[1]:** el patito **Na[1]:** le dio pena… (*Ininteligible*) **Ns:** Nooo	

	Daryolet no estuvo atenta…acá ¿hay una mamá pato? **Ed[2]:** muy bien, ¿qué habrá pasado al final?, le voy a preguntar a Anette ¿qué paso al final? ¿quién era la mamá del patito? **Ed[2]:** un cisne ¿y era mala la mamá cisne? **Ed[2]:** ya chicos ahí estaba el cuento… ¿cómo se llamaba el cuento chiquillo?	**Na[3]:** un cisne **Na[3]:** no, era buena **Ns:** ¡el patito feo!	
Inducción	**Ed[2]:** era muy cari…	**Ns:** ñosa	**Fonético-Fonológico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 4

Fecha **:** 16 de mayo del 2012

Colegio **:** Complejo Educacional La Consolidada

Curso **:** Kínder A

Profesora Jefe **:** Educadora de Párvulos María Paredes

Educadora Diferencial **:** Daniela Rincón

Total estudiantes **:** 37

N° de niñas **:** 20 N° de niños: 17

Estudiantes integrados en TEL: 6 **TEL Expresivo** **:** 2 **TEL Mixto** **:** 4

Tema Abordado **:** Rimas

Objetivo **:** Comprender rimas

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Preguntas abiertas	**Ed[2]:** ya chiquillos ¿saben lo qué vamos a ver hoy? **Ed[2]:** (…) ¿qué son las rimas? ¿quién se acuerda? ¿cuándo dos cosas riman?... le voy a preguntar a Patricio *(quien levanto la mano, pidiendo la*	**Ns:** ¿qué?	**Semántico**

	palabra) a ver Patricio: ¿qué son las rimas? *(…)* **No[1]:** son las que terminan igual **Ed[2]:** ¿Patricio sabe?... ya a ver, Cristóbal	**No[1]:** son las que terminan igual **Noi[2]:** es para adivinar	
Inducción	**Ed[2]:** vamos a ver las ri… **Ed[2]:** son las palabras que terminan i… **Ed[2]:** entonces, les traje algo muy entretenido, un rompecabezas pero saben de qué son, de…	**Ns:** …más **Todos:** …guales **Ns:** …rimas.	**Fonético-Fonológico**

	Ed[2]: yo voy mostrando y vamos viendo cual es el sonido final ¿ya? ¿de acuerdo? si yo les muestro por ejemplo esto *(mostrando la imagen de una carreta)* vamos a decir ca…	**Todos:** …rre-taaa	
	Ed[2]: entonces yo voy a elegir una. Elijo… *(Levantando del suelo, una de las imágenes que están vuelta para abajo)* está… *(mostrándola a los niño)* es un…	**Ns:** sapo	
	Ed[2]: ¡oh! parece que se la sabía. Botella con…	**No[4]:** estrella	

	Ed[2]: júntalas, a ver si se arma el rompecabezas ¡bien! ¿se armó? *(el niño asiente con la cabeza)*. Veamos, bo-te…	**Ns:** llaaa	
	Ed[2]: estre…	**Ns:** llaaa **Ns:** pantalón	
	Ed[2]: ya, veamos cómo termina panta…	**Ns:** looon	
	Ed[2]: no. Ya, vamos por acá. A ver el último. A ver veamos. Cora…	**No[10]:** zóoon	
	Ed[2]: con panta…	**No[10]**: lóoon	
	Ed[2]: yo digo, cora…	**Ns:** zóon **Ns:** lóoon	

	Ed[2]: (…) Panta…		
Puesta en duda	**Ed[2]:** ¿es para adivinar las rimas? *(moviendo la cabeza en señal de negativa).* A ver, y por acá, Matías	**Noi[2]:** es para adivinar **Noi[4]:** son las rimas que terminan iguales	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿en qué termina? **Ed[2]:** ya, voy a comenzar, ahí viene… *(muestra la imagen de una manzana)* **Ed[2]:** ¿en qué termina? **Ed[2]:** a ver ¿esto	**Ns:** en *taaa* **Ns:** man-za-naaa **Ns:** naaa	**Fonético-Fonológico**

	es? *(muestra la imagen de una estrella)*	**Ns:** es-tre-llaaa	
	Ed[2]: ¿en qué termina?	**Ns:** en llaaa	
	Ed[2]: (…) una sopa ¿en qué termina?	**Ns:** so-paaa	
	Ed[2]: ¿en qué termina?	**Ns:** paaa **No[2]:** como papá	
	Ed[2]: esté de acá	**Ns:** ca-ba-llooo	
	Ed[2]: ¿en qué termina?	**Ns:** *llooo*	
	Ed[2]: y esté de acá, es muy fácil	**Ns:** ga-tooo	

	Ed[2]: ¿y en qué termina?	**Ns:** ...tooo	
	Ed[2]: (…) ca-rre-taaa, sa-pooo ¿rima?	**Ns:** ¡no!	
	Ed[2]: le vamos a preguntar a él ¿qué es esto?	**No[4]:** botella	
	Ed[2]: ya, miren ¿qué salió?	**Ns:** botella	
	Ed[2]: ya, le vamos a preguntar a él, con qué termina botella	**No[4]:** *(el menor reconoce la palabra que rima al instante)* botella con estrella	
	Ed[2]: ¿en qué	**Ns:** en llaaa	

	terminan? **Ed[2]:** entonces ¿riman? **Ed[2]:** *(escoge una ficha con la imagen de un gallo)* ¿qué es eso? **Ed[2]:** miren, los gallos tiene una cresta acá arriba, vieron *(indicando el dibujo)* y las gallinas no la tienen ¿veamos en qué termina? Ga-	**Ns:** sí **Na[2]:** *(se acerca a la educadora y le responde en voz baja)* gallina *(mientras otro niño responde en voz alta)* **No[5]:** gallina **Todos:** ga-llooo **Ns:** llooo	

	lloo **Ed[2]:** a ver ¿riman? *(la niña asienta con la cabeza)* a ver, colóquelo *(arma el rompecabezas al revés)* pero mira, no es por acá, mira júntala ¿la puedes armar? Ya ahora lo vamos hacer todos juntos. La primera ¿cuál era? **Ed[2]:** ¿riman? **Ed[2]:** ya, vamos por acá. A ver el último. A ver veamos. Cora… **Ed[2]:** con panta…	**Todos:** ca-ba-llo, ga-llo **Ns:** sí **No[10]:** zóoon **No[10]**: lóoon **No[10]**: no	

	Ed[2]: ¿rima? **Ed[2]:** yo digo, cora… **Ed[2]:** pero vamos a marcar la ooon. Panta… **Ed[2]:** ¿riman? **Ed[2]:** ¿en qué terminan las dos? **Ed[2]:** ¿con qué terminan?	**Ns:** zóon, **Ns:** lóoon **Ns:** sí **Todos:** manza-naaa, venta-na **Ns:** *naaa* **Todos:** pa-to, ga-to **Todos:** *tooo* **Ns:** es una copa **Ns:** co-paaa **Na[5]:** *co*	

	Ed[2]: ¿con qué termina? **Ed[2]:** (…) A ver, co-pa, so-pa **Ed[2]:** ¿con qué terminan? **Ed[2]:** ¿riman?	**Ns:** con *paaa* **Todos:** carreta, raqueta **No[11]:** sí	
Ampliación de información	**Ed[2]:** miren, los gallos tiene una cresta acá arriba, vieron *(indicando el dibujo)* y las gallinas no la tienen (…)		**Semántico**
Modelado	**Ed[2]:** ¿con qué termina?	**Ns:** es una copa **Ns:** co-paaa **Na[5]:** *co*	**Fonético-Fonológico**

	Ed[2]: a ver, dice que termina en cooo. Mira, co-paaa ¿En qué termina?	**Na[5]:** copa	
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** ¿quién me dice por qué riman?	**No[11]:** porque riman igual	**Semántico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 5

Fecha **:** 23 de mayo del 2012
Colegio **:** Complejo Educacional La Consolidada
Curso **:** Kínder A
Profesora Jefe **:** María Paredes
Educadora Diferencial **:** Daniela Rincón
Total estudiantes **:** 37
N° de niñas **:** 20 N° de niños: 17
Estudiantes integrados en TEL **:** 6 **TEL Expresivo** **:** 2 **TEL Mixto** **:** 4
Tema abordado **:** Rimas
Objetivo **:** Discriminación de sonido final y palabras que riman

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** ¿Matías, tu recuerdas que son las rimas?	**Noi[4]:** las palabras que terminan igual	**Semántico**
Inducción	**Ed[2]:** acá dijeron una, gato con pato ¿por qué? porque terminan en…	**Ns:** iguales	**Fonético-Fonológico**
Pregunta cerrada	**Ed[2]:** en… ga-tooo, pa-tooo ¿en qué terminan?		**Fonético-Fonológico**

		Ns: en *tooo*	
Inducción	**Ed[2]:** (…) tienen que ver ¿qué es?…Es una…	**Ns:** campana	**Semántico**
Toma de turno	**Ed[2]:** Y si yo sé una respuesta, levanto la mano, no llego y digo la respuesta **Ed[2]:** veamos en que termina **Ed[2]:** no, Cristóbal ¿qué dijimos de levantar la mano? bien sentados, chiquillos yo no he explicado. No podemos llegar y decir ¡ventana, ventana! Ya Cristóbal (…)	**Ns:** campa-na **No[7]:** ventana	**Pragmático**
Inducción	**Ed[2]:** ya vamos a nombrar: campa…	**Todos:** …na	**Fonético-Fonológico**

	Ed²: vamos a nombrar manza-	**Todos:** …na (…)	
Inducción	**Ed²:** a ver, veámosla las dos juntas… cam-pa… **Ed²:** man-za…	**Na²:** na **Na²:** na	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed²:** ¿riman?	**Na²:** sí	**Fonético-Fonológico**
Inducción	**Ed²:** porque terminan igual, bien hecho ¿terminan en…? *(la niña une ambos dibujos)* **Ed²:** a ver veamos, campa…na. Ya poh, ayúdame: cam-pa…	**Ns:** *na* **Noi5:** na (…)	**Fonético - Fonológico**

Preguntas cerradas	**Ed[2]:** (…) nos queda casa y lana ¿cuál rima con campana?	**Noi[6]:** lana	**Fonético-Fonológico**
Inducción	**Ed[2]:** a ver, vamos a ver: campa- **Ed[2]:** la…	**No[11]:** na **Noi[6]:** na	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿riman?	**Noi[6]:** sí	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya muy bien ¿por qué?... ¿en qué terminan?	**Noi[6]:** iguales	**Fonético-Fonológico**
Inducción	**Ed[2]:** ¿con qué sonido?... campa-	**Noi[6]:** na	**Fonético-Fonológico**
Utilización de gestos, pistas o señales no verbales	**Ed[2]:** ¿falta alguno o no? *(indicando la imagen proyectada en la pizarra, con el único dibujo que no rima con el*		**Fonético-Fonológico**

	modelo)		
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** ¿por qué no rima?	**Ns:** porque no son iguales	**Fonético-Fonológico**
Puesta en duda	**Ed[2]:** ¿*pelotillo*? yo no conozco la palabra *pelotillo*	**Ns:** *pelotillo* **Ns:** pelota	**Semántico**
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** ¿tía, cuáles son los sonidos de por qué no rima? ¿quién me puede decir, por qué pelota no rima?	**No[7]:** porque no…	**Pragmático**
Inducción	**Ed[2]:** ¿por qué? ¿con qué termina? Veamos… si..	**Ns:** lla	**Fonético-Fonológico**
Corrección explicita	**Ed[2]:** ¿en qué termina? **Ed[2]:** no, no la	**Ns:** silla	**Fonético-Fonológico**

	palabra, el sonido	**Ns:** en *lla*	
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** a ver veamos ¿qué objetos van a aparecer? ¿con qué sonidos tiene que terminar?	**No[13]:** zapatilla	**Fonético-Fonológico**
Inducción	**Ed[2]:** ya Dominique, silla termina con… **Ed[2]:** con ardi-	**Na[7]:** *lla* **Ns:** lla	**Fonético-fonológico**
Puesta en duda y uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** ¿está bien chiquillos o no? **Ed[2]:** ¿por qué? **Ed[2]:** ¿pero por qué riman silla con frutilla? **Ed[2]:** porque terminan igual.	**Ns:** sí **No[7]:** hay una que no rima **No[7]:** porque son iguales	**Fonético-Fonológico**

	Fruti-lla / si-lla		
Utilización de gestos, pistas o señales no verbales	**Ed[2]**: (…) ¿cómo se llama el de allí abajo? *(indicándole el último dibujo del ejercicio)*	**No[1]:** pa-to	**Fonético-Fonológico**
Inducción	**Ed[2]:** ya Martina, tije-raaa con…	**Na[8]:** escalera	**Fonético-Fonológico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 6

Fecha **:** 25 de mayo de 2012
Colegio **:** Complejo Educacional La Consolidada
Curso **:** Kínder A
Profesora Jefe **:** María Paredes
Educadora Diferencial **:** Daniela Rincón
Total estudiantes **:** 37
N° de niñas **:** 20 N° de niños : 17
Estudiantes integrados en TEL **:** 5 **TEL Expresivo** **:** 2 **TEL Mixto** **:** 3
Tema **:** Las partes del cuerpo y prendas de vestir.
Objetivo **:** Evocar, reconocer y nominar partes del cuerpo y prendas de vestir. Concordancia de género y número

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Corrección explícita	**Ed[2]:** (…) a ver Benjamín ¿qué día es hoy? **Ed[2]:** jueves, ¿qué día es hoy Esteban?	**Noi[5]:** *feves*	**Fonético-Fonológico**
Puesta en duda	**Ed[2]:** entonces ¿qué día es hoy? **Ed[2]:** ¿hoy es domingo?	**Noi[6]:** domingo	**Semántico**

		Nai^{2}: viernes	
Expansión	**Ed^{2}:** (…) Se acuerdan que lo último que vimos ¿qué era? **Ed^{2}:** las partes del cuerpo ¿cierto? (…)	**Nai^{2}:** un cuerpo	**Morfosintaxis**
Ampliación de información	**Ed^{2}:** las partes del cuerpo ¿cierto? Y en nuestro cuerpo ¿qué cosas nos ponemos? **Ed^{2}:** ya, a ver ¿qué más nos ponemos? **Ed^{2}:** ya si, bufanda ¿qué más?	**Nai^{1}:** polera, zapato **Nai^{2}:** pantalones, zapatilla, panty **Noi^{6}:** bufanda **Nai^{1}:** delantal	**Semántico**
Dar respuestas falsas	**Ed^{2}:** y todas esas cosas que nombramos ¿cómo se llaman? ¿cómo se llaman la chaleca, la zapatilla, los pantalones?		**Semántico**

	Se llama…Se llaman frutas. ¿Nos ponemos frutas nosotros? **Ed[2]:** muy bien nosotros nos ponemos ropa (…)	**Ns:** nooo, es ropa	
Inducción	**Ed[2]:** a ver miren acá, esto lo usan los hombres, ¿cómo se llama?…ca	**Noi[6]:** camisa	**Semántico**
Corrección explícita	**Ed[2]:** (…) miren esta otra, ¿qué será? *(la imagen muestra una blusa)* **Ed[2]:** no niños, esto es algo que usan las niñas y las mujeres…esto es una blu-sa	**Ns:** polerón **Nai[2]:** blu-sa	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** Ya Lizbeth, te toca…Ahora ya sabemos donde están así que más rápido… ¿qué te salió Lizbeth?		**Semántico**

	Ed[2]: ¿qué se llevó la Emilia?	**Nai[1]:** dos blusas **Nai[2]:** dos chalecos	
Puesta en duda	**Ed[2]:** ¿*vestío*? ¿*vestío* o vestido? **Ed[2]:** ya, un vestido	**Noi[5]:** *vestío* **Noi[5]:** vestido	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** pero tiene que nombrar lo que hay. ¿qué te salió? **Ed[2]:** ¿esa chaqueta cómo se llama?	**Noi[6]:** ¿pantalón con chaqueta? **Nai[2]:** chaleco	**Semántico**
Modelado	**Ed[2]:** ¿entonces te salió? **Ed[2]:** un pantalón y un chaleco… ¿cómo era?	**Noi[6]:** pantalón **Noi[6]:** un	**Morfosintáctico**

	Ed[2]: entonces ¿qué encontraste Benja? Una…	pantalón y un chaleco	
	Ed[2]: y un…	**Noi[5]:** camisa	
	Ed[2]: perfecto, lléveselos…Ya, Esteban ¡vamos! A ver a ver ¿qué te tocó?	**Noi[5]:** un vestido	
	Ed[2]: un chaleco ¿cómo?	**Noi[6]:** Shaleco	
	Ed[2]: y…	**Noi[6]:** un chaleco	
	Ed[2]: (…) Ya Esteban te toca a ti, rápido, rápido… ¿qué te tocó?	**Noi[6]:** un vestido	
	Ed[2]: ¿un vestido?	**Noi[6]:** vestidoh	
	Ed[2]: ¿dos qué?	**Noi[6]:** no, dos	

	Ed[2]: ¿Esteban? **Ed[2]:** y la polera ¿cómo es? **Ed[2]:** es polera manga corta, a ver todos… **Ed[2]:** ya ¿qué sacaste Benjamín? **Ed[2]:** ¿pantalón o un pantalón?	**Noi[6]:** dos vestidoh **Noi[6]:** polera **Noi[6]:** (*pensando*) mmm **Ns:** polera manga corta **Noi[5]:** pantalón **Noi[5]:** un pantalón	
Inducción	**Ed[2]:** (…) ya te toca a ti Benja… ¿qué te salió? Uhh ¿qué te tocó? Una…	**Noi[5]:** camisa	**Semántico**

	Ed[2]: y un ves… **Ed[2]:** ¿cuántas camisas son? **Ed[2]:** entonces son dos ca… **Ed[2]:** bien, Emilia tu usas una po…	**Noi[5]:** *vestío* **Noi[6]:** dos **Noi[6]:** camisas **Nai[2]:** polera	
Dar respuestas falsas	**Ed[2]:** Benja yo me quiero colocar algo en las piernas ¿puede ser una camisa?	**Noi[5]:** mmm no	**Semántico**
Petición de Clarificación	**Ed[2]:** (…) Ya, a ver Benja… ¿qué te tocó? **Ed[2]:** ¿qué te salió?	**Noi[5]:** (*ininteligible)* **Noi[5]:** ¿una camisa?	**Pragmático**

Toma de turnos	**Ed^{2}:**(…)Ya Benja, escoge una lámina ¿qué te salió? Se lo vas a mostrar a los compañeros… **Ed^{2}:** ahh pero el niño que viene acá adelante es el que va a hablar, los que están sentados están ¡un, dos, tres, momia es, con la boquita cerrada…	**Nai^{2}:** un pantalón	**Pragmático**
Corrección explícita	**Ed^{2}:** (…)ésta es fácil (*indica una ficha la cual muestra un vestido)* **Ed^{2}:** no, es un vestido	**Nai^{1}:** *oto* pantalón	**Semántico**

Puesta en duda	**Ed[2]:** ¿qué te salió? **Ed[2]:** ¿una camisa? **Ed[2]:** ¿dos *vestidoh* o dos vestidos? **Ed[2]:**(…)ya ¿cómo se llama esto? (*la educadora le toca el polerón a Emilia)* **Ed[2]:** niños ¿esto es un chaleco? ¿cómo se llama esto Emilia? **Ed[2]:** ya y ¿a ver por acá? *(le indica su polera)* **Ed[2]:** ¿las niñas usan camisa?	**Noi[5]:** una camisa **Ns:** noo un chaleco **Noi[6]:** dos *vestidoh* **Noi[6]:** dos vestidos **Nai[2]:** ¿chaleco? **Nai[2]:** polerón **Nai[2]:** camisa **Ns:** noo, los	**Semántico**

	Ed[2]: miren acá ¿cómo se llama eso? **Ed[2]:** chiquillos ¿esto es un polerón? ¿alguien sabe cómo se llama? **Ed[2]:** es una chaqueta, muy bien Emilia. Ya Esteban colóquelo (…) **Ed[2]:** ya Emilia ¿qué colocaste? **Ed[2]:** ¿la farda o la falda?	hombres **Noi[6]:** ¿polerón? **Nai[2]:** una chaqueta **Nai[2]:** la farda	
Inducción	**Ed[2]:** esto es un polerón, pero miren, ¿qué le falta a este polerón? Mangas…es un polerón sin man… **Ed[2]:** muy bien y miren ¿cómo se llama esto? (*le indica el polerón*) un	**Nai[1]:** mangas	**Semántico**

	pole… **Ed[2]:** pero esta polera tiene algo especial *(le indica las mangas)* **Ed[2]:** mangas… ¿cómo son? ¿cortas? **Ed[2]:** no, no son cortas, esta es una polera de man… **Ed[2]:** manga lar… **Ed[2]:** ya ¿te acuerdas cómo se dice? Po… **Ed[2]:** ¿quién se acuerda?	**Noi[5]:** rón **Nai[2]:** mangas… **Nai[2]:** cortas **Nai[2]:** ga **Nai[2]:** lera de manga larga **Noi[6]:** ¡un chaleco! **Noi[5]:** ¡una cotona!	

	Ed[2]: empieza con ca…una ca **Ed[2]:** esto se llamaba miren acá…cha **Ed[2]:** cha..que	**Nai[2]:** camisa **Nai[2]:** chaleco **Ns:** chaqueta	
Modelado	**Ed[2]:** mira yo tengo uno (*la educadora señala que tiene un chaleco*) ¿cómo se llama? **Ed[2]:** a ver di de nuevo chaleco	**Noi[5]:** un *sa-leco* **Noi[5]:** un cha-leco	**Fonético-Fonológico**
Corrección implícita	**Ed[2]:**(…)Lisbeth ¿qué es esto? **Ed[2]:** es parecido a una parka pero se llama	**Nai[1]:** una parka	**Semántico**

	abrigo	**Nai[1]:** abrigo	
Utilización de gestos, pistas o señales no verbales	**Ed[2]:** ya ¿qué más tiene? (*le indica los calcetines*) **Ed[2]:** ya, Emilia ¿qué es esto?*(indicando el gorro de uno de los estudiantes)* **Ed[2]:**¿Esteban?*(señalando su propia bufanda)* **Ed[2]:**¿Lisbeth?*(indicándole los zapatos)* **Ed[2]:** ¿Benjamín? *(Señalándole los pantalones)*	**Noi[5]:** calcetines **Nai[2]:** gorro **Noi[6]:** bufanda **Nai[1]:** zapato **Noi[5]:** pantalón	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** muy bien, ya ¿cómo se llama esto Emilia? *(le indica el delantal)* **Ed[2]:** un delantal (…)	**Nai[2]:** un delantal	**Semántico**

	Ed[2]:(…)Y esto ¿cómo se llama? *(indica las zapatillas)* **Ed[2]:** (…) Ya Benja ¿qué te salió entonces? **Ed[2]:** ya muy bien, colóquelo en la mesa…Emilia venga para acá…rápido…ya ¿qué le salió? **Ed[2]:** (…) ya, viene la Lisbeth rápidamente ¿cómo se llama esto?	**Noi[6]:** las zapatillas **Noi[5]:** un pantalón **Nai[2]:** una polera **Nai[1]:** un chaleco	
Corrección explícita	**Ed[2]:** Benjamín ¿qué estábamos viendo?	**Noi[5]:** yo no	**Morfosintáctico**

	Ed^2: yo no sé (…)	*sabo*	
Uso de buenas preguntas	**Ed^2:**(…) ¿quieren ver lo que tengo acá? ¿podré traer frutas? **Ed^2:** ¿podré traer partes del cuerpo? **Ed^2:** ¿podré traer medios de transporte? **Ed^2:** ¿quién me quiere decir que hay acá? ¿veamos algo? Uhh *(Muestra una lámina)* **Ed^2:** ¿y qué son los calcetines? **Ed^2:** se ponen en el pie ¿pero qué son?	**Ns:** noo **Ns:** noo **Ns:** noo **Nai^2:** calcetines **Nai^2:** se ponen en el pie **Nai^2:** prendas de vestir	**Semántico**

Dar respuestas falsas	**Ed[2]:** (…)ya a ver Esteban, yo en el tronco me quiero poner un gorro **Ed[2]:** ¿cómo se llama eso? **Ed[2]:** a ver Lisbeth ¿puedo ponerme una bufanda en mi cabeza? **Ed[2]:** ¿qué puedo usar en mi cabeza?	**Noi[6]:** noo, esto tía **Noi[6]:** polera *(los niños se ríen)* **Nai[1]:** un gorro	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya Emilia, ¿qué sacaste? **Ed[2]:** muy bien, ¿donde la debes poner?	**Nai[2]:** una bota **Nai[2]:** en *loh pieh*	**Semántico**
Modelado	**Ed[2]:** ¿el chaleco cuerpo? ¿está bien eso?	**Nai[2]:** el chaleco cuerpo	**Morfosintáctico**

	Ed^{2}: la Lisbeth dijo el chaleco se viste la persona, pero si lo decimos más claro, el chaleco se coloca en el tronco ¿cómo? **Ed^{2}:** o en el tronco me pongo el chaleco	**Nai^{2}:** el chaleco se viste la persona **Nai^{2}:** el *shaleco se cohoca en el tonco* **Nai^{2}:** en el tronco me pongo el *shaleco*	
Extensión	**Ed^{2}:** la camisa me la pongo en el tronco, muy bien Benja	**Noi^{5}:** la camisa va en el *tonco*	**Semántico**

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N° 7

Fecha **:** 30 de mayo de 2012
Colegio **:** Complejo Educacional La Consolidada
Curso **:** Kínder A
Profesora Jefe **:** María Paredes
Educadora Diferencial **:** Daniela Rincón
Total estudiantes **:** 37
N° de niñas **:** 20 N° de niños : 17
Estudiantes integrados en TEL: 5 **TEL Expresivo** **:** 2 **TEL Mixto** : 3
Objetivo **:** Segmentar en sílabas palabras bi- tri y poli silábicas

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** y ¿qué era lo último que estaban viendo en lenguaje? ¿se acuerdan que estaban viendo algo nuevo? **Ed[2]:** a ver le voy a preguntar a Benjamín **Ed[2]:** sí, están haciendo tareas,	**Ns:** sii **Noi[5]:** Estamoh haciendo tareah	**Pragmático**

	pero ¿qué hago en esta tarea? **Ed[2]:** a ver Amaro **Ed[2]:** cuando yo digo: man-za-na (*aplaudiendo con las palmas)* ¿qué será? **Ed[2]:** ¿a ver José?	**No[1]:** ¡yo sé! **No[1]:** que tenemos que hacer las tareas bien **No[1]:** las palabras que terminan iguales **No[5]:** la sílaba	
Respuesta Falsa	**Ed[2]:** ahh lo voy a dejar acá porque nido tiene tres sílabas *(la educadora diferencial deja la imagen en la caja que representa a*		**Fonético-Fonológico**

	tres sílabas)	**Na[1]:** Noo, tiene dos sílabas	
Inducción	**Ed[2]:** en el dos ¿por qué? Porque tiene dos…	**Na[1]:** sílabas	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** (…) a ver Matías escoge una lámina, solo una…muéstrasela a tus compañeros ¿qué es? **Ed[2]:** ya dímelo con las manos **Ed[2]:** ahora con los deditos **Ed[2]:** ¿cuántas sílabas tiene?	**Noi[4]:** Sol **Noi[4]:** sol (*aplaudiendo)* **Noi[4]:** sol **Noi[4]:** una	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿qué te salió Benjamín?	**Noi[5]:** pala	**Semántico**
Preguntas			**Fonético-**

cerradas	**Ed[2]:** ahora con los dedos **Ed[2]:** ¿cuántas tiene? **Ed[2]:** ahora ustedes chiquillos con los dedos **Ed[2]:** ¿cuántas sílabas tiene?	**Noi[5]:** pa-la **Noi[5]:** pa-la **Noi[5]:** ehh *doh* **Ns:** pa-la **Ns:** dos	**Fonológico**
Puesta en duda	**Ed[2]:** ¿canda-do? otra vez, can-da-do	**Nai[2]:** canda-do **Nai[2]:** can-da-do	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya miren chiquillos lo que le salió a la María ¿qué es eso?	**Na[2]:** gato	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya y ¿cuántas sílabas		**Fonético-Fonológico**

	tiene? **Ed[2]:** ahora con los dedos	**Na[2]:** ga-to **Na[2]:** ga-to…dos	
Pregunta cerrada	**Ed[2]:** (…) Ya Nicolás, vas a sacar bien rápido una imagen… ¿qué es?	**No[4]:** una luna	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya ¿lo quiere hacer con los dedos? **Ed[2]:** ¿cuántas sílabas tiene luna? **Ed[2]:** sí, es una cruz ¿cuántas sílabas tiene? **Ed[2]:** a ver niños ¿veamos cuantas	**No[4]:** ya…Lu-na **No[4]:** dos **No[6]:** ¿cruz? **No[6]:** *(ininteligible)*	**Fonético-Fonológico**

	sílabas tiene cruz? ¿a ver? Cruz **Ed[2]:** ahora con los dedos **Ed[2]:** ¿cuántas tiene?	**Ns:** cruz (*aplaudiendo)* **Ns:** cruz **Ns:** una	
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿qué te salió?	**No[7]:** un salero	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya, pero lo vamos a considerar solo como sal ¿ya? ¿cuántas sílabas tiene sal?	**No[7]:** sal *(aplaudiendo)* **Ns:** sal *(aplaudiendo)* **Noi[5]:** una	**Fonético-Fonológico**

	Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene silla?	**Ns:** dos	
Toma de turno	**Ed[2]:** a ver esperen su turno, le toca solo al Sebastián ¿cuántas sílabas tiene silla?		**Pragmático**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya ahora ustedes niños, separemos silla **Ed[2]:** ¿cuántas sílabas?	**Ns:** si-lla **Ns:** dos	**Fonético-Fonológico**
Inducción	**Ed[2]:** de nuevo tor…	**No[9]:** tortu-ga **No[9]:** tu-ga	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ya pero dejemos que el compañero lo haga primero, ya Juan… ¿qué es esto?	**No[10]:** estrella	**Semántico**

Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿cuántas sílabas tiene?	**No[10]:** es-tre-lla **No[10]:** tres	**Fonético-Fonológico**
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** muy bien. Ya chicos ¿quién me cuenta lo que hicimos?, pero hay mucha bulla **Ed[2]:** ¿las rimas? miren contamos (…)	**No[3]:** ¡las rimas! **No[1]:** las *síbalas*	**Pragmático**
Corrección Explícita	**Ed[2]:** no, las sílabas (...) **Ed[2]:** ya le voy a preguntar a la Martina **Ed[2]:** no, no estamos viendo rimas sino quién tiene dos sílabas	**No[1]:** las *síbalas* **Na[5]:** silla y frutilla	**Pragmático**

Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿y cuántas sílabas tiene silla? **Ed[2]:** a ver veamos: ga-to ¿cuántas tiene?	**Ns:** una silla **Ns:** dos **Na[5]:** dos	**Fonético-Fonológico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** (…)¿qué es? (*muestra la ficha de un zapato)* **Ed[2]:** miren lo que voy a colocar… ¿qué es esto? ¿quién me dice que es esto? **Ed[2]:** ahora miren, esto ¿quién sabe cómo se llama?	**Na[5]:** zapato **No[7]:** ventilador **No[6]:** Mueble	**Semántico**
Preguntas cerradas	**Ed[2]:** ¿cuántas sílabas tiene? ¿veamos? **Ed[2]:** Emilia ¿cuántas tiene zapato?	**Ns:** za-pa-to **Nai[2]:** tres	**Fonético-Fonológico**

		No[5]: co-ne-jo	
	Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene?		
		No[5]: tres	
	Ed[2]: bien ¿cuántas sílabas tiene ventilador?		
		No[7]: ven-ti-la-dor	
	Ed[2]: ¿cuántas tiene?	**No[7]:** cuatro	
		Ns: cuatro	
	Ed[2]: bien, cuatro		
		No[10]: neumático	
	Ed[2]: ¿cuántas sílabas tiene?	**No[10]:** cuatro	
	Ed[2]: a ver separemos	**No[10]:** neu-má-ti-co	
	Ed[2]: ¿cuántas tiene?	**No[10]:** cuatro	

	Ed^2: muy bien		

IDENTIFICACIÓN ESTRATEGIAS

OBSERVACIÓN N°8

Fecha **:** 06 de junio 2012

Curso **:** Kínder A

Establecimiento Educacional **:** Complejo Educacional La Consolidada

Profesora de jefe **:** Educadora de Párvulos María Paredes

Educadora Diferencial **:** Prof. Daniela Rincón

Total de estudiante **:** 32

N° de niñas **:** 20 **N° de niños :** 17

Estudiantes integrados en TEL: 6 **TEL Expresivo:** 2 **TEL Mixto :** 4

Tema abordado **:** Lectura de cuento

Objetivo **:** Ordenar secuencias temporales de 4 láminas

Estrategias Lingüísticas	Educadora Diferencial	Niños	Ámbito
Incorporación e inducción	**Ed^2:** a ver mire acá ¿la gallina qué encontró? *(los niños siguen conversando)* Chiquillos ¿qué encontró la gallina? **Ed^2:** ¿qué cosa?	**Ns:** algo **Ns:** una semilla	**Semántico**

	Ed[2]: una semilla de que… **Ed[2]:** de trigo ¡bien!	**Noi[5]:** de trigo	
Respuesta falsa	**Ed[2]:** ¿tía la gallina se encontró una espiga de trigo?	**Ns:** no	**Pragmático**
Pregunta cerrada	**Ed[2]:** ¿qué se encontró?	**Ns:** un grano	**Pragmático**
Respuesta falsa	**Ed[2]:** (…) ¿dónde ocurrió este cuento? que yo no me acuerdo, si era en la playa, en el colegio…	**Ns:** en la granja	**Pragmático**
Inducción	**Ed[2]:** no pero ¿un grano de qué?… ¿un grano de choclo o un grano de…?	**No[3]:** de trigo	**Pragmático**

Modificación y ajuste de habla	**Ed[2]:** al comienzo ¿qué paso al comienzo?...La gallinita estaba escarbando por ahí, y algo pasó…		**Pragmático**
	¿qué habrá pasado? ¿la gallinita hizo una torta al principio? ¿o la gallinita habrá encontrado algo en la tierra? ¿qué habrá encontrado?	*(el menor observa las láminas, a lo niños y a las docente sin responder a la pregunta)*	
	Ed[2]: agárrela y tráela para acá, ya. Luego que encontró el trigo ¿qué hizo? ¿llamó a alguien o no llamo a nadie? ¿a	*(El menor identifica la primera imagen)*	

	quién llamo?		
Preguntas abierta	**Ed[2]:** ¿quién me cuenta que paso después?		**Pragmático**
Inducción	**Ed[2]:** ¿ya, qué paso al final que hicieron?... una…	**No[7]:** torta	**Pragmático**
Inducción	**Ed[2]:** no, le salía mucho…	**Ns:** olor	**Pragmático**
Uso de buenas preguntas	**Ed[2]:** ¿y qué hizo el olor? **Ed[2]:** ¿y qué paso, qué hizo la gallina **Ed[2]:** ¿les convidó torta? **Ed[2]:** ¿por qué?	**No[3]:** llamó a todos los amigo **No[3]**: les cerró la puerta en la nariz **Ns:** no **No[2]**: porque no le ayudaron	**Pragmático**