



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
MAGISTER EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

**DIFICULTADES ASOCIADAS A LA COMPRENSIÓN LECTORA CON LAS QUE
SE ENCUENTRAN LOS DOCENTES AL MOMENTO DE TRABAJAR CON
ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES.**

**Un estudio interpretativo entre docentes de enseñanza básica correspondiente a los
niveles de 5° y 6° básicos.**

**Proyecto de investigación
para optar al título de Magister en Comprensión Lectora y Producción de Textos**

Victoria Constanza Valenzuela San Martín

Paulina Patricia Vera Contreras

Profesor guía: Marcela Betancourt Sáez

Profesora correctora: María Teresa Lobos Sepúlveda

Santiago, Chile

2018

Resumen

A partir del decreto n°83 y 170 en la Ley chilena, se aprueban criterios y orientaciones de adecuaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales y normas que benefician a estos alumnos y alumnas a partir de un espacio visible, es por esto que el sistema educativo debe trabajar para asegurar la calidad de la educación de todas y todos los estudiantes, así se asegura desde la legalidad, algo que se ha propiciado desde hace mucho tiempo. Por esto, este artículo tiene como objetivo conocer las dificultades con las que se enfrentan los docentes de aula regular, al momento de trabajar la comprensión lectora con estudiantes con necesidades educativas especiales, entendiendo de que el área de lenguaje no solamente es un pilar de la educación, sino además una preocupación por sus bajos resultado a nivel país.

Los hallazgos se obtienen desde una investigación cualitativa con enfoque comprensivo interpretativo, donde se ha utilizado la entrevista semi estructurada para abordar a los sujetos de estudio. El enfoque utilizado fue un estudio cualitativo en donde se entrevistaron a 10 profesores de educación básica con o sin mención en lenguaje o que estén ejerciendo lenguaje o hayan ejercido en los cursos de quinto y sexto básico.

Según el discurso docente, se evidenciaron cuatro grandes dificultades las cuales tienen relación a la formación docente inicial, rigidez curricular, exigencia del establecimiento y formación continua.

Esta investigación aporta con la identificación de dificultades en el ámbito laboral que se encuentran los docentes al momento de trabajar comprensión lectora en quinto y sexto año básico.

Palabras clave: necesidad educativa especial, comprensión lectora, dificultades, docentes, estudiantes.

Abstract

As of decree n ° 83 and 170 in the Chilean Law, criteria and guidelines for curricular adjustments for students with special educational needs and standards that benefit these students from a visible space are approved. This is why the system Education must work to ensure the quality of education for all students. Therefore, this article aims to know the difficulties faced by regular classroom teachers, when working on reading comprehension with students with special educational needs.

The approach used was a qualitative study in which 10 basic education teachers with or without mention in language or who are practicing language or have practiced in the fifth and sixth basic courses were interviewed.

According to the teaching discourse, four major difficulties were evidenced, which are related to the initial teacher training, curricular rigidity, establishment requirement and continuous training.

This research contributes with the identification of difficulties in the workplace that teachers find when working on reading comprehension in the fifth and sixth grade

Key words: special educational need, reading comprehension, difficulties, teachers, students.

1. Introducción

Latinoamérica se caracteriza no solo por su diversidad climática y cultural, sino también por su disparidad en temas educativos. Bajo este marco es que se construyen jornadas de cooperación educativa con Iberoamérica sobre Inclusión Educativa, buscando acortar estas brechas de desigualdad. De acuerdo a lo señalado por OREALC/UNESCO (2017), las políticas públicas internacionales y nacionales, es que se comienza a construir y a trabajar en la Agenda de Educación 2030, nacida de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), la cual construye su objetivo principal en garantizar una educación inclusiva, equitativa y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos y todas.

En torno a una educación inclusiva, se espera que esta ofrezca entornos de aprendizaje seguros, no violentos, diversos y eficaces para todos y todas.

“La educación inclusiva constituye un eje fundamental del derecho a una educación de calidad para todos y todas. Los sistemas educativos y escuelas que son inclusivos permiten a todos los integrantes de las comunidades educativas una valoración positiva de la diversidad. Con ello, se contribuye a sentar las bases de una convivencia pacífica entre las personas.” (Barbieri, 2017, p. 4).

Bajo esta misma línea, es que Jomtien (1990), Tailandia (1990) y Dakar (2000) como jornadas internacionales de educación para todas y todos, toma relevancia el garantizar y promover una educación inclusiva para todos y todas, incidiendo por una educación como derecho humano, gratuita y de calidad a lo largo de la vida de cada ser humano, reconociendo el importante rol de la educación como factor principal del desarrollo. Estas conferencias expuestas en UNESCO (1990) aportan en el ámbito de la inclusión y la equidad, como eje principal de las bases de una agenda educativa transformadora.

En la búsqueda de ofrecer y entregar la misma oportunidad educativa a todas y todos los estudiantes del país, sumado a un creciente interés en la inclusión educativa, es que Chile avanza generando nuevas leyes que den cuenta de los cambios y necesidades a nivel mundial, por lo anterior, es que se aprueban criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales y se exponen en el texto Diversificación de la enseñanza (2015). Es así como el decreto 83 cobra relevancia, pues pretende otorgar, respetar y asegurar el derecho a recibir una educación para todos y todas, siendo relevante y contextualizada a las necesidades educativas que hoy presentan las salas de clases. Por lo tanto, tendrá relevancia la actuación y protagonismo de la comunidad, al momento de promover una respuesta educativa flexible, inclusiva y pertinente.

En el contexto de nuestro país, bajo la Ley de Inclusión Escolar, los establecimientos educacionales que cuenten con proyecto PIE o no, deberán prepararse para flexibilizar los procesos educativos que otorgan, asegurando una respuesta educativa diversa e igualitaria para todos los participantes. Según el decreto 83 de la ley chilena (2015) las escuelas se ven en la obligación de otorgar igualdad de oportunidades a todos y todas las estudiantes, lo que trae consigo la necesidad de atender una amplia diversidad de alumnos, dando relevancia al concepto de “inclusión escolar”, el cual propicia que sea la escuela la que se adapte a las diferencias sociales, culturales y personales de sus estudiantes, abordando responsablemente la diversidad desde un currículum y proyecto educativo que considere las diferencias de cada estudiante y miembro de la comunidad ONU (2017).

A partir de lo expuesto por el Ministerio de Educación específicamente en los decretos 83 (2015) y 170 (2009), la ley chilena busca en primer lugar, garantizar el derecho a la educación y en segundo lugar, la participación de una formación regular atendiendo a la diversidad, de esta manera asegurando a los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan un espacio y atención en la escuela, por lo tanto, es preciso que los establecimientos y docentes comiencen a atender y a asegurar el derecho a recibir una educación inclusiva.

Frente al derecho de una escuela para todos y todas es pertinente dilucidar las problemáticas con las que se encuentran los docentes al momento de enfrentar esta diversidad de estudiantes en el aula.

El sistema educativo está en constante cambio y actualizaciones a partir de las políticas públicas de Chile, en este contexto, la carrera docente se ve relacionada con la ley LGE Reforma educativa, Estatuto docente, Carrera docente, Ley sobre evaluación docente y Ley de Calidad y Equidad. Entre éstas, se dan cuenta de los siguientes factores como responsables de vacíos que terminan afectando el proceso de aprendizaje de los estudiantes en las aulas regulares: la formación docente, rigidez del currículum escolar (rigidez con la que se encuentra el docente al momento de flexibilizar el currículum), exigencias del colegio y falta de formación continua en docentes.

A partir de la formación docente es posible entender que ha evolucionado positivamente a partir de la historia chilena, Ávalos (20014) explica que se inicia este proceso con las escuelas normalistas, para luego dar pie a un sistema de perfeccionamiento, después consiguiendo que el concepto de docencia se profesionalizara, y avanza para trabajar a partir del deseo de asegurar la calidad de la educación, es por esto, que con la reforma educativa de 1996 se comienza a regular la formación docente.

Las evaluaciones empiezan a ser parte importante de la formación docente, ya que importa la calidad de la educación superior y de los futuros docentes, y según la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (2017), hay un 59,6% de las instituciones chilenas que están bajo el promedio nacional en pruebas de conocimientos pedagógicos y disciplinares y didácticos, por lo tanto, la mayoría de los profesores que actualmente están en aula están bajo la norma.

La calidad de la educación se entiende como el desarrollo de aprendizajes y de la evaluación según estándares nacionales e internacionales. Esto repercute en la autonomía, diversidad y logros de objetivos, los cuales se ven instrumentalizados y principalmente medibles. Para lograr una educación inclusiva y de calidad, la Ley General de Educación (2011), promueve los indicadores de logro como convivencia y autoestima los que se ven afectados por la constante medición a través de evaluaciones estandarizadas.

Para lograr un desarrollo laboral positivo, es necesario potenciar la motivación y satisfacción a los docentes la manera de desempeñar de manera efectiva sus funciones. Según lo expuesto en Elige Educar (2016), factores como vínculos con los estudiantes, padres y apoderados, con el equipo directivo, evaluaciones estandarizadas, planificaciones, cantidad de hora fuera del establecimiento, forman parte de las exigencias a las que se deben enfrentar los docentes hoy en día.

El desarrollo profesional del docente se instala a partir de la concepción de un sujeto en formación (Villegas et. al 2010). Es importante que el docente también incremente la calidad en la educación, tal como lo establece la UNESCO, OEI, OCDE, ya que explicitan que tiene el derecho, la necesidad y la obligación de mejorar su propia profesión (2007), tal como lo exige la Ley 20.903 de Chile, el profesor es responsable de su propio avance. Es así que la tarea para que el docente siga formándose constantemente también es parte del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, por ende, tanto la formación inicial como continua se hace parte del derecho y también de la responsabilidad de los docentes.

Bajo este escenario es que surgió la siguiente pregunta problematizadora: ¿Cuáles son las dificultades con las que las que se encuentran los docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales?, encontrando como respuestas, según lo investigado, dificultades en relación a la formación docente, rigidez curricular, exigencias del colegio y formación continua.

Con base a lo anterior se estableció el siguiente objetivo general de investigación: 1) Conocer las dificultades con las que se enfrentan los docentes de aula regular, al momento de trabajar la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales, y los objetivos de manera específica son: 2) Indagar las causas de las dificultades a las que se enfrentan los docentes de enseñanza básica a la hora de trabajar comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales, 3) Rescatar el discurso de los docentes de aula regular frente a la atención a la diversidad en el aula al trabajar comprensión lectora, 4) Analizar las orientaciones y estrategias llevadas a cabo por los docentes en relación al fortalecimiento de la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales.

2. Marco teórico

2.1 La inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación básica chilena.

¿Qué se entiende por inclusión?

Como lo plantea la Ley General de Educación n° 20.370 (2009) en su art. 2°, la educación es:

“El proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”.

Por lo tanto, y desde el enfoque de derechos, la educación es un derecho para todos y todas, en donde la escuela debe ser un espacio capaz de acoger sin distinción alguna, a todos los niños, niñas, jóvenes y adultos que asisten a sus aulas.

En este espacio que acoge sin distinción, se enmarca y cobra relevancia la educación inclusiva. Tomando en cuenta los lineamientos de UNESCO (2005) sobre inclusión, esta es entendida como un proceso que busca responder a la diversidad y necesidades de todos y todas, asegurando la participación en el aprendizaje, la cultura y comunidades de sus integrantes. Desde esta mirada es que el proceso educativo se construye desde el respeto, aceptación y valoración de la diversidad y heterogeneidad de sus estudiantes. Así es como la inclusión es considerada como “una dimensión esencial del derecho a la educación, cuya principal finalidad es ofrecer una educación de calidad a todo el alumnado, identificando y

minimizando las barreras que limitan el acceso, progreso, participación, aprendizaje y desarrollo integral de todas las personas” (Mesa Técnica Educación Especial, 2015, p. 5).

Conceptualización de Necesidades Educativas Especiales (NEE)

Según lo señala La Ley General de Educación, en su art.23 (2009), se entenderá por NEE una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje.

Se entenderá por alumno o alumna que presenta Necesidades Educativas Especiales a aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación.

El Ministerio de Educación en su decreto 83 (2015) expone las características de las necesidades educativas especiales que pueden ser de carácter permanente o transitorio:

Necesidades educativas especiales de carácter permanente: Son aquellas barreras para aprender y participar, diagnosticadas por profesionales, que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios para asegurar su aprendizaje escolar. Por lo general, las NEE de carácter permanente se presentan asociadas a discapacidad visual, auditiva, disfasia, trastorno autista, discapacidad intelectual y discapacidad múltiple.

Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: Son dificultades de aprendizaje que experimentan los estudiantes en algún momento de su vida escolar, diagnosticada por profesionales competentes, que demandan al sistema educacional, por una parte, la provisión de apoyos y recursos adicionales o extraordinarios por un determinado período de su escolarización, para asegurar el aprendizaje y la participación de estos en el proceso educativo, y por otra, el desarrollo de capacidades en el profesorado para dar respuestas educativas de calidad a los diferentes estilos de aprendizaje, ritmos, capacidades e intereses que presentan los estudiantes. Las NEE de carácter transitorio pueden presentarse asociadas

a dificultades de aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), Déficit Atencional y Coeficiente Intelectual Límite.

2.2 Las demandas de aprendizaje en la comprensión lectora en quinto y sexto año básico.

Las Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación 1° a 6° año básico (2012), corresponden a una visión global del año, es aquí donde se incluyen los Objetivos de Aprendizajes divididos por los ejes de la asignatura: lectura, escritura y comunicación oral. Por lo tanto, se indican cuáles son los Objetivos a trabajar durante el año y por unidad.

Según los objetivos en el eje de lectura, en quinto año básico los y las estudiantes serán capaces de:

- a) Leer de manera fluida textos variados respetando precisión, prosodia y decodificando.
- b) Leer y familiarizarse con un repertorio de literatura reconociendo su valor social y cultural.
- c) Leer y comprender textos no literarios formándose una opinión.
- d) Buscar y seleccionar información relevante en distintos medios llevando a cabo una investigación.
- e) Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora.
- f) Aplicar estrategias determinando el significado de palabras nuevas.
- g) Analizar aspectos relevantes de narraciones y poema leídos profundizando en su comprensión.
- h) Sintetizar ideas principales de textos.
- i) Asistir a biblioteca adecuando su comportamiento permitiendo el trabajo y lectura de otros.
- j) Desarrollar el gusto por la lectura, leyendo variedad de textos.
- k) Evaluar críticamente la información presente en textos de diversa procedencia, considerando si es suficiente para cumplir su propósito.

En sexto año básico, los y las estudiantes según el eje de lectura, serán capaces de desarrollar los mismos Objetivos de Aprendizajes ya señalados, solamente que se incorporan los siguientes:

- a) Resumir para la comprensión del texto.
- b) Concluir a partir de la información de un texto.
- c) Analizar figuras literarias distinguiendo el uso de lenguaje figurado.
- d) Comparar un mismo texto a partir de distintas fuentes.
- e) Identificar acciones principales
- f) Relacionar el texto distinguiendo la época y lugar que se ambienta.

El programa de estudio de Lenguaje y Comunicación de quinto y sexto año básico (2012) ayuda a desarrollar habilidades, conocimientos y actitudes relevantes y actualizadas en los estudiantes, entendiendo de esta manera que es un aporte para la enseñanza del docente. Es así, que se establece una organización didáctica del año escolar para el logro de los Objetivos de Aprendizajes definidos en las Bases Curriculares de Lenguaje de 1° a 6° año básico, considerando el tiempo disponible, cómo poder secuenciar los objetivos, cómo combinarlos entre ellos, cómo se puede planificar, cómo se puede evaluar el aprendizaje, es decir, cómo se puede implementar el programa de estudio.

Los programas facilitan la implementación de las Bases Curriculares a partir de los Objetivos de Aprendizaje, los que se acompañan de indicadores de logro, así se permite focalizar de una mejor manera la acción en el aula para que los estudiantes alcancen un desarrollo integral.

En el área de Lenguaje y Comunicación, los objetivos de aprendizaje están agrupados en tres ejes: lectura, escritura y comunicación oral, los que permiten describir los conocimientos, habilidades y actitudes involucradas para el logro de la competencia comunicativa, entendiendo que se deben trabajar de manera integrada para favorecer la efectividad del aprendizaje.

En el eje de lectura, se hace importante mencionar el deseo de potenciar lectores activos y críticos, entendiendo que este es un medio con distintas funciones y sirve para múltiples

áreas de la vida. Es así, que los estudiantes por medio de este desarrollo obtendrían la manera de reflexionar, conocer el mundo, formar sensibilidad, evaluar aspectos estéticos y llegar a comprenderse a sí mismos.

Es importante que la lectura realizada por los alumnos y alumnas sea comprensiva y valórica, esto implica trabajar con información explícita e implícita del texto, realizar interpretaciones y poder evaluar críticamente la lectura realizada. Además, para el éxito de la comprensión lectora, los programas de estudio hacen mención a distintos elementos influyentes, tales como, una conciencia fonológica para desarrollar la decodificación correspondiente; también, hay que entender que la fluidez lectora es una herramienta que contribuye a este proceso por medio de la precisión, velocidad y prosodia; por otra parte, es fundamental determinar el significado de palabras desconocidas, ya que si no existe un entendimiento del vocabulario, tampoco habrá una comprensión efectiva; a su vez, hay que considerar que la activación de conocimientos previos es muy útil, ya que por medio de ésta, los y las estudiantes conectan la información leída con lo que ya saben.

Junto a los elementos ya mencionados, resultan ser igual de esencial, la motivación hacia la lectura, una correcta selección de textos y trabajar con estrategias de comprensión lectora, siendo esta última herramienta un proceso fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que también será eficaz a partir de la metodología que el docente utiliza.

En los programas de estudio de Lenguaje se indica la importancia y la función de los Objetivos de Aprendizaje de sexto básico (2013), pero también, se detalla que en la práctica docente debe atender a la diversidad, para ello, los profesionales de aula deben considerar que el aprendizaje se desarrolle de una manera significativa en relación al contexto y a la realidad de cada estudiante y al cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje, pese a las dificultades, por lo tanto, el profesor debe trabajar a partir del tiempo que necesiten, bajo expectativas altas, con una planificación que permita conocer y trabajar a base de los distintos niveles de aprendizaje, incluir combinaciones didácticas, evaluar de diversas formas, reconocer las necesidades en aula y promover el respeto y la confianza.

2.3 El problema de la comprensión lectora y resultados SIMCE

El sistema de evaluación de resultados de aprendizaje nace con el objetivo de institucionalizar distintos proyectos educativos en Chile. Es así como el SIMCE se utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos como de las habilidades del currículo en distintas asignaturas y en 2° 4° 6° y 8° básico, también II° y III° medio.

A partir de los resultados de las evaluaciones SIMCE en sexto año básico en Comprensión lectora, se obtienen variaciones en los últimos años siendo más significativa la disminución en el año 2014, lo que se puede observar en la siguiente tabla:

Tabla n°1: Resultados SIMCE

2016	2015	2014	2013
249 puntos	247 puntos	240 puntos	250 puntos

También hay que considerar, que a pesar del avance en el promedio nacional en esta evaluación desde entre 2014 a 2016, 6° básico tiene menores puntajes que 4° y 2° básico dentro de los mismos años señalados. Por ende, mientras más bajos los niveles, mayor es el resultado de puntaje. Por lo tanto, es relevante preocuparse de esta diferencia entre niveles, de esta manera si la dificultad es mayor, deberían los estudiantes de Chile responder a mayor exigencia y no al revés, como está siendo en la actualidad.

En relación a las evaluaciones externas al país, existe el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (2015) que se centra en evaluar los logros de aprendizaje de los estudiantes en relación al currículum de quince países de América y el Caribe más el estado mexicano de Nueva León. Siendo 3° y 6° año básico los cursos estudiados en áreas de Lectura, Escritura, Matemáticas y Ciencias. Para Chile, los resultados son significativos en relación a la región, obteniendo en el último año evaluado en sexto básico 776 puntos en comprensión lectora, estando por sobre el promedio regional. Lo importante es saber que la mayor cantidad de estudiantes se centra dentro de cuatros niveles evaluados, en el nivel I,

logra un resultado de 4,9%, en el nivel II con un 36,8%, siendo las habilidades como base el localizar, parafrasear, inferir significados, relacionar el sentido global del texto, reconocer funciones y elementos de los textos. Mientras que en el nivel III un porcentaje de 24,2%, finalmente en el nivel IV 34,2%.

Con respecto a los resultados, es preciso dar importancia a las habilidades de comprensión que se están trabajando con los estudiantes, ya que son éstas las que hacen la diferencia en los resultados de las evaluaciones internas como externas. Además, es en este ámbito la preocupación más significativa ya que a su vez importa el proceso de enseñanza aprendizaje completo, incorporando tanto a las metodologías que utiliza el docente como el nivel que se puede potenciar u obtener cada estudiante.

2.4 Habilidades y estrategias de comprensión lectora.

Leer es comprender y comprender es ante todo un proceso de construcción de significados acerca del texto que pretendemos vislumbrar. Para que este proceso sea efectivo es preciso que el lector sea activo, de esta manera los estudiantes encontrarán un sentido al esfuerzo cognitivo a realizar entendiendo a su vez la importancia de qué va a leer, para qué hacerlo, también activar sus conocimientos previos, saber que hay disponibilidades de ayudas necesarias, identificar la motivación para el proceso y mantenerse interesado. Por lo tanto, el comprender el texto gira en gran medida a partir del conocimiento previo con los que se abordan la lectura, los objetivos y la motivación.

Más aun, para que la comprensión sea totalmente significativa, (Ausubel citado en Solé, 1992, p. 38) debe relacionar una experiencia emocional gratificante asociada al aprender, es decir, que aprenda a aprender.

Para poder potenciar y que sea efectiva la comprensión lectora, se rescatan dos taxonomías específicas de este proceso, corresponden a las de Sánchez y Barret (1968), de esta manera el docente podrá tener herramientas que potenciar sabiendo el camino que tomar para el proceso comprensivo. La primera taxonomía trabaja:

1. Comprensión superficial: Procesos locales (extracción de ideas), procesos globales (generación y ordenación de ideas)
2. Comprensión profunda: proceso de integración texto y conocimiento (predecir, hacerse preguntas, asociaciones entre c. previo y texto, predecir, buscar, contrastar)

3. Comprensión crítico-reflexiva: proceso de autoregulación (revisar vocabulario, conexión entre ideas, ideas relevantes, organización textual, marcadores).

La segunda taxonomía trabaja:

1. Comprensión literal: reconocer, recordar, recuperar.
2. Reorganización: clasificación, y síntesis. Organizar, resumir, c. global.
3. Comprensión inferencial: información del texto e intuición, experiencia personal, deducir, hipótesis.
4. Lectura crítica: juicio valorativo, la experiencia, conocimientos y valores del lector.
5. Apreciación: todas las anteriores. Evaluar el impacto psicológico o estético que el texto ha producido en el lector.

Por otra parte, Solé (1992, p.63) afirma que el enseñar comprensión y estrategias lectoras, se debe al deseo de obtener lectores autónomos y reflexivos, con la capacidad suficiente de enfrentarse a textos variados en distintas situaciones y no solo académicas. Además, para que aprendan a partir de los textos leídos y para ayudar al lector a escoger otros caminos a la hora de encontrarse con alguna dificultad. Por esto, es preciso acompañar el proceso comprensivo de la lectura mediante habilidades como fueron mencionadas previamente, como con la actividad para lograr la habilidad, o sea, las estrategias. Algunos ejemplos según la autora son:

1. Comprender el propósito y objetivo de lectura a través de preguntas como: ¿para qué? ¿por qué? y ¿qué tengo que leer?
2. Aportar y activar la lectura pro medio de los conocimientos previos: por ejemplo: ¿qué se acerca del contenido del texto? Además, tipo de texto, autor, etc.
3. Discriminar información relevante e irrelevante en función del propósito u objetivo de lectura.
4. Evaluar el texto: se relaciona con el conocimiento previo del lector. ¿Tiene sentido el texto? ¿se entiende lo que quiere expresar?
5. Comprobar constantemente la propia comprensión: a través de la auto interrogación. ¿Cuál es la idea fundamental que soy capaz de extraer?
6. Probar las inferencias, interpretación e hipótesis.

A su vez, es relevante que se trabajen las siguientes estrategias como proceso global a la hora de trabajar comprensión lectora:

- a) **Antes de la lectura:** objetivo de lectura, conocimiento previo, predicciones, formular interrogantes.
- b) **Durante la lectura:** tipos de lecturas, resolver dudas y errores de comprensión (falsas interpretaciones y lagunas en la comprensión).
- c) **Después de la lectura:** continuo aprendizaje.

2.5 Dificultades asociadas a la comprensión lectora con las que se encuentran los docentes.

Es importante entender que hay dificultades en la carrera docente que Cristian Bellei (2010) trata en la Situación Educativa de América Latina y el Caribe UNESCO (2013) como que la carrera de pedagogía en Chile ha ido en aumento de matrícula, pero se realiza en programas sin certificación de calidad, por ende, se pone en riesgo la calidad de la formación docente, pero con la nueva Ley de Carrera Docente (2016), la cual busca garantizar la formación continua y pertinente para los docentes que se encuentran en el Sistema de Desarrollo.

A partir de esta formación, es preciso aclarar que ha evolucionado por medio del proceso histórico correspondiente a Chile, es así como Beatrice Avalos (2004) da cuenta que la formación inicial de docentes origina desde las escuelas normalistas, pasando después por un periodo donde el desarrollo económico era vital y trae consigo mayor relevancia a la formación de profesores, así más tarde se encuentra el Centro de Experimentación, Investigación y Perfeccionamiento (1967) para la formación docente permanente en etapa inicial y a través de toda la vida docente. En otro ámbito, se emplea una concepción profesionalizada de la docencia, la que es acompañada luego con una baja calidad de los programas de formación docente y una negativa de los estudiantes (En. Núñez 2002). Es así que se opta por asegurar la calidad de la educación por medio de la reforma educativa de 1996 bajo el mandato del Presidente Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Finalmente, para asegurar la calidad en la educación, se encarga la Comisión Nacional de Acreditación de Pregrado como ente regulador de la educación superior para carreras de pedagogías. Sin duda, en los

últimos años, y como Ávalos (2004) afirma, desde los años noventa se han ampliado los programas para la calidad, para fomentar la equidad y asegurar la calidad como por ejemplo con el programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente.

La formación inicial docente requiere fortalecimiento y mejoras en las competencias para resolver las dificultades académicas de estudiantes diversos como lo expresa Felipe J. y Carmen M. (2013), adquirir una perspectiva inclusiva y de justicia social en torno a la diversidad. Y para estas mejoras, también hoy existe la Evaluación Nacional Diagnóstica de la Formación Inicial Docente (2006), y según los resultados del año 2017 un 59,6% de las instituciones se conservan bajo los promedios nacionales (puntaje promedio nacional de 100,9) en las pruebas de conocimientos pedagógicos y disciplinares y didácticos. Esto clarifica lo importante que es dilucidar mejoras en el perfeccionamiento docente ya que los datos del END CPIP (2017) implican a más de la mitad de los docentes de aulas de Chile.

Según la Serie Estudios sobre Acreditación, en Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual (CNA-Chile, 2018) uno de los criterios que denota debilidad en estas carreras profesionales y, que precisamente no asegura la calidad, es la estructura curricular, ya que no se reflejan estrategias de investigación educativa, por otro lado, la carga curricular tiene poca flexibilidad en cuanto a contenidos y diseño, esto afectando el logro de aprendizaje, además, los contenidos no se orientan a la formación de profesores, sino que a cualquier carrera transversal y los métodos de enseñanza son los tradicionales. Por otra parte, el mismo análisis de fortalezas y debilidades en las carreras de pedagogía, afirma que, la calidad de la formación en cuanto a asignaturas fundamentales, como electivos, horas y líneas de mejoramiento profesional son de escaso nivel de exigencia, faltando cursos principales que complementan la asignatura como el perfil de egreso y a su vez faltando horas para el cumplimiento del logro de competencias.

Además, se concluye que no hay claridad de las capacitaciones y cambios que implica planes de estudios basados en competencias, existiendo un desajuste y una desactualización de las mallas curriculares a partir de los estándares pedagógicos y disciplinarios que debe obtener el egresado de pedagogía en educación básica. Es así, que la misma Comisión Nacional de Acreditación por medio del análisis ya mencionado, trata de contribuir al desarrollo de la calidad de la educación en carreras de pedagogías.

No hay que olvidar en este proceso de formación, que por medio de la Ley chilena 20.903 se establecen evaluaciones para los estudiantes de carreras de pedagogía, la primera es una evaluación diagnóstica de la formación inicial y una evaluación de proceso, así las universidades podrán establecer por medio de los resultados, mecanismos de acompañamiento y nivelación para los futuros docentes y la segunda evaluación Inicia, se aplica para egresados y titulados, con el objetivo de diagnosticar y monitorear a los ya docentes en relación a los objetivos esperados durante su formación. Por ende, la preocupación de la formación docente inicial está presente, más aún con la ley 19.961 sobre evaluación docente, por tanto, el docente está en su formación profesional trabajando para ser bien evaluado.

Como docentes, son una serie de exigencias que se deben asumir al momento de comenzar a ejercer esta profesión, ejemplo de esto es el vínculo con los estudiantes, vínculo con padres y apoderados, vínculos con equipo directivo, planificaciones, desarrollo de horas lectivas y no lectivas, evaluaciones estandarizadas, desarrollo profesional y la cantidad de horas de trabajo fuera del establecimiento. Todas estas exigencias, el docente debe asumir como parte de sus condiciones laborales y profesionales, las cuales tienen directa relación en el desarrollo de su trabajo. A partir de lo expuesto por Elige Educar (2016), el buen manejo y desarrollo de estas exigencias permite construir vínculos, clima y desarrollo laboral positivo, potenciando la motivación y satisfacción en los docentes al momento de desempeñar de manera efectiva sus funciones. Si bien cada colegio desarrolla sus condiciones laborales de manera particular y con un sello propio, son éstas las exigencias con las que se encuentran los docentes a diario e influyen en la forma en que desarrolla sus clases y en el bienestar que promueve y siente en su trabajo.

Aquellos docentes que concentran altos niveles de satisfacción y motivación en su desempeño y condiciones laborales, presentan mayores probabilidades de implementar y desarrollar su trabajo de una manera positiva. Herzberg (2003), plantea que satisfacción e insatisfacción, funcionarán y se desarrollarán de manera distinta. En relación a la satisfacción depende de factores, tales como los vínculos afectivos, las oportunidades de desarrollo profesional, el apoyo y reconocimiento, la autonomía y el sentido que se le

otorga al trabajo. En cambio, la insatisfacción por su parte, tiene que ver con sueldos, cargas de trabajo, tiempo de horas lectivas y no lectivas. A la hora de buscar y mejorar la motivación y satisfacción laboral en los docentes, no solo dependerá de aumentar los sueldos, sino más bien de otorgar oportunidades de progreso, de reconocimiento y brindar oportunidades de desarrollo significativo.

En Chile, la OCDE (2011), expone que los docentes tienen una de las cargas de horas lectivas más altas y un alto nivel en la carga laboral, clima y jornadas de trabajo, lo cual interfiere en su motivación y desempeño docente. Para mejorar y acortar esta brecha, en relación a los otros países miembros de la OCDE, el Ministerio de Educación implementó la nueva Reforma Educacional (2016), la cual busca mejorar y asegurar una educación de calidad para el país. Si bien se trabaja en mejorar las condiciones laborales de los docentes, aún hay diferencias significativas, las que impiden que los docentes vivencien una experiencia positiva, en que se sienta cómodo, reconocido y valorado, en que cuente con apoyo, con la autonomía y la oportunidad de desarrollarse profesionalmente, realizando un aporte significativo en la educación chilena.

La estandarización de la labor pedagógica LGE (2009), limita el desarrollo de los vínculos con los estudiantes, tanto en el ámbito del conocimiento como en la dimensión emocional. Estas limitaciones solo se remiten a la entrega de contenidos propuestos por el currículum nacional y que enmarcan y caracterizan a las últimas reformas educacionales (2016) propuestas por el Ministerio de Educación.

En la Ley General de Educación (2009) en su art. 19 establece que:

“La Educación Básica es el nivel educacional que se orienta hacia la formación integral de los alumnos, en sus dimensiones física, afectiva, cognitiva, social, cultural, moral y espiritual, desarrollando sus capacidades de acuerdo a los conocimientos, habilidades y actitudes definidos en las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, y que les permiten continuar el proceso educativo formal”.

Sumado a este artículo, en el art. 37 se establece que “Le corresponderá a la Agencia de Calidad de la Educación diseñar e implementar el sistema nacional de evaluación de logros de aprendizaje. Esta medición verificará el grado de cumplimiento de los objetivos generales a través de la medición de estándares de aprendizaje referidos a las bases

curriculares nacionales de educación básica y media [...] Estas mediciones deberán informar sobre la calidad y equidad en el logro de los aprendizajes a nivel nacional”. Dicho esto, la calidad de educación se entenderá según el desarrollo de los logros de aprendizaje que se derivan del currículum nacional y de la evaluación según estándares, por lo general, internacionales. Por lo que la autonomía y la potencialidad de la diversidad queda limitada a la entrega de conocimientos jerárquicos (asignaturas), al logro de objetivos, contenidos, e indicadores de evaluación basados en la cobertura cuantitativa del currículum.

Indicadores de logro como convivencia y autoestima (LGE (2011) no son medibles de manera cuantitativa a través de evaluaciones estandarizadas, pero que se hacen indispensables al momento de lograr una educación inclusiva y de calidad.

Como consecuencia de una permanente medición a través de evaluaciones, nuestro currículum se ha visto sobrecargado de objetivos de aprendizajes a cumplir. Por ejemplo, en quinto básico hay 148 objetivos de aprendizajes, distribuidos en 10 asignaturas, para cubrir 40 semanas de clases, dando como resultado el escaso tiempo para abordar habilidades como resolver problemas, reflexionar, analizar, crear, etc. Las consecuencias planteadas por (Educación 2020, (2014) repercuten a todos los miembros del sistema educativo, y con mayor énfasis en docentes y estudiantes, los cuales se ven en la obligación de impartir y ser partícipes de extensas jornadas educativas, siendo más del doble de horas aula que en el promedio señalado por la OCDE (2013).

Debido a la clasificación que sufren los colegios de nuestro país, gracias a los puntajes obtenidos en una prueba estandarizada (SIMCE y PSU), es que se redefine el concepto de calidad, entendiendo a este como el cumplimiento de objetivos a partir de la obtención de buenos resultados en dichas evaluaciones, sumado a comparaciones arbitrarias, en las cuales no se considera el contexto socioeconómico de cada establecimiento, sino solo el logro de aprendizajes medibles de manera cuantitativos.

En relación a esto, la UNESCO (2013) ha ayudado en la redefinición del concepto de calidad, incorporando siete dominios para el aprendizaje:

- a) Bienestar físico: Cómo los niños y jóvenes utilizan sus cuerpos, desarrollan control motor y entienden y exhiben nutrición apropiada, ejercicio, higiene y prácticas de seguridad.
- b) Social y emocional: Cómo los niños y jóvenes impulsan y mantienen relaciones con adultos y pares. También cómo ellos se perciben a sí mismos en relación con los otros.
- c) Cultura y artes: Expresiones creativas (música, teatro, danza, artes visuales, mediales y literarias, etc.). También incluye las experiencias culturales en las familias, escuelas, comunidades y países.
- d) Alfabetización y comunicación: Comunicación en el/los idiomas/s de la sociedad en la que viven los niños y jóvenes, incluyendo el desempeño oral, la comprensión auditiva, la lectura, la escritura y el entendimiento de la palabra oral y escrita en los distintos medios. Perspectivas de lectura y cognición: Las perspectivas de lectura describen el compromiso del estudiante, su motivación y participación en la lectura. La cognición es el proceso mental de adquirir conocimiento a través de estos distintos abordajes.
- e) Conocimientos básicos de aritmética y matemática: La ciencia numérica y el lenguaje cuantitativo utilizado universalmente para representar los fenómenos observados en el ambiente.
- f) Ciencia y tecnología: La ciencia es el conocimiento específico, o el cuerpo o sistema de conocimientos que comprende las leyes físicas y las verdades generales. La tecnología hace referencia a la creación y utilización de las herramientas para resolver problemas.

Los dominios mencionados se interconectan entre sí para fomentar aprendizajes significativos y que promuevan espacios donde el estudiante aprenda según sus necesidades y ritmos, además de apoyar en la valoración y conceptualización del concepto de calidad.

Se ha establecido en el ámbito del desarrollo profesional docente Miller et. al citado en Sylvia Ortega en América Latina y el Caribe (2014) que hay limitaciones como la discontinuidad de programas; modelos y diseños alejados de intereses; entornos y

necesidades de los sujetos; precariedad de los formadores; la insuficiencia de recursos y falta de tiempo para dedicar en la jornada laboral.

Para esta situación, se comienza a fomentar la investigación no solo en la formación inicial docente, sino que esta sea una formación continua y permanente.

Este concepto de desarrollo profesional y educación continua se ha construido colocando al maestro como sujeto en formación, para romper con las visiones tradicionales, de la capacitación como medio para compensar deficiencias o como vía para comunicar los cambios normativos en el currículum y su desarrollo.

Es preocupante la formación continua de docentes ya que como se establece en los documentos oficiales UNESCO (2007), OEI (2008), OCDE (2009-2010), para poder garantizar el derecho de una educación de calidad para todos y todas, depende gran parte de los maestros, quienes tienen el derecho, la necesidad y la obligación de incrementar los niveles de dominio de la profesión que ejercen.

Como plantean Ávalos y Matus (2010), la formación permanente se concibe para mejorar áreas deficitarias del docente, aunque luego, se le dio la importancia que debe tener, la de un proceso permanente y dinámico para obtener un profesional eficaz.

Si las competencias de los profesores según Brouwer & Korthagen (2005), se basan únicamente en las experiencias prácticas, corre el riesgo de reproducir de manera irreflexiva las prácticas docentes tradicionales, cuya eficacia no está clara, por eso, que es necesario que el docente siga en constante formación, tal como plantea la Ley 20.903 desde el año 2016 en Chile, que el profesional de la educación es responsable de su propio avance en el desarrollo profesional, pero tiene derecho a formación gratuita y pertinente para una mejora de sus saberes y competencias pedagógicas, como también acceso a actualizaciones de conocimientos disciplinares, reflexión sobre su práctica profesional y fortalecimiento de las competencias para la inclusión educativa. En este caso, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, es encargado de entregar formación gratuita y pertinente para el mejoramiento de saberes pedagógicos, incluyendo cursos e-learning, postítulos de mención de primer y segundo ciclo, postítulos de pedagogía para docentes técnicos profesionales y planes de superación profesional como formación de directores. Lamentablemente, como

afirma Carlos Eugenio Beca ex Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP), la oferta académica para perfeccionar docentes es amplia, sin embargo, agrega que hay efectos maliciosos a la hora de asignar estos programas y una rara desvinculación entre formación y práctica, escaso tiempo de reflexión pedagógica poca prioridad para la formación continua en las universidades. Por ende, se hace difícil la formación continua de docentes, además de la escasa difusión de la información.

A pesar que, en Chile, ya están establecidos los entes reguladores para el perfeccionamiento docente, un problema en la formación continua radica según Ávalos, que algunos programas son discontinuos y carecen de recursos, por ello, debe ser una responsabilidad permanente del Ministerio de Educación. Algunas de las alternativas para la evaluación del desempeño, es que profesores aprenden de otros colegas, que se inicien pasantías nacionales, así los profesores rescatan el “hacer bien las cosas” (1990).

Así como es preciso mejorar las estrategias de la formación docente inicial en los docentes, también lo es la formación continua y permanente, a esto se suma la idea que plantea Ana María Cerda e Isaura López, que el saber pedagógico ha estado encerrado entre aulas y le vendría bien abrir espacios de conversaciones profesionales, esta sería la mejor forma de actualización pedagógica permanentemente.

Es clave que el sistema educativo reconozca que los incentivos para docentes no son efectivos si los docentes no saben cómo mejorar o si no existen oportunidades efectivas de mejorar (Day, citado en Ávalos, 1990).

3. Metodología

3.1 Diseño de estudio

A partir de los objetivos de nuestra investigación se estableció el siguiente objetivo general:

1) Conocer las dificultades con las que se enfrentan los docentes de aula regular, al momento de trabajar la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales, y los objetivos de manera específica son: 2) Indagar las causas de las dificultades a las que se enfrentan los docentes de enseñanza básica a la hora de trabajar comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales, 3) Rescatar el discurso de los docentes de aula regular frente a la atención a la diversidad en el aula al trabajar comprensión lectora, 4) Analizar las orientaciones y estrategias llevadas a cabo por los docentes en relación al fortalecimiento de la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales..

La presente investigación tiene un enfoque cualitativo, ya que describe conductas sociales individuales, además incluye opiniones, pensamientos y percepciones de los entrevistados. Por tanto, se utiliza para la recopilación de datos y análisis.

Para la recopilación de la información requerida se ha utilizado la entrevista, según Martuccelli (2009), porque “la sociología del individuo aumenta la sensibilidad de la mirada sociológica hacia el menos tres cosas: el trabajo de sí mismo, la singularidad y el hecho de darse cierta coherencia (para el individuo)” p.90.

El tema a investigar se ha seleccionado junto a sus preguntas previamente, sin dejar de lado la conversación que se puede generar entre entrevistador y entrevistado, por lo tanto, el entrevistador puede generar preguntas adicionales para rescatar más información que en este caso, permitió indagar sobre los orígenes de las dificultades con las que se encuentran los docentes en aula regular, en relación a las experiencias laborales del docente dentro del aula y a las adecuaciones, dificultades y metodologías implementadas. Este enfoque es utilizado para indagar, rescatar y analizar las orientaciones y estrategias llevadas cabo por los docentes según sus contextos laborales.

3.2 Sujetos participantes

Sampieri (2014), plantea el principal factor que influye en la selección de los participantes quienes deben proporcionar un sentido de comprensión profunda y aportar a la investigación, por esto, que docentes de enseñanza básica con/sin mención en Lenguaje y Comunicación son los sujetos a entrevistar, quienes aceptaron participar en la investigación. Este criterio se hizo mediante un muestreo intencionado tal como se afirma en Mcmillan (2005), donde los casos aportan gran información, por lo tanto, el investigador busca la información abundante. De esta manera, los modelos seleccionados son inteligibles e informativos sobre los fenómenos que las investigadoras están profundizando (p.407).

Los detalles de las características de los sujetos participantes se muestran en la siguiente tabla:

Tabla n°2: Muestra de participantes.

N° participantes	Edad	Género	Grado de estudio	Año de experiencia en docencia	Perfeccionamiento	Tipo de establecimiento que ejerce
1	33	Femenino	Universitario	8 años	Sí	Particular
2	50	Femenino	Universitario	26 años	Sí	Particular
3	29	Femenino	Universitario	6 años	No	Particular Subvencionado
4	32	Femenino	Universitario	8 años	Sí	Particular
5	30	Femenino	Postítulo	6 años	Sí	Particular
6	45	Femenino	Universitario	21 años	Sí	Particular Subvencionado
7	28	Femenino	Postítulo	5 años	Sí	Particular Subvencionado
8	27	Femenino	Universitario	4 años	Sí	Particular Subvencionado
9	46	Femenino	Universitario	22 años	Sí	Particular Subvencionado

10	47	Femenino	Universitario	23 años	Sí	Particular Subvencionado
----	----	----------	---------------	---------	----	-----------------------------

3.3 Instrumento de recogida de datos

El estudio adoptó un diseño de entrevista semi estructurada a partir de lo que se establece en Mcmillan (2005) definiendo a este instrumento como la preparación y planificación de preguntas previamente, sin dejar de lado la conversación espontánea que se puede dar entre entrevistado y entrevistador. Esta entrevista permitió explorar el origen de las dificultades de los docentes como también del discurso, además conocer las estrategias empleadas por los profesionales al momento de trabajar comprensión lectora con estudiantes con necesidades educativas especiales. Para el diseño del guion se levantaron tres categorías de análisis a saber: la primera categoría es el origen de las dificultades, siendo sus ejes formación docente, rigidez curricular, exigencias del colegio y falta de formación continua. La segunda categoría es discurso docente con ejes de características del trabajo docente y estrategias de comprensión lectora. Por último, la categoría de estrategias de comprensión lectora en niños con NEE y sus ejes son conocimiento y/o desconocimiento de estrategias lectoras, expectativas de niños con NEE y exigencias laborales frente a la comprensión lectora.

En relación a las categorías de análisis y los ejes establecidos es que se levantaron las siguientes preguntas, las cuales fueron validadas por expertos.

Tabla: Guion de preguntas

OBJETIVOS	CATEGORÍAS	EJES	PREGUNTAS
Causas/ motivos	Origen de las dificultades	<ul style="list-style-type: none"> • Formación docente • Rigidez curricular • Exigencias del colegio • Falta de formación continua 	<ul style="list-style-type: none"> • En la formación docente, ¿qué preparación recibió relacionada a la comprensión lectora?, ¿Cuáles? En caso que la respuesta sea negativa: ¿qué medidas ha tomado para complementar este desconocimiento? • ¿Cuál es el valor de las pruebas estandarizadas y qué aportan en el proceso educativo?

			<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo cree usted que ha influenciado en el cumplimiento de los objetivos curriculares la incorporación de las pruebas estandarizadas? • ¿Qué factores dificultan un aprendizaje efectivo? • ¿Qué beneficios para los estudiantes tendría la formación docente para el logro de los objetivos?
Rescatar el discurso docente	Discurso Docente	<ul style="list-style-type: none"> • Características del trabajo docente • Estrategias de comprensión lectora 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué criterios utiliza en una evaluación formativa/ sumativa que le permite corroborar el proceso comprensivo exitoso? • ¿Cómo potencia los distintos estilos de aprendizaje en el proceso de comprensión lectora? • ¿Cuáles son las dificultades laborales con las que se encuentra en su experiencia docente? • A partir de las dificultades observadas en su experiencia docente. ¿qué soluciones a implementado y para qué? • ¿Qué estrategia utiliza para la enseñanza de la comprensión lectora? • ¿Qué métodos didácticos utiliza para enseñar comprensión lectora?
Orientaciones y estrategias del fortalecimiento lector en niños con NEE.	Estrategias de comprensión lectora en niños con NEE.	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y/o desconocimiento de estrategias lectoras. • Expectativas de niños con NEE. • Exigencias laborales frente a la comprensión lectora. 	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué tipo de adecuaciones curriculares utiliza en la enseñanza de la comprensión lectora? • ¿Qué dificultades observa usted con respecto a la comprensión lectora por parte de sus estudiantes? • ¿Qué ayuda le brinda usted a los estudiantes para resolver los problemas de comprensión lectora? • ¿Cuál es la metodología que pone en práctica para la efectividad del

			proceso lector?
--	--	--	-----------------

3.4 Análisis de datos

Para la siguiente investigación en primera instancia, se entregaron cartas de validación a los distintos directivos de cada establecimiento, organizando entrevistas con los docentes de los niveles de quinto y sexto año básico. Este periodo de recolección de información tomó el tiempo de dos meses. Luego, al finalizar el periodo de las entrevistas, se comenzó con el proceso de transcripción utilizando el programa Microsoft Word. Después de dicha etapa, se inició la categorización y análisis de cada entrevista.

4. Resultados

A partir de un análisis según Mcmillan (2005) se permite una triangulación en la recopilación de datos y su análisis correspondiente, esta implica fases, análisis y técnicas predefinidas. El análisis inductivo surge a partir de los datos más que venir impuestos, por tanto, existe en este caso un solo fenómeno de interés que corresponden a las dificultades de los docentes a la hora de trabajar comprensión lectora con estudiantes con NEE en quinto y sexto año básico (p. 479).

Con sus respectivas subcategorías, las cuales representan primero, el origen de las dificultades del docente, segundo el discurso docente y tercero estrategias de comprensión lectora en niños con necesidades educativas especiales. En la siguiente tabla se especifican las categorías, subcategorías y descripciones.

Tabla: Categorías, subcategorías y descripciones.

Categoría	Subcategoría	Descripción
1. Origen de las dificultades	Preparación docente en comprensión lectora.	No se observa.
	Medidas para el desconocimiento.	Observadas, pero no relacionadas a comprensión lectora.
	Valor y aporte de pruebas estandarizadas.	No se observa valor. Se observa un aporte como

		cuantitativo de los objetivos.
	Influencia de pruebas estandarizadas.	Se observa influencia.
	Factores que dificultan el aprendizaje efectivo.	Se observa diversidad de factores (alumnos, familia, colegio, sistema educativo).
	Beneficio de la formación docente.	Se observa beneficios.
2. Discurso docente	Criterios para evaluar el proceso comprensivo exitoso.	Se observan criterios.
	Forma de potenciar el proceso de c. lectora	Se observa tipos de trabajos, textos, materiales, espacio reflexivo.
	Dificultades laborales en experiencia docente	Se observan dificultades en torno a: familia, colegio, docentes, currículum.
	Soluciones implementadas en experiencias laborales	Se observan de manera informal, personal y dependiendo del contexto real.
	Estrategias para la enseñanza de la c. lectora	Se observan.
	Método didáctico para la enseñanza de c. lectora	Se observan.
3. Estrategias de comprensión lectora en niños con N.E.E.	Tipo de adecuaciones en la enseñanza de c. lectora	Se observan.
	Dificultades de estudiantes en comprensión lectora	Se observan.
	Ayuda del docente a los estudiantes en el proceso de c. lectora	Se observa.
	Metodología efectiva en el proceso lector	Se observa.

4.1 Origen de las dificultades

Dentro del discurso de los profesores entrevistados, se encuentran tópicos interesantes de relatar como hallazgos de esta investigación. En primer lugar, encontramos que la mayoría de los docentes entrevistados no tienen una preparación de comprensión lectora en su formación de pregrado. Sin embargo, la totalidad de los entrevistados manifiesta que ha cursado un tipo de preparación menor como talleres o capacitaciones de verano, pero solo menos de la mitad, menciona que aquellos cursos tienen relación con la comprensión lectora. Por lo tanto, los profesores entrevistados y que actualmente trabajan en el desarrollo de lenguaje y comunicación, no tienen una preparación inicial ni continua de comprensión lectora, lo que estará en completa relación primero, con los resultados obtenidos en pruebas estandarizadas como SIMCE y segundo en una dicotomía con los programas y planes de estudio, ya que los ejes lectura, escritura y oralidad se centran en el desarrollo de la comprensión lectora. Esto se evidencia en la siguiente cita de los docentes entrevistados:

 Mi preparación fue mínima, lo único que recibimos sobre lectura fue sobre los métodos de adquisición de la lectura, pero nada relacionado a comprensión lectora.

Tomando en cuenta las pruebas estandarizadas y mencionadas anteriormente, la mayoría de los entrevistados afirman que no tienen valor en el proceso educativo, mientras que su aporte se limita a la entrega de datos en relación a los objetivos curriculares, la medición hacia los docentes, al currículum y dependiendo del tipo de establecimiento se traduce en un aporte económico. Se puede concluir que existe una negativa percepción de los docentes en relación al valor que entregan dichas evaluaciones en el proceso educativo de los estudiantes, entendiendo que un aprendizaje significativo no solo tiene relación con el cumplimiento de los objetivos curriculares sino más bien es la suma de estos a los objetivos transversales. Un ejemplo de ello, la entrega la siguiente cita:

 Ningún valor. Solo busca medir de igual forma a una población desigual, encasillando a las escuelas y a los estudiantes.

Por otra parte, en relación a la influencia en los objetivos curriculares por la incorporación de las pruebas estandarizadas, la mayoría de los entrevistados cree que sí hay una influencia ya sea en el aumento laboral docente, como también por lograr los objetivos necesarios para la evaluación, es decir, trabajan para el SIMCE, a pesar que, en la pregunta anterior, no creen que estas pruebas tienen un valor ni aporte importante. Esto se refleja en la siguiente cita:

Creo que solo ha beneficiado el cumplimiento de los objetivos curriculares, dejando de muy descendido los objetivos transversales, ya que ahí se invierte demasiado tiempo en ensayos para cumplir con el puntaje necesario, más que cumplir con el plan de estudio.

Según los factores que dificultan un aprendizaje efectivo, la totalidad de los entrevistados categorizaron en a estas en cuatro indicadores, los cuales son: alumno, familia, colegio y sistema educativo. En relación a los alumnos (a), los entrevistados manifiestan problemas de disciplina, problemas personales que dificultan su atención y compromiso con su propia educación; en cuanto a las familias, se identifica la falta de compromiso, no se crean hábitos de estudio, falta de apoyo en el proceso de estudio de sus propios hijos (a); el factor colegio dificulta en una infraestructura inadecuada, la cantidad de alumnos por aula, falta de equipo disciplinario, entorno vulnerable, falta de capacitación docente, distribución inadecuada de las cargas horarias y falta de tiempo para preparar y seleccionar material adecuado para las clases; por último, el indicador de sistema educativo influye también en un aprendizaje afectivo en el cansancio y desmotivación docente, currículum extenso, prácticas repetitivas y poco lúdicas, falta de herramientas en docente. Un ejemplo de la identificación de los factores que influyen en un aprendizaje efectivo como los ya mencionados, las agrupa la siguiente cita de un entrevistado:

Desinterés de parte de los estudiantes hacia el aprendizaje, el contexto sociocultural de ellos, problemas de indisciplina, dificultades en el dominio de grupo por parte del docente, prácticas repetitivas y poco creativas, conflictos entre estudiantes no abordadas de la mejor forma y conflictos familiares de los alumnos y alumnas.

Los entrevistados en su totalidad coinciden en que sí hay beneficios para los estudiantes a partir de la formación docente, ya que aumenta el conocimiento de parte de los estudiantes

y que se potencializaría aprendizajes significativos, también existiría una amplitud e innovación en estrategias de aprendizajes para abarcar todas las necesidades educativas de los estudiantes. Lo anterior queda de manifiesto en la siguiente cita:

La aplicación de mejores prácticas para los procesos de enseñanza-aprendizaje en estudiantes.

4.2 Discurso docente

Los criterios mencionados por los entrevistados son: desarrollar habilidades como extraer información, explícita, implícita, analizar, participación efectiva en clases, evaluación de proceso, identificar conocimientos y habilidades, criterios de ítems reflexivos, preguntas desafiantes. Por lo tanto, los docentes apuntan a la forma de evaluar, pero no especifican los criterios utilizados de comprensión lectora, esto se puede deber al desconocimiento de qué criterios son necesarios para un proceso comprensivo exitoso, las causas tendrían relación a la falta de capacitación y conocimiento sobre comprensión lectora que además justifican en la primera pregunta de la entrevista. Lo anterior queda de manifiesto en la siguiente cita:

Leer preguntas textuales, de inferencias, subrayar el texto, utilizar pauta de cotejo, etc.

Al preguntarles a los docentes, sobre cómo potencia los estilos de aprendizaje en el proceso de comprensión lectora, se obtiene que la mayoría de los entrevistados por medio de trabajos grupales, individuales, incorporación de distintos tipos de textos, breves, extensos y con ilustraciones, implementación de material audiovisual, lecturas sobre el interés de los estudiantes, incorporación de aprendizajes previos, ítem de reflexión y opinión, aun así hay el mínimo de los docentes entrevistados afirma no creer en los estilos de aprendizaje, ya que todos pueden aprender de distintas maneras y no solo encasillando a un estudiante con un solo a una forma de aprender. Casi la totalidad de los entrevistados, a pesar de señalar cómo potencia los estilos, afirma que se les dificulta el hecho de planificar en relación a estos, siendo una de las causas el tiempo limitado con el que cuentan en su jornada laboral.

Trabajando el texto no solo desde el papel, utilizando audiolibros, videos, películas, obras y recreaciones.

En relación a las dificultades laborales con las que se encuentran los entrevistados en su experiencia docente, se relacionan con: apoderado, estudiante, docente y sistema educativo. Ya que, en cuanto a los apoderados, hay bajas expectativas hacia el rendimiento de sus hijos (a), según el estudiante, la indisciplina provoca cansancio docente y se refleja una falta de interés; según la dificultad de docentes, hay poca iniciativa para actualizar conocimiento en el área de comprensión lectora, no hay un tiempo efectivo para compartir material entre pares, poca solidaridad entre docentes para compartir estrategias efectivas y recursos; en el último aspecto que involucra al sistema educativo, si bien hay capacitaciones a los docentes, no están enfocadas a mejorar la comprensión lectora, hay una distribución de horarios al azar y no potenciando las asignaturas, existe una falta de recursos y equipos multidisciplinarios, finalmente, el regirse con un sistema educativo que te obliga a medir a todos los estudiantes por igual. Podemos observar en la siguiente cita lo anterior:

Regirse por un sistema educativo que te obliga a medir a los estudiantes desde los mismos parámetros, sin matices y sin procesos individualizados de evaluación.

Los entrevistados, al responder en qué manera ha resuelto las dificultades anteriormente mencionadas, manifiestan soluciones que personalmente han podido empelar, y no siendo soluciones formales por parte del establecimiento. Entre las medidas tomadas se encuentran: implementar talleres de lecturas (sin tener la preparación), trabajar en horarios que no corresponden para cumplir los objetivos propuestos por el sistema educativo, vincular los objetivos con la realidad de los estudiantes, así el aprendizaje será cercano para ellos, unir criterios por departamento de lenguaje y comunicación al momento de evaluar la comprensión lectora y apoyar y motivar a estudiantes para que se fijen y cumplan metas. Se corrobora con las siguientes citas las dificultades y sus soluciones:

Quitando ítems más difíciles guiando en las pruebas, destacando palabras claves, dando más tiempo en las evaluaciones. Reconociendo de manera positiva el esfuerzo.

Intentar trabajar en equipo, conciliar horarios para reuniones dentro del tiempo que se pueda, unir criterios de evaluación.

A partir de las estrategias utilizadas en comprensión lectora mencionan los entrevistados: incorporación de textos breves, trabajos con guías, ítem de preguntas explícitas e implícitas, activación de conocimientos previos, análisis y reflexión en torno a lo leído, motivación del texto, análisis de título e imágenes, rescatar ideas principales y secundarias y reconocer el propósito del texto.

Y en relación a los métodos didácticos utilizados, mencionan la utilización de distintos tipos de textos, contextualizar palabras de vocabulario, observar imágenes en relación al texto, realizar resúmenes, dibujar lo que entendieron, incorporación de películas o cortometrajes.

En conclusión, se demuestra que los docentes no tienen noción del significado de una estrategia, como tampoco del concepto de un método, ya que los entrevistados repiten las mismas respuestas en ambas preguntas, demostrando confusión.

4.3 Estrategias de comprensión lectora en niños con NEE

De la totalidad de los entrevistados, la mayoría de los docentes, realizan adecuaciones, las que son generadas por la intuición y desde la iniciativa propia, además no son supervisadas por una especialista (educadora diferencial) y estas implican: subrayar palabras claves, modificar o eliminar preguntas o ítem dependiendo de la necesidad educativa, selección de textos (lenguaje sencillo), dar más tiempo y bajar el nivel de logro. Por lo tanto, frente a las dificultades que observan los docentes, tienen la iniciativa de hacer algo, en este caso es un factor positivo, pero no necesariamente cumplen con los requisitos necesarios para hacerlo de una forma correcta o especializada, porque no tienen el apoyo o conocimiento para hacerlo. Los entrevistados mencionan lo siguiente:

Presentar lectura de forma temática y complejidad, utilizando textos de información, curiosidades del mundo y distintos formatos.

Los entrevistados en su mayoría, responden a que existen las mismas dificultades que observan en los estudiantes a la hora de trabajar comprensión lectora, como, por ejemplo: falta de motivación por la lectura, no existe un apoyo familiar en las actividades o tareas, el vocabulario es reducido, hay un exceso de falta de concentración de parte de los estudiantes

y hay una disminución en la habilidad de inferir o interpretar textos. Por lo tanto, todos coinciden en que hay dificultades que afectarán el proceso de comprensión lectora y que por ello debe buscar soluciones que intenten disminuir y hacer más expedito este proceso. Se observa lo anterior en la siguiente cita:

Reconocer tipo de preguntas inferenciales, responder preguntas argumentativas.

Problemas de escaso vocabulario, poca relación en su entorno con textos, lo que genera desinterés por la lectura, y a su vez le impiden disfrutar el proceso lector.

Con respecto a la ayuda que brindan los docentes entrevistados, aluden a: incorporación de talleres de comprensión lectora sin la necesidad de tener el conocimiento exacto, buscar textos significativos para los estudiantes, ampliar el vocabulario, presentar textos variados, apoyar y guiar en evaluaciones en preguntas complejas, modelar la lectura, reformular preguntas complejas, identificar palabras claves y graduar la dificultad en las evaluaciones. Es decir, los docentes asocian la ayuda que brindan a resolver dudas, creen que es necesario siempre la ayuda de alguien y no se les entrega las herramientas necesarias para reforzar la autonomía en los estudiantes. Las siguientes citas afirman los resultados anteriores:

Trabajo de vocabulario en clases, lectura de novelas gráficas, análisis de textos con temáticas interesantes para los estudiantes según sus edades.

Decir lo que es comprender, graduar las dificultades, chequear los aprendizajes.

Con respecto a la metodología, los docentes afirman que estas son: lecturas diarias, trabajar hipótesis, selección de material significativo, implementación de biblioteca de aula, trabajar los momentos de la lectura (antes, durante y después), trabajar de manera ascendente las habilidades, es decir, de reconocer a inferir y dar espacio para generar conclusiones grupales. Se da cuenta que los docentes, entienden metodología como procesos de la lectura y a su vez con qué instrumento trabajarán. Esto se documenta en las siguientes citas:

Diversificar actividades, utilizando lo visual con lo concreto; ocupar distintos lugares para la clase.

Guiar la lectura, comentarla constantemente, realizar lluvias de ideas, opinar de lo leído realizando hipótesis y derribándolas, motivar la lectura.

5. Discusión y conclusiones

A través de la Ley General de Educación, la intención es lograr un desarrollo moral, intelectual, emocional, físico, es decir, potenciar todas las habilidades de los estudiantes de manera equitativa, buscando el respeto y la valoración de los derechos humanos. Desde esta perspectiva, es necesario potenciar la diversidad, viendo a la escuela como un espacio multicultural, acogedor y sin discriminación a ninguna persona. Lo anteriormente dicho se enmarca en el concepto de inclusión donde es fundamental asegurar la educación de todas y todos respondiendo a la diversidad de necesidades de los alumnos y alumnas.

Si el objetivo es potenciar la diversidad y asegurar una educación para todos y todas, es preciso que los docentes estén preparados y manejen conocimientos que den respuestas a todas las necesidades educativas. En base a esto, llama la atención los resultados obtenidos por los entrevistados, porque no se observaron adecuaciones específicas hacia estudiantes con NEE, sino que son adecuaciones generales y no a partir del tipo de necesidad educativa.

Aquellas adecuaciones que se mencionan (bajar nivel de logro, subrayar palabras claves, eliminación de ítem con más complejidad) se trabajan desde la intuición y no siendo supervisadas por un especialista. Además, los problemas observados por los entrevistados en el proceso de comprensión lectora, apuntan a las dificultades habituales que tienen los niños en la sala de clase, por ende, el docente debe contar con una preparación entorno a qué dificultades se pueden encontrar, qué tipo de NEE hay en el aula y en especial a la valoración frente a la diversidad, viendo a esta como una oportunidad de enriquecer el aula tanto en la adquisición de objetivos curriculares de los estudiantes, como en los objetivos transversales de ellos.

Por otro lado, y según las demandas de aprendizaje en la comprensión lectora en estudiantes de quinto y sexto año básico, giran en torno a objetivos de aprendizaje relacionados al desarrollo de la comprensión lectora, siendo estos a partir de los ejes de lenguaje que constan de lectura, escritura y comunicación oral, además los estudiantes deben buscar estrategias de comprensión lectora, determinar significados de palabras desconocidas, sintetizar y analizar diversidad de textos, evaluar críticamente su propia comprensión y la de sus pares y desarrollar el gusto por la lectura, siendo en sexto año básico una comprensión más profunda incluyendo habilidades como concluir, analizar y comparar el contenido con sus propias realidades.

Al comparar los resultados obtenidos del instrumento con lo anteriormente planteado, nos damos cuenta de la escasa preparación de los docentes hacia el significado de la comprensión lectora, sus estrategias y valoración, siendo esta última fundamental ya que hoy las pruebas estandarizadas tienen como objetivo la evaluación de la comprensión lectora efectiva. Los entrevistados que presentan alguna preparación fuera del pregrado, es porque de forma voluntaria y particular han tomado la decisión de capacitarse en distintas áreas de la educación, y no específicamente en el proceso lector comprensivo.

Otras de las conclusiones observadas corresponden a las exigencias del establecimiento y la rigidez curricular, siendo estas partes de la situación laboral compleja del docente, esto se ve reflejado en los resultados obtenidos por parte de los entrevistados, ya que hay un exceso de objetivos curriculares a trabajar que deben ser cubiertos en el año escolar, provocando una escasez de tiempo disponible de los docentes para planificar, evaluar e implementar programas y/o estrategias de aprendizaje. A esto, se debe sumar que la cantidad de objetivos apuntan a obtener resultados medibles y efectivos de las pruebas estandarizadas. Esto hace que aumente la competencia entre establecimientos y docentes, como también se refleje una escasez de trabajo en equipo, demostrando la poca solidaridad entre pares en relación al compartir estrategias efectivas y/o material pedagógico. Los factores mencionados crean una insatisfacción laboral, la que se puede mejorar fortaleciendo la motivación y vínculo afectivo que tienen los docentes con su equipo de trabajo, además de incentivar las oportunidades de progreso y ser constante en el encuadre positivo del equipo directivo hacia el cuerpo docente.

Por último, al especificar sobre las estrategias de comprensión lectora a los entrevistados, se obtuvo que no hay un conocimiento sobre qué es una estrategia y de qué manera aplicarlas, entendiendo este proceso comprensivo que se da según Solé (1992) por medio del antes, durante y después de la lectura, como también la existencia de un proceso dinámico entre lector y texto, con un trabajo de taxonomías como las de Sánchez y Barret (1968) especificando cada habilidad de comprensión, ya sean superficiales, comprensivas como también críticas-reflexivas. Aquellas estrategias que los docentes logran aplicar, son las que fueron adquiridas por la experiencia laboral, se trabajan de manera general y no hay una contextualización ni profundización de estas. Los docentes señalan que las estrategias aplicadas son recoger aprendizajes previos, uso de vocabulario, realizar predicciones, preguntar a partir del texto, pero estas son desarrolladas sin generar un aprendizaje significativo, es decir, los estudiantes no saben para qué, porqué y cuál será la utilidad de la estrategia. Por otra parte, la mayoría de los entrevistados presentan dificultades entre estrategias de comprensión lectora y método a trabajar, aludiendo a la escasa preparación en relación al conocimiento de comprensión lectora y al material utilizado para este proceso.

Finalmente, y recordando los objetivos planteados en este estudio como el conocer las dificultades con las que se enfrentan los docentes de aula regular, al momento de trabajar la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales, se encontraron dificultades asociadas tales como, una formación docente con vacíos, una rigidez curricular por parte de la exigente cantidad de objetivos curriculares a alcanzar, las exigencias del establecimiento basadas en escasos de tiempo del docente, el no poder compartir experiencias y estrategias efectivas, terminando con una formación docente discontinua y poco actualizada a las necesidades educativas especiales y al proceso de comprensión lectora. Siendo que ambos juegan un rol protagónico hoy en las escuelas de Chile. Por lo tanto, lo anteriormente establecido, entrega una importante evidencia del discurso docente y de esta manera se pueden entregar mejoras en relación a las dificultades al momento de trabajar comprensión lectora con estudiantes con NEE.

Para poder complementar la investigación realizada, se sugiere profundizar solamente en un área defectuosa, en este caso, comprensión lectora, de esta manera, se podrán hallar específicamente respuestas que apunten a habilidades, estrategias, métodos y forma de trabajar. Este enfoque es sugerido ya que la comprensión lectora es la mayor habilidad que se trabaja en los objetivos curriculares según los planes y programas de educación básica del Ministerio de Educación, además siendo la habilidad protagónica en evaluaciones estandarizadas.

Al referirnos a los limitantes en nuestra investigación, podemos mencionar el escaso tiempo que contaban los entrevistados, debido al periodo que fueron desarrolladas las entrevistas (segundo semestre) obstaculizando la coordinación de estas. Por otra parte, los docentes presentaron dificultades al momento de enfocar sus respuestas, ya que no siempre comprendían la pregunta y/o no contaban con el conocimiento para dar una respuesta exitosa.

6. Referencias bibliográficas

- Alliende, Felipe, Condemarín, Mabel. (2009). *La lectura; teoría, evaluación y desarrollo. Comprensión lectora.*
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Chile: Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/>
- Ávalos, B. (2004). *La formación docente inicial en Chile.* Santiago, Chile.
- Comisión Nacional de Acreditación. (2018). Carreras de pedagogía: análisis de fortalezas y debilidades en el escenario actual. Recuperado: <http://www.investigacion.cnachile.cl/novedades-detalle.php?id=17573975>
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile /BCN. (2018). Chile: Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074511>
- Duk, C., Loren, C., & Fuenzalida, I. (2009). Criterios y orientaciones de flexibilización del currículo para atender la diversidad en los distintos niveles y modalidades de enseñanza. *Informe Final, junio.*
- Elige Educar. (2016). Aula Maestra, satisfacción y motivación docente. Recuperado de <http://www.eligeeducar.cl/wp-content/uploads/2017/01/aulamaestra8.pdf>
- Especial, M. T. E. (2015). Propuesta para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo en Chile: un aporte desde la educación especial. *Santiago: Ministerio de Educación.* [<https://especial.mineduc.cl/2016/03/18/informe-final-mesa-tecnica-de-educacion-especial/>].
- Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: "satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). *Transatlántica de educación*, (5), 83-94.
- Godoy, P., Meza, M., & Salazar, A. (2004). Antecedentes históricos, presente y futuro de la educación especial en Chile. *Santiago de Chile: Ministerio de Educación.*
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación* (Vol. 3). México: McGraw-Hill.
- Indicadores Educativos, P. R. (2007). Cumbre de las Américas. *Panorama educativo 2007: desafíos alcanzados y por alcanzar.*
- MacMillan, J.S. (2005). *Investigación Educativa.* Madrid, España: Pearson.
- Ministerio de educación. (2015). Diversificación de la enseñanza. Recuperado de <http://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>

- Ministerio de Educación (2012). Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio quinto año básico. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2012). Lenguaje y Comunicación. Programa de Estudio sexto año básico. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (2012). Lenguaje y Comunicación. Bases Curriculares. Santiago de Chile.
- Mundial, B., CULTURAL, P. E. D., & LA DIMENSION, C. D. D. (2000). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Normas APA (2018). ¿Cómo citar y referenciar y bibliografía en normas APA? Recuperado de <http://normasapa.com/como-hacer-referencias-bibliografia-en-normas-apa/>
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. El fomento de comprensión lectora: ayudar a comprender y enseñar a comprender.
- Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México DF: McGRAW-HILL.
- Sobre la Educación, F. M. (2000). Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes. *Foro Mundial sobre la Educación Dakar*, 26-28.
- Solé, I (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- Sánchez, E. (2010). *La lectura en el aula*. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. El fomento de comprensión lectora: ayudar a comprender y enseñar a comprender.
- Unesco. (2015). Informe Nacional resultados TERCE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002435/243532S.pdf>
- Unesco. (2013). La Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Recuperado de <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/images/SITIED-espanol.pdf>
- Valenzuela, Catalina. (2017). Transitando hacia una educación inclusiva: breve revisión a los paradigmas y leyes. Valoras UC. (1ª edición), p. 4.
- Vargas, F., Sanhueza C. (2018). Diversidad, modelos de gestión y formación inicial docente: desafíos formativos desde una perspectiva de justicia social. *Revista Brasileña de Educación*. (13), p.21.

7. Anexos



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
MAGISTER EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

INFORMACIÓN PARA LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Título de la investigación: Dificultades asociadas a la comprensión lectora con las que se encuentran los docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. Un estudio interpretativo entre docentes de enseñanza básica correspondiente a los niveles de 5º y 6º básicos.

Objetivos de la investigación

Objetivo general: Conocer las dificultades con las que se enfrentan los docentes de aula regular, al momento de trabajar la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos:

1. Indagar las causas de las dificultades a las que se enfrentan los docentes de enseñanza básica a la hora de trabajar comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales.
2. Rescatar el discurso de los docentes de aula regular frente a la atención a la diversidad en el aula al trabajar comprensión lectora.
3. Analizar las orientaciones y estrategias llevadas a cabo por los docentes en relación al fortalecimiento de la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales.



Tipo de instrumento de recolección de información

Fecha (s) de aplicación	Noviembre 2018
Participantes	Docentes en educación básica con y sin mención en lenguaje y comunicación de 5° y 6° básico.
Lugar	Comunas de La Florida, El Bosque, Puente Alto.

Características del instrumento

Tema N° 1

Título: Origen de las dificultades del docente.

Descripción: Problemática orientada a la formación docente, rigidez curricular, formación continua y exigencias del colegio.

Tema N° 2

Título: Discurso docente

Descripción: Características del trabajo docente y estrategias de comprensión lectora.

Tema N° 3

Título: Estrategias de comprensión lectora en niños con necesidades educativas especiales.

Descripción: Conocimiento o desconocimiento de los docentes en relación a las estrategias de comprensión lectora. Espectativas del docente hacia los estudiantes con estudiantes con necesidades especiales y exigencias laborales influyentes frente al proceso de comprensión lectora.



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
MAGISTER EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Sr. (a) Docente: Nos dirigimos a usted, con el fin de recolectar información que se utilizará en la investigación *“Dificultades asociadas a la comprensión lectora con las que se encuentran los docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales”*, Seminario para optar al grado de Magister en Comprensión lectora y producción de textos de la Universidad Andrés Bello.

Ítem I: Origen de las dificultades.

En la formación docente ¿qué preparación recibio relacionada a la comprensión lectora?, ¿Cuáles?. En caso de que la respuesta sea negativa: ¿Qué medidas ha tomado para complementar este desconocimiento?

¿Cuál es el valor de las pruebas estandarizadas y qué aportan en el proceso educativo?

¿Cómo crees usted que ha influenciado en el cumplimiento de los objetivos curriculares la incorporación de las pruebas estandarizadas?

¿Qué factores dificultan un aprendizaje efectivo?

¿Qué beneficio para los estudiantes tendría la formación docente para el logro de los objetivos?

Ítem II: Discurso docente

¿Qué criterios utiliza en una evaluación formativa/sumativa que le permite corroborar el proceso comprensivo exitoso?

¿Cómo potencia los distintos estilos de aprendizaje en el proceso de comprensión lectora?

¿Cuáles son las dificultades laborales con las que se encuentra en su experiencia docente?

A partir de las dificultades observadas en su experiencia docente, ¿Qué soluciones a implementado y para qué?

¿Qué estrategia utiliza para la enseñanza de la comprensión lectora?

¿Qué métodos didácticos utiliza para enseñar comprensión lectora?

Ítem III: Estrategias de comprensión lectora en niños con NEE.

¿Qué tipo de adecuaciones curriculares utiliza en la enseñanza de la comprensión lectora?

¿Qué dificultades observa usted con respecto a la comprensión lectora por parte de sus estudiantes?

¿Qué ayuda le brinda usted a los estudiantes para resolver los problemas de comprensión lectora?

¿Cuál es la metodología que pone en práctica para la efectividad del proceso lector?



FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
MAGISTER EN COMPRENSIÓN LECTORA Y PRODUCCIÓN DE TEXTO

CARTA DE SOLICITUD DE VALIDACIÓN

1 de Noviembre de 2018

Sr (a) :

Docente Universidad Central.

Me dirijo a usted con la finalidad de solicitar su valiosa colaboración en la validación de los contenidos de la pauta del *instrumento de entrevista* que se utilizará para recopilar información requerida en la investigación: “*Dificultades asociadas a la comprensión lectora con las que se encuentran los docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales*”, Seminario para optar al grado de Magíster en Comprensión lectora y producción de Textos de la Universidad Andrés Bello. Dicho estudio se realizará en tres establecimientos distintos, ubicados en las comunas de El Bosque, La Florida y Puente Alto.

Por su experiencia profesional y recomendaciones de la (el) Sra, señorita Marcela Betancourt, profesora guía de tesis, me he permitido seleccionarla (o) para la validación del instrumento que se adjunta; sus observaciones y sugerencias contribuirán al desarrollo de la versión final de la investigación. Se adjunta también información relevante para contextualizar el estudio.

Agradeciendo de antemano su atención y buena acogida, quedo a la espera de su respuesta
Atentamente

Victoria Valenzuela

Paulina Vera

Candidatas a Magíster en Comprensión Lectora y producción de Textos.



CARTA DE VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO

Yo, _____, _____ (nombre y rut) , por medio de la presente hago constar que he leído y validado el **instrumento** de recolección de datos (*entrevista*), elaborado por el o la seminarista, *Victoria Valenzuela 17.314.162-9 y Paulina Vera 17.015.166-6*, para su aplicación a la muestra seleccionada, con la finalidad de llevar a cabo el estudio correspondiente al Seminario titulado: Dificultades asociadas a la comprensión lectora con las que se encuentran los docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. Un estudio interpretativo entre docentes de enseñanza básica correspondiente a los niveles de 5° y 6° básicos, Licenciadas en educación básica y media de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Universidad Católica Silva Henríquez, comuna de Santiago, para optar al grado de Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos de la Universidad Andrés Bello.

Firma

Fecha: Noviembre, 2018



DOCUMENTO INFORMATIVO PARA PARTICIPANTES

Estimado (a) _____

TÍTULO DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: Dificultades asociadas a la comprensión lectora con las que se encuentran los docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. Un estudio interpretativo entre docentes de enseñanza básica correspondiente a los niveles de 5° y 6° básicos

Usted ha sido invitado (a) a participar del estudio de investigación conducente al grado de Magíster en Comprensión Lectora y Producción de Textos de la Facultad de Educación, de la Universidad Andrés Bello.

La investigación es dirigida por la profesora Marcela Betancourt, de la mencionada Facultad, y realizada por las estudiantes Victoria Valenzuela y Paulina Vera.

Tema del estudio:

El estudio propuesto se centra en las dificultades con las que se encuentran los docentes al momento de enseñar comprensión lectora. Posee los siguientes objetivos:

Objetivo general: Conocer las dificultades con las que se enfrentan los docentes de aula regular, al momento de trabajar la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales.

Objetivos específicos:

1. Indagar las causas de las dificultades a las que se enfrentan los docentes de enseñanza básica a la hora de trabajar comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales.
2. Rescatar el discurso de los docentes de aula regular frente a la atención a la diversidad en el aula al trabajar comprensión lectora.

3. Analizar las orientaciones y estrategias llevadas a cabo por los docentes en relación al fortalecimiento de la comprensión lectora con niños con necesidades educativas especiales. Se espera que el estudio propuesto contribuya al conocimiento en el área de comprensión lectora de la siguiente manera:

- Permitirá una mejora en el proceso de enseñanza/aprendizaje
- Tomar conciencia por parte de los docentes sobre su quehacer pedagógico, mejorando sus estrategias de enseñanza.

Su participación es voluntaria: formar parte del estudio es completamente voluntario. Si usted decide no formar parte, omitir alguna de las preguntas, o retirar cualquier tipo de información que haya suministrado, es libre de hacerlo sin ningún perjuicio. Usted también es libre de retirarse del estudio en cualquier momento.

Lo que le pediremos hacer: La investigación requerirá su participación en la entrevista. Con la investigadora las entrevistas u observaciones serán realizadas en un lugar de su elección o sala de clases, etc.

Riesgos y beneficios: La recolección de datos se realizará en un ambiente seguro, por lo que usted no está expuesto a ningún riesgo predecible. Los resultados del estudio, sin embargo, proveerán información, que puede ser usada para planificar y desarrollar estrategias que contribuyan a mejorar los factores que influyen y dificultan el proceso de la comprensión lectora.

Sus respuestas serán confidenciales: Las respuestas de este estudio serán mantenidas en estricto secreto. En cualquier momento a publicar *no se incluirá* ningún tipo de información que haga posible su identificación como participante o la de la institución donde trabaja, por lo que durante todo el estudio se recurrirá al uso de seudónimos. Los registros de la investigación serán archivados bajo llave y solo los investigadores tendrán acceso al material (si desea destruir los registros de la entrevista, lo haremos una vez transcritos). Si usted así lo desea, luego de concluida la investigación, se le enviará una copia de los resultados y conclusiones. También es posible que los resultados sean publicados con fines académicos.

Para más información: Si tiene cualquier preocupación o duda sobre el estudio, puede comunicarse con Marcela Betancourt, profesor guía de la investigación, por correo electrónico marcebeta@gmail.com o en la Facultad de Educación. Asimismo, puede

comunicarse directamente con el Presidente del Comité de Ética de la Universidad Andrés Bello, señor Rodolfo Paredes, al teléfono (2) 2661-5718, o por correo electrónico a rpardes@unab.cl.

A todos los participantes se les hará entrega de una copia del documento informativo para participantes y del formulario de autorización de participantes para su registro personal

Saludos cordiales,

Nombre del profesor guía

Noviembre, 2018

Dificultades asociadas a la comprensión lectora con las que se encuentran los docentes al momento de trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales. Un estudio interpretativo entre docentes de enseñanza básica correspondiente a los niveles de 5° y 6° básicos.



Autorización de Participantes

Yo, _____ (*nombre del participante*), he leído la información provista y cualquier pregunta que he realizado ha sido respondida satisfactoriamente. Acepto participar en esta actividad, siendo consciente de mi derecho a retirarme en cualquier momento y por cualquier motivo, sin ningún tipo de perjuicio. También acepto que las entrevistas u observaciones en las que participe sean registradas con una grabadora de audio o video.

Comprendo que toda la información provista será tratada en estricta confidencialidad y no será difundida por el o la investigado (a). La única excepción del principio de confidencialidad se presentará en caso de que una Corte solicite los documentos. Me ha sido señalado el tipo de material que será recolectado, el propósito de la investigación, y el uso que se hará del material recolectado una vez finalizada la investigación.

Autorizo que el material de investigación recolectado para este estudio sea publicado, siempre y cuando mi nombre y/o cualquier otro tipo de información que pueda identificarme no sea utilizado.

Firma del participante