 **Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación**

**Facultad de Filosofía y Educación**

**Departamento de Educación Diferencial**

**Mención Problemas de Audición y Lenguaje**

**“Estudio Descriptivo de los enfoques teóricos que sustentan el trabajo pedagógico**

**del educador diferencial con niños que presentan Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), en escuela especial de lenguaje y en escuela regular con**

**Proyecto de Integración Escolar”**

Memoria para optar al título de Licenciada y Pedagoga en Educación Diferencial especialista en trastorno de audición y lenguaje

**Autoras:**

Erika Carrera Saldivia.

Catalina Cifuentes Parra.

Raquel Inostroza Quezada.

**Profesora Guía:**

Patricia Morales Mejías

**Docente**: Patricia Morales.

**Ramo**: Taller de Investigación.

**AGRADECIMIENTOS**

Esta memoria de titulo es el resultado del esfuerzo conjunto de todas las que formamos el grupo de trabajo y la perseverancia de nuestro quehacer investigativo, que nos permitió superarnos en esta ardua tarea.

Agradecemos a la Sra. Patricia Morales, docente guía de nuestra investigación, por su orientación, seguimiento y motivación a crear espacios de reflexión para el logro de los objetivos planteados y la realización de nuestra investigación.

También, a la Escuela Especial de Lenguaje “Los Clarines” y la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar “Colegio Andrew Carnegie”, ambos de la comuna de la Florida, que nos abrieron las puertas de estas unidades educativas para realizar la investigación.

Y finalmente, a las educadoras diferenciales especialistas en lenguaje, quienes participaron responsablemente de la investigación, brindándonos parte de su tiempo laboral y experiencias muy enriquecedoras para nuestro quehacer futuro.

En este momento en que se finaliza un largo proceso, dedico este logro a mi familia, especialmente a mis padres que me apoyaron incondicionalmente, sentando las bases de responsabilidad y deseos de superación, inculcando siempre seguir adelante, contribuyendo enormemente en mi formación, no sólo profesional, sino también humana y valórica. Agradecer a mi novio, quien me ayudó hasta donde le era posible, siempre me contuvo y brindó palabras esperanzadoras.

**Erika Carrera Saldivia.**

Han sido meses de esfuerzo y este resultado no podría haberlo logrado sin el apoyo primero de Dios, de mi familia y en especial de mi abuelita Margarita, quien dejó en este mundo su legado de responsabilidad y compromiso con nuestras metas y desafíos. Finalmente, agradezco el apoyo incondicional de mis padres y hermana y sus palabras de aliento.

**Raquel Inostroza Quezada.**

Quiero agradecer a la vida, que me trajo sin que me diera cuenta, hasta este momento tan especial y lleno de alegría. Y también, a esas personas que durante todo este tiempo fueron las responsables de que hoy pueda estar escribiendo estas palabras. A mis padres, que con mucho amor y apoyo, comprendieron cada una de las etapas de este proceso. A Felipe, quien me invito a seguir soñando cada vez que quise despertar. Y finalmente, quiero agradecer a toda mi familia, sobre todo a mi Abuelo Hernán y Abuela Tita, quienes con su experiencia y disposición, fueron un apoyo incomparable.

**Catalina Cifuentes Parra.**

**RESUMEN**

La presente memoria, corresponde a un estudio de carácter exploratorio - descriptivo, realizado por estudiantes de la carrera de Educación Diferencial con Mención en Problemas de Audición y Lenguaje, la cual pretende dar a conocer desde la perspectiva de los sujetos, el o los enfoques teóricos que subyacen al trabajo pedagógico del educador diferencial con estudiantes que poseen Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) en una Escuela Especial de Lenguaje y en una Escuela Regular con PIE, ambas pertenecientes a comuna de La Florida.

**ÍNDICE**

**- INTRODUCCIÓN**  1

**I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA** 2

**II. OBJETIVOS** 6

1. Objetivo General. 7
2. Objetivos Específicos.7

**III. MARCO TEÓRICO** 8

1. **Concepciones, paradigmas y evolución de la valoración sobre las Necesidades Educativas Especiales. (NEE)** 9

* 1. Modelo Tradicional. 9
  2. Paradigma de la Rehabilitación. 9
  3. Paradigma de Autonomía Personal. 9

1. **Educación Especial** 10
   1. Contexto actual de la Educación Especial en Chile 10
   2. Necesidades Educativas Especiales. 10
2. **Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar (PIE)** 12
   1. Caracterización de las Escuelas con PIE. 12
   2. Decreto 170:Normas que modifican la forma de dar respuesta

a las NEE. 13

1. **Escuela Especial de Lenguaje**  16

4.1 Caracterización de las Escuelas Especiales de Lenguaje. 16

4.2 Decreto 1300:Regulación de la atención educativa a estudiantes

con TEL. 17

1. **Principales Teorías Explicativas Sobre la Adquisición y**

**Desarrollo del Lenguaje:** 20

* 1. Conceptos Básicos del Lenguaje. 20

5.1.1 El Lenguaje 20

* + 1. El Habla 20
    2. La Comunicación 21
  1. Introducción a las Teorías sobre la Adquisición y Desarrollo

del Lenguaje. 21

* 1. Teoría Conductista: Skinner y el Condicionamiento Operante. 21
  2. Teoría Innatista: Chomsky y el LAD. 22
  3. Teoría Modular: el lenguaje y sus Subsistemas 22
  4. Teoría Cognitivista: Piaget y el Desarrollo Activo de la Mente 23
  5. Teoría Interacción Social: Vigotsky y la Zona de Desarrollo Próximo. 23

**6. Trastorno Específico del Lenguaje.** 24

6.1 Caracterización del Trastorno Específico del Lenguaje 24

6.2 Diversidad en el Trastorno Específico del Lenguaje. 26

6.3 Comportamientos Comunicativos y lingüísticos en niños con TEL. 28

6.4 Causas y orígenes del Trastorno Específico del Lenguaje. 30

6.5 Evaluación del Trastorno Específico del Lenguaje. 31

1. **Intervención pedagógica en el área del Lenguaje** 38
   1. Método Formal. 38
   2. Método Funcional. 40
   3. Modelo de intervención Naturalista. 42
   4. Modelo de intervención basada en el Lenguaje Integral. 44
   5. Modelo Colaborativo. 45
      1. Propuesta Acción Educativa. 48
   6. Modelos para el desarrollo de la lectura y la escritura. 49
   7. Principales orientaciones en la intervención con la Familia. 50
2. **Estrategias de intervención para impulsar el desarrollo del lenguaje** 56
   1. Estrategias de intervención lingüística. 56
   2. Sistemas de Facilitación. 59
   3. Imitación Indirecta Solicitada. 62
   4. Imitación Directa Solicitada. 62
   5. Recursos Didácticos. 63
      1. Recursos Indirectos 63
      2. Conductas para trabajar la comprensión 63
      3. Conductas para trabajar la comprensión y la expresión 64
      4. Conductas para trabajar la expresión 65
   6. Estrategias para la intervención familiar. 64

**IV. DISEÑO METODOLÓGICO**  69

1. Tipo de investigación. 70
2. Carácter de la investigación. 70
3. Diseño de la investigación. 70
4. Acceso al campo. 70
5. Fuentes de información 71
6. Criterios de selección de los informantes. 72
7. Técnicas de Recolección. 73
8. Validación. 74
9. Criterios Éticos 74
10. Técnicas de análisis de la información. 75
11. Categorías de análisis. 75

**V. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN** 80

1. Análisis de entrevistas Semi-estructuradas a educadoras diferenciales 81
2. Análisis de situaciones problemáticas a educadoras diferenciales 133
3. Análisis de registros de campo a educadoras diferenciales 149
4. Análisis final Intra-sujeto: Triangulación 217

**VI. CONCLUSIONES** 245

**VII. REFLEXIONES Y PROYECCIONES**  254

**VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS** 257

**IX. ANEXOS** 267

**INTRODUCCIÓN**

Los educadores diferenciales especialistas en lenguaje, son capaces de generar procesos de aprendizaje en personas con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que derivan de problemas en el desarrollo del lenguaje en la etapa infantil, a través de diferentes acciones curriculares con el propósito de potenciar habilidades lingüísticas y comunicativas en los estudiantes. En este sentido, diversos autores han descrito una serie de enfoques teóricos que orientan las acciones pedagógicas empleadas para la intervención del lenguaje.

Es así como, a partir de las diversas experiencias del equipo investigador, surge la necesidad de evidenciar cuáles son los enfoques teóricos que subyacen al trabajo pedagógico del educador diferencial con estudiantes que poseen Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), tanto en la Escuela Especial de Lenguaje, como en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar (PIE). Para ello, se realizan descripciones de las diversas acciones curriculares del educador, como también, las acciones pedagógicas realizadas en conjunto con el equipo multidisciplinario, además, es fundamental considerar a la familia del estudiante con NEE, determinado los apoyos específicos en conjunto con los padres y/o apoderados para potenciar las habilidades lingüísticas de los menores, los cuales se analizarán desde perspectivas teóricas.

La investigación que procede a estas páginas, comienza con la exposición del planteamiento del problema y sus objetivos. Posteriormente, se presenta el marco referencial, el cual fue posible mediante la indagación bibliográfica, que servirá de sustento para el análisis y triangulación del problema en estudio. Luego, se presenta el diseño metodológico, que da cuenta del acceso al campo, fuentes de información, criterios éticos, instrumentos y técnicas de recolección de información, y categorías de análisis. Finamente, el presente estudio, culmina con las conclusiones, reflexiones y proyecciones que han surgido en el transcurso del presente estudio, sobre las percepciones de los enfoques teóricos que sustentan el quehacer pedagógico del educador diferencial para la superación del TEL.

A partir de lo expuesto en los párrafos previos, se espera que contribuya a la formación de futuros educadores diferenciales y que genere nuevas interrogantes que sirvan como base para nuevas y diversas investigaciones.

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. **Planteamiento del Problema**

En la actualidad, el sistema educativo chileno, a través de la creación de diversas políticas educativas que apuntan a la educación como derecho, se propone garantizar el pleno acceso, progreso y egreso del Sistema Educativo para todos. Así también, contempla a aquellos estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), las que corresponden a aquellas necesidades que poseen los menores para acceder al aprendizaje y que pueden ser de tipo permanente o transitorias. Las NEE permanentes, son aquellas dificultades que aparecen dentro del desarrollo del educando, que se experimentan durante toda su escolaridad, como consecuencia de una discapacidad. Por otro lado, las NEE transitorias, se caracterizan por la aparición durante algún momento de la vida escolar, como consecuencia de un trastorno o discapacidad, las cuales necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder y progresar en el currículum (MINEDUC, 2008). Entre estas dificultades se encuentra el Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), que se refiere a “un inicio tardío o un desarrollo lento del lenguaje oral, que no se explica por un déficit sensorial auditivo o motor, por deficiencia mental, por trastornos psicopatológicos como trastornos masivos del desarrollo, por deprivación socioafectiva, ni por lesiones o disfunciones cerebrales evidentes” (MNEDUC, 2002).

La realidad educativa del país, ofrece diversas opciones para que los estudiantes con TEL puedan recibir educación, tanto a través de Escuelas especiales de lenguaje, como en Escuelas regulares con Proyecto de Integración Escolar, ambas se rigen bajo el Decreto 170, que fija las normas para determinar a los alumnos con NEE que podrán ser beneficiados de las subvenciones de educación especial, relacionándose directamente con la Ley 20.201, que impulsa nuevas subvenciones para estudiantes con NEE. Asimismo, la Escuela Especial de Lenguaje fija su funcionamiento curricular bajo el Decreto 1300, creado en el año 2002, que se encuadra bajo la Ley 19.284 que establece normas para la integración social de personas con discapacidad.

Dentro de ambos contextos educativos, los educadores diferenciales, se encargan de dar respuesta a las necesidades lingüísticas de los estudiantes con TEL, a través de diversas acciones curriculares, con el propósito de facilitar la formación y el aprendizaje del desarrollo del lenguaje en los estudiantes. Dichas acciones pueden tener relación con el quehacer pedagógico del educador dentro del equipo multidisciplinario, como también, con la intervención pedagógica con el niño que presenta dificultades lingüísticas y el trabajo abordado en conjunto con la familia de éste. Existen al menos dos enfoques (Aguado, 1999), que orientan las acciones pedagógicas empleadas para la intervención dentro del desarrollo del lenguaje en la niñez. En primer lugar, el enfoque formal, se caracteriza por tener una naturaleza más conductual, donde el educador asume el rol de determinar las situaciones y los contenidos de la intervención, separándose ésta de contextos naturales y del uso del lenguaje con un propósito comunicativo. Por otro lado, el enfoque funcional, se sitúa en un contexto más natural e integral, siendo el especialista en lenguaje, el encargado de establecer la intervención a partir de las experiencias e intereses del estudiante, empleando recursos de estimulación indirecta del lenguaje.

La familia también cumple un rol vital, siendo de alta relevancia, tal y como lo menciona Acosta (1999), destacando la participación activa del núcleo familiar, desde una aproximación interactiva con sus hijos, para así ayudarlos a potenciar sus habilidades lingüísticas, mediante interacciones naturales, desarrolladas en variados eventos, como juegos y rutinas diarias.

Las investigaciones relacionadas con las diversas propuestas teóricas que subyacen a las acciones pedagógicas empleadas por el educador diferencial, resultan variadas, reconociendo claramente que la intervención lingüística más propicia para el trabajo con niños con TEL, es la más naturalista, ya que toma en cuenta al niño y sus intereses, buscando que éste aprenda significativamente en contexto real e interactivo. A pesar de esto, aún quedan aristas que indagar respecto a la predominancia de un enfoque u otro, tanto dentro de la Escuela Especial de Lenguaje, como en la Escuela Regulares con Proyecto de Integración Escolar, que reciba a niños con dificultades lingüísticas de este tipo. Por tal motivo, se torna relevante poder brindar respuestas acerca de cuáles son las diferentes orientaciones desde donde las educadoras diferenciales establecen planes de trabajo para los estudiantes, tomando en cuenta las propuestas expuestas anteriormente y los diversos contextos escolares, con el fin de colaborar oportunamente en el progreso de sus habilidades lingüísticas, promoviendo la superación del TEL.

Considerando la importancia de los apoyos pedagógicos de la educadora diferencial en el proceso educativo de los niños con TEL y las características propias de las diferentes orientaciones en las que se desarrollan estas estrategias, es fundamental responder la siguiente interrogante: ***¿Bajo qué enfoque o enfoques se desarrolla el trabajo pedagógico realizado por el educador diferencial con niños con TEL pertenecientes a Escuelas Especiales de Lenguaje y Escuelas Regulares con Proyecto de Integración?*** A partir de lo anterior se generan diversas interrogantes más específicas, tales como: ¿Cuáles son las acciones curriculares utilizadas en el aula, por el educador diferencial, al momento de trabajar con niños que presentan TEL, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar?, ¿Cuáles son las acciones pedagógicas realizadas por el educador diferencial en conjunto con el equipo multidisciplinario, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar?, ¿En qué consisten los apoyos específicos realizados por el educador diferencial con la familia, orientados a la superación del TEL, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar?, ¿Cuál es la relación entre la propuesta de acción educativa llevada a cabo por el educador diferencial en el trabajo con niños con TEL y el o los enfoques teóricos predominantes, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar?.

La presente investigación, se llevará a cabo en dos establecimientos educativos, Escuela especial de lenguaje “Los Clarines” y Centro Educacional “Andrew Carnegie”, ubicados en la Región Metropolitana, específicamente en la comuna de la Florida. Ambos establecimientos reciben estudiantes con NEE relacionadas al área del Lenguaje en etapa preescolar de Educación Parvularia, aproximadamente niños de 5 años de edad que presentan TEL.

El presente estudio es de tipo cualitativo, el cual pretende aportar conocimientos relacionados con la orientación teórica que predomina en las acciones pedagógicas de los participantes en cada una de las escuelas descritas previamente, brindando contribuciones relacionadas en primer lugar, a la reflexión pedagógica del educador diferencial en relación a su quehacer efectuado dentro de la intervención realizada con el niño con TEL, con el equipo multidisciplinario y con la familia.

1. OBJETIVOS

**II. Objetivos**

**I. Objetivo General:**

* Analizar el o los enfoques teóricos que subyacen al trabajo pedagógico realizado por el educador diferencial en niños con TEL en escuelas especiales de lenguaje y escuelas regulares con Proyecto de Integración Escolar.

**II. Objetivos Específicos:**

* 1. Describir las acciones curriculares llevadas a cabo por el educador diferencial con niños que presentan TEL, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar.
  2. Describir las acciones pedagógicas realizadas por el educador diferencial en conjunto con el equipo multidisciplinario, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar.
  3. Determinar las orientaciones que tienen las estrategias utilizadas por el educador diferencial en los apoyos específicos dirigidos a la familia, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar.
  4. Establecer relaciones entre la propuesta de acción educativa llevada a cabo por el educador diferencial en el trabajo con niños con TEL y el o los enfoques teóricos predominantes, en la Escuela Especial de Lenguaje y en la Escuela Regular con Proyecto de Integración Escolar.

1. MARCO TEÓRICO
2. **CONCEPCIONES, PARADIGMAS Y EVOLUCIÓN DE LA VALORACIÓN SOBRE LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)**

La educación especial, ha estado sujeta a diversas transformaciones impulsadas por el cambio de concepciones que obedecen a distintos paradigmas y propuestas curriculares que han surgido a lo largo del tiempo. En el presente apartado se exponen tres modelos que engloban las posturas más habituales hacia el tema de la “discapacidad”:

**1.1 Paradigma Tradicional**

El paradigma tradicional o de prescindencia, postula que la discapacidad se produce por causas religiosas, siendo el resultado de un castigo de los dioses por un pecado cometido por los padres (Palacios, 2008). Las personas se consideraban como “anormales”, ya que *“las diferencias atacaban las concepciones de fortaleza y de estética de la época*” (Stern, 2005).

**1.2 Paradigma de Rehabilitación.**

El paradigma de rehabilitación o médico (Pérez, 2010), consideraba la discapacidad como un problema de la persona, producido por una enfermedad, o condición negativa de salud u otro desorden, que requiere de cuidados médicos, bajo formas de tratamientos individuales. En este modelo, el “tratamiento” de la discapacidad se orientaba a conseguir la rehabilitación de la persona (Palacios, 2008).

**1.3 Paradigma De Autonomía Personal.**

En la década de los 70, surge un paradigma que realza la autonomía personal, en el cual no son las limitaciones de las personas con “discapacidad” la causa del problema, sino que, las restricciones de la sociedad son las que excluyen (Pérez, 2010). Asimismo, pretende “eliminar cualquier tipo de barrera para brindar una adecuada equiparación de oportunidades con los demás componentes de la sociedad” (Campoy, I.; Palacios, A. 2007).

En el siguiente apartado, se expondrán las características más relevantes de la Educación Especial, específicamente en Chile, con la finalidad de poder contextualizar de forma exhaustiva el panorama de la presente investigación.

1. **EDUCACIÓN ESPECIAL**
   1. **Contexto actual de la Educación Especial en Chile.**

Durante el siglo XXI, en Chile se comienza a utilizar el término de *“Educación Especial”,* avanzando hacia una perspectiva educativa sustentada bajo el principio de integración (MINEDUC, 2005). A lo largo del tiempo, se han intentado planificar y diseñar políticas y estrategias educativas que promuevan la integración de estudiantes con NEE. Es así, como hoy en día, la educación en la “diversidad”, es considerada como un medio esencial para desarrollar la comprensión mutua, el respeto y la tolerancia (Godoy; Meza; Salazar, 2004). No obstante, es imprescindible que las comunidades educativas potencien entornos educativos inclusivos y desafiantes, permitiendo la existencia de una educación en igualdad de condiciones para todos.

**2.2 Necesidades Educativas Especiales.**

Desde la publicación Informe Warnock (1978), prevalece el concepto de “Educación Especial”, en donde se estipula que las Necesidades Educativas Especiales (NEE) pueden presentarse en cualquier persona, por lo que no se asocian directamente con discapacidad (Echeita, 2006). Por ende, dicho concepto se extiende como alternativa al uso de etiquetas como alumnos “deficientes o retrasados”, impregnadas de una valoración negativa, afectando a la acción educativa. El informe, fue respaldado por la Conferencia de Salamanca, siendo el puntapié inicial para todas las legislaciones vigentes. Sin embargo, en la actualidad todavía no se concibe la “diversidad” como un concepto amplio, ya que el estado otorga subvención solamente a aquellos estudiantes que se encuentran bajo el “rótulo” establecido en el Decreto 170, ignorando las barreras para el aprendizaje que emergen en algunos niños que no corresponden a esa categoría. La Política Nacional de Educación Especial, intenta hacer efectivo el derecho a la educación, la igualdad de oportunidades, la participación y la no discriminación de los niños, jóvenes y adultos que presentan NEE, garantizando su pleno acceso en el sistema educativo (MINEDUC, 2005). A pesar de lo anterior, es necesario reformular aspectos de la normativa vigente, con el objetivo de instaurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral de cada educando y al desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas y normas adecuadas al contexto actual. Por otra parte, la delimitación del concepto de NEE en el ámbito legal, se sustenta bajo el Decreto N° 291, presentando un reglamento del funcionamiento de los grupos diferenciales en los colegios y especifica que el término NEE, es una definición pedagógica interactiva y conceptual del aprendizaje, asociado no sólo a las dificultades de los niños, sino que también a la forma como la escuela desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 1999).

En nuestro país se reconocen las NEE de tipo Permanentes (NEEP) y Transitorias (NEET). En primer lugar, las *NEEP*, corresponden a ayudas y recursos, que precisa un estudiante para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje durante toda su trayectoria escolar (Salado, 2009). En segundo lugar, las *NEET*, se relacionan con apoyos y recursos adicionales acotados a un periodo determinado de la escolaridad (MINEDUC, 2013). El TEL, se ubica dentro de esta categoría, siendo atendido en Escuelas Especiales de Lenguaje y en escuelas regulares con PIE, según lo establecido por el Decreto 1300, ofreciendo una respuesta a las diferencias en rendimiento y capacidad, sus modelos de intervención, y su eficacia. Actualmente, la *Ley General de Educación N° 20.370* y la *Ley N° 20.422, que establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de las Personas* *con Discapacidad*, pretende desarrollar su acción de manera transversal a los diferentes niveles, con el objetivo de asegurar aprendizajes de calidad a educandos con NEE (Riquelme, 2010)*.* A pesar de lo anterior, es necesario definir una política de acción, bajo la supervisión del MINEDUC que ordene y de coherencia a la tensión conceptual y teórica que la Educación Especial está viviendo (Godoy; Meza; Salazar, 2004).

En relación a la forma en que el estado chileno brinda respuesta para la educación de los menores con NEET derivadas de un TEL, existen dos modalidades de atención que serán detalladas en los siguientes capítulos, con el objetivo de contextualizar la realidad educativa de cada uno de estos establecimientos que serán parte de la presente investigación.

1. **ESCUELA REGULAR**

**CON PROYECTO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR (PIE)**

* 1. **Caracterización de las Escuelas con PIE.**

Una de las modalidades educativas que atiende las NEET derivadas de un TEL, corresponden a establecimientos que cuentan con un Proyecto de Integración Escolar (MINEDUC, 2014). Actualmente, estos colegios pretenden implementar estrategias que fomenten la *“inclusión”* de los educandos dentro del sistema escolar, en pro del mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de los objetivos de aprendizaje de todos los estudiantes (MINEDUC, 2013), especialmente de aquellos que presentan NEE, disponiendo recursos humanos y materiales para equiparar oportunidades de aprendizaje y participación (Riquelme, 2010). Los PIE, se pueden implementar en una escuela regular autorizada por el MINEDUC, optando voluntariamente a esta modalidad de trabajo, obteniendo una Subvención de la Educación Especial. En relación a la modalidad de trabajo, se establece un máximo de 5 estudiantes con NEET por curso. Además, debe contar con la participación informada de la familia en el proceso educativo de sus hijos. Por otro lado, un colegio regular con PIE, debe ser parte del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y del Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal, cuando corresponda.

Para el ingreso de estudiantes con TEL, a un colegio con PIE, es necesario llevar a cabo un proceso de evaluación, realizada por el fonoaudiólogo, mediante la aplicación de pruebas para determinar la presencia de un TEL mixto o expresivo. Por otro lado, el profesor especialista, debe tener al menos 3 horas cronológicas por curso, que podrán ser utilizadas en el trabajo colaborativo y en la intervención directa con el estudiante o indirecta mediante acciones orientadas hacia los agentes mediadores, tales como los educadores regulares, la familia, los compañeros de curso, entre otros. Además, se incluye una atención fonoaudiológica, a través de sesiones individuales o en grupos reducidos de hasta 3 niños y niñas, con una duración mínima de 30 minutos cada una.

Según lo expuesto en una investigación realizada por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, financiada por el MINEDUC, titulada: “Estudio de la Calidad de la Integración Escolar” (Araneda, Calisto, Cortéz, González, Miranda, Muñoz; Negrotti, 2006), que pretendía identificar los factores que actúan como facilitadores o como barreras para el aprendizaje y el progreso curricular de los alumnos con TEL integrados en la educación regular, concluye que se observan prácticas pedagógicas coherentes con un modelo médico, al observar las modalidades de evaluación para el ingreso y permanencia del alumnado en los PIE, las estrategias de apoyo, el trabajo individual efectuado dentro y fuera del aula regular, y en la poca incorporación de actividades propias del currículo común. La primacía de este modelo se observa, también, en profesores de aulas regulares, al momento de delegar toda la responsabilidad a los educadores diferenciales, en lo que concierne al progreso de los menores integrados. Por ende, debiese existir una reorientación de la formación inicial docente que favorezca la implementación de un PIE, considerando los nuevos enfoques teóricos respecto de las NEE, además de estrategias renovadas que incluyan el marco curricular de la educación regular para asegurar el progreso educativo de los estudiantes.

A continuación, se expondrán mayores antecedentes sobre la modalidad de trabajo de los PIE, que se encuentran regidas bajo la normativa del Decreto N° 170, exigiendo algunas condiciones en este tipo de establecimientos educacionales.

* 1. **Decreto 170: Normas que modifica la forma de dar respuesta a las NEE.**

En primera instancia, con la aprobación el Decreto de Educación N°490 del año 1990, se establecían las normas para implementar un PIE, permitiendo que los colegios percibieran una subvención especial por alumno, incorporando a niños con NEE a la escuela regular (MINEDUC, 1990). Luego, con la Ley N°19.284, se presentan las normas para la plena *Integración Social de las Personas con Discapacidad,* estipulando que el sistema escolar debe brindar alternativas educacionales a aquellos educandos que presenten NEE, a través de escuelas especiales o establecimientos con PIE. Con la promulgación de la Ley 20.201 del año 2007, se modifica el Decreto con Fuerza de Ley N°2 de 1998, relacionado con la subvención de educación especial, que lejos de responder a los desafíos esperados por la Política Nacional de Educación Especial, ponen restricciones a los sostenedores otorgando financiamientos diferenciados dependiendo de las diferentes NEE (MINEDUC, 2007). El reglamento de la Ley 20.201, es el Decreto 170, vigente desde el año 2010, que modifica la concepción sobre la manera en que se deben dar respuesta a las NEE, señalando que los colegios con PIE,deben implementar un proceso de detección y evaluación diagnóstica integral e interdisciplinaria de las NEET y NEEP, realizada por un equipo de profesionales, considerando el contexto escolar y familiar, complementada con una evaluación médica, para identificar a los estudiantes beneficiarios de la subvención (MINEDUC, 2014). A partir de ello, se determinará la respuesta educativa y los apoyos especializados que se deben entregar para que se desenvuelvan en el contexto escolar. Luego, debe realizarse un seguimiento del progreso de los estudiantes, considerando evaluaciones periódicas durante el transcurso del año académico (MINEDUC, 2009).

Además, el equipo de profesionales, debe trabajar colaborativamente, a través de actitudes favorables a la inclusión de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje, destacando la existencia de una percepción positiva respecto de la diversidad, dando respuesta a las NEE y brindando elementos que aseguren la igualdad de oportunidades de aprendizaje. A su vez, el rol del profesor especialista, debe apuntar a facilitar, asesorar y coordinar la implementación del proyecto, impulsando estrategias de sensibilización entre docentes de aula y profesionales del PIE, con el fin de responder eficientemente a la diversidad, involucrando a la familia y a la comunidad en general. En este sentido, el rol de la familia según el decreto 170, ocupa un papel importante, por lo que es relevante considerar sus opiniones en relación a las expectativas que tienen de sus hijos, de las posibilidades de apoyarlos y de participar en las actividades escolares (MINEDUC, 2014). En consecuencia, es imperioso que surjan acciones que permitan brindar apoyos y orientaciones pertinentes.

A partir de lo anterior, es posible destacar el Seminario de título: “Estudio descriptivo sobre las percepciones que poseen las educadoras diferenciales especialistas en lenguaje y los padres y/o apoderados, acerca del rol que cumple la familia en el proceso de superación del TEL, en los PIE de las comunas de Pudahuel y Lo Prado” (LLabrés.; Saavedra, 2009), cuyas conclusiones destacan la importancia del rol que le otorgan los docentes a la familia en la superación del TEL de sus hijos. Respecto a esto, es necesario un trabajo en conjunto, de colaboración y discusión. Asimismo, valora la influencia de la familia en el desarrollo del lenguaje, por lo que el nivel socio-cultural, el tiempo y la dinámica familiar, intervendrán directamente en el desarrollo de éste, estableciendo las expectativas sobre el desarrollo del lenguaje del niño y el apoyo que puedan recibir desde el hogar. Finalmente, se concluye que los colegios con PIE, deben contemplar un proceso de reformulación significativa en lo que respecta a la participación de la familia, ya que son actores esenciales dentro del proyecto, con el fin de que puedan comprender en qué consisten las necesidades de sus hijos. Por ende, es necesario implementar mayores espacios de reflexión y retroalimentación tanto para los padres como para los profesionales, para que puedan identificar las falencias existentes y poder realizar las transformaciones pertinentes.

En relación al estudio titulado “Análisis de la implementación de los PIE en establecimientos que han incorporado estudiantes con NEET” (Centro de Innovación en Educación Fundación Chile, 2013), se concluye que el MINEDUC, es más bien un agente fiscalizador que verifica el cumplimiento de los requisitos de diagnóstico y el uso de recurso, más que un proveedor de acompañamiento técnico a la estructuración del PIE en las escuelas, dado que no se aprecian instancias de capacitación relacionado con el concepto de *“diversidad”. Por ende,* es necesario que se lleven a cabo una serie de transformaciones en los colegios, para poder implementar y llevar a la práctica, lo que se ha decretado, por lo que es importante la presencia y apoyo permanente por parte del MINEDUC.

**4. ESCUELA ESPECIAL DE LENGUAJE**

* 1. **Caracterización de las Escuelas Especiales de Lenguaje.**

En Chile, las Escuelas Especiales de Lenguaje, pretenden brindar una educación, que permita que los educandos superen su NEET derivadas de un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), de tal forma que posteriormente puedan incorporarse a la educación regular (MINEDUC,2008). Dichos centros educativos, orientan su trabajo hacia la superación de los problemas de comunicación verbal que poseen los educandos, proponiéndoles una “integración” a la educación regular lo más temprano posible. Inicialmente, estas escuelas han basado sus trabajos en estrategias didácticas que apuntan a mejorar habilidades lingüísticas, mediante una atención especializada a aquellos alumnos que presentan TEL, diagnosticados por un profesional fonoaudiólogo o derivados desde algún centro de atención en salud.

Desde la perspectiva Magisterial de Educación Especial del Ministerio de Educación, se estipula que el diagnóstico fonoaudiológico debe ser complementado con una evaluación del profesional especialista a cargo del curso, quien determina las necesidades educativas especiales que se derivan del TEL. A su vez, el educando debe ser reevaluado trimestralmente, con el objetivo de verificar los avances y/o reestructurar el currículo implementado. En el caso de que los estudiantes provengan de una escuela especial de lenguaje, se establece que deben presentar un informe fonoaudiológico actualizado que indique que el menor aún presenta TEL, para luego desarrollar un trabajo acorde a las reales necesidades de los estudiantes.

Por lo demás, se integran las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), siendo un hecho que conlleva que el trabajo que realiza el educador diferencial para desarrollar las habilidades lingüísticas de los menores deba estar interrelacionado con los objetivos y aprendizajes esperados que proponen las bases. Es decir, desde el rol pedagógico, el docente debe responder a las necesidades específicas que presentan los educandos y, además, debe ser capaz de relacionar el curículum nacional, con el objetivo de superar el TEL y entregar los aprendizajes necesarios para que los niños y niñas, se puedan integrar a la educación regular” (MINEDU, 2001). A su vez, según lo mencionado en el seminario de título: “Estudio exploratorio descriptivo sobre la interrelación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el trabajo de la Escuela de Lenguaje” (Madrid; Ortega; Ramírez; Reyes; Vásquez, R 2014), es posible extraer una serie de conclusiones que se relacionan de forma directa con la presente temática de investigación. Es así como las investigadoras, exponen que el Decreto 1300/02 y las BCEP, no imponen una forma determinada de llevar a cabo una interrelación con la labor realizada por la educadora diferencial, dentro de una Escuela Especial de Lenguaje, sino que existe una flexibilidad en esta implementación. Por lo tanto, el enfoque, paradigmas y visión que posea la unidad educativa y la docente a cargo de un curso, irá determinando la manera en que se realizará esta implementación desde ambas aristas mencionadas previamente. A su vez, la organización curricular, que presente la escuela, se enmarcará en el enfoque imperante de ésta. Por otra parte, el documento que tiene por título: “Instructivo sobre atención de alumnos con Trastorno específico de Lenguaje” (MINEDUC, 2002), bajo el decreto 1300/02, presenta los lineamientos que definen criterios relacionados con el ingreso de los estudiantes, su atención pedagógica, su egreso, la función y carga horaria de los profesores especialistas y fonoaudiólogos, sobre el plan específico. Además, destaca la importancia de tomar en cuenta la labor educativa que realiza la Escuela de Lenguaje en la atención a niños y niñas con NEE, desde la mirada de sus actores principales, es decir, tanto del personal docente como de la familia.

La modalidad de trabajo de estos centros educativos se plantea en el Decreto N° 1300/02, por lo que a continuación, se expondrán mayores antecedentes del documento mencionado previamente.

* 1. **Decreto 1300/02: Regulación de la atención educativa a estudiantes con TEL.**

En lo que concierne al Decreto Exento de Educación N° 1300 (MINEDUC, 2005) del 30 de Diciembre de 2002, es posible dar a conocer que regula la atención de niños y niñas con TEL, tanto en Escuelas Especiales de Lenguaje, como en Escuelas Básicas con Proyecto de Integración Escolar aprobados por el Ministerio de Educación.

En relación a las escuelas de lenguaje, el MINEDUC, aprueba los Planes y Programas de las Escuelas Especiales de Lenguaje, planteando la modalidad de trabajo a través de un diseño curricular que integra un Plan General, que contempla las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), las cuales tienen la particularidad de ser flexibles, lo que significa que se pueden adecuar a los contextos o características de los entornos en los cuales se implementan, y están atribuidos en una carga horaria de entre 16 y 18 horas semanales. Por otra parte, incluye un Plan Específico, que aborda el TEL del estudiante, en el área del lenguaje durante 4 o 6 horas a la semana según el nivel, el cual debe llevarse a cabo por el profesor especialista en conjunto con el fonoaudiólogo de la institución. En este sentido, las educadoras no sólo deben dar respuesta al TEL de los estudiantes, sino que también tienen que trabajar el currículum, involucrando las habilidades evolutivas propias del desarrollo de los estudiantes del nivel preescolar. La intervención fonoaudiológica corresponde a sesiones de 30 minutos semanales, en las cuales puede trabajar individualmente o en grupos de hasta 3 niños. El resto del plan específico, lo desarrolla la educadora en el interior de la sala de clases. Además, el decreto establece que entre las funciones que se deben cumplir en estos horarios, está el incorporar a la familia. En relación al horario y organización en las escuelas de lenguaje, es posible encontrar dos jornadas de actividades, es decir, mañana y tarde. La institución puede contar con los cursos de nivel medio mayor, primer nivel de transición y segundo nivel de transición, esto quiere decir que pueden ingresar estudiantes desde los 3 años hasta los 5 años 11 meses. Cada curso debe estar conformado por un máximo de 15 estudiantes, sin importar si presentan TEL Expresivo o Mixto, como lo estipula el decreto.

Por otra parte, el MINEDUC, comprometido con la integración escolar, bajo un “modelo integracionista”, presenta el reglamento que norma el capítulo II sobre Acceso a la Educación de la Ley Nº19.284, de *Integración Social de las Personas con Discapacidad* (MINEDUC, 1994), del año 1994, que fomenta el principio de equiparación de oportunidades. Por ende, los agentes educativos, tenían el deber de realizar las adecuaciones necesarias, y proveer los recursos especializados a los jardines infantiles, a las escuelas de educación básica y media, a las instituciones de educación superior o de capacitación en las que se aplique o se pretenda aplicar la integración de personas que requieran educación especial”.

A partir de lo anterior, surgen mayores exigencias por parte de los docentes y los equipos de profesionales responsables del diseño, implementación y evaluación de los procesos educativos, con el fin de que contaran con los conocimientos y las herramientas técnico-pedagógicas necesarias para que las NEE de los educandos, sean abordadas en el marco del currículum común con los apoyos y adecuaciones apropiadas. Por último, en el año 2010 surge la ley Nº 20.422, como sustitutiva de la Ley Nº 19.284, ya que era necesaria una actualización acorde con los nuevos desafíos que impone la realidad chilena (MINEDUC, 2010).

De acuerdo a los antecedentes expuestos en las páginas previas, es relevante conocer las principales teorías explicativas, sobre la adquisición y el desarrollo del lenguaje, con el fin de poder aclarar algunos conceptos que serán de vital importancia, para poder comprender el hilo conductor de la presente investigación.

**5. PRINCIPALES TEORÍAS EXPLICATIVAS SOBRE LA ADQUISICIÓN**

**Y DESARROLLO DEL LENGUAJE**

**5.1 Conceptos Básicos del Lenguaje.**

Antes de iniciar el apartado del desarrollo del lenguaje, es necesario establecer conceptos básicos respecto a qué se entiende por lenguaje, y a la vez, establecer la diferencia entre habla y comunicación, puesto que, estos términos son diferentes y denotan aspectos distintos del desarrollo y uso del lenguaje.

*5.1.1 El Lenguaje.*

“El lenguaje, puede definirse como un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de estos, que están regidas por regla.” (Owens, 2003, p. 05). Además,el lenguaje es considerado como una herramienta social, histórica y cultural, que se inicia en la interacción con los demás, es un sistema generador de nuevos conocimientos en los seres humanos, una herramienta productiva y creativa. Por otro lado, se puede 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, y es donde los menores con TEL presentan dificultades, tanto en el ámbito receptivo como expresivo, a partir de los cuales, los profesionales del lenguaje deben centrar su intervención lingüística.

*5.1.2 EL Habla.*

Owens, en el libro Desarrollo del Lenguaje (2003), señala que el habla es el medio verbal que utilizan los seres humanos para comunicarse o de transmitir significado, requiere de un proceso de coordinación precisa de secuencias motoras fonoarticulatorias para la producción de diferentes fonemas y sus combinaciones que son idiosincrásicos de cada lengua. Es así que, el habla es la manifestación de los variados lenguajes (natural, gestual, el lenguaje de signos manual, los signos escritos, los dibujos, etc.), y es uno de los aspectos del lenguaje. De esta manera, los niños pasan gran cantidad de su primer año experimentando el mecanismo vocal y produciendo una amplia diversidad de sonidos, hasta que este progresivamente refleje el lenguaje del entorno que lo rodea.

*5.1.3 La Comunicación.*

Continuando con Owens (2003), la comunicación, es el proceso mediante el cual el interlocutor intercambia información, ideas, necesidades y deseos*.* Es un proceso activo de codificar, transmitir *y* decodificarun mensaje; que requiere de un emisor, receptor y la eficacia del mensaje transmitido para alcanzar una competencia comunicativa entre ambos interlocutores, generando finalmente una retroalimentación en el proceso de la comunicación. El habla y el lenguaje son parte del proceso de comunicación, al igual que otros elementos que pueden ser de tipo paralingüístico, A partir de tales competencias, se puede potenciar el lenguaje de los menores que poseen TEL, principalmente en la interacción comunicativa en base a contextos naturales de expresión.

**5.2 Introducción a las Teorías sobre la Adquisición y Desarrollo del Lenguaje.**

La temática sobre la adquisición del lenguaje, es una materia por la que especialistas de varias ramas se han interesado, entendiéndola desde perspectivas muy variadas, como lo son investigaciones desde el punto de vista de la lingüística, por un lado, y de la psicología evolutiva y adquisición de la lengua, por otro. No obstante, las consideraciones que se tengan acerca de la naturaleza del lenguaje, de cómo se adquiere o desarrolla, y cuáles son las variables externas o internas que tienen mayor influencia en la adquisición y evolución del lenguaje en los seres humanos; tiene directa relevancia en la acción docente con niños de educación pre-básica, ya que, a partir de dicha concepción se pondrá mayor o menor énfasis en los factores externos que rodean al menor, la importancia de la acción de los padres, etc. o bien, factores internos del propio menor, como el desarrollo de su inteligencia, su madurez personal para afrontar problemas o la motivación para el aprendizaje y el desarrollo de la capacidad lingüística.

**5.3 Teoría Conductista: Skinner y el Condicionamiento Operante**

Durante este periodo, las investigaciones seguían la corriente empirista, interesadas por la conducta observable de los menores. Según B.F. Skinner, uno de los propulsores de esta teoría, los niños aprenden el lenguaje de la misma forma que aprenden otras conductas, condicionado mediante el proceso de estímulo, respuesta y recompensa. Es así como, los niños adquieren el lenguaje condicionados por la adaptación a estímulos externos de las correcciones que hacen los adultos, quienes refuerzan a los menores y facilitan la adquisición del lenguaje. “Este cambio resultante en la conducta infantil se denomina *condicionamiento operante*” (Owens, 2003, p. 33) . Así los menores comienzan imitando los sonidos que escuchan y más tarde las palabras, siendo el adulto quien suministra los refuerzos, así como también, el modelo lingüístico de su entorno, adecuando y ampliando progresivamente las emisiones del niño hasta alcanzar las características de la lengua materna.

**5.4 Teoría Innatista: Noam Chomsky y el LAD**

Esta teoría, es defendida por el lingüista estadounidense Abraham Noam Chomsky, quién postula que el lenguaje no se aprende; más bien, es algo innato y específico de la especie humana, por ende, “el sistema vendría pre-equipado con los requisitos necesarios para establecer representaciones lingüísticas”. (Carreiras, 1997, p.51). Para comprender cómo los niños crean a partir de un simple reconocimiento del sonido, expresiones complejas que siguen reglas específicas del lenguaje; Chomsky propone el *Dispositivo de Adquisición del Lenguaje* (LAD), capaz de recibir el escaso input lingüístico del entorno y, a partir de él, derivar las reglas gramaticales universales. Siendo entonces este dispositivo el que programa el cerebro de los niños, para analizar el lenguaje que escuchan y extraer de él las reglas gramaticales que les permite producir nuevos enunciados.

**5.5 Teoría Modular: El lenguaje y sus Subsistemas**

Otra disciplina que ha aportado grandiosos avances teóricos en relación con el lenguaje y el pensamiento, es la neurolingüística que ha estudiado la teoría modular, la cual indica que “las habilidades lingüísticas serian autónomas o modulares con respecto a otras habilidades” (Moreno, 2004, p. 74). De tal manera que, existen módulos específicos para la información lingüística, que a su vez, está constituido por subsistemas encargados de cada uno de los niveles del lenguaje (fonológico, sintáctico, semántico y pragmático). Por tanto, el compromiso de uno o más de ellos sería el causante de las alteraciones presentes en los niños con TEL.

**5.6 Teoría Cognitivista: Piaget y el Desarrollo Activo de la Mente.**

Esta perspectiva cognitiva de la génesis del lenguaje es cimentada por el psicólogo Jean Piaget, quién defiende que “el origen del lenguaje está íntimamente vinculado con el desarrollo cognitivo”, (Acosta, Moreno, 1999, p.11) es decir, se necesita de la inteligencia para aprender y evolucionar en el dominio del lenguaje. Por ende, el menor es un constructor activo de su conocimiento y por tanto del lenguaje, sosteniendo que es el pensamiento el que hace posible adquirir el lenguaje. Lo que implica que el niño va adquiriendo el lenguaje poco a poco como parte del desarrollo cognitivo.

**5.7 Teoría Interaccional Social: Lev Vygotsky y la Zona de Desarrollo Próximo.**

Los aportes de Lev Semenovich Vygotsky, a la psicología evolutiva, representan un referente de gran importancia a los campos de la teoría del lenguaje y la comunicación, el cual, propuso las bases interaccionistas en la adquisición del lenguaje. Lo fundamental, es la consideración del individuo como el resultado del proceso histórico y social, donde el lenguaje desempeña un papel esencial, puesto que, todos los procesos psicológicos superiores, entre ellos, el lenguaje, se adquieren en un contexto social- cultural y luego se internalizan; siendo el lenguaje la principal vía de transmisión de la cultura y el vehículo primordial del pensamiento y la autorregulación voluntaria. Otro de los postulados, se vincula con la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), referida a la distancia entre el nivel de desarrollo real, o lo que es capaz de hacer de manera independiente, y su desarrollo potencial, lo que puede hacer mientras participa con un adulto o con otros pares más capaces (Mota, Villalobos, 2007) .Esto deja en evidencia, la importancia del entorno y el contexto de esta teoría.

En el siguiente capítulo, se explicará detalladamente, en qué consiste el término: “Trastorno Específico del lenguaje”, con el fin de poder aclarar el panorama, para el desarrollo de la investigación en cuestión.

**6. TRASTORNO ESPECÍFICO DEL LENGUAJE**

**6.1 Caracterización del Trastorno Específico del Lenguaje.**

El Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), es una dificultad lingüística que por muchos años ha intentado ser definido, explicado y caracterizado por diferentes autores, pero debido a su complejidad y heterogeneidad de los casos, ha sido complejo poder precisar con exactitud du definición. A través del tiempo, este concepto ha estado vinculado a diversas denominaciones que han evolucionado, tales como: afasia evolutiva, disfasia, audio mudez, sordera verbal congénita, retraso del lenguaje, entre otros, sin embargo, muchos de estos términos se relacionan a causas neurológicas.

Actualmente, el término “Trastorno Específico del Lenguaje”, corresponde a una traducción al español del concepto “Specific Language Impairment” (SLI), siendo el más usado por autores como Monfort, Juárez o Aguado, ya que, este concepto entrega la necesaria delimitación dentro de las dificultades relacionadas al lenguaje, beneficiando la entrega de una intervención diferente para cada caso. Una de las definiciones más consensuadas sobre qué es el TEL, proviene de la Asociación Americana de Habla-Lenguaje-Audición (ASHA, 1980): “Un trastorno de lenguaje, es la anormal adquisición, comprensión o expresión del lenguaje hablado o escrito. El problema puede implicar a todos, uno o algunos de los componentes fonológico, morfológico, semántico, sintáctico o pragmático del sistema lingüístico. Los individuos con trastornos del lenguaje tienen frecuentemente problemas de procesamiento del lenguaje o de abstracción de la información significativa para el almacenamiento y recuperación por la memoria a corto o a largo plazo” (Mendoza, 2001, p 26 y 27).

Por otro lado, según Aguado el Trastorno Específico del Lenguaje resulta una limitación significativa en la capacidad del lenguaje que sufren algunos niños, a pesar de que los factores que suelen acompañar a esta limitación, ya sean pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficit motores, no sean evidentes en estos niños. Además, esta limitación no se debe a otros factores socio ambientales como lo son pobreza del input, condiciones de vida extremas, privación afectiva. (Aguado, 1999). Las distintas disciplinas interesadas por el lenguaje, han intentado esclarecer esta heterogeneidad, intentando establecer fronteras en relación a la severidad del problema. De esta forma, Acosta y Moreno (2001) engloban los rasgos más relevantes definiendo al TEL como una dificultad que afecta al lenguaje, reflejándose en el retraso inicial, siendo el área lingüística el foco central de la dificultad.

Actualmente, muchos autores están de acuerdo con que la definición del Trastorno Especifico del Lenguaje, es por exclusión, logrando diferenciarlo de otros trastornos. Este criterio por exclusión, está relacionado con los diversos problemas o alteraciones que se deben descartar en un niño, antes que sea diagnosticado con TEL. El MINEDUC, a través de la definición del Decreto 1300, que rige actualmente el funcionamiento de las Escuelas de Lenguaje, define el TEL como: “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 Especifico del Lenguaje, las dislalias y el Trastorno Fonológico” (MINEDUC, 2009, p.11).

El mayor avance en relación a la conceptualización y delimitación operacional del TEL fue en el año 1981, aporte hecho por Stark y Tallal. Estos autores, especificaron una serie de criterios mínimos de exclusión para niños con dificultades lingüísticas que obedecen a otros tipos de causas. Posteriormente, en el año 1998, Leonard estableció criterios un poco más acabados para poder identificar de forma correcta el TEL, estos fueron expresados a través de ocho factores:

* La capacidad lingüística debe tener una puntuación en los test de lenguaje de – 1,25 desviaciones estándar o más baja, estando en riesgo de devaluación social.
* El coeficiente intelectual no verbal manipulativo debe ser de 85 o más alto.
* La audición del niño debe superar por medio de screening, los niveles convencionales, descartando hipoacusias o sorderas.
* No se debe poseer episodios recientes de otitis media serosa.
* No debe existir disfunción neurológica, tomando en cuenta ataques de epilepsia, parálisis cerebral ni lesiones cerebrales, ni tampoco medicación para el control de posibles ataques.
* En la estructura oral (bucofaríngea) debe existir una ausencia total de anomalías estructurales que pudieran estar causando algún tipo de trastorno del lenguaje.
* La motricidad oral debe superar el screening empleado en ítems evolutivamente apropiados.
* Las interacciones físicas y sociales, no deben tener síntomas de una interacción social reciproca alterada y restricción de actividades. (Aguado, 1999, p.24)

**6.2 Diversidad en el Trastorno Específico del Lenguaje.**

El Trastorno Específico del Lenguaje, está conformado por diversos trastornos relacionados entre sí, pero con características distintivas. El distinguir claramente los diferentes casos, ayudará a diseñar e implementar propuestas de intervención mucho más específicas y eficaces en la superación del TEL. Se han propuesto dos tipos de clasificación: “las que utilizan criterios clínicos, fundamentados en los datos de observación, lo que no excluye tomar en cuenta a la vez datos cuantificables y las que comportan la cuantificación de un cierto número de aptitudes según criterios extraídos de procedimientos experimentales” ( Chevrie-Muller y Narbona, 1997, p. 250).

Una de las clarificaciones más clásica y más citada procede de Rapin y Allen (1983, 1987), La clasificación de dichos autores propone tres categorías principales de trastornos relacionados al desarrollo del lenguaje, los cuales son: trastornos expresivos, trastornos mixtos receptivos expresivos, y trastornos de procesamiento de orden superior (Aguado, 1999, p.38):

Trastornos de la vertiente Expresiva

* Trastorno de la Programación Fonológica: Los niños que conforman este grupo poseen una producción medianamente fluida, pero imprecisa, con una articulación confusa que los lleva a emitir enunciados ininteligibles. La comprensión es normal, y si se trabaja fonéticamente, mejoran la calidad articulatoria.
* Dispraxia Verbal: Los niños que conforman este grupo tienen problemas graves de articulación, llegando a la ausencia de la palabra. Además, su fluencia es más bien escasa. La comprensión es normal.

Trastorno de Comprensión y Expresión

* Trastorno Fonológico- Sintáctico: Los niños que conforman este grupo poseen dificultades tanto expresivas como comprensivas, sobretodo en la dimensión lingüística sintáctica. Además, la fluidez y articulación presentan dificultades. La comprensión dependerá de diversas variables del enunciado.
* Agnosia Auditivo Verbal: Los niños que conforman este grupo tienen dificultades tanto comprensivas como expresivas, la comprensión del lenguaje oral esta disminuida o ausente, la expresión es limitada a palabras sueltas. Poseen una fluidez verbal perturbada, al igual que la articulación.

Trastornos del proceso central del tratamiento y de la formulación

* Trastorno Semántico- Pragmático: Los niños que conforman este grupo poseen grandes dificultades de comprensión y falta de adaptación del lenguaje al entorno interactivo. Además, tienen un desarrollo lenguaje de parcialmente normal, la articulación posee dificultades ligeras, mientras que la fluidez es buena, en ocasiones logorreica.
* Trastorno Léxico- Sintáctico: Los niños que conforman este grupo tienen dificultades en la comprensión de enunciados, además de un habla fluente y articulación normal. Los grandes problemas los presentan en la sintaxis.

Es importante destacar, que dentro de esta clasificación, existirán ciertos casos observados que no se podrán incluir completamente dentro de un subgrupo, ya que existirán características que no coincidirán con la mayoría de este tipo, o bien un niño podría presentar dificultades lingüísticas de uno o varios de los subgrupos propuestos.

Por otro lado, existen las tipologías basadas en un enfoque empírico o cualitativo, los cuales utilizan técnicas variadas de análisis retrospectivo de baterías psicométricas para la búsqueda de subgrupos. En el año 1975, los autores Aram y Nation, realizaron una de las primeras investigaciones referidas al establecimiento de subgrupos en los niños con Trastornos Especifico del Lenguaje, a través del enfoque empírico o cualitativo. Dichos autores lograron establecer seis tipologías de Trastornos del Lenguaje, usando medidas cuantitativas y definidas en términos de índices estándar de función lingüística: modelo del dominio de repetición, déficit inespecífico de formulación-repetición, ejecución lenta generalizada, déficit de comprensión-formulación-fonológico-repetición, déficit de comprensión y déficit de formulación- repetición (Mendoza, 2001).

A pesar de lo anteriormente expuesto, existe un factor en común que relaciona cada una de las clasificaciones mencionadas, independientemente del procedimiento de esta y esto se refiere a que el Trastorno Especifico del Lenguaje se puede dividir en dos grandes grupos, los cuales son TEL Expresivo y TEL Mixto (Canales, Cifuentes, Guzmán, Saldías, y Vidal, 2006, p.4).

El TEL Expresivo, implica dificultades en la vertiente expresiva del lenguaje, en la producción lingüística de éste. También, se pueden observar tanto dificultades morfosintácticas como fonológicas, además de presentarse en menor grado, un déficit en la dimensión semántica del lenguaje, donde se presentan dificultades léxica, las cuales se manifiestan en un vocabulario reducido y dificultades para aprender nuevas palabras (Canales, Cifuentes, Guzmán, Saldías, y Vidal, 2006).

Por otro lado, el TEL Mixto, presenta dificultades tanto en el ámbito comprensivo como expresivo. La dificultad comprensiva afecta las dimensiones del lenguaje fonológica, morfosintáctica y semántica (Cobarrubias, Hidalgo, Parada y Pozo, 2005). Es importante mencionar que tanto los niños con TEL Expresivo, como con TEL Mixto, presentan dificultades dentro de sus habilidades pragmáticas, lo que repercute en las interacciones tanto con pares como con adultos.

**6.3 Comportamientos Comunicativos y lingüísticos en niños con TEL**

Es preciso describir las características comunicativas y lingüísticas que se manifiestan en los intercambios comunicativos del lenguaje en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. Sin embargo, esta tarea es bastante difícil de realizar, ya que como se ha mencionado en capítulos anteriores, existe una amplia variabilidad en las habilidades lingüísticas de dichos niños. A continuación se presenta las principales características del desarrollo lingüístico en cada uno de los componentes del lenguaje.

* Dimensión Fonética Fonológica: Los niños presentan reducciones y simplificaciones en el sistema fonológico, manifestándose éstas más allá del tiempo esperado para su edad, siendo algunas de éstas bastante significativas. Además, presentan diversos trastornos de simplificación fonológica, tanto omisiones, sustituciones y asimilaciones de fonemas y estructuras silábicas. En ocasiones, el lenguaje es distorsionado y muestra cierta desorganización fonológica. Existen niños con TEL, sobre todo los de tipo Mixto, que presentan un habla ininteligible.
* Dimensión morfosintáctica: Generalmente los niños presentan un predominio de oraciones con pocos elementos y un uso poco frecuente de oraciones complejas, más bien, existe un empleo casi exclusivo de estructuras simples, existiendo también una alteración del orden de los constituyentes de las frases. Además, se muestran omisiones y adiciones de elementos en las frases. En relación a la categoría verbal, esta es muy reducida. Por otro lado, el uso de nexos oracionales es dificultoso para niños que presentan estas características. Y existe un uso incorrecto de la subordinación.
* Dimensión Semántica: Existe gran dificultad para comprender y expresar nociones referidas al espacio y la tiempo. La incorporación de vocabulario, es más bien lenta, y el vocabulario expresivo es muy limitado. Los niños muestran constante dificultad para recordar el término con el que se denomina un referente y además, existen problemas para establecer relaciones entre palabras que pertenecen a una misma categoría semántica.
* Dimensión Pragmática: Los niños con TEL, en general presentan una escasa participación espontanea en situaciones de conversación grupal o colectiva, siendo la comunicación no verbal un canal de comunicación para estos niños, basado en los gestos y movimientos. Las funciones comunicativas del lenguaje, son utilizadas, pero generalmente para funciones primarias. Existen niños en donde la intención comunicativa es bastante escasa. En relación a los tópicos conversacionales, presentan dificultades para iniciar, cambiar o mantenerlos y en general en la competencia conversacional presentan dificultades. Por último, también poseen dificultades en la elaboración del discurso narrativo. (Hincapie, Giraldo, Castro, Lopera, Pineda y Loera, 2007)

Acosta y Moreno en su publicación Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje (2007) mencionan algunas características comunes para niños que presentan TEL. En primer lugar, los niños que presentan TEL, muestran asincronías en el desarrollo de los diferentes componentes del lenguaje, conviviendo habilidades lingüísticas propias de su edad con la ausencia o expresión errónea de otras más simples y primitivas. Además, muestran patrones de error que no corresponden a los usuales procesos de adquisición del lenguaje. Al momento de comparar niños que presentan este tipo de dificultad comunicativa y lingüística se determinan perfiles lingüísticos poco uniformes. Por otro lado, la dimensión lingüística morfosintáctica es en donde presentan más dificultades, sobre todo cuando se analiza el uso de reglas en donde la interacción es espontanea.

**6.4 Causas y orígenes del Trastorno Específico del Lenguaje**

Actualmente, existen variadas hipótesis que evidencian las causas, origen, y naturaleza de este trastorno, sin embargo, no todas son certeras, por la cantidad de sujetos investigados, edad, características, seguimiento, etc., por lo que, tenemos que ser cuidadosos al momento de situarnos a favor o en contra de una perspectiva en particular.

Hasta la última década del siglo XX, muchas de las causas del TEL eran asociadas a un origen comportamental o de predominio ambiental. Muchos educadores y profesionales relacionados al área del lenguaje siguen estando de acuerdo con esta causa del TEL, de forma que se asigna una responsabilidad a la mala crianza, o sobreprotección por parte de los padres, además de relacionar las causas con antecedentes prenatales o perinatales no bien definidos. El TEL, está relacionado a un origen multifactorial, los factores que estarían vinculados a esta dificultad lingüística, provienen de diversas hipótesis. Una serie de autores, definen el lenguaje como una capacidad modularizada, la cual, depende de diversas estructuras cerebrales que se encuentran diseñadas de forma específica para el procesamiento de la información y que está constituido por subsistemas encargados de las diferentes dimensiones del lenguaje. Debido a esto, el TEL, correspondería a la disfunción total o parcial de los subsistemas encargados específicamente del lenguaje, sin la implicancia de otras de las estructuras que componen el cerebro.

Otra posible causa es la mencionada por Leonard (Leonard y Bortolini, 1998), asociada a déficit perceptivos, los cuales se relacionan a un funcionamiento deficiente de la memoria de corto plazo o memoria de trabajo fonológica. Si existe un déficit en la memora de corto plazo y más específicamente en el almacén fonológico, el procesamiento será más lento y se producirán problemas en la comprensión y adquisición de vocabulario nuevo (Aguado, 1991). Por otro lado, una potencial causa del TEL correspondería a una limitación del procesamiento temporal. En donde los niños con TEL tendrían un deterioro selectivo de su capacidad para discriminar estímulos auditivos cuando el mensaje es breve o esta emitida en una sucesión rápida o es muy extensa. A pesar de que el TEL se relaciona con factores causales no exclusivos del lenguaje, sino relacionados con otro tipo de actividades, tales como la percepción la memoria de corto plazo, es evidente que el lenguaje es donde los niños presentan más dificultades, transformándose el desarrollo del lenguaje decisivo para el posterior proceso evolutivo de funciones cognitivas.

Otro factor de tipo genético se vincula a los niños con TEL es que habría mayor porcentaje de presentación en varones, hijos de madres o padres que han presentado TEL. Finalmente, todas las hipótesis planteadas con respecto a las causas que provocan esta dificultad lingüística en la adquisición del lenguaje, ayudarán a que se comprenda de mejor forma la temática y se busquen formas de intervención relacionadas.

Como ya sabemos, existe una gran diversidad de perfiles lingüísticos que caracterizan a los estudiantes que presentan TEL, es por esto que la evaluación de las diferentes dimensiones del lenguaje, actualmente presenta gran dispersión y heterogeneidad. Debido a esto, en el siguiente apartado se presentan antecedentes respecto a la evaluación de los estudiantes que presentan TEL.

**6.5 Evaluación del Trastorno Específico del Lenguaje.**

La evaluación del TEL es diversa, ya que las características lingüísticas de los niños que presentan problemas lingüísticos la mayor parte de las veces no presentan un solo patrón de comportamiento. Debido a esto, existen una serie de autores que se han referido al tema, manteniendo un consenso sobre la necesidad de realizar un análisis atento a través de la puesta en marcha de auténticos programas de detección y evaluación que permitan tender puentes con una respuesta educativa ajustada a cada situación. (Acosta, 2010).

La evaluación, es una instancia continua y consustancial al proceso educativo que está presente desde que se inicia el aprendizaje. A través de la evaluación, la educadora lleva al estudiante a mejorar sus actitudes afectivas, sociales y académicas para adquirir su madurez (Gómez, 2000). Es por ello que los resultados de la evaluación, deben servir fundamentalmente para obtener y proveer información útil, como base para la toma de decisiones tendientes a mejorar el proceso educativo completo, en vista del crecimiento personal de cada uno de los educandos. Por ende, el proceso de evaluación, visto desde una perspectiva formativa (Álvarez, 2001), no equivale a medir, examinar, calificar, corregir o emitir un juicio, sino que por el contrario debe ser una actividad crítica de aprendizaje, que asegure la intervención y apoyos continuos y oportunos. Por otra parte, continuamente debe estar al servicio de la práctica para mejorarla y al servicio de quienes participan en la misma y se benefician de ella. En una primera instancia, el concepto de evaluación se asoció a exámenes (MINEDUC, s.f.), es decir a instrumentos de poder, que representaban un estilo de enseñanza más bien conductista. Además, la evaluación se relacionó con la emisión de juicios de valor acerca de los estudiantes y de la calidad de sus tareas, que están basados en información sumamente básica y elemental. En relación a esto, diversos autores plantean la importancia de practicar procedimientos de evaluación conectados a las situaciones de interacción natural y de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sobre todo en relación a la evaluación del lenguaje.

***El lenguaje como objetivo de evaluación:***

En la década de los cincuenta, se realiza el primer intento serio de evaluación del lenguaje, elaborado por Johnson, Darley y Spriestersbach, en donde surge un planteamiento considerado como patológico, al inspirarse en un modelo médico orientado hacia la búsqueda de las causas o etiologías que provoca determinada sintomatología. Desde una aproximación normativa, ofrecieron una serie de índices de medida sobre las diferentes dimensiones del lenguaje, estableciendo puntuaciones medias para las distintas edades del desarrollo. Más tarde, se manifiesta un interés por la descripción de los problemas lingüísticos a partir de conductas. Es así como Osgood, introduce en el planteamiento conductista, el concepto de mediación, para explicar que entre un estímulo y una respuesta existen determinadas asociaciones internas. Tales investigaciones, contribuyeron a que Kirl y McCarthy propusieran el primer test de lenguaje de orientación conductista, el Test Illinois de Habilidades Psicolingüísticas (ITPA) (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino, 1996).

Posteriormente, otra aproximación lingüística en la evaluación del lenguaje, resulta el análisis de la adquisición progresivamente su lenguaje y las reglas que hacen que adquiera la competencia lingüística adecuada en las distintas dimensiones del lenguaje, derivado de los postulados de Chomsky, la cual da una importancia fundamental al desarrollo de la sintaxis. Seguidamente en los años sesenta, el énfasis puesto en el estudio de la morfosintaxis, se desplaza hacia una mayor preocupación por los aspectos semánticos del lenguaje, es decir, hacia el significado de las palabras, frases y enunciados. A partir de aquí, se inician los primeros trabajos que asocian el desarrollo semántico con las bases cognitivas del ser humano. Esta orientación suscita el interés de los seguidores de Piaget por conocer cuáles eran las bases cognitivas en términos de prerrequisitos que hacían posible el aprendizaje del lenguaje, diseñándose así una aproximación cognitiva. Luego, fueron apareciendo algunas investigaciones que informaban que las palabras y las frases modificaban su significado en función de los contextos donde se producían. Esta preocupación por el contexto da origen a una aproximación pragmática en la evaluación del lenguaje, que va a modificar radicalmente el cómo hacer la evaluación del lenguaje del niño, al interesarse por los actos de habla, las intenciones comunicativas del hablante o sus funciones comunicativas (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino, 1996). Es así como desde esta aproximación pragmática, se derivan dos perspectivas, una denominada interaccional, que se preocupa principalmente por el principio cooperativo de los intercambios comunicativos provenidos de la conversación. La segunda perspectiva, es representada por Bruner, interesada por las rutinas, scripts, o formatos que el niño aprende para poder desarrollar su lenguaje, es decir, crece el interés por el estudio del lenguaje como proceso compartido en contextos de interacción.

Todas estas concepciones descritas, están directamente relacionadas con formas diferenciadas de entender y explicar la adquisición del lenguaje en el niño, es así como la modalidad de evaluación está vinculada con el programa de intervención que se plantee. Probablemente, nos encontramos ante el hecho de que no exista una teoría que explique satisfactoriamente cómo el niño adquiere y desarrolla su lenguaje y cuáles son las causas, no obstante, lo realmente importante es que la modalidad de evaluación que se adopte, permita comprender el funcionamiento del sistema lingüístico-comunicativo y cuál es su secuencia evolutiva, cómo es el desarrollo cognitivo del niño y, por último, cómo se desarrolla y se aprende el lenguaje.

*Objetivo, contenido y procedimiento de la evaluación:*

Según Miller, para diseñar un plan de evaluación coherente es importante dar respuesta a tres grandes preguntas, para tener las bases de los objetivos, contenido y el método de evaluación (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino, 1996, p. 19).

1. *Para qué evaluar el lenguaje*: responde al objetivo del plan de evaluación. Es el punto de partida, de una propuesta sistemática, un plan jerarquizado que permite detectar a aquellos niños que necesitan de un análisis más riguroso y pormenorizado de su conducta lingüística. Existe una diversidad, que presenta niños con diferentes necesidades educativas, por lo que se deben realizar las adaptaciones curriculares necesarias en cada una de las áreas del currículum. Esta selección no se debe realizar como ocurre en tantas ocasiones, mediante la aplicación inmediata de una prueba, sino a partir de la definición de objetivos, del conocimiento del nivel evolutivo en el que se situarán, y por último, teniendo claro los criterios para interpretar los resultados.
2. *Qué evaluar*: indica los contenidos del plan de evaluación. La respuesta a esta pregunta, significa saber cuáles son las bases anatómicas y funcionales (audición-fonación), las dimensiones lingüísticas, tales como forma, contenido y uso del lenguaje, y por último, los procesos del lenguaje, como comprensión, producción y desarrollo cognitivo.
3. *Cómo evaluar:* corresponde a los procedimientos y estrategias de evaluación del lenguaje, los cuales se pueden distribuir en cuatro grandes bloques:

* **Tests estandarizados:** tratan de proporcionar una apreciación global lo más detallada posible del lenguaje, en sus diferentes aspectos, aportando un nivel cuantitativo, es decir, una edad del lenguaje.
* **Escala de desarrollo:** intentan estudiar el lenguaje del niño desde una perspectiva madurativa, proporcionando un perfil que se irá comparando a lo largo del período de reeducación.
* **Observación conductual**: técnica de evaluación que estudia el lenguaje en situaciones naturales de forma no estructurada, observando y registrando la conducta del menor.
* **Pruebas no estandarizadas:** se refiere a la recogida, transcripción y análisis de una muestra de lenguaje.

Es así como podemos mencionar, que la evaluación tiene como objetivo poder indagar sobre las fortalezas y debilidades que presenta el sistema lingüístico del niño. Para esto, es necesario considerar además de factores de naturaleza biológica, aquellos ambientes en los que se ejecutan las prácticas lingüísticas de los niños, tales como el contexto de aula y el hogar. Es por esto, que tanto la familia como educadores y profesionales que trabajan con el estudiante, juegan un papel decisivo en la detección de las dificultades del lenguaje y la comunicación. Otro objetivo de la evaluación es poder “descubrir los principales patrones de error que expliquen los problemas del lenguaje a partir de las regularidades que se presentan en el sistema lingüístico infantil, sin intentar describir dificultades aisladas e inconexas entre sí” (Acosta 2010, p. 111).

Acosta en la investigación llamada “Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”, sugiere instrumentos de evaluación que le permitirán a los docentes y profesionales especialistas en lenguaje, conocer el desarrollo lingüístico del niño tanto en el contexto escolar como en el hogar. En primer lugar, para la indagación dentro del ambiente educativo, menciona una “*Guía de Observación ELLCO-PreK* de Smith, Brady y Anastasopoulos”, en donde se presentan 5 secciones, las cuales intentan recoger información sobre la estructura de la clase, el currículum, el lenguaje en el aula, los libros y lectura de libros y finalmente, el material impreso y escritura inicial, todas las aristas anteriores relacionándolas directamente con el progreso lingüístico de los estudiantes con TEL. La sección 1 corresponde a la estructura de la clase, e indaga sobre la organización general del aula, los contenidos impartidos, la disponibilidad y uso de materiales, el manejo de las prácticas docentes y el papel de los diferentes profesionales que participan de la intervención. La sección 2, pretende evaluar el currículum y las estrategias e enseñanza, las oportunidades de aprendizaje ofrecidas a los estudiantes para que éste participe y tome la iniciativa y finalmente, la actitud de los diferentes profesionales respecto a la diversidad. La sección 3, está referida al lenguaje en el aula y pretende valorar el clima de discurso, las oportunidades ofrecidas para desarrollar las conversaciones, la importancia dada al vocabulario nuevo y el papel que adquiere el trabajo en conciencia fonológica. La sección 4, corresponde a libros y lectura con libros y busca información acerca del abanico de posibilidades de lectura que se entregan a los estudiantes dentro del contexto de aula. Finalmente, la sección 5, incorpora el Material impreso y escritura inicial, en donde se valora las oportunidades que se le entregan a los estudiantes para poder adquiere una conciencia adecuada sobre el material impreso (Acosta, 2012).

En segundo lugar, Acosta, recalca la importancia de incluir dentro de la evaluación, los instrumentos para indagar el contexto familiar y cómo éste repercute en el desarrollo lingüístico y comunicativo del niño. Menciona un *Cuestionario sobre Prácticas de Alfabetización Temprana*, el cual permite obtener información sobre “el uso del lenguaje oral y la lectura inicial en el hogar, los recursos disponibles, el reconocimiento de material escrito, el trabajo en conciencia fonológica y en escritura emergente, en relación al niño” (Acosta, 2012, p. 28).

Luego de conocer la amplia posibilidad de contextos y variables en donde se puede evaluar el lenguaje del niño, es fundamental crear la “necesidad de utilizar otros procedimientos que permitan hacer una descripción lo más pormenorizada posible del lenguaje, del niño o la niña, que facilite la planificación y el desarrollo de la acción” de los diversos profesionales” (Acosta y Moreno, 2007, p.28). Asimismo, es importante recalcar que tanto el niño como los contextos y sus participantes, son primordiales para el proceso evaluativo, observándose la participación del niño y contribución del adulto como facilitador de aquellos procesos. La información obtenida a partir de la evaluación, debe ser relevante para el proceso de planificación de objetivos de intervención, y también para la toma de decisiones que orienten una intervención adecuada.

Según Acosta (2010), la evaluación se debe realizar de forma colaborativa, en donde se evalúe en el contexto del aula y se emplee el currículum como cimiento para dicha evaluación. Para realizar efectivamente una evaluación basada en una propuesta colaborativa, se plantean los siguientes principios:

* Asumir la enorme complejidad del lenguaje cuando se analiza en contextos que envuelven rápidas y complejas interacciones entre profesores, alumnos y contenidos.
* La necesidad de conocer las demandas curriculares en el aula.
* Acercarnos al estudio de las diferentes formas de comunicación que se utilizan en el aula a través de una propuesta curricular concreta.
* Comprender cuáles son los objetivos curriculares de cada profesor
* Vincular la evaluación de las dimensiones, componentes y unidades del lenguaje con las expectativas curriculares.
* Determinar el grado de comprensión del alumno en relación con las explicaciones del profesor y cómo utilizan el lenguaje para adquirir conocimiento, planificar la resolución de problemas, o hacer predicciones e inferencias.
* La conveniencia de evaluar el lenguaje combinando los contextos, personas y materiales, es decir, actividades dentro del aula, trabajo en grupo, actividades extraescolares, etc.

El capítulo que se expone a continuación, se vincula directamente el área del lenguaje, específicamente con la intervención pedagógica brindando diversos sustentos teóricos que permitan una mayor comprensión de la temática en cuestión.

**7. INTERVENCION PEDAGÓGICA EN EL ÁREA DEL LENGUAJE**

A lo largo del tiempo, han existido diversas miradas y sustentos teóricos, con respecto a las dificultades lingüísticas que presentan algunos niños, durante su etapa preescolar. De esta forma también, se han ido modificando las propuestas de intervención en el área del lenguaje, las cuales en un comienzo se relacionaron de mayor forma a un enfoque más formal, para luego pasar a un enfoque funcional. Hoy en día, existe una mirada que valora los contextos conversacionales naturales, privilegiando el uso de éste, surgiendo modelos de intervención mucho más naturalistas, interactivos y colaborativos. Estos modelos toman en cuenta el papel otorgado por la pragmática del lenguaje y las funciones que éste involucra.

En este sentido, existen diversos abordajes y opciones de intervención, que buscan impulsar el desarrollo de las capacidades lingüísticas de aquellos niños que presentan dificultades en el lenguaje. Monfort y Juárez(2002), han clasificado las propuestas de intervención en métodos formales y funcionales, el primero se vincula más a una mirada clínica, mientras que el segundo, una visión natural del desarrollo de la adquisición del lenguaje. Por otro lado, Acosta propone, a partir de su trabajo, tres modelos de intervención desde una mirada más interactiva, los cuales son: el modelo de intervención naturalista, modelo de intervención basada en el lenguaje integral y modelo de intervención colaborativa.

Actualmente, la intervención lingüística para niños que presentan TEL, tanto en escuela especial de lenguaje y escuela regular con proyecto de integración, está directamente vinculada con las Bases Curriculares de Educación Parvularia, ya que los objetivos de trabajo en relación al desarrollo del lenguaje se deben integrar a los objetivos propuestos por el MINEDUC para educación preescolar. En este sentido es tarea de las docentes especialistas en lenguaje, lograr relacionar dichos ámbitos de aprendizaje, manteniendo siempre la propuesta de intervención de lenguaje.

**7.1 Método Formal**

El método formal, es un método que en primera instancia encierra propuestas de intervención basadas en la teoría cognitiva conductista, esperándose ciertas respuestas del niño ante diversos estímulos creados por el adulto. Los estímulos provenían tanto del profesor como de los padres y estos además, eran acompañados de acciones que reforzaban la conducta esperada. En este tipo de intervención existe asimetría, en el sentido de que el adulto es el que establece la visión del mundo en donde se producirá la interacción y controla la visión que el niño va a aprehende (Aguado, 1999).

Aguado (1999) ha señalado ciertas características propias del método formal en la propuesta de intervención del lenguaje, las cuales se mencionan a continuación: En el método formal, el profesor es el que elige los objetivos a enseñar, es decir, no toma en cuenta al estudiante ni sus intereses al momento de proponerse metas de trabajo lingüístico. Además, el entorno carece de importancia, o bien el profesor lo organiza en forma restrictiva para conseguir el objetivo propuesto, en relación a esto, no se toma en cuenta los contextos en donde el estudiante se desenvuelve, ni las variaciones dentro de sus interacciones e intervenciones lingüísticas. Por otro lado, se intenta seguir la secuencia del desarrollo normal del lenguaje, o en casos de ausencia casi total del lenguaje y/o de sujetos mayores, los objetivos son seleccionados según su funcionalidad en los ambientes en los que vive el sujeto, es por esto que el método formal se cimenta en base a avances lingüísticos en base a la edad cronológicas y a lo esperado para esta, sin tomar en cuenta las particularidades de los estudiantes. También, los objetivos se extraen de un análisis de las dimensiones del lenguaje (fonología, léxico, semántica, sintaxis y pragmática), por lo que al momento de intervenir, el lenguaje no se considera como un todo dentro del acto comunicativo, sino que es segmentado.La secuencia general de la intervención empieza por la comprensión, sigue con la imitación, la expresión controlada y la generalización, observándose un trabajo mucho más conductista y sistemático. Finalmente, se emplean esfuerzos para que la conducta lingüística recién aprendida se establezca, en general, se siguen los procedimientos del conductismo.

El esquema básico que sigue este método de intervención posee diversas fases, las cuales generalmente no utilizan esquemas lingüísticos y comunicativos reales, sin embargo, para la generalización, el papel de la familia adquiere importancia, para que aquellos esquemas comunicativos artificiales entrenados anteriormente, logren ser integrados al lenguaje del niño y que éste, los tome como útiles en su lenguaje espontáneo.

**7.2 Método Funcional**

La intervención basada en el método funcional, se cimenta bajo la perspectiva de que el niño debe adquirir el lenguaje de forma espontánea y natural, creándose interacciones con una base comunicativa real, “utilizando el lenguaje como una herramienta que se usa para solucionar problemas, o satisfacer demandas, o informar de acontecimientos reales” (Aguado, 1999, p.153).

El método funcional se caracteriza por perder el carácter terapéutico descrito en los métodos formales, estando vinculada al aprendizaje del estudiante, en donde el desarrollo lingüístico del niño se realiza de la manera más natural posible. Este método considera que las estrategias más adecuadas de emplear son las mismas que la madre usa para enseñar el lenguaje a sus hijos, ya que están basadas en interacciones naturales y auténticas.

Aguado en su libro Trastorno Específico del Lenguaje: retraso de lenguaje y disfasia(1999), señala ciertas características que definirían a los métodos formales, en primer lugar, es el niño quien selecciona los objetivos a ser aprendidos y el profesor los conoce a través de los intereses de aquel, es decir, el profesor toma en cuenta experiencias previas y preferencias del estudiante, para basar sus objetivos de intervención. Por otro lado, el entorno adquiere una importancia capital, es el escenario origen y objetivo de la interacción, tomando en cuenta los diferentes contextos en donde el menor se desenvuelve y las variaciones lingüísticas que éste puede presentar. La secuencia del desarrollo normal del lenguaje no es esencial, porque la intervención va a responder a los intereses actuales del niño, como también a sus particularidades, enfocándose el trabajo lingüístico más bien a poder ofrecer al estudiante una secuencia del lenguaje individual, que no se necesariamente basa en un parámetro cronológico de desarrollo. También, las dimensiones del lenguaje no se separan, sino que se consideran de forma holística en el acto comunicativo, manteniendo una visión del lenguaje de forma integrada. Por otro lado, en el método funcional, el objetivo de la intervención es que el niño consigna una comunicación eficaz y por lo tanto cuando se consigna ese objetivo, la intervención, en ese momento concreto, habrá acabado aunque en la expresión del niño persistan errores. Y por último, a diferencia del método formal, no se proponen conductas que no tengan un fin comunicativo, ya que el refuerzo es el logro de ese fin.

Las propuestas de intervención vinculadas al método funcional, toman en cuenta todos los contextos en donde el niño con dificultades lingüísticas se desenvuelve, creando estrategias que permitan aportar condiciones óptimas para la comunicación dentro del contexto familiar y escolar de los cuales es parte el niño. “Los ejercicios funcionales simulan juegos en los que el niño debe comunicarse para poder jugar. Un ejercicio, es funcional si el niño utiliza el lenguaje pragmáticamente, es decir, si lo usa para transmitir una información que el adulto, u otro participante, necesita comprender para poder continuar con la propia acción del ejercicio”(Ygual y Cervera, 1999, p. 113). Es así como, los modelos lingüísticos van surgiendo de la negociación recíproca “determinada por la actividad del niño al manipular el material y al intentar solucionar los problemas comunicativos planteados por el encargado de la intervención” (Castro, 1994, p.117).

Se señala que es fundamental evitar el paso brusco de situaciones comunicacionales y conversacionales basadas en un contexto real de interacción, a otras actividades enseñanza-aprendizaje, las cuales se encuentran con un mínimo o nulo apoyo contextual y poseen grandes demandas cognitivas, perjudicando el desarrollo lingüístico del menor.

Han existido diversas críticas a este método y éstas se relacionan principalmente al gran grado de dispersión que se puede correr. Los objetivos se pueden perder de vista muchas veces, es por esto que el entorno y los intereses del niño deben aportar dentro de la intervención, pero los fines propuestos en relación al desarrollo lingüístico deben estar organizados y establecidos claramente, para que este riesgo no sea un obstaculizador.

Es importante mencionar que, generalmente, el educador dedicado a la intervención en niños con dificultades lingüísticas utiliza estrategias relacionadas con ambas líneas metodológicas. Tal como plantea Castro, “la mayor parte del tiempo se combinan en la intervención logopédica, los dos enfoques; ciertos contenidos seleccionados a través de actividades funcionales requieren a continuación un tratamiento formal para el perfeccionamiento de algunos aspectos específicos” (Castro, 1994, p.118). Además, sería bastante dificultoso para el profesor analizar e informar con precisión sobre cuáles actividades o estrategias realizadas por él podrían subyacer a uno u otro método.

**7.3 Modelo de intervención Naturalista**

El modelo de intervención naturalista, parte de las situaciones ecológicas, en la cual, toman un papel fundamental las personas que comparten gran cantidad de tiempo con el estudiante que presenta dificultades lingüísticas, como lo son la familia y los profesores. “El objetivo principal de este enfoque es lograr la comunicación entre todos los interlocutores que actúan en una situación de interacción lingüística y comunicativa, hecho que beneficiará a otros aspectos más formales del lenguaje” (Acosta, 199, p. 30). Se intenta que los objetivos una vez cumplidos puedan generalizarse y mantenerse.

El trabajo de corte naturalista tiene como denominador común el hecho de abordar el trabajo lingüístico por parte de los profesionales en el entorno natural del estudiante, propiciando contextos conversaciones y una metodología que pone énfasis en el seguimiento de la iniciativa del niño y al uso de consecuencias funcionales de sus demandas, (Villaseca y Del Río, 1997). Este tipo de intervención, propone estrategias en donde los adultos deben ajustar su lenguaje al nivel comunicativo del niño con dificultades lingüísticas, favoreciendo un sistema de andamiaje suficientemente eficaz para que de esta forma el niño se comunique de forma óptima con su entorno y potencie su zona de desarrollo próximo. De esta forma, las estrategias están enfocadas a la creación de hábitos interactivos, adecuando el entorno al menor y otorgando prioridad a la calidad de la interacción comunicativa y lingüística entre el niño y el adulto. (Ygual y Cervera, 1999)

La perspectiva con respecto a los padres se ha modificado, sobretodo en esta propuesta de intervención lingüística. Es así como, se comenzó desde una visión que ha considerado a los padres como receptores pasivos del apoyo que los profesionales entregan a los estudiantes, hacia una visión que reconoce a la familia como un sistema complejo de interrelaciones y responsabilidades que los unen (Acosta, 2005). A su vez, Acosta, plantea que “es necesario incorporar a las familias en la toma de decisiones para ir construyendo progresivamente una evaluación democrática” (Acosta, 2005, p.159) ya que, al incorporar a las familias dentro del proceso de evaluación e intervención del niño se podrá obtener información valiosa de éste, como estilos de crianza y rutinas y actividades en el contexto del hogar. Además, se podrá crear mayores lazos entre la familia del menor y los profesionales, creándose de esta forma puentes de información mucho más directos y efectivos.

Dentro de este modelo de intervención naturalista (Acosta y Moreno, 1999, p.30), existen tres subtipos de intervención, los cuales van desde una intervención completamente natural a una más descontextualizada, estas son:

* Intervención dirigida a interlocutores naturales, donde los padres y profesores reciben una formación adecuada para que mejoren su actuación en las rutinas diarias con los niños.
* Intervención en contextos y con interlocutores naturales, donde se trata de mejorar la interacción de los niños en los contextos de uso del lenguaje, fundamentalmente en la casa y en la escuela.
* Intervención con procedimientos interactivos y naturalistas en contextos no cotidianos, mediante la cual se persigue trasladar los aspectos más característicos de una situación interactiva natural a situaciones más clínicas llevadas a cabo por el especialista en lenguaje.

Por otro lado, se ha determinado que existen características comunes para los programas de intervención de tipo naturalista, las cuales han sido descritas por Acosta (2005, p.159):

* Enseñanza incidental: se trata de identificar los momentos más idóneos para mejorar la interacción entre padres e hijos. Debe ser el niño quien inicie la comunicación en forma de requerimiento, pregunta o comentario, ante la que el adulto responderá con técnicas de ajuste y modelado interactivo.
* Rutinas sociales: los padres responden a los niños dentro de las rutinas y actividades de la vida diaria, mediante el uso selectivo de juguetes y expandiendo la conducta comunicativa de sus hijos.
* Intercambio de turnos: se intenta equilibrar el intercambio de turnos entre padres e hijos. Los padres deben aceptar la iniciativa del niño, adaptarse para compartir el momento y ampliar su conducta comunicativa.
* Apoyo y adaptación del contexto: la combinación de situaciones poco estructuradas con otras que impliquen una mayor planificación (ofrecer materiales que estimulen el juego interactivo y cooperativo; proximidad física al niño para apoyarle en caso de dificultad; establecer áreas para acciones concretas)

**7.4 Modelo de intervención basado en el Lenguaje Integral.**

Este modelo de intervención, surge a raíz de las diversas investigaciones que han criticado el trabajo del lenguaje basado en la enseñanza de las dimensiones del lenguaje de forma separada. Es así como nace el Modelo de intervención basado en el lenguaje integral, “como una filosofía de enseñanza que intenta dar guías sobre cómo construir el currículo, así como sobre la planificación de la evaluación e intervención en el lenguaje con el fin de resolver, entre otras cosas, el problema de generalización a otros contextos y situaciones de lo contenidos enseñados” (Acosta y Moreno, 1999, p. 31-32).

Dicho modelo se basa en tres principios básicos:

* El lenguaje se entiende como un todo, ya que éste debe aprenderse de forma simultánea considerando forma, contenido y uso en diversos contextos.
* El lenguaje se aprende desde todo a cada uno de los componentes y unidades de que consta, los niños aprenden de lo más general a lo más específico, teniendo la capacidad de análisis y comprendiendo la flexibilidad del sistema lingüístico.
* El lenguaje escrito se desarrolla de forma paralela al lenguaje oral, en donde los niños realizan ambos procesos lingüísticos de manera paralela, siempre que el contexto sea significativo.

La relación del lenguaje integral y el desarrollo de la alfabetización, se puede afirmar que “es por lo tanto un punto de vista de inmersión, ya que los niños que crecen en sociedades alfabetizadas están rodeados de lo impreso y por consiguiente empiezan a tomar conciencia de las funciones del lenguaje escrito y juegan a usarlo mucho antes de llegar a la escuela. La escuela continua y amplia esta inmersión en la alfabetización” (Ceniceros, Conde, y Tolentino, 2011, p. 49).

Esta propuesta de intervención plantea una transformación en cuanto al proceso enseñanza-aprendizaje en los estudiantes. Siendo el lenguaje el eje central que logra integrar todos los procesos que nacen en el aula. “La implementación de estrategias fundamentadas en la Filosofía del Lenguaje Integral, ha surgido como un elemento necesario para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de la población estudiantil, ya que esta se apoya en cuatro pilares humanístico-científicos: una teoría sólida acerca del aprendizaje, una teoría acerca del lenguaje, una visión de la docencia y del papel que debe desempeñar el maestro o la maestra y un concepto del currículum que se .centra en el lenguaje” (Tabash, 2009, p. 188)

El docente dentro de la Filosofía del Lenguaje Integral debe contemplar los siguientes aspectos: Comenzar a trabajar con todo aquello que sus estudiantes conocen acerca del tema que se va a estudiar, remover entre las ideas que los educandos poseen del tema, generalmente a partir de preguntas, verificar si el contenido que se presenta es significativo y tiene relevancia, promover en sus estudiantes la cooperación, delegar en sus estudiantes el proceso de investigación, sin dar las respuestas, buscar las oportunidades para que sus estudiantes lean, escriban, hablen y escuchen mientras trabajan, demostrar a sus estudiantes que se piensa que ellos tendrán éxito en su proceso. (Tabash, 2009, p. 193)

La intervención en base al lenguaje integral se debe centrar principalmente en las experiencias auténticas de los niños, para que de este modo el estudiante se involucre en los usos del lenguaje, con objetivos claros, tanto del lenguaje oral como del escrito, los cuales poseen gran significado debido a que nacen a partir de la necesidad de comunicarse con los demás. El lenguaje integral es una filosofía de trabajo que cada día tiene más profesionales que la avalan, ya que está pensada para que el niño que presenta dificultades lingüísticas pueda tener un proceso de aprendizaje del lenguaje mucho más realizable, tomando en cuenta objetivos comunicativos que sean de fácil acceso para el estudiante.

**7.5 Modelo Colaborativo.**

El modelo colaborativo pretende facilitar el éxito en las interacciones de los estudiantes con alguna dificultad lingüística, mediante un trabajo conjunto de diferentes profesionales relacionados a la temática, tomando en cuenta a diversos actores que participan dentro de los contextos donde el estudiante se desenvuelve. Este modelo intenta facilitar la interacción entre profesores de aula regular como de educación especial, fonoaudiólogos y los psicopedagogos para que de manera coordinada y conjunta, puedan aportar soluciones y apoyos a los niños con dificultades lingüísticas. Se intenta que se produzca un proceso interactivo, en donde los profesionales que actuarán frente a estas dificultades puedan evaluar discutir y proponer apoyos mucho más efectivos. (Acosta y Moreno, 1999) Actualmente en Chile, si bien tanto en el contexto de Escuelas Regulares con Proyecto de Integración Escolar, como en Escuelas Especiales de Lenguaje, se lleva a cabo un trabajo que se aproxima a un modelo colaborativo, aún hace falta entrega de mayor información y espacios de sensibilización escolar, respecto a los beneficios que se pueden obtener al realizar un trabajo basado en la colaboración. Dichos beneficios apuntan tanto al progreso estudiantil, como a las metodologías de trabajo docente, que se podrían ver favorecidas al crear instancias de cooperación profesional.

Según Acosta (2005, p. 153) el trabajo colaborativo está construido en base a una serie de pasos, los cuales se presentan a continuación.

1. Identificar aquellos aspectos de la comunicación y del lenguaje sobre los que los profesionales pueden introducir cambios, más que detenerse en las causas o etiología del problema. Utilizar la estrategia del embudo para ir descendiendo desde las causas ambientales a otras más específicas. Detectar aquellos problemas que son más prioritarios.
2. Describir las condiciones en las cuales el problema se produce, es decir, tener en cuenta las posibilidades variables contextuales que puedan modificarse, las variables que afectan a procesos interactivos de enseñanza-aprendizaje y la generación de hipótesis comprobables.
3. Planificar la intervención, considerando un conjunto de opciones para afrontar el problema, a partir de una tormenta de ideas. Evaluar la viabilidad y la preferencia de cada una de las ideas. Si fuese necesario desarrollar soluciones alternativas.
4. Seleccionar la estrategia, que no obstaculice el desarrollo de la clase y se adapte al contexto natural, dando preferencia a las técnicas de intervención fonoaudiología en grupo que combinan fácilmente con las rutinas de la clase, a diferencia de las intervenciones individuales.
5. Clarificar las estrategias y determinar los papeles de ejecutor frente a facilitador; es decir, quien hace cada cosa, en qué momento, con qué frecuencia, etc.
6. Llevar a cabo la intervención logopeda y la recogida de datos.
7. Evaluar la intervención en una reunión y decidir si se continua, se revisa o se da por finalizada la intervención (rediseñar el procesos).

Durante muchos años, la intervención en el área del lenguaje, ha apuntado más bien a los problemas lingüísticos propiamente tal, sin embargo, se ha dejado de lado la gran relación que tiene esta necesidad con el aprendizaje de las diferentes áreas curriculares. El fonoaudiólogo debe conocer las exigencias curriculares e interactivas del aula y las dificultades que se crean en el estudiante al verse enfrentado a estas, para así, poder intervenir coherentemente con las necesidades del menor y lograr que el trabajo desarrollado con el niño resulte funcional en contexto natural. Esta tarea podrá realizarse con el desarrollo de la colaboración entre el fonoaudiólogo y el educador, organizándose de manera en que el fonoaudiólogo “no se centre únicamente en la atención individualizada y exclusiva al alumno con dificultades del lenguaje, sino en colaborar y ayudar al maestro a que resuelva las dificultades de enseñanza que le plantea la diversidad en relación con el desarrollo del lenguaje”. (Castejón, 2004, p.57)

Acosta (2005), señala que el fonoaudiólogo además de prestar un apoyo a las dificultades comunicativas y lingüísticas del niño desde un punto de vista más clínico, también lo ofrece en relación con las demandas curriculares y del contexto de aula. Además, cobrará gran importancia que la disposición a colaborar sea favorable, en donde se busquen relaciones de trabajos que estén sustentadas en el aprendizaje continuo. “También es necesario compartir unos principios básicos y disponer de un marco organizativo y de una orientación metodológica común en el centro educativo que sustente la colaboración” (Castejón, 2004, p.59). Lo importante en el desarrollo de la colaboración será en primer lugar, que tanto el fonoaudiólogo como el educador especialista en lenguaje estén dispuestos a aceptar y formar parte de esta modalidad de trabajo. Es por esto, que la colaboración se debe experimentar como una necesidad de ambos, que los lleve al fin último de poder otorgar apoyo a estudiantes con Necesidades Lingüísticas dentro del contexto escolar.

En el marco de los colegios con PIE, el trabajo colaborativo en el aula hará posible que diferentes profesionales (fonoaudiólogo, educador de aula regular, educador diferencial, psicopedagogo), en conjunto con la familia, puedan conocer a fondo las reales dificultades lingüísticas que presentan los niños, vinculándolas con la implicancia en el aprendizaje de materias y valorando la sala de clases como un contexto de aprendizaje y progreso lingüístico para el estudiante, intentando orientar un desarrollo integral del niño.

El modelo colaborativo implica a su vez la realización de la evaluación desde un enfoque diferente, de este modo, se crea “la necesidad de utilizar otros procedimientos que permitan hacer una descripción lo más pormenorizada posible del lenguaje, del niño o la niña, que facilite la planificación y el desarrollo de la acción” de los diversos profesionales” (Acosta y Moreno, 2007, p. 28). La evaluación se llevará a cabo tanto en el contexto escolar como en el hogar, con la participación de diferentes agentes y en actividades de sociabilidad natural. Es fundamental que se aprovechen “las situaciones de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula para realizar una evaluación más dinámica que permita analizar la distancia entra la Zona de desarrollo actual y la Zona de desarrollo próximo, ofreciendo indicaciones claras de cómo implementar los apoyos n una intervención ajustada a las necesidades de cada sujeto” (Acosta y Moreno, 2007, p. 28).

**7.5.1 Propuesta Acción Educativa**

La propuesta de acción educativa para los estudiantes con dificultades lingüísticas y comunicativas, desde un modelo colaborativo, presenta ciertos principios que toman en cuenta los contextos, las demandas curriculares, el trabajo con la familia, entre otros, en donde la intervención y la colaboración se relacionan de forma directa. Es importante destacar, que si bien el modelo colaborativo se encuadra de mejor forma en el contexto de los Proyectos de Integración Escolar, igualmente ciertas aristas responden al trabajo realizado dentro de las Escuelas Especiales de lenguaje en nuestro país, por ejemplo dentro del dialogo profesional entre la docente especialista en lenguaje y el fonoaudiólogo del establecimiento. Es así como, relación a las estrategias utilizadas por las educadoras especialistas en lenguaje, se pueden desprender tres aproximaciones de intervención (Acota y Moreno, 2007, p.38), las cuales van desde una perspectiva centrada en la persona adulta a una centrada en el niño o niña:

1. Perspectiva centrada en la persona adulta: Está relacionada a una naturaleza más conductista. Dentro de esta intervención el adulto a cargo de la intervención controlará materiales a usar, actividades, refuerzos, etc. Este tipo de propuesta de acción educativa mantiene un esquema básico, éste sigue el siguiente orden: el adulto da instrucciones precisa, luego proporciona estímulos, posteriormente proporciona el tiempo necesario para que el niño o la niña responda y finalmente, ofrece el reforzamiento. Las estrategias que frecuentemente se utilizan en este tipo de perspectiva se encuentran situadas en tres variedades: las actividades fuertemente estructuradas, juegos dirigidos y modelado.
2. Las aproximaciones híbridas: Esta perspectiva intenta tomar aspectos significativos tanto de la perspectiva centrada en la persona adulta, como de la perspectiva centrada en el niño o niña. Las estrategias más utilizadas dentro de este tipo de propuesta de acción educativa son la estimulación focalizada, la enseñanza incidental y el trabajo por medio de scripts.
3. Perspectiva centrada en el niño o niña: El apoyo pedagógico en esta perspectiva intenta insertarse dentro de las rutinas habituales de las que son parte los niños con TEL. este tipo de propuesta de intervención puede evidenciarse en la estimulación indirecta del lenguaje a través de diversas estrategias y también, el trabajo del lenguaje de forma integral.

**7. 6 Modelos para el desarrollo de la lectura y la escritura.**

A partir de los antecedentes teóricos expuestos con anterioridad, es posible mencionar que mucho de los niños y niñas que presentan TEL, poseen problemas en el desarrollo de la lecto-escritura. En este sentido, es fundamental tener en consideración, que en la actualidad existen diferentes modelos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, que orientan el quehacer pedagógico de los especialistas en el área del lenguaje, los cuales serán detallados a continuación:

1. Modelo de proceso sintético: Este modelo prioriza los factores lógicos y técnicos del lenguaje y del proceso de aprendizaje, iniciando en los elementos más simples y abstractos (letras fonemas o sílabas), para componer las unidades más complejas de la lengua (palabras, frases). Por otra parte, este modelo, propone que el proceso de lectura y escritura, deben enseñarse de forma separada, priorizando netamente la decodificación de las palabras y sílabas. Acá la comprensión, es el último eslabón que se espera alcanzar, y a su vez, se propone una serie de estrategias didácticas, que se relacionan con la enseñanza sistemática de cada una de las letras del alfabeto, para desarrollar así la conciencia fonológica.
2. Modelo de proceso analítico-global: Es un modelo holístico, que parte desde los elementos más complejos, para luego ir descomponiéndolos progresivamente, obteniendo como resultado final una comprensión lectora y una escritura que logre responder a la expresión del pensamiento. Además, prioriza la inmersión activa e intensa en el mundo letrado desde el inicio de la escolaridad, potenciando cuatro habilidades principales (hablar, escuchar, leer y escribir), las cuales están en la base de la comunicación y construcción de significados, utilizando textos completos y significativos, y valorando los conocimientos previos de los alumnos para favorecer claves dadas en el texto y el contexto. Por ende, se intenta desarrollar la comprensión e incentivar a los niños y niñas a entregar significado a lo que leen o les es leído. Por lo tanto, no se jerarquizan las destrezas, sino que se visualiza la lectura y la escritura, como procesos simultáneos que ocurren paralelamente ya que uno no puede darse sin el otro.
3. Modelo mixto o enfoque equilibrado: Este modelo emplea de forma simultánea los recursos de los procesos sintéticos y globales, priorizando el significado de la lectura y no el mecanismo del lector. Los menores comienzan a leer a partir de textos completos y significativos para ellos. Desde la primera etapa del aprendizaje de la lecto-escritura el niño logra construir y comunicar significado de lo que lee. Las destrezas de lectura se dan dentro de una situación de lectura con sentido; y los textos se relacionan con la cultura oral de los alumnos, con sus experiencias, intereses y necesidades.

Es importante considerar a una destacada educadora, investigadora y académica universitaria chilena, especializada en la enseñanza de la lectura y la escritura, llamada Mabel Condemarín, quien ha jugado un importante papel en un cambio de paradigma respecto al enfoque didáctico de la enseñanza de la lectura y escritura, desde etapas tempranas, promoviendo éste enfoque que está a la base de los programas de estudio actuales; influyendo fuertemente en la formación inicial y continua de generaciones de docentes de todos los niveles escolares.

* 1. **Principales orientaciones en la intervención con la Familia.**

La familia y la escuela son contextos que tienen mayor influencia en el desarrollo infantil del menor, es por esto que las interacciones sociales y verbales entre el adulto y el niño facilitan la adquisición del lenguaje, sobretodo en niños con TEL. Durante mucho tiempo, se han forjado numerosos programas que tienen como principal objetivo la mejora de la comunicación y el lenguaje entre la familia y los menores. De esta manera, la intervención en los trastornos del lenguaje ha sido abordada desde distintas perspectivas, es así como, desde una orientación más tradicional, los especialistas del lenguaje eran los encargados de intervenir directamente sobre los problemas lingüísticos que presentaba el niño. Sin embargo, en la búsqueda de una detección e intervención temprana de los trastornos del lenguaje, la familia comenzó a tomar mayor importancia en los programas de intervención, siendo ésta un agente colaborador para el especialista en lenguaje en el diseño y actuación del plan de intervención. A partir de este protagonismo de las familias, se establece una clasificación según el papel que cumplen los padres y apoderados en la intervención de los menores que presentan dificultades en el lenguaje (Lozano, Galián, Cabello, 2009), estas son:

La aproximación centrada en el especialista en lenguaje

Desde esta intervención, el especialista es el máximo responsable de la implementación del plan de intervención, es quien evalúa, diagnostica al menor, planifica, implementa los objetivos, plantea las estrategias a seguir, y quien directamente actúa con el niño. Desde esta forma de trabajo, las familias son meros testigos del proceso de intervención, y en el mejor de los casos, ayudan al especialista a evaluar el estado inicial del menor, pero no se implican en ninguna de las fases del proceso de intervención y ni su opinión es considerada para el diseño de los objetivos, estrategias y plan de actuación. Este tipo de intervención se suele realizar en el ámbito de clínica privada o en el contexto escolar, de forma individualizada o en pequeños grupos, siendo una de las principales críticas la ausencia de naturalidad desde la que se planeta, ya que su generalización en otros contextos suele ser dificultosa para el menor. No obstante, este tipo de intervención es favorable cuando los niños presentan problemas fonoarticulatorias o del lenguaje expresivo, no así cuando los problemas son sintácticos o relacionados al lenguaje receptivo.

La familia como ayuda en la intervención

En este tipo de orientación, los especialistas en lenguaje siguen siendo los encargados directos de la intervención sobre el menor. Pero al contrario del anterior, los padres y apoderados apoyan algunas fases de la intervención, realizando actividades concretas y asistiendo a la intervención con el niño. Además, en algunos casos el profesional da instrucciones y pautas a seguir a las familias sobre sus propias conductas lingüísticas y sobre cómo comportarse o responderle al menor en situaciones determinadas, pero sin un entrenamiento específico. El papel fundamental que cumple la familia es garantizar el mantenimiento de los progresos adquiridos en el contexto de la intervención y su generalización al contexto familiar.

La aproximación interaccionista en los trastornos del lenguaje: Intervención centrada en la familia

Desde esta perspectiva, el proceso de intervención necesariamente considera a la familia como miembro activo de equipo multiprofesional, puesto que, aboga por una detección y atención temprana de los trastornos del lenguaje, lo que supone implicar en mayor medida a las familiar y su mayor presencia en el proceso de intervención en contextos naturales. Esta perspectiva es plasmada desde teorías sociointeraccionistas que conceden el papel relevante del adulto en el proceso de construcción de conocimiento y del lenguaje del niño. Es así como “en el marco de la comunicación prelingüística, multitud de estudios han aprobado que el grado de sensibilidad y ajuste que muestran los cuidadores, está directamente relacionado con el momento en que aparece el lenguaje, y con el grado de competencia lingüística que muestra el niño en los años posteriores” (Lozano, Galián, Cabello, 2009, p. 1425). No obstante, en esta aproximación el grado de implicancia de la familia variara en función del planteamiento de la intervención, puesto que, en alguno de los casos se combina el trabajo que realiza la familia con el de los profesionales especialistas en lenguaje, mientras que en otros, conceden a la familia el peso total y único de la intervención. También, existen variaciones en el tipo de apoyo que reciba la familia, ya que, hay programas que buscan cambiar el ambiente social del menor y enfocar las conductas de los cuidadores no sólo en el cambio de pautas lingüísticas, como el número de expansiones, referentes que utilizan, etc. sino que también, al cambio de pautas socio-afectivas, que consisten en sensibilizar a las familiar ante las señales del niño, propiciando un ambiente emocional apropiado en el hogar, el cual, considera que una base socio-emocional sólida, es necesaria y beneficiosa para una adecuada asimilación de los aprendizajes. Otros programas se centran más en el ambiente físico del niño, el cual plantea una orientación hacia la familia en la provisión de ambientes físicos adecuados, donde los juguetes y las actividades son altamente motivantes para los menores, consiguiendo más y mejores oportunidades para el aprendiza.

Por otro lado, Acosta y Moreno (1999), proponen un proceso de colaboración con la familia desde un enfoque naturalista. El trabajo que se realiza con la familia consiste en enseñarle el uso de recursos que favorezcan el lenguaje del menor y que deben emplearse en las rutinas diarias de la vida familiar, a través de un programa con objetivos claros y cuatro fases que se deben considerar en el proceso del trabajo realizado con la familia, que se presentaran a continuación.

Objetivos de un programa para padres

Es importante definir cuáles son los objetivos de trabajo cuando se inicia un proceso de colaboración con las familias, y junto a ello, tomar en cuenta la flexibilidad para cambiar las dinámicas familiares, ya que el grado de compromiso de cada una de ellas es distinto, y a su vez, considerar que cada situación familiar es singular, por lo que los objetivos del programa y la ejecución de las distintas fases del mismo pueden variar de una familia a otra. Los objetivos que Acosta y Moreno (2009, p. 47) destacan son los siguientes:

* Informar a los padres y apoderados acerca de las diferentes etapas del desarrollo del lenguaje.
* Proporcionarles criterios objetivos de cómo reconocer el progreso de los menores en el desarrollo del lenguaje.
* Explicarles la importancia del input y la interacción en la adquisición del lenguaje.
* Incrementar el uso del modelado, las repeticiones, expansiones, extensiones, incorporaciones, y las reformulaciones al interactuar con el niño.
* Aumentar las interacciones verbales con los menores a lo largo de las rutinas diarias.
* Disminuir el uso de preguntas cerradas y órdenes que propicien respuestas de una sola palabra.

Fases del proceso en el trabajo con la familia.

En el proceso de trabajo con la familia se diferencias cuatro grandes fases, de las cuales encontramos: establecimiento de la relación entre especialista en lenguaje y la familia, búsqueda de soluciones, enseñanza de recursos para la comunicación, y finalmente, el seguimiento del programa, las cuales han sido descritas por Acosta y Moreno (2009):

Fase 1: Establecimiento de la relación entre especialista en lenguaje y la familia.

En esta primera fase, es conveniente tener una serie de encuentros previos con la familia antes de iniciar el programa, en donde se les explique los beneficios que pueden aportar su implicancia en el proceso. Además, aprovechar esta instancia para explicarles a los padres y apoderados que no aumentara su nivel de estrés o ansiedad, puesto que, la mejora del estilo de interacción y comunicación con el niño se hace desde una orientación lúdica que se incorpora fácilmente en las rutinas diarias del hogar, como el desayuno, baño, antes de acostarse, etc. Junto a ello, se lleva cabo el proceso de evaluación, en el que resulta determinante la implicación de los padres y apoderados en la información que puedan aportar. Luego de la detección y verificación de la dificultad del lenguaje que presenta el niño, el profesional debe entrar de nuevo en contacto con los padres y apoderados para ofrecerle explicaciones, expectativas, apoyarles, etc. estableciendo las primeras bases para una relación positiva y colaborativa.

Fase 2: Búsqueda de Soluciones.

Se intenta buscar soluciones para cada sujeto de manera interactiva y compartida, desde un planteamiento positivo, desde la convicción de que con la implicación y el apoyo de todos los involucrados se irán dando pequeños pasos que propiciarán cambios en la comunicación y el lenguaje del niño.

Fase 3: Enseñanza de recursos para la comunicación.

En esta fase Acosta y Moreno, destacan estrategias o recursos de enseñanza para los padres, con el fin de estimular el lenguaje del menor en el hogar, a través de la observación de situaciones reales y mediante vídeos didácticos. Sin embargo, esta fase será detallada en el apartado de estrategias para la intervención familiar.

Fase 4: Seguimiento del programa.

Este seguimiento se establece con reuniones planificadas con la familia para explicar y discutir la situación y el progreso de cada menor. Además, en esta fase es interesante establecer un análisis comparativo de la conducta lingüística del niño, tanto en el establecimiento como en el hogar, siendo primordial el convencer a los padres y apoderados que el contexto familiar tiene una contribución decisiva en el lenguaje del menor. No obstante, en los casos que se requiere un programa de intervención individualizada, es fundamental transmitir a la familia una actitud positiva, tratando objetivos claros y realizables que permitan avanzar en la superación del lenguaje. Junto a ello, los programas orientados a las familiar deben estar perfectamente preparados para que sirvan de puente entre la escuela y el hogar, de forma que, se logre una generalización a los contextos naturales de uso que los menores hacen de su lenguaje en situaciones más formales. Sin embargo, el grado de compromiso de cada familia debe ser libremente decidido por ellos. Finalmente, los profesionales del lenguaje deben adoptar una actitud receptiva a cuantas sugerencias e ideas aportan los apoderados al proceso de evaluación e intervención. A partir de aquí, lo primordial es la mejora del estilo comunicativo que las familias usan con sus hijos dentro de las rutinas diarias para potenciar la comunicación y el lenguaje del menor.

“Estos dos tipos de colaboración, con las familias y con los profesores, tanto en el hogar como en el aula, son, como hemos intentado demostrar, los dos pilares básicos para la construcción de una sociedad que se comunique y vida mejor, así como para prevenir y estimular la comunicación y el lenguaje en aquellos sujetos que presentan dificultades transitorias o permanentes en el curso de su desarrollo.” (Acosta, Moreno, 2009, p.50)

En el siguiente y último capítulo, que forma parte del marco teórico de la presente investigación, se abordan las estrategias de intervención, que tienen como objetivo principal, el hecho de poder impulsar el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas, para que los educando paulatinamente, puedan ir superando su TEL.

**8. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA IMPULSAR**

**EL DESARROLLO DEL LENGUAJE**

Es imprescindible comprender la definición del concepto de “estrategias”, específicamente en términos didácticos, por lo que se debe considerar que son acciones que persiguen un fin, y que están inmersas dentro de las actividades que se llevan a cabo en el interior de la sala de clases. Se encuentran en función tanto de los contenidos a trabajar, como de la edad de los educandos, hecho que posibilita operativizar los objetivos y contenidos curriculares seleccionados, además del contexto organizativo (Jares, 2002).

Según Leonard (1998), las estrategias empleadas para poder abordar el TEL, tienen relación con aumentar la frecuencia con la que determinados objetivos lingüísticos son presentados al niño, y asegurarse de que tales objetivos aparecen en contextos lingüísticamente no ambiguos.

Para el desarrollo de la presente investigación, es relevante tener en consideración las estrategias pedagógicas de intervención, empleadas dentro de la sala de clases, tanto en una Escuela Especial de Lenguaje, como en una escuela regular con Proyecto de Integración Escolar.

**8.1 Estrategias de intervención lingüística.**

Las estrategias pedagógicas, empleadas por los educadores de ambas realidades educativas, deben apuntar a facilitar por un lado el proceso de enseñanza y aprendizaje; y por otro, la formación de los estudiantes con la finalidad de poder alcanzar un objetivo determinado, incluyendo los diferentes contextos, en los cuáles se desenvuelven los educandos.

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

Es de vital importancia considerar las características del niño y sus intereses, para poder diseñar y planificar un programa acorde a sus necesidades educativas, que permita impulsar sus habilidades lingüísticas, así como también, la inserción en diversos contextos en los que participe.

En la presente sección, presentaremos una serie de estrategias, utilizadas por el educador, con la finalidad de establecer contextos y situaciones comunicativas pertinentes, que ayuden a diversificar tanto el uso del lenguaje, como los términos y expresiones lingüísticas de los niños y niñas con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), tales como, *Estimulación Focalizada, Bootstrappings Externos* (Aguado, 1999), *Andamiaje, Rutinas, Scripts y Pragmática* (Acosta, 2006).

En primera instancia, la ***Estimulación Focalizada,*** se enfoca en que el niño reciba una exposición concentrada de una forma semántica, léxica, fonológica o morfosintáctica; sin ambigüedad en los contextos en los que esa forma es empleada. Además, existe la estimulación focalizada cíclica, en donde los objetivos se van modificando semanalmente, por lo que al acabar el ciclo, se retoman los objetivos de la semana anterior y se añaden otros en función de los logros, para que el niño tenga múltiples modelos de los objetivos.

Por otra parte, los ***Bootstrappings Externos,*** pretenden que el docente aproveche al máximo el conocimiento del niño o la niña, del conocimiento que tiene de otras dimensiones del lenguaje. Existen dos tipos de bootstrapping, que serán especificados a continuación:

- B*ootstrapping semántico:* en donde generalmente se emplean dibujos de otros objetos que pertenecen a la misma categoría a la que pertenece el objeto a recuperar.

- B*ootstrapping fonológico:* que consiste básicamente en enseñar un objeto cuyo nombre rime o que comience con el mismo sonido, que el objeto a recuperar.

Otro conjunto de estrategias lingüísticas, llamadas***Andamiaje*** (Acosta, 2006), están orientadas a que el estudiante sea guiado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de la mediación permanente del educador. A continuación, se presentará el *Uso de preguntas abiertas, Ofrecimiento de Feedback, Estructuración cognitiva, diferencias y similitudes, Ayuda para la memoria, Regulación de la tarea*, *Regulación de la tarea* e *Instrucción sistemática.*

*-Uso de preguntas abiertas:* El adulto ayuda al niño para que pueda describir y hablar acerca de objetos, predicciones, acontecimientos; mediante la realización de peticiones, la formulación de explicaciones.

- *Ofrecimiento de Feedback:* El adulto ofrece refuerzos a través de alabanzas, evaluación por parte del menor, pensamientos en voz alta, requerimientos para clarificaciones, interpretaciones de significados y comentarios de las acciones que el niño está realizando.

- *Estructuración cognitiva, diferencias y similitudes*: El adulto ayuda a establecer relaciones de causa- efecto, y diferencias – similitudes, contradicciones o estableciendo una secuencia lógico durante el discurso narrativo.

*- Ayuda para la memoria:* El docente recuerda el objetivo de una determinada tarea o se realizan resúmenes y se da información crucial para poder finalizar una actividad.

*-Regulación de la tarea*: El adulto modifica la actividad con el fin de que sea más atractiva para un niño determinado, o lo relaciona con la experiencia del menor. Además, se pueden agregar gestos o ayudas visuales, o se pueden reorganizar los elementos y reducir las alternativas.

- *Instrucción sistemática:* El adulto emplea un nivel más alto de apoyo a través del modelado, preguntas cerradas o elicitaciones, mediante la imitación, orientaciones, la coparticipación y apoyo en pares.

En relación a las estrategias de ***Rutinas***, el adulto, introduce ciertas interrupciones o modificaciones en la ejecución de la rutina. Por otro lado se puede ofrecer el material de trabajo de forma retrasada, incompleta o con errores intercalados.

Por otra parte, los ***Scripts*** permiten que el adulto realice representaciones de eventos, con una secuencia ordenada de acciones, incluyendo actores, acciones y apoyos.

Con respecto a las acciones pedagógicas, relacionadas con la ***Pragmática***, posibilitan que el docente, brinde apoyo contextual, con el fin de mejorar la integración social y cultural, ofreciéndole al niño un ambiente emocional óptimo para que realice una participación significativa y satisfactoria, apoyándolo en una serie de dimensiones vinculadas con el concepto de contexto, es decir, social, emocional, funcional, físico, evento y discurso.

A continuación, se expondrán los *“sistemas de facilitación”,* que corresponden a recurso empleados en el interior de la sala de clase, tanto por docentes como por otros profesionales.

**8.2 Sistemas de Facilitación**

Los autores Acosta (2004) y Acosta y Moreno (1999), mencionan la existencia de estrategias específicas, llamadas “sistemas de facilitación”, cuya finalidad consiste en favorecer el uso funcional del lenguaje en los niños y niñas; apoyando a la totalidad de los educandos y específicamente para aquellos con dificultades comunicativas y lingüísticas, con el objetivo principal de que el proceso de enseñanza y aprendizaje del lenguaje, sea más efectivo.

Existen dos formas de sistemas de facilitación: Indirectas y Directas, que pueden ir desde la extensión de las estrategias utilizadas por los padres, hasta esquemas más formales y estructurados; que han sido definidas por Monfort y Juarez (1996); y Acosta (1999).

Sin embargo Acosta, define dos estrategias que se desprenden de los sistemas de facilitación, que no se encuentran clasificadas dentro de los sistemas indirectos o directos:

* *Describir:* Se ofrece una descripción continua de una actividad (bombardeo lingüístico), tal como lo hacen los locutores de radio.
* *Usar guiones*: es un procedimiento de intervención adecuado, ofreciendo una oportunidad para la comunicación verbal, en un contexto significativo. Es la representación de un acontecimiento, a partir de una secuencia ordenada de acciones, que están organizadas en torno a un objetivo, e incluye actores, acciones y apoyos.

Al analizar en profundidad, los sistemas de facilitación indirectos y directos, mencionados anteriormente, es posible mencionar que los *Sistemas de Facilitación Indirecta,* corresponden a una técnica que le brinda la oportunidad al docente para poder impulsar el uso del lenguaje, en situaciones naturales, modificando y adaptando el lenguaje, dependiendo de las necesidades lingüísticas y comunicativas de los educandos.

Un aspecto a considerar, es que estas estrategias, se caracterizan por ser algunas de las conductas empleadas por las madres, durante los primeros meses de vida de sus hijos.

*- Modificación y ajuste del habla*: se caracteriza por hacer uso de una serie de recursos que emplean naturalmente las madres y los padres para poder comunicarse con sus hijos. Por ejemplo, el uso de sustituciones fonológicas y léxicas, acompañado de un tono más elevado, o de una entonación exagerada, de un ritmo más pausado, así como también oraciones gramaticalmente bien estructuradas, pero estructuralmente simples y cortas.

- *Uso de buenas preguntas:* en donde el adulto emplea elementos que le ayuden a garantizar y facilitar la continuidad de las interacciones, como preguntas abiertas o cerradas, evitando aquellas interacciones que puedan obstruir la conversación.

- *Solicitud de clarificaciones:* El adulto intenta que el sujeto revise su producción y se esfuerce en aclararla.

- *Autorrepeticiones de enunciados*: el adulto se caracteriza por repetir el enunciado, conservando el mismo referente.

*- Contingencia semántica* o *Feedback correctivo*: Reformulación del enunciado del menor, agregándole correcciones y/o amplificaciones que pueden ser de tipo fonológicas, semánticas o morfosintácticas, brindándole un modelo más completo, sin necesidad de realizar una corrección explicita del error, ni solicitarle una repetición inmediata. A su v vez, existen cuatros tipos de feedback que definiremos a continuación:

*1. Expansiones:* Son aquellos enunciados que dice el niño reformulados por el adulto con la finalidad de complementarlos, corrigiendo y/o ampliando las formas sintácticas.

*2. Extensiones:* el adulto integra información, ya sea conceptos o palabras, completando la producción del niño.

*3. Incorporaciones:* el adulto realiza una incorporación a un enunciado emitido por el niño, con el objetivo de hacerlo más complejo.

*4. Continuación del tópico*: el adulto mantiene el tópico del menor, sin emplear las mismas palabras.

*-Estrategias para salvar la incomprensión o Solicitud de Clarificación:* son peticiones de aclaración empleadas por el adulto, cuando no ha conseguido entender lo que dice o pretende expresar el menor, solicitando una confirmación de lo expresado por el niño o la niña.

*-Utilización de gestos, pistas o señales no verbales*: se emplean recursos para reforzar las producciones lingüísticas, como es el caso de recursos deícticos como señalar con la mano algún objeto, con el fin de enfatizar una determinada palabra o bien gestos que indican un objeto o acción a realizar.

*-Imitación de los enunciados del niño:* el adulto repite exacta o parcialmente producciones del educando, para demostrarle que ha comprendido y que desea seguir con la conversación.

*-Puesta en duda*: se intenta cuestionar lo que acaba de decir el niño, para que pueda darse cuenta de su error, repitiendo el enunciado, generando de esta manera la autocorrección.

*-Dar respuestas falsas:* el adulto emplea una respuesta falsa, casi siempre absurda y con una entonación exagerada, intentando que el menor 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, formulando una pauta a seguir para que el menor complete la desinencia.

- *Sistemas alternativos y aumentativos*: En general se emplean con niños o niñas, 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 recursos de aprendizajes, tales como sistemas de apoyos gráficos o gestuales. Por un *sistema alternativo,* se entenderá aquel que permite sustituir el lenguaje, por otro sistema de comunicación que sea más eficaz; mientras que el *sistema aumentativo*, permite incrementar la eficacia de la comunicación.

Por otra parte,los *sistemas de facilitación directa***,**  corresponden a la corrección directa de la producción infantil, con el propósito central, de lograr modificar la conducta del niño.

A continuación mencionaremos los sistemas de facilitación directa:

*-Corrección explicita:* en donde el adulto corrige al niño de forma explícita y directa.

*-Moldeamiento*: mediante una serie de aproximaciones sucesivas, se intenta que el niño pueda llegue a la palabra o enunciado que el adulto desee lograr.

*-Modelado*: tiene relación con poder establecer cierta conducta verbal o corregir un error previo, mediante el modelo presentado por el adulto, con el fin de que el niño lo imite posteriormente.

Por otra parte, Acosta y Moreno (1999), menciona que durante la intervención en el lenguaje es recomendable ir avanzando desde la utilización de sistemas de facilitación indirectos, ya que son más naturales; hacia los sistemas de facilitación más directos. Sin embargo, dependerá de la necesidad educativa de cada estudiante, la selección de un sistema u otro o la combinación de ellos.

**8.3 Imitación indirecta solicitada:**

El docente expone un ejemplo de la conducta a seguir, pero no se le solicita al niño que la repita en su totalidad; brindándole momentos para que sea capaz de imitar la estructura expresiva del adulto, pero aplicada hacia otro referente.

**8.4 Imitación directa solicitada:**

El docente realiza una determinada conducta y le solicita al niño que la repita.

*- Encadenamiento hacia atrás*: el docente repite el modelo, permitiendo que el menor mencione la parte final. Posteriormente, de forma paulatina se detiene antes, para que la parte emitida por el menor, sea cada vez mayor.

*- Inducción*: El adulto presenta parte de la respuesta, mencionando la primera silaba de una palabra o la primera palabra de una oración, con el propósito de que el niño complete lo que falte.

**8.5 Recursos Didácticos:**

Monfort y Juárez (1998), mencionan que existen una serie de recursos didácticos esenciales para la pedagogía del lenguaje. A continuación, se presentará, los más habituales en contextos educativos, que serán expuestos en función de un criterio de mayor a menor participación por parte del adulto.

**8.5.1 Recursos Indirectos:**

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

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

**8.5.2 Conductas para trabajar la comprensión:**

- Designar o entregar un objeto, en asociación simple con su denominación, sin otras presentar alternativas, es decir que no se muestran otros objetos.

- Designar o entregar un objeto, presentando diversas alternativas.

- Designar o entregar un objeto a partir de su descripción o de una perífrasis.

- Realizar órdenes empleando claros apoyos expresivos, es decir: voz, gestos y reducida ambigüedad.

- Realizar órdenes dentro de un contexto limitado, sin emplear apoyos extraverbales.

- Realizar órdenes sin apoyo del contexto.

**8.5.3 Conductas para trabajar la comprensión y la expresión:**

-Preguntas cuyas respuestas sean sí o no.

-Preguntas de alternativas.

- Preguntas cuyas respuestas implican decir una palabra.

-Preguntas cuyas respuestas implican construir una oración.

**8.5.4 Conductas para trabajar la expresión:** Recursos importantes, cuando nos encontramos en situación de conversación.

**8.6 Estrategias para la intervención Familiar.**

En primer lugar, en este apartado es necesario destacar el papel fundamental que cumple la familia del niño que presenta una dificultad lingüística, ya que, son ellos los que pasan mayor tiempo con el menor. Además, es cierto que el input lingüístico que entrega el adulto, es primordial para el desarrollo comunicativo y lingüístico del infante. Es de esta forma que, las interacciones del niño con su cuidador irán entregándole las primeras pautas y usos sociales del lenguaje, los que propiciarán que este sea cada vez más específico y completo, transformándose así, en la herramienta que permitirá la activación de mecanismos cognitivos, y por tanto el aprendizaje, en los que tiene gran incidencia el entorno cultural para su óptimo desarrollo (Owens, 2003).

El MINEDUC (2005), dentro de sus políticas plantea como un deber involucrar a la familia en el proceso educativo de los niños, reconociendo el derecho de éstas para elegir la opción educativa que considere más adecuada para sus hijos, y junto a ello, promover la participación de la familia, ya que, se ha demostrado la importancia del acercamiento y trabajo con la familia y la escuela para guiar el desarrollo integral de los niños, el cual, se ve reflejado en la mejora de rendimiento y resultados. Además, si la escuela se relaciona activamente con la familia, le será fácil a los educadores considerar la cultura de los menores, fomentando así los aprendizajes significativos y experiencias previas de los niños.

Por ello, es fundamental proveer a los padres con estrategias sencillas para estimular el lenguaje de sus hijos. Sin embargo, no se trata de trasladar a la familia las estrategias de los especialistas del lenguaje, sino que, se trata de que aumenten sus habilidades de observación para detectar los intentos comunicativos del niño y, que apliquen en sus interacciones con éste, los procedimientos que de manera usual aplica cualquier padre. Por lo tanto, es provechoso mostrarles cómo pueden aumentar la eficiencia de estos procedimientos a partir de una mayor atención a la forma lingüística de las expresiones del niño, y no sólo a su contenido semántico. (Aguado, 2004)

Acosta y Moreno, en el libro Dificultades del Lenguaje en Ambientes Educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje (1999), diferencia cuatro fases que se deben realizar en el trabajo con la familia, que ya fueron mencionadas en un apartado anterior. En la fase III de esta propuesta destaca la *enseñanza de recursos para la comunicación*, en donde plantea estrategias o recursos que se les enseña a los padres para que faciliten el cambio en el lenguaje del niño. Para ello, la enseñanza se realiza a través de la observación en situaciones reales y mediante videos didácticos, siendo crucial que los padres conozcan tanto sus debilidades, como sus fortalezas comunicativas y lingüísticas. Estas estrategias o recursos expuestos por Acosta y Moreno, son las siguientes:

* Aceptar que el niño tome la iniciativa. Junto a ello, es necesario que los padres sepan observar, guardar o dar tiempo para que el menor se exprese, y a su vez, ser capaces de escuchar.
* Adoptar una postura corporal acorde a la del menor para quedar cara a cara, y a partir de esta ubicación, mostrarte al menor que le está escuchando, a través de la imitación, interpretación y haciendo comentarios a lo que hace o dice.
* Favorecer la conversación, tomando en cuenta el respetar los turnos, además de ser breves, claros y relevantes.
* Enfatizar las diferencias de contrastes entre los sonidos del habla, unidades léxicas y estructuras sintácticas. Por ejemplo, trabajar los pares mínimos con tarjetas.
* Utilizar el modelado.
* Describir situaciones o actividades de forma lúdica y divertida. Por ejemplo, la actividad de “hacer un pastel”, en donde se describa cada uno de los pasos como si se tratase de una retransmisión de un partido de fútbol.
* Hacer buenas preguntas, para logara cierta fluidez conversacional.
* Usar expansiones, extensiones, incorporaciones y reformulaciones.
* Aumentar las interacciones verbales con los menores a lo largo del día. Enseñándole a los padres y apoderados los sistemas de facilitación para que los incorporen a las rutinas diarias de la vida familiar.

Siguiendo con Acosta y Moreno (1999), señala que convienen tener previsto una serie de visita de los apoderados al establecimiento educativo para que, se familiaricen con los materiales que utilizan los especialistas del lenguaje, como serían los libros de cuentos, los lotos, los programas de lenguaje, etc. y animarles a participar, si las condiciones lo permiten, en algunas de las actividades que tengan lugar en el contexto de aula, como hacer un mural, contar un cuento, etc. Por otra parte, Gortázar (2001), al abordar la temática del Trastorno Especifico del desarrollo del Lenguaje, propone algunas pautas de orientaciones para la estimulación del lenguaje en el hogar, en donde destaca: adaptar nuestro lenguaje al niño, potenciar o favorecer los intercambios comunicativos con el niño, y estrategias que favorecen la autocorrección.

1. Adaptar nuestro lenguaje al niño:

* Es importante hablarle al menor más despacio que lo habitual, sin romper la entonación y prosodia natural, como también, que este sea agradable y con un tono dulce hacia el menor.
* Pronunciar claramente las palabras. Marcar o "exagerar" ligeramente la pronunciación de los sonidos, fundamentalmente aquellos que el niño suele decir mal u omitir.
* Utilizar frases sencillas, adaptadas al nivel de producción y comprensión del niño, como ajustar el tamaño y la complejidad de las frases. Usar frases sencillas no quiere decir utilizar un lenguaje “infantil” o distorsionado, ya que se debe hablar correctamente.
* Recalcar las palabras o tipo de frases que se quiera que aprenda a decir mejor, repitiéndolas a menudo, haciendo reformulaciones de un mismo mensaje. Ejemplo: “Mira el Coche”, “el Coche es tuyo, me gusta”.
* Evitar enunciados interrumpidos o desordenados.
* Cuidar los aspectos paralingüísticos (Expresión corporal y emocional, uso de sonidos simbólicos, etc.)
* Incrementar situaciones de acción-atención conjunta creando de este modo contextos naturales que fomenten el desarrollo de la comunicación. Generalmente se debe hablar a menudo con el niño, refiriéndose a aquello que le interesa y que lo comparten con él. Se debe hablarle acerca de aquellas situaciones en las que están haciendo o mirando juntos, sobre lo que hacen del “aquí y ahora” o de lo que a él le interesa o muestra interés. En casos de niños con severos problemas de comprensión y procesamiento del lenguaje, se reduce al máximo el lenguaje verbal pero, no por ello, se dejan de incrementar las situaciones de acción-atención conjunta.

2. Potenciar o favorecen los intercambios comunicativos con el niño:

* Atender y escuchar todos los intentos comunicativos del niño, todos sus enunciados.
* Adoptar una actitud positiva frente al niño, hacerle ver que les interesa lo que les dice y mostrarle su satisfacción por los intentos de hablar mejor y/o de contarles cosas.
* Tener todos los días, un tiempo destinado a hablar y/o jugar directa y exclusivamente con el niño. Debe ser un periodo o varios periodos cortos donde estén solos con el niño, sin ruidos ambientales cercanos. Es importante adecuar el entorno físico en el que tienen lugar las rutinas de juego o interacción (debe ser un espacio tranquilo y cómodo, sin interrupciones ni ruidos de fondo excesivos, con los juguetes o materiales que van a utilizar, sin sobrecarga de objetos).
* Al escuchar y atender lo que dice el niño, se deben usar estrategias que favorezcan que el menor aprenda a hablar mejor; como la expansión, del cual, ante una emisión del niño, el adulto le responde haciendo un comentario que "repite" el enunciado del menor mejorándolo o ampliándolo.

3. Utilizar estrategias que favorecen la autocorrección**:** Se trata de que el niño corrija el sólo sus enunciados o palabras mal dichas, dándose cuenta de la necesidad de decirlo mejor para ser entendido. No se debe tratar de corregir más de una cosa a la vez en un mismo enunciado, ya que, se trata de evitar correcciones directas. Dentro de las estrategias de autocorrección se destaca: la corrección indirecta, peticiones de clarificación y por último, preguntas de alternativa forzada.

No obstante, una de las investigaciones de memoria de título que se realizó en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación en el año 2009, orientada al rol que cumple la familia en el proceso de superación del TEL, pone de manifiesto que las estrategias de apoyo pedagógico con que cuentan los apoderados, entregadas por las educadoras especialistas, están relacionadas al apoyo que ellos entregan a sus hijos a través de la realización de actividades de lenguaje enviadas al hogar, lo que no guarda relación con propiciar instancias de interacción comunicativas, reflejando que no existe un reconocimiento y valoración de las estrategias naturales con que cuentan los padres y/o apoderados, que recibiendo una orientación adecuada de las especialista del lenguaje, podrían propiciar que éstos logren crear instancias comunicativas enriquecedoras en el hogar junto a sus hijos, a pesar de las dificultades familiares que pueden existir.Junto a ello, los apoderados se reconocen como transmisores de su lengua materna, pero esta errada la forma en que pueden aportar en la superación del TEL, puesto que, “coinciden en que una forma de apoyarlos es corrigiendo las producciones del menor insistentemente, pasando por alto la intención comunicativa del niño y las dificultades lingüísticas que éste presenta producto del TEL”. (LLabrés, Saavedra, 2009, p. 280) . Esta situación no favorece el desarrollo lingüístico del menor y en ocasiones en vez de lograr que el niño se sienta motivado a explorar el lenguaje, éste inhiba su intención comunicativa, siendo un factor desfavorecedor frente a los logros que se podrían alcanzar si los padres tuviesen una información clara sobre el problema de lenguaje que presenta su hijo. Además, la dinámica familiar se orienta frecuentemente a verificar el que los menores hayan cumplido con sus deberes, y no a establecer una interacción comunicativa fluida en la que los niños puedan expresar sus necesidades e intereses, dificultando que el menor adquiera desde el hogar las pautas y usos sociales del lenguaje.

Por tanto, para Llebrés y Saavedra (2009), es de vital importancia realizar un trabajo sistemático en conjunto, tanto docentes especialistas como apoderados, orientado al aprendizaje de estrategias que faciliten e impulsen la calidad de comunicación e interacción lingüística entre padres e hijos, y a su vez, la necesidad de evaluar las estrategias que se están utilizando para motivar y trabajar con los apoderados, de manera de corregir aquellas que no están dando frutos y crear estrategias acorde a las necesidades educativas de sus alumnos que puedan ser impulsadas en el hogar.

IV.DISEÑO METODOLÓGICO

**IV.DISEÑO METODOLÓGICO**

**1. Tipo de investigación**

La presente investigación se desarrolló a partir de un enfoque cualitativo, ya que pretende analizar el fenómeno de estudio en su contexto natural, comprendiendo desde la perspectiva de los sujetos, los enfoques teóricos que subyacen al trabajo pedagógico del educador diferencial para la superación del TEL, en Escuelas Especial de Lenguaje y en Escuela Regular con Proyecto de Integración. La investigación cualitativa se caracteriza por una relación de diálogo con el objeto de estudio, en donde se pretende analizar la información de manera sistemática, con el fin de generar constructos y establecer relaciones.

**2. Carácter de la Investigación**

El carácter de la investigación es exploratorio-descriptivo, debido a que intenta obtener una descripción a partir de la información entregada por educadoras diferenciales, acerca de la relación entre trabajo pedagógico realizado y el enfoque teórico que lo subyace, a través de la inserción en diversos contextos educativos que permitan recoger la información necesaria, por medio de diferentes técnicas e instrumentos de recogida de datos.

**3. Diseño de la Investigación**

La presente investigación se abordó a partir del diseño de Estudio de Caso, el cual permitió realizar una descripción intensiva, holística y un análisis del objeto de estudio, a través de un proceso de indagación detallado, sistemático y en profundidad del caso de interés.

**4. Acceso al Campo**

El campo donde se llevó a cabo la presente investigación, corresponde a dos establecimientos educacionales, el cual contempló una Escuela Especial de Lenguaje y una Escuela Regular con Proyecto de Integración, ambos de la Región Metropolitana. En primer lugar, para acceder al campo se fijó una reunión con los directivos de los establecimientos y coordinadora del PIE de la escuela regular; por medio de una carta formal, con el fin de informarles sobre el objetivo de la investigación y solicitarles su apoyo, como también, la autorización para la realización de esta investigación en los respectivos establecimientos.

Al contar con el consentimiento de tales directivos y coordinadora, se fijó una segunda reunión, con las educadoras diferenciales especialistas en lenguaje, que participaron en ambos establecimientos, y que cumplieron con los criterios de selección. En esta reunión ambas educadoras fueron informadas sobre el propósito de la investigación y la importancia que adquiere para llevarla a cabo. Además, se les explicó la modalidad de trabajo que se requiere, con el fin de contar con el consentimiento y colaboración de ambas profesionales. Finalmente, se coordinaron los pasos a seguir, en donde se estipularon las fechas, duración y lugar físico de las entrevistas y observaciones que se efectuaron dentro del establecimiento, manifestando que presentarán un carácter confidencial, lo que se dejó registrado por escrito, como también, el agradecimiento por la participación en esta investigación.

Luego de contar con la disposición de los agentes educativos mencionados anteriormente para la presente investigación; en el caso del establecimiento con PIE, se solicitó una reunión con la docente de aula regular, que trabaja con la especialista de lenguaje y cumple con los criterios de selección; con el propósito de contar con su presencia y participación de tal investigación.

Finalmente, tanto en la Escuela Especial de Lenguaje como en la Escuela Regular con PIE, se citó a reunión a los padres o apoderados de los menores que están directamente relacionados con las educadoras de ambos establecimientos, para informarlos de la investigación y solicitar la autorización para la realización de esta investigación.

**5. Fuentes de Información**

Para la presente investigación, las fuentes de información correspondieron a educadores diferenciales que trabajan con niños con TEL en una Escuela Especial de Lenguaje y una escuela regular, con Proyecto de Integración Escolar de la Región Metropolitana.

Los participantes anteriormente descritos, accedieron de forma voluntaria a participar en la presente investigación, para aportar información transcendental acerca de las acciones que se llevan a cabo para abordar el TEL en los estudiantes.

En cuanto a la Escuela Especial de Lenguaje en que participa el informante, es posible precisar la siguiente información: La Escuela de Lenguaje “Los Clarines”, se encuentra ubicada en la comuna de la florida, fundada el marzo del 2009, el cual asume el ministerio evangelizador, delegado por la iglesia Cristo Centro, favoreciendo una integración personal y consecuente entre fe, conocimiento y vida cotidiana. Esta escuela, imparte educación en el nivel inicial, desde nivel medio mayor, hasta primer y segundo nivel de transición, atendiendo a niños desde los 3 años de edad, hasta los 5 años 11meses, quienes evidencian un Trastorno Específico de Lenguaje, regido por el decreto N° 1300.

Por otro lado, el Centro Educacional Andrew Carnegie, está ubicado en la comuna de la Florida, fundada el año 1979, en un inicio como escuela básica. Actualmente, es un colegio técnico profesional, humanista científico y de enseñanza básica, atendiendo a más de 1.200 alumnos, impartiendo las especialidades de administración, contabilidad, secretariado y técnico en párvulos. Además, en el año 2010 inicia el PIE, contando con un equipo multidisciplinario que es conformado por: educadoras diferenciales, psicopedagogas, psicólogas y fonoaudiólogas, para la detección y posterior intervención de necesidades educativas especiales de tipo transitorias, desde el nivel inicial hasta 4° Medio, regido bajo la normativa vigente del decreto N° 170.

**6. Criterios de selección de los informantes**

En relación a la selección de los informantes, se detallarán los criterios de selección, para cada unidad de estudio:

Criterios de selección de educadores diferenciales (Escuela Especial de Lenguaje):

* Ser educador diferencial, con mención en Trastornos de lenguaje, o con Postítulo en el área de lenguaje.
* Llevar al menos un año de ejercicio como docentes trabajando en una escuela de lenguaje.
* Realizar un trabajo periódico con los estudiantes con TEL.

Criterios de selección de educadores diferenciales (Escuela regular, con Proyecto de Integración Escolar):

* Ser educador diferencial, con mención en Trastornos de lenguaje, o con Postítulo en el área de lenguaje.
* Llevar al menos un año de ejercicio como docentes trabajando en una escuela regular con Proyecto de Integración Escolar.
* Realizar un trabajo periódico con los estudiantes con TEL.

El siguiente cuadro detalla las características más relevantes para este estudio, que está compuesto por dos educadoras diferenciales con mención en trastornos del lenguaje, pertenecientes a unidades educativas de la comuna la Florida. Para mayor claridad de cada informante, se detallará información relevante, en el siguiente cuadro:

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Datos del informante** | **Sexo** | **Edad** | **Establecimiento a la que pertenece** | **N° de niños/as que apoya** | **Nivel**  **de apoyo** | **Experiencia laboral** |
| Ed. 1 | Femenino | 43 años | Escuela de Lenguaje “Los Clarines” | 13 niños/as | Segundo Nivel de Transición | 14 años |
| Ed. 2 | Femenino | 34 años | Centro Educacional Andrew Carnegie | 5  niños/as | Segundo Nivel de Transición | 1. años |

1. **Técnicas de recolección**

En la presente investigación, se seleccionó la entrevista semiestructurada, siendo aplicadas a las docentes de ambos establecimientos educativos, con el fin de obtener información acerca de sus percepciones y conocimientos de las estrategias pedagógicas que utiliza para los niños que presentan TEL, las acciones en conjunto con el equipo multidisciplinario y las orientaciones dirigidas a las familias.

También, se utilizó como instrumento, el planteamiento de situaciones problemáticas, siendo aplicado para recopilar información por parte de las educadoras especialistas en lenguaje, en donde se abordaron temáticas especificas referidas a las estrategias lingüísticas dirigidas al niño, en conjunto con el equipo multidisciplinario y hacia la familia; permitiendo describir las orientaciones y acciones pedagógicas del educador diferencial de una Escuela Especial de Lenguaje y de una Escuela Regular con PIE.

Otra técnica de recogida de información empleada, fue el registro de campo, efectuándose en ambos centros educativos al interior del contexto de aula, como en otras instancias del establecimiento, realizándose a través de grabaciones de audio, que posteriormente fueron transcritas. Dichos registro de campo, fueron realizados dos veces por semana aproximadamente, en cada una de las unidades educativas.

**8. Validación**

Se validó la *entrevista semiestructurada,* con un educador diferencial que cumpla con las mismas características del informante. Para esto, se llevó a cabo una aplicación piloto (adjuntada en anexo), participando de ello un educador diferencial, el cual cuenta con experiencia en el trabajo con niños con TEL.

La técnica del *planteamiento de situaciones problemáticas*, fue validada acudiendo a expertos relacionados con el área de la educación, que debieron emitir sus opiniones sobre los aspectos técnicos en cuanto a la formulación de las situaciones problemáticas. Para ello, una académica del departamento de educación diferencial de la UMCE y con vasta experiencia en el área de lenguaje e integración, colaboró en la presente investigación.

Una vez revisado y aprobado este instrumento de recolección de datos fue posible ser aplicado a los respectivos participantes.

Por último, los *Registros de campo,* se validaron por medio de la transcripción conjunta de dos investigadores, complementando posteriormente lo observado, buscando aquellas recurrencias más significativas.

**9. Criterios éticos**

Se informó a través de una carta de presentación a los diferentes participantes (educadores diferenciales de ambos establecimientos), acerca de los propósitos de la investigación y de las exigencias o compromisos que puede suponer para cada uno de los informantes, en lo que respecta a su participación voluntaria, en donde se aseguró el derecho a respetar en todo momento su intimidad y salvaguardar el anonimato, de los sujetos.

Además, las grabaciones de audio de las entrevistas, contaron con el previo consentimiento de los sujetos que son entrevistados, en donde se acordó proteger los intereses particulares que puedan resultar vulnerables.

Al finalizar la investigación, daremos a conocer los resultados obtenidos, a los participantes de ambas unidades educativas (Escuela Regular con PIE y de la Escuela Especial de Lenguaje), por medio de un informe escrito, con el fin de colaborar en el proceso educativo, de los miembros que asisten a dichos establecimientos.

**10. Técnicas de análisis de la información**

En la presente investigación, se empleará como técnica de análisis de la información obtenida, la denominada “Análisis de Contenido Temático” que según Bardin, consiste en explicitar y sistematizar el contenido de los mensajes y la expresión de ese contenido con la ayuda de indicios cuantificables o no. Todo ello, con la finalidad de efectuar *deducciones lógicas* y justificables concernientes a la fuente (emisor y su contexto) o, eventualmente, a los efectos de los mensajes tomados en consideración (Noguero, 2002). Con esta técnica se pretende analizar las ideas expresadas a partir de procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos al contexto de tales mensajes.

Por tanto, en el transcurso de la investigación, luego de haber realizado la recogida de datos, en relación a las estrategias utilizadas por las educadoras diferenciales, en ambos contextos educativos, será necesario poder segmentar dichos datos en unidades de significado, con el fin de que éstos se relacionen con los objetivos de la investigación. Finalmente, se establecerán categorías y subcategorías emergentes de análisis, con el propósito de establecer las primeras conclusiones de la investigación.

**11. Categorías de Análisis**

A continuación, se presentaran las definiciones funcionales de las macrocategorías y subcategorías de análisis, relacionadas con los objetivos específicos planteados en esta investigación, que permitirán organizar la información obtenida a través de la aplicación de los tres instrumentos que se utilizaron para la recogida de datos. Dichas definiciones funcionales han sido elaboradas a partir la revisión de textos bibliográficos.

***1. Acciones Curriculares:*** *Son los recursos o acciones concretas empleadas por la educadora diferencial, dirigidas a impulsar el desarrollo del lenguaje según las necesidades lingüísticas y comunicativas que presentan los niños con TEL*

* **Evaluación.** Proceso de indagación integral realizada por la educadora diferencial, para identificar las necesidades educativas de los estudiantes que presentan TEL, que consiste en la aplicación de una serie de instrumentos de evaluación, que considera la información y antecedentes entregados por los profesores, la familia o los estudiantes con el fin de determinar el plan de intervención pedagógica.
* **Objetivos de intervención.** Metas o fines de intervención lingüística, determinados por la educadora diferencial, que se encuentran relacionados con las demandas curriculares de la educación parvularia o bases del desarrollo ontológico, con el fin de impulsar el desarrollo lingüístico de los estudiantes con TEL.
* **Estrategias lingüísticas.** Acciones empleadas por la educadora diferencial, modificando y adaptando su lenguaje, según las necesidades educativas de los estudiantes con TEL; potenciando el desarrollo de las competencias lingüísticas y comunicativas.
* **Planificación.** El educador diferencial, es el encargado de seleccionar y jerarquizar los aprendizajes esperados a trabajar, considerando como base, las necesidades educativas de los estudiantes con TEL, tomando en cuenta además diversos factores que intervienen, tales como la comunidad educativa, el tiempo, espacio y recursos de enseñanza necesarios.
* **Medios tecnológicos recursos y materiales utilizados.** Medios o recursos que emplea el educador diferencial, para favorecer el proceso de enseñanza- aprendizaje, con el fin de aportar al desarrollo lingüístico de los estudiantes con TEL.
* **Organización espacial de los estudiantes.** Consiste en la acción que lleva a cabo la educadora diferencial, para distribuir a los estudiantes con TEL de forma estratégica, en el interior de la sala de clases, con el fin de impulsar el desarrollo de habilidades lingüísticas y comunicativas.
* **Competencias del educador diferencial.** Corresponden a las capacidades o aptitudes que posee el educador diferencial, para dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los estudiantes con TEL e involucrar a la familia de éstos en el proceso educativo de sus hijos.

***2. Trabajo colaborativo:*** *Acciones**de colaboración, empleadas coordinadamente por la educadora diferencial en conjunto con el equipo multidisciplinario, con el fin de entregar apoyos a las dificultades de lenguaje de los estudiantes.*

* **Coordinación entre profesionales.** Acciones referidas al trabajo en conjunto, realizado por la educadora diferencial y el equipo de profesionales que trabaja junto a ella, con el fin de entregar apoyos a las dificultades del lenguaje de manera coordinada y coherente.
* **Evaluación en conjunto.** Proceso que recoge y analiza información relevante del estudiante que presenta TEL, acerca de sus principales necesidades educativas, considerando evaluaciones tanto de la educadora diferencial como del fonoaudiólogo, para posteriormente coordinar decisiones acerca del plan de intervención.

Trabajo

* **Determinación de Objetivos en conjunto.** Quehacer continuo y sistémico de construcción colectiva, en el cual participan educadora diferencial y fonoaudiólogo, determinando fines, objetivos y metas, además de organizar intervenciones determinando recursos y estrategias.
* **Intervención en conjunto.** Actividades y estrategias realizadas por la educadora diferencial y en equipo de profesionales dentro del aula, con el fin de potenciar las habilidades lingüísticas en los estudiantes que presentan TEL.

***3. Trabajo con la Familia:*** *Acciones que utiliza la educadora diferencial en apoyo a los padres y apoderados, para complementar el trabajo realizado y hacerlos participes del progreso lingüístico en niños que presentan TEL.*

* **Participación de la Familia en la Evaluación.** Indagación integral realizada por la educadora diferencial, para identificar las necesidades educativas de los estudiantes que presentan TEL, a partir de la aplicación de una serie de instrumentos de evaluación, que considera la información y antecedentes entregados por la familia de los estudiantes, con el fin de determinar el plan de intervención pedagógica.
* **Comunicación con la Familia.** Instancias y vías de comunicación utilizadas por la educadora diferencial con el entorno más cercano del niño, con el fin de guiar e informar a los padres, apoderados, sobre el desarrollo integral de sus hijos y la modalidad de trabajo que se realiza para contribuir en la superación del TEL.
* **Apoyo en Conjunto con la Familia.** Actividades o sugerencias que realiza la educadora diferencial en apoyo a los padres y/o apoderados para complementar el trabajo realizado por la profesional y así, seguir impulsando el desarrollo lingüístico de los menores que presentan TEL.
* **Participación de la Familia.** Visión que poseen las educadoras especialistas sobre el grado de participación, interés y compromiso de los padres y/o apoderados frente a los deberes que le plantea el establecimiento para apoyar a los menores en el proceso de superación del TEL y las medidas que se toman para promover esta instancia.
* **Competencias del Educador Diferencial.** Corresponden a las capacidades o aptitudes que posee el educador diferencial, para dar respuesta a las necesidades educativas que presentan los estudiantes con TEL e involucrar a la familia de éstos en el proceso educativo de sus hijos.

1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

**Análisis de Entrevistas Semi-estructuradas a Educadoras Diferenciales**

En el presente apartado, se darán a conocer los resultados obtenidos a partir de la aplicación del instrumento de recogida de información, correspondiente a una entrevista semi-estructurada.

A continuación, se expondrá el análisis intra-sujeto, describiendo los aspectos más relevantes, obtenidos a partir de las respuestas de las dos profesionales entrevistadas, observando las recurrencias y elementos más significativos entre las macrocategorías y subcategorías emergentes, con respecto a sus experiencias y perspectivas, desde su rol como educadoras diferenciales, en su trabajo con niños y niñas con TEL.

Las macrocategorías de análisis levantadas inicialmente a partir de los objetivos, fueron las siguientes: ***“Acciones Curriculares”, “Trabajo Colaborativo”*** y finalmente, ***“Trabajo con la Familia”***. A su vez, ellas contemplan una serie de subcategorías emergentes, las cuales serán desarrolladas en los párrafos posteriores.

**Análisis de la Información Intra-sujeto**

***Entrevista***

* **Sujeto 1:**

La entrevistada, corresponde a una educadora diferencial con postítulo en el área del lenguaje, contando con 14 años de experiencia laboral. Actualmente, trabaja en la Escuela Especial de Lenguaje “Los Clarines”. La docente tiene a cargo un Segundo Nivel de Transición, conformado por 13 estudiantes con TEL.

En relación a las ***acciones curriculares***, expone una serie de acciones curriculares en torno a las cuales organiza el trabajo pedagógico con niños con TEL, las cuales son descritas a continuación. En cuanto al *proceso de evaluación,* señala que es fundamental contemplar todos los ámbitos del desarrollo de quienes son sus estudiantes.

Respecto a los instrumentos que se utilizan en el establecimiento, indica una Evaluación Psicoeducativa de Ingreso (EPI), elaborada por la propia institución, orientada a obtener información referida a la situación de aprendizaje de los educandos una vez diagnosticados por la fonoaudióloga, que considera los ámbitos declarados en las BCEP. A pesar de que la docente no participó en la aplicación de dicho instrumento evaluativo, reconoce su valor, sin embargo, no describe mayormente su estructura, objetivos y aplicación de los ítems.

*R: 59.* ***“****Yo no participé en esta evaluación, porque la tomó la jefa de UTP al inicio del año cuando ingresaron los niños a la escuela”*

Por otra parte, expresa que el Plan Anual, presenta una “Pauta de Evaluación Pedagógica”, que contiene los aspectos a evaluar del Plan General y Específico. En relación al proceso evaluativo del Plan General, comenta que emplea una escala de apreciación, siendo una autoayuda para su quehacer pedagógico. Para evaluar el Plan Específico, señala que emplea una “lista de cotejo”, que le permite estructurar sus futuras acciones educativas con el curso, apreciándose un cierto grado de flexibilidad al considerar los resultados obtenidos, a partir de la evaluación.

Es relevante dar cuenta, que en diversas ocasiones, utiliza los conceptos de “escala de apreciación” y “lista de cotejo”, como términos similares al momento de referirse a las principales características de cada uno de los instrumentos de evaluación.

Sumado a los instrumentos evaluativos ya mencionados, agrega el registro anecdótico, indicando que en el libro de clases, existe un apartado para realizar observaciones acerca de conductas negativas, que surgen en el interior de la sala de clases.

*R.88 “En el registro anecdótico, por ejemplo abajo, en la parte en donde dice observaciones en el libro yo ahí anoto cualquier cosa que no tiene que ver con lo que estamos enseñando o se está aprendiendo dentro de la sala, ejemplo Juanita, le dijo a Pedrito, tu mamá es una vieja fea, ese es el registro anecdótico, yo tengo que anotarlo por el reglamento interno del colegio, son las conductas negativas.”*

Los resultados obtenidos a partir del proceso de evaluación, son entregados a la familia con cautela, a través de una libreta que se centra en el logro de los ámbitos del desarrollo propuestos en las BCEP. Menciona a modo de ejemplo, que no consigna el criterio de evaluación “No Logrado”, comunicándoles que se encuentra “En Desarrollo”, sobre todo cuando un menor presenta dificultades que el resto de sus compañeros no poseen.

*R: 9. “yo le pongo no logrado pero con un asterisco y en el momento en que yo le entrego la evaluación a la mamá...igual los papás dicen pero cómo no va a lograr nada…hay cosas que todos lo manejan y él no lo maneja, yo le pongo en desarrollo, entonces le digo a la mamá sabe que esto está en desarrollo, lo estamos trabajand*o…”

En lo referente la *determinación de los objetivos de intervención*, señala que son estructurados en base a las capacidades que poseen cada uno de los estudiantes, adecuándolos según sus necesidades lingüísticas. Por otra parte, recurre al concepto “ser dados de alta”, para referirse al egreso de los educandos una vez que van superando su TEL.

*R.114 “Mira, aquí nosotros, por ejemplo, ponemos énfasis en lo que el niño… si está bajo no le podemos poner objetivos muy exigentes ¿ya? Según po, si hay un niño que está muy altito, a él le vamos a exigir, hay más objetivos que se van planteado por niño.”*

En este sentido, a través de la utilización de los significados “ser dados de alta”, “tratamiento” y “terapia”, es posible observar la visión que posee sobre el abordaje de las necesidades educativas especiales de los educandos, centrándose en un paradigma más bien rehabilitador.

Cabe destacar que, la profesional reconoce la transversalidad que posee el lenguaje oral dentro del currículum, expresando que no es necesario planificar actividades que aborden de forma parcelada los niveles del lenguaje. Sin embargo, con posterioridad señala que intenta realizar un trabajo orientado hacia cada dimensión de forma separada.

*R: 89.*  ***“****Lo que pasa es que es como transversal, o sea si tú trabajas comunicación….el lenguaje verbal, escrito…en todo eso tú trabajas vocabulario, en todos trabajas semántica, es una cosa transversal”*

*R: 13.*  ***“****en el nivel morfosintáctico, trabajo el pragmático. El nivel fonético fonológico, es las praxias, memoria auditiva, memoria visual…el semántico, lo trabajo con un set que tengo de láminas que yo voy pegando y van formando frases y de ahí saco las categorías y eso”*

En relación al proceso de lecto-escritura, estructura los objetivos de intervención, siguiendo un “método sintético”, señalando que durante el primer semestre, realizó un trabajo con habilidades específicas, tales como el trazo, el reconocimiento y aprendizaje de las vocales, centrándose en la forma, para luego enfocarse en las unidades más complejas de la lengua.

*R: 128: “… antes que terminen las vacaciones, los niños tienen que tener ya aprendidas las vocales de arriba abajo, de abajo a arriba, porque ya de vuelta ya tenemos que empezar a leer. Entonces, ese es el trabajo como fuerte que le estamos dando”*

Respecto a la *planificación curricular*, expresa que la escuela le entrega un “Plan Anual”, elaborado en base a metas trimestrales, que presenta un “Plan de trabajo” que estipula el abordaje del Plan General y Específico. Asimismo, afirma que luego de elaborar sus planificaciones, dichos documentos, son revisados semanalmente por la jefatura de UTP.

En cuanto al Plan General, se establecen los Aprendizajes Esperados a trabajar, extraídos de las BCEP, rigiéndose preferentemente en los parámetros que considera pertinente la institución.

Por otro lado, señala que los “Indicadores de Evaluación”, pertenecientes al Plan Específico, se relacionan directamente con las dimensiones del lenguaje, señalando que los va seleccionando, dependiendo de los Aprendizajes Esperados propuestos según la calendarización escolar. A su vez, menciona que al momento de planificar, no es necesario establecer una actividad para abordar específicamente la dimensión pragmática, argumentando que puede ser trabajada en el transcurso de la jornada escolar. En consecuencia, prioriza el fortalecimiento de las dimensiones del lenguaje restantes.

*R: 84. “….no se escoge cualquier aprendizaje, sino que ya está marcado lo que corresponde a cada trimestre…tenemos que copiar el Aprendizaje Esperado y luego ver los Indicadores de evaluación para ver cuál es más atingente para ese aprendizaje esperado en particular. Los del primer semestre nos dan ahora y luego se van trabajando los otros trimestres.”*

En cuanto a la valoración que tiene acerca de las decisiones tomadas por la unidad educativa, declara que no establece mayores sugerencias, ni modificaciones al Plan Anual que ha sido confeccionado por el colegio, acatando la forma en que trabaja regularmente la escuela.

De acuerdo con las *estrategias lingüísticas* que utiliza en su actuar pedagógico, señala que emplea metodologías de trabajo más bien “lúdicas”, propuestas por la unidad educativa, ajustando sus acciones pedagógicas a esa forma de abordar las necesidades lingüísticas de los educandos. Además, es necesario dar cuenta que en reiteradas ocasiones, emplea el concepto “recursos didácticos”, como un significado símil al término “estrategias lingüísticas”.

*R****:*** 8*“… en todos los colegios se trabaja diferente, hay colegios en que quieren que los niños se lleven así un cuaderno con tareas, hay otros en que sea visual o juegos, acá también nos dijeron claro que acá tenía que ser juego, creo que se han dado cuenta.”*

A su vez, expresa que al abordar la dimensión fonético-fonológica, recurre a ejercicios de praxias fonoarticulatorias, memoria auditivo-visual, acercándose a una propuesta educativa con orientaciones formales. Finalmente, dentro de la dimensión pragmática, señala que emplea estrategias lingüísticas que potencien las habilidades conversacionales de los estudiantes.

Por otro lado, al referirse a las acciones pedagógicas que emplea para el trabajo lingüístico y comunicativo, expone la importancia de definir claramente los momentos de la clase, señalando que en el inicio de una actividad, considera los conocimientos previos de los educandos, con el fin de desarrollar instancias de conversación espontánea, estimulando de esta forma el lenguaje oral.

*R****:*** 101. ***“****A través de conversaciones espontáneas, de que me cuenten las cosas que hacen en sus casas, los fines de semanas, lo que hicieron el día anterior, eso estimular el lenguaje a través de la conversación espontánea.*

Además, expresa que en ocasiones, regula el volumen de su voz, entonación y ritmo, apreciándose similitudes con las estrategias de modificación y ajuste del habla. Además, señala que a nivel general presenta el modelo a seguir, con el fin de que los menores lo imiten posteriormente, acercándose a la estrategia de “modelado”. Lo anterior, podría acercarse a los postulados de Vigotsky, dentro de su modelo de aprendizaje socio-cultural, que explica que la construcción del aprendizaje y desarrollo, se realiza mediante la interacción social que facilita el aprendizaje de los estudiantes.

*R: 98. “…partiendo desde mí, desde yo hacerlo, hacerlo con un niño, hacerlo… que lo hagan dos niños a la vez y después que él lo haga. Todo concreto, concreto, concreto hasta que yo pienso que el niño sí lo maneja, lo puedo pasar a la parte gráfica.”*(Refiriéndose a cómo adecúa las actividades para trabajar con estudiantes con TEL mixto)

Otro aspecto fundamental, se vincula con la utilización de *medios tecnológicos recursos y materiales* que emplea regularmente, exponiendo el uso de medios audio-visuales, fichas, láminas y pizarras individuales, señalando que se generan aprendizajes significativos, utilizando tales materiales didácticos.

*R: 104. “Si aportan, porque les llama la atención, tienen más retención de ellos visualmente…sin los recursos, puede ser más monótono, y los aprendizajes a lo mejor serían los mismos, pero serían más repetitivos, porque a lo mejor si tú trabajas una conducta a nivel de audiovisual, queda más, entonces el niño ya tiene el aprendizaje”*

Por último, menciona que emplea un tipo de material en particular para trabajar cada una de las dimensiones del lenguaje, valorando la utilidad que le otorga el recurso escogido. No obstante, se observa que la docente tiende a situarse en una propuesta de acción educativa centrada en el adulto, dado que con regularidad dirige la actividad en un contexto que carece de naturalidad y funcionalidad comunicativa, para cada uno de los educandos.

*R: 105. “En fonético-fonológico, trabajo con los naipes… en morfo trabajo con el set de láminas de oraciones, en semántica, lo trabajo con un set que tengo de láminas que yo voy pegando y van formando frases y de ahí saco las categorías y eso y trabajando con los canastos con las categorías”*

En relación a la *organización espacial de los estudiantes*, hace alusión a la forma en que distribuye a los educandos en el interior de la sala de clases, declarando que los clasifica y divide en tres grupos, según sus características lingüísticas y académicas.

*R: 115. “…el grupo dos, si bien tengo que vigilar o mirarlos un poco, pero también los puedo dejar solos porque están a un paso del grupo tres, pero el grupo uno, con ellos… yo los siento al lado de mi mesa, entonces yo tengo que estar ahí mirando, observando, guiando, tomándole la mano como para hacer la actividad.”*

*R: 106. “…. necesito, que el grupo tres avance y llegue al grupo uno, porque tengo el grupo uno, el grupo dos y el tres, y necesito que el grupo tres por lo menos avance al grupo dos, y los del grupo dos que avance al grupo uno, y el grupo uno, que tengan más habilidades que a ellos se les pide más… O sea si los separo por mesas, también los separo espacialmente.*”

En lo que concierne a las *competencias del educador diferencial*, que tiene que ver con las capacidades que le permitirán responder a las NEE de los estudiantes con TEL, expone la importancia de poner en práctica todos los conocimientos que posee, mediante un trabajo colaborativo en conjunto con los diferentes agentes provenientes del contexto educativo y familiar. Por último, recalca que gran parte de los conocimientos teóricos adquiridos en su proceso formativo, no han sido un aporte a lo largo de su experiencia laboral, ni le han proporcionado mayor sustento significativo para su práctica docente. Junto a ello, asegura que con el transcurso del tiempo ha fortalecido sus competencias y aptitudes como educadora diferencial.

*R: 56“Claro te sirve porque te enseñan la pedagogía, como…y las prácticas que uno tiene, pero es una pequeña visión, porque siempre en una práctica tienes una profe detrás que te está apoyando, no estás sola”*

*R: 56“Al final en el haciendo, en el trabajar te vas haciendo profe. El que te en entreguen tu título porque estudiaste y te sacaste la porquería, pero en realidad profe es cuando uno entra a un aula sola.”*

En cuanto al ***trabajo en conjunto con otros profesionales,*** describe diversas acciones realizadas en conjunto con otros especialistas en lenguaje, las cuales complementan su labor pedagógica. En primer lugar, menciona que directivos del establecimiento están constantemente guiando y apoyando el trabajo de las docentes, proporcionando orientaciones curriculares con el fin de abordar contenidos específicos del currículum de educación parvularia, aprovechando además los propios recursos profesionales con los que la escuela cuenta, sin referirse a que dichas instancias de formación contemplen cómo abordar las necesidades educativas especiales de los problemas de comunicación y lenguaje de los estudiantes.

R: 58*“…mira las herramientas que me entregan acá en el colegio, te podría hablar desde la jefa de UTP, ella es súper “apoyadora” y te va guiando, mis compañeras de trabajo y las asistentes también.”*

*R: 5 “Mira, hemos recibido capacitación pero de acá de la dirección, no que venga alguien acá como a enseñarnos nuevas metodología. Acá nos enseñan bastante con talleres todos los miércoles…Son talleres realizados por la Tía XXX (Refiriéndose a Directora del establecimiento), la directora del colegio y tuvimos unos talleres de psicomotricidad gruesa, porque como no tenemos mucho de qué agarrarnos, se hace eso, no tenemos o sea obesidad, más uno no sabe de lo que puede saber por cultura general. Entonces ya tuvimos un taller con la profesora de educación física.”*

Señala además, en primer lugar que la *coordinación entre profesionales* es fundamental, priorizando la comunicación con la fonoaudióloga del establecimiento, siendo ésta fluida y constante, recurriendo a diversas instancias, tales como, reuniones de coordinación y también, conversaciones de tipo informal. Según expresa, existe una comunicación eficaz con la fonoaudióloga, que les permite mantenerse informadas sobre las acciones llevadas a cabo, las habilidades lingüísticas trabajadas y competencias adquiridas por los estudiantes.

En relación a las reuniones de coordinación con la fonoaudióloga, expresa que son realizadas una vez por semana, específicamente los días lunes, en donde se toman decisiones acerca de los estudiantes que presentan más dificultades, con el fin de fijar objetivos individuales a corto plazo, los que son trabajados por ambas profesionales. Además, dicho encuentro entre ambas especialistas, permite evaluar las intervenciones realizadas.

Asimismo, destaca que la fonoaudióloga pone gran énfasis en un grupo de estudiantes del curso, que están descendidos académica y lingüísticamente en relación al resto de sus compañeros, conociendo en detalle las necesidades lingüísticas que presentan, haciéndose responsable por los avances que éstos logren.

*R: 21“Entonces ella los saca, tenemos mucha, cómo se llama… comunicación, en cuanto que me dice “XXX, con el Benjamín tenemos que trabajar tal cosa”, “hoy día trabajé esto”, “mira este niño no reconoce tal cosa, le pasé esto y nada” ¿me entiendes? Eso, pero no, no sé qué más podría… o sea con ella es fluido el…”*

*R: 112 “…ella me dice que el niño necesita, en lo que a ella le preocupa en el niño. Ella es súper comprometida con los avances y las cosas que le están pasando a los niños, o sea si tú le preguntas por Juanito ella sabe quién es Juanito” (Refiriéndose a Fonoaudióloga del establecimiento)*

Además, menciona la necesidad de construir en conjunto un informe para la familia, acerca del desarrollo lingüístico de cada estudiante, en donde participen ambas profesionales, manifestando la importancia que le otorga a construir colaborativamente este documento, con el fin de entregar información clara y coherente para el responsable que lo lea.

R: 148 *“No, cada una hace su trabajo y lo pone en su informe.”*

R: 149 ***“****Pero sí, yo creo que si sería necesario para que nos pusiéramos, para que tuviéramos un punto de acuerdo porque si los papás leen una cosa y por otro lado, por la fono leen otra, igual les llega como información distinta”*

Dentro de la *evaluación en conjunto* con la fonoaudióloga, expone que ambas profesionales realizan una evaluación inicial paralela, cada una desde su área, es decir tanto pedagógica como fonoaudiológica, las cuales sólo se complementan luego de realizadas, con el fin de determinar los objetivos de intervención lingüística.

La evaluación fonoaudiológica, se realiza dentro del aula de recursos de forma individual, a través de evaluaciones cuantitativas, que tienen como objetivo apreciar el lenguaje en su nivel expresivo y comprensivo, permitiendo diagnosticar el TEL. Mientras que la evaluación pedagógica, la cual ha sido descrita en detalle en páginas anteriores, se realiza en la sala de clases de forma individual, por medio de evaluaciones cualitativas, que destacan tanto aspectos lingüísticos como competencias de la Educación Parvularia.

Posteriormente, en la evaluación de proceso realizada en conjunto, se evalúan los principales progresos lingüísticos de los estudiantes, en relación a los objetivos propuestos en un comienzo. Igualmente, expone la intención de llevar a cabo una evaluación colaborativa, no obstante, la educadora no hace alusión acerca de la importancia que adquiere evaluar el desarrollo lingüístico de los estudiantes con TEL en la participación de contextos comunicativos naturales y en la socialización con diferentes agentes, evaluando las principales dificultades lingüísticas derivadas de las demandas curriculares de la educación parvularia, con el fin de obtener muestras lingüísticas de éstos mucho más auténticas. Asimismo, en relación al trabajo colaborativo, se puede mencionar que la educadora asume la necesidad de llevar a cabo procesos colaborativos, que permitan obtener un aporte profesional desde diferentes áreas y poder entregar un apoyo integral al estudiante.

Es importante destacar, que utiliza expresiones que se aproximan a un enfoque del desarrollo del aprendizaje conductista, a través de términos como “conducta adquirida”.

*R: 23 “Si po, ella tiene una evaluación po, que va complementando la mía, ella tiene una evaluación y yo tengo otra….”*

*R: 123 “…me junto yo con ella todo el día. Hace poco tuvimos una jornada, fue casi igual a la primera, revisamos los PEI del primer trimestre, ahora fue más larga, porque el primero fue poner las conductas no más que el niño… queríamos trabajar, ahora tuvimos que revisar y ver qué conductas había adquirido y qué no había adquirido y de ahí plantearnos esta pauta de objetivos, uno a uno con los niño”*

Por otro lado, en relación a la *determinación de objetivos en conjunto,* describe que este proceso se realiza a partir de una pauta de objetivos lingüísticos entregados por la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento, la que ha sido elaborada con anterioridad. El proceso de determinación de objetivos se realiza en conjunto entre ambas profesionales, tomando acuerdos acerca de los objetivos de intervención más pertinentes, tanto para todo el grupo, a partir de las necesidades lingüísticas más recurrentes dentro de los menores, como también, sobre los objetivos de trabajo individual para cada uno de los estudiantes. Dicha pauta de objetivos, no se relaciona directamente con los resultados de las evaluaciones lingüísticas realizadas a los estudiantes, sin embargo, expone que se realizan adecuaciones en relación a las necesidades de los estudiantes, aumentando o disminuyendo la dificultad de las actividades propuestas.

*R: 11 “Los objetivos de intervención no los tomo yo solamente, lo tomo con la fonoaudióloga, entonces nos juntamos y vamos niño por niño, viendo los TEL que tienen, en mi curso hay más mixtos que expresivo…de hecho hay 5 expresivos, los demás son todos mixtos, entonces vamos viendo un paralelo entre cuáles son los objetivos que más se repiten, entonces esos se trabajan en masa dentro de la clase y después los objetivos que se van…se trabajan individual.”*

*R: 113 “La elaboración del PEI es entre las dos, ella me iba preguntando, o sea como te digo no tengo el formato completo, sino que aquí yo lo tengo reducido, pero íbamos viendo y yo le decía a mí me parece que en esta parte hay que trabajar más con el niño” entonces en algunas cosas sí estábamos de acuerdo, en otras no estábamos de acuerdo, pero se llegaba a un consenso”*

*R: 114 “Entonces en esas cosas varía, en que a algunos les pedimos más, si bien es la misma conducta, le va a… él es muy bajito, es muy poquito lo que nosotros estamos esperando que reconozca este semestre, pero a otros son muchas cosas más ¿ya? Es dependiendo del niño. A lo mejor es el mismo, pero por ejemplo, también está en reconocer polisílabos complejos, pero hay niños que es reconocer polisílabos semi-complejos no más po ¿ya? Entonces varía en la complejidad”*

Por otro lado, comenta que el conocimiento acerca de los perfiles lingüísticos de los niños y los apoyos individuales que necesitan, es algo que logra complementarse entre ambas profesionales, de forma tal, que la determinación de objetivos se realiza según la observación integrada, tanto con sus aportes como de la fonoaudióloga.

Respecto a la *intervención en conjunto*, menciona no realizar intervenciones con los profesionales especialistas en lenguaje, no obstante, existen instancias una vez por semana, que permiten abordar habilidades de una dimensión lingüística determinada, que esté descendida de forma transversal en los estudiantes, efectuando una actividad breve, planificada por ambas profesionales.

*27. No, hasta ahora no*. (Realización de intervención en conjunto con la fonoaudióloga en el aula común)

*R: 133“…ahora estamos trabajando juntas, en este horario de las ocho y media hasta las nueve un cuarto, entonces abordamos cualquier tema, o cualquier… por ejemplo, semántica, morfo, lo que sea, para trabajar en conjunto, en base a la unidad ponte tú”*

*R: 135“Si, ingresa quince minutos, y trabajamos lo que acordamos el jueves, para que los niños, sentimos que falta más apoyo, que a los niños les falta mucho más”*

Conjuntamente, menciona que el trabajo del plan específico es realizado una vez por semana. Durante dicha jornada la fonoaudióloga realiza sus sesiones en grupos de aproximadamente tres estudiantes, mencionando que el criterio de distribución para los estudiantes, se vinculan a las características lingüísticas que éstos poseen.

Por otra parte, indica su preferencia por dividir las dimensiones del lenguaje, con el fin de facilitar la distribución de funciones con otros especialistas. Sumado a esto, comenta que las dimensiones del lenguaje son abordadas por ambas profesionales. Desde su rol pedagógico, privilegia las dimensiones semántica, pragmática y morfosintáctica, mientras que, durante la intervención fonoaudiológica se aborda la dimensión fonético-fonológica y algunos aspectos de la dimensión morfosintáctica.

*R: 108 “Como yo les decía, por ejemplo ella le da más énfasis a la parte articulatoria y yo le doy más énfasis a todo lo demás, no dejando de lado, igual ella trabaja la parte, lo morfo, lo semántico…”*

*R: 155 “…la verdad es que las dos trabajamos todas las dimensiones del lenguaje, pero la parte articulatoria la trabaja más la fono, porque la parte articulatoria es más individual”*

Conjuntamente, menciona que la intervención fonoaudiológica, toma en cuenta preferentemente el impulso de habilidades por dimensión lingüística, basándose en las necesidades derivadas del ámbito de comunicación, específicamente del núcleo de lenguaje verbal. Sin embargo, no integra dentro de su trabajo las temáticas y aprendizajes esperados que se trabajan en la sala de clases, vinculándose más a un enfoque formal, ya que no su trabajo se cimenta desde un accionar que no considera los contextos del menor, enfocándose principalmente en poder entregar apoyos específicos relacionados al área del lenguaje.

R: 112  *“Ella es súper comprometida con los avances y las cosas que le están pasando a los niños, o sea si tú le preguntas por Juanito ella sabe quién es Juanito, ¿me entiendes? A ver, por ejemplo sílaba inicial ¿ya? Eso está directamente relacionado con las bases curriculares ¿ya?, en comunicación. No se relaciona con las temáticas, ahí sí que no, yo creo que no, ella va trabajando clase a case con lo que ella encuentra que es pertinente ¿ya? No sé si ella trabaja… porque ahora estamos con las profesiones y oficios, no sé si ella lo está trabajando directamente, yo si lo hago porque tengo que pasarlo.”*

Por último, en relación a las tareas o actividades enviadas para ser trabajarlas dentro del contexto del hogar, señala que ambas profesionales se distribuyen las funciones, siendo ésta quien elabora y desarrolla actividades más generales, que se vinculan al desarrollo de aprendizajes de los ámbitos contemplados en las BCEP. Mientras que la fonoaudióloga, se encarga de enviar actividades que responden al trabajo de habilidades lingüísticas de forma segmentada, desde una aproximación más formal, a través de un cuaderno específico.

R: 44*“…la fonoaudióloga manda tareas más específicas para los niños, más específicas digamos al trastorno que tienen. Yo mando tareas más generales”*

Respecto al ***trabajo en conjunto con la familia*,** específicamente a la *evaluación* inicial, es el colegio quien determina las acciones que debe efectuar la profesional en esta instancia evaluativa, declarando que realiza una entrevista personal con los padres o responsables del estudiante, al inicio del año escolar, utilizando como instrumento de recogida de información la anamnesis, que está determinada por el establecimiento. Si bien en un comienzo menciona dicho instrumento evaluativo, como un aporte del contexto familiar dentro del proceso de evaluación lingüística. Posteriormente, expresa que este documento contempla antecedentes protocolares necesarios para ingresar al estudiante al centro educativo, en donde también, se le asigna la tarea de recoger información significativa relacionada a las condiciones socioeconómicas en la que vive el niño, lo que funciona como una medida de protección frente a situaciones de denuncias, como por ejemplo, de abuso sexual. No obstante, la jefatura de UTP es quien recoge antecedentes del desarrollo del estudiante, a través de la anamnesis, puesto que la docente aún no se incorporaba a la unidad educativa.

*R: 139. “…por lo que nosotros nos dijeron que esa entrevista la teníamos que hacer con los papás para corroborar direcciones, porque dicen una dirección adelante y dicen otra dirección acá, números de teléfono que a veces los dan y uno no puede contactarse con ellos, y la parte que toma más prioridad, que uno no puede saltarse, es con quién vive el niño, porque muchas veces se toma de que vienen para acá y dicen “no, el niño fue abusado” la tía o no sé qué, pero resulta que en su casa viven todos en una pieza y duerme el tío, el vecino, el no sé cuánto ¿me entiendes? Entonces, nosotros tenemos esa, como para protegernos nosotros, o sea, también hay que investigar por el otro lado*.”

*R: 138 “La anamnesis, anamnesis la toma la fono… la jefa de UTP, cuando los está entrevistando y hace la ficha, ahí”.*

En lo que respecta a las instancias o vías de *comunicación dirigida a la familia*, se aprecia la planificación intencionada de momentos específicos, destinados a la retroalimentación con los apoderados, cuyo objetivo es informar sobre el proceso pedagógico y lingüístico del estudiante. Es así como menciona, que realiza entrevistas personales con el padre o tutor del niño, contemplando además, reuniones periódicas durante el año escolar, en donde incluye la participación de todos los apoderados o bien, reuniones de grupos de padres según el avance y características del TEL que presenta el alumno. También, indica que la comunicación con la familia se da frecuentemente por medio de la libreta, notas en el cuaderno donde envía material para el desarrollo de actividades, y ocasionalmente, recurre a la utilización de redes sociales.

*R: 51*. “*Aparte del cuaderno, el celular, entrevista con los papás, acá tenemos Facebook pero por ahí no sé, digamos no se puede hacer en el muro no po’, pero por interno si, los papás si te mandan algo, ya. Otro puente de comunicación, eso… no hay otros.”*

Además, manifiesta que en el establecimiento en que se desempeña, le solicitan comunicarse con la familia de manera presencial y por vía escrita, a través de la libreta de comunicación, en donde se le invita al apoderado a firmar la información recepcionada.

*R: 39 “Todo tiene que ser verbal, vía libreta y firmado y toda la cosa, ¿ya?”*

Junto a estos medios de comunicación, añade que se realizan talleres para padres, los cuales tratan el desarrollo social y personal de los estudiantes. Sin embargo, se pretende como escuela, realizar talleres específicos que tengan como objetivo entregar orientaciones a los apoderados, acerca de cómo impulsar el lenguaje del menor en el hogar, los cuales estarían a cargo de la fonoaudióloga del establecimiento.

*R: 47 “Si, o sea aquí igual se me olvido decirte de lo anterior también se hace escuela para padres, el día viernes ya se hizo una escuela, no específicamente orientada al plan específico. No orientada específicamente al plan específico, sino que a otras cosas, pero si se hacen durante el año, se hacen escuela para padres en torno al plan específico…”*

En tales instancias de comunicación, considera acciones que mantengan informados a los padres y/o apoderados, específicamente sobre aspectos relacionados con el informe inicial que se le entrega a la familia, en cuanto a la dificultad que presenta el menor, la intervención pedagógica que se estima realizar, junto con los objetivos que se esperan alcanzar, y algunas sugerencias por escrito, específicamente para potenciar las habilidades conversacionales e intención comunicativa, desde el contexto del hogar. Además, por semestre se les informa a los apoderados sobre el progreso académico y lingüístico del estudiante, como también, situaciones conductuales que pueda presentar durante el año escolar y que llame la atención de la profesional.

*R: 40. “Las estrategias más frecuentes que nosotros utilizamos acá en el colegio, primero entrevista individual con los papás acerca del TEL y todo, que va en directa relación en el informe de la familia que se tiene que entregar. Entonces, ahí uno le va explicando a los papás qué lo que tiene el niño, qué lo que presenta, cuál es su trastorno, si es expresivo o mixto, se les explica un poco.”*

*R: 44 “… como te digo, a los papás les dijimos en la reunión que por ejemplo, para el aspecto pragmático tenían que trabajarlo siempre en la casa, que se yo, respetaran turnos, que siguieran la conversación, todas esas cosas. Se le dio esa pauta por escrito, como te digo todo va por escrito. Así es el trabajo que hacemos con los papás.”*

De acuerdo al *apoyo en conjunto con la familia*, menciona que se lleva a cabo frecuentemente por escrito, en donde envía material de apoyo con actividades que se deben desarrollar en el hogar junto al adulto, realizando una reunión previa para informar la modalidad de trabajo que se debe efectuar y el nivel de compromiso y entrega que espera del responsable del menor, a lo largo del proceso educativo. Tales actividades descritas, están orientadas a que el estudiante articule de manera correcta los sonidos de la lengua, a enriquecer el vocabulario y la concordancia gramatical de la estructura oracional, aproximándose a una propuesta pedagógica de carácter formal, puesto que, pretende potenciar las habilidades lingüísticas de manera segmentada y separada de una enseñanza natural, que se aleja de propósitos comunicativos y significativos para el estudiante. Asimismo, menciona que las actividades que se envían, son de fácil compresión, en donde utiliza enunciados claros, para que el adulto cumpla con el rol de mediador en la realización de ésta.

*R: 153. “A ver, mira, están los dos cuadernos, plan específico, que eso es lo que les interesa a ustedes. Entonces, en el cuaderno de plan específico, van tareas netamente de lenguaje, ahí van, ya sea cuentos, categorías, ya sea completar frases, todo ese tipo de cosas ¿ya?”*

*R: 154 “No, si po’, de hecho el lenguaje tiene que ser un vocabulario digamos, no básico, pero que se entienda, que los papás entiendan y que lo puedan lograr con los niños.”*

Por otra parte, realiza orientaciones generales en apoyo a las familias, para estimular el desarrollo lingüístico de los estudiantes desde el contexto del hogar, en donde señala aspectos relacionados a potenciar las habilidades conversacionales e intención comunicativa, a través de las interacciones con sus hijos y el desarrollo de habilidades narrativas. Junto a ello, demuestra un interés por añadir otras sugerencias que responden al desarrollo integral del estudiante, tanto en el ámbito escolar, como socio-emocional, las cuales, apuntan a delegar pequeñas tareas e incentivar la responsabilidad, como también, sugerencias orientadas a manejar la tolerancia a la frustración por parte del menor. A pesar de las orientaciones mencionadas, no se realiza un seguimiento de estas acciones, con el fin de mediar el apoyo que debe brindar el padre y/o apoderado del estudiante.

*R: 44 “… para el aspecto pragmático tenían que trabajarlo siempre en la casa, que se yo, respetaran turnos, que siguieran la conversación, todas esas cosas.*

*R: 147. “También les sugiero que les cuenten cuentos, pero no que les cuenten el cuento y ya y chao y se fueron, sino que les cuenten el cuento y a la vez le pregunten de qué se trataba el cuento, porque generalmente le voy a contar un cuento para que se duerma y se durmió o no se durmió y te conté el cuento y ya me voy, entonces esas sugerencias son.”*

*R: 147. “Y hay otras sugerencias que son el… la cosa de la poca tolerancia a la frustración, que muchos, muchos tienen eso…”*

En relación a la percepción sobre la *participación de la familia* en el progreso lingüístico y pedagógico del menor con TEL, dentro de actividades curriculares y extracurriculares, alude que el grado de participación de ésta es escasa, debido a que, frecuentemente asisten los mismos apoderados. Por consiguiente, establece una relación entre el nivel de participación de la familia y la formación de sus hijos, en pro del desarrollo lingüístico y la eventual superación del TEL.

R: 53. *“Se ve reflejado en los niños cuando… por ejemplo, los papás están comprometidos con las tareas que se les mandan a la casa digamos, se nota que los papás cuando son más preocupados los niños avanzan más, se nota y se nota bastante.”*

En cuanto a los factores que intervienen en la participación de los apoderados, menciona que se debe al tiempo reducido que poseen los padres por razones laborales, siendo algunos menores cuidados por otros familiares, lo que conlleva a una despreocupación por parte de éstos, en los deberes escolares de sus hijos. Además, expresa la necesidad como escuela, de implementar acciones que permitan orientar a los padres y/o apoderados acerca de la propuesta y objetivos educativos de una escuela especial de lenguaje, con el fin de evitar confusiones respecto a un jardín infantil.

*R: 52 “…faltan más estrategias para los papás o cambiarles la visión a los papás, porque generalmente los papás creen que vienen al jardín infantil y no a una escuela de lenguaje….”*

Sumado a lo anterior, reconoce la importancia de incluir mayores herramientas que estén orientadas a brindarles más apoyo a los padres, proponiendo acciones que permitan superar las dificultades que se presentan en el trabajo con la familia, a través de charlas dónde se les informe sobre las características del TEL, incluyendo orientaciones y estrategias para trabajar colaborativamente con el establecimiento. No obstante, estas acciones propuestas tienen una orientación expositiva, donde la familia mantiene un rol más bien pasivo frente a las acciones que estimulen el desarrollo lingüístico del estudiante.

*R: 50 “yo haría más como cursillo a los papás cómo manejar más la parte del trastorno, cómo trabajarlo más en la casa, cómo darles más estrategias, más herramientas a los papás para que se trabaje en paralelo con el colegio…”*

Por otra parte, frente a la escasa participación y compromiso de la familia en la realización de las actividades enviadas, decide dejar de entregar los apoyos pedagógicos para el hogar.

*R: 45 “Se les indica a los papás que si no se hace el trabajo no se po’, si yo mandé el cuaderno y no vino con la tarea hecha, es porque ya a la tercera vez ya no voy a mandar más.”*

Finalmente, respecto a la *competencia del educador* para involucrar a la familia en el proceso educativo y lingüístico del niño, valora las instancias de comunicación directa, ya que le permiten lograr una grata acogida de los padres y apoderados del menor. Además, comenta que es posible explicar la propuesta de intervención pedagógica a seguir y la modalidad de trabajo que ejerce con sus estudiantes, esperando la comprensión y el apoyo de los encargados del menor. De igual forma, como plantea Acosta (1999), para lograr las primeras bases de colaboración con la familia, se deben diferenciar cuatro grandes fases, siendo la primera de ellas, es el establecimiento de la relación entre el especialista en lenguaje y la familia.

*R: 39. “Gracias a que la primera reunión que se hizo general y después individual en la sala tuve buena llegada, les mostré mi plan de trabajo, cómo yo trabajaba y cómo a mí me gustaba que se trabajara, les expliqué a los papás que yo trabajo… ya que trabajo como ya les dije a ustedes en sala, pero que ese trabajo se tiene que llevar a cabo para que yo lo vea, que sea concretó, que yo lo vea observable.”*

* **Sujeto 2:**

La segunda participante, es una educadora diferencial con postítulo en el área del lenguaje, con 8 años de experiencia laboral. Desde el año 2010, trabaja en el Centro Educacional Andrew Carnegie, que es un colegio regular con PIE. Actualmente, tiene a su cargo 5 estudiantes con TEL de un Segundo Nivel de Transición.

En lo que concierne a las ***acciones curriculares***, expresa que durante el *proceso de evaluación*, ha realizado diversas gestiones para que el PIE del colegio se posicione en el interior de la comunidad escolar. Asimismo, expone que las evaluaciones que aplica al curso, son un apoyo a las evaluaciones realizadas por la fonoaudióloga, valorando de esta forma, la existencia de un trabajo en equipo, que apunte a detectar las principales necesidades lingüísticas y comunicativas de cada uno de los estudiantes y del grupo curso en general.

Señala que durante la evaluación inicial, lleva a cabo un período de observación, durante una semana aproximadamente, con el propósito de evaluar el lenguaje, a partir de actividades dirigidas y también durante situaciones espontáneas, con el fin de verificar las dificultades lingüísticas que poseen los estudiantes. No obstante, esta instancia, ha presentado algunas trabas por parte de las autoridades del colegio, puesto que priorizan la intervención pedagógica dentro de la sala de clases, siendo la docente la encargada de defender pedagógicamente dicha instancia de evaluativa, argumentando la funcionalidad de ésta.

*R.25“El colegio, en el fondo no quisiera que existiera un periodo de observación, sino que lo ideal es que uno intervenga simplemente, ese espacio lo hemos ido generando nosotros y hemos ido solicitando que sea necesario y en el fondo ganándonos ese espacio, no va desde el colegio propiamente tal”*

Además, indica que realiza entrevistas a los padres y/o apoderados, para completar una anamnesis, valorando la participación activa de la familia en el proceso formativo de sus hijos, al aportar con antecedentes que permiten establecer un perfil de cada estudiante, corroborando si el “diagnóstico” de los educandos, tienen relación con las reales necesidades lingüísticas que poseen.

*R: 68. “…nos permite verificar si efectivamente nuestro diagnóstico tiene relación con efectivamente lo que está sucediendo con el niño… podemos también verificar si realmente se trata de un TEL lo que nosotros estamos evaluando o un retraso simple del lenguaje… hay datos que nosotros tenemos que descartar y la anamnesis nos permite recopilar harta información para después nosotras analizarlas y sacar las conclusiones respectivas”*

A su vez, señala que el colegio, al inicio del año académico, aplica a todos los niveles educativos, una prueba de diagnóstico de carácter cualitativa, que evalúa el área del lenguaje y comunicación, y las matemáticas. En el caso del Segundo Nivel de Transición, la profesional expone que si bien, no aplica este instrumento, conoce claramente su estructura, objetivos, aplicación de los ítems y principales atributos de ésta, comentando que permite identificar cuáles son los conocimientos previos que poseen los educandos para enfrentar el proceso escolar.

*R.61 “La prueba de diagnóstico, es una prueba que aplica el colegio, pero no es utilizada para procesos, yo no puedo evaluar algo que…no puedo aplicar una prueba que ya se aplicó”*

Se aprecia un cierto grado de confusión en su discurso, puesto que menciona que los aprendizajes previos, se centran en las dificultades de los educandos, sin embargo, estos conocimientos, se enfocan en las habilidades que el niño posee.

*R.65“Es solamente una prueba de diagnóstico para verificar en el fondo cómo viene el niño. O sea que cuáles son sus principales dificultades y qué…o sea en el fondo los aprendizajes previos que el niño trae”*

Conjuntamente, expresa que durante el proceso de evaluación inicial, aplica dos instrumentos, que complementan los instrumentos de evaluación diagnóstica realizados por la institución. En primera instancia, utiliza la prueba de funciones básicas, centrada en habilidades discretas y previas a la lecto-escritura. Además, señala que ambos instrumentos evaluativos, le permiten proyectar las acciones educativas que ejecutará durante el año escolar.

*R: 71. “Y la de funciones básicas, también me permite verificar si el niño es capaz de hacer relaciones, de abstraer…todas las habilidades que se relacionan con el lenguaje, ¿ya?”*

En segunda instancia, recurre a la prueba de pre-cálculo, que evalúa el desarrollo del razonamiento matemático.

*R: 70. “En el área de pre-cálculo, yo estoy aplicando habilidades cognitivas y además estoy aplicando el lenguaje, pero dentro del ámbito cuantitativo, dentro del ámbito matemático.*

Al finalizar el primer semestre, se realiza una evaluación de proceso, utilizando una escala de apreciación, con el objetivo de apreciar el estado de avance con respecto a la adquisición del lenguaje, incluyendo las observaciones periódicas recabadas. A partir de lo anterior, la docente señala que se encuentra en condiciones de establecer metas claras a desarrollar durante el segundo semestre académico, a través de apoyos que se ajusten a las necesidades de cada estudiante.

*R: 57. “nosotros lo estamos dividiendo en áreas, entonces nos va a entregar información relevante acerca de todos los ámbitos del lenguaje en general, el área fonológica, fonética, el área semántica, pragmática, la morfosintáctica. Me entrega en el fondo información más específica del lenguaje”*

Dentro de la misma instancia evaluativa, recurre a una prueba no estandarizada, que considera las Bases Curriculares de Educación Parvularia y el Plan de Apoyo Individual que ha sido trabajado con el grupo PIE, orientada a obtener información sobre el desarrollo de las habilidades alcanzadas dentro de la sala de clases y el aula de recursos. Añade que en base a la información recabada, se elabora un informe para la familia, para que puedan acceder a los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación.

*R: 59. “…Son pruebas cortas que miden las habilidades que nosotras hemos trabajado dentro del aula común y dentro del aula de recursos. Eso es lo que proyectan estas pruebas informales”*

Durante el proceso de evaluación final, utiliza la batería psicopedagógica EVALÚA, valorándolo como un instrumento integral. Su utilidad radica en que es una prueba estandarizada, que permite obtener información relevante acerca de diversas áreas dentro del ámbito cognitivo, evaluando el estado de avance de los educandos durante el año académico.

*R: 76. “Para poder en el fondo realizar una comparación digamos, y es muy completa porque abarca el área cognitiva, el área de la comprensión, el área de matemáticas, con una sola evaluación yo puedo recabar mucha información, eso es lo que tiene el Evalúa*”

A partir de lo expuesto en los párrafos previos, es posible inferir queentiende la evaluación como un proceso, logrando definir con claridad los momentos de la evaluación inicial, procesual y final, empleando una serie de instrumentos de evaluación de tipo cualitativos y cuantitativos, con el fin de tomar decisiones pertinentes para el aprendizaje de cada uno de los educandos.

En cuanto a la determinación de los *objetivos de intervención*, considera los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación pedagógica inicial basada en las BCEP y los acuerdos consensuados en conjunto con la educadora de párvulos, durante las reuniones de coordinación, con el propósito de establecer las competencias que el educando posee y sus principales necesidades lingüísticas. Lo anterior, se relaciona con los aprendizajes esperados propuestos en las BCEP. Por ende, la profesional, estructura objetivos de intervención que permitan dar respuesta a los requerimientos lingüísticos y comunicativos actuales de cada uno de los educandos.

*R: 79. “Yo lo que proyecto, lo que hago es recabar información acerca de la evaluación y voy colocando en el fondo qué cosas los niños tienen como competencias curriculares y también coloco cuáles son las necesidades de los niños…necesidades educativas y tiene relación a las dificultades que nosotros pesquisamos en la evaluación…”*

En relación a las *estrategias lingüísticas*, expresa con claridad las acciones pedagógicas que utiliza con el curso y en qué situación de aprendizaje emplea cada una de ellas. En este sentido, usa recursos pedagógicos vinculados al teatro, a través de un enfoque pragmático, basado en la conversación y el diálogo, implementando diversas actividades dinámicas, que le permiten al niño afianzar su respiración y controlar el volumen de la voz. Además, para potenciar la articulación, trabaja algunas praxias fonoarticulatorias.

*R: 76. “Las estrategias que trabajo de teatro, yo puedo de alguna u otra forma, utilizar ciertas actividades, o juegos, o dinámicas que le permitan realizar un discurso frente al curso, con mayor desplante” (Refiriéndose a recursos ligados al teatro)*

A su vez, recurre a recursos psicolingüísticos, potenciando fundamentalmente el ámbito comprensivo. También, emplea estrategias metalingüísticas, señalando que los propios estudiantes son los encargados de analizar sus producciones lingüísticas, mediante una autoevaluación, que les permita distinguir sus avances durante la adquisición del lenguaje.

*R: 81. “…principalmente se utilizan para que el niño haga también un análisis de su propio trabajo y vaya de alguna u otra forma realizando asociaciones y vaya pensando qué estrategias tomar” (Refiriéndose a recursos pedagógicos metalingüísticos)*

Por otro lado, valora la generación de instancias de conversación, explicando que considera los conocimientos previos de los menores, tomando en cuenta sus intereses, para que construyan aprendizajes significativos, en un contexto real e interactivo. Conjuntamente, señala la importancia de entregar el modelo lingüístico, para que exista una autocorrección por parte del estudiante, tal y como menciona Gortázar (2001) quien propone sistemas de facilitación indirectos y naturales para estimular el lenguaje.

R. *18.”…los niños a través de la conversación, pero de la conversación planificada, ellos pueden ir superando sus dificultades en el trastorno del lenguaje, entonces potenciar la conversación con los niños…”*

En relación al trabajo impartido en aula de recursos, expresa sus intentos por establecer instancias de conversación, por sobre actividades escritas, agregando que es imprescindible conocer a los educandos para buscar las estrategias que se adapten óptimamente a los reales requerimientos lingüísticos de éstos. Además, las actividades propuestas en el cuaderno de trabajo, apuntan a un fortalecimiento de las habilidades que se encuentran descendidas, extraídas tanto del Plan de Apoyo General como Individual.

*R: 83. “…trabajo con los niños son habilidades y hay actividades que nosotros vamos pegando para que quede un registro en el cuadernos, que son grupales y que tiene que ver con un plan común que nosotros estamos viendo.”*

Por otra parte, establece una distinción en la forma de trabajo con estudiantes que presentan TEL mixto y expresivo. Mencionando que en el primer caso, se deben emplear estrategias de preferencia psicolingüísticas, relacionadas con el seguimiento de instrucciones y con la comprensión lectora, basándose fundamentalmente en los postulados de la escritora chilena Mabel Condemarín, quien presenta una extensa trayectoria en el proceso de lecto-escritura, proponiendo un paradigma basado en un modelo equilibrado o integrado, que está a la base de los programas de estudios actuales, que se caracterizan por ser un proceso interactivo entre el texto y el lector. Por otro lado, al enfrentarse a un estudiante con TEL expresivo, recurre a estrategias metacognitivas y recursos pedagógicos vinculados con el teatro, para potenciar el control y la utilización de la voz, además de la expresión corporal y gestual.

*R: 84. “Lo primero que yo puedo utilizar, son estrategias relacionadas con la comprensión lectora, estrategias relacionadas con el seguimiento de instrucciones, que se relacionen más que nada con la comprensión” (Recursos pedagógicos para abordar un TEL Mixto)*

*R: 85“Es que puedo abordar las mismas estrategias, va a variar en el fondo…esas son las que yo les dije, son estrategias que yo trabajo con todos los niños, pero va a depender de la actividad cómo la voy a ir adecuando. (Recursos pedagógicos para abordar un TEL Expresivo)*

Al momento de elaborar sus *planificaciones*, se enfoca en el cumplimiento progresivo de los objetivos de intervención, al seleccionar y jerarquizar los aprendizajes esperados que se abordarán, basándose en las competencias que los educandos poseen y sus principales necesidades educativas detectadas a través del proceso evaluativo, incluyendo diversos aspectos, tales como el tiempo, el espacio, los recursos didácticos y las estrategias pedagógicas a utilizar.

*R.80 “…tengo que poner más énfasis, es por ejemplo, a las competencias que el niño posee y cuáles son las dificultades o necesidades educativas que el niño está presentando y que se relacionan con lo que se requiere digamos aprender dentro de ese nivel, en eso yo tengo que potenciar y tengo que en el fondo proyectar mi trabajo.”*

Agrega que en el interior del aula común, se planifican actividades acordes a las necesidades del grupo PIE en general y en la sala de recursos, partiendo de la base de los conocimientos que poseen los educandos, implementando instancias educativas que consideran el Plan de Apoyo Individual, realizando de esta forma un trabajo más personalizado.

*R: 89 .Entonces, generalmente uno ¿desde dónde planifica?... desde lo que el niño sabe y mi meta va hacer logar un objetivo que yo quiero en el fondo que el niño aprenda, conozca o maneje.*”

En relación a los *medios tecnológicos, recursos y materiales utilizados*, señala que dentro del aula de recursos, existen diversos juegos didácticos, que son seleccionados a partir de las principales necesidades lingüísticas de cada uno de los estudiantes, estableciendo una relación coordinada y coherente, entre los objetivos de intervención planificados y los recursos didácticos utilizados.

*R: 21 “Está el banco de datos, de palabras, bueno dentro del aula de recursos hay un montón de juegos, por ejemplo ahora tenemos que utilizar con la chica que tiene mayor dificultad, el dominó vocálico, hay un montón de materiales que se trabaja a partir de juegos”*

*R: 91 “… qué cosas me pueden servir o qué elementos didácticos me va a servir digamos para lograr ese aprendizaje o ese objetivo esperable, y ahí yo voy y verifico que recursos tengo y de qué manera puedo hacer más lúdica y entretenida digamos la actividad para lograr ese aprendizaje”*

En lo que concierne a la *organización espacial de los estudiantes* para llevar a cabo el trabajo pedagógico*,* señala que en general agrupa a los estudiantes del PIE en un mismo sector dentro de la sala de clases, para poder realizar un trabajo más personalizado.

*R: 21. “La distribución espacial que yo utilizo dentro de la sala, dentro de lo que se puede ya que a veces hay actividades específicas para trabajar con los alumnos, generalmente sentamos a los chicos PIE, dentro de una mesa especial de esas mesas redondas”*

En cuanto a las *competencias del educador,* expresa su interés por seguir fortaleciendo sus competencias como educadora diferencial. Asimismo, señala que la formación inicial, debe ser complementada con capacitaciones que le permitan potenciar todos los ámbitos del desarrollo de sus estudiantes.

*R: 51. “…cuando tú estás estudiando, hay cosas que no te enseñan cómo abordarlas, pero yo llevo ocho años también*, *o sea, y en la medida que yo iba estudiando iba trabajando y nunca dejé de trabajar.*”

Según lo expuesto en los párrafos previos, es posible inferir que la docente propone un abordaje de las dimensiones del lenguaje, entendiéndolas como parte del desarrollo cognitivo de los educandos, estableciendo desde esa perspectiva el plan de evaluación y sus objetivos de intervención lingüística, que se verán plasmados dentro de sus planificaciones curriculares, en pro de la superación de los problemas lingüísticos y comunicativos de cada uno de los estudiantes.

En el ***trabajo en conjunto entre los profesionales****,* describe diversas acciones realizadas colaborativamente entre los especialistas, las cuales complementan su labor pedagógica. En primer lugar, comenta que dentro del establecimiento donde se desempeña, la comunidad docente y profesional, a pesar de que reconocía la necesidad de contar con un Proyecto de Integración Escolar (PIE), no poseía mayor conocimiento acerca del funcionamiento y sus implicancias, por lo que el trabajo de sensibilización e información dentro del establecimiento, fue extenso y arduo. Asimismo, reconoce que luego de algunos años, aún quedan aristas que abordar por parte del PIE, no obstante, se encuentra conforme con el accionar realizado a diario, observándose un trabajo mucho más coordinado y colaborativo con el resto de los profesionales que trabajan en la escuela.

R: 52 “…*tenemos un logro bastante bueno, positivo, con respecto a cómo nos iniciamos, en una primero instancia fue bastante difícil, porque había que sensibilizar a toda la comunidad, desde el equipo directivo, que si bien querían un proyecto de integración, tampoco tenían claro en qué consistía, entonces ahora no po’, ahora hay un trabajo más afianzado, nosotras también estamos más seguras de lo que hacemos y hay un mayor apoyo en cada una de las cosas que realizamos*

*R: 26 “Entonces en general, respetan mucho tu rol y las decisiones que se tomen, saben que es profesional y por algo son, entonces nos respetan bastante y nos apoyan” (Refiriéndose a docentes de aula regular)*

Conjuntamente, menciona que en un comienzo, dentro del establecimiento no comprendían la funcionalidad de las horas de coordinación, sin embargo actualmente, los docentes de aula regular comprenden el trabajo realizado por la educadora diferencial, como un trabajo complementario al suyo. Asimismo ha ido flexibilizando ante los apoyos específicos aportados por la especialista y valorando tanto su labor educativa, como el progreso de estudiantes que presentan NEE.

R: 27 *“Sin embargo, hoy en día, lo entienden como un trabajo complementario y que les favorece tanto a su labor docente, como a los niños que tienen dificultades. O sea, hay mayor apoyo en ese sentido ha sido bastante bueno, también en un comienzo el establecimiento no entendía por qué teníamos que tener horas de coordinación, que por qué era tan necesario.” (Refiriéndose a docentes de aula regular)*

En relación a la *coordinación entre profesionales,* señala valorar la necesidad de coordinarse y comunicarse con otros especialistas y docentes de la escuela. Es así, como describe las reuniones de coordinación en conjunto con la educadora de párvulo del establecimiento, las cuales se llevan a cabo una vez por semana. En primer lugar, menciona que planifican en conjunto las intervenciones a realizar, definiendo roles y funciones dentro del desarrollo de las actividades, como también la metodología más adecuada. Además, agrega que evalúan el trabajo realizado, llevando a cabo una retroalimentación docente, de modo que se generen instancias de sugerencia, comentarios o toma de decisiones acerca de las intervenciones realizadas.

R: 35 *“Con la educadora de párvulos tengo un día específicamente , ahora estamos constantemente hablando, o sea, dentro de las intervenciones que se hacen en el aula vamos generando espacios en donde ella me va sugiriendo o me va comentando como han estado las actividades, todas esas cosas.”*

*R: 95“…eso es lo que nosotros coordinamos cuando te dijo que nosotros nos sentamos a coordinar y a planificar, ahí nosotros no solamente nos definimos los roles y funciones de la actividad, sino que yo le voy sugiriendo cómo llevar a cabo la actividad de mejor manera o potenciar ciertas habilidades, como te decía yo con alguna estrategia específica.” (Refiriéndose a la educadora de párvulos)*

Sumado a esto, valora el rol de la educadora de párvulos y el aporte que ésta puede otorgar a su trabajo, respecto a información relevante sobre las características pedagógicas y lingüísticas de los estudiantes, como también sobre sus progresos y las áreas del desarrollo donde requieren mayor apoyo.

*R: 55“…ella también comenta y nos entrega información acerca de cómo han ido los avances de los niños dentro de la sala, en los momentos en los cuales uno no puede estar en el fondo, entonces ella está la mayor cantidad del tiempo con los niños igual y tiene una mejor opción.”(Refiriéndose a educadora de párvulos)*

*R: 19 “…lo que la profesora me ha comentado dentro del aula, donde se requiere más apoyo y a partir de eso, voy verificando los objetivos aprendizaje”*

Al igual que con la educadora de párvulos, señala que la comunicación con la fonoaudióloga es bastante fluida, comentando que ambas especialistas están informadas acerca de los principales avances de los estudiantes, como también, de las habilidades en donde aún presentan dificultades, con el fin de reforzar de mayor forma ciertos contenidos curriculares e ir fijando objetivos. Por otro lado, afirma que mantiene reuniones de coordinación dos veces por semana en conjunto con la fonoaudióloga, las cuales le permiten organizar en conjunto su trabajo, considerando una serie de acciones curriculares, tales como, la determinación de objetivos, planificación, intervención y evaluación.

*R: 20 “Es el trabajo que ustedes ya han visto y a través de las coordinaciones con la fono, lo que hemos planificado y coordinado entre las dos profesionales para que vayamos acorde en el fondo, lo que hemos articulado en un principio para cada alumno.”*

*R: 35 “…con la fonoaudióloga tengo al menos dos días de trabajo coordinación, o sea, de llegar a acuerdos, de coordinar, de evaluar, de todo”.*

R: 33 *“…ella me va comentando por ejemplo qué ha ido pasando en la semana, por ejemplo “esta chica todavía no aprende lo que se le ha estado enseñando”, entonces yo la refuerzo más o “mira ella a lo adquirió” entonces yo voy cambiando el objetivo de trabajo.”(Refiriéndose a fonoaudióloga).*

Según lo estipulado por el Decreto 170, en relación a las reuniones de coordinación que se deben llevar a cabo, describe instancias permanentes en conjunto con la fonoaudióloga y la educadora de párvulos durante todo el año, las cuales tienen como propósito, por un lado, poder proyectar una intervención lingüística dentro del aula común, de forma transversal para todo el grupo curso, y por otro, poder evaluar dicho trabajo pedagógico a nivel lingüístico. Agrega, que la modalidad de intervención lingüística mensual, no es un trabajo que se efectué regularmente dentro de los PIE, sin embargo, en base a las necesidades tanto profesionales como de los estudiantes, se optó por incorporar dicha acción pedagógica dentro del plan de trabajo.

*R: 97 “…en otro momento donde estamos yo, la educadora de párvulo, la fonoaudióloga y yo y ahí trabajamos, proyectamos el trabajo que se está llevando a cabo dentro del aula común.”*

*R: 100 “…o sea, durante el año estamos constantemente juntándonos las tres y estamos constantemente coordinándonos, no es que ya ahora vamos a evaluar un tema, ya ahora viene.”(Refiriéndose a fonoaudióloga y educadora de párvulo)*

*R: 34 “Ahora, también, no es como que se dé en todos los PIE ni mucho menos, son ideas que nosotros hemos ido elaborando en base a nuestras necesidades como colegio y profesionales, es ver la posibilidad de una intervención mensual con la fonoaudióloga para todo el curso.”*

La profesional, expresa que las acciones curriculares basadas en un enfoque colaborativo, deben considerar la sensibilización y disposición de otros profesionales y docentes, ya que de esta forma, se entregarán conocimientos y apoyos específicos, tanto a nivel teórico como práctico, para el trabajo con niños con NEE.

Comenta también, que dentro de su trabajo de coordinación con la educadora de párvulo, aporta con orientaciones curriculares, las cuales se basan en entregar herramientas para potenciar el desarrollo integral de los estudiantes.

*R: 94“…hay cosas que quizás ella (refiriéndose a educadora de párvulo) no maneja de técnico o a nivel teórico de nuestra carrera, pero en la medida en que ella este sensibilizada y que haya disposición… esa es la idea de que entre esta persona porque yo le voy a ir de alguna u otra forma entregando esas herramientas y ayudándole para que vaya aprendiendo el cómo poder trabajar con los niños que tienen alguna dificultad o necesidad educativa especial”*

R: 93 *“…yo estoy orientando a la educadora en su planificación para que efectivamente más allá de que el niño aprenda el contenido específico, se potencien y se desarrollen habilidades”*

Dentro de la *evaluación en conjunto,* señala que existen diversas instancias de evaluación, tanto inicial, de proceso y final, realizando un trabajo coordinado, en donde las evaluaciones realizadas por la fonoaudióloga, educadora de párvulo y educadora diferencial, se complementan aportando en la identificación de las necesidades de los estudiantes. Asimismo, señala que le otorga gran importancia al proceso evaluativo, planificándola en conjunto con anterioridad, fijando los aspectos a evaluar, cómo evaluarlos y sobre todo, de qué manera utilizar instrumentos de evaluación que resulten un aporte en el trabajo lingüístico. Menciona además, que la evaluación pedagógica es un complemento y apoyo para la evaluación realizada por la fonoaudióloga.

R: 28*“…nosotras con la fonoaudióloga, con XXX, que ya llevamos varios años trabajando, comentamos qué es lo que queremos rescatar, evaluar, de cada niño y por lo tanto, por ejemplo este año surgió la posibilidad de hacerlo con esas pruebas. Siempre estamos comentando qué se podría evaluar, cómo poder evaluarlo, de manera la evaluación pueda ser un instrumento con utilidad, o sea pasar una evaluación que realmente nos sirva en nuestro trabajo…”*

*R: 13“…nosotros dentro de las evaluaciones que tenemos nosotros en el Kínder, son un apoyo digamos para la evaluación de la fonoaudióloga”*

Al finalizar la primera instancia evaluativa, se elabora un informe de evaluación, en donde el ámbito pedagógico, es realizado desde un enfoque cualitativo, mientras que la fonoaudióloga, lo efectúa desde una perspectiva cuantitativa, aportando con puntajes más específicos sobre cada área del lenguaje.

*R: 15“Yo principalmente, hago el informe desde el punto de vista cualitativo, en cuanto a la evaluación cuantitativa, la fonoaudióloga tiene los puntajes más específicos que tiene cada área del lenguaje”*

Conjuntamente, destaca que dentro del proceso evaluativo, la labor de la educadora de párvulos a cargo del curso, es colaborar con información relevante acerca de observaciones de los estudiantes en contextos naturales y en propósitos comunicativos reales.

*R: 29 “Sí, nos entrega por ejemplo toda las observaciones de aula, que son súper relevantes… entonces ahí es de suma importancia que ella nos entregue información acerca de los proceso de aprendizaje, las características de los niños, ella aporta en ese sentido. (Refiriéndose a la educadora de párvulos)”*

Además agrega, que existe una evaluación en conjunto de carácter procesual, la cual es efectuada con la colaboración de las tres profesionales anteriormente nombradas, mencionando que dicha evaluación es planificada, en relación a las habilidades que se van trabajar, como también, acerca de determinación roles y funciones entre la educadora diferencial y fonoaudióloga.

Es importante destacar, que las dimensiones del lenguaje son evaluadas en función de la intervención lingüística realizada por cada especialista, durante el primer periodo.

*R: 54“Dentro de la evaluación de proceso y en la inicial también, hacemos como observaciones con la fonoaudióloga y observaciones que nos entrega la educadora de párvulos principalmente.”*

*R: 99 “…nos ponemos de acuerdo cuáles son las que va a evaluar y cuáles son las que yo voy a evaluar (refiriéndose a habilidades lingüísticas evaluadas) , pero va a depender del trabajo que cada una allá realizado, por ejemplo yo le puede decir “a evalúa tu morfosintaxis”, pero ella me va a decir “sabes que no alcance a trabajar esa habilidad entonces yo voy a evaluar igual que tú lo fonológico”, “a ya perfecto”…Pero eso, la evaluación que nosotras hacemos de proceso va depender de lo que cada especialista trabajó con el menor.*

*R: 100 “Entonces, todo lo que ella me está diciendo yo lo voy anotando y pesquisando dentro del libro de registro y después por ejemplo, cuando tú haces el informe hay un espacio donde tu pones observaciones generales, hacia el niño, etcétera, yo puedo ahí agregar la información que me entregó la profesora por ejemplo.”*

Al igual que en la evaluación de inicio, declara elaborar un informe de avance al finalizar la evaluación de proceso. Menciona que dicho informe se ha elaborado partir de sugerencias, observaciones e inquietudes tanto propias, como de la fonoaudióloga y también, relacionadas a la educadora de párvulos, por lo que, destaca que posee gran conocimiento acerca de la evaluación que ha hecho cada profesional acerca de los estudiantes.

Agrega además, que dentro del informe de avance, existen habilidades que no necesariamente han sido evaluadas pedagógicamente, sin embargo, la fonoaudióloga, a través de su trabajo lingüístico, complementa la evaluación, permitiendo que se aborden todas las dimensiones del lenguaje dentro de este informe de proceso.

*R: 55“Ahora, una de las cosas que más nos aporta dentro del informe, más allá de esa pauta que es bien específica, es el hecho de que trabajamos en conjunto con la fonoaudióloga también, entonces las cosas que yo no observé, pero que quizás son más específicas dentro del área que ella trabaja, me va aportando y me va entregando información en la realización del informe de proceso…”*

*R: 100 “Entonces, lo voy agregando dentro del informe para que también se vea que hay un trabajo en conjunto, que es un trabajo coordinado y como te digo, no es necesario juntarnos porque ahora vamos a evaluar, lo estamos haciendo constantemente en una evaluación formativa que vamos realizando durante todo el proceso.”*

*R: 100 “Todo ese tipo de cosas por ejemplo yo las voy agregando y no necesariamente las he evaluado yo, sino que tiene que ver con algo que lo hemos ido conversado entre todas las especialistas…” (Refiriéndose a educadora de párvulo y fonoaudióloga)*

La evaluación realizada durante el proceso, está relacionada sobre todo a la intervención efectuada en el aula, siendo más importante la labor de la educadora diferencial. Por último, expone que durante el proceso de evaluación final, aporta principalmente la fonoaudióloga del establecimiento, siendo el principal evaluador que determina el diagnóstico del TEL en los niños.

*R: 31“Y después se hace la evaluación final, que también aporta la fonoaudióloga. Es el principal evaluador en ese sentido, la evaluación de proceso va enfocada más al trabajo que se hace en el aula, por lo tanto ahí es mucho más fuerte el trabajo mío y en las evaluaciones tanto iniciales como finales el fuerte es el fonoaudiólogo.”*

En relación a la *determinación de objetivos en conjunto con otros profesionales*, expresa que con la fonoaudióloga, realiza un trabajo coordinado, de manera que se planifican colaborativamente las habilidades lingüísticas a trabajar dentro de las intervenciones tanto pedagógicas como fonoaudiológicas. Dentro del plan específico, cada especialista interviene centrando su atención en aspectos lingüísticos, poniendo énfasis en no reiterar actividades o metodologías utilizadas. Asimismo, tanto las intervenciones pedagógicas como fonoaudiológicas son efectuadas fuera del contexto de aula regular, por lo que toman un carácter descontextualizado, esperando que la generalización de los aprendizajes ocurra posteriormente, vinculándose a un enfoque formal. Los roles están establecidos, siendo la fonoaudióloga quien elabora planificaciones basadas en el trabajo lingüístico primordialmente, mientras que la docente, dice priorizar planificaciones vinculadas a los aprendizajes esperados contemplados en las BCEP, basándose en el ámbito de aprendizaje de la comunicación, específicamente en el núcleo de aprendizaje de lenguaje verbal.

*R: 33“La idea es ir planificando en forma conjunta para no irnos topando, o sea si yo estoy trabajando una habilidad, que sea una habilidad que, o sea, no estemos reiterando actividades o metodologías…” (Refiriéndose a fonoaudióloga)*

*R: 80“Dentro de mí proyección de planificación, obviamente que la evaluación que yo realicé es a nivel pedagógico…porque el plan más específico lo hace la fonoaudióloga, entonces lo que yo tengo que hacer es una intervención dentro del aula…”*

Agrega, que dentro de la determinación de objetivos, se realiza una planificación mensual elaborada a partir de sus aportes y los de la fonoaudióloga, en donde se trabajan habilidades lingüísticas dentro del aula común, de forma transversal para todos los estudiantes del curso.

*R: 97“…hacer como un plan de intervención de manera mensual por ejemplo dentro de la sala donde nosotras trabajamos en el curso, digamos en todo el kínder, con todos los alumnos.”*

Por otro lado, respecto a la planificación en conjunto con la educadora de párvulos, afirma que existe un trabajo coordinado, en donde ambas profesionales intervienen en función del cumplimiento del mismo objetivo pedagógico. Para esto, a partir de la propuesta de intervención semanal de la educadora de párvulos, se establecen los roles e instancias de participación de cada docente, responsabilidades personales, elaboración de material didáctico, etc. en las diferentes situaciones de aprendizaje programadas.

*R: 92“Ella me comenta por ejemplo qué tiene planificado para la semana, qué le gustaría hacer, cómo le gustaría trabajarlo y vemos cómo me puedo incorporar yo de alguna u otra forma en la actividad, y frente a eso vamos definiendo ahí mismo cuál va hacer mi rol, en qué momento voy a intervenir, en qué momento va a dirigir ella la actividad, quién va hacer determinado material, cómo hacerlo. La idea es que se vea que hay un trabajo complementario, o sea que es un trabajo organizado y que ambas estamos en lo mismo, cumpliendo el mismo objetivo.”*

En relación a la *intervención en conjunto*, señala que dada la necesidad de los profesionales que conforman el PIE, de poseer espacios de intervención en conjunto, se optó por crear nuevas estrategias que van más allá de la planificación, instaurando espacios de intervención mensual en conjunto con la fonoaudióloga, enfocadas para todos los estudiantes, en donde se puedan trabajar habilidades lingüísticas, vinculándose a un enfoque con aproximaciones colaborativas, donde se destaca la valoración del contexto en donde los estudiantes se desenvuelven la mayor parte del tiempo, las interacciones entre pares y finalmente, trabajar profesionalmente en función de un objetivo común, aportando multidisciplinariamente desde diferentes especialidades.

*R: 28“Ahora, con los niños del kínder nosotros hemos hecho, adecuaciones o adaptaciones dentro del aula, pero más que en papel, metodológicas, que tienen que ver con intervenciones dentro de la sala.”*

*R: 34“…son ideas que nosotros hemos ido elaborando en base a nuestras necesidades como colegio y profesionales, es ver la posibilidad de una intervención mensual con la fonoaudióloga para todo el curso…”*

*R: 97 “…hacer como un plan de intervención de manera mensual por ejemplo dentro de la sala donde nosotras trabajamos en el curso, digamos en todo el kínder, con todos los alumnos.”*

Por otro lado, menciona que ambas especialistas en lenguaje, realizan intervenciones lingüísticas fuera del aula regular, efectuando un trabajo carácter pedagógico y fonoaudiológico independiente, sólo con los estudiantes integrados al PIE.

*R: 97 “Ella tiene un momento de trabajo con los niños en forma independiente a lo que yo trabajo en el aula de recursos, ella tiene una cantidad de horas para trabajar con los niños y está ella y los niños y yo trabajo en el aula de recursos yo con los cinco niños TEL…”*

También, afirma que frente a la planificación de la clase de la educadora de párvulo, propone modificaciones, especialmente en relación al tipo de actividad, utilizando estrategias que le son propias. Dichos cambios, son aceptados por la educadora de párvulo. Además, en la realización de las clases ambas participan determinando con anterioridad los momentos de participación, por lo general, expresa que ella interviene al inicio de la clase. Asimismo, en ocasiones también interviene en otros momentos de manera más espontanea.

*R: 86 “…yo le propongo a la educadora que veamos esa misma actividad, pero de otra forma, más lúdico, más didáctico y utilizo algunas de las estrategias que yo ocupo generalmente con los niños. Muchas veces, si el trabajo está digamos planificado en forma conjunta, yo la incorporo y la profesora ya sabe y de hecho, me deja generalmente a mí, iniciar la actividad, la parte de motivación, y el cierre por ejemplo de las actividades, para que lo podamos ir incorporando dentro de su planificación y si no, dando en forma no planificada digamos, en forma espontánea, de acuerdo a lo que va surgiendo digamos en la clase, pero tiene que ver con eso.” (Refiriéndose a educadora de párvulos).*

Por otro lado, expresa que el respeto profesional es fundamental, para poder lograr un establecimiento de roles dentro del aula, generándose espacios en donde las profesionales puedan intervenir, creándose instancias de apoyo y colaboración docente. Asimismo, añade que durante los momentos en que interviene, logra liderar la actividad. Sin embargo, declara que existen funciones que son necesarias que la educadora a cargo del curso lleve a cabo, tales como reglas de convivencia, permisos y flexibilizaciones dentro del aula, en donde la educadora diferencial trabaja en concordancia, respetando y reforzando las normas establecidas.

*R: 34 “Nosotros nos ponemos de acuerdo en las intervenciones, quién va a ayudar en qué parte, “mira esto lo puedo reforzar yo”, nos vamos en el fondo designando ciertos roles y ciertas labores en la sala.”*

*R:36 “Lo que pasa es que hay un respeto por el trabajo nuestro, o sea, al momento en que ella tiene que trabajar, ella es la dueña y señora de la sala y ella es la que está a cargo pero al momento que yo tengo que intervenir, se ha ido generado ese espacio de respeto y yo no tengo ningún problema o sea, obviamente que yo me siento liderando la situación en ese momento y siento que afortunadamente siento que se respeta el rol y la función…”*

También, indica que en la intervención realizada por la educadora de párvulo, integra estrategias para todo el grupo de estudiantes, siendo de ayuda para los niños que tienen más dificultades, sin embargo, no puede darles atención más individualizada, situación que cambia en las instancias en que ambas profesionales trabajan en forma conjunta.

*R: 96“Cuando ella está sola obviamente que ella intenta llevar a cabo ciertas estrategias, pero no puede estar sólo pendiente de los niños que tienen dificultades, entonces ella trata de estar con todo el curso, llevar la actividad con todo el curso y obviamente es distinto cuando uno está, porque uno puede trabajar de forma más individual con esos niños. Entonces, el ideal que fuera algo constante, algo de todas las asignaturas o áreas digamos dentro de la sala, pero como no se puede la idea es que yo lo aborde de la mejor manera posible, ahora la cantidad de niños también es grande acá, entonces eso dificulta digamos un trabajo más personalizado, ella lo considere en su planificación, las necesidades de los niños y considera que hay niños que están integrados que tienen TEL, pero en la práctica le es un poco más complicado llevar a cabo ese trabajo sola.”*

En cuanto al ***trabajo en conjunto con la familia***, específicamente en la *evaluación* inicial, menciona que al inicio del año escolar, realiza una entrevista personal con el padre o apoderado, en donde aplica el instrumento de anamnesis que es sugerida por el Ministerio de Educación, de forma opcional para los profesionales que participan del proceso de evaluación. Agrega, que la anamnesis puede ser enviada al hogar para que los apoderados la respondan, sin embargo, para ella resulta más provechoso realizar la entrevista de manera personal, con el fin de recabar mayor información con respecto al desarrollo evolutivo y actual del niño, lo cual refleja la importancia frente a los antecedentes que pueden aportar los familiares, para contribuir con las evaluaciones lingüísticas e identificación de las necesidades educativas que presenta el menor.

R: 67 *“En la anamnesis, el formato está dado por el ministerio de educación, simplemente utilizamos el mismo formato…”*

*R: 67 “se podría enviar y pedirle al apoderado que la responda, sin embargo, nosotros realizamos la entrevista personal, porque vamos recabando más información de la que sale ahí en el fondo, y consiste en obtener información del niño desde antes de nacer digamos, hasta el proceso actual.”*

Conjuntamente, alude que la anamnesis dirigida a la familia, le permite establecer una correlación entre el diagnóstico del estudiante con la información que obtiene de los apoderados, como también, recopilar posibles antecedentes de TEL en los progenitores del menor, asimismo, identificar a los niños que asistían con anterioridad a una escuela especial de lenguaje, o evidenciar una adquisición tardía a partir de los hitos del desarrollo lingüístico, mencionado por el adulto responsable.

*R: 68 “En el fondo, nos permite verificar si efectivamente nuestro diagnóstico tiene relación con efectivamente lo que está sucediendo con el niño. Nosotros podemos también, verificar si realmente se trata de un TEL lo que nosotros estamos evaluando o un retraso simple del lenguaje que puede ser más fácil a lo mejor de superar.” (Refiriéndose a la anamnesis)*

*R. 68 “La mayoría por ejemplo de la anamnesis que nosotros tenemos, obtuvimos información acerca de que papás de los chicos, tuvieron problemas de lenguaje anteriormente, o que los mismos niños venían de escuelas de lenguaje. Las mamás manifestaron que los niños desde chiquititos, por ejemplo, tuvieron retraso en el lenguaje, sin decir que mi hijo tuvo retraso, pero al darnos la fecha, uno saca esa conclusión.”*

En lo que respecta a las instancias o vías de *comunicación dirigida a la familia,* señala momentos específicos de retroalimentación con los responsables del menor, que tienen como fin, informar situaciones importantes que van ocurriendo durante el proceso pedagógico y lingüístico del estudiante. Expresa, que en un primer encuentro, realiza un trabajo de sensibilización con los apoderados que participan del proyecto de integración, a través de una reunión grupal, cuyo objetivo es orientar sobre las dificultades lingüísticas que presentan los menores, integrando algunas sugerencias que se desarrollen desde el contexto del hogar, como también, informar la intervención de trabajo que se está llevando a cabo en el establecimiento.

R: 37 *“Hacemos un trabajo de sensibilización con los papás por un lado, que nos permite hacer intervenciones a nivel formativo, donde uno les va enseñando a los papás cuáles son las dificultades que tiene el niño, cómo abordarlas desde el hogar, cómo la estamos trabajando nosotros desde el colegio, etc.*

Asimismo, comenta que la comunicación con la familia es primordialmente por vía escrita, a través de la libreta y notas en el cuaderno, donde envía material para el desarrollo de actividades. Además, contempla entrevistas personales y reuniones periódicas, en donde se les informa a los apoderados sobre el progreso del estudiante, a partir de un informe de carácter cualitativo que considera las habilidades que están descendidas y las que se deben potenciar en el educando, incorporando sugerencias por escrito para apoyar al menor desde el hogar.

*R: 44* “*Entrevistas personales, los informes, las anamnesis que se hacen en primera instancia, libretas de comunicación constante y también, están las instancias que tenemos acá en el colegio de intervención en generales con los apoderados.”*

*R: 37 “…hacemos reuniones de tipo informativo, donde le vamos entregando resultados, le vamos señalando digamos, cómo va el proceso de aprendizaje de los niños.”*

*R: 48 “…nosotras le hablamos a partir de ese cuadro cuáles son las habilidades que están descendidas, cuáles son las que se deben trabajar y cómo trabajarla, eso en general” (refiriéndose al informe para la familia)*

Por otro parte, expresa que el *apoyo en conjunto con la familia,* se realiza por vía escrita a través del cuaderno, en donde envía material con actividades que se deben desarrollar en el hogar, otorgándole un rol fundamental al adulto para guiar al menor, en donde se espera reforzar los objetivos lingüísticos en el contexto familiar, mencionando que las actividades se relacionan directamente con las efectuadas en el aula de recursos. Conjuntamente, añade que tales actividades deben ser de fácil comprensión, para que el adulto cumpla con el rol de mediador en el desarrollo de ésta, y además, estimule constantemente instancias de conversación con sus hijos.

R: 41 “*Principalmente nosotras trabajamos con la metodología del cuaderno que te decía, nosotras hacemos actividades y tareas que puedan, de alguna u otra manera, desarrollar los papás en la casas, que no sean tan complicadas, que se yo. Y que son de refuerzo con respecto a lo que estamos nosotras realizando en el colegio.”*

*R: 101 “La mayoría de las actividades que nosotros mandamos, si bien el niño a lo mejor tiene que pintar o recortar no sé, están relacionadas con el lenguaje verbal. Entonces, lo que nosotros le decimos a los papás es que constantemente estén estimulando eso, que constantemente estén conversando con sus niños…”*

En lo que concierne a la entrega de sugerencias pedagógicas a nivel lingüístico, es posible dar cuenta que durante el primer periodo evaluativo, estructura orientaciones generales para todos los estudiantes, acerca de cómo los padres pueden estimular el lenguaje desde el contexto del hogar. Posteriormente, en una segunda instancia evaluativa, incorpora sugerencias más específicas, dado que considera las características y habilidades lingüísticas de cada uno de los menores, como también, de sus respectivas familias, considerando el compromiso y disponibilidad de los adultos responsables.

*R: 103 “…en una primera instancia son sugerencias generales, de cómo estimular el lenguaje”.*

*R: 103 “…principalmente la de proceso podemos hacer más, porque en primera instancia tampoco conoces mucho a los niños, ni tampoco el apoyo de los papás digamos ¿te fijas? Entonces, después de un proceso tu empiezas a darte cuenta de cómo son los papás, de qué tiempos tienen, de qué manera… entonces ya son sugerencias un poquito más específicas y también de acuerdo a lo que tú vas viendo, o sea, si yo voy viendo que efectivamente hay dos o tres habilidades específicas del lenguaje que el niño necesita reforzar, las sugerencias van a apuntar a eso.”*

En cuanto a las sugerencias realizadas en el primer periodo de evaluación, apuntan principalmente a orientar a los padres, sobre acciones que favorezcan la interacción comunicativa de sus hijos, aproximándose a una propuesta pedagógica de carácter funcional, en donde destaca la importancia de generar constantes espacios de conversación, empleando estrategias de facilitación que permitan potenciar indirectamente la participación del niño, a través de la modificación y ajuste del habla del adulto, para devolver producciones lingüísticas más elaboradas que propicien el lenguaje del estudiante.

*R: 101 “…sugerencias de cómo ellos también pueden realizar otro tipo de actividad, no necesariamente las actividades del cuaderno, sino que tiene que ver con ellos, de ser mejores modelos lingüísticos...”*

*R: 103 “…en una primera instancias son sugerencias generales, de cómo estimular el lenguaje, que se generen dentro del hogar espacios de conversación, de que los papás vayan monitoreando el lenguaje, que no lo corrijan, o sea si lo van a corregir que no digan “no, eso no se dice así”, sino que ellos vayan, por ejemplo, entregando el modelo lingüístico correcto para que los niños vayan autocorrigiéndose…”*

*R: 39 “Si hay alguna palabra que todavía no están diciendo de manera correcta intentar facilitar, ser facilitadores digamos en la casa y apoyarlos desde el modelo…”*

Asimismo, demuestra interés por añadir sugerencias que respondan al desarrollo integral de los menores, tanto en el ámbito escolar, como socio-emocional, las cuales, apuntan a generar responsabilidad, hábitos y motivación a trabajar, como también, potenciar y fortalecer el autoconcepto y autoestima de los menores, sobre todo, en las instancias comunicativas para beneficiar el proceso de superación del TEL.

*R: 103 “Incluso, dentro de las sugerencias nosotras abordamos también el ámbito afectivo social o emocional, que tiene que ver cómo mejorar su autoestima, el autoconcepto del niño, porque muchas veces no quieren hablar, no quieren hacer las actividades porque ellos sienten que no son capases, que no van a poder…”*

*R: 39 “ Un ejemplo de cómo favorecer o estimular el autoestima en los niños, cuando ellos hablan digamos o conversen, tratar de felicitarlos constantemente, de no corregirlos, de ser ellos modelos comunicativos o lingüísticos para sus hijos y siempre felicitarlos por los avances que pueden tener.”*

En la segunda instancia evaluativa, explica que las sugerencias se relacionan con las habilidades que se deben potenciar en el educando, según los resultados obtenidos en la evaluación, apreciándose una coherencia entre el proceso de detección de las necesidades, con la propuesta de acción educativa. Además, contempla orientaciones referidas al trabajo de aula, actividades enviadas al hogar y el compromiso de los padres durante el proceso pedagógico y lingüístico de sus hijos.

*R: 102 “La prueba no se ha aplicado, no te puedo decir que sugerencias les voy a dar porque todavía no he aplicado la prueba, pero si te puedo decir que cosas les puedo comentar, relacionadas con el trabajo en la sala, relacionados con el compromiso de ellos mismos, relacionados con las tareas en el cuaderno, eso sí yo ya lo sé, porque uno constantemente lo está revisando, pero en cuanto a la evaluación propiamente tal no po’ va a depender todavía de cómo les va a ir…”*

En relación a la percepción sobre la *participación de la familia* en el progreso lingüístico y pedagógico del menor con TEL, dentro de actividades curriculares y extracurriculares, expresa que el grado de participación de los padres y/o apoderados es regular, debido al compromiso que presentan. Asimismo, establece una relación entre el nivel de participación de la familia y la formación de sus hijos, en pro del desarrollo lingüístico y la eventual superación del TEL, agregando que los estudiantes cuentan con mayores herramientas a nivel emocional para enfrentar las barreras que se les presentan en el contexto escolar.

*R: 46 “Es regular, hay papás que están cien por ciento comprometidos, como hay otro que no, que simplemente dicen que yo trabajo y su prioridad es esa. Entonces, no es algo que se dé siempre y en todos los cursos, o sea siempre hay papás muy comprometidos en todos los cursos en general, pero otros que no hay mayor compromiso, están conscientes a lo mejor pero no hay mayor compromiso.”*

*R: 45* “*Obviamente que un papá que está comprometido con el aprendizaje de su hijo avanza más rápido. O sea, nosotras hemos visto que obviamente que si hay más apoyo, el niño supera mucho más rápido su dificultades y es mucho más autónomo y hay mayor responsabilidad en su trabajo, el niño emocionalmente tiene mayores herramientas para enfrentar las dificultades, porque sabe que cuenta con el apoyo de sus papás y que están todos comprometidos con él, entonces es mucho más rápido.”*

En cuanto al factor que incide en la participación de la familia, menciona que se debe a que los padres priorizan la responsabilidad laboral. Dada a esta escasa participación, se toman acciones de carácter informativo, durante la entrega de informe de proceso o previamente se cita al responsable del menor. No obstante, señala la importancia de crear instancias de comunicación, en donde los apoderados comprendan que su rol es fundamental en el proceso lingüístico del estudiante. Además, expresa la necesidad de incorporar espacios de orientación con la participación de los profesionales que forman parte del colegio, con el propósito de brindarles mayores herramientas a las familias, para que sepan cómo abordar el TEL desde el hogar, e incluso, generar instancias en donde los apoderados puedan compartir sus experiencias y retroalimentarse respecto a su labor como padres.

*101 “… cuando nosotras entregamos el informe de avance a los papás ahí les comentamos qué está pasando en el hogar, se nota que no están trabajando bien el cuaderno, que se yo… si vemos que la cosa no está resultando los citamos antes, pero uno se va dando cuanta en la realización de las tareas de los niños, ahí tú te das cuenta si efectivamente la familia está involucrada o no en las actividades”*

*R: 43“Yo creo que va por el proceso de sensibilizar a los papás y de que entiendan que su rol es fundamental dentro del proceso de aprendizaje de los niños.”*

*R: 43“Yo creo que el fuerte está en entregarles herramientas para que ellos sepan cómo abordar eso en la casa.”*

*R: 43 “Entonces, que existan espacios donde ellos se formen y vayan aprendiendo de otros profesionales, distintas estrategias o a lo mejor, incluso reuniones en donde puedan conversar con papás que están en las mismas situaciones y se intercambien ideas, “mira a mí me está resultando esto”. Pero que eso es súper positivo para que ellos se vayan comprometiendo…”*

Finalmente, frente a las *competencias del educador* para involucrar a la familia en el proceso educativo y lingüístico del niño, hace referencia a la labor social que atañe a la carrera de educación diferencial, como también, a sus aptitudes o capacidades para motivar a los padres, mencionando ser un buena comunicadora, comprometida y responsable con la labor que realiza, enfatizando en la importancia de generar espacios de comunicación con los padres y/o apoderados, con el propósito de considerar las necesidades que presentan para ayudar a sus hijos. Agregando además, que trabaja principalmente desde la empatía y la colaboración, para establecer vínculos en que se vea favorecido el proceso escolar del menor.

*R: 40 “… generar espacios como yo le pido a ellos de comunicación, yo también, generar espacios de comunicación y abertura a los papás.”*

*R: 40 “Todos los papás son diversos y están pasando de repente por distintas etapas o situaciones en su hogar o su trabajo y de alguna u otra forma uno tiene que ser como educador súper empático también, así como lo es con los niños, con los papás para poder ir generando vínculos, ir considerando su dificultad o sus necesidades para poder ayudar a sus hijos.”*

**Análisis de Situaciones Problemáticas a Educadoras Diferenciales**

A continuación, se expondrá el análisis descriptivo, correspondiente a los resultados de la aplicación del instrumento de recogida de información, correspondiente a “Situaciones Problemáticas”.

**Análisis de la Información Intra-sujeto**

***Situaciones Problemáticas***

* **Sujeto 1:**

La primera participante, corresponde a una educadora diferencial, que trabaja en laEscuela Especial de Lenguaje “Los Clarines” y está a cargo de un Segundo Nivel de Transición.

En relación a las ***acciones curriculares***, expresa que al estructurar *los objetivos de intervención,* que apunten al desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura, orientaría su quehacer pedagógico, desde un modelo sintético- silábico, realizando un trabajo con la grafía de las vocales, de los dífonos vocálicos y de los fonemas. Además, utilizaría estrategias de imitación, repetición y producción de grafemas, desarrollando la memorización a corto plazo, enfatizando en la forma, fundamentalmente en una lógica que va desde las partes al todo. En consecuencia, es posible inferir que dentro de su accionar, el ámbito de la comprensión es el último objetivo que espera alcanzar, puesto que se prioriza el mecanismo del lector, por sobre el significado de la lectura a partir de las experiencias, intereses y necesidades de los educandos.

*R: 7“En lectura… y en escritura…que logren escribir la grafía de las vocales y de los fonemas y… que copien su nombre completo ¿qué más? O sea todo lo que tiene que ver con eso po*´ *en realidad, que lo identifiquen, que lo discriminen, que lo asocien a sílaba con palabras, sílaba inicial, sílaba final, la segmentación silábica, palabras largas, palabras cortas, todo eso”*

En cuanto a las *estrategias lingüísticas* que utilizaría, con los educandos que presentan TEL Mixto, expone que reforzaría especialmente la dimensión semántica, mediante actividades lúdicas y grupales. Se aprecia un fuerte énfasis en el desarrollo del nivel comprensivo del lenguaje, empleando instrucciones simples, mediante estrategias más directivas, al solicitarle a los niños una tarea simple, de forma individual, complejizando paulatinamente las indicaciones.

*R: 2 “…les daría todos los días una rutina, o sea, instrucciones simples: tú eres la que llega todos los días y ordena las mochilas, al otro día: tú ordenas las mochilas y al final del día le entregas las mochilas a tus compañeros, así como… y después ir complejizando la situación para que la niña se… comprenda las instrucciones*”

Respecto a la instancia de *planificación curricular*, señala que la forma en que integraría las dimensiones del lenguaje, sería abordándolas de formaglobal y transversal. Además, expone que consideraría primordialmente los Aprendizajes Esperados, propuestos en las BCEP, empleando *medios tecnológicos*, como por ejemplo un Power Point, o mediante el relato de un cuento, para que los estudiantes puedan conocer los principales acontecimientos o personajes relevantes, pertenecientes a la temática trabajada.

*R: 6 “…es que generalmente, yo trabajo todo grueso, todo grupal. Trabajo todas las dimensiones, no las separo, no se puede en el fondo. No, o sea, a mí se me hace más fácil así, es como mi forma”*

*R: 4 “En las dimensiones del lenguaje, bueno, me iría a grupos humanos y el Aprendizaje Esperado, sería hechos relevantes o personajes relevantes de la historia. Primero les contaría un cuento a nivel infantil o le pasaría un ppt (power point) de las glorias navales”*

En relación al ***trabajo en conjunto con otros profesionales,*** específicamente a cómo debería ser la coordinación con la fonoaudióloga del establecimiento, propone que en primer lugar, la comunicación es fundamental, ya que permite que ambos profesionales puedan mantenerse informados y apreciar los logros alcanzados por los estudiantes, a partir del trabajo en conjunto.

Por otro lado, dentro de la elaboración de los informes para la familia, plantea se debería realizar un trabajo articulado en conjunto con la fonoaudióloga, lo que le permitiría obtener un informe mucho más completo y que tanto el apartado pedagógico como fonoaudiológico posea características similares sobre las descripciones lingüísticas de los estudiantes.

R: 7 “…*pero si tomamos los mismos y trabajamos las dos juntas, se supone que los informes tendrían que ser similares, no iguales, pero similares. O sea si yo vi que el niño adquirió tal cosa y ella no vio que no lo adquirió, algo está pasando, no hay comunicación. Eso.”*

Menciona además, que en primera instancia, observaría los resultados de las evaluaciones realizadas a los estudiantes, y a partir de esto diseñar la *determinación de* *objetivos en conjunto*, en donde no existe una construcción de los objetivos lingüísticos en base a la evaluación de cada curso, siendo más bien un proceso establecido a través del plan anual, en donde las metas se extraen a partir de una pauta de selección de objetivos previamente establecidos por la jefatura de UTP, los cuales están basados en el desarrollo lingüístico normal esperado.

R: 7 *“Pero lo importante, a mí me gustaría que la fonoaudióloga y ambas tomáramos un objetivo para ese niño. Porque siento que así trabaja algo mensual, eso no más.”*

R: 7 *“Y eso, y todos los objetivos que se van a presentar en el informe trimestral, que se tome en cuenta con la fono, porque a veces tú puedes tomar tres objetivos, si te pueden decir… (refriéndose a la jefa de UTP)…que oye tienes que tomar tres objetivos que tienen que ser cumplidos o no cumplidos en el semestre o cuatro objetivos, lo que sea, pero si la fono toma otros, que no tienen na´ que ver con los míos o sea va a ser una chacra…”*

Al momento de *intervenir en conjunto*, consideraría trabajar en base al mismo objetivo lingüístico, tanto dentro de la sala de clases como en aula de recursos, de modo que durante un plazo determinado, se pueda evidenciar el logro de los objetivos propuestos a través de los avances lingüísticos.

R: 7 “*Por ejemplo trabajas iniciación de… no se po´ discriminación de la vocal a, o discriminación a – u, y le damos a eso, porque el niño no lo tiene, entonces en un mes si tu trabajas eso no más, lo vas a lograr. En cambio si tú englobas más cosas, otras cosas, con el niño no vas a lograr eso, yo creo, yo pienso, personalmente.”*

En relación a cómo debería ser la *determinación de objetivos en conjunto y planificación con la fonoaudióloga* del establecimiento, para el trabajo lingüístico frente al caso de un estudiante que presenta dificultades en su expresión, mostrando principalmente una desorganización morfosintáctica en sus enunciados, menciona que trabajaría a través de un plan individual de lectura, potenciando el lenguaje a través de narraciones de carácter breve y apoyadas con imágenes. Asimismo, emplearía el uso de preguntas y respuestas con encabezadores tales como quién, dónde qué, etc., pasando por distintos niveles de abstracción, desde un nivel concreto con apoyo visual a un nivel más abstracto. Además, comenta que recibiría las orientaciones entregadas por la fonoaudióloga del establecimiento, con el fin de guiar su accionar pedagógico relacionado a la dimensión morfosintáctica del lenguaje.

R: 8 *“En morfosintaxis, bueno, yo creo que si es demasiada la dificultad tendría que trabajar con él un plan individual de lectura, de cuentos cortos quizás, muchos cuentos con pictogramas, cortos, simples y hacer un trabajo como a diario, para que lo empiece a trabajar todo lo que es morfo. Eso haría pa´ empezar y después empezaría a aumentar la…”*

R: 9 *“Lo mismo, o sea yo le diría, si ella me dice eso: oye trabaja esta parte o pregunta y respuestas de oraciones: quién hizo esto, dónde estaba, qué se yo. En armar con figuras, siempre con la cosa visual, no la cosa, así como que yo le estoy hablando y él me está sólo escuchando, siempre tiene que estar apoyado de una imagen y después de eso pasaría como a lo abstracto, como yo estoy conversando contigo, ya.”*

En cuanto al ***trabajo en conjunto con la familia,*** específicamentea lasestrategias pedagógicas orientadas a beneficiar el progreso lingüístico del menor en el hogar, señala primordialmente, vías e *instancias de comunicación,* que le permitirían mantener informados a los padres, en cuanto a la problemática que presentan sus hijos y la propuesta de acción educativa a realizar, sugiriendo acciones con una orientación más bien informativa, donde los padres y/o apoderados mantienen un rol pasivo frente al desarrollo lingüístico de los estudiantes. Sin embargo, se aprecia una preocupación por parte de la docente, en querer acoger a las familias y explicarles las dificultades que se refieren al trastorno específico del lenguaje, cautelando además, una percepción equilibrada de éstos, sobre el plan específico a seguir, relacionándose con los objetivos de un programa para padres planteado por Acosta (1999) donde destaca, informar a los apoderados la situación de cada menor, transmitiendo una actitud positiva, tratando objetivos claros y realizables que permitan avanzar en la superación del lenguaje.

*R: 10. “Bueno, le digo a la mamá que su hijo tiene un TEL mixto, le explico de lo que significa y le explico el plan de trabajo, el plan específico digamos, que también le acarrea problemas al plan general, entonces les explicaría que es más riguroso, que no es nada terrible tampoco, tampoco le bajaría el perfil…”*

Además, concibe la orientación de la familia de una manera más integral, en donde realizaría talleres informativos para padres, en los que abordaría la importancia de apoyar a los menores en el proceso educativo. Conjuntamente, menciona que incluiría dentro de dichos talleres, temáticas referidas a la educación sexual y discriminación. Si bien, se aleja del objetivo de aprovechar instancias de comunicación para orientar y formar a los apoderados en la utilización de herramientas que permitan facilitar el lenguaje de sus hijos, demuestra un interés por tratar temas que no están ajenos al contexto escolar.

*R: 11“…pero taller para padres, para decirles lo importante que es apoyar al niño, que no se sientan desvalidos…”*

De acuerdo al *apoyo en conjunto con la familia*, enfatiza la importancia de incluir a los padres y apoderados en las actividades, con el fin de guiar y apoyar el trabajo de sus hijos desde el hogar. Además, sugeriría actividades relacionadas con experiencias que se podrían realizar en familia, en torno a la unidad temática trabajada desde la escuela. Pese a lo mencionado, no se perciben acciones que estimulen el lenguaje del menor a través de interacciones lingüísticas y comunicativas que se dan en los contextos cotidianos de la vida familiar, como estrategias de enseñanza a los padres que señalan Acosta y Moreno (1999), bajo un enfoque funcional comunicativo.

*R: 11“…a esos papás también, tratar de llevarlos a un compromiso e incluirlos en las tareas, no que las tareas sean… por ejemplo, la tarea de esta semana, no se po’ estamos en las glorias navales y yo quiero que vayan al litoral a buscarme conchas y eso tratar de incluirlo a macro, una cosa como más grande, no sólo que el cuaderno que peguen que esto…”*

Frente a la situación expuesta sobre la escasa *participación de la familia* que se presenta en los contextos educativos, considera que siempre habrán padres o apoderados que demuestran mayor grado de compromiso en el proceso pedagógico y superación del Tel que presenta el menor, el cual, menciona como uno de los principales factores de esta situación, el contar con apoderados muy jóvenes, relacionando la edad de los padres con el nivel de responsabilidad que poseen con sus hijos.

R: 11 “No *es algo que se escape a la realidad, primero que nada, los papás…siempre van a haber papás que van a estar más comprometidos que otros, por miles de factores, que hay papás que son muy jóvenes, muy guaguas, que creen que tienen un hermano y no un hijo…”*

Junto a ello, demuestra un interés por generar acciones tendientes a comprometer la participación de los apoderados en distintas actividades curriculares requeridas durante el año escolar. Frente a lo anterior, propone explicitarlo por escrito, a pesar de que un registro de esta índole, no necesariamente garantiza la participación activa de los padres y/o apoderados del establecimiento.

*R: 10 “Y compromiso, siempre algo que sea escrito, yo me comprometo a trabajar con mi hijo cuando usted mande tarea o si usted solicita que yo esté en la sala o si usted solicita que yo lo lleve a algún lugar, que se yo.”*

Se aprecia en el lenguaje utilizado, el uso de términos correspondientes a un enfoque más bien clínico, al aludir a “tratamiento” para referirse al progreso de los estudiantes en conjunto con la participación de la familia, en los apoyos pedagógicos brindados.

R: *10“…o sea que cuando el niño no avance en su “tratamiento”, yo puedo decir, mire mamita yo trabaje esto, esto fue lo que yo le dije que iba a trabajar, yo lo trabajé, está en el cuaderno, esta acá y esta acá y yo le dije a usted que trabajara esto ¿usted hizo esto?*

* **Sujeto 2:**

La segunda participante, corresponde a una educadora diferencial, con postítulo en el área del lenguaje, que trabaja en una escuela con PIE: Centro Educacional Andrew Carnegie. La profesional, tiene a su cargo 5 estudiantes con TEL de un Segundo Nivel de Transición.

En cuanto a las ***acciones curriculares***, expone que para la estructuración de los *objetivos de intervención,* realizaría un trabajo que potencie habilidades comunicativas relacionadas tanto con el lenguaje oral, como con la lectura-escritura. En relación a este último aspecto, establecería un panorama general del curso, llevando a cabo una evaluación inicial, con el propósito de apreciar en qué nivel lector se encuentran y cuáles son las principales dificultades que poseen.

En relación a las *estrategias lingüísticas* que emplearía para trabajar las habilidades de lectura y escritura, recurriría a acciones que se adapten mejor a las necesidades de los educandos, empleando un método analítico-global, abordando en primera instancia, los elementos más complejos, para luego ir descomponiéndolos progresivamente. En consecuencia, es posible inferir que dentro de su quehacer docente, visualiza la lectura y la escritura, como procesos simultáneos que ocurren de forma paralela, por lo que uno no puede darse sin el otro.

*R.2“Dentro del marco de fomentar la lectura…ir viendo dentro del diagnóstico que la profesara vaya dando, cuál es la metodología que es más fácil para trabajar con los niños, la que se adapte mejor a sus necesidades, puede ser intervenir con un método global…”*

A su vez, las estrategias que emplearía para trabajar con estudiantes con TEL Mixto, se vinculan con el lenguaje oral, al reducir el nivel de complejidad de las tareas, simplificando las instrucciones y empleando un vocabulario simple, otorgando apoyos y guiando el trabajo de los estudiantes permanentemente.

*R: 1. “Ahora, qué otra estrategia se puede trabajar con él, es empezar con el niño o niña a trabajar las instrucciones simples, primero cortas, y pueden ser a través de juegos cotidianos en el caso del Kínder, como Simón manda hacer tal cosa, situaciones que sean más cortitas y más cercanas”.*

En lo referente a la instancia de elaboración de sus *planificaciones,* indica que verificaría cuáles son las habilidades del lenguaje que deben ser estimuladas, señalando que permitiría que los menores propongan actividades, siendo una instancia flexible. Lo anterior, devela una propuesta más bien funcional, al establecer una intervención que considera las experiencias e intereses de los educandos, a través de la estimulación indirecta del lenguaje.

*R: 3. “por ejemplo si yo voy a trabajar a nivel morfosintáctico, cuáles son las habilidades morfosintácticas que yo puedo estimular, para poder en el fondo verificar qué tipo de trabajo voy a realizar con los niños, tengo que ver si va a ser algo escrito, si los niños van a exponer algo”*

En relación al ***trabajo en conjunto con otros profesionales,*** específicamente a cómo debería ser la *coordinación con la fonoaudióloga* del establecimiento, considera que la coordinación es fundamental, para lograr un accionar colaborativo entre los profesionales, que le permita realizar un trabajo integral con el niño, considerando todos los ámbitos de su desarrollo, valorando la labor de fonoaudiólogos o psicólogos, que participan del proceso educativo de los estudiantes.

R: 4 *“Entonces mi opinión al respecto es que eso es esencial, o sea que nosotras tenemos que trabajar de forma colaborativa, no solamente trabajamos con el fonoaudiólogo, sino que también acá con los psicólogos, porque si nosotros consideramos que el niño es un ser integral, tenemos que considerar los aspectos que evaluamos.”*

Además, expresa que las instancias de coordinación, tanto con la fonoaudióloga, como con la educadora de párvulos a cargo del curso, serían aprovechadas para poder informarse acerca de los principales progresos de los estudiantes, como también, para llegar a acuerdos sobre la intervención lingüística más pertinente para cada estudiante con NEE.

R: 4 *“Bueno acá en el colegio, nosotros trabajamos en conjunto con el fonoaudióloga, ahí ellos tienen hora, o sea la fonoaudióloga tiene horas de coordinación no solo conmigo, sino también con la profesora dentro del aula, para poder verificar cómo los niños van avanzando y de qué forma ella también puede ir apoyando el trabajo del aula.”*

Respecto a la *evaluación en conjunto*, continúa expresando la importancia de un trabajo integral, que pueda contemplar todos los ámbitos del desarrollo y no sólo aspectos lingüísticos, destacando el papel tanto pedagógico como fonoaudiológico dentro del proceso evaluativo. Durante la evaluación inicial, enfatiza en las habilidades que evaluaría, tales como, cognitivas, lingüísticas, de lectoescritura, sociales- afectivas, matemáticas y de resolución de problemas de los estudiantes.

R: 4 *“En una primera instancia, a nivel inicial, evaluamos habilidades cognitivas, está la prueba pedagógica, la evaluación fonoaudiológica y también hay una prueba emocional, entonces frente a eso yo tengo que trabajar a nivel integral o sea, considera todos los aspectos que yo consideré en la evaluación, no solamente los aspectos del lenguaje, sino que también los aspectos en el ámbito cognitivo, y bueno los aspectos del lenguaje propiamente tal, las habilidades del lenguaje, lecto- escritura, habilidades matemáticas, resolución de problemas, y las habilidades sociales- afectivas, que son esenciales para que los niños puedan salir a adelante.”*

Asimismo, frente a la implementación de un programa del fomento de habilidades de lecto-escritura en niños de segundo nivel de transición, realizaría en primer lugar, una evaluación diagnóstica general, que fuese aplicada de forma transversal a todos los estudiantes, considerando además, a los estudiantes que presentan TEL. En esta instancia evaluativa, otorgaría importancia al rol de la educadora de párvulo a cargo del curso, quien podría aportar antecedentes relevantes sobre las características educativas generales del curso,el desarrollo de lecto-escritura alcanzado por los estudiantes, como también, sus principales dificultades en este ámbito en particular.

*R: 2: “Lo primero que hay que hacer es trabajar con la profesora a cargo del curso, para saber cuál es el panorama general del curso, en qué nivel están, en qué nivel lector digamos están y se encuentran los niños, cuáles son las principales dificultades que ella ha visualizado, se puede hacer también una evaluación diagnóstica general, considerando obviamente las Necesidades Educativas Especiales a nivel general, y por supuesto considerando a los niños que tengan TEL”*

Por otro lado, en relación a la *determinación de objetivos en conjunto* con la educadora de párvulo, expresa que luego de realizada la evaluación, es fundamental llegar a acuerdos sobre el diseño metodológico de las intervenciones dentro del contexto de aula, que mejor se adapte tanto a la realidad del grupo curso, como a sus dificultades.

*R: 2 “…y después ir viendo también dentro del diagnóstico que la profesara vaya dando, cuál es la metodología que es más fácil para trabajar con los niños, la que se adapte mejor a sus necesidades…”*

Respecto a la *intervención en conjunto* frente al caso de un estudiante que presenta dificultades en su expresión, principalmente en la desorganización morfosintáctica en sus enunciados, otorga importancia a los procesos previos realizados en conjunto con otros profesionales, como la evaluación y planificación de la intervención lingüística. Es así como, realizaría una evaluación pedagógica, que permita evaluar habilidades lingüísticas requeridas para acceder al currículum, según el nivel educativo que el niño se encuentre cursando. Además, realizaría una reunión de coordinación, con el fin de obtener información relevante respecto al proceso evaluativo efectuado por la fonoaudióloga, enfocándose en la dimensión morfosintáctica del lenguaje. Finalmente, crearía un plan de intervención personalizado, considerando las principales necesidades presentadas por el estudiante, de modo que se potencien habilidades lingüísticas tanto desde un accionar pedagógico, como a nivel fonoaudiológico. Es importante destacar que la docente otorga mayor interés a impulsar el desarrollo lingüístico considerando las necesidades pedagógicas desde el currículum, mientras que la fonoaudióloga lo realiza desde una perspectiva más formal, a partir de la ejercitación de habilidades discretas del lenguaje.

*R: 5“Lo que yo haría, sería hacer una evaluación pedagógica, de acuerdo a lo que se espera, lo que el niño debería lograr de acuerdo a su nivel, y haría una reunión de coordinación con la fonoaudióloga, para verificar qué es lo que ella recabó en su evaluación diagnóstica fonoaudiológica, específicamente en el área morfosintáctica y desde ahí, veríamos cómo poder general un plan de acción individual para el niño, focalizado en esa área en donde ella trabaje ciertas habilidades del lenguaje y yo también, que obviamente serían las mismas, pero de qué forma apoyar al niño, digamos a nivel fonoaudiológico, pero también con la mirada pedagógica para que el niño logre lo que se espera.”*

De acuerdo a la macrocategoría de ***trabajo en conjunto con la familia,*** relacionado a las estrategias que proyectaría para beneficiar el progreso lingüístico del menor desde el hogar, menciona que utilizaría principalmente vías e instancias de comunicación, que le permitirían mantener informados a los padres y/o apoderados, sobre los logros alcanzados por el estudiante durante el año escolar, señalando la importancia de establecer una comunicación constante, para que éstos se sientan parte del proceso pedagógico y del desarrollo lingüístico de sus hijos.

*R: 6 “Entonces, nosotros principalmente hacemos reuniones de carácter informativo, para entregar información sobre los avances de los niños…”*

*R: 6 “Y constantemente los estamos llamando o comunicando para que se sientan parte de este trabajo…”*

También, añade que realizaría talleres dirigidos a orientar a los padres, con respecto a comprender el significado de un TEL, sus clasificaciones, y a la vez, identificar las características que se verán reflejadas en el menor. Estas acciones, son de carácter informativas, con el fin de exponer los principales logros y desafíos que podrían presentar sus hijos, y sobre todo, de qué manera apoyarlos desde el hogar.

*R: 6“…también hacemos dentro del colegio, talleres de carácter formativo, esto significa que los papás se orienten, primero que todo, que sepan qué es un TEL, qué es un trastorno del lenguaje, cuál es la diferencia entre el TEL Expresivo, por ejemplo y el TEL Mixto, cuáles son las características que va a tener este niño y de qué manera yo como papá lo puedo apoyar en la casa, sabiendo que el apoyo de los papás es esencial en el progreso de los niño …”*

*R: 6 “…el trabajo de sensibilización tiene que ver con que ellos de alguna u otra forma, también conozcan a sus niños, no solamente dentro de lo que pueden lograr, sino las cosas que ellos tienen mayores dificultades y cómo apoyarlos.”*

Para realizar un *apoyo en conjunto con la familia*, integraría sugerencias que puedan ser realizadas por los padres desde el hogar, para orientar el desarrollo lingüístico de sus hijos, considerando estrategias de facilitación para favorecer la comunicación. Junto a ello, enviaría material con actividades en el cuaderno, para ser desarrolladas en el contexto familiar con la ayuda de un adulto, siendo además, un constante medio de comunicación con el apoderado.

*R: 6 “…y nosotros entregamos ciertos tips, sugerencias, instrumentos que les puedan servir a los papás, para abordarlos en la casa, entonces tratamos de que estén orientados en esta problemática,…”*

*R: 6 “…nosotros acá en el colegio trabajamos con un cuaderno de actividades, entonces fuera de lo que hacemos en el aula de recursos, les entregamos a los niños ciertas actividades que se tienen que potenciar en la casa, los papás saben de esto y las van trabajando en la casa. Entonces, constantemente es nuestro medio de comunicación con la familia.”*

Frente a la situación expuesta, sobre la escasa *participación de la familia* que se presenta en los contextos educativos, expone que efectuaría acciones de carácter informativo, en donde realizaría citaciones personales con los apoderados que presentan un menor grado de participación en el proceso educativo de sus hijos, con el fin de informarse acerca de los factores que están incidiendo en la baja participación, como también, poder transmitir la importancia de la colaboración en el proceso educativo de sus hijos.

*R: 7 “si yo estoy viendo que hay poca participación de los papás, en general yo en las reuniones empezaría a citarlos de a uno, los cito en forma personal y bueno le comunicaría en el fondo la relevancia que tiene su participación y el por qué no están cumpliendo”*

Se aprecia una preocupación por establecer una alianza entre familia y escuela, por lo que, menciona que el establecimiento no es el único responsable, sino que el adulto debe velar por el desarrollo integral del educando. Además, relaciona el nivel de participación que presenta la familia, con el desarrollo lingüístico que podría alcanzar el menor.

*R: 7 “Entonces, yo les plantearía esta situación a los papás, ustedes en el fondo no los están apoyando, entonces el colegio no va a poder seguir con este trabajo porque es un trabajo que tiene que ser de las dos áreas digamos, no solamente la escuela se hace cargo del desarrollo integral de los niños, sino que principalmente es de los papás,…”*

*R: 7 “… que ellos en el fondo estén conscientes de que el progreso de los niños no van a ser los mismos que ellos quisieran, porque no va a haber ese apoyo fuerte.”*

Finalmente, demuestra un interés por generar acciones tendientes a incentivar la participación de los apoderados en distintas actividades curriculares, solicitando el apoyo de la coordinadora del proyecto de integración escolar, para coordinar una reunión personal con el apoderado del menor, mediante un compromiso por escrito al inicio del año escolar.

*R: 7“…Si eso no resulta, uno llega a una segunda etapa de hablar con la persona la coordinadora digamos, y que se cite a los papás por dirección, porque los papás el compromiso que firman, no solamente es con la educación de sus hijos en general, sino que con el colegio, por algo ellos lo traen a un colegio determinado…”*

**Análisis de Registros de Campo a Educadoras Diferenciales**

En el presente apartado, se presentará el análisis descriptivo, de un total de 5 registros de campo efectuados en la escuela especial de lenguaje “Los Clarines”, durante el primer periodo del año 2014, correspondiente a tres macrocategorías de análisis: La categoría de ***“Acciones Curriculares”,*** la categoría de ***“Trabajo Colaborativo”*** y finalmente, la categoría de ***“Trabajo con la Familia”.***

**Análisis de la Información Intra-sujeto**

***Registro de Campo***

**Sujeto 1:**

***Datos Generales:***

|  |  |
| --- | --- |
| Nivel Educativo | Segundo Nivel de Transición. |
| Cantidad de Estudiantes | El curso está formado por 13 estudiantes: - 10 niños  - 3 niñas |
| Asistencia de Estudiantes | Dentro de las clases observadas, la cantidad de estudiantes presentes, corresponde a 9 niños aproximadamente, de un total de 5 clases presenciadas. |
| Características Lingüísticas de los Estudiantes | Se aprecian Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio, correspondiente a un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), que se vincula a un desarrollo tardío o desviado del lenguaje del estudiante. De esta forma, 7 de los estudiantes presentan un TEL de tipo expresivo, mientras que 6 de ellos, un TEL de tipo mixto. En general, se manifiesta una asincronía en el desarrollo de los distintos componentes del lenguaje, destacándose dificultades en la utilización apropiada de los sonidos del habla, vocabulario reducido, problema en la conjugación verbal, dificultad en la producción de estructuras oracionales complejas, como también, dentro del nivel comprensivo del lenguaje, sobretodo en palabras u oraciones de mayor longitud.  Lo anteriormente mencionado, afecta directamente la capacidad de comunicar, limitando la interacción social y el rendimiento escolar, reflejándose en la comprensión de los contenidos del currículo escolar, específicamente en lo que respecta a la lectura y escritura. |
| Dinámicas Grupales | La interacción comunicativa que se observa en el aula, es habitualmente dirigida por la docente, quien es la encargada de guiar los intercambios comunicativos dentro de una situación de aprendizaje establecida, donde generalmente se realizan preguntas más bien cerradas, esperando una respuesta o conducta determinada por parte de los educandos, siendo dichas interrogantes relacionadas a temáticas que no necesariamente se vinculan a los intereses de los menores.  A pesar de que, en general, la docente es quien oriente el curso de los intercambios comunicativos, se aprecian dos tipos de interacción social entre compañeros, de carácter solitario activo, siendo capaces de incluir a niños que son más retraídos, como también, se observan menores solitarios reticentes, que quieren interactuar con sus pares, sin embargo, debido a su timidez se resisten a hacerlo. No obstante, en el aula prevalece una grata convivencia escolar, en donde se muestran solidarios y respetuosos con el otro, aunque en los juegos de patio, forman grupos según afinidad de amistad. |
| Contexto de Aula | El espacio en donde permanecen los estudiantes es amplio e iluminado, generalmente se encuentra ordenado, lo que propicia un ambiente educativo adecuado.  El mobiliario del aula, cuenta con mesas y sillas que se encuentran ubicadas en el centro de la sala, frente de la pizarra. En una de las esquinas de la sala, se halla el escritorio de la docente, junto a la repisa que contiene útiles escolares de los niños, guardando además, los materiales que utiliza la docente en sus intervenciones pedagógicas de plan específico, como el set de tarjetas, láminas, objetos para categorizar, entre otros. No obstante, el aula no cuenta con mayores recursos tecnológicos, y no se observa la distribución de rincones específicos.  En relación a la ubicación de los menores en las situaciones de aprendizaje, son distribuidos de diversos modos, ya sea en una media luna o reuniéndolos a todos en el centro de la sala, como también, en grupos separados por mesas según sus características y progresos lingüísticos. |

**Diagrama del Aula:**

* *Ubicación en rutina de saludo.*

= Mesa de Educadora = Estanterías

= Mesa Grupal Escuela de Lenguaje = Silla

= Pizarra = Puerta

* *Ubicación en actividades dinámicas con material visual y/o concreto:*

= Mesa de Educadora = Estanterías

= Mesa Grupal Escuela de Lenguaje = Silla

= Pizarra = Puerta

* *Ubicación en actividades con guías de trabajo:*

= Mesa de Educadora = Estanterías

= Mesa Grupal Escuela de Lenguaje = Silla

= Pizarra = Puerta

En cuanto a las ***acciones curriculares*** utilizadas durante la realización de las clases,es posible mencionar que dentro de sus orientaciones pedagógicas ligadas al desarrollo lingüístico de los estudiantes dentro de la intervención, lleva a cabo la misma actividad de forma trasversal para todo el curso, sin presentar mayores adecuaciones en torno a los requerimientos de cada uno de los estudiantes.

En relación a la *determinación de los objetivos de intervención* en el área del lenguaje oral, establece un abordaje de las dimensiones del lenguaje de forma segmentada, durante las cinco clases analizadas sin considerarlas de forma holística en el acto comunicativo. Por ende, dentro de su accionar pedagógico, se aprecian algunas orientaciones formales puesto que la docente es la encargada de determinar las actividades a implementar, no siempre considerando los intereses y necesidades comunicativas individuales de los educandos.

En la secuencia de las situaciones de aprendizaje analizadas, es posible dar cuenta, que en general, emplea un tiempo breve para la activación de los conocimientos previos.

1. Educadora*: ¡Ya! Vamos a seguir con la actividad. Para terminar*

Niño 7: *¡Gua!*

Educadora*: Benjamín Díaz. Ya, ¿se acuerdan que estábamos contando silabas?*

Niño 1: *Si.* (Frente a la revisión previa del vocabulario presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

Posteriormente, durante el desarrollo de la clase, entrega instrucciones claras y completas, relatando la acción que los educandos deben realizar, con apoyo de contexto, al presentar un ejemplo a los estudiantes, para que comprendan el objetivo de la actividad.

1. Educadora: *Les que les voy a explicar un juego ahora. Va a estar el mismo grupo, el grupo número uno y el grupo número dos, ¿ya? Vamos a jugar. Miren para acá. Ésta es una caja mágica donde yo tengo varios, varios elementos. Unos para hacer comida y otros que se comen. Tengo utensilios de cocina que los vamos a poner acá y tengo frutas que los vamos a poner acá (señalando dos recipientes plásticos). Entonces va a pasar un niño adelante, cuando yo le diga que pase adelante por ejemplo. Yo les voy a dar un ejemplo, pero esto no va a estar en la bolsa mágica, en la caja mágica. Para hacer esto, entonces yo voy a decir: pase la tía XXX a sacar un elemento de la caja mágica, sin mirar. Y lo va a sacar y lo va a mostrar los compañeros, así (les muestra a los niños un envase de jabón líquido). Entonces la tía XXX va a decir ¿Qué lo que es?... es jabón, ¿Para qué sirve?* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).
2. Educadora: *Acá está el niño tocando el violín. ¡Tenemos casi todos los instrumentos, menos uno! Ya, ahora vamos a ver que estas palabras: la flauta, el xilófono, la batería, el pandero el trombón, el arpa y el violín. Todos los vamos a separar en sílabas ¿ya? Y después vamos a contar cuántas sílabas tiene cada instrumento, ¡bueno! Ya, pero yo les voy a pasar un lápiz a cada uno.*

Niño 1: *¿Vamos a pintar?*

Educadora: *No, no. Vamos a hacer una cruz y después vamos a pintar (pega una de las guías en la pizarra). Ya, ¡niños mirando para acá! Ya, la primera es flauta. Empecemos… (*Frente a la revisión previa del vocabulario de instrumentos musicales presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

Para el cierre de la intervención, se enfoca en la revisión de la actividad realizada, utilizando refuerzos positivos y negativos, al momento de realizar un conteo del puntaje obtenido por los educandos, mediante caras felices y tristes, según el desempeño del estudiante durante las situaciones de aprendizajes, siendo una acción que se vincula con una teoría del aprendizaje conductista. No obstante, al momento de utilizar refuerzos negativos, entrega al estudiante una imagen negativa, en vez de eliminar el estímulo desfavorable, para aumentar la frecuencia de la conducta esperada, por lo que, podría estar representando un “castigo”.

1. Educadora: *Ahora vamos a estar en silencio. ¡Benjamín!, si tú no estás en silencio no vas a ganar ningún premio ¿ya?*

Niño 7: *Ya.* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).

1. Educadora: Ya, *¡Miren! Cada vez que ustedes acierten, si se equivocan… no, si aciertan, yo les voy a poner aquí al lado una carita contenta. Si la Sofía no acierta, le voy a poner una carita…*

Niño 2: *Triste.*

Educadora: *Una carita triste ¿Ya?* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).

En lo que respecta a la actitud de la educadora frente a la comunicación con sus estudiantes, ésta se caracteriza por ser más bien directiva, debido que ella es quien origina preguntas abiertas y cerradas, esperando una respuesta determinada por parte de los educandos, viéndose restringida la existencia de instancias para la activación de sus conocimientos, al momento de responder las interrogantes emitidas por la profesional. Por ende, los estudiantes actúan de forma pasiva, accediendo a instancias de conversación poco espontáneas y escasamente naturales, puesto que habitualmente, existe una rutina establecida, siendo la profesional la encargada de dirigir los intercambios comunicativos producidos dentro del curso.

1. Educadora*: Ya, y ¿qué hay detrás de la cortina?*

Niño 1: *Una ventana*

Educadora: *ya, y ¿para qué sirve la ventana?*

Niño 1*: Para ver.* (Preguntas abiertas) / (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).

1. Educadora y Todos los niños: *El papá lava la losa con esponja y…*

Todos los niños: *Lava losa.*

Niño1: *Lava plato.*

Niño 2: *Lava losa.*

Educadora: *Lava losa niños, no es lava platos. ¡Lava losa! Ya, de nuevo.*

Todos los niños: *El papá lava los platos con esponja y lava losa*. (Preguntas cerradas) / (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina)

Cuando un estudiante requiere ayuda, la docente es quien entrega la respuesta, por lo general, no ofrece instancias de mediación eficaz.

1. Educadora y Todos los niños: *El papá lava la losa con esponja y…*

Todos los niños: *Lava losa.*

Niño1: *Lava plato.*

Niño 2: *Lava losa.*

Educadora: *Lava losa niños, no es lava platos. ¡Lava losa! Ya, de nuevo.*

Todos los niños: *El papá lava los platos con esponja y lava losa*. (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina)

*2.* Educadora*: Una lavadora, y ¿para qué sirve la lavadora?*

Niño 6*: Para limpiar la ropa*

Educadora*: Para limpiar ropa, ya. Pero yo creo que es más para lavar ropa, porque para limpiar no po. No podemos limpiarla, la lavadora no limpia ropa, lava la ropa.* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina)

A pesar de lo expuesto con anterioridad, en una de las clases analizadas, donde uno de los menores requiere apoyo, la docente intenta integrar a los estudiantes, empleando el recurso de mediación del aprendizaje, a través del desarrollo de estrategias que les permitan reflexionar sobre sus respuestas.

1. Educadora: *Josué, no puedes contestar por el compañero porque o sino él compañero no aprende. Ya, entonces ahora en conjunto vamos a mirar. Al Giovanni le toco el iglú y él dice que el Iglú comienza con el sonido u. Entonces, si fuera con el sonido u tendría que ser uglú. ¿Existen los uglú?*

Todos los Niños: *No.* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimientovisual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

Por otra parte, si bien los estudiantes, demuestran iniciativa por interactuar tanto con sus pares como con la profesional, a nivel general, se efectúa la actividad tal como había sido planificada, otorgando reducidas instancias para considerar los comentarios, dudas e intereses de los estudiantes, vinculándose a un enfoque de más bien formal.

1. Niño 7*: Tía*.

Educadora: *¿Qué?*

Nino 7: *Él está hablando.*

Educadora: ¡*Ya! Hoy día rellenamos la vocal i, ¿se acuerdan?* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimientovisual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

1. Educadora: *¡Mira! Esto es un escorpión. (Utilizando un lenguaje más pausado)*

Niño 12*: A yo vi uno e mi casa.*

Educadora: *Pero Josué ¡qué dijimos! Es-corpión, ¿con qué sonido empieza? Empieza con i ¡Ah, no!* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimientovisual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

En relación a los *medios tecnológicos, recursos y materiales* utilizados por la docente, corresponden a guías de trabajo, set de tarjetas, láminas y una serie de objetos para categorizar, entre otros. Durante las cinco situaciones de aprendizaje observadas, los recursos didácticos utilizados, responden a los objetivos de intervención lingüística, planificados por la docente.

En lo referente a la *organización espacial de los estudiantes,* en dos de los registros de campo analizados, los distribuye en grupos de trabajo, clasificándolos según sus características lingüísticas y académicas, ubicando a los menores que presentan más dificultades del lenguaje, en una posición más cercana a ella. Además, en un total de dos clases, los ubica formando un semi-círculo frente a la pizarra. Por último, en una de las situaciones de aprendizaje, los dispuso en cuatro mesas juntas, en el centro de la sala, con el propósito de que los educandos trabajaran de forma grupal, apreciándose una comunicación cara a cara con sus compañeros, permitiendo que los educandos que poseen mayores dificultades lingüísticas, puedan interactuar con compañeros más competentes en la lengua.

En relación al análisis de las intervenciones educativas, es posible apreciar una serie de *estrategias lingüísticas,* que primeramente están *centradas en el adulto,* las cuales, se vinculan a la estimulación directa del lenguaje, con un propósito comunicativo, que se aleja de contextos naturales de interacción entre los estudiantes, a partir de sus necesidades e intereses.

A continuación, se presenta un gráfico que muestra la recurrencia de cada estrategia perteneciente a dicha propuesta de acción educativa, dentro de los 5 registros de campo analizados.

**Estrategias Lingüísticas**

***Centradas en el adulto***

En las estrategias expuestas anteriormente, la educadora diferencial utiliza con mayor recurrencia, la *inducción* y el *modelado*  en sus intervenciones pedagógicas. En la estrategia de *inducción* le otorga ayuda al estudiante, ofreciéndole parte de la respuesta mediante la emisión de la sílaba inicial, apreciando que los menores responden a esta acción de manera asertiva, ya que espera un espacio de tiempo adecuado para que puedan asimilar o procesar lo presentado, facilitando así, el acceso al repertorio léxico que se quiere recuperar. Sin embargo, existe una tendencia a emplear indistintamente esta estrategia, sin potenciar una dimensión lingüística en particular, siendo utilizada sin distinción para todos los niños del curso, generalmente bajo un contexto comunicativo establecido por la profesional, a pesar que los menores tengan incorporado el léxico que se espera recuperar.

1. Educadora*: Y esta donde se hace tecito se llama te…*

Todos los niños*: tera.* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).

1. Educadora: *En el baño, muy bien. Aquí hay una ca…*

Todos los niños: *sa.*  (Frente a la revisión previa del vocabulario presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

En lo que concierne al *modelado,* emplea esta acción, con el fin de que el niño imite el modelo a seguir, instaurando una conducta verbal, recurriendo generalmente a la estrategia para abordar el nivel morfosintáctico, logrando que los menores formulen enunciados más completos. A su vez, realiza tal acción, para corregir errores lingüísticos en el ámbito fonético-fonológico, ofreciéndole la oportunidad al estudiante de repetir o responder, sin solicitarle explícitamente que lo realice. No obstante, se evidencia que el educando no siempre logra repetir el modelo a seguir, dado que en ocasiones no cuenta con el tiempo necesario para efectuar esta acción, ya que el contexto comunicativo donde se emplea esta estrategia, es dirigido por la docente, quien es la encargada de guiar los intercambios comunicativos a partir de una rutina planificada, que generalmente no se vincula con los intereses e interacciones naturales entre los estudiantes.

1. Educadora: *Este no me marcó mucho pero es la Iguana.*

Todos los Niños*: Iguana.* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimientovisual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

1. Educadora: *Empieza con el sonido inicial i. Esto es un instituto*. (mostrando una imagen)

Todos los niños: *Instituto.* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimientovisual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

Conjuntamente, se evidencia que utiliza en algunas oportunidades la *corrección explicita y la imitación directa solicitada*. En cuanto a la *corrección explicita*, corrige de manera directa el enunciado erróneo del niño, ya sea a nivel semántico o fonético-fonológico, donde habitualmente espera que el educando presente algún intento o aproximación por autocorregir su respuesta. Por lo demás, con escasa regularidad, los menores responden ante esta estrategia, repitiendo la palabra correcta o simplemente escuchando con atención el enunciado de la profesional, puesto que, es ella quien dirige los intercambios comunicativos dentro de la conversación, utilizando un lenguaje directivo, donde espera una respuesta específica por parte del estudiante.

1. Educadora*: ¿Cómo se llama?*

Niño *1: Piano*

Educadora: *No. ¿Se acuerdan que lo escuchamos la primera hora? Xi-ló-fo-no. (*Frente a la revisión previa del vocabulario de instrumentos musicales presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica).

1. Todos los niños: Lava losa.

Educadora: *Lava losa niños, no es lava platos. ¡Lava losa! Ya, de nuevo.*

Educadora y Todos los niños: El papá lava los platos con esponja y lava losa. (Frente a intervención que tiene como objetivo estructurar oraciones a partir del uso de imágenes)

Por otro lado, en la *imitación directa solicitada,* se observa que utiliza esta estrategia para pedir a los menores que repitan la misma producción lingüística realizada, con la intención de potenciar un trabajo dentro de la dimensión morfosintáctica. Además, emplea habitualmente este recurso, en actividades de repeticiones de frases, que también, estimulan la memoria auditiva y la estructura gramaticalmente correcta de una oración, en donde la mayoría de los niños repiten el enunciado de manera correcta, mientras que otros, cambian el léxico o les falta parte de la estructura de la frase enunciada. Dicha acción, se vincula a un enfoque más bien formal, debido que en ocasiones, lo emplea sin un fin comunicativo, donde se aproveche tanto el entorno, como las habilidades comunicativas del menor, que se ponen en juego en los contextos de interacción social.

1. Educadora: *¡Muy bien! Vamos hacer la última porque ya estamos terminando. Ya, ¡silencio! El papá lava los platos con esponja y lava losa, repitan.*

Todos los niños: *El papá lava los platos con esponja y con lava plato.* (Frente a intervención que tiene como objetivo estructurar oraciones a partir del uso de imágenes)

1. Educadora: *¡Muy bien! Héctor, repite lo que yo te dije ¿qué lo que dije* yo?

Niño 11: *Demina no le gusta tocar el caribete.* (Frente a intervención que tiene como objetivo relacionar e indicar lámina sobre instrumentos musicales, a partir de una frase emitida)

Por otro lado, al momento de analizar las clases observadas, se aprecia la utilización de algunas *estrategias lingüísticas centradas en el niño*.

1. Educadora: *Y ¿Dónde irá el limón, en las cosas de la cocina o en las frutas?*

Niño 6: *En las frutas.*

Educadora: *Ya, muy bien. ¡Un aplauso para el compañero!* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).

No obstante, la docente emplea estas acciones pedagógicas, bajo las premisas de un enfoque formal, dado que se aprecia una estimulación directa del lenguaje, además de algunas dificultades para establecer con claridad el real propósito comunicativo.

1. Educadora: *y ¿dónde va el sillón en la casa?*

Niño 6: *En el comedor* (Frente a la exposición de una serie de imágenes que pertenecen a elementos de una casa)

A continuación, se presentará un gráfico que expone la recurrencia de cada una de las acciones pedagógicas.

**Estrategias Lingüísticas**

***Centrada en el niño***

Es así como, es posible destacar las estrategias que fueron empleadas por la docente con mayor frecuencia, tales como: *Continuación del tópico, Andamiaje: Instrucción Sistemática y Ofrecimiento de Feedback, y la imitación de los enunciados del niño.*

En gran parte de sus clases, emplea la estrategia de *continuación del tópico*, dentro de la conversación, sin embargo, no necesariamente se distinguen situaciones comunicativas naturales, puesto que son plantificadas a partir de lo que ella estima conveniente, y desea trabajar, siendo la encargada de originar las preguntas y plantear los tópicos de conversación. Asimismo, los estudiantes ocupan un rol sumamente pasivo, donde no se aprecia mayor intencionalidad comunicativa.

1. Educadora**:** *¿Qué tenemos acá? ¿Quién sabe lo que es eso?*

Todos los niños*: una lámpara*

Educadora*: Una lámpara. ¿Para qué sirve la lámpara?*

Todos los niños: *Para alumbrar.* (Durante una actividad que tiene como objetivo, trabajar segmentación silábica, empleando una serie de láminas)

2. Educadora*: ¿De qué color serán los plátanos?*

N9: *Amarillos*

E: *Amarillo. Y ¿qué más tienen los plátanos?* (Frente a la presentación de una serie de láminas, los estudiantes deben mencionar qué objeto es y cuál es su funcionalidad)

Dentro de la estrategia lingüística de *andamiaje*, se distinguen dos tipos de acciones pedagógicas. Primeramente, recurre a la *instrucción sistemática*, brindando algunos apoyos al momento de implementar una actividad.

1. Educadora*: De acá, del grupo número uno va a pasar el Cristóbal. Ya Cristóbal, cierra los ojos, saca cualquier cosa. Ya, abre los ojos, muéstraselo a tus compañeros.* ((Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).
2. Educadora: ¿N*o se acuerdan de lo que escucharon la primera hora?... Xi—ló-fo-no*

Educadora: *y TN: Xi—ló-fo-no (*Luego de presentar un video de instrumentos musicales, con el fin de trabajar discriminación auditiva)

En segundo lugar, se observa la estrategia de *Ofrecimiento de Feedback,* emitiendo refuerzos, tales como *alabar* los logros de los menores, y *comentar* las acciones realizadas por ellos. A pesar de lo anterior, se distinguen algunas características de una perspectiva conductista, debido a que la profesional espera recibir una respuesta o conducta determinada por parte de los educandos, por lo que, no tienen la posibilidad de ir afianzando libremente sus competencias lingüísticas, a través de la propia construcción de sus aprendizajes.

1. Educadora**:** *¡Muy bien Cristóbal! Y tiene que ir en ese saquito ¡muy bien Cristóbal!, te felicito.* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

Además, recurre a la *imitación de los enunciados del niño,* alrepetirlas producciones emitidas por los estudiantes, valorándolos como interlocutores dentro de la conversación. Es importante mencionar, que dentro de su accionar pedagógico, no se observa la real funcionalidad de esta estrategia lingüística.

1. Niño 2: *Para sacar jugo*

Educadora: *Para sacar jugo.* (La profesional presenta diversas imágenes, solicitándoles a los estudiantes que mencionen qué objeto es y para qué sirve)

1. Niño 4: *Para hacer el tecito.*

Educadora: *Para hacer el tecito, ¡muy bien!* (Al exponer diversas imágenes, le pide a los educandos que comenten qué objeto es y para qué sirve)

En cuanto a las estrategias lingüísticas, que emplea con menor frecuencia durante sus intervenciones, son de *Andamiaje, tales como: Ayuda para la Memoria, Estructuración Cognitiva o señalar contrastes, Regulación de la Tarea, Uso de buenas preguntas.* Además, de las estrategias de *Auto-conversación, Auto-repetición de enunciados, Contingencia semántica* o *Feedback correctivo: Expansión, Extensión, y Modificación y ajuste del habla.*

En relación a la estrategia de *ayuda para la memoria,* en reducidas situaciones tiende a reiterar información relevante para el transcurso de la actividad, permitiendo que los menores puedan aclarar sus dudas.

1. Educadora: *Benjamín estamos viendo la lámpara no la lavadora.*

Niño 7: *¿Cuál tengo que pinta?*

Educadora*: Estamos haciendo la lámpara Benjamín. ¿Cuál había que hacer?* (Durante la realización de una guía de trabajo que tiene relación con la segmentación silábica)

2. Educadora: *¡Ya! Hoy día rellenamos la vocal /i/, ¿se acuerdan? Y además, recordamos elementos que empiezan con el sonido inicial /i/ ¿Cómo…?* (La docente, le presenta laminas que contienen elementos con la vocal “I”)

A su vez, en pocas situaciones de aprendizaje, utiliza la *estructuración cognitiva o señalar contrastes,* mediante relaciones de causa-efecto, diferencias y similitudes, como estrategias para impulsar el desarrollo lingüístico. Al ser empleado con escasa regularidad, los menores no tienen mayores instancias para establecer una secuencia lógica durante su discurso narrativo, que facilite la comprensión y el proceso de enseñanza- aprendizaje.

1. Educadora: *Ahí, ¡ya! Tú dices que no empieza con /i/ pero aquí van todas las que empiezan con /i/ y aquí las que no comienzan con /i/. Y como tú dices que escorpión no empieza con /i/ ¿En dónde tendríamos que colorarlo?* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)
2. Educadora: *Y ¿paragua empieza con el sonido i?*

N 6: *Empieza con pa.*

Educadora: *Con pa. ¿Entonces empieza con el sonido i?*

Niño 6: *¡No!* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

Por otra parte, en pocas intervenciones se observa la estrategia de *regulación de la tarea,* modificando la dinámica de la actividad, agregando gestos o ayudas visuales, o reorganizando los elementos. Su utilización limitada, dificulta la existencia de situaciones de aprendizaje que rompan con la rutina diaria, obstaculizando la construcción de nuevos aprendizajes significativos.

1. Educadora: *Mira pasa tu dedito por ahí y vas a ver, cual es igual a esa, ya sigue con tu dedo. ¡Si, esa es igual! Ya, ahora pone tu dedito igual, mira aquí, tú vas con tu dedito y cuanto encuentres una u, la encierras. Ya, sigamos po…No, esa no es la u, mira… tiene que ser igual a esa de la pizarra*. (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal u, a través del uso de imágenes)
2. Educadora*: Ya, así (les muestra en la pizarra la raya que tienen que hacer encima de la estrella) esto es solamente lo que tienen que hacer, una línea.* (Durante la realización de una guía de trabajo que tiene relación con la segmentación silábica)

Con poca frecuencia se observó la estrategia de *auto-conversación*, emitiendo comentarios en voz alta o mencionando lo que está pensando, permitiendo que los menores comprendan las acciones realizadas por la profesional.

1. Educadora: *Ahí, ya siéntate. Ya, ahora voy a mirar quién gano más caritas. Ya, la Sofía una carita contenta y una carita pensante ¡ya! La Isabel se ganó dos caritas contentas.* (Frente a la realización de una actividad en grupos, donde cuenta en la pizarra las caritas correspondientes a cada niño, para determinar al ganador)
2. Educadora: *¿Quién está hablando?...Cuando la tía, habla solamente habla la tía…Entonces, es para lavarse las manos, el cuerpo, la cara, ¡cierto! y pertenece a los útiles de aseo, pero hoy no estamos viendo los útiles de aseo es solamente un ejemplo, ¿ya?*

Asimismo, accede con menor frecuencia la *estrategia de auto-repetición de enunciados,* en donde reitera un enunciado expuesto previamente, conservando el mismo referente.

1. Educadora: *Once aciertos. ¡Once aciertos!* (Frente a la revisión de una guía de trabajo, de uno de los estudiantes, que está pegada en el pizarrón)
2. Educadora: *Trece aciertos, Trece aciertos, ¡cierto! Y vamos a ver cuántas malas tuvieron.*

Educadora y Todos los niños: *Uno, dos, tres, cuatro.* (Frente a la revisión de una guía de trabajo, de uno de los estudiantes, que está pegada en el pizarrón)

Dentro de la *contingencia semántica* o *Feedback correctivo,* fue posible distinguir escasamente la estrategia de *expansión,* donde retoma los enunciados emitidos por los estudiantes, ampliándolos morfosintácticamente. Al ser empleada de forma restringida durante las intervenciones lingüísticas, los estudiantes no son capaces de rescatar el modelo aportado por la docente de forma permanente

1. Educadora: *¿Quién faltó hoy día?*

Todos los niños: *Yair*

Educadora: *Yair faltó hoy día.* (Antes de iniciar la clase, la docente les pregunta a los niños cuáles son los alumnos que o asistieron a la escuela)

1. Todos los niños*: Isla.*

Educadora: *Es una Isla, no se nota el agua pero ahí está la palmera. Ya, tenemos el indio*

Todos los niños*: Indio.* (Frente a una actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

También, se evidencia en muy pocas situaciones la estrategia de *extensión,* incorporando nueva información, a partir de lo expresado previamente por los educandos.

1. Niño 12: *La cara*

Educadora: *y el cuerpo y todo ¿cierto?* (La docente le solicita al menor, que mencione partes del cuerpo humano)

1. *Educadora: Una tetera, muy bien. Y ¿dónde va?*

*Niño 1: En la aquí (*apuntando el recipiente de útiles de la cocina)

*Educadora: En la cocina. ¡Muy bien, medio punto y medio punto!* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).

En relación a la estrategia de *modificación y ajuste del habla*, es posible dar cuenta que en reducidas actividades, emite enunciados con una entonación elevada y exagerada, además de un ritmo más lento y el uso de pausas. Es así como, en ocasiones, se se aprecia dificultad en la comprensión de los enunciados que la docente emite, pues ellos carecen de una estructura gramatical que exprese con claridad sus ideas.

1. Educadora*: ¡Mira! Esto es un escorpión.* (La educadora utiliza un ritmo pausado y entonación exagerada) (Durante la realización de una guía de trabajo que tiene relación con la segmentación silábica)
2. Educadora: Cu-cha-rón, y va en la cocina ¿ya? Me falta Josué. Ya, cierra los ojos ¿Qué es lo que será eso Josué?, ¿Cómo se llama eso?

Niño 12: Mmm. (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina).

En último lugar, es preciso describir el análisis sobre las estrategias de tipo hibrida. Es así, como en ocasiones dentro de sus intervenciones se aprecia hibridez en el uso de estrategias, primando más bien una tendencia formal, donde es la docente quien dirige los intercambios comunicativos, los cuales posee un carácter descontextualizado y sin un propósito comunicativo real. A continuación, se presenta un gráfico que muestra la recurrencia de cada estrategia perteneciente a este grupo, dentro de los 5 registros de campo analizados.

**Estrategias Lingüísticas**

***de tipo Hibrid*a**

Es así como las estrategias más empleadas por la especialista, corresponden a las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una palabra, descripciones; conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una oración; conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas de alternativa y conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir sí o no.*

En lo que concierne a las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una palabra,* dichas estrategias son comúnmente utilizadas, empleándolas al momento de realizar interrogantes a los estudiantes dentro de situaciones conversacionales, sin embargo, en ocasiones, las preguntas se asocian a situaciones pedagógicas formales, ya que son preguntas que esperan una respuesta determinada por parte del niño.

1. Educadora: *Hay cuadros infantiles en las piezas de los niños, a veces hay cuadros abstractos en las piezas de los papás. ¿Ya? Después, ¿qué tenemos?*

Todos los niños: *Una cortina* (Frente a la revisión previa del vocabulario presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

1. Educadora: *¡Es una piña! Muéstraselo a tus compañeros. Una piña. Y ¿de qué color es?*

Niño 13: *Amarilla* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina)

Conjuntamente, se encuentran la utilización de estrategia de *descripciones,* entendiendo éstas como un relato continuo de una actividad. Esta acción en particular, resulta útil al momento de entregar una instrucción para la realización de una actividad, como también, relatar lo que se espera que los estudiantes realicen de modo contextualizado. No obstante, las emisiones de una longitud mayor y de carácter tan extenso como son las instrucciones utilizadas por la educadora, requieren mayores habilidades lingüísticas al momento de procesar y comprender la información por parte de los estudiantes con TEL, por lo que, el uso de esta estrategia ante ciertas situaciones, requiere una mayor planificación con el fin de impedir la existencia de obstaculizadores durante la adquisición del lenguaje.

1. Educadora: *Vamos a jugar. Miren para acá, ésta es una caja mágica donde yo tengo varios, varios elementos; unos para hacer comida y otros que se comen, tengo utensilios de cocina que los vamos a poner acá y tengo frutas que los vamos a poner acá* (señalando los recipientes plásticos). *Entonces va a pasar un niño adelante, cuando yo le diga que pase adelante por ejemplo… Yo les voy a dar un ejemplo, pero esto no va a estar en la bolsa mágica, en la caja mágica. Para hacer esto, entonces yo voy a decir “pase la tía XXX a sacar un elemento de la caja mágica sin mirar” y lo va a sacar y lo va a mostrar a los compañeros así* (les muestra a los niños un envase de jabón líquido). *Entonces, la tía XXX va a decir ¿Qué lo que es? Es jabón ¿Para qué sirve?* (Durante instrucción para actividad de categorización semántica entre frutas y artículos de cocina)
2. Educadora: *Ya, silencio ¡silencio! Vamos a jugar un juego donde yo voy a introducir en este tarrito todas las palabras que comienzan con /i/. Van a ir ahí adentro del tarrito ¿ya? Pero para que sea más difícil voy a introducir otras palabras que no comienzan con /i/.* (Durante la instrucción para la actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i)

En el caso de la estrategia *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una oración, ésta* resulta bastante útil para la educadora, ya que le permite obtener muestras lingüísticas de los estudiantes, verificando la construcción de estructuras oracionales que realizan, pudiendo entregar apoyos mucho más específicos a la hora de intervenir. La utilización de dicha estrategia por parte de la educadora, se encuentra bajo una propuesta de acción educativa centrada en el adulto, ya que las respuestas que espera la docente son sabidas de antemano, no cumpliendo con una funcionalidad dentro de los intercambios comunicativos.

1. Educadora: *Una cocina. ¿Y para qué sirve la cocina?*

Niño 2*: Para hacer comida, para calentar comida.* (Frente a la revisión previa del vocabulario presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

1. Educadora: *Ya, bien. ¿Y en qué otra parte puede estar la llave?*

Niño 1: *En la cocina.* (Frente a la revisión previa del vocabulario presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

Por otro lado, otra de las estrategias comúnmente utilizadas, corresponden a las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas de alternativa,* siendo utilizadas dentro de sus intervenciones con el fin de verificar la comprensión de los estudiantes, respecto a temas específicos tratados durante la clase.

1. Educadora: *Ya, van encima de la olla pero, ¿A qué categoría pertenece, a la cocina o a las frutas?*

Niño 3: *Cocina* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina)

1. Educadora: *Sí, ¿cacatúa o urraca?*

Niño 7: *Urraca* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

Igualmente, la educadora emplea como estrategia frecuente las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cerradas, cuyas respuestas implican decir sí o no,* priorizando el trabajo de comprensión en los estudiantes, buscando que la respuesta del niño posea una afirmación o negación, siendo ésta quien dirige las interrogantes.

1. Educadora: *¿Se come la cascara?* (se refiere a los plátanos)

Niño 9: *No.* (Frente a la presentación de objetos, relacionados a actividad de categorización semántica: frutas y artículos de cocina)

1. Educadora: *Muéstreselo a tus compañeros. Ya, Y ese, ¿empieza con el sonido inicial /i/?*

Niño 12: *No.* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

Asimismo, las estrategias vinculadas a dicha propuesta, menos usadas por la educadora, son las *conductas para trabajar la comprensión*, *estrategias para salvar la incomprensión o solicitud de clarificación, utilización de gestos, pistas o señales no verbales, puesta en duda y respuesta falsa.* Si bien, estas estrategias son usadas en menor medida por la docente, ésta si las mantiene dentro de su abanico de posibilidades al momento de intervenir el lenguaje de los estudiantes con necesidades lingüísticas, por lo que, dentro de este análisis han sido consideradas.

En el caso de las *conductas para trabajar la comprensión*, la especialista las utiliza frente a actividades que tienen como objetivo lingüístico poder desarrollar la comprensión, a través del empleo de preguntas que los estudiantes deben responder con el apoyo de láminas o imágenes ilustradas. A través del empleo de esta estrategia, la docente logra evaluar el nivel de comprensión lingüística que presentan los menores, aportándole en su trabajo pedagógico.

* 1. Educadora: *Ya, ahora vamos a… el Benjamín me va a decir: “A María le gusta tocar las maracas” ¿Dónde está la lámina? ¿Dónde a María le gusta toca las maracas?*

Niño 7: (El menor indica con el dedo la lámina correcta) (Frente a intervención que tiene como objetivo relacionar e indicar lámina sobre instrumentos musicales, a partir de una frase emitida)

Asimismo, la *estrategia para salvar la incomprensión o solicitud de clarificación,* es utilizada por la educadora cuando no logra comprender la producción lingüística de un estudiante, ayudando a que los quiebres conversacionales se reduzcan y además, dando un modelo lingüístico a los niños, respecto de dichos momentos conversacionales.

1. Educadora: *¡Ah, me falta la carita del Cristóbal! ¿Qué te toco Giovanni?*

Niño 9: *Urraca.*

Educadora: *¿Ah?*

Niño 9: *Urraca.* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

1. Niño 7: *¿None sae ene númeno?*

Educadora: *Benjamín no te entiendo.*

Niño 7: *Ete numero dónde fabe*. (Durante la escucha del “Cuento de la u”, que tiene como objetivo reconocer visualmente la vocal)

Por otra parte, una de las acciones pedagógicas empleadas en menor medida dentro de sus intervenciones, corresponde a *utilización de gestos, pistas o señales no verbales,* con la finalidad de favorecer una mayor comprensión por parte de los estudiantes.

1. Educadora: *Ya, ¿quién conoce este que está aquí?* (educadora indica imagen) (Frente a la actividad que tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica de instrumentos musicales presentados en guía de trabajo)
2. Educadora*: ¿Cuántas estrellitas tienes que pintar aquí*? (le señala la guía)

Niño 4: Dos (Frente a la actividad que tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica de instrumentos musicales presentados en guía de trabajo)

Al mismo tiempo, el empleo de la estrategia de *respuesta falsa,* es menormente utilizada, en momentos que la educadora intenta verificar la atención que están prestando los estudiantes, incentivando a que los niños den la respuesta correcta.

1. Educadora: *Al Giovanni le toco el iglú y él dice que el Iglú comienza con el sonido /u/. Entonces, si fuera con el sonido /u/ tendría que ser uglú. ¿Existen los uglú?*

Todos los niños: *No.* (Frente a actividad que tiene como objetivo el reconocimiento visual y auditivo de la vocal i, a través del uso de imágenes)

1. Niño 3: *Con los dedos*

Educadora: *Ah, con los dedos. ¿Solamente con los dedos, nada más? Uno no sopla en ninguna parte y suena sola.*

Niño 3: *Con la boca.*

Educadora: *Con la boca, ¡muy bien!* (Frente a la actividad que tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica de instrumentos musicales presentados en guía de trabajo)

La acción lingüística relacionada a dicha propuesta, menos utilizada, corresponde a la estrategia de *puesta en duda*, en donde el aprovechamiento fue mínimo.

1. Educadora: *¿Cuántos son?*

Todos los niños: *Dos*

Educadora: *¿Dos? ¿Están seguros? De nuevo (*Frente a la realización de guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

1. Niño 6: *Para que se limpie las manos*

Educadora: *Ya, y ¿solamente las manos?*

Niño 12: *La cara* (Durante la revisión previa del vocabulario presentado en guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la segmentación silábica)

En cuanto al ***trabajo colaborativo*** con el equipo de profesionales,durante los diversos registros de campo analizados, no se observaron acciones en equipo, que dieran cuenta de un trabajo colaborativo y en conjunto entre la educadora diferencial y la fonoaudióloga que trabaja con el segundo nivel de transición de la escuela, sino más bien, cada profesional especialista en lenguaje, cumple su rol de forma separada, observándose que no existe una mayor coordinación, limitándose a la distribución de funciones y roles dentro de la intervención lingüística, siendo la educadora diferencial quién se encarga de realizar intervenciones tanto pedagógicas como lingüísticas, mientras que la fonoaudióloga del establecimiento, realiza sesiones vinculadas fundamentalmente al trabajo específico del lenguaje, sobre todo fonético-fonológicos.

Finalmente, en lo que concierne al ***trabajo con la familia,*** es posible dar cuenta que dentro de los 5 registros de campo analizados, en 3 ocasiones, envía material de apoyo con actividades que se deben desarrollar en el contexto familiar junto a un adulto, por medio del cuaderno que es designado para abordar el plan específico, donde se espera realizar un *apoyo en conjunto con la familia,* con el fin de potenciar las dimensiones del lenguaje, las cuales han sido planificadas de manera segmentada, a partir de objetivos lingüísticos que en general, no se relacionan directamente con los intereses de los menores y al real uso del lenguaje con propósitos comunicativos, dado que se aproxima a una propuesta pedagógica de carácter más formal.

De las tres clases analizadas, en donde la docente envió material de trabajo, se apreciaron 3 actividades, estableciéndose un total de 9 tareas enviadas, que generalmente se relacionan con el plan específico que lleva a cabo durante el aula, procurando reforzar los mismos objetivos lingüísticos en el contexto familiar, los cuales se orientan principalmente a estimular la dimensión semántica, fonético-fonológica, y con menor frecuencia, el área morfosintáctica, mientras que en los registros analizados, no se observaron actividades que propicien la dimensión pragmática de los educados en el hogar.

De acuerdo al ámbito semántico, se aprecian 4 actividades que consisten en enriquecer el vocabulario del estudiante, a partir de la integración de nuevas palabras al repertorio léxico que presenta el menor, a través de ejercicios que corresponden a definir por uso determinados objetos. En cuanto a las tareas que son enviadas con mayor recurrencia, están orientadas a que el niño clasifique elementos, según la categoría semántica a la que pertenece. En el abordaje de tales objetivos lingüísticos, se requiere que los menores realicen actividades de pintar, escribir y pegar, según las instrucciones indicadas por la profesional.

1. *Pega recortes de utensilios que se utilizan en la cocina.* (En esta actividad se requiere identificar elementos de categoría semántica).
2. *Pinta los elementos que usamos para el baño.* (En este material de apoyo, aparecen los siguientes dibujos: caja, lápiz, cepillo dental, plato, espejo, jabón, peineta, cama.)

En relación a la dimensión fonética- fonológica, se aprecian 4 actividades orientadas a la articulación correcta de los sonidos de la lengua, destacándose ejercicios bucofaciales a partir de la observación de láminas, donde aparece un dibujo del modelo que debe imitar, que no se centran directamente en la pronunciación aislada de un determinado fonema, sino que se estimulan indirectamente los movimientos articulatorios que se ponen en juego durante la expresión verbal. Conjuntamente, se aprecian en mayor medida ejercicios de conciencia fonológica, a partir de la segmentación silábica e identificación de la sílaba inicial y final de una palabra en particular. Para el desarrollo de tales actividades, se propician instancias en donde los estudiantes deben pintar o enumerar la cantidad de sílabas, como también, unir y marcar dibujos que correspondan a la misma sílaba inicial y final según el modelo a seguir.

1. *Ejercicios de Mejillas.*

*-Lo que tengo que hacer es:*

*-Inflar las mejillas, primero una, después la otra y posteriormente las dos juntas.* (Aparecen tres imágenes con las indicaciones descritas)

-*Ahuecar las mejillas, primero una, después la otra y posteriormente las dos juntas.* (Aparecen tres imágenes con las indicaciones descritas)

1. *Une con una línea los dibujos que tengan la misma sílaba inicial.* (En esta actividad parecen dos columnas de dibujos. En la primera, se encuentra una manzana, un perro, un vaso y un lápiz, que deben unir con los siguientes dibujos: lana, vaca, pelota y mano)

Por otro lado, la dimensión morfosintáctica, se abordó con menor recurrencia en las actividades enviadas al hogar, ya que sólo fue posible observar una actividad de ésta área lingüística. Dicha actividad, se centra en propiciar el uso de estructuras gramaticalmente correctas en una oración, a través de ejercicios en donde se deben completar frases, con ayuda de pictogramas y responder a preguntas relacionadas con el sintagma nominal y verbal que conforma la estructura de la oración.

1. *Lee las oraciones y responde las preguntas, el adulto escribe la respuesta. Colorea. (*La lectura de frases es con pictogramas, en donde deben responder a preguntas relacionadas con el sintagma nominal y verbal de la oración.)

Respecto a la pertinencia de las instrucciones para realizar las actividades propuestas, éstas generalmente se exponen con claridad a partir de enunciados específicos que facilitan la comprensión del adulto. Sin embargo, en una de las actividades se observa que el enunciado se encuentra incompleto, reflejando cierta ambigüedad en la indicación que debe seguir el apoderado para guiar al menor.

1. *Nombra los objetos. Colorea el dibujo que tenga la misma* (En esta actividad el enunciado aparece incompleto. Para desarrollar la actividad se debe identificar el dibujo que tiene la misma sílaba final que el modelo).

Asimismo, sólo en uno de los enunciados se observa el objetivo lingüístico que se espera potenciar, facilitando de esta manera, la orientación de los padres y/o apoderados para que guíen de forma correcta la actividad.

1. *Área: Conciencia Fonológica- segmentación Silábica.*

*Nombra cada dibujo y pinta los círculos según la cantidad de sílabas.* (En esta guía de trabajo aparecen los siguientes dibujos: cruz, bruja, auto, abeja, sandía)

Por otra parte, es posible mencionar que en los cinco registros de campo analizados, no se estiman instancias en donde se revisen las actividades realizadas por los estudiantes en el contexto del hogar, con el objetivo de intercambiar comentarios, dudas u otros.

Igualmente, en lo que respecta a las vías de *comunicación dirigida a la familia,*  por medio de la libreta, no se aprecia durante las observaciones realizadas que la docente realice alguna guía para ayudar a los padres a cómo comunicarse con sus hijos durante la realización de la tarea, sino más bien, referido al plan general relacionado específicamente a informar a los padres y/o apoderados sobre los contenidos que se abordarán en una unidad determinada.

**Sujeto 2:**

En el presente apartado, se presentará el análisis descriptivo, de un total de 5 registros de campo efectuados en el Centro Educacional la Florida “ Andrew Carnegie”, durante el primer periodo del año 2014, correspondiente a tres macrocategorías de análisis: La categoría de ***“Acciones Curriculares”,*** la categoría de ***“Trabajo Colaborativo”*** y finalmente, la categoría de ***“Trabajo con la Familia”.***

***Datos Generales:***

|  |  |
| --- | --- |
| Nivel Educativo | Segundo Nivel de Transición. |
| Cantidad de Estudiantes | El curso está formado por 20 estudiantes, 5 de ellos forman parte del PIE:  - 2 niños.  - 3 niñas. |
| Asistencia de Estudiantes | Dentro de las clases observadas, la cantidad de estudiantes presentes, dentro del aula regular corresponden a 18 niños aproximadamente. Con respecto a la asistencia de los estudiantes que conforman el PIE, la cantidad es de 3 a 5 educandos, de un total de 5 clases presenciadas. |
| Características Lingüísticas de los Estudiantes | Se aprecian Necesidades Educativas Especiales de carácter transitorio, correspondiente a un Trastorno Específico del Lenguaje (TEL), que se vincula a un desarrollo tardío o desviado del lenguaje del estudiante. De esta forma, 3 de los estudiantes presentan un TEL de tipo expresivo, mientras que 2 de ellos, un TEL de tipo mixto. En general, se manifiesta una asincronía en el desarrollo de los distintos componentes del lenguaje, destacándose dificultades en la utilización apropiada de los sonidos del habla, vocabulario reducido, problema en la conjugación verbal, dificultad en la producción de estructuras oracionales complejas, como también, dentro del nivel comprensivo del lenguaje, sobretodo en palabras u oraciones de mayor longitud.  Lo anteriormente mencionado, afecta directamente la capacidad de comunicar, limitando la interacción social y el rendimiento escolar, reflejándose en la comprensión de los contenidos del currículo escolar, específicamente en lo que respecta a la lectura y escritura. |
| Dinámicas Grupales | La comunicación que se observa en el aula, es habitualmente dirigida por la docente, quien es la encargada de orientar los intercambios comunicativos dentro de una situación de aprendizaje establecida, donde generalmente se realizan preguntas abiertas y cerradas, cumpliendo un rol facilitador para el lenguaje de los educandos, al establecer regularmente instancias de conversación. A pesar que, en general, la profesional dirige la conversación, se consideran los intereses y experiencias de los estudiantes, dentro de dichas situaciones comunicativas.  En el contexto de aula, los menores que participan del PEI, tienen la posibilidad de interactuar con sus pares, apreciándose dos tipos de interacción social entre compañeros, destacándose entre ellas una de carácter *solitario activo*, siendo capaces de incluir a niños que son más retraídos. También, se observan menores *solitarios reticentes*, que quieren interactuar con sus pares, sin embargo, debido a su timidez se resisten a hacerlo. No obstante, en el aula prevalece una grata convivencia escolar, en donde se muestran solidarios y respetuosos con el otro, aunque en los juegos de patio, forman grupos según afinidad. |
| Contexto de Aula | Dentro de la sala de clases, el espacio en donde permanecen los estudiantes es amplio e iluminado, generalmente se encuentra ordenado, lo que propicia un ambiente educativo adecuado.  El mobiliario del aula regular, cuenta con mesas y sillas que se encuentran ubicadas en el centro de la sala, frente de la pizarra. En una de las esquinas, se halla el escritorio de la docente, mientras que a un costado, hay una repisa con los cuadernos de los niños, y en el fondo de la sala, se encuentra un estante que contiene útiles escolares de los menores. No obstante, el aula no cuenta con mayores recursos tecnológicos, y no se observa la distribución de rincones específicos.  Por otra parte, el aula de recursos es un espacio iluminado y acorde a la cantidad de estudiantes, que cuenta con una mesa grupal y sillas a su alrededor. Además, existen computadores y un pizarrón.  En relación a la ubicación de los estudiantes en las situaciones de aprendizaje, se aprecia que son agrupados en una misma mesa de trabajo, siendo guiados por la educadora diferencial. También, en ocasiones dentro del contexto de aula regular, son distribuidos en los restantes grupos de trabajo, en donde tienen la posibilidad de interactuar con el resto de sus compañeros. |

**Diagrama Aula Regular:**

* *Ubicación en rutina de saludo.*

=Mesa de Educadora = Estanterías

= Mesa Grupal Escuela con PIE = Silla

= Estudiantes que conforman el PIE = Puerta

= Pizarra

* *Ubicación en actividades con guías de trabajo.*

=Mesa de Educadora = Estanterías

= Mesa Grupal Escuela con PIE = Silla

= Estudiantes que conforman el PIE = Puerta

= Pizarra

***Diagrama Aula de Recursos:***

=Mesa =Estanterías

= Mesa Grupal Escuela con PIE = Silla

= Estudiantes que conforman el PIE = Puerta

= Pizarra

En cuanto a las ***acciones curriculares*** empleadas por la educadora diferencial, es posible mencionar que orienta su quehacer pedagógico, a la facilitación de la comunicación dentro de las actividades, enfatizando tanto en aspectos lingüísticos como comunicativos, preferentemente mediante actividades de mesa, estableciendo adecuaciones a los educandos que son parte del PIE, como también, para el resto de los menores que presentan mayores dificultades en el desarrollo de las actividades propuestas.

En relación a la *determinación de los objetivos de intervención,* en algunas instancias, tanto en sala de clases, como en aula de recursos, se aprecian acciones tendientes a un enfoque formal, puesto que en la mayor parte de sus actividades se observa un abordaje de las dimensiones del lenguaje de forma separada, alejándose de un modelo integral que entiende el lenguaje como un todo, que debe ser abordado de forma simultánea considerando forma, contenido y uso en diversos contextos.

Con regularidad, durante las situaciones de aprendizaje, establece un abordaje de las dimensiones del lenguaje, considerando como base el desarrollo cognitivo, a través de actividades que abordan las nociones lógicas-matemáticas, que se encuentran relacionadas con el currículum nacional, integrando desde allí aspectos lingüísticos, con el propósito de incentivar a los estudiantes a la creación de hipótesis, bajo un contexto que no tiene mayor relación con las experiencias de éstos.

1. Educadora*: Miren, lo que yo quiero saber es si ustedes saben un poco del orden ¿ya? vamos a hacer un pequeño repasito del orden de las cosas con estas pelotitas (levanta tres pelotas de colores y las muestra al grupo curso). ¿Ya? ¿De qué color son?*

Todos los niños: *amarilla, roja, azul.* (Sala de clases - Actividad donde integra los números cardinales, desde una perspectiva cognitiva, además de fortalecer la noción semántica, al trabajar con el color de unas pelotas que la profesional les presenta al curso)

En cuanto a la secuencia de las situaciones de aprendizaje analizadas, es posible dar cuenta que a nivel general, emplea un tiempo pertinente para la activación de los conocimientos previos, acorde con las necesidades del contexto, cumpliendo un rol facilitador para el lenguaje de los educandos, al establecer regularmente espacios de conversación dirigidas.

1. Educadora*: ¿Vieron?, levantó la mano y me dijo él lo que quería. Ya ahora les voy a explicar ¿ya?, lo que pasa es que yo primero necesitaba silencio para poder explicar ¿ya? Miren lo que yo quiero saber es si ustedes saben un poco del orden ¿ya? Yo sé que muchos sí…* (Sala de clases - Frente a la realización de una guía de trabajo, sobre cardinalidad)

Durante el desarrollo de las actividades, se observa que la profesional, presenta instrucciones claras, con el fin de que todos los estudiantes puedan comprender el objetivo de la intervención pedagógica. A su vez, realiza un primer ejercicio, en conjunto con los estudiantes y con posterioridad, supervisa la resolución de las guías de trabajo entregadas en el transcuso de la clase.

1. Educadora: *Ya muy bien, vamos a trabajar con estas pelotitas, a ver si ustedes recuerdan el orden ¿ya?, fíjense bien. En este tubo…en este tubo vamos a ingresar algunas bolitas y fíjense bien cuáles son las que vamos a ingresar y en qué orden van. ¡Primero!(*Frente a la realización de una guía de trabajo, relacionada con números cardinales)

Al finalizar cada una de las actividades observadas, revisa las guías de trabajo realizadas por los educandos, utilizando expresiones que indican un refuerzo positivo o negativo, dependiendo del desempeño o del comportamiento de los menores durante la actividad. Por ende, presenta algunas características que se vinculan con una teoría del aprendizaje conductista.

1. Educadora: *Vamos a tener que empezar a quitar puntos en las mesas que estén conversando. A ver ¿quién está conversando más?*

Niño del curso*: Él está conversando.*

Educadora: *Ya, usted le va a quitar puntos a esta mesa si sigue conversando, tienen que estar calladitos. Lo mismo allá, a ver allá, y allá ¡excelente esa mesa! Esa mesa tía va a ganar. Ya ¡atención!, fíjense bien, con la tía vinimos el otro día y aprendimos a separar palabras ¿se acuerdan?*

1. Educadora: M*ira él, ya tiene un punto menos, porque primero se paró, se dio vuelta por toda la sala y más encima está dando respuestas que no corresponden, entonces vamos a tener que restar (mirando a M), tienes un punto menos.*

Niño del curso: P*asó por debajo de la mesa, por debajo de los cables.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, sobre el desarrollo números cardinales)

En lo que respecta a la actitud de la educadora frente a la comunicación con sus estudiantes, permite que los menores accedan a instancias de conversación más bien naturales y espontáneas, valorándolos como participantes activos, al permitirles que propongan los tópicos que se abordarán en el interior de la sala de clases.

*1.* Niño 5*: Hoy día, un amigo de mi mama va a arrendar mi casa*

Educadora: *¿Va a ir a tu casa?*

Niño 5*: No, va a arrendar la casa*

Niño 2: *¿Va a vender la casa?*

Niño5*: No, va a viví ahí*

Educadora: *Ah va a vivir ahí y le va a pagar a tu mamá mientras él está ahí, ¿eso es arrendar?*

Niño 5*: Si y le hicieron una cama con un colchón*

Por lo demás, cuando un estudiante requiere apoyo, la educadora diferencial, actúa como mediador para que el menor pueda descubrir la forma correcta para desarrollar la actividad solicitada.

1. Educadora: *¿Qué pasa con el huevo? ¡Acuérdate! Huevo entero, tu dijiste el huevo que se está un poquito abriendo. Y ¿ahora?*

Niño 3: *Se abió todo.*

Educadora: *Se abrió todo. Y, ¿quién está saliendo?*

Niño 3: *El pollito.*

Educadora*: Y ¿dónde está el pollito?*

Niño 3: *Hay. Ahora creció.*

Educadora*: ¡Muy bien! Hagamos de nuevo la secuencia. Dime ¿qué paso aquí?*

Niño 3*: Esta el huevo entero. (*Durante el desarrollo de actividad, que tiene como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

Por otra parte, los *medios tecnológicos, recursos y materiales,* responden a los objetivos de intervención lingüística planificados en las cinco clases observadas, las cuales corresponden a láminas y guías de trabajo para reforzar los contenidos abordados, además del cuaderno de actividades, empleado en el aula de recursos y en el contexto familiar.

En lo referente a la *organización espacial de los estudiantes,* en tres de los registros de campo analizados, se distribuyen en grupos de trabajo, en donde tienen la posibilidad de interactuar cara a cara con menores que no forman parte del PIE, permitiendo que los educandos con mayores dificultades lingüísticas, puedan relacionarse con el resto de sus compañeros. Además, en una de las intervenciones lingüísticas analizadas, los estudiantes que conforman el PIE, son reunidos en un sólo grupo, con el fin de recibir apoyos específicos por parte de la profesional. Por último, en una de las clases efectuadas en el aula de recursos, los estudiantes son organizados en un mismo grupo, realizando un trabajo más personalizado con cada uno de ellos.

En relación al análisis de las intervenciones educativas, es posible apreciar una serie de *estrategias lingüísticas,* que se *centran en el adulto,* las cuales, se vinculan a la estimulación directa del lenguaje, con un propósito comunicativo que se aleja de contextos naturales de interacción entre los educandos, a partir de sus necesidades e intereses. A continuación, se presenta un gráfico que muestra la recurrencia de cada estrategia perteneciente a dicha propuesta de acción educativa, dentro de los 5 registros de campo analizados.

De las estrategias expuestas anteriormente, utiliza con mayor recurrencia la *inducción* en sus intervenciones pedagógicas, donde le otorga ayuda al estudiante, ofreciéndole parte de la respuesta mediante la emisión de la sílaba inicial, apreciándose que los menores responden a esta acción de manera asertiva, debido a que se espera un espacio de tiempo adecuado para que éstos puedan asimilar o procesar lo presentado, facilitando el acceso al repertorio léxico que se espera recuperar. Sin embargo, existe una tendencia a emplear indistintamente esta estrategia, sin potenciar una dimensión lingüística en particular, siendo utilizada para todos los niños del curso, generalmente bajo un contexto comunicativo establecido por la profesional.

1. Educadora: *ahora díganme ¿cuál es el cepillo que quedó sin pintar? , el primero, el segundo, el tercero el cuarto y el quin…*

Niño del curso: *El quinto.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

1. Educadora: *Si juntamos estas dos dice mari****...***

Niño del curso: *Posa.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

Conjuntamente, se evidencia que en sus intervenciones, emplea con menor recurrencia las estrategias de *modelado*, *imitación directa solicitada, corrección explicita y encadenamiento hacia tras.* En cuanto al *modelado,* realiza esta acción con el fin de que el estudiante imite el modelo a seguir, instaurando una conducta verbal. Recurre generalmente a esta estrategia, para potenciar la dimensión morfosintáctica del lenguaje, logrando que los niños formulen enunciados con estructuras oracionales más complejas. A su vez, realiza tal acción para corregir errores lingüísticos en el ámbito fonético-fonológico, ofreciéndole la oportunidad al menor de repetir o responder, sin solicitarle explícitamente que lo realice, donde se evidencia que habitualmente el estudiante repite el modelo a seguir, debido a que la docente le otorga el tiempo suficiente para que lo pueda realizar.

1. Niño del curso: *El sexto es el último.*

Educadora: *El sexto es el seis ¿ya? pero tienen que contarlo así, primero, segundo, tercero, cuarto, quinto, sexto. .* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

2. Educadora: *Decíamos, primero, primera, segunda, tercera, ¿cierto?*(Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

En relación a la *imitación directa solicitada,* es empleada específicamente para solicitar a los menores que repitan la misma producción lingüística realizada, estimulando un trabajo dentro de la dimensión morfosintáctica. Además, se aprecia generalmente esta acción, en actividades de repeticiones de frases, que también, estimulan la memoria auditiva y la estructura gramaticalmente correcta de una oración, en donde la gran mayoría de los niños recuerda el enunciado, mientras que otros menores, cambian el léxico o les falta parte de la estructura de la frase enunciada por la profesional. Dicha acción, se vincula a un enfoque de carácter formal, debido que en ocasiones, se utiliza sin un fin comunicativo, en donde se aproveche tanto el entorno, como las habilidades comunicativas del menor, que se pone en juego en los contextos de interacción social.

1. Educadora: *usted va a decir primera, amarilla ¿a ver?*

Niño del curso: *Primera amarilla.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

1. Educadora: *ya yo lo voy diciendo y tu tía lo vas repitiendo con los niños, ya dice: yo soy carabinero*

Todos los niños: *yo soy carabinero.*

Educadora: *Todo vestido de verde.*

Todos los niños: *Todo vestido de verde. (*Frente al desarrollo de conversación que tiene como temática central “El día del carabinero”)

En lo que concierne a la *corrección explicita,* corrige de manera directa el enunciado erróneo del menor, tanto a nivel semántico como fonológico, verificando que éste logre modificar dicho error, a pesar que sólo en ocasiones, el estudiante logra responder ante esta estrategia, repitiendo la palabra correcta o simplemente escuchando con atención el enunciado de la docente.

1. Educadora y Todos los niños: *Pi- la*

Educadora: *No dice i dice pi, ¿empieza con i?*

(Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

Además, se utilizó rara vez la estrategia de *encadenamiento hacia atrás,* en donde se observa que la docente le repite el modelo a seguir al menor, dejando que éste repita en una primera instancia la parte final, y progresivamente se va deteniendo antes, para que la participación del estudiante sea cada vez mayor, apreciándose una mayor mediación donde el niño va alcanzando el objetivo propuesto.

1. Educadora: Y*a yo lo voy diciendo y tu tía lo vas repitiendo con los niños, ya dice: yo soy carabinero*

Todos los niños: Y*o soy carabinero.*

Educadora: *Todo vestido de verde.*

Todos los niños: *Todo vestido de verde.*

Educadora: *Llevo una linda gorrita.*

Todos los niños: L*levo una linda gorrita.*

Educadora: Y *mi corazón que se enciende.*

Todos los niños: Y *mi corazón que se enciende.*

Educadora: *¿Es muy difícil?*

Todos los niños: N*o.*

Educadora: *Es cortito, ya vamos a intentar aprenderlo, pero yo creo que los niños son súper inteligentes tía, eso si los niños se portan bien y están bien sentados. Ya entonces ¿cómo empezaba? Vamos a ir haciendo los gestos para que los recuerden.*

Todos los niños: Y*o soy carabinero.*

Educadora: *Todo vestido de verde.*

Todos los niños: *Todo vestido de verde.*

Educadora: *Llevo una linda gorrita.*

Todos los niños*: Llevo una linda gorrita.*

Educadora: *Y mi corazón que se enciende.*

Todos los niños: Y *mi corazón que se enciende. (*Frente al desarrollo de conversación que tiene como temática central “El día del carabinero”)

Por otro lado, al momento de analizar con detención las clases observadas, se aprecia la utilización de algunas *estrategias lingüísticas centradas en el niño,* vinculadas a la estimulación indirecta del lenguaje, en situaciones naturales y con un propósito comunicativo. A continuación, se presentará un gráfico que expone las acciones pedagógicas empleadas por la docente.

Debido a lo anterior, las acciones pedagógicas utilizadas con mayor frecuencia, corresponden a *Andamiaje: ayuda para la memoria, instrucción sistemática, ofrecimiento de feedback y regulación de la tarea; continuación del tópico, imitación del enunciado del niño y el uso de buenas preguntas.*

Dentro de la estrategia de *andamiaje*, se observan tres tipos de acciones pedagógicas. En primer lugar, considera la *ayuda para la memoria,* siendo un recurso bien acogido por cada uno de los educandos, dado que la profesional les recuerda el objetivo de la intervención, recibiendo nuevamente indicaciones que van guiando el desarrollo de la actividad solicitada.

1. Educadora: *¡Claro! Pero porque parte de atrás él. (Se refiere a otro niño de la sala) No hay que partir de atrás pues, hay que partir del primero ¿cuál es primero de todos los que tienes? ¿Cuál es primero? Porque la tía no dijo ordenen del final para atrás. Dijo ¡ordenen del primero! ¿Cuál es primero?* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual, pretende abordar la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)
2. Educadora: *¿se acuerdan cuando vieron con la tía XXX, cuantas partes se dividía una palabra? ¿En cuántas partes se divide luna?*

Todos los niños: *Lu-na…en dos.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual, pretende abordar la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

Otra estrategia vinculada a un proceso de andamiaje, tiene que ver con la *instrucción sistemática,* donde se observa que los menores reciben un apoyo durante las situaciones de aprendizaje, mediante instrucciones y orientaciones claras por parte de la docente, permitiendo el desarrollo óptimo de la tarea solicitada.

1. Educadora*: Vas a empezar de acá abajo. Abre la tijera, póngala ahí en la línea ¡todavía no aprieto! cuando ya estoy segura apretó. Abro la tijera, la ubico y corto. Abro la tijera, la ubico, corto. Abro... ¡Ya! Abro… (*Durante el desarrollo de actividad, que tiene como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)
2. Educadora: *ya chicos, todos sentados por lo que voy a explicar lo que tienen que hacer. (*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lecto-escritura)

En tercer lugar, emplea con regularidad el *ofrecimiento de feedback,* brindando diversos refuerzos, *alabando* los logros de los estudiantes y *comentando* sus acciones. Por ende, se observa que los niños y niñas, sienten que han alcanzado el objetivo de intervención propuesto para las clases, siendo un recurso valioso para ir afianzando de mejor forma sus competencias lingüísticas.

1. Educadora: *El compañero parece que todavía no entiende que es el cinco, cinco significa boquita cerrada.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual, pretende abordar la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)
2. Todos los niños: *amarilla, roja, azul.*

Educadora*: Ya muy bien, vamos a trabajar con estas pelotitas.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual, pretende abordar la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)*/ (Alabanza por parte de la educadora)*

Por otra parte, utiliza recurrentemente la acción educativa de *regulación de la tarea,* estableciendo cambios a la dinámica de la actividad, mediante la integración de gestos o ayudas visuales, siendo un recurso que facilita la construcción de nuevos aprendizajes significativos para su formación integral.

1. Educadora*: Muy bien el quinto, entonces lo van a escribir en el cuaderno (La docente lo escribe en la pizarra a modo de ejemplo, los niños comienzan a escribir)*(Frente a la realización de una guía de trabajo, sobre cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)
2. Educadora: *¿Cuál de esos tres es el primero? Primero sale el pollito, esta entero y ¿se está abriendo el huevo? Tú te duermes y después te vas a la casa. . (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

También, emplea en gran parte de las actividades observadas, la *continuación del tópico*, siendo una estrategia fundamental, puesto que los menores que forman parte del PIE, manifiestan mayor intencionalidad comunicativa, ya que con regularidad, los menores tienen la posibilidad de ser participantes activos al proponer los tópicos, fortaleciendo la conversación.

1. Niño 5: *Oigan tengo algo importante que decir*

Educadora: *A ver…*

Niño5*: Tengo algo importante que decir*

Educadora: *¿Qué?*

Niño 5*: Hoy día, un amigo de mi mama va a arrendar mi casa*

Educadora: *¿Va a ir a tu casa?*

Niño 5*: No, va a arrendar la casa*

Niño 2: *¿Va a vender la casa?*

*Niño5: No, va a viví ahí*

*Educadora: Ah va a vivir ahí y le va a pagar a tu mamá mientras él está ahí, ¿eso es arrendar?*

*Niño 5: Si y le hicieron una cama con un colchón*

*Educadora: Le hicieron una cama, para que ese fuera su dormitorio.*

Otra estrategia lingüística, corresponde a la *imitación de los enunciados* de los menores, que son repetidos con exactitud por la docente, valorándolos como interlocutores dentro de la conversación.

1. Niño 1*: Primero recortarlo.*

Educadora: *Primero recortarlo, ya. (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

1. Niño 2: M*urciélago*

Educadora: *Murciélago, ¿qué más? (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

Finalmente, considera el *uso de buenas preguntas*, en donde fue posible observar que los estudiantes participan activamente de la situación de aprendizaje, al responder una serie de interrogantes, que garantizan y facilitan la continuidad de los intercambios comunicativos, favoreciendo el desarrollo de la conversación.

1. Educadora: *¿Tú le quieres dar un mensaje? o ¿quieres saber algo de él? (*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lecto-escritura)
2. Educadora*:* Educadora: *El huevo mi amor ¿Qué pasa con el huevo? ¿Ahí cómo está el huevo? (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

Por otro lado, las acciones pedagógicas centradas en el estudiante, empleados con menor recurrencia, corresponden a estrategias de *andamiaje,* tales como, *estructuración cognitiva o señalar contrastes, la expansión y la extensión.*

En lo que concierne a la estrategia de *andamiaje: estructuración cognitiva o señalar contrastes,* la docente establece relaciones de causa-efecto, diferencias y similitudes. Debido a la escasa utilización de éste recurso*,* los menores presentan reducidas instancias para ir estableciendo gradualmente una secuencia lógica dentro de su discurso narrativo.

1. Educadora*: fíjense bien en qué se parecen*

Niño 4: *en la ma. (*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lectura y escritura)

1. Educadora: *¿carta? Pero la carta es larga. Que les parece si nosotros podemos hacer un mensaje más cortito. (*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lectura y escritura)

En cuanto a la estrategia lingüística de *autoconversación,* en limitadas situaciones de aprendizaje, relata en voz alta las acciones que estaba realizando o menciona lo que está pensando. Sin embargo, cuando recurre a esta acción pedagógica, se distingue que los educandos son capaces de ratificar o reprobar las emisiones de la profesional.

1. Educadora: *Parece que vamos a tener que empezar a quitar puntos en las mesas que estén conversando.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, respecto a números cardinales)
2. Educadora*: ¿por qué se paran?, ¿si la regla era no pararse? ¿No se acuerdan? Voy a tener que seguir quitando puntos parece. (*Frente al desarrollo de conversación que tiene como temática central “El día del carabinero”)

Escasamente accede a la acción pedagógica vinculada a la *expansión,* al reformular los enunciados emitidos por los estudiantes, mejorándolos o ampliándolos mediante la incorporación de contenido semántico o morfosintáctico. Con poca frecuencia, se observa que los menores, accedan a instancias en donde puedan rescatar el modelo lingüístico presentado por la educadora.

1. Niño 3*: Se abió.*

Educadora: *¡Bien! Se está abriendo algo parece de adentro. (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo a través de secuencias temporales)

1. Niños del curso: *Una pregunta.*

Educadora: *Ya, le quieres hacer una pregunta Ya y ¿qué le preguntarías? (*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lecto-escritura)

Por lo demás, en reducidas ocasiones accede a la estrategia de *extensión,* empleándola indistintamente con todos los niños del curso. Es posible apreciar la real funcionalidad de esta estrategia en particular, al distinguir que la profesional incorpora nueva información de acuerdo a lo expresado por los educandos, brindándole un modelo más completo de sus producciones, con el fin de que éstos potencien de forma indirecta sus competencias lingüísticas y comunicativas.

1. Niño 4: *Para descargar juegos también, ¿cierto?*

Educadora: *Si claro, si tienes juegos, puedes cargar otros juegos distintos y nuevos. (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo a través de secuencias temporales)

1. Todos los niños*: Tres.*

Educadora: *Hay tres mesas.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, que abordala cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

En último lugar, es preciso describir el análisis sobre las *estrategias de tipo hibrida,* utilizadas por la educadora diferencial. Dentro de esta propuesta, existe una variedad extensa de estrategias empleadas por la especialista,que apuntan al desarrollo de diversas habilidades y objetivos lingüísticos. A continuación, se presenta un gráfico que muestra la recurrencia de cada estrategia, dentro de los 5 registros de campo analizados.

Es así como, las acciones más empleadas por la especialista, corresponden a las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una palabra, descripciones, conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir sí o no y conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas de alternativa.*

En relación al empleo de las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una palabra,* es utilizada frecuentemente por la docente dentro de sus intervenciones pedagógicas, permitiéndole crear espacios donde los estudiantes desarrollen sus habilidades comprensivas y expresivas. Esta estrategia ante ciertas ocasiones, podría vincularse a un enfoque más formal, ya que son interrogantes que esperan una respuesta determinada por parte del niño.

1. Educadora: *Ahí, ¿cómo está el huevo?*

Niño 3: *Entero.(*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo a través de secuencias temporales)

1. Educadora: *Paren, vamos a hacerlo más lento, primera silaba: Ca, paro. Y después, sa. De nuevo, primera silaba Ca. ¿Cuál era entonces la primera silaba?*

Todos los niños: *Ca. (*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lecto-escritura)

Asimismo, se encuentran la utilización de *descripciones,* estrategia que corresponde a un relato continuo de una actividad.Esta acción en particular, resulta útil al momento de entregar una instrucción para la realización de una actividad, como también, relatar lo que se espera que los estudiantes realicen de modo contextualizado. A pesar de, la gran utilidad que entrega, ante ciertas ocasiones, podría estar dificultando el desarrollo del lenguaje de los niños con TEL, ya que los enunciados expresados a través de dicha estrategia, presentan un carácter extenso y una longitud morfosintáctica mayor, por lo que, requieren mayores habilidades lingüísticas al momento de procesar y comprender la información por parte de los educandos.

1. Educadora: *¡Bien!, han aprendido. Hoy día vamos a trabajar otra cosa ¿ya? Vamos a descubrir palabras que empiezan con la letra que nosotras le vamos a dar. Entonces, vamos a empezar esta actividad para ver si ustedes se manejan o no con unas palabras que tenemos acá con la tía ¡Atención!*(Frente al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico reconocer el fonema inicial)
2. Educadora: *¡Ya! Miren chicos. Como ya nos saludamos y yo ahora con la tía, venimos acá a trabajar un ratito con ustedes para saber cómo están aprendiendo ¿ya? Y lo primero que vamos a hacer es ver que hay unas reglas que tienen que cumplir ¿ya? La primera regla que tienen que cumplir es que tienen que estar todos sentados, que no se pare nadie ¿ya?, porque tenemos varios cables acá adelante y si alguien se para pueden pasar a botar algo, tropezarse, caerse ¿ya? Esa es la primera regla. La segunda regla que yo creo que es súper importante, porque la otra vez la dijimos, estamos tratando de recordar ¿ya? que la semana pasada les dijimos que cuando una tía habla, ustedes tienen que estar en silencio, y cuando un compañero está dando una respuesta el resto de los compañeros está escuchando, eso es súper importante porque si estamos todos hablando, no vamos a entender nada y yo no voy a saber quién es la persona que me está dando la respuesta correcta y cuando yo quiero hablar hago esto (levantando la mano) ¿cierto? levanto la mano ¿ya?* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

Igualmente, la educadora usa reiteradamente, las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir sí o no.* Este recurso le permite al estudiante, elaborar una respuesta que requiere un menor grado de dificultad, limitando su respuesta a dos opciones posibles, relacionadas a una afirmación o negación, como también, desarrollando la comprensión de éste.

1. Educadora: *Pasó un furgón de carabineros, cerca de tu casa. Ah, pero escúchame ¿eso era lo que yo pregunté?*

Todos los niños: *No (*Frente al desarrollo de conversación que tiene como temática central “El día del carabinero”)

1. Educadora: *Ya, usted le va a quitar puntos a esta mesa si sigue conversando, tienen que estar calladitos. Lo mismo allá, a ver allá, y allá ¡excelente esa mesa! Esa mesa tía va a ganar. Ya ¡atención!, fíjense bien, con la tía vinimos el otro día y aprendimos a separar palabras ¿se acuerdan?*

Todos los niños: *Si (*Frente al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico reconocer el fonema inicial)

Por otro lado, otra de las estrategias comúnmente utilizadas, corresponden a las *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas de alternativa,* que permiten entregar un mayor apoyo a los estudiantes que presentan dificultades en su lenguaje comprensivo, ya que al mencionar dentro de la interrogante las opciones de respuesta disponibles, ayuda a que el niño con TEL, pueda responder con mayor facilidad.

1. Educadora: *¿Qué está blandito, el cuaderno, el dedito tuyo? ¿Qué esta blandito*?

Niño 3: *El huevito. (*Durante el desarrollo de una actividad, que tiene como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

1. Educadora: *Para saber con qué sonido empiezan, tenemos que fijarnos, ¿en la primera? ¿En la segunda? O ¿en la tercera?*

Niño curso: *¡En la tercera!* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

Es así como, las estrategias vinculadas a dicha propuesta, menos usadas por la educadora, son la *utilización de gestos, pistas o señales no verbales, conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una oración, respuestas falsas, estrategias para salvar la incomprensión o solicitud de clarificación y puesta en duda.* Estos recursos han sido considerados dentro de este análisis, debido a que, la docente las mantiene dentro de su abanico de posibilidades al momento de intervenir el lenguaje de los estudiantes con necesidades lingüísticas.

En el caso de la *utilización de gestos, pistas o señales no verbales,* logra reforzar sus emisiones lingüísticas,a través de la comunicación no verbal, permitiendo que los estudiantes establezcan una mayor comprensión respecto al mensaje que la educadora les expresa.

1. Educadora: *Ya, chicos. Uno, dos, tres, cuatro (La docente mueve los brazos hacia arriba, hacia los lados, hacia el frente, sobre la mesa) ¿recuerdan? Sobre la mesa. Cinco, ¡boquita cerrada! Uno, dos, tres, cuatro, cinco (repite el mismo ejercicio). Dos, no Ustedes tienen que hacer el dos yo me puse las manos atrás pero ¿cuál es el dos? Uno, dos….(*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lectoescritura)
2. Educadora: *¿Ya pusieron el nombre? ¿ya? ahora en la líneas más corta van a colocar la fecha, ahí dice fecha, escriban como acá en la pizarra (la docente comienza a escribir la fecha en la pizarra luego de unos minutos) Ya atención vamos a comenzar la actividad número uno, la primera hay unos, ¿qué son esos que salen ahí?* (Durante la actividad, que tiene como objetivo lingüístico el trabajo de cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

Además, el aprovechar la estrategia de *conductas para trabajar la comprensión y la expresión, a través de preguntas cuyas respuestas implican decir una oración,* resulta bastante útil, por un lado, para potenciar el lenguaje expresivo de los estudiantes, tomando en cuenta habilidades morfosintácticas y semánticas. Además, es un medio de evaluación constante por parte de la educadora, quien podrá verificar el tipo de construcción de estructuras oracionales realizadas por los estudiantes, con el fin de poder entregar apoyos más específicos, en relación a las necesidades individuales de los niños.

1. Educadora: *¿Qué fue lo que yo pregunté?*

Niño curso: *Qué podíamos regalar (*Frente al desarrollo de conversación que tiene como temática central “El día del carabinero”)

En el caso de la utilización de la estrategia de *respuesta falsa*, la educadora la utiliza con el fin de verificar la atención que están prestando los estudiantes, incentivando a los estudiantes a cuestionar la respuesta y poder responder de forma correcta.

1. Educadora: *¿Quién? ¿El huevo se hizo más grande?*

Niño 3: *No, el pollito. (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

Respecto a la *estrategia para salvar la incomprensión o solicitud de clarificación,* es utilizada con menor recurrencia por la docente, cuando no logra comprender la producción lingüística de un estudiante, ayudando a que los quiebres conversacionales se reduzcan y además, dando un modelo lingüístico a los niños, respecto de dichos momentos conversacionales.

1. Niño curso: *¡Rojo!*

Educadora: *¿Cuál color?*

Niño curso: *¡Rojo!* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

1. Niño 2: *Un perro de cabinero.*

Educadora: *¿Qué dijiste?*

Niño 2: *Un perro de cabinero (*Frente al desarrollo de conversación que tiene como temática central “El día del carabinero”)

La estrategia lingüística perteneciente a la propuesta de acción educativa de tipo hibrida, menos empleada, corresponde a la *puesta en duda*.

1. Educadora: *Ya y ¿Cuál otro?*

Niño 5: *Niño*

Educadora: *Ni-ño ¿empieza con i? (Frente a actividad que tiene como objetivo reconocer los fonemas vocálicos)*

1. Niño 4: *Sílabas*

Educadora: *¿Era de sílabas? ¿Están seguros? (Frente a actividad que tiene como objetivo reconocer los fonemas vocálicos)*

En cuanto al ***trabajo colaborativo,*** durante los 5 registros de campo analizados, en 4 de éstos se observaron diversas acciones en equipo, que dieron cuenta de aproximaciones vinculadas a un trabajo en conjunto entre la educadora diferencial, fonoaudióloga y/o educadora de párvulo, que se desempeñan en el segundo nivel de transición de la escuela.

En primer lugar, en relación al trabajo en conjunto con la educadora de párvulo, ésta última establece un ambiente propicio para el aprendizaje, realizando acciones que promueven el desarrollo de la actividad propuesta por la educadora diferencial, a través de estrategias de alabanza y felicitación a los estudiantes, impulsando de esta forma la participación de los menores. Conjuntamente, entrega orientaciones respecto a la clase y reitera instrucciones otorgadas con anterioridad, cuidando que las normas de convivencia sean llevadas a cabo dentro del curso. Con estas acciones, permite que la intervención planificada por la especialista en lenguaje, pueda llevarse a cabo sin mayores dificultades.

1. Educadora diferencial*: Ya chicos, todos sentados por lo que voy a explicar lo que tiene que hacer (niños aún parados) Muy bien, hay un grupo que ya partió. En la primera línea van a colocar su nombre ¿ya?*

Educadora de párvulo: *Vamos escribiendo el nombre.* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

1. Niño de curso: *Pepe.*

Educadora: *¡Bien!*

Educadora de párvulo:*¡Muy bien Antonia!(*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico reconocer el fonema inicial)

Educadora de párvulo: *¡Chicos!, al lado hay un niño que comienza con pe su nombre.* (Frente al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico reconocer el fonema inicial)

Además, a través del trabajo realizado por la educadora de párvulo, se refleja la frecuencia de las intervenciones lingüísticas efectuadas dentro del curso, observándose un conocimiento respecto a la metodología de trabajo utilizada por la educadora diferencial y la fonoaudióloga. Es así como, en instancias donde los estudiantes deben desarrollar una guía de trabajo elaborada por las profesionales especialistas en el área lingüística, la educadora de párvulo colabora, agrupando a los estudiantes del PIE en un mismo sector, facilitando el accionar pedagógico y fonoaudiológico.

Por lo demás, se crea un diálogo pedagógico permanente entre la educadora de párvulo y la educadora especialista en lenguaje, que permite desarrollar habilidades metacognitivas y metalingüísticas en los educandos, en donde a través de la reflexión sobre sus respuestas y revisión de sus producciones lingüísticas, pueden identificar sus principales errores. Dicha acción conjunta, permite dar cuenta del establecimiento de un trabajo colaborativo entre las docentes.

1. Educadora*: Entonces, tía primero ¿qué tengo que hacer? ¿Quién me dice que tengo que hacer primero?*

Niño curso: *Tienen que recortarlo.*

Educadora: *Yo no le he dado la palabra todavía Javier. ¡A ver! Isi ¿qué hay que hacer primero?*

Niño 1: *Primero recortarlo*

Educadora: *Primero recortarlo, ya. Rocío ¿qué hay que hacer después cuando uno recorta?*

Niño 3:*Cortarlo.*

Educadora: *Ya, pero ya lo recortamos. ¿Y ahora?*

Niña 3: *Pegarlo. (*Durante al desarrollo de actividad, que como objetivo lingüístico potenciar el uso de términos relacionales de tiempo, a través de secuencias temporales)

1. Educadora: *Yo tengo otra pista tía. Se relaciona con el color verde, tiene algo que ver con el verde, pero no tiene las letras de la palabra verde, le gusta el verde. Es distinto.*

Niño Curso: *Mi color favorito.*

Educadora de párvulo: *A ver chicos, atención acá, la tía XXX nos dio una pista acerca de la palabra que tenemos que formar. Al personaje o a la palabra, dice la tía que le gusta el verde, ¿su ropa podrá ser verde? (*Frente al desarrollo del juego “El colgado”, que como objetivo lingüístico impulsar el desarrollo de la lectoescritura)

En segundo lugar, respecto al trabajo realizado en conjunto con la fonoaudióloga, es posible mencionar que dentro de 2 registros de campo analizados, se contó con la presencia de la profesional. Además, durante las experiencias de aprendizaje se observaron acciones colaborativas, que permitieron que ambas especialistas pudiesen participar transversalmente de la intervención, distinguiéndose además, la designación de roles y funciones de cada profesional dentro de cada clase. Las actividades dirigidas por la fonoaudióloga, se orientan al desarrollo de habilidades específicas, las cuales no se relacionan directamente con el currículum, ni con las unidades didácticas trabajadas dentro del curso. Es así como dentro de la intervención, se observa un mayor manejo de grupo y desarrollo de actividades por parte de la educadora diferencial, siendo la fonoaudióloga quien apoya este accionar, desde un enfoque más formal, entregando directrices específicas desde el área lingüística.

1. Educadora: *La tía me va a ayudar y tienen que estar todos atentos. Tía, ayúdeme un poquito, fíjense en el orden, ustedes tienen que decir, primero… ¡amarillo!* (Frente a la realización de una guía de trabajo, la cual tiene como objetivo lingüístico el desarrollo semántico respecto a números cardinales)
2. Educadora: ¡*Ya miren chicos! Como ya nos saludamos y yo ahora con la tía, venimos acá a trabajar un ratito con ustedes para saber cómo están aprendiendo ¿ya?*(Durante el saludo de actividad, que tiene como objetivo lingüístico la cardinalidad, segmentación silábica y sonido inicial)

La fonoaudióloga, en momentos en que dirigió la actividad, utilizó acciones tales como, estrategias para la segmentación silábica, apoyándose de palmas de manos o golpes, con el fin de enfatizar en la cantidad de sílabas de las palabras, como también, apoyar a los estudiantes en la agrupación de fonemas consonánticos y vocálicos, fomentando el desarrollo de la lectoescritura en los menores.

1. Fonoaudióloga: *Ya niños ahora vamos a hablar de las palabras. Las palabras tienen algunas partes ¿Ya?, se pueden dividir en partes ¿Ya? (emplea el data show, mostrando al curso una presentación, para trabajar segmentación silábica) Vamos a ver, a ver… ¿Qué es eso?*

A pesar de, que en uno de los registros de campo analizados, se observa un papel más pasivo por parte de la fonoaudióloga, de igual forma, logra realizar intervenciones que aportan dentro de la clase, entregando instrucciones claras, cerciorándose de que todos los estudiantes comprendan la actividad.

1. F: *¡Miren chicos!, nos vamos a cambiar de mesas pero hay que estar muy atentos, muy atentos. Porque yo les voy a pasar un dibujo a cada uno y se tienen que ir a la mesa que tienen la letra que empieza igual que cada dibujo, ¿ya? Por ejemplo, si yo le paso a la Isidora el pantalón ¿a qué mesa tendría que irse la Isidora, si le paso el pantalón? ¿Dónde tendría que irse? ¿A qué mesa? ¿Dónde tendría que ir a sentarse?*

Finalmente, respecto a las acciones de la educadora diferencial, que propiciaron un trabajo en conjunto, tanto con la educadora de párvulo, como con la fonoaudióloga, es posible mencionar, que dentro de 4 de los registros analizados, se observaron acciones colaborativas. Es así como, la educadora diferencial, se destaca por interactuar tanto con los estudiantes, como la educadora a cargo del curso, con el fin de reforzar los objetivos a trabajar y colaborar con los menores que forman parte del PIE, en la mediación de sus aprendizajes. Además, utiliza estrategias complementarias a las de la docente de aula, que permiten establecer un accionar más específico relacionado al desarrollo de competencias lingüísticas. La implementación de dichas estrategias es aceptada por la docente a cargo del curso, observándose el espacio para el trabajo de ambas profesionales.

1. Educadora*: Paren, vamos a hacerlo más lento, primera silaba: Ca, paro. Y después, sa. De nuevo, primera silaba Ca. ¿Cuál era entonces la primera silaba?*

Todos los niños: *Ca*

Educadora: *Ca*

Educadora de párvulo: *Muy bien, ca. Esta palabra oculta comienza con ca.*

Conjuntamente, realiza pequeñas intervenciones durante el transcurso de las clases, con el propósito de incentivar la participación o mantener la atención de los estudiantes del curso durante el desarrollo de la actividad.

1. Educadora: *Tía, ¿Qué niños están aplaudiendo bien? Porque hay niños que no están trabajando, ¿a ver?*
2. Educadora: *¿Están todos sentados? Silencio te has portado más o menos nomas, y yo acá necesito la ayuda de los compañeros que se portaron mejor, ¿Ya? Usted, venga para acá.*
3. Educadora: *¿Por qué se paran?, ¿Si la regla era no pararse? ¿No se acuerdan? Voy a tener que seguir quitando puntos parece.*

Es posible mencionar, que dentro de las instancias de aprendizaje, se aprecia una disposición a trabajar colaborativamente con la fonoaudióloga, apoyando constantemente a la profesional, facilitando de esta forma, la comprensión de los estudiantes.

1. Fonoaudióloga: *A ver, la palabra estuche ¿En cuántas partes se divide??*

Todos los niños: *En tres.*

Fonoaudióloga: *En tres, ¿En cuántas partes esta mesa? (Apuntando a los niños que están agrupados en seis mesas, junto a la puerta)*

Niño 5: *Uno, dos, tres, cuatro, cinco, seis. En seis*

Niña 4: *En tres*

Educadora: *Lo que pasa es que él estaba contando en cuántas partes se puede dividir la mesa.*

Finalmente, en lo que respecta al ***trabajo con la familia,*** es posible dar cuenta que dentro de los 5 registros de campo analizados, en 3 ocasiones, envía guías de trabajo con actividades que deben ser desarrolladas en el contexto familiar junto a un adulto, a través del cuaderno que es utilizado en el aula de recursos, medio por el cual, se espera realizar un *apoyo en conjunto con la familia,* con el fin de potenciar las dimensiones del lenguaje, las cuales han sido planificadas de manera segmentada, a partir de objetivos lingüísticos que no se vinculan directamente con los intereses de los menores y al real uso del lenguaje con propósitos comunicativos, aproximándose a una propuesta pedagógica de carácter más formal.

De las tres clases analizadas, en donde la docente envió material de trabajo, se apreciaron 2 actividades, estableciéndose un total de 6 tareas enviadas, relacionadas con los contenidos abordados en el aula regular y sala de recursos, procurando reforzar el trabajo realizado durante la clase, en el contexto familiar. Dichas actividades se orientan principalmente a estimular la dimensión fonético-fonológica y con menor frecuencia, el área morfosintáctica, mientras que en los registros analizados, no se observaron actividades que propicien la dimensión semántica y pragmática, de los educados en el hogar.

De acuerdo a la dimensión fonética-fonológica, se aprecian 4 actividades. Una de ellas consiste en potenciar el reconocimiento del sonido vocálico inicial, mientras que los ejercicios restantes, tienen como objetivo lingüístico, estimular la conciencia fonológica, utilizando preferentemente, estrategias de segmentación silábica e identificación de sílaba inicial de una palabra en particular. Para el desarrollo de tales actividades, se requiere que los menores pinten, enumeren, unan, encierren y peguen, según las instrucciones indicadas por la profesional.

1. *Une los dibujos que tienen la misma cantidad de sílabas.* (En esta actividad aparecen dos columnas de dibujos. En la primera, hay un gato, una pelota, un pan, y un auto, que deben unir con los siguientes dibujos de la segunda columna: cuaderno, casa, pez y crayones)
2. *Descubre la palabra intrusa: Pinta el dibujo que no posee la misma cantidad de sílabas que los demás.* (En esta actividad aparecen 3 filas con 4 dibujos en cada una, siendo uno de ellos el intruso).
3. *Encierra en un círculo los dibujos que empiecen con la misma sílaba que el primer dibujo de cada fila*. (En esta actividad aparecen 4 filas con 5 dibujos en cada una, siendo uno el modelo a seguir y dos de ellos los que deben encerrar)

Por otro lado, la dimensión morfosintáctica se abordó con menor recurrencia en las actividades enviadas al hogar, ya que sólo se aprecia una actividad de ésta área lingüística. Dicha actividad, se centra en propiciar el uso correcto de los sustantivos propios, a través de ejercicios en donde los menores deben completar la frase, con ayuda de pictogramas.

1. *Pídele a un adulto que te ayude a escribir el sustantivo común que corresponde en cada oración*. (Los ejercicios que deben realizar son con lectura de pictogramas, con el fin de facilitar el completar las oraciones)

En cuanto a la pertinencia de las instrucciones para efectuar las actividades propuestas, éstas generalmente se exponen con claridad a partir de enunciados específicos que facilitan la comprensión del adulto responsable, sin embargo, están mayormente dirigidas hacia el estudiante, en donde no se observan mayores explicaciones para orientar el apoyo que debe brindar el padre y/o apoderado como mediador en ésta, y así cumplir con el objetivo lingüístico que se espera de la actividad.

1. *Recorta y pega los dibujos debajo de la letra correspondiente*. (Para el desarrollo de esta actividad los menores deben recortar 10 láminas y ubicarlas según la vocal inicial a la que corresponda).
2. *Colorea los círculos de acuerdo a la cantidad de sílaba que posee cada palabra.* (En este material de apoyo aparecen los siguientes dibujos: televisor, refrigerador, hervidor, tostadora, lavadora, cocina)

Asimismo, es posible mencionar que en uno de los cinco registros de campo analizados, se aprecia que previo a comenzar la intervención pedagógica en el aula de recursos, se aprovecha un espacio de tiempo determinado, con el propósito de revisarlas actividades de cada niño, realizadas en el contexto del hogar, verificando si ésta fue efectuada y posteriormente, colocando un ticket si fue llevada a cabo de forma correcta, mientras que las incorrectas, las deja marcadas para que el menor lo vuelva a realizar. Además, no se apreciaron comentarios, dudas o sugerencias por parte de los responsables de los estudiantes.

**Análisis Final Intra-sujeto: Triangulación**

A continuación se presenta la triangulación final del análisis intra.sujeto, exponiendo los significados y recurrencias más relevantes respecto a las macro-categorías estudiadas, contrastadas con las referencias conceptuales del marco teórico, en respuesta a los objetivos planteados para la presente investigación.

* **Sujeto 1:**

**Macrocategoría:** ***Acciones curriculares***.

En lo referente al *proceso de evaluación* inicial*,* es posible mencionar que la unidad educativa, ocupa un rol protagónico, puesto que se encarga de elaborar y aplicar una Evaluación Psicoeducativa de Ingreso, una vez diagnosticados por la fonoaudióloga, en la cual no participa la educadora, que considera los ámbitos declarados en las BCEP, con la finalidad de identificar los aprendizajes reales y potenciales de los menores. En relación a lo planteado teóricamente por Acosta, es recomendable poner en marcha programas de detección y evaluación auténticos, con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades que posee el sistema lingüístico del educando, considerando además los aportes de la familia, para poder planificar los objetivos de intervención, que permitan brindar respuestas educativas ajustadas a la realidad de cada uno de los menores.

Durante la evaluación de proceso, considera un Plan Anual, dispuesto por la institución, que contiene los aspectos a evaluar del Plan General y Específico. Por ende, al momento de detectar los avances lingüísticos y comunicativos de los estudiantes, la docente no propone los contenidos a evaluar, sino que se rige preferentemente por el plan estipulado por el colegio. Además, recurre al registro anecdótico con el propósito de realizar observaciones sobre conductas negativas. Tal y como se plantea en el Decreto 1300/2002, es necesario evaluar procesualmente los progresos obtenidos en el desarrollo del lenguaje, apreciando la evolución del TEL, considerando los apoyos especializados entregados y la participación en el currículo.

Luego de dicha instancia evaluativa, elabora un informe pedagógico anual para la familia, que contiene los resultados de la evaluación centrada únicamente en el logro de los ámbitos del desarrollo propuestos en las BCEP. Según los postulados de Acosta, la familia debe ocupar un rol protagónico en el proceso de superación del TEL que presentan los menores, siendo parte activa del proceso de evaluación e intervención del niño, con el objetivo de complementar los apoyos provenientes del contexto escolar. Por ende, es fundamental que los padres y/o apoderados, reciban un informe que incluya dentro de sus apartados, el progreso obtenido en el ámbito lingüístico y comunicativo.

En relación al proceso de evaluación de las respuestas de los educandos una vez realizadas las actividades, tanto del Plan General, como Específico, se enfoca preferentemente en la revisión de guías de trabajo utilizando refuerzos positivos y negativos según el desempeño de cada estudiante, mediante caras felices y tristes, luego de realizar un conteo del puntaje obtenido. Dicha acción, se acerca a una teoría del aprendizaje conductista, puesto que los estudiantes adquieren el lenguaje, condicionados por la adaptación a estímulos externos de las correcciones que hace la docente, siguiendo la secuencia de las etapas del desarrollo normal del lenguaje.

# De acuerdo a lo expuesto anteriormente, la evaluación debe estar al servicio del conocimiento y del aprendizaje, con una intención formativa, que no admite la emisión de juicios, sino que por el contrario, es un recurso de formación continua, que establece las bases para la toma de decisiones, con el objetivo de asegurar la entrega de orientaciones y apoyos pertinentes y oportunos, tal y como sugiere Acosta.

En lo que respecta a la  *determinación de objetivos de intervención*, la entrevistada señala que son definidos en base a las capacidades que poseen los estudiantes, adecuándolos según sus necesidades lingüísticas. Sin embargo, a partir de los registros de campo, se observa que al momento de materializar sus planificaciones, lleva a cabo la misma actividad de forma trasversal para todo el curso, sin realizar mayores adecuaciones al Plan Anual en torno a las diferencias y requerimientos de cada uno de los menores, siguiendo el esquema prestablecido por la unidad educativa.

Cabe destacar que en diversas instancias, se aprecia en su discurso, el uso reiterado de conceptos “ser dados de alta”, “tratamiento” y “terapia”, propios de un paradigma rehabilitador, al momento de referirse al egreso de los estudiantes, una vez que van superando su TEL, centrando principalmente su atención en el sujeto, por sobre los entornos en los que se desenvuelven.

En lo que concierne a la *planificación curricular*, expresa durante la entrevista, que la unidad educativa le entrega un “Plan Anual”, elaborado en base a metas trimestrales, el cual presenta un “Plan de trabajo”, que debe ser puesto en marcha según la calendarización dispuesta por el colegio, incluyendo el abordaje, tanto del Plan General, basado en las BCEP, como del Plan Específico, que se enfoca en las dimensiones del lenguaje propiamente tal. A su vez, dentro de los registros de campo, se adscribe a la planificación de trabajo, sin incluir mayormente los resultados obtenidos a partir de la evaluación inicial que recaba los aprendizajes reales y potenciales de los menores. Además, tiende a no establecer sistemáticamente espacios de diálogo espontáneo entre los estudiantes, siendo por lo general, actividades dirigidas y propuestas desde la educadora diferencial.

Tanto en la entrevista como en las situaciones problemáticas, reconoce el carácter global y transversal que posee el lenguaje oral dentro del currículum nacional, manifestando que no es necesario planificar actividades que aborden parceladamente los niveles lingüísticos, considerando primordialmente los Aprendizajes Esperados, propuestos en las BCEP. Asimismo, señala que al abordar el nivel pragmático, no considera necesario planificar una actividad en particular, dado que puede ser trabajado durante el transcurso de la jornada escolar. Por ende, dicha forma de trabajo, obedece a un elemento práctico, más que a un argumento teórico como tal.

No obstante, durante el transcurso de la entrevista, se visualizan algunas contradicciones, que han sido observadas dentro de los registros de campo, dado que en el área del lenguaje oral, planifica actividades orientadas a cada dimensión del lenguaje de forma separada, distanciándose de la perspectiva holística que presenta el acto comunicativo. Por otra parte, lleva a cabo actividades que se acercan a una orientación formal, puesto que con regularidad, no vincula las experiencias de los menores con las actividades propuestas. A partir de lo expuesto con anterioridad, es posible inferir que la profesional a nivel general no presenta un pensamiento definido.

Por otro lado, tanto en la entrevista como en una de las situaciones problemáticas, señala que las *estrategias lingüísticas* utilizadas en su actuar pedagógico, se adscriben fundamentalmente al modo de trabajo propuesto por el colegio, mediante situaciones de aprendizajes más bien “lúdicas”. En este sentido, dentro de los registros de campo, se visualiza la concepción que tiene del “juego”, a través de actividades lúdicas dirigidas, poco espontáneas y planificadas desde la profesora, que se contraponen con una propuesta de intervención funcional, al limitar el uso del lenguaje a nivel pragmático para que los estudiantes se puedan comunicar.

Dentro de las situaciones problemáticas, expresa cuáles son las estrategias lingüísticas que utilizaría, con educandos que presentan TEL Mixto, enfatizando en la dimensión semántica, apreciándose un fuerte énfasis en el desarrollo del nivel comprensivo del lenguaje, a través de instrucciones simples, mediante estrategias más directivas, solicitándole a los niños una tarea individual simple, complejizando paulatinamente las indicaciones. No obstante, en los registros de campo analizados, se observa que no establece mayores diferencias en su quehacer pedagógico, para trabajar con estudiantes que poseen TEL Mixto y Expresivo, ya que a todos los educandos les entrega las mismas instrucciones, relatando la acción que deben realizar, mediante un ejemplo para que comprendan las indicaciones presentadas por la docente.

Tanto en la entrevista, como en las situaciones problemáticas, se refiere al desarrollo de habilidades de la lectura y la escritura, considerándolas como parte de los procesos comunicativos, a través del “método sintético - silábico”, señalando que durante el primer semestre, realizó un trabajo con habilidades específicas, tales como la grafía de las vocales, de los dífonos vocálicos y de los fonemas, a través de estrategias de imitación, repetición y producción de grafemas, desarrollando la memorización a corto plazo, enfatizando en la forma, fundamentalmente en una lógica que va desde las partes al todo.

La actitud de la docente frente a la comunicación con sus estudiantes, observada durante la entrevista, dan cuenta de su interés por considerar los conocimientos previos que poseen los educandos, además de impulsar el desarrollo de instancias de conversación espontánea, estimulando de esta forma el lenguaje oral. A pesar de lo anterior, durante los cinco registros de campo analizados, se aproxima a una orientación directiva y formal, generando preguntas abiertas y cerradas, donde se espera una respuesta predeterminada por parte de éstos, obstaculizando en cierto grado, la activación y construcción de sus conocimientos. Por lo demás, en el interior de la sala de clase, se visualizan instancias de conversación poco espontáneas y escasamente naturales, donde los menores actúan de forma pasiva, frente a una rutina establecida, siendo la profesional, la encargada de orientar los intercambios comunicativos.

Al momento de utilizar una estrategia lingüística, en cada una de los registros de campo, no se distingue una selección planificada con anterioridad, que favorezca el cumplimiento de los objetivos lingüísticos propuestos para el desarrollo de la clase. Lo anterior, se contrapone con lo expuesto en la entrevista, al expresar a modo de ejemplo, que al abordar la dimensión fonético-fonológica, planifica ejercicios de praxias fonoarticulatorias y memoria auditivo-visual. A su vez, dentro de la dimensión pragmática, durante situaciones comunicativas dirigidas por la docente, destaca el uso de estrategias que potencian las habilidades conversacionales. Expresa además, que emplea la estrategia que se asemejan a la modificación y ajuste del habla, para que los educandos le presten atención durante las actividades. También, señala una forma de trabajo, que se acerca en cierto grado a las concepciones teóricas de Vigotsky, dentro del modelo de aprendizaje socio-cultural, que da cuenta de la construcción del aprendizaje y desarrollo, a través de la interacción social, siendo primordial el contexto para que el menor se desenvuelva libremente, facilitando el aprendizaje de éstos, siendo una hecho que se vincula preferentemente con una propuesta de acción educativa centrada en el niño.

Complementando lo expuesto en el párrafo previo, en los registros de campo, es posible distinguir una serie de estrategias lingüísticas,que primeramente están centradas en el adulto, que se enfoca en la estimulación directa del lenguaje. Dicha acción pedagógica, posee un propósito comunicativo que se aleja de contextos naturales de interacción entre los educandos.

Por otro lado, durante las clases, se aprecia la utilización de algunas estrategias lingüísticas centradas en el niño. No obstante, emplea estas acciones pedagógicas, bajo las premisas de una propuesta de acción educativa centrada en el adulto, dado que se aprecia una estimulación más bien directa del lenguaje, además de algunas dificultades para establecer con claridad el real propósito comunicativo.

En último lugar, ocasionalmente en el desarrollo de las actividades, se aprecia un cierto grado de hibridez en el uso de estrategias, primando una orientación más bien formal, ya que a nivel general, la profesional es la encargada de dirigir los intercambios comunicativos, con un carácter descontextualizado.

Tanto en la entrevista como en las situaciones problemáticas y en los registros de campo, recalca la importancia de los *medios tecnológicos, recursos y materiales utilizados*, tales como el uso de medios audio-visuales, pizarras individuales, set de tarjetas, láminas y una serie de objetos para categorizar, además de guías de trabajo; valorando la utilidad que le otorga al material escogido para cada dimensión lingüística. Por lo tanto, los recursos didácticos utilizados, responden a los objetivos de intervención lingüística, determinados en la planificación curricular. A pesar de lo anterior, durante la entrevista, se observa una tendencia hacia una orientación más bien formal, al dirigir la actividad en un contexto que carece de funcionalidad y naturalidad.

En lo que concierne a la *organización espacial de los estudiantes* en el interior del aula, tanto en la entrevista como en los registros de campo, los clasifica y divide en grupos, según sus características lingüísticas y potenciales de aprendizaje, ubicando a los menores que presentan mayores dificultades del lenguaje, en una posición más cercana a ella. Por ende, a nivel general, no se visualiza una mediación por parte de la profesional, que permita una interacción social entre los compañeros.

Por último, únicamente durante el transcurso de la entrevista, hace referencia sobre las *competencias del educador diferencial*, exponiendo la relevancia de aplicar todos los conocimientos que posee, mediante un trabajo colaborativo en conjunto con los diferentes agentes provenientes del contexto educativo y familiar. A su vez, señala que a través de su experiencia laboral, ha podido fortalecer sus aptitudes como docente especialista en TEL.

**Macrocategoría: Acciones pedagógicas en conjunto con el equipo multidisciplinario**

Respecto a la *coordinación entre profesionales*, la educadora diferencial menciona en la entrevista, que posee una comunicación constante y fluida con la fonoaudióloga del establecimiento, recurriendo a instancias tales como, reuniones de coordinación y conversaciones de tipo informal, que les permite mantenerse informadas sobre las acciones curriculares llevadas a cabo, como también, de los progresos y principales necesidades de los estudiantes. A pesar de lo expuesto, durante los diversos registros de campo analizados, no se observó mayor interacción dentro de la sala de clases, entre la docente y la fonoaudióloga que trabaja con el segundo nivel de transición, estableciéndose diálogos más bien breves, referidos únicamente a la asistencia de los estudiantes.

Señala además, que durante las reuniones de coordinación, efectuadas una vez por semana, se llega a acuerdos acerca de los estudiantes que presentan más dificultades, con el fin de fijar objetivos individuales a corto plazo, los que son trabajados por ambas profesionales de forma separada. Esta interacción constante, adquiere gran importancia para la docente, quien señala en las situaciones problemáticas, que si bien, aún hay aspectos que trabajar para lograr un accionar coordinado, los espacios de comunicación permite que los profesionales puedan evaluar, discutir y proponer apoyos en conjunto.

En relación a lo anterior, durante la entrevista y situaciones problemáticas, reitera la necesidad e importancia de poder elaborar el informe para la familia en conjunto con la fonoaudióloga, obteniendo de esta manera, un documento mucho más completo, desde el punto de vista del desarrollo lingüístico de cada estudiante, que entregue información clara y coherente para el responsable que lo lea.

Por otro lado, en la *evaluación en conjunto* con la fonoaudióloga, la docente expone en la entrevista, que en primera instancia se realiza una evaluación inicial paralela. El ámbito pedagógico, es evaluado en la sala de clases de forma individual, a través de pruebas cualitativas que destacan aspectos lingüísticos, como también, aprendizajes esperados contemplados en las BCEP. Por otro lado, la fonoaudióloga realiza dicha acción, en el aula de recursos de forma individual, a través de estimaciones cuantitativas, que permiten diagnosticar el TEL. Posteriormente, durante la evaluación procesual, se pone énfasis en los principales progresos lingüísticos de los estudiantes, en relación a los objetivos propuestos en un comienzo de año.

El proceso evaluativo descrito por la profesional, se vincula a un enfoque formal, planificándose en función de la visión del adulto, sin contemplar los contextos en donde el niño se desenvuelve, centrándose en una apreciación del lenguaje de forma individual, dejando de lado la importancia que adquiere evaluar el desarrollo lingüístico de los estudiantes con TEL en la participación en contextos comunicativos naturales y en la socialización con diferentes agentes. Sumado a esto, dentro de la entrevista utiliza expresiones que se aproximan a un enfoque del desarrollo del aprendizaje cercano al conductismo, a través de términos como “conducta adquirida”.

La fonoaudióloga basa su evaluación, usando procedimientos generalmente formales, sin considerar necesariamente, los contextos pedagógicos que se dan dentro del aula o en otras instancias dentro del establecimiento, sin vincular dichas necesidades con la implicancia de los aprendizajes curriculares.

En relación a la *determinación de objetivos en conjunto,* tanto en la entrevista como en las situaciones problemáticas, describe que el proceso se realiza junto con la fonoaudióloga, a partir de una pauta de objetivos lingüísticos entregados por la Unidad Técnico Pedagógica del establecimiento, basados en el desarrollo lingüístico normal esperado. La selección de metas de aprendizaje dentro de la intervención, posee características que se vinculan a una propuesta formal, ya que los objetivos lingüísticos se seleccionan priorizando seguir una secuencia del desarrollo normal del lenguaje, escogiendo, la mayoría de las veces, los fines de intervención de forma restrictiva. Sin embargo, en la entrevista, agrega que se realiza una serie de adecuaciones en relación a las necesidades individuales de los estudiantes.

En cuanto a la *intervención en conjunto,* en la entrevista,menciona que una vez por semana, se planifica una intervención lingüística breve, la que es efectuada con la fonoaudióloga, de manera colaborativa. Dicha actividad, posee como objetivo abordar ciertas habilidades de una dimensión lingüística determinada, en donde la mayoría de los estudiantes presenten dificultes. A pesar de lo expuesto, durante los diversos registros de campo analizados, no se observaron dichas acciones conjuntas mencionadas por la docente.

Además, indica su preferencia por dividir las dimensiones del lenguaje, con el fin de facilitar la distribución de funciones con otros especialistas, siendo ella quien, tanto en el contexto escolar y en actividades enviadas al hogar, privilegia las dimensiones semántica, pragmática y morfosintáctica, mientras que, la fonoaudióloga aborda la dimensión fonético-fonológica y algunos aspectos de la dimensión morfosintáctica. Tanto la docente como la fonoaudióloga, diseñan la intervención segmentando las dimensiones lingüísticas, asentando su accionar desde una propuesta de acción educativa que se enfoca en considerar el lenguaje por partes y no de forma holística en el acto comunicativo.

Por otro lado, en la entrevista comenta que durante la jornada enfocada al trabajo del plan específico en el aula y fuera de ésta, la fonoaudióloga realiza sesiones en grupos pequeños, utilizando como criterio de distribución las características lingüísticas de los niños. La intervención fonoaudiológica, está enfocada a impulsar habilidades segmentadas por dimensión lingüística, orientando su trabajo hacia las necesidades derivadas del ámbito de comunicación de las BCEP, específicamente del núcleo de lenguaje verbal.

En este sentido, Acosta plantea que el fonoaudiólogo, además de prestar apoyo a las dificultades comunicativas y lingüísticas del niño desde un accionar clínico, lo debería ofrecer también, en relación a las demandas curriculares y el contexto del aula. No obstante, este enfoque solo se puede lograr con el desarrollo de la colaboración entre el fonoaudiólogo y la educadora diferencial, apreciándose que pese a describir una buena comunicación profesional, no logra realizar una propuesta educativa basada en la colaboración.

**Macrocategoría: Trabajo en Conjunto con la Familia.**

La docente se refiere únicamente en la entrevista, sobre la participación de la familia en la *evaluación inicial*, donde expresa que la jefatura de UTP, recoge los antecedentes del desarrollo del estudiante a través de la anamnesis, debido que aún no se incorporaba a la unidad educativa. También, comenta que es el colegio es quien dirige las acciones que debe efectuar la profesional en esta instancia evaluativa, debiendo realizar una entrevista personal con los responsables del menor, al inicio del año escolar, la cual contempla antecedentes protocolares necesarios para ingresar al centro educativo, como direcciones, números de contacto, entre otros, además, se le asigna la tarea de recoger información significativa, relacionada a las condiciones socioeconómico en las que vive el infante, siendo una medida de protección frente a situaciones de denuncias.

La evaluación inicial, constituye un proceso integral, donde la participación de los padres resulta fundamental al aportar información relevante acerca del menor, como del contexto familiar, lo que contribuye significativamente en la detección de las necesidades educativas especiales. No obstante, a pesar que se valora el entorno en donde el menor se desenvuelve, no se da mayor énfasis a la interacción comunicativa de este contexto, para orientar al adulto como facilitador de la comunicación en el hogar, de modo que favorezca el desarrollo lingüístico del estudiante con TEL.

En cuanto a las instancias o vías de *comunicación dirigida a la familia,* tanto en la entrevista, como en las situaciones problemáticas, se aprecia la planificación intencionada de momentos específicos, destinados a la retroalimentación con los apoderados, cuyo fin es mantenerlos informados, tal y como lo explicita el decreto1300, acerca de los progresos y resultados en los aprendizajes que han alcanzado sus hijos, como también, la metodología y estrategias de apoyo que se requiere de la familia, de tal manera que, contempla entrevistas personales, reuniones periódicas durante el año escolar donde incluye la participación de todos los apoderados o bien, reuniones de grupos de padres según el avance y características del TEL que presenta el educando. Además, la comunicación se da frecuentemente por medio de la libreta, notas en el cuaderno donde envía material para el desarrollo de actividades, y ocasionalmente, recurre a la utilización de redes sociales. Es así como en el registro de campo, se aprecia que por medio de la libreta, se les informa a los padres y/o apoderados sobre los contenidos que se abordarán en el plan general.

Además, en la entrevista como situaciones problemáticas, concibe la orientación de la familia de manera integral, donde realiza talleres para padres, los cuales tratan el desarrollo social y personal de los estudiantes. Asimismo, comenta la necesidad de incluir talleres de carácter informativos, en los que abordaría la importancia de apoyar a los menores en el proceso educativo, como también, incluiría temáticas referida a la educación sexual y discriminación. Si bien, la educadora considera que el vínculo con los padres debe contemplar hacia la orientación de todos los aspectos del desarrollo; tratando problemáticas que no están ajenas al contexto escolar; el ámbito comunicativo y lingüístico debe ser abordado desde instancias que orienten y formen a los apoderados en la utilización de herramientas que le permitan facilitar el lenguaje de sus hijos, en rutinas diarias del contexto familiar.

A pesar que se destacan acciones con una orientación más bien informativa, donde los apoderados mantienen un rol pasivo frente al desarrollo lingüístico de los estudiantes, en las situaciones problemáticas, se estima una preocupación por parte de la docente en querer acoger a las familias y explicarles las dificultades que atañen al Trastorno Específico del Lenguaje, cautelando una percepción equilibrada de éstos, sobre el plan específico a seguir, siendo una de las características de la colaboración con la familia desde un modelo naturalista, que se asienta desde una propuesta de acción educativa centrada en el niño, la cual considera que después de la detección de las dificultades del lenguaje, el profesional debe ofrecer explicaciones y expectativas, estableciendo las bases para una relación positiva y colaborativa.

En la entrevista señala que el *apoyo en conjunto con la familia*, que se realiza para estimular el desarrollo lingüístico y comunicativo del menor, se lleva a cabo preferentemente por escrito, lo que se evidencia en tres de los registro de campo analizados, donde envía guías de trabajo con actividades que se deben desarrollar en el contexto del hogar, junto a un adulto. Dichas actividades, se relacionan con el plan específico que lleva a cabo durante el aula, procurando reforzar los mismos objetivos lingüísticos al contexto familiar, los cuales están orientados a estimular la dimensión semántica, fonético-fonológica, y con menor frecuencia el área morfosintáctica, a través de ejercicios formales, que consisten en integrar nuevas palabras al repertorio léxico, de conciencia fonológica, estructuras gramaticales, entre otras. En ambos instrumentos mencionados, devela una propuesta pedagógica de carácter formal, puesto que, se potencian las dimisiones del lenguaje de manera segmentada, y separada de una enseñanza natural, a partir de objetivos lingüísticos que en general, no se relacionan directamente con los intereses y al real uso del lenguaje con propósitos comunicativos para el estudiante. Además, pese a que en las situaciones problemáticas, enfatiza en la importancia de incluir a los apoderados para guiar el trabajo de sus hijos, a través de actividades que se realicen en familia, no se refiere a acciones que estimulen el lenguaje del menor por medio de interacciones lingüísticas y comunicativas que se dan en los contextos cotidianos del hogar, sino más bien la dinámica familiar se orienta en verificar el que los menores hayan cumplido con sus deberes, y no a establecer una interacción fluida en la que los niños adquieran las pautas y usos sociales del lenguaje.

Por otra parte, en la entrevista expresa que las actividades que se envían, son de fácil comprensión, a partir de enunciados claros, para que el adulto cumpla con el rol de mediador en la realización de ésta. No obstante, en una de las actividades analizadas del registro de campo, se observa que la instrucción se encuentra incompleta, reflejando cierta ambigüedad en la indicación que debe seguir el apoderado para guiar al menor, además, sólo en una de las instrucciones se aprecia la dimensión lingüística que se espera potenciar. Conjuntamente, no se estiman instancias donde se revisen las actividades realizadas por los estudiantes en el contexto del hogar, con el objetivo de intercambiar comentarios, dudas u otros.

A pesar de que no se observaron actividades que propicien la dimensión pragmática de los educandos en el hogar, la profesional menciona en la entrevista, que entrega orientaciones generales en apoyo a las familias para estimular el desarrollo lingüístico de los estudiantes, donde señala aspectos relacionados a potenciar las habilidades conversacionales e intención comunicativa, a través de las interacciones con sus hijos y el desarrollo de habilidades narrativas. Además, añade otras orientaciones que responden al ámbito escolar y socio- emocional del menor. Sin embargo, en los tres instrumentos de recogida de información, no se aprecian acciones orientadas a realizar un seguimiento de estas orientaciones, con el propósito de mediar el apoyo que debe brindar el padre y/o apoderado del estudiante.

En relación a la percepción sobre la *participación de la familia*, en el progreso lingüístico y pedagógico del menor con TEL, destaca, en la entrevista como situaciones problemáticas, que el grado de participación de los padres es escasa, siendo un hecho que no se aleja de la realidad escolar, al considerar que siempre habrá apoderados con mayor nivel de “compromiso”. No obstante, es de amplio conocimiento que los estudiantes que reciben un constante apoyo desde el hogar, obtienen mejores resultados de aprendizaje que los que no lo son. La docente así lo menciona en la entrevista, estableciendo una relación entre el nivel de participación de los padres y la formación de sus hijos, en pro del desarrollo lingüístico y eventual superación del TEL.

Junto a ello, menciona que el colegio, debiese implementar acciones que permitan orientar a los padres y/o apoderados acerca de la propuesta y objetivos educativos de una escuela especial de lenguaje, como también, reconoce la importancia de incluir mayores herramientas, con el fin de superar las dificultades que se presentan en el trabajo con la familia, a través de charlas que incluyan orientaciones y estrategias para trabajar colaborativamente con el establecimiento, ya que en la entrevista, menciona que frente a la escasa participación, en la realización de actividades enviadas, se decide dejar de entregar los apoyos pedagógicos para el hogar.

Relacionado a lo anterior, el mismo decreto 1300, explicita que la participación de la familia, es de responsabilidad del establecimiento, y que ésta se debe involucrar activamente en el proceso educativo, no obstante, como señala Acosta, la participación como tal, se queda en una cuestión meramente formal, puesto que, a pesar que la docente señala acciones que podrían mejorar la colaboración de los apoderados, éstas tienen una orientación expositiva, donde la familia mantiene un rol más bien pasivo frente a los apoyos que permiten estimular el desarrollo lingüístico del estudiante. De esta manera, se aprecia una propuesta de carácter formal, puesto que, no se establecen vínculos estrechos entre la familia y escuela, en donde se realice un trabajo en conjunto que promueva un accionar activo, ya que es su interacción la que contribuye en gran medida al correcto desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los educandos.

* **Sujeto 2:**

**Macrocategoría: *Acciones curriculares***.

En el transcurso de la entrevista, la educadora diferencial, menciona que durante el *proceso de evaluación* inicial, recurre a una evaluación cualitativa a través de un período de observación, apreciando el lenguaje a partir de situaciones espontáneas y de actividades dirigidas. Lo anterior, es coincidente con una tendencia teórica que avala esta técnica de evaluación, que permite estudiar el lenguaje en situaciones naturales de forma no estructurada, observando y registrando la conducta de los menores.

Dicha instancia evaluativa, no ha sido bien acogida por las autoridades del colegio, puesto que prefieren comenzar con las intervenciones en sala de clases apenas inicia el año académico. Por este motivo, la docente ha realizado una serie de gestiones para que la modalidad de trabajo del PIE, sea aceptada por la comunidad escolar. En consecuencia, se preocupa por generar espacios innovadores de detección y evaluación, para poder identificar las principales fortalezas y debilidades que presenta el sistema lingüístico de cada uno de los menores que conforman el PIE, que permitan planificar los objetivos de intervención lingüística, entregando las respuestas educativas pertinentes, según el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes, tal y como propone Acosta.

Por otro lado, aplica entrevistas a los apoderados, para conocer antecedentes que permitan verificar si el “diagnóstico” del educando, se relaciona con las necesidades lingüísticas que posee. Conjuntamente, el colegio aplica una prueba de diagnóstico de carácter cualitativa, que evalúa el área del lenguaje y comunicación, y las matemáticas, con el objetivo de identificar los conocimientos previos iniciales que poseen los educandos. A su vez, aplica dos instrumentos, que complementan las evaluaciones realizadas por el colegio. En primera instancia, utiliza la prueba de funciones básicas, centrada en habilidades discretas y previas a la lecto-escritura. En segundo lugar, recurre a la prueba de pre-cálculo, que evalúa el desarrollo del razonamiento matemático. A pesar de lo anterior, estas pruebas tienden a alejarse de los contextos naturales y significativos, puesto que no consideran los aspectos lingüísticos y comunicativos como procesos altamente sociales. Una vez realizado el proceso de evaluación inicial, la docente determina la respuesta educativa y los apoyos especializados que se deben otorgar a cada uno de los estudiantes.

Durante la evaluación de proceso, emplea una escala de apreciación, que incluye las observaciones periódicas. Además, aplica una prueba no estandarizada, que aborda las BCEP y el Plan de Apoyo Individual. En base a la información recopilada, se elabora un informe para los padres y/o apoderados, destacándolos como parte trascendental del proceso formativo de sus hijos. A partir de lo anterior, es posible inferir que para la profesional es necesario conocer el estado de avance de los menores, en relación al desarrollo del lenguaje, aprendizajes y participación en el currículo, de acuerdo a los apoyos y respuesta educativa entregada tanto en la sala de clases, como en el aula de recursos.

Durante el proceso de evaluación final, emplea la batería psicopedagógica EVALÚA, valorándola como un instrumento integral, que recaba información acerca de diversas áreas dentro del ámbito cognitivo, señalando que le permite evaluar el estado de avance de los menores al término del año académico. No obstante, a partir de las concepciones teóricas, es posible dar cuenta que al ser una prueba estandarizada, altamente estructurada, con respuestas cerradas, por lo cual, tiende a no considerar los diversos ritmos de aprendizaje.

Por otro lado, únicamente en los registros de campo, se aprecia que la evaluación de las respuestas de los educandos una vez realizadas las situaciones de aprendizaje, consiste en la revisión de la actividad o de las guías de trabajo, a través de expresiones que indican refuerzos positivos, dependiendo del desempeño de los menores, con el objetivo de presentar incentivos para el aprendizaje.

Solamente en la entrevista señala que al *determinar los objetivos de intervención,* integra los resultados obtenidos durante el proceso de evaluación pedagógica inicial, basada en las BCEP y en los acuerdos consensuados en conjunto con la educadora de párvulos, para poder abordar las principales necesidades lingüísticas y comunicativas de los educandos, en el marco del currículum nacional, estableciendo los apoyos especializados y adecuaciones pertinentes, con el objetivo de ofrecer una respuesta más efectiva a los requerimientos de los menores.

En relación a la *planificación curricular*, tanto en la entrevista como en las situaciones problemáticas, señala su interés por lograr el cumplimiento progresivo de los objetivos de intervención, a través de la selección y jerarquización de los aprendizajes esperados que serán abordados, basándose en las competencias que los educandos poseen y sus principales necesidades educativas. Conjuntamente, expone su interés por planificar actividades en el interior del aula común, acordes a los requerimientos de todos los estudiantes que conforman el PIE, mientras que en el aula de recursos, se enfoca en los conocimientos que cada uno posee, a partir del Plan de Apoyo Individual, implementando un trabajo personalizado. Por otra parte, verifica cuáles son las habilidades del lenguaje que se deben potenciar a nivel grupal e individual, con el objetivo de establecer situaciones de aprendizaje naturales, considerando las habilidades evolutivas propias del desarrollo de los estudiantes del nivel preescolar. A parir de lo anterior, se evidencia una planificación de carácter integral, tal y como lo menciona Acosta, al considerar las experiencias e intereses de los menores, dentro de la intervención lingüística, estimulando de forma indirecta el lenguaje.

En los registros de campo, tiende a direccionar su quehacer pedagógico, en pro de la facilitación de la comunicación, potenciando aspectos lingüísticos y comunicativos, mediante actividades de mesa preferentemente, estableciendo adecuaciones a los educandos que son parte del PIE, como también, para el resto de los menores que presentan mayores dificultades en el desarrollo de las actividades propuestas. A su vez, dispone un tiempo pertinente para la activación y construcción de los conocimientos previos, desempeñando un rol facilitador, fortaleciendo el desarrollo del lenguaje, a través de espacios de conversación. Por otro lado, al desarrollar las actividades, presenta instrucciones claras, para que la totalidad de los menores comprendan el objetivo de la intervención pedagógica. Además, realiza un primer ejercicio, en conjunto con los estudiantes. Posteriormente, supervisa la resolución de las guías de trabajo entregadas en el transcurso de la clase.

En la entrevista, da cuenta de las *estrategias lingüísticas*, que forman parte de las acciones pedagógicas que utiliza con el curso. Por un lado, emplea recursos vinculados al teatro, bajo un enfoque pragmático, basado en la conversación y el diálogo, implementando diversas actividades para que el educando fortalezca su respiración y controle el volumen de la voz. Además, trabaja algunas praxias fonoarticulatorias, para mejorar la articulación. A su vez, recurre a recursos psicolingüísticos, potenciando el ámbito comprensivo. También, emplea estrategias metalingüísticas, para que los propios estudiantes puedan analizar su trabajo, mediante una autoevaluación.

Por lo demás, ha sido posible observar dentro de los registros de campo, el uso de una serie de estrategias lingüísticas, que primeramente se centran en el adulto, vinculándose a la estimulación más bien directa del lenguaje.

Conjuntamente, se distingue la utilización de algunas estrategias lingüísticas centradas en el niño, relacionadas a la estimulación indirecta del lenguaje, en situaciones naturales y con un propósito comunicativo.

Además, se visualizan estrategias lingüísticas con un cierto grado de hibridez, que apuntan al desarrollo de diversas habilidades y objetivos lingüísticos.

Por lo demás, tanto en la entrevista como en los registros de campo analizados, es posible visualizar la actitud de la educadora frente a la comunicación con sus estudiantes en el aula común, permitiéndoles que accedan a instancias de conversación naturales y espontáneas, considerando los conocimientos previos de los menores, para que construyan aprendizajes significativos, en un contexto real e interactivo, siendo participantes activos al proponer los tópicos que se abordarán durante la clase. De igual forma, en aula de recursos, prioriza la conversación, por sobre actividades escritas, seleccionando estrategias que se adapten a los reales requerimientos lingüísticos de éstos. En cuanto a las actividades propuestas en el cuaderno de trabajo, pretende potenciar las habilidades descendidas, extraídas del Plan de Apoyo General e Individual.

Por otra parte, en las situaciones problemáticas se refiere a las estrategias que considera en su quehacer pedagógico, demostrando interés por desarrollar habilidades comunicativas orales como escritas, considerando los resultados obtenidos durante la evaluación inicial.

No obstante, más que detectar las habilidades reales o potenciales que poseen los educandos, la docente tiende a centrar su interés en las dificultades de éstos, es decir, en los aspectos que el niño no es capaz de realizar.

A su vez, tanto en los registros de campo como en la entrevista, considera que el ámbito lingüístico y comunicativo, está determinado por el desarrollo cognitivo de los estudiantes, a través de la implementación de actividades que potencian las nociones lógicas-matemáticas, vinculadas con el currículum nacional, integrando desde allí, aspectos lingüísticos, con el propósito de motivar a los estudiantes a la creación de hipótesis. Sin embargo, dichas situaciones de aprendizaje, forman parte de un contexto que por lo general, no tiene mayor relación con las experiencias de éstos.

Otra recurrencia, tiene que ver con que en la entrevista y en los registros de campo, cuando un estudiante requiere apoyo, la educadora actúa como mediador, para que el menor descubra la forma adecuada para desarrollar la actividad solicitada. Es así como, los modelos lingüísticos van surgiendo a partir de la negociación recíproca, siendo la profesional la encargada de ayudar a que se exprese, permitiendo que éste pueda solucionar los problemas comunicativos planteados durante la intervención lingüística, al entregar el modelo lingüístico, para que exista una autocorrección por parte del menor, siendo un sistema de facilitación más bien indirecto y natural. De igual manera, realiza una distinción en la forma de trabajo con estudiantes que presentan TEL expresivo y mixto, considerando las particularidades de cada uno de ellos. En el primer caso, recurre a estrategias metacognitivas y recursos pedagógicos vinculados con el teatro, pretendiendo fortalecer el control y la utilización de la voz, además de la expresión corporal y gestual.

A su vez, tanto en las situaciones problemáticas como en la entrevista, expone las estrategias que emplea para trabajar con estudiantes que poseen TEL Mixto, con el objetivo de reforzar el lenguaje oral. En este sentido, señala que es recomendable reducir el grado de complejidad de las actividades, mediante la simplificación de las instrucciones, entregando apoyos y guiando el trabajo de los estudiantes permanentemente.

Además, en la entrevista y en las situaciones problemáticas, señala que para trabajar habilidades de lectura y escritura, es necesario emplear estrategias psicolingüísticas, para reforzar el seguimiento de instrucciones y la comprensión lectora. Por otra parte, valora el método analítico-global, abordando en primera instancia, los elementos más complejos, para luego ir descomponiéndolos progresivamente. Dicho modelo, tiende a no jerarquizar las destrezas, sino que visualiza a la lectura y la escritura, como procesos simultáneos que ocurren paralelamente, ya que uno no puede darse sin el otro.

En relación a los *medios tecnológicos, recursos y materiales utilizados*, tanto en la entrevista como en los registros de campo, se aprecia una relación coordinada y coherente, entre los objetivos de intervención planificados y los recursos didácticos empleados en la totalidad de las clases, las cuales corresponden a láminas y guías de trabajo para reforzar los contenidos abordados. Asimismo, dentro del aula de recursos, existen una serie de juegos didácticos, que son seleccionados a partir de las principales necesidades lingüísticas de cada uno de los estudiantes, además del cuaderno de actividades, que es utilizado tanto en la unidad educativa, como en el contexto familiar.

Por otro lado, en el transcurso de la entrevista, se refiere a la *organización espacial de los estudiantes* que forman parte del PIE, agrupándolos en un mismo sector dentro del aula común, con el objetivo de realizar un trabajo más personalizado. Lo anterior se puede corroborar con lo observado en los registros de campo, apreciando que tanto en las sala de clases como en el aula de recursos, los organiza en un mismo grupo, recibiendo mayor apoyo por parte de la docente. Sin embargo, en tres de las cinco clases, los distribuye en grupos de trabajo con el resto de sus compañeros que no forman parte del PIE, para que puedan relacionarse e interactuar con ellos. Por lo tanto, reconoce que el lenguaje, es una actividad altamente social, que puede ser potenciado a través de la interacción con otros.

Finalmente, en la entrevista da cuenta de las *competencias del educador diferencial*, enfatizando en su interés por seguir fortaleciendo sus aptitudes como profesional, en pro del trabajo lingüístico que apunte la superación progresiva del TEL. Junto a ello, declara que la formación inicial, necesariamente debe ser complementada con capacitaciones que le permitan potenciar todos los ámbitos del desarrollo de sus estudiantes, tanto en la sala común, como en el aula de recursos.

**Macrocategoría: Acciones pedagógicas en conjunto con el equipo multidisciplinario.**

Respecto a la *coordinación entre profesionales*, la educadora diferencial menciona en la entrevista y situaciones problemáticas, la necesidad de coordinarse y comunicarse constantemente con otros miembros de la escuela. Es así, como describe las reuniones de coordinación, tanto con la educadora de párvulo, como con la fonoaudióloga, en éstas se evalúa el trabajo realizado, llevando a cabo una retroalimentación profesional, de modo que se creen espacios de sugerencias, comentarios o toma de decisiones acerca de las intervenciones realizadas. Las características del accionar pedagógico en conjunto entre la docente y otros profesionales del establecimiento, denota Un enfoque funcional, ya que a través de un modelo colaborativo de enseñanza, intenta facilitar la interacción entre docentes de aula regular, especialistas en lenguaje, fonoaudiólogos, etc. para que de manera coordinada puedan aportar soluciones y apoyos para los estudiantes con TEL. Así es, como en la entrevista, establece como factor principal para lograr un accionar curricular colaborativo, la disposición de los profesionales y docentes, que le permite poder entregar conocimientos y apoyos específicos, para el trabajo con niños con NEE, aportando a nivel teórico y práctico, en relación a aspectos lingüístico. Además, dentro de los registros de campo analizados, se observó que existe un dialogo pedagógico permanente, entre la educadora de párvulo y la educadora especialista en lenguaje, que permitió que los estudiantes puedan desarrollar habilidades metacognitivas y metalingüísticas dentro del contexto de aula.

Las reuniones de coordinación con la fonoaudióloga del establecimiento, son una vez por semana y se orientan a organizar el trabajo en conjunto: realizando actividades tales como, evaluar los principales avances de los estudiantes, como también dialogar sobre las habilidades en donde aún presentan dificultades, determinar objetivos de forma conjunta, planificar las intervenciones lingüísticas, etc. Esta interacción profesional, permite que la fonoaudióloga del establecimiento pueda conocer las exigencias curriculares e interactivas de los estudiantes, en contextos en donde la docente permanece mayor tiempo, logrando intervenir el lenguaje de forma coherente con las necesidades del menor.

Conjuntamente, las reuniones de coordinación en conjunto con la educadora de párvulo, son llevadas a cabo una vez por semana, y se enfocan a planificar, definir funciones y metodologías de trabajo dentro de las situaciones de aprendizaje llevadas a cabo por ambas. Además, comenta en la entrevista que entrega orientaciones curriculares a la educadora a cargo del curso, con el fin de potenciar el desarrollo integral de los estudiantes, valorando el aporte que la educadora de párvulo entrega sobre las características pedagógicas y lingüísticas de los estudiantes observadas dentro del contexto de aula regular. Dentro de los registro de campo analizados, se pudo observar que la comunicación profesional permitió que la docente a cargo del curso demostrara que conoce la metodología de trabajo utilizada por la educadora diferencial y la fonoaudióloga, apoyándolas y facilitando el trabajo de éstas.

Finalmente, señala reuniones de coordinación en conjunto con la fonoaudióloga y la educadora de párvulos , las cuales tienen como finalidad, poder proyectar una intervención lingüística dentro del aula común, destinada a todo el grupo curso, y también, poder evaluar dicho trabajo pedagógico-lingüístico.

Respecto a la *evaluación en conjunto*, a partir de los expuesto en la entrevista, se logra apreciar que la evaluación es un proceso colaborativo que se le otorga gran importancia, planificándola con anterioridad, como también fijando los objetivos de evaluación, cómo evaluarlos y sobre todo, de qué manera utilizar instrumentos de evaluación que resulten un aporte a la intervención lingüística. Debido a esto, participan de este proceso la educadora diferencial junto a la fonoaudióloga, y educadora de párvulo a cargo del curso, cada una de ellas adquiriendo un rol y función determinada dentro de la identificación de las necesidades de los estudiantes. En este sentido, se aprecia que el proceso evaluativo se asienta a partir de un enfoque funcional, en donde se utilizan procedimientos que permiten conocer el lenguaje del niño de forma detallada, tomando en cuenta los diferentes entornos en donde el niño se desenvuelve, con la participación de diferentes agentes y en actividades de sociabilidad natural, con el fin de facilitar la planificación e intervención de los diversos profesionales.

Además, en la entrevista comenta que la evaluación consta de diversas instancias, tanto inicial, de proceso y final, en esta última aporta principalmente la fonoaudióloga, mientras que en la evaluación procesual, va enfocada a la intervención en el aula y es la educadora diferencial quien adquiere un rol fundamental. Por otro lado, es importante mencionar que si bien las dimensiones lingüísticas son segmentadas al momento de ser evaluadas, en función de la intervención lingüística realizada por cada especialista en lenguaje, se toma en cuenta los aportes de la fonoaudióloga, educadora diferencial y educadora de párvulo, logrando que los diferentes profesionales puedan conocer las reales dificultades de aprendizaje de los estudiantes.

Una vez finalizado el proceso evaluativo, se elabora un informe de evaluación, que incluye sugerencias, observaciones e inquietudes tanto propias, como de la fonoaudióloga y educadora de párvulo. Es así como, el ámbito pedagógico se realiza desde un punto de vista cualitativo, mientras que la fonoaudióloga, lo efectúa desde un punto de vista cuantitativo, aportando con puntajes más específicos sobre cada área del lenguaje. Asimismo, tanto en la entrevista como en las situaciones problemáticas, señala que valora la labor de la educadora de párvulos, quien entrega información relevante acerca de las características pedagógicas y lingüísticas de los estudiantes, valorándose la observación de éstos en contextos naturales y en interacciones con pares. En este sentido, es importante que tanto la educadora diferencial como la fonoaudióloga, tomen en cuenta las exigencias curriculares e interactivas que presentan los estudiantes en el contexto del aula, apreciando el conocimiento de la educadora a cargo del curso, intentando intervenir coherentemente a través de un trabajo con el niño que resulte funcional.

Por otro lado, en relación a la *determinación de objetivos en conjunto*, tanto en la entrevista como en situaciones problemáticas, expone que planifica en conjunto los objetivos a trabajar, con la educadora de párvulo y también, con la fonoaudióloga del establecimiento, vinculándolos con la modalidad de intervención a realizar. De este modo, la determinación de objetivos con la educadora de párvulos, se realiza a partir del diseño metodológico de intervención dentro del contexto de aula, en donde ambas docentes intervienen coordinadamente, en función del mismo objetivo pedagógico, estableciendo roles e instancias de participación, responsabilidades individuales, elaboración de material didáctico, etc. Según Acosta, una propuesta de acción educativa centrada en el niño desde accionar colaborativo entre profesionales se consigue en base a una serie de pasos, los que se vinculan directamente con lo descrito por la docente en relación a planificar la intervención a partir de la selección de estrategias que se adapten al contexto natural y que combinen fácilmente con las rutinas de la clase. Conjuntamente, en la determinación de objetivos con la fonoaudióloga, se efectúa una planificación conjunta de forma mensual, elaborada a partir de las necesidades trasversales presentes en los estudiantes que conforman el grupo curso, relacionadas al desarrollo lingüístico de éstos. Este accionar profesional, demuestra la importancia que adquiere el entorno en donde los estudiantes con necesidades lingüísticas se desenvuelven, tomando en cuenta los diferentes agentes comunicativos y los diversos contextos. Además, la determinación de objetivos con la fonoaudióloga incluye además el trabajo de ciertas habilidades lingüísticas, tanto en sesiones fonoaudiológicas como en apoyo individual entregado por la educadora diferencial, en donde ambas se percatan no reiterar en características o metodología utilizada.

Al mismo tiempo, vinculado a la *intervención en conjunto*, afirma que es fundamental el respeto profesional, facilitando el establecimiento de roles y creándose instancias de apoyo y colaboración docente. De esta forma, durante la entrevista, menciona que se han creado nuevas estrategias, a través de la instauración de espacios de intervención mensual en conjunto con la fonoaudióloga, en donde se puedan trabajar habilidades lingüísticas enfocadas a todos los estudiantes del Segundo nivel de transición. La modalidad de intervención, denota una propuesta de basada en un enfoque funcional, ya que se considera el entorno en donde éste se desenvuelve la mayor parte del tiempo, valorando intercambios comunicativos con sus pares y en interacciones que se asientan en un contexto natural. Además, dentro de los registros de campo analizados, se pudo observar que existe un mayor manejo de grupo y desarrollo de actividades por parte de la educadora diferencial, siendo la fonoaudióloga quien apoya este accionar, desde un enfoque más formal, entregando directrices específicas desde el área lingüística. Asimismo, durante las situaciones problemáticas, la docente señala que prioriza impulsar el desarrollo lingüístico considerando las necesidades pedagógicas desde el currículum, mientras que la fonoaudióloga lo realiza desde una perspectiva más alejada del contexto, a partir de la ejercitación de habilidades discretas del lenguaje. Según lo apreciado durante el análisis de los registros de campo, en la realización de dichas intervenciones mensuales, la educadora de párvulo a cargo del curso, colabora a través de diversas funciones, tales como, entregar y reiterar instrucciones otorgadas con anterioridad por las especialistas en lenguaje, cuidar que las normas de convivencia sean llevadas a cabo dentro del curso, agrupar a los estudiantes en pequeños grupos, etc.

De manera paralela, en la entrevista, la docente comenta que se realizan intervenciones lingüísticas por separado, tanto de carácter pedagógico, como fonoaudiológico, en donde asisten sólo los estudiantes integrados al PIE. Las actividades llevadas a cabo por la fonoaudióloga, se orientan al desarrollo de habilidades específicas, las cuales no se relacionan directamente con el currículum, ni con las unidades didácticas trabajadas por la educadora de párvulo.

Por otro lado, en la entrevista, la docente expone que en la intervención en conjunto o co-docencia con la educadora de párvulos, se fijan acuerdos acerca de la labor de cada docente dentro de la sala de clases, metodología a utilizar, realización de material, etc. Agrega que, la educadora a cargo del curso, otorga espacios para la colaboración, en momentos de inicio y finalización de las intervenciones, en donde la especialista en lenguaje recurre a diversidad de estrategias, optando por un abordaje más lúdico dentro de las actividades. Conjuntamente, durante los registros de campo analizados, se observó que el trabajo en conjunto con la educadora de párvulo, se basa en la realización de acciones colaborativas, a través de un diálogo pedagógico permanente entre la educadora de párvulo y la educadora diferencial, que permite desarrollar habilidades metacognitivas y metalingüísticas en los niños, en donde a través de la reflexión sobre sus respuestas y revisión de sus producciones lingüísticas, pueden identificar sus principales errores.

**Macrocategoría: Trabajo en Conjunto con la Familia.**

Es posible apreciar únicamente en la entrevista, la participación de la familia en la *evaluación inicial*, donde la docente expresa aplicar el instrumento de anamnesis sugerido por el MINEDUC, con el fin de establecer una correlación entre el diagnóstico del menor y la información obtenida por los apoderados, como también, recopilar posibles antecedentes de TEL en los progenitores, e identificar a los niños que asistían con anterioridad a escuelas de lenguaje, o evidenciar una adquisición tardía a partir de los hitos del desarrollo lingüístico.

Es así como la docente considera fundamental la implicación de la familia en la detección de las necesidades educativas especiales, de tal manera como lo declara el decreto 170, al valorar la información que pueden proporcionar acerca del menor, como del contexto familiar, cuyo propósito es realizar una evaluación de carácter integral e interdisciplinario. Además, a pesar que la anamnesis puede ser enviada al hogar, para que los padres la respondan, para ella resulta más provechoso realizar la entrevista de manera personal, con el fin de recabar mayor información con respecto al desarrollo evolutivo y actual del educando, lo cual refleja el valor otorgado a los antecedentes que pueden aportar los familiares en la evaluación lingüística, tomando en cuenta los diferentes entornos en donde el infante se desenvuelve, para la toma de decisiones que orienten una intervención adecuada.

En lo que respecta a las instancias o vías de *comunicación dirigida a la familia*, en la entrevista y situaciones problemáticas, se destaca la planificación intencionada de momentos específicos destinados a la retroalimentación con los apoderados, donde enfatiza la importancia de establecer una interacción constante, para que los padres se sientan parte del proceso pedagógico y del desarrollo lingüístico de sus hijos. Por tanto, en el primer acercamiento con la familia, realiza un trabajo de sensibilización, cuyo objetivo es orientar sobre las dificultades lingüísticas que presentan los menores, como también, informar la propuesta de intervención pedagógica. Asimismo, comenta que la comunicación se da primordialmente por vía escrita, a través de la libreta y notas en el cuaderno, además, contempla entrevistas y reuniones periódicas, con el propósito de informar el progreso del estudiante, a partir de un informe de carácter cualitativo, que considera las habilidades que están descendidas y las que se deben potenciar en el educando.

En este sentido, se aprecia el cumplimiento del decreto 170, estimando que el programa de integración escolar debe establecer sistemas de información dirigido a los apoderados, de tal manera de mantenerlos informados, acerca de los progresos y resultados en los aprendizajes que han alcanzado sus hijos, así como la metodología y estrategias de apoyo que se requiere de la familia. Además, es una de las características de la colaboración con la familia desde un modelo naturalista, que asienta sus bases desde una propuesta orientada en el infante, la cual considera que después de la detección de las dificultades del lenguaje, el especialista debe ofrecer explicaciones y expectativas, estableciendo las bases para una relación positiva y colaborativa.

También, manifiesta en las situaciones problemáticas, que realizaría talleres dirigidos a orientar a las familias, con respecto a comprender el significado de TEL, sus clasificaciones, y a la vez, identificar las características que se verán reflejadas en el niño. Si bien, la educadora considera que el vínculo con los apoderados debe contemplar hacia la orientación de los principales logros y desafíos que podrían presentar sus hijos en el ámbito lingüístico, éste es abordado desde una perspectiva informativa, donde se pierde el objetivo de aprovechar tales instancias, para orientar y formar a los padres en la utilización de herramientas que permitan facilitar el lenguaje del menor en rutinas diarias del contexto familiar, partiendo de la convicción que el input lingüístico de éstos, es fundamental para el desarrollo comunicativo, ya que entregan las primeras pautas y usos sociales del lenguaje, los que propiciaran que este sea cada vez más específico y completo.

Tanto en la entrevista, como situaciones problemáticas, señala el *apoyo que se realiza en conjunto con la familia*, para potenciar la superación del TEL desde el hogar, el cual se realiza por vía escrita, enviando guías de trabajo que deben ser monitoreadas por el adulto, lo que se observa en tres de los registros de campo analizados. Dichas actividades, se relacionan con los contenidos abordados en el aula regular y la sala de recursos, procurando reforzar el trabajo realizado durante la clase, en el contexto familiar, orientadas principalmente a estimular la dimensión fonético-fonológica, y con menor frecuencia, el área morfosintáctica, a través de ejercicios formales, los cuales consisten en estimular la conciencia fonológica y estructuras gramaticales, mientras que en los registros analizados, no se observaron actividades que propicien la dimensión semántica y pragmática.

En ambos instrumentos mencionados, se observa un accionar de carácter formal, al potenciar las dimensiones del lenguaje de manera segmentada, y separada de una enseñanza natural, a partir de objetivos lingüísticos que en general, no se vinculan directamente con los intereses del infante y al real uso del lenguaje con propósitos comunicativos y significativos, donde se enfatice a través de las actividades enviadas, el incrementar las interacciones verbales entre padres e hijos, a pesar de las dificultades familiares que pueden existir.

Asimismo, en la entrevista expresa que las actividades que se envían, son de fácil comprensión para que el adulto cumpla con el rol de mediador en la realización de ésta. Si bien, en el análisis del registro de campo, se aprecia que los enunciados se exponen con claridad, están mayoritariamente dirigidos hacia el estudiante, lo cual no es posible apreciar indicaciones para guiar el apoyo que debe brindar el padre y/o apoderado, para cumplir con el objetivo lingüístico que se espera de la actividad.

No obstante, dentro de la entrevista, menciona sugerencias a nivel lingüístico, que apuntan principalmente a orientar a los padres, sobre acciones que favorezcan la interacción comunicativa de sus hijos en el contexto familiar, destacando características funcionales, al referirse a la importancia de generar constantes espacios de conversación, empleando estrategias de facilitación que permitan potenciar indirectamente la participación del niño, a través de la modificación y ajuste del habla, para devolver producciones lingüísticas más elaboradas que propicien el lenguaje del estudiante. Asimismo, demuestra interés por añadir sugerencias que respondan al desarrollo integral de los menores, tanto en el ámbito escolar, como socio-emocional. Además, en la segunda instancia evaluativa, las sugerencias se relacionan con las habilidades que se deben potenciar en el educando, según los resultados obtenidos en la evaluación, apreciándose una coherencia entre el proceso de detección de las necesidades, con la propuesta pedagógica.

En cuanto a la percepción sobre la *participación de la familia*, en el proceso lingüístico y pedagógico del menor con TEL, expresa en la entrevista, que el grado de participación de los padres y/o apoderados es regular, debido al compromiso que presentan, lo cual, se debe a que priorizan la responsabilidad laboral. No obstante, es de amplio conocimiento como los alumnos que son apoyados, cuentan con mayores herramientas a nivel emocional, para enfrentar las barreras que se les presentan en el contexto escolar, es así como la docente lo menciona en la entrevista y situaciones problemáticas, estableciendo una relación entre el nivel de participación de la familia y la formación de sus hijos, en pro del desarrollo lingüístico y la eventual superación del TEL.

Debido a la escasa participación, menciona que se toman acciones de carácter informativo, durante la entrega de informe de proceso o previamente se cita al responsable del menor, no obstante, en la entrevista como situaciones problemáticas, señala la importancia de crear instancias de comunicación, con el fin de, informarse acerca de los factores que están incidiendo en la baja participación, como también, poder transmitir la importancia de la colaboración en el proceso lingüístico de sus hijos, demostrando tener la intención de implicar a los padres voluntariamente en programas de trabajo específicos, donde los servicios se crean y organizan para el apoyo familiar, expresando además, la necesidad de incorporar espacios de orientación en conjunto con los profesionales que forman parte del colegio, con el propósito de brindarles mayores herramientas a las familias.

Junto a ello, en las situaciones problemáticas, se aprecia una preocupación por establecer una alianza entre familia y escuela, al declarar que el establecimiento no es el único responsable, sino que también, el apoderado debe velar por el desarrollo integral del educando. No obstante, a pesar de las instancias que propone para el mayor involucramiento de los padres y/o apoderados, como señala Acosta, la participación como tal, queda en una cuestión meramente formal, puesto que, éstas acciones tienen una orientación expositiva, donde la familia mantiene un rol más bien pasivo frente a los apoyos que permiten estimular el desarrollo lingüístico del estudiante. De tal manera que, no se establecen vínculos estrechos entre la familia y escuela, en donde se realice un trabajo en conjunto que promueva un accionar activo, ya que es su interacción la que contribuye en gran medida al correcto desarrollo lingüístico, cognitivo y social de los educandos.

1. CONCLUSIONES

**CONCLUSIONES**

Con la finalidad de dar respuesta a los objetivos de la presente investigación, a continuación se presentan las principales conclusiones, obtenidas a partir del análisis de los instrumentos de recogida de información.

Respecto a las acciones curriculares utilizadas por ambas profesionales, en el trabajo con estudiantes que presentan TEL, se logran detectar diversas gestiones dirigidas hacia el proceso de evaluación, planificación curricular y competencias como educadoras diferenciales, desde donde es posible dar cuenta de sus enfoques.

A nivel general, la profesora que trabaja en la escuela especial de lenguaje, lleva a cabo un plan de evaluación que no permite establecer del todo las bases para la toma de decisiones y que asegure la entrega de orientaciones, apoyos pertinentes y oportunos, más bien se rige por las estrategias evaluativas establecidas por la unidad educativa quien elabora el plan de evaluación anual. Por ende, la escuela delimita el accionar de la profesional, por lo que no solamente se debe al enfoque predominante en su quehacer pedagógico, sino que también influyen las instancias que el establecimiento sugiere para generar las adecuaciones pertinentes al proceso evaluativo.

A su vez, se observa que la evaluación, es más bien una instancia para calificar y corregir, a través de la revisión de las guías de trabajo, empleando refuerzos positivos de acuerdo al desempeño de los estudiantes, tendiente a un enfoque formal, al presentar orientaciones conductistas, mediante el proceso de estímulo, respuesta y recompensa.

En lo que respecta a la docente que se desempeña en la escuela regular con PIE, es posible mencionar que las prácticas pedagógicas, presentan una orientación más bien cualitativa e interpretativa, entendiendo la evaluación como un proceso que le permite tomar decisiones respecto al aprendizaje de los niños y niñas, a través de la utilización de diversos instrumentos de evaluación tanto cualitativos como cuantitativos, tales como observaciones periódicas, escala de apreciación y prueba EVALÚA. Además, logra definir con claridad los momentos de evaluación inicial, procesual y final, llevando a cabo un proceso evaluativo integral, al considerar que el ámbito lingüístico y comunicativo, están determinados por el desarrollo cognitivo de cada uno de los estudiantes. Por ende, el proceso evaluativo presenta una tendencia hacia un enfoque funcional, en donde se utilizan procedimientos que permiten conocer el lenguaje del educando de forma detallada, considerando los diferentes entornos en los cuales se desenvuelven los niños y niñas.

En relación a la planificación curricular, la docente de la escuela especial de lenguaje, considera las Bases Curriculares de Educación Parvularia (BCEP), desde donde aborda el área del lenguaje oral, proyectando situaciones de aprendizajes que por lo general, no integran el lenguaje de forma transversal, puesto que trabaja cada dimensión del lenguaje de forma separada, por lo que en cierto grado se distancia de la perspectiva holística que presenta el acto lingüístico y comunicativo. Por lo demás, durante la materialización de sus planificaciones, lleva a cabo la misma actividad de forma trasversal para todo el curso, sin realizar mayores adecuaciones y ajustes al Plan Anual. A su vez, no establece mayores diferencias en su quehacer pedagógico, para trabajar con estudiantes que poseen TEL Mixto y Expresivo. Además, emplea una serie de estrategias lingüísticas, centradas en el adulto, en el niño e híbridas, utilizándolas prioritariamente bajo orientaciones formales. También, se visualiza la concepción que tiene del “juego”, a través de actividades lúdicas dirigidas, poco espontáneas y planificadas desde la propia docente, limitando en cierto grado el uso del lenguaje a nivel pragmático para que los educandos se puedan comunicar de manera más natural.

En lo que concierne a la educadora de la escuela regular con PIE, al realizar sus planificaciones considera las BCEP, integrando aspectos lingüísticos y comunicativos, dando cuenta de una serie de factores, tales como, la determinación de objetivos de intervención lingüística, organización espacial de los estudiantes, además de los medios tecnológicos y materiales utilizados, que permiten establecer los apoyos especializados y adecuaciones pertinentes, a fin de ofrecer una respuesta más efectiva a los requerimientos de cada uno de los estudiantes con TEL. A pesar de lo expuesto anteriormente, tiende a centrar su interés en las dificultades de los educandos, más que en considerar las principales habilidades reales o potenciales que poseen éstos. Al momento de utilizar estrategias lingüísticas, realiza una distinción para trabajar con estudiantes que poseen TEL Mixto y Expresivo, empleando diversas estrategias lingüísticas, caracterizadas por estar centradas en el adulto, en el niño e híbridas, implementándolas bajo orientaciones tanto formales como funcionales.

Finalmente, en cuanto a las competencias de la educadora que trabaja en la escuela especial de lenguaje, es posible distinguir que los conocimientos teóricos adquiridos durante su formación profesional, se han afianzado gracias al trabajo periódico con estudiantes que poseen TEL. Por otro lado, a la docente de la escuela regular con PIE, reconoce la importancia de fortalecer sus aptitudes como docente especialista en el trabajo con educandos que poseen problemas lingüísticos y comunicativos, a través de capacitaciones continuas.

En relación a las acciones pedagógicas realizadas por el educador diferencial en conjunto con el equipo multidisciplinario de ambas docentes, es posible detectar una serie de acciones, tales como la coordinación entre profesionales, evaluación, determinación de objetivos e intervención en conjunto.

A nivel general, se puede mencionar que ambas docentes realizan acciones que se aproximan a un trabajo colaborativo, influyendo bastante el contexto educativo donde se desempeñan, debido a que las condiciones laborales, es decir espacio - tiempo para coordinaciones, disposición profesional, sensibilización docente, etc. varían bastante de una escuela a otra.

Además, es importante destacar que si bien en ambos contextos educativos intervienen con el objetivo de superar las dificultades lingüísticas de los estudiantes, la escuela especial de lenguaje se rige además, bajo el decreto  de educación 1.300, por lo que las funciones colaborativas exigidas por el MINEDUC presentan diferencias considerables, que repercuten en el accionar docente en conjunto con otros profesionales.

Ambas docentes muestran interés por realizar acciones en conjunto, sin embargo, al momento de llevarlo a la práctica es la docente que se desempeña en la escuela regular con PIE, quien efectúa mayores acciones curriculares, tales como evaluación, determinación de objetivos, intervención, etc. relacionadas con el trabajo colaborativo.

Respecto a la coordinación entre profesionales, se aprecia que la educadora que se desempeña en la escuela especial de lenguaje, utiliza prácticas pedagógicas priorizando las relaciones interpersonales y la buena comunicación con otros profesionales, tales como la fonoaudióloga, basado en un diálogo permanente. A pesar de esto, respecto a las acciones concretas que tanto la docente como la fonoaudióloga realizan de forma coordinada, éstas se caracterizan por la entrega de información acerca de casos específicos de los estudiantes.

Por otro lado, la docente de la escuela regular con PIE, está en constante retroalimentación profesional, tanto con la docente de aula regular, como con la fonoaudióloga, basando su accionar predominantemente desde un enfoque funcional asociado a un modelo colaborativo de enseñanza, en donde se entregan de forma permanente conocimientos y apoyos específicos, contando con mayores herramientas para aportar con apoyos para la superación del TEL y con el fin de poder formar a los estudiantes de forma integral.

En cuanto a la evaluación en conjunto*,* se aprecia que la orientación teórica en la cual basa su accionar la docente de la escuela especial de lenguaje, se relaciona con un enfoque formal, ya que tanto la docente como la fonoaudióloga evalúan el lenguaje del estudiante de forma individual, alejándolo del contexto natural en donde éste se desenvuelve, dejando en un segundo plano la información que entrega la valoración del lenguaje en interacción tanto con pares como con adultos.

Además, respecto a la docente de la escuela regular con PIE,es posible mencionar que la evaluación se sitúa como un proceso significativo que presta utilidad en todas las acciones curriculares llevadas a cabo por la docente y otros profesionales. Es así, como se realiza desde un paradigma que considera todos los contextos en donde el menor se desenvuelve, adquiriendo valor la interacción tanto con pares como con adultos. Además, la evaluación permite recoger la visión tanto de la educadora diferencial, como de la fonoaudióloga y docente de aula regular, creando un proceso que adopta diferentes miradas respecto a las NEE.

En relación a la determinación de objetivos en conjunto con la fonoaudióloga, para la docente de la escuela de lenguaje es un proceso más bien preestablecido, en donde a partir de una pauta de objetivos propuestos por la Unidad Técnico Pedagógica, las profesionales escogen aquellos que responden de mejor forma a la realidad lingüística y principales necesidades de los estudiantes, incluyendo adecuaciones en casos particulares.

Respecto a la docente de la escuela regular con PIE, la determinación de objetivos en conjunto, se realiza a partir de la evaluación, de forma colaborativa entre los profesionales, planificando la intervención a partir de la selección de estrategias que se adaptan al contexto natural y a las necesidades lingüísticas y académicas del estudiante con TEL.

Finalmente, en relación a la intervención en conjunto realizada en la escuela de lenguaje, es posible decir que ambas profesionales generan sus apoyos desde su experticia profesional y sin realizar acciones conjuntas que beneficien el progreso de los estudiantes con TEL. Asimismo, la intervención posee características que permiten asociarla a un enfoque formal, entendiendo el lenguaje de forma segmentada.

En la escuela regular con PIE, resulta primordial el respeto profesional al momento de intervenir, lo que permite construir colaboración profesional y co-docencia. Además, es posible decir que se realizan intervenciones en conjunto con la docente de aula y también con la fonoaudióloga, que responden a poder valorar las necesidades transversales de los estudiantes, situando la entrega de apoyos en el entorno en donde los estudiantes desenvuelven la mayor parte del tiempo, es decir el contexto de aula común.

En cuanto a las orientaciones que tienen las estrategias utilizadas por el educador diferencial en los apoyos específicos dirigidos a la familia, se aprecia una serie de acciones llevadas a cabo por ambas profesionales, relacionadas con la participación de los padres y/o apoderados, las instancias de comunicación y el apoyo en conjunto que se realiza con ellos, en pro de la superación del TEL, en donde es posible apreciar características de los enfoques formales y funcionales sobre el papel que le otorgan a las familias en la superación del TEL de sus hijos e hijas.

En relación a la participación de la familia en el proceso de evaluación inicial, es posible mencionar que el accionar de la docente de la escuela especial de lenguaje, se orienta a la recogida de información protocolar, siendo el papel de la familia un trasmisor de información, puesto que tales antecedentes no se consideran en la detección de las NEE y posterior toma de decisiones. En lo que respecta a la profesional de la escuela regular con PIE, orienta el proceso de evaluación inicial, en la recogida de información a partir del instrumento de anamnesis, estimando el rol de la familia como un aporte fundamental en la detección de las NEE, al valorar los antecedentes tanto del desarrollo evolutivo y actual del menor, como del contexto familiar, con el fin de realizar una evaluación de carácter integral, que le permita realizar un plan pedagógico de acción pertinente.

Ambas especialistas en lenguaje, establecen una relación entre la participación de los padres y/o apoderados, y la formación de sus hijos, en pro del desarrollo lingüístico y eventual superación del TEL.

Las instancias de comunicación dirigida a la familiapor las docentes, se llevan a cabo de manera planificada y constante, cuyo fin se relaciona con lo estipulado el Decreto 1300 y 170, estimando que se deben establecer sistemas de información a los padres y/o apoderados, acerca de las competencias que han alcanzado sus hijos, tanto en las NEE que presentan, como en el progreso educativo. Según planteamientos teóricos, las profesionales siguen siendo la encargada directa de la intervención, puesto que el rol de la familia es más bien pasivo frente al desarrollo lingüístico y comunicativo del estudiante, al participar de instancias comunicativas bajo una perspectiva predominantemente informativa.

Respecto al apoyo que se realiza la docente de la escuela especial de lenguaje, en conjunto con la familia para la superación del TEL que presentan los menores, se orienta bajo un accionar formal, al potenciar las dimensiones del lenguaje segmentadas, dentro de un marco descontextualizado, las cuales las valora positivamente al procurar reforzar los objetivos lingüísticos en el contexto familiar, remitiendo el apoyo de los apoderados en el cumplimiento de las tareas. En cuanto a la profesional de la escuela regular con PIE, si bien presenta algunas características de un accionar formal, como lo son el planificar actividades enviadas al hogar separando las dimensiones del lenguaje y sin un fin comunicativo, también, se destaca una propuesta de acción educativa funcional, al sugerir estrategias de facilitación a la familia, que favorecen la comunicación e interacción lingüística entre padres e hijos. Además de, considerar sugerencias del ámbito escolar y socio-emocional del menor.

Finalmente, es posible establecer relaciones entre la a propuesta de acción educativa llevada a cabo por las educadoras diferenciales en el trabajo con niños con TEL y el o los enfoques teóricos predominantes, a partir de las acciones curriculares, en conjunto con el equipo multidisciplinario y los apoyos específicos dirigidos a la familia, en ambos contextos educativos.

La docente que se desempeña en la escuela especial de lenguaje, dentro de su accionar pedagógico presenta la utilización de ciertas estrategias funcionales dentro de la intervención lingüística con niños con TEL, como también, en su accionar en colaboración con el equipo multidisciplinario y el trabajo en conjunto con la familia. Sin embargo, la propuesta de acción educativa se enmarca dentro de un enfoque más bien formal, dado que la concepción que la educadora posee del proceso de enseñanza-aprendizaje y en relación al desarrollo lingüístico en niños con TEL, está basado en un paradigma rehabilitador, delimitado en gran medida por la propuesta de trabajo establecida por la unidad educativa, quien no incentiva mayores instancias de reflexión y discusión sobre las acciones pedagógicas llevadas a cabo por la profesional.

Por otro lado, la docente que trabaja en la escuela regular con PIE, dentro de su quehacer pedagógico emplea estrategias que responden a diversos enfoques teóricos, sin embargo, la orientación general de su propuesta de acción educativa se caracteriza por mantener una tendencia hacia un enfoque funcional, tanto en su intervención lingüística, en la colaboración con el equipo multidisciplinario y el trabajo en conjunto con la familia, ya que el paradigma que la docente presenta sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje y respecto al desarrollo lingüístico en niños con TEL, está establecido a partir de una visión integral del estudiante, en donde el ámbito lingüístico y comunicativo están determinados por el desarrollo cognitivo, incluyendo además el área socioemocional.

Es importante dar cuenta, que si bien las docentes especialistas en lenguaje, pueden utilizar estrategias centradas en el niño, estrategias centradas en el adulto o estrategias de carácter híbrido, éstas estarán determinadas por el o los enfoques que subyacen la práctica docente. Es así, como por ejemplo, una estrategia de andamiaje, podría variar considerablemente en relación a la orientación teórica bajo la cual se esté implementando. Por otra parte, según los hallazgos identificados en la propuesta de acción educativa de cada una de las docentes, es relevante mencionar que no solamente influye el enfoque predominante en su quehacer pedagógico, sino que también afecta el contexto escolar en el que cada profesional se desenvuelve y en las instancias que las unidades educativas proponen para la toma de decisiones y adecuaciones pertinentes según la realidad de cada educando.

Asimismo, los conocimientos teóricos y permanente capacitación, le permiten a las docentes idear propuestas de acción mucho más innovadoras y que responden de mejor forma a las necesidades lingüísticas de los niños con TEL. Además, creemos que la disposición docente, permitirá que se puedan crear relaciones profesionales mucho más colaborativas entre especialistas que trabajen con niños con TEL, que entreguen apoyos coherentes desde diferentes experticias profesionales, reconociendo al estudiante de forma integral.

Por último, el trabajo de la educadora diferencial, debe ampliarse más allá del trabajo efectuado en el contexto escolar, involucrado todos los ámbitos donde se desenvuelve el estudiante, ocupando un rol protagónico el núcleo familiar, ya que son los principales gestores de la comunicación y el lenguaje del niño con dificultades lingüísticas.

VII. REFLEXIONES Y PROYECCIONES

**REFLEXIONES Y PROYECCIONES**

A partir de la presente investigación realizada en una escuela especial de lenguaje y en una escuela regular con PIE, ambas de la comuna de La Florida, con el objetivo de dar cuenta de cuáles son los enfoques teóricos que subyacen al trabajo de educadores diferenciales especialista en lenguaje, al momento de trabajar con estudiantes que poseen TEL, se desprenden un serie de reflexiones y proyecciones, destacando que es fundamental que exista una autoevaluación pedagógica respecto a las acciones curriculares llevadas a cabo por el educador diferencial, enfatizando sobre todo en el proceso evaluativo y en la planificación curricular, para poder identificar con claridad las principales fortalezas y desafíos del profesor especialista en lenguaje. Asimismo, llevar cabo un perfeccionamiento permanente orientado a poder identificar y comprender los diferentes enfoques teóricos y propuestas curriculares, con el fin de abordar los problemas de comunicación y lenguaje desde cimientos teóricos actuales y diversificados. Todo lo anterior, a fin de mejorar la práctica pedagógica en pro de entregar apoyos pertinentes que respondan a las diversas necesidades educativas especiales que presentan los estudiantes, permitiendo la superación progresiva del TEL, para conducir en su proceso de desarrollo y aprendizaje.

En segunda instancia, es sumamente relevante que existan espacios de reflexión permanentes tanto en las escuela especial de lenguaje y escuelas regulares con PIE, que permitan realizar una revisión de las acciones pedagógicas que los educadores diferenciales emplean en el trabajo en conjunto con el equipo multidisciplinario, ya que la disposición profesional a colaborarse mutuamente, permite abrir espacios de comunicación entre los distintos profesionales y poder contribuir con un trabajo articulado, que entregue apoyos desde diferentes especialidades y que permita en el estudiante progresar en relación a sus necesidades educativas y finalmente, desarrollarse de forma integral.

En tercer lugar, los docentes debiesen reflexionar sobre las orientaciones que tienen las estrategias utilizadas en los apoyos específicos dirigidos a la los padres y/ o apoderados. En este sentido, el rol que se les asigna ocupa un papel transcendental, por lo que es necesario evaluar cuáles son las estrategias que están utilizando para trabajar en conjunto con la familia. A su vez, las unidades educativas deben generar espacios de participación, ya que son los actores principales en el proceso formativo de los estudiantes, ya que es en el núcleo familiar donde se producen la mayor parte de las interacciones significativas que favorecen el desarrollo lingüístico y comunicativo del menor.

Por ende, el aporte obtenido como educadoras diferenciales con mención en problemas de audición y lenguaje, tiene que ver con realizar una autoevaluación permanente de nuestro desempeño docente, con el fin de fortalecer nuestra capacidad de mediar constructivamente conocimientos, actitudes y valores en estudiantes con TEL, sustentando un diseño curricular integral para la enseñanza y el aprendizaje, considerando sus características y el contexto en el cual se desenvuelven, estableciendo ambientes óptimos para el desarrollo y la participación efectiva de los niños y niñas y sus familias.

A través del análisis ha sido posible identificar diversas problemáticas posibles a investigar en un futuro próximo, para lograr mejorar la calidad de la educación. En este sentido, sugerimos propiciar o promover la realización de estudios relacionados con identificar las condiciones necesarias para llevar a cabo un trabajo colaborativo entre profesionales que abordan los problemas lingüísticos y comunicativos de los estudiantes o investigaciones vinculadas a la relación existente entre la participación familiar y el progreso lingüístico de estudiantes con TEL, entre otros, con el fin de profundizar en estas problemáticas y así poder elaborar una propuesta de acción que genere transformaciones en el quehacer pedagógico, que favorezca directamente a los educandos.

VIII. REFERENCIAS

BIBLIOGRÁFICAS

**Referencias Bibliográficas:**

- Acosta, Víctor (2012). “Algunos retos y propuestas en la conceptualización, evaluación e intervención del Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)”. Revista Chilena de Fonoaudiología, vol. 11, pp. 23-36.

-Acosta, V; Moreno, A. (1999).*Dificultades del lenguaje en ambientes educativos: del retraso al trastorno específico del lenguaje*. España, Barcelona: Masson.

- Acosta, V.; Moreno, A.; Ramos, V.; Quintana, A.; Espino, O. (1996) *La evaluación del Lenguaje*: Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil. Pág. 17. España, Málaga. Ediciones: Aljibe.

-Aguado, G. (1999). *Trastorno Específico del Lenguaje. Retraso del lenguaje y disfasia.* España, Málaga: Aljibe.

-Ainscow, M ed. (2001*). Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares.* España, Madrid: Narcea.

-Álvarez, J. *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (2001) Pág. 14-15. España: Ediciones Morata.

-Araneda, P; Calisto, P; Cortéz, N; González, F; Miranda, M; Muñoz, C; Negrotti, C. (2006) Guía de Orientaciones Pedagógicas. UMCE, Chile.

-Arias, E. (2004). *Transversalidades: La discapacidad y el desarrollo de los pueblos. Revista IIDH*. Vol. 40. Pág. 494- 503.

-Campoy, I.; Palacios, A. (2007). *Igualdad, no discriminación y discapacidad: una visión integradora.* Madrid: Editorial Dykinson.

-Canales, S., Cifuentes, P., Guzmán, C., Saldías, M. y Vidal, A. (2006)*. Desempeño de la conciencia fonológica en niños con TEL de 5 años.*Seminario de investigación. Pág. 4 Universidad de Chile. Facultad de Medicina, Escuela de Fonoaudiología. Santiago, Chile.

- Castro, J. (1994*). Intervención en el retraso del lenguaje. Incidencia de los programas interactivos, la edad y la zona*. Investigación de Tesis Doctoral, Humanidades y Ciencias sociales. Director: Victor Acosta. Pág. 117 y 118. Universidad de Laguna. España.

-Carreiras, M. (1997). *Descubrimiento y Procesamiento del Lenguaje.* Madrid: Trotta.

-Chevrie-Muller; C; Narbona, J. (1997).*El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos.* Pág. 249, 250, 251. Barcelona. Editorial Elsevier – Masson.

Cobarrubias, I., Hidalgo, P, Parada, S. y Pozo, F. (2005). Conciencia fonológica y habilidades cognitivas no verbales de niños de 4 y 5 años. Seminario de investigación (Licenciatura en Fonoaudiología). Universidad de Chile, Facultad de Medicina. Santiago, Chile.

-Coll, C. y Miras, M. (2001) *Diferencias individuales y atención a la diversidad en el aprendizaje escolar.* Madrid: Alianza

- Condemarín, M (2001) *El poder de leer.* Chile: Dolmen Ediciones.

-Echeita, G (2006). *Educación para la Inclusión o Educación sin Exclusiones.* Madrid: Narcea.

-Fresneda, M; Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. Revista Neurologica, Vol: 41 (Sup1). Pág. 52

-Godoy, Mª; Meza, Mª; Salazar, A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*. Programa de Educación Especial. Chile: MNEDUC.

-Gortázar, M. (2001) *Trastorno específico del desarrollo del lenguaje*. *Intervención del lenguaje: contenidos y procedimientos básicos.* España: Ediciones Aljibe.

Jares, X (2002). *Educación y Derechos Humanos: Estrategias Didácticas y Organizativas. Popular.* Madrid: CCS.

-Jiménez, P. y Vila, M. ed. (1999). *De educación especial a Educación en la diversidad*. España: Ediciones Aljibe.

-Juárez, A. y Monfort, M. (2002). Estimulación del lenguaje oral: Un modelo interactivo para niños con dificultades. España, Madrid. Santillana.Pág 70-76.

- Leonard, L. (1998). Children with Specific Language Impairment.Cambridge: MIT Press.

- Lozano, E.; Galián, M.; Cabello, F. (2009) Intervención familiar en niños con trastornos del lenguaje: Una revisión. Pág. 1423, 1424 y 1425. España. Editorial EOS.

-LLabrés, N.; Saavedra, C. (2009) *Estudio descriptivo sobre las percepciones que poseen las Educadoras Diferenciales Especialistas en Lenguaje y los padres y/o apoderados, acerca del rol que cumple la familia en el proceso de superación del TEL, en los Proyectos de Integración Escolar de las Comunas de Pudahuel y Lo Prado*. Memoria de Titulo. Departamento de Educación Diferencial. Profesora Guía: Patricia Morales. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

-Madrid, T; Ortega, P; Ramírez, J; Reyes, P; Vásquez, R (2014). *Estudio exploratorio descriptivo sobre la interrelación de las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y el trabajo de la Escuela de Lenguaje.* Memoria de Titulo. Departamento de Educación Diferencial. Profesoras Guías: Ximena Acuña y Valeria Rey. Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

- Mendoza, Elvira. (2001). *Trastorno Específico del Lenguaje*. Pág. 26 y 27. España, Barcelona. Ediciones Pirámide

-Monfort, M. y Juárez, A. (2002): *Los Niños Disfásicos. Descripción y Tratamiento.* Madrid: Ediciones CEPE.

-Morfort, M.; Juárez, A. (2001). *El niño que habla. El lenguaje oral en el preescolar*. Madrid: Ediciones CEPE.

Monfort, M; Juarez, A. (1996). *Estimulación del Lenguaje Oral*. (2°Edición). Pág 70. Madrid: Santillana.

-Moreno, M. (2004). *Adquisición del lenguaje: problemas, investigación y perspectivas.* España: Pirámide.

-Moreno, M. (1997). *El desarrollo morfosintáctico en niños con retraso de lenguaje: evaluación e intervención en el contexto escolar.* Investigación de Tesis Doctoral, Dpto. de Didáctica e Investigación Educativa y del Comportamiento. España: Universidad de la laguna.

-Mota, C.; Villalobos, J. (2007).*El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje: Visión Vygotskyana*. Revista Educere. Vol. 11, N° 38. Pág. 10-15. España: Meridad.

- Noguero, F. (2002). *El análisis de contendido como método de investigación.* Revista de educación de la universidad de Huelva. Vol. XXI, N°4. Pág. 173.

-Owens, R. (2003).*Desarrollo del Lenguaje*. España: Pearson Educación.

-Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, características y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Madrid: Editorial Cinca.

- Pérez, L. (2010). *Discapacidad, Derecho y Políticas de Inclusión*. España: Editorial Cinca.

-Riquelme, P. (2010). *Demandas actuales a los profesionales de la Educación Especial en el contexto Chileno*. Revista Latinoamericana de Inclusión Educativa. Pág 20-25.

- Solé, I (1997). *De la lectura al aprendizaje.* Barcelona: Graó.

-Stern, F. (2005). *El estigma y la discriminación: ciudadanos estigmatizados, sociedades lujuriosas*. Buenos Aires: Editorial Noveduc.

- Vilá, M. (1999). *De educación Especial a Educación en la Diversidad*. España: Ediciones Aljibe.

-Vilaseca, R. y Del Rio, M. (1997*). La intervención en el área del lenguaje: un modelo interactivo y naturalista*. RevistaInfancia y aprendizaje, Journal for the Study of Education and Development N° 77.España.

-Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: La Murall.

**Fuentes electrónicas:**

**-** Acosta, Víctor. (2010). “Dificultades en la comunicación oral en alumnado con NEE. Desarrollo, evaluación e intervención desde la colaboración educativa” Universidad de Laguna, España. Recuperado en <http://blocs.xtec.cat/semedes/files/2010/09/victor-acosta.pdf>

- Acosta, V. (2005). *Evaluación, intervención e investigación en las dificultades del lenguaje en contextos inclusivos. Revisión, resultados y propuestas.* Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. Vol. 25, N° 4. Pág. 159. España.

Recuperado de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl\_servlet?\_f=10&pident\_articulo=13153246&pident\_usuario=0&pcontactid=&pident\_revista=309&ty=97&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v25n04a13153246pdf001.pdf

-Acosta, V.; Moreno, A.; Cámara, M.; Coello, A.; R., Mesa, J.L. (2007). *Guía de actuaciones educativas en el ámbito de la comunicación y el lenguaje. Canarias*: Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canaria. Recuperado de:

[http://www.gobiernodecanarias.org/educacion/5/DGOIE/PublicaCE/docsup/Guia%20de%20actuaciones%20ed.PDF](http://www.facebook.com/l.php?u=http%3A%2F%2Fwww.gobiernodecanarias.org%2Feducacion%2F5%2FDGOIE%2FPublicaCE%2Fdocsup%2FGuia%2520de%2520actuaciones%2520ed.PDF&h=jAQE8x5nk)

-Araneda, P; Frei, E; González, F; Millán, L; Rey, V; Tenorio, S; Yñesta, A. (2008) *Estudio de la Calidad de la Integración Escolar*. UMCE, Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf>

- Castejón, L., España, I. (2004*). La colaboración logopeda-maestro: hacia un modelo inclusivo de intervención en las dificultades del lenguaje.* Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología. Vol. 24, N° 2. Pág. 57- 59. España. Recuperado de: http://apps.elsevier.es/watermark/ctl\_servlet?\_f=10&pident\_articulo=13153198&pident\_usuario=0&pcontactid=&pident\_revista=309&ty=49&accion=L&origen=zonadelectura&web=www.elsevier.es&lan=es&fichero=309v24n02a13153198pdf001.pdf

-Ceniceros, L., Conde, B. y Tolentino, C. (2011). Programa basado en la perspectiva del lenguaje integral para favorecer el desarrollo de habilidades orales y escritas en preescolar. Tesis de Investigación. Pág. 49. Universidad Pedagógica Nacional. Ajusco, México.

Recuperado en: http://200.23.113.59/pdf/27973.pdf.

-Centro de Innovación en Educación Fundación Chile. (2013). *Análisis de la implementación de los programas de integración escolar (PIE) en establecimientos que han incorporado estudiantes con necesidades educativas especiales transitorias (NEET).* Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720120.ResumenEstudioImplementacionPIE2013.pdf

- Hincapie, L., Giraldo, M., Castro, R., Lopera, R., Pineda, D. y Loera, E. (2007). Propiedades .lingüísticas de los trastornos específicos del desarrollo del lenguaje. Revista Latinoamericana de Psicología. N°1, Vol. 39. Pág. 47-61. Colombia. Recuperado de : http://www.redalyc.org/pdf/805/80539105.pdf

-Lizandra, R*. Dificultades en el desarrollo del lenguaje oral e intervención* (documento interno para el EOEP). Zaragoza, España. Recuperado de:

<http://www.educa.aragob.es/eoepzar1/PROFESORADO/Dificultades_lenguaje_oral.pdf>

-MINEDUC (2009) *Decreto N°170/09*. *Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Pág. 11. Chile. Extraído el 2 de Marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231500550.DEC200900170.pdf>

-MINEDUC. (1999). *Decreto N° 291*. Chile. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231714270.DecretoN29199.pdf>

-MINEDUC. (2002). *Decreto 1300/02.* Chile. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231710590.DecretoN1300.pdf

-MINEDUC. (1990). *Decreto de Educación N°490/90.* Recuperado de: <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=147731>

- MINEDUC. (s.f) *Evaluación para el aprendizaje: Acciones concretas*. Pág. 1. Recuperado de: http://www.divesup.cl/usuarios/octava/File/Evaluacion%20para%20el%20Aprendizaje\_%20Acciones%20concretas%20desde%20el%20Mineduc.pdf

-MINEDUC. (1994). *Ley N° 19284: Normas para la plena integración social de personas con discapacidad.* Chile. Recuperado de: http://www.fnd.cl/Ley\_19.29...pdf

-MINEDUC. (2007). *Ley 20.201/2007.* Chile. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304231459080.Ley20201.pdf

- MINEDUC. (2014). *Implementación Programa de Integración Escolar 2014*. Chile. Pág. 7-12-. Recuperado de Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101720010.PreguntasFrecuentesPIE2014.pdf

-MINEDUC. (2005).*Políticas de Educación*. *Política Nacional de Educación Especial*. Nuestro compromiso con la diversidad. Serie Bicentenario. Chile. Extraído el 3 de Marzo de 2014. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/File/DOCUMENTOS%20VARIOS%202008/POLiTICAEDUCESP.pdf>

-MINEDUC. (2008). *Programa de Educación Especial Diferencial.* Chile. Pág 7-10. Recuperado de: http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304151205480.doc\_Informe\_Final\_Evaluacion.pdf

-MINEDUC. (2010). *Proyecto de Integración Escolar*. Chile. Recuperado de:<http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=147731>

- MINEDUC. (2013) *Proyecto de Integración Escolar.* Extraído el 2 de Marzo de 2014, de <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201402101719500.InformeEstudioImplementacionPIE2013.pdf>

- MINEDUC. (2013). *Orientaciones técnicas para Programas de Integración Escolar*. Chile. Pág. 7-14. Recuperado de: <http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201310081640100.orientacionesPIE2013.pdf>

- Tabash, N. (2009). *El lenguaje integral: una estrategia didáctica para fortalecer los procesos de comprensión de lectura y expresión escrita.* Revista de Lenguas Modernas, N° 10, Pág. 187-214. Recuperado en: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/rlm/article/viewFile/8887/8367>

- Ygual, A., Cervera, J. (1999). *La intervención logopédica en los trastornos de la adquisición del lenguaje*. Revista de Neurología, N° 28(Supl2). Pág. 111 y 113. Recuperado de: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-logo/intervencion_logopedica_en_los_retrasos_del_lenguaje.pdf>