

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

FACULTAD DE EDUCACIÓN



Percepciones de los docentes sobre los tipos de adaptación curricular para atender la diversidad en el área de comunicación en segundo grado de primaria en una I.E privada de Lima

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria que presenta:

Karina Kemberli Santamaria Chañi

Asesora:

Sylvana Mariella Valdivia Cañotte

Lima, 2024


Informe de Similitud

Yo, Sylvana Valdivia Cañotte, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado Percepciones de los docentes sobre los tipos de adaptación curricular para atender la diversidad en el área de comunicación en segundo grado de primaria en una I.E privada de Lima,

del/de la autor(a)/ de los(as) autores(as) Karina Kemberli Santamaria Chañi dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 24.%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 27/11/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

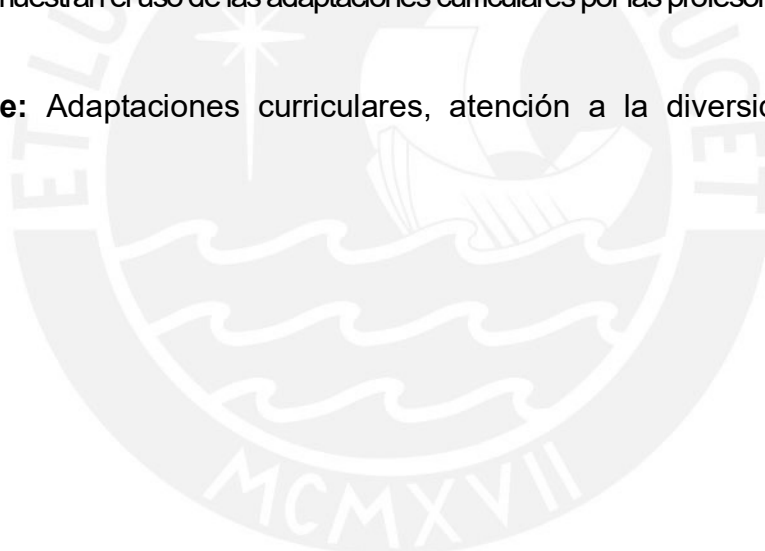
Lugar y fecha: Lima 29 de noviembre de 2024

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: Valdivia Cañotte Sylvana Mariella	
DNI: 42352700	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0001-5480-4299	

Resumen

Las consecuencias de permanecer durante mucho tiempo en un estado de emergencia a raíz del COVID 19, acentuó la necesidad latente de atender la diversidad desde las adaptaciones curriculares. En ese sentido, el tema de la investigación responde a las adaptaciones curriculares para la atención a la diversidad en contexto educativo. De igual manera, el problema de investigación es ¿Cuáles son las estrategias que emplean las docentes del segundo grado de primaria, en el marco de adaptación curricular para el aprendizaje de la lectura y escritura de textos en un contexto de atención a la diversidad? Así mismo, los objetivos específicos son: Identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase y analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectoescritura en el marco de las adaptaciones curriculares. La metodología de esta investigación responde a un enfoque cualitativo porque es un proceso dinámico y circular entre la teoría y las interpretaciones por parte del investigador. De la misma manera, este estudio es del tipo descriptivo pues se focaliza en estudiar una realidad educativa en un contexto específico tomando en cuenta las acciones o percepciones de las personas. Uno de los resultados más notorios fue que todas las profesoras hacían uso de las adaptaciones individualizadas. Otro resultado importante fue la variedad de estrategias que emplean las docentes para la lectura y escritura. Entonces, los resultados demuestran el uso de las adaptaciones curriculares por las profesoras para atender a la diversidad.

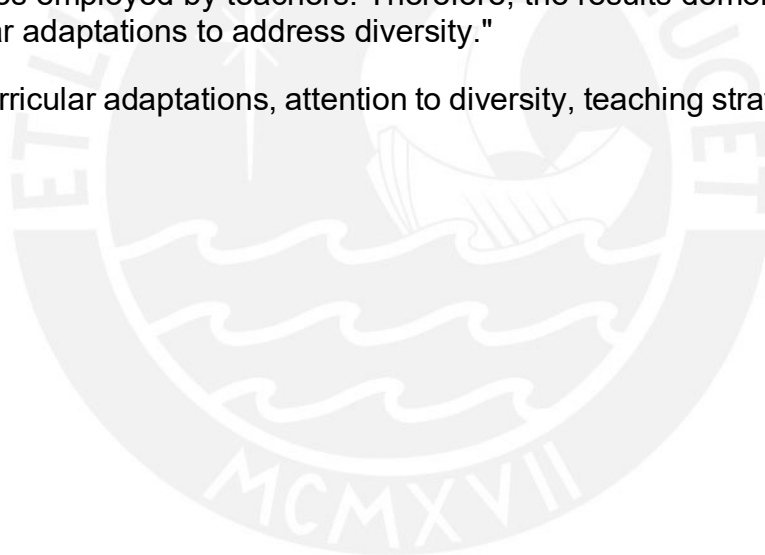
Palabras clave: Adaptaciones curriculares, atención a la diversidad, estrategias docentes



Abstract

"The consequences of remaining in a state of emergency for an extended period due to COVID-19 accentuate the latent need to address diversity through curricular adaptations. In this sense, the research theme focuses on curricular adaptations for attention to diversity in an educational context. Similarly, the research problem is: What are the strategies used by second-grade primary school teachers within the framework of curricular adaptation for learning to read and write texts in a context of attention to diversity? Likewise, the specific objectives are to identify the perceptions of teachers about the types of curricular adaptation they develop in their class and to analyze teachers' perceptions about the strategies to develop literacy within the framework of curricular adaptations. The methodology of this research responds to a qualitative approach, as it is a dynamic and circular process between theory and interpretations by the researcher. Similarly, this study is of the descriptive type since it focuses on studying an educational reality in a specific context, taking into account the actions or perceptions of people. One of the most notable results was that all teachers made use of individualized adaptations. Another important result was the variety of reading and writing strategies employed by teachers. Therefore, the results demonstrate teachers' use of curricular adaptations to address diversity."

Keywords: Curricular adaptations, attention to diversity, teaching strategies



Índice

Resumen.....	2
Abstract	3
Introducción	5
PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN	7
Capítulo 1. Atención a la Diversidad en Aula de Educación Básica Regular	7
1.1. Perspectivas Sobre la Atención a la Diversidad en el Aula.....	7
1.2. Orientaciones para lograr la atención a la diversidad en el aula.	12
1.3. Enfoque del área de Comunicación en el Programa curricular de Educación Primaria	15
Capítulo 2. Adaptaciones Curriculares para Atender la Diversidad en el Área de Comunicación.....	17
2.1. Conceptualizaciones sobre las Adaptaciones curriculares	17
2.2. Orientaciones o criterios generales para la adaptación curricular	19
2.3. Niveles de adaptación curricular en el área de comunicación	21
2.4. Adaptaciones curriculares desde las competencias comunicativas	26
PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO	33
PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	41
3.1. Primera categoría: Adaptaciones Curriculares	42
3.2. Segunda categoría: Estrategias Docentes	47
Conclusiones.....	53
Recomendaciones.....	54
Referencias	55
Anexos.....	60
Anexo 1. Matriz de consistencia	60
Anexo 2. Protocolos de consentimiento informado	61
Anexo 3. Diseño de entrevista integral	62
Anexo 4. Carta a expertos.....	64
Anexo 5. Matriz de Valoración del instrumento.....	65
Anexo 6. Matriz de Organización de la información	67
Anexo 7. Libro de códigos.....	86

Introducción

Hace dos años atrás la educación remota a distancia desencadenó muchos retos para los profesores, pues debían adaptar sus metodologías y estrategias de enseñanza para transmitir las a través de una pantalla, con el objetivo central de que los estudiantes aprendan. Actualmente, con las nuevas disposiciones del Ministerio de Educación y del Ministerio de Salud, la educación presencial se retoma nuevamente y con ello nuevos retos para los docentes, pues deben identificar qué estudiantes requieren de adaptaciones, a su vez el seleccionar las estrategias más adecuadas que respondan a las nuevas necesidades de los estudiantes.

La viabilidad de esta investigación responde positivamente porque cuenta con una variedad de fuentes académicas entre tesis, artículos, manuales, etc., así mismo de antecedentes con temas similares al de este trabajo. Además, el centro de investigación es de una I. E., con clases 100% presenciales, idóneo para el avance y obtención de datos principales. En cuanto, a los antecedentes mencionados se cuenta con 3 fuentes bases para el desarrollo de la investigación, el primer antecedente es sobre las “Estrategias didácticas para el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria dentro de un contexto de educación remota en una escuela pública del distrito de Pueblo Libre” (Diestra, 2020).

En este primer antecedente plantea una propuesta que favorece el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de segundo grado de primaria dentro de un contexto de educación remota en una escuela pública de Lima. A pesar de ser un antecedente enfocado en un contexto de virtualidad, las estrategias que se mencionan sirven de igual manera en un contexto presencial, lo que cambia es al grupo de estudiantes que va dirigido y en qué momento se emplean.

El segundo antecedente tiene como título “Método Global en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primer grado de primaria de una institución educativa pública de Lima en la modalidad remota” (Sánchez, 2022) el cual plantea que es necesario tener y comprender información acerca de cómo el estudiante realiza el proceso de la adquisición de la lectoescritura, empleando para su estudio el Método Global aplicado en un aula de primer grado de primaria. El tercer antecedente con el título de “Estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y rendimiento académico en el área de Comunicación (Choquichanca e Inga, 2020), plantea el

estudio de la relación entre las estrategias metodológicas docentes en comprensión lectora y el rendimiento académico de los estudiantes.

La principal motivación de esta investigación es conocer cómo se comprende la práctica docente desde un enfoque de atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares. Así también, la segunda motivación es brindar un alcance más focalizado sobre el desarrollo de las prácticas pedagógicas en cuanto a los diferentes niveles de adaptación en el área de Comunicación. En cuanto a las razones de este estudio la primera se centra en realizar una investigación cualitativa sobre un acontecimiento real de la educación peruana. La segunda razón es brindar un estudio que contribuirá a investigaciones futuras sobre las adaptaciones curriculares y la labor docente desde la diversidad educativa.

A partir de los antecedentes y lo mencionado anteriormente, se plantea como pregunta de investigación ¿Cuáles son las estrategias de adaptación curricular para el aprendizaje de la lectura y escritura de textos, en un contexto de atención a la diversidad que emplean las docentes del segundo grado de primaria? Además, de los siguientes objetivos Identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase y Analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectoescritura en el marco de las adaptaciones curriculares. El estudio se enmarca en la línea de la investigación Educación, Ciudadanía y Atención a la Diversidad.

La investigación se organiza en tres secciones. En primer lugar, se considera el marco teórico de los términos claves para el estudio en relación con la atención a la diversidad y de las adaptaciones curriculares. En segundo lugar, se toma en cuenta el marco metodológico, en este apartado se especifica el enfoque de la investigación, el tipo, la técnica, los instrumentos, así como la sistematización de resultados. En la tercera sección se detalla el análisis e interpretación de los resultados, a partir de dos categorías centrales: Adaptaciones curriculares y Estrategias docentes. Finalmente, es importante señalar que esta investigación pretende aportar un estudio sobre las adaptaciones curriculares y motivar a otros investigadores a tomar en cuenta la necesidad de tener estudios sobre ellas.

PARTE I: MARCO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 1. Atención a la Diversidad en Aula de Educación Básica Regular

Para esta primera parte de la investigación se abordan las diferentes perspectivas conceptuales sobre la atención a la diversidad en el aula, a través de las conceptualizaciones que mencionan los autores y sus características. Seguido de las orientaciones para lograrla a partir de la reflexión enfocada a la praxis educativa del docente y qué medidas se deben poner en práctica para alcanzar la atención a la diversidad. Así como se toman en cuenta las perspectivas y orientaciones, este estudio se focaliza en el área de Comunicación a partir de las 3 competencias que plantea el Programa curricular de Educación Primaria. Por último, este capítulo cierra con un apartado dedicado al rol docente y su labor de enseñanza para la atención a la diversidad desde sus características y competencias.

1.1. Perspectivas Sobre la Atención a la Diversidad en el Aula

1.1.1. Conceptualizaciones sobre la atención a la diversidad.

El concepto sobre atención a la diversidad ha ido desarrollándose progresivamente e involucrándose en el ámbito educativo. Aunque, en términos generales se pueda comprender qué es atención a la diversidad; no deja de ser un concepto complejo puesto que engloba las diferentes perspectivas de distintos autores y sus diversas investigaciones para comprender lo que implica. Es así como, en esta parte de la investigación, se realiza una presentación de las diferentes perspectivas o formas de definir la atención a la diversidad en el aula, para luego construir una integración de ideas propias que considera los aspectos de los diferentes autores. A partir de las fuentes revisadas, se ha escogido los aportes de los autores más representativos con relación al concepto que nos interesa. Estos son los siguientes:

Una primera conceptualización es presentada por Cornejo (2017) quien menciona que la atención a la diversidad es el conjunto de acciones educativas cuyo objetivo es responder a las diversas habilidades, destrezas, formas de aprender, intereses, diversidad cultural, social y lingüística de los estudiantes. Siendo lo mencionado la base esencial que debe regir en la educación, en la cual asegure la igualdad de oportunidades para cada estudiante y se evite el fracaso escolar.

También, la autora plantea que la definición de atención a la diversidad, en un sentido amplio hace referencia a la educación inclusiva, porque implica recibir y aceptar la diversidad de cada estudiante.

Una segunda conceptualización responde a una investigación colaborativa de la autora Cornejo (2017) con Olivera y otros autores para definir qué es la atención a la diversidad. En ese sentido, Cornejo Valderrama et al. (2017) exponen que la atención a la diversidad es un conjunto de acciones pedagógicas que orientan para asegurar la equidad educativa, a partir de una organización y planificación en las escuelas para los estudiantes. Por lo que se debe plantear una variedad de actividades pedagógicas enfocadas en priorizar las necesidades del alumnado. Además, de tomar en cuenta que la realización de esas acciones necesita de un trabajo planificado y seguro.

Una tercera conceptualización es presentada por García Rodríguez (2019) a partir de dos percepciones distintas que cataloga a la atención a la diversidad desde el aula inclusiva. Por un lado, el autor hace referencia a la igualdad de oportunidades y protección de los derechos de los niños para erradicar cualquier acto de discriminación. Y, por otra parte, la atención a la diversidad es el modelo de la inclusión pues busca construir una sociedad más justa, democrática e inclusiva para una convivencia responsable y pacífica.

A pesar de las pequeñas diferencias establecidas por el autor sobre la atención a la diversidad, ambas apreciaciones apuntan a la construcción de una mejor sociedad para todos, desde los derechos de la infancia hasta la participación ciudadana. En otras palabras, esta conceptualización se refiere a que el aula es el espacio donde se comienza a percibir la atención a la diversidad. A través de acciones que certifiquen la igualdad de oportunidades, con un enfoque inclusivo.

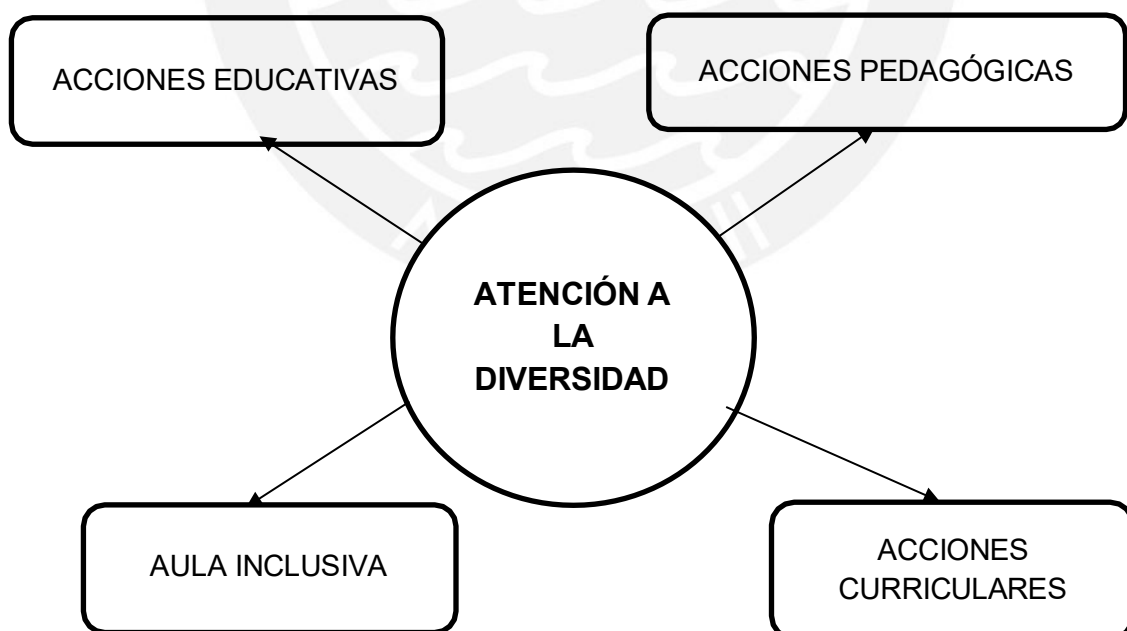
Una cuarta conceptualización es presentada por García Prieto y Delgado García (2017) quienes definen la atención a la diversidad escolar como un conjunto de acciones curriculares que priorizan recoger la pluralidad de las necesidades de los estudiantes, a partir de “propuestas curriculares y organizativas que persiguen adecuar las respuestas educativas” (García Prieto y Delgado García, 2017, p.109). Esto conlleva a que se realicen adaptaciones curriculares significativas que atiendan

las necesidades individuales de cada estudiante y que respondan a una atención a la diversidad inclusiva, comprensiva y realista considerando la realidad de cada uno.

Luego de revisar los aportes de estos autores podemos tomar como punto de coincidencia que la atención a la diversidad es el conjunto de acciones que busca alcanzar una educación inclusiva que tome en cuenta las necesidades e intereses de los estudiantes. Además, de ser el aula el espacio donde se potencia la formación de personas que reconocen que la diversidad es parte de la sociedad. De la misma forma, las diferencias que se encuentran están relacionadas a enfocar la atención a la diversidad desde el lado pedagógico, curricular y desde la educación en general. Sin embargo, estas diferenciaciones hacen posible comprender que lograr la inserción de la atención a la diversidad en el sistema educativo depende de la participación de los diferentes actores educativos y sus enfoques.

Figura 1

Conceptualizaciones sobre la atención a la diversidad desde la perspectiva de diferentes autores



Nota. El gráfico representa de forma más abreviada cómo es entendida la atención a la diversidad desde 4 conceptos bases para su estudio y comprensión, desde la perspectiva de diversos autores.

1.1.2. Características de la Atención a la Diversidad

Luego de conocerse las diferentes perspectivas de los autores acerca de las conceptualizaciones que se tiene sobre la atención a la diversidad en el aula de EBR, es importante señalar que esta también presenta distintas características que hacen posible su comprensión, las cuales son las siguientes:

En primer lugar, permite diseñar e implementar acciones educativas que otorguen espacios de respeto individual para cada estudiante con sus respectivas características. Por lo que, la educación debe ser uniforme e inclusiva para todos los estudiantes, respetando las diferencias de cada uno y una (Cornejo et al. 2017). En ese sentido, las acciones educativas deben reflejar ser proceso continuo y de los diversos momentos de aceptación a las diferencias en la que se encuentran los estudiantes; todo ello dentro de los diferentes espacios educativos como el aula, el patio, el salón de cómputo, etc. Entonces, esta primera característica proyecta una concientización significativa sobre la atención a la diversidad desde el respeto, aceptación a las diferencias y de una educación inclusiva para todos y todas.

En segundo lugar, se concentra en favorecer la calidad de la educación desde procesos inclusivos y eficaces para todos los miembros de la comunidad educativa. Es decir, no sólo debe ser trabajo del docente, sino involucrar a todos los agentes educativos para lograr el bienestar común (García, 2019). A diferencia de la primera característica en la que se centran en los estudiantes para esta segunda particularidad, la participación de todos los miembros de la comunidad es vital para una atención a la diversidad desde el ámbito educativo. Pues, docentes, estudiantes, directivos, supervisores o monitores, personal administrativo, señores de limpieza, etc., tienen la obligación de proporcionar un ambiente de enseñanza y aprendizaje en beneficio de todos.

Así como se identificó una ligera diferencia entre la primera y segunda característica, también existe un aspecto en común entre ambas. Y es que la atención a la diversidad se logra desde la implementación de procesos inclusivos que aseguren en gran medida una educación de calidad. Es decir, no sólo debe primar desde los estudiantes acciones de respeto hacia las diferencias sino también desde los docentes, directores, entre otros actores.

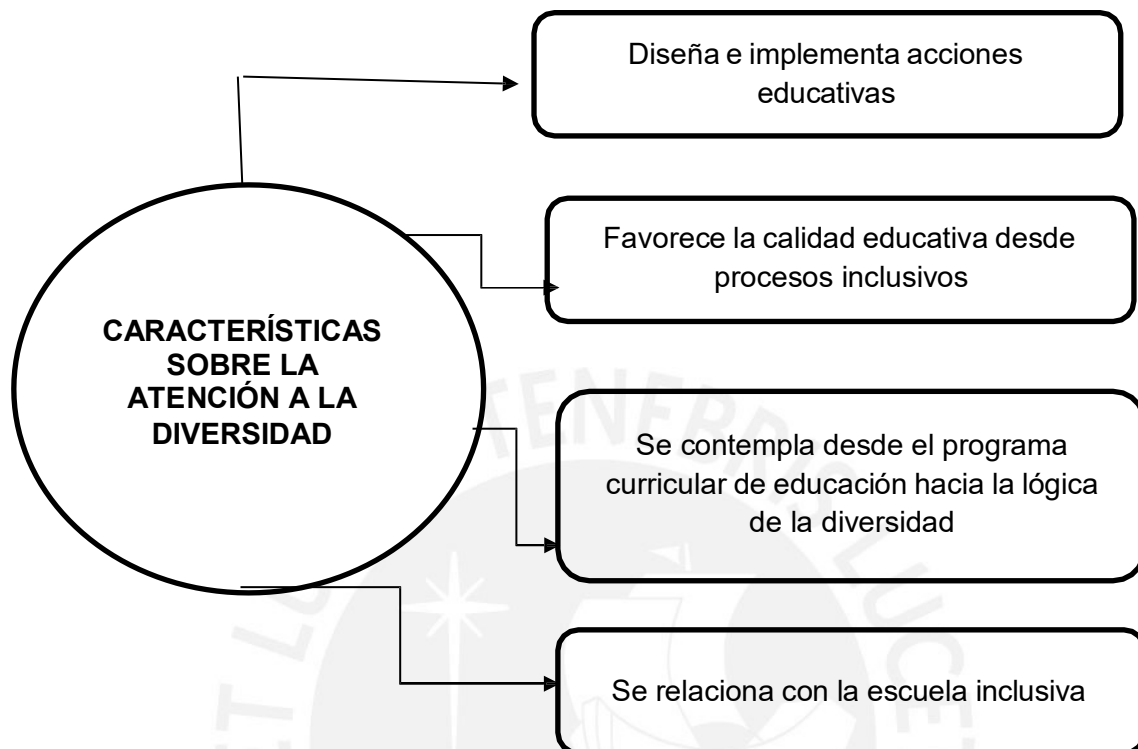
En tercer lugar, se caracteriza desde la contemplación del Programa Curricular de Educación hacia la lógica de la diversidad. En otras palabras, las escuelas deben garantizar desde sus proyectos institucionales y su organización objetivos claros que consideren la atención a la diversidad del alumnado. Pues, no es suficiente plantear propuestas sobre atención a la diversidad en el currículo si es que no se lleva a la práctica diaria desde el aula hasta los diferentes espacios de la institución (García y Delgado, 2017) como responsabilidad de todo miembro de la comunidad educativa. Por lo que, no basta reconocer que en el colegio hay una diversidad de aprendizajes, sino que caminos estratégicos se toman para lograr una educación equitativa para todos y todas.

En cuarto lugar, se relaciona con la escuela inclusiva, en donde la atención a la diversidad en las aulas de Educación Básica Regular debe ser un reto permanente para las escuelas y profesores, quienes ejercen su labor en los diferentes niveles del aprendizaje (Escarbal, et al., 2012). Es decir, y como lo expresa García y Delgado la atención a la diversidad se debe ejercer diariamente y con mayor énfasis en las aulas con la participación de todos los miembros educativos. Pues el reto que menciona Escarbal se enfoca en lograr un trabajo congruente y con vehemencia por parte de los educadores pues pasan un mayor tiempo con los estudiantes conociendo sus fortalezas, dificultades, motivaciones, etc., para atender una riqueza de aprendizajes desde la diversidad.

Por lo tanto, se podría decir que la atención a la diversidad es un desafío incuestionable desde la perspectiva educativa. En definitiva, son 4 características principales para reforzar el conocimiento sobre atención a la diversidad y es que, a pesar de las diferentes formas de concebir el concepto de esta, se puede concluir que atención a la diversidad siempre apunta a brindar a las mejores opciones educativas a los estudiantes desde una aceptación a las diferencias hacia un empoderamiento de sus fortalezas.

Figura 2

Características de la atención a la diversidad



Nota. Información más detallada sobre las características de la atención a la diversidad tomando en cuenta a los autores mencionados.

1.2. Orientaciones para lograr la atención a la diversidad en el aula

1.2.1. Importancia de la reflexión sobre la atención a la diversidad

Hoy en día, la reflexión sobre nuestras acciones nos permite comprender el significado de nuestro comportamiento, y a la vez, clarificar ciertos aspectos de nuestras vidas que resultan confusos. Por ello, reflexionar sobre cómo se está llevando a cabo la atención a la diversidad desde el aula supone una profundización intrínseca de nuestras acciones para lograrlo. Entonces, para alcanzar una óptima reflexión sobre la atención a la diversidad en el contexto educativo, es importante pensar sobre las prácticas educativas. Así pues, el aula es el espacio donde se aprende a respetar y reconocer que cada estudiante es único en cuanto a intereses y necesidades educativas.

Además, de cómo el currículo es la base para implementar estrategias diseñadas para afrontar las diversas formas en que difieren los y las estudiantes en el aprendizaje (Navarro y Gordillo, 2014). Por lo que, reflexionar sobre las prácticas educativas supone una revisión profunda para determinar si se está abarcando la atención a la diversidad y cuáles son los factores que impiden su desarrollo. Por otra parte, la reflexión debe darse desde el rubro del quehacer pedagógico pues los docentes de aula deben ser capaces de involucrar y hacer sentir a sus estudiantes que son parte de una comunidad diversa de características personales.

A palabras de Cornejo Valderrama, *et al.* (2017) expresa que se debe realizar una continua formación acerca de la diversidad en áreas específicas del conocimiento y su relación con la praxis educativa para responder los requerimientos del educando. Esto quiere decir que, los profesores deben continuar su formación reflexiva sobre la práctica educativa, para así entender los requerimientos de los estudiantes a partir de sus características personales. Además, de reconocer sus dificultades y fortalezas

Por último, se debe reflexionar que la atención a la diversidad es el “referente esencial para combatir las desigualdades, respetando las dificultades y fortalezas de la otra persona como eje fundamental de la convivencia” (García Rodríguez, 2019. p.77). De manera que, reflexionar sobre la existencia de desigualdad en las aulas de diferentes aspectos (cultural, académico, salud, etc.), constituirá una mejor visión sobre qué estrategias son más pertinentes para la formación de los estudiantes y la buena convivencia.

1.2.2. Orientaciones para poner en práctica la atención a la diversidad

El anterior apartado, menciona la importancia de realizar una reflexión sobre la atención a la diversidad en el aula debido a que se permitirá tener una mejor concepción sobre ella, por lo que, también es importante conocer cuáles son las orientaciones para poner en práctica.

En primer lugar, se debe situar la práctica educativa desde el aula y fuera de ella en espacios donde se generen nuevos aprendizajes, por ejemplo, la visita a un museo o el mismo hogar (Navarro y Gordillo, 2014). En segundo lugar, se debe aprender de los estudiantes y de sus características individuales. Es decir, que cada estudiante recoge conocimientos y experiencias únicas, por lo que el docente debe

tomar como referencia principal los saberes previos de su alumnado. En tercer lugar, los espacios educativos deben generar motivación para aprender pues deben corresponder a los intereses del estudiante y a su contexto escolar. En cuarto lugar, se debe orientar a la práctica de actividades, proyectos, evaluaciones, etc., considerando el aprendizaje independientemente y colaborativo.

En definitiva, es importante que se realice una revisión detallada de las programaciones del aula para certificar que se esté cumpliendo lo prescrito dentro del currículo nacional considerando la atención a la diversidad como el eje base. (Gómez, 2015). Puesto que se deben realizar adaptaciones curriculares significativas que prioricen las características (intereses y necesidades) individuales por cada estudiante. Hasta este punto, hemos tratado sobre la atención a la diversidad de forma general, pues se ha abarcado explicar las diferentes perspectivas de los autores, sus características y sus orientaciones para la puesta en práctica en el aula.

Tabla 1

Orientaciones para poner en práctica la atención a la diversidad.

Orientaciones para poner en práctica la atención a la Diversidad
<ul style="list-style-type: none"> • Aprender de los estudiantes y de sus características individuales. Tales como, los saberes previos, sus fortalezas de aprendizaje y sus dificultades.
<ul style="list-style-type: none"> • Situar la práctica educativa desde el aula y fuera de ella. Es decir, los estudiantes pueden generar conocimientos si los espacios de aprendizaje pueden ser museos, parques, los ambientes de casa, etc.
<ul style="list-style-type: none"> • Los espacios educativos deben generar motivación para aprender. Estos espacios deben tomar en cuenta los intereses de los estudiantes y su contexto cultural.
<ul style="list-style-type: none"> • La práctica educativa debe proporcionar momentos de aprendizaje colaborativos e independientes para fortalecer la autonomía y el compañerismo.

Nota Esta tabla adiciona información relevante para comprender las orientaciones para poner en práctica la atención a la Diversidad.

1.3. Enfoque del área de Comunicación en el Programa curricular de Educación Primaria

1.3.1. Competencias comunicativas.

Acorde al Programa curricular de Educación Primaria (Ministerio de Educación [MINEDU], 2016) el aprendizaje del área de Comunicación se concentra en 3 competencias bases para lograr que los estudiantes sean capaces de interactuar, comprender y construir la realidad, todo a partir del lenguaje. El Programa Curricular de Educación Primaria (MINEDU, 2016) estipula 3 competencias claves que proporcionan un aprendizaje significativo, integral y real, las cuales son: se comunica oralmente en su lengua materna, lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna y escribe diversos tipos de textos en su lengua materna.

La primera competencia “Se comunica oralmente en su lengua materna”, se define como la interacción dinámica entre los sujetos para expresar ideas, comprender emociones, todo ello haciendo uso del lenguaje de manera responsable y creativa en espacios de comunicación presencial o virtual. La comunicación oral se asume como una práctica social pues el estudiante se comunica a diario con sus amigos, docentes, personal administrativo, entre otros miembros de la comunidad educativa.

Así mismo, el estudiante es capaz de obtener información explícita, darle un sentido a lo identificado, un registro personal a la información oral para luego explicarla con sus propias palabras lo que quiere comunicar y compartirlo con otro compañero. Es así que, el estudiante que logra comunicarse podrá reflexionar sobre el texto oral, contrastar información y dar su opinión personal enriqueciendo la interacción social.

La segunda competencia “Lee diversos tipos de textos escritos en su lengua materna”, aborda la interacción entre el texto físico y el estudiante. La lectura supone ser el proceso activo de construcción pues el estudiante no sólo decodifica el texto sino también comprenderlo, interpretarlo y brindar una posición firme de lo que leyó. El estudiante al adentrarse en el camino de esta competencia hace uso de su experiencia lectora previa y de todo lo que le rodea, para comprender el texto y entender qué un solo escrito puede utilizarse para diferentes propósitos.

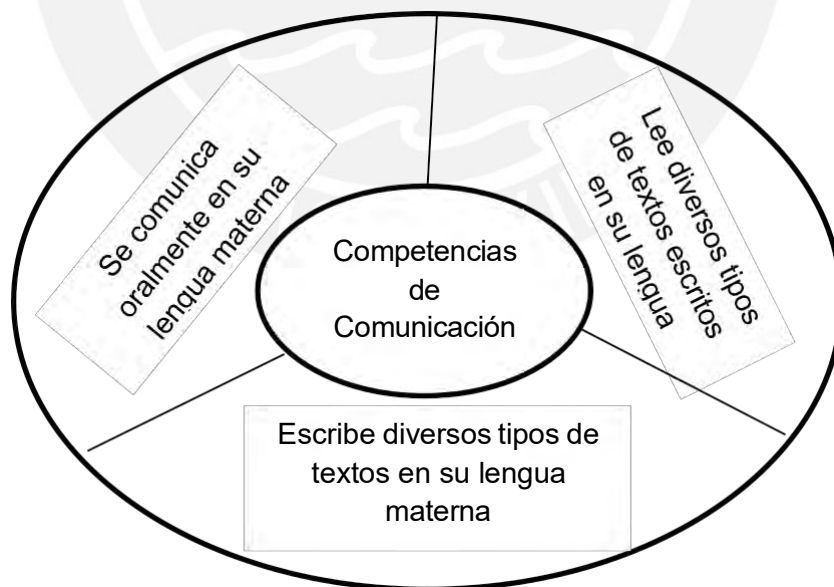
Esta competencia involucra la obtención de información explícita del texto escrito y su propósito, así mismo de la inferencia e interpretación tomando en cuenta

información explícita e implícita y que al final de la lectura el estudiante pueda reflexionar sobre la información, el tiempo el que fue escrito y el porqué del propósito en conjunto con una evaluación del contenido y estética.

La tercera competencia “Escribe diversos tipos de textos en su lengua materna”, es el proceso de escritura reflexiva en la que el estudiante emplea diversas estrategias para producir un contenido con ideas organizadas, con propósito comunicativo, con las reglas gramaticales, entre otros aspectos. Así también el texto debe reflejar el uso del sistema alfabético y ciertas convenciones de la escritura. Al mismo tiempo, el estudiante adecúa su texto tomando en cuenta el contexto sociocultural en la que decide producir su escritura, organizando sus ideas con vocabulario amplio y pertinente, empleando recursos textuales que garanticen la claridad del texto con una estética única y sobre todo que al ser una producción propia tiene que revisarse de forma permanente para corregir errores, analizar el contenido y compararlo para su mejora.

Figura 3

Las 3 competencias para el área de Comunicación según el Programa curricular de Educación Primaria



Nota. Adaptado del *Área de Comunicación*, Programa Curricular de Educación Primaria, 2016, Ministerio de Educación.

Capítulo 2. Adaptaciones Curriculares para Atender la Diversidad en el Área de Comunicación

Esta segunda parte de la investigación consiste en abarcar aspectos necesarios para comprender la utilidad de las adaptaciones curriculares para atender la diversidad en el área de Comunicación. Inicialmente, se plantea un apartado de conceptos sobre las adaptaciones curriculares, el cual ayuda a tener una concepción más amplia sobre este término. Después de ello, se plantean las consideraciones generales para la adaptación curricular, propicias para entender que se debe tener en cuenta para lograrlo a nivel educativo. También, se propone un espacio que detalla los tipos de adaptación curricular desde el aula. Por último, este capítulo culmina con las adaptaciones curriculares centradas desde las competencias comunicativas, y qué estrategias se proponen para cada una.

2.1. Conceptualizaciones sobre las Adaptaciones curriculares

Se considera la adaptación curricular al proceso educativo que da respuesta a la atención a la diversidad, dentro de un marco curricular flexible y abierto para atender las necesidades individuales de los estudiantes (Reta, 2016). Del mismo modo, adaptar se relaciona al hecho de modificar los contenidos del currículo para que todos los estudiantes tengan la oportunidad de aprender y se desista de la idea que todos los niños aprenden de la misma forma (Kaur, 2013). Por lo que, la adaptación curricular conlleva a un currículo flexible que considere modificaciones oportunas para atender las necesidades individuales del estudiante.

También, el Ministerio de Educación (2021) plantea que la adaptación curricular es el proceso de la diversificación pues atiende de manera personalizada las necesidades del estudiante valorando las potencialidades de este y reduciendo las barreras educativas que limitan el aprendizaje. Para lograrlo, es útil y necesario la participación de los docentes, padres de familia y toda la comunidad educativa a través de un proceso de continua reflexión. De la misma forma, la Resolución Viceministerial N.º 222 (2021), manifiesta que es de suma importancia que las adaptaciones curriculares consideren el contexto social del estudiante puesto que contribuye a

comprender ciertas diferencias particulares que inciden ya sea de manera positiva o negativa el proceso de aprendizaje.

Por último, es comprendida la adaptación curricular como una medida de la práctica pedagógica. Es decir, el docente es el principal encargado de que las adaptaciones se cumplan y favorezcan al estudiante con dificultades académicas en su proceso de aprendizaje (Loza, 2018). Es así, que el docente es quién plantea la metodología oportuna no sólo de adaptar el material didáctico para las clases, sino también a su forma de transmitir los saberes para satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes (Fialho, et al., 2015). En ese sentido, el profesor tiene una función importante dentro del aula y depende de su labor lograr que las adaptaciones curriculares previstas para el aprendizaje atienden la diversidad de dificultades académicas.

Entonces, tomando en cuenta lo expresado por los distintos autores se puede decir que hablar de adaptaciones curriculares parte de un currículo flexible en la que se le puede realizar diversas modificaciones, desde los objetivos y contenidos para atender necesidades educativas. Y es que esas adaptaciones para atender la diversidad de aprendizaje serán útiles si se considera al estudiante como persona independiente en su aprendizaje; es decir, entender que cada alumno cuenta con dificultades diferentes a la del compañero. Por lo que, las adaptaciones curriculares suelen ser personalizadas para quienes la requieren con mayor apremio. De igual importancia que es identificar las dificultades, lo es con las fortalezas que presente el estudiante para sumar un aprendizaje integrado.

Por otra parte, realizar las adaptaciones curriculares es un esfuerzo valioso que parte de los docentes pues de ellos depende que tipo de adaptaciones son propicias para sus estudiantes. Para ello, es significativo que, sumado a la identificación de dificultades y fortalezas del estudiante, también se considere su contexto social ya que contribuye a beneficiar adaptaciones eficaces que parten desde su desarrollo personal constituido desde su entorno y con quienes interactúa. Las adaptaciones curriculares trazan un camino distinto para ciertos estudiantes con dificultades de aprendizaje, pero su propósito es que estos mismos logren un aprendizaje integrador que al de sus compañeros de clase.

Por lo tanto, se puede decir que la adaptación curricular es un concepto ligado al de la atención a la diversidad desde un currículo flexible que busca considerar al estudiante como eje central de la educación. Por lo que, entender lo que se plantea sobre adaptaciones curriculares es comprender que parte desde las necesidades del estudiante y qué medidas de solución se les puede brindar. La atención a la diversidad deja de ser solo un concepto de aceptación sino de ejecutar las acciones útiles para lograrlo en el marco educativo.

2.2. Orientaciones o criterios generales para la adaptación curricular

Ante escenarios reales donde se tome la decisión de realizar las adaptaciones curriculares es necesario tomar en cuenta ciertas orientaciones generales para su comienzo y desarrollo.

Para Inocente (2015), el acceso de las adaptaciones debe responder a las diversas realidades socioculturales de los estudiantes. Y es que el contexto social del estudiante es de suma importancia para entender cómo se relaciona con otras personas y si dentro de esa convivencia existen factores que favorecen o dificultan el aprendizaje. También, Inocente expresa que los docentes deben recibir orientaciones constantes y actualizadas a las formas que deben actuar ante cada estudiante. Es decir, al ser los profesores los principales actores de aplicar las adaptaciones curriculares en clase son sustancial que estos puedan recibir orientaciones de cómo gestionar correctamente estos cambios a sus estudiantes.

Además, el autor plantea que es importante la revisión del progreso de la adaptación curricular para identificar criterios de calidad y cuáles a de mejorarse, en beneficio del estudiante. Por otro lado, para Corredor (2016) sugiere que las adaptaciones curriculares no implican una disminución latente de los objetivos de aprendizaje, sino un camino estratégico que brinda la oportunidad de que todos logren los contenidos de aprendizaje, a través de sus características personales. Pues estas adaptaciones son elaboradas para proponer al estudiante otro enfoque de aprendizaje del tema que se esté estudiando. Así mismo, Corredor detalla que debe coexistir un trabajo colaborativo entre los participantes de la comunicativa, en específico los docentes y psicólogos para lograr una adaptación eficiente.

Dicho de otro modo, el personal psicológico brinda otra perspectiva sobre cómo aprenden los estudiantes, cuáles son sus temores o dificultades y posibles estrategias de aprendizaje. Al mismo tiempo, como otra orientación por parte del autor es el evitar que la adaptación curricular genere situaciones de competencia entre los estudiantes, pues el objetivo es que todos los estudiantes logren aprender con algunas diferencias para algunos casos, pero con los mismos contenidos.

En cuanto para el Ministerio de Educación (2017) alega que, para iniciar el proceso de adaptación curricular, primero se debe partir de situaciones significativas que involucren los intereses de los estudiantes y que a su vez sea un desafío para los mismos. Es decir, las situaciones significativas proponen al estudiante emplear conocimientos pasados que les resulten beneficiosos para entrelazar con los nuevos saberes y dar respuesta a lo que solicite la situación. De la misma manera, comunicar el propósito de la clase y que se espera aprender al finalizar de ella es otra orientación que plantea el Ministerio de Educación. Porque esto permitirá que el estudiante esté preparado y motivado para aprender. Además de automotivarse a lograr las actividades propuestas por los docentes.

Por último, y en relación con lo mencionado inicialmente por el Minedu es representativo partir de los saberes previos del estudiante y guiarlo al propósito de la clase. A su vez, aprender del error y verlo como una oportunidad de mejora pues se tiende a caer en la tentativa de que el error es el final del aprendizaje. Sin embargo, ello le permite reconocer en qué ha fallado el estudiante y emplear otras estrategias para redimir el fallo. Para el Ministerio de Educación (2021) señala que las adaptaciones curriculares deben considerar que cada estudiante es único en su aprendizaje, es decir respetar y valorar las distintas formas de aprender. Para ello, es idóneo tomar en cuenta el contexto cultural y social del estudiante para comprender sus diferencias. Al igual que Corredor, el Ministerio de Educación hace un significativo énfasis a la necesidad de incluir el contexto sociocultural del estudiante para las respectivas adaptaciones.

Puesto que, las adaptaciones no solo deben elaborarse a partir de los problemas de aprendizaje vistos desde el aula sino también, que otros condicionantes influyen en ellos. Por otra parte, otra consideración señalada es el emplear estrategias y material didáctico útil que atienda las dificultades de aprendizaje, brindando al

estudiante diversas formas de aprender, siendo flexibles a que se espera que el estudiante tenga otra forma de emplear el material dado a lo pensado por el docente. Por último, confiar en las habilidades del estudiante y ser paciente, otorgándole la oportunidad de participar y sentirse importante dentro del espacio de aprendizaje.

A modo de conclusión, para este segundo punto es importante señalar que pueden existir más orientaciones que se plantean ante el objetivo de realizar un proceso de adaptación curricular pertinente que responda a las dificultades de aprendizaje del estudiante. En este sentido, se hace necesario revisar las orientaciones presentadas líneas arriba y comprender que todas apuntan al logro de las adaptaciones, partiendo desde la contextualización del estudiante, las metodologías del docente, el trabajo colaborativo de la comunidad educativa y de una supervisión constante.

En conclusión, al paso de los años han surgido propuestas y mejoras de estas sobre las orientaciones a seguir para realizar un buen proceso de enseñanza a través de las adaptaciones curriculares. Todas estas, tienen en esencia diversas perspectivas sobre qué considerar primero, sin embargo, en su absoluto apuntan en ayudar al estudiante con dificultades de aprendizaje que merecen un apoyo extra.

2.3. Niveles de adaptación curricular en el área de Comunicación

Para realizar las adaptaciones curriculares es necesario establecer qué nivel de adaptación será útil para las dificultades de aprendizaje identificadas en el aula y para los estudiantes que los necesitan, para su progreso escolar. Para el área de Comunicación se presentan dos tipos de adecuaciones funcionales, desde el aula y de manera individualizada.

2.3.1. Adaptaciones curriculares desde el aula.

Con relación a las adaptaciones curriculares desde el aula, estas parten desde el currículo educativo y a su vez se concentran en un lugar específico, que sería el salón de clases. Estas adaptaciones son cambios que el profesor ejecuta en la planificación para alcanzar los objetivos propuestos por cada unidad de aprendizaje, tomando en cuenta los contenidos y criterios de evaluación (Rudas, 2019) y que responden a las necesidades educativas de todos los estudiantes de la clase. Así

pues, estas adaptaciones “son el conjunto de modificaciones que se realizan en el proceso de enseñanza–aprendizaje, y que van a responder las necesidades educativas del grupo” (p.36). Estas adaptaciones, son pensadas para atender la diversidad educativa desde un panorama más general pues el docente toma en cuenta que las dificultades halladas involucra todo el conjunto escolar del aula.

Tal y como se mencionó anteriormente las adaptaciones curriculares desde el aula fijan modificaciones desde el programa curricular de la institución educativa y que responde a una diversidad de aprendizajes. En ese sentido, según una propuesta por un informe de la Corporación Universitaria Iberoamericana (s.f) plantea ciertos aspectos que se desvinculan de este nivel de adaptación curricular. Inicialmente, se menciona que las adaptaciones que se den en el interior del aula, el docente deberá apoyarse de estudiantes que tengan el rol de monitores con sus compañeros que requieran de un poco más de ayuda. El objetivo es que los estudiantes se sientan a gusto al verse reforzados por sus pares y puedan comprender mejor las indicaciones.

Un aspecto que se debe tener en consideración es la incorporación del trabajo grupal en el aula, pues este motiva a los estudiantes y favorece al apoyo en el aprendizaje mutuo. A diferencia del primer aspecto del monitoreo, en este segundo los mismos estudiantes aprenden de otros y se corrigen. Por otra parte, y con relación a la labor docente se plantea que ningún docente debe cargar con todo el trabajo si no que siempre exista un esfuerzo colaborativo con otros docentes del grado y especialistas. Para así lograr mejores resultados en las adaptaciones que se están proponiendo para cada aula, acorde a las características y contexto del estudiantado.

Por último, se menciona que el material didáctico que se emplee para las adaptaciones curriculares debe ser novedoso, con un contenido completo y variado para que los estudiantes u otros docentes puedan hacer uso de su empleo sin restricción alguna (Finnerty, et al.,2019). Por lo que, las adaptaciones desde el aula muestran otro panorama de apoyo a los estudiantes. En un mismo sentido, Finnerty (2019) plantea que dentro del aula debe persistir la importancia de establecer rutinas y un ritmo adecuado durante las clases, pues de esa manera se logrará insertar óptimamente las adaptaciones curriculares y sean tomados positivamente por los mismos estudiantes.

Por lo tanto, se entiende por adaptaciones curriculares desde el aula a las acciones que realiza el docente dentro de la planificación curricular, trazando objetivos alcanzables y adecuados para los estudiantes. Para así atender las dificultades de aprendizaje de un grupo y que a su vez responda a una atención a la diversidad. En la misma línea, es fundamental reconocer que, para lograr las adaptaciones desde el aula, se requiere de un apoyo y trabajo constante entre estudiantes - compañeros, docentes - estudiantes, y docentes - especialistas para lograr cambios favorables en beneficio del proceso de aprendizaje del estudiante.

2.3.2. Adaptaciones curriculares individualizadas.

Las adaptaciones curriculares individualizadas son aquellos cambios de ciertos elementos de la programación curricular que ya no son compartidas con el resto de la clase, sino que atienden a las necesidades específicas de ciertos alumnos con dificultades en aprender (Loza, 2018). Es decir, cuanto mayor son las dificultades de aprendizaje del estudiante es necesario plantear y ajustar los objetivos de la programación tomando en cuenta las fortalezas, intereses y motivaciones de este para la adaptación curricular (Ministerio de Educación y Ciencia, 2016). En ese sentido y desde el área de Comunicación estas dificultades pueden afectar a una de las competencias comunicativas o a todas, y eso dependerá del diagnóstico que se le brinde al estudiante.

Por ejemplo, si un estudiante del ciclo III parece no alcanzar los logros académicos de su nivel será oportuno revisar qué criterios al adaptar le permitirá alcanzar los objetivos propuestos (Rudas, 2019). Del mismo modo, es importante señalar que las adaptaciones individualizadas están abarcadas en dos enfoques: las no significativas y las significativas.

En cuanto, a las adaptaciones no significativas corresponden a ciertos cambios dentro de la metodología de enseñanza y suelen ser herramientas de apoyos para lograr los objetivos propuestos del aprendizaje. Al respecto, el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica expresa lo siguiente:

Son apoyos curriculares que no modifican sustancialmente los factores internos del currículo oficial (objetivos, contenidos, actividades y evaluación: qué, cómo

y cuándo enseñar y evaluar), es decir, son adaptaciones individuales de la metodología (la programación de objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación, con el fin de atender las diferencias), no cambios curriculares. Algunos ejemplos son: Dar más tiempo al estudiante para realizar el trabajo y los exámenes, reducir cantidad de palabras en redacciones, reducir cantidad de ejercicios, emplear apoyo de compañeros, asegurarse que el estudiante comprende las instrucciones, etc. (p.3).

Con ello, se expresa que las adaptaciones no significativas están mayormente enfocadas a ser cambios que se producen sustancialmente en la metodología de enseñanza y no son cambios profundos que impliquen partir desde modificaciones curriculares. Además, tal y como lo plantea Grau y Fernández (2008):

No afectan a los objetivos educativos, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo con el que se encuentra el alumno. El tutor y/o el equipo docente realizará tales adaptaciones sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro... Serán atendidas en el contexto habitual del alumno (p.5).

Esto quiere decir que, con estas adaptaciones lo que se busca principalmente es atender las necesidades individuales del estudiante, pero a partir de los mismos objetivos del grupo. Por ejemplo, el objetivo para la clase es que los estudiantes escriban tres párrafos del libro de plan lector leído previamente, pero para los niños con ciertas dificultades para escribir se le pedirá solamente 2 párrafos. El objetivo es el mismo, escribir párrafos, pero lo que se adapta es el nivel de exigencia para ciertos estudiantes que lo requieran. Además, este tipo de adaptaciones pueden ser empleadas sin ningún problema de aprendizaje pero que está teniendo dificultades para redactar. De esta manera, es lo que se quiere entender sobre las adaptaciones no significativas propuestas por los autores.

Del mismo modo, estas adaptaciones corresponden de un trabajo colaborativo con el docente tutor, los demás profesores y el departamento de psicopedagógico con el propósito de establecer adaptaciones congruentes para los estudiantes que lo requieren (Grau y Fernández, 2008). Así mismo, las adaptaciones no significativas buscan efectuarse en el contexto habitual del alumno de una manera natural, sin que este se sienta diferenciado del resto.

Por otra parte, las adaptaciones significativas son cambios específicos que se diseñan con el propósito de proponer una propuesta curricular que conozca las dificultades y fortalezas del estudiante, además que sea de fácil acceso y comprensión. Esta afirmación es validada por Borsani (s.f) que expresa lo siguiente:

(...) no basta con enumerar los déficit o trastornos que se detectan en las funciones involucradas en el proceso de aprendizaje, sino que se torna indispensable conocer cómo opera subjetivamente este niño, y cuáles son sus reales potencialidades para hacerle una propuesta educativa que posibilite el máximo de su desarrollo integral. (p.52).

Por lo que, las adaptaciones curriculares significativas consideran con mayor énfasis identificar las características del estudiante para lograr un aprendizaje integral en base a la adaptación, y que a su vez sea adecuada y beneficiosa. Por otro lado, y a diferencia de la adaptación no significativa en la que los cambios surgían en la metodología, en este caso los cambios sí modifican ciertos elementos necesarios del currículo y está enfocado a un grupo específico de estudiantes.

Grau y Fernández (2008) y el Ministerio de Educación Pública (2017) plantean que estas adaptaciones se efectúan desde la “programación del aula previa evaluación psicopedagógica, además que afectan a los elementos prescriptivos del currículo oficial ya que modifican objetivos generales de la etapa, contenidos básicos y nucleares de las diferentes áreas curriculares, y criterios de evaluación. (p.6)”. Esto quiere decir, que para realizar este tipo de adaptaciones es necesario que el estudiante pase por una evaluación para determinar de manera más detallada cuáles son sus dificultades de aprendizaje. De esa manera, lograr encaminar una propuesta que se adapte al estudiante y no que este se adapte a ello. En otras palabras, se debe lograr una planificación en beneficio del estudiante.

En conclusión, las adaptaciones no deben ser vistas como cambios superficiales, es decir que estén y no produzcan cambios reales y óptimos. Para lograr cambios trascendentales en servicio del educando, es necesario que antes de cualquier modificación a los aspectos curriculares, primero se debe observar, analizar e identificar cuál es la relación del estudiante con la propuesta educativa inicial, qué dificultades presenta en su transición, cómo está ejecutando subjetivamente su aprendizaje y cuáles son sus fortalezas. En ese sentido, las adaptaciones curriculares

son una propuesta educativa con el fin de responder a los menesteres educativos del aprendiente

2.4. Adaptaciones curriculares desde las competencias comunicativas

2.4.1. Adaptaciones curriculares en la lectura de textos.

La lectura es una de las competencias fundamentales para la vida y para la escolaridad debido a que leemos diariamente. Por ejemplo, se lee información para completar una tarea, sobre cómo preparar un sándwich de jamón y queso o los nombres de las avenidas que aparecen en diferentes letreros de la calle. Entonces, la lectura no solo implica leer textos grandes o libros profesionales, también textos cortos sobre el uso o preparación de una cosa, las indicaciones en la ficha de trabajo que deja la docente, las direcciones, etc. De la misma manera, lograr una óptima y adecuada comprensión lectora favorece el éxito y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo y su integración social sin riesgo de exclusión (Camargo et al., 2016).

En otras palabras, lo que manifiesta la autora es que el estudiante pueda lograr un nivel adecuado de lectura que le permita seguir avanzando en los estándares de aprendizaje propuestos por el Currículo de Educación Primaria. Para así evitar que los estudiantes en un presente y futuro cercano sean discriminados por su falta de lectura. Los estudiantes desde pequeños se van familiarizando con el alfabeto y van reconociendo y armando palabras para posteriormente leerlas en un texto. A medida que van desarrollando su nivel de lectura esta se va complejizando y convirtiéndose en la herramienta principal para buscar y obtener información.

Por lo que, al ser la lectura la base del conocimiento y uno de los procesos más frecuente en el aprendizaje, el estudiante debe aprender a desarrollar “habilidades para construir el significado que fue depositado en lo impreso como es lo escrito, habilidades que son indispensables para la comprensión de textos” (Salcedo, 2017, p.15). Es decir, el estudiante debe ser capaz de no sólo leer los textos sino comprenderlos para encontrar el significado de su producción. En ese sentido, las estrategias para lograr esta competencia varían y dependen de las propuestas de diversos autores.

Para empezar, Rioseco y Navarro (s.f) plantean como estrategia, el vocabulario no complejo. Para ello, el docente debe presentar al estudiante textos con vocabulario acorde a su edad y nivel de lectura. Es decir, con palabras que se acercan a su realidad en la vida diaria, familiar, social y educacional. El objetivo de esta estrategia es que los estudiantes puedan familiarizarse con las palabras que identifica mientras lee. También, se espera que a medida que el estudiante va obteniendo mayor vocabulario y comprensión lectora, se le otorgue textos con mayor exigencia que lo rete a ampliar su vocabulario y potenciar la comprensión de textos. Así mismo, se debe motivar al estudiante a realizar predicciones de lo que tratará el texto leyendo sólo el título y que sucederá después de haber leído una parte del texto.

Así mismo, Pérez y La Cruz (2014) proponen como otra estrategia, el procesamiento de información. El docente debe realizar preguntas en las que el estudiante tendrá que procesar la información obtenida del texto para dar respuesta. Las preguntas pueden estar antes, durante y al finalizar la lectura, por lo que el estudiante mientras lee debe ir entendiendo el texto. Ese procesamiento en la que llegan los estudiantes debe ser evaluado por la docente de clase pues determinará si existe alguna dificultad en la comprensión, pues se espera que los estudiantes eviten en su mayoría dar respuestas literales si no más profundas. En cuanto, que quiere comunicar lo leído, por qué el autor o autora decidió escribir de esa manera, etc.

Los autores de esta estrategia, no minimiza las respuestas literales pues es el comienzo a respuestas más complejas, pero motiva a que los estudiantes pueden explorar más para ordenar sus ideas y expresarlas, tomando en cuenta sus criterios personales.

También, Llamazares y Cortés (2016) plantean 3 estrategias para la competencia de lectura. La primera se enfoca en el modelado de la lectura. Es decir, es la o el docente quien debe motivar la lectura a través del ejemplo para que los estudiantes se animen a leer. Al iniciar la lectura de textos por parte del docente, el estudiante podrá observar y comprender que no debe existir algún impedimento que lo limite a leer. Puesto que “la verbalización y exteriorización de los procesos de pensamiento y de autorregulación llevados a cabo por el docente, otorga a los niños observar cómo se construye la comprensión de textos” (p. 156) a partir del ejemplo. Por lo que, la importancia del modelado logra que la lectura sea más amigable para

los niños, a su vez estos se relacionan más aún con los textos escolares de manera voluntaria.

Así mismo, brindar un andamiaje es otra estrategia que proponen los autores. Para lograrla, el docente opta por ser “un papel mediador para proporcionar inmediatamente una solución sin pistas, ayudas o sugerencias que indiquen a los aprendices cómo continuar comprendiendo (p. 156)”. Puesto que, el docente tendrá la tarea de ir graduando las respuestas del estudiante hasta lograr obtener lo requerido a las preguntas u opiniones. Esto se puede relacionar a la estrategia de procesamiento de información, pues se espera que el estudiante incluya sus opiniones o sugerencias para enriquecer la respuesta y que a su vez la docente gradúe de menos a más lo que el estudiante va respondiendo. Todo ello apunta a lograr un nivel de comprensión mayor desde el andamiaje y el procesamiento de información.

Del mismo modo, dar una introspección es la estrategia que “permite un diálogo abierto sobre las distintas formas en que los niños resuelven un determinado reto cognitivo y la identificación de los conocimientos previos que están activando (p.156)”. Es decir, es permitirles a los estudiantes a pensar en voz alta sobre sus opiniones del texto leído y por qué llegó a esa respuesta.

Por otro lado, Durán (2019) menciona como estrategia el plantear hipótesis del texto. Esta estrategia es brindada al estudiante para que pueda plantear hipótesis o inferencias sobre qué tratará el texto, puede ayudarse observando la portada del cuento o imagen del texto. “(...) la lectura debe dedicar un espacio de prelectura para ir entrenando al estudiante en diversas técnicas o recursos orientados a desarrollar la eficacia y la autonomía (...)” (p.375). En otras palabras, la relación entre el planteamiento de hipótesis y la prelectura le permite al estudiante a pensar más de lo que se propone para construir ideas en base a la inferencia de lo que leerá. De esa manera, el estudiante se automotiva a partir de lo inferido y le resultará más fascinante leer para dar respuesta a sus hipótesis.

Otra es brindar preguntas. En esta estrategia el docente debe ser capaz de otorgarle al estudiante interrogantes antes, durante y al finalizar la lectura para hacer uso de los conocimientos previos y de lo que va comprendiendo el estudiante. Es decir, para asentar una lectura significativa no solo basta con el planteamiento de

inferencias sino también procurar recoger la información oral de los estudiantes en base a sus opiniones, a través de las preguntas. Ello permitirá al docente identificar quién está logrando un mayor nivel de comprensión lectora y quién necesita de ciertos andamiajes para lograrlo.

Así mismo, la verificación de las hipótesis es otra estrategia que parte de la mencionada anteriormente en relación con la prelectura, y es donde el docente debe aclarar si lo mencionado por el estudiante es lo que tratará el texto. “Al verificarlas o sustituirlas la información que aporta el texto se integra a los conocimientos del lector al tiempo que se va dando la comprensión” (p. 375). Efectivamente, sea acertado o no lo dicho por el estudiante con relación a la comprobación de hipótesis, lo que prima es como el estudiante separa la información válida y la integra a su capacidad de comprensión e interpretación lectora.

Del mismo modo, clarificar dudas es otra estrategia que plantea el autor y detalla la participación del docente para realizar pausas a la lectura para realizar preguntas. El objetivo de esta estrategia es identificar si hay estudiantes que tienen alguna duda respecto a lo que se está leyendo, o si existe alguna palabra desconocida que les impide seguir la linealidad de la lectura. Por último, el autor propone como última estrategia la recapitulación. “La recapitulación permite tener una idea global del contenido y tomar de él las partes que sirvan al propósito de la lectura (p.375).” En ese sentido, el docente deberá tomar la decisión de recapitular la lectura del texto a través de la lectura en voz alta, reconociendo la idea principal, obviar aspectos innecesarios o distractores, y sin perder el ritmo para que el estudiante logre una comprensión más integradora.

Para terminar, Álvarez y González (2020) proponen como estrategia el proporcionar espacios de lectura. Es decir, el docente debe fomentar la lectura en diferentes espacios que pueda aprovechar del colegio, tales como la biblioteca, el patio o el mismo salón con buena iluminación. El objetivo, es que los estudiantes no se sientan atrapados en la lectura y más aún obligados a realizarlo por lo que un buen lugar que invite al estudiante a sentirse libre y cómodo para leer garantiza un aprendizaje más valioso. De esta manera, el estudiante puede compartir un mismo libro con el compañero, turnarse la lectura e intercambiar ideas de lo leído, por lo que el espacio de lectura debe generar un intercambio constante de apreciaciones.

2.4.2. Adaptaciones curriculares en la escritura de textos.

La escritura es aquella competencia en la que el niño es capaz de plasmar en escritos físicos sus ideas, sus conocimientos, su imaginación, etc., haciendo uso de palabras, frases, estructuras gramaticales, entre otros. La escritura no es aquel proceso de copia o transcripción superficial, sino, supone ser “la construcción por parte de los niños acerca del objeto de conocimiento, del cual descubren, apropian y modifican sus esquemas cognitivos de acuerdo con la enseñanza que reciban y las experiencias que les brinden” (Díaz y Prince, 2012). En otras palabras, con la escritura se puede conocer desde otro ámbito cómo es el estudiante y sus esquemas cognitivos.

Por lo que, escribir es una de las competencias que brindan un aprendizaje palpable cuya “transferencia cognitiva y afectiva va mucho más allá de lo que se pueda imaginar” (Romero, 2016). Es decir, el estudiante es capaz de transferir sus ideas, emociones y sugerencias de lo que percibe a través de la escritura. Además, escribir tiene diferentes momentos, desde una escritura libre hasta una en la que se debe seguir indicaciones. De igual manera, cualquiera sea el momento el estudiante es libre de escribir y sentirse autor de lo que redacta. La escritura también permite al estudiante relacionarse e interactuar de forma positiva con sus compañeros, compartiendo ideas o revisando lo que se escribió. Por consiguiente, es importante señalar cuales son las estrategias para la escritura.

En un primer momento, Sánchez (2016) plantea como estrategia la planificación del texto. El docente le proporciona al estudiante a seguir ciertos pasos antes de la escritura, los cuáles son: identificar el propósito comunicativo, quién será el destinatario del texto, iniciar con un borrador incluyendo el esquema, definir el tipo de texto, estructurar la composición de este (inicio, desarrollo y desenlace) y pensar en diversas ideas que abarquen desde los personajes, lugar y tiempo. Por lo que, el estudiante debe organizar sus ideas en un primer borrador, anotando todo lo que se le ocurra, de esa manera podrá identificar qué aspectos le resultan más significativos y cuáles no. La idea es que el estudiante reconozca que es capaz de crear un texto siguiendo los principales pasos mencionados líneas arriba.

Así mismo, la textualización del texto es otra estrategia que plantea el mismo autor. Para hacer efectiva esta estrategia el docente debe dar la aprobación de la planificación del texto, así el estudiante podrá dar inicio con la elaboración de su escrito. Además, en esta estrategia, la aprobación no es la única acción que ejerce el profesor, también debe sugerir al estudiante que su texto tiene que reflejar el uso de palabras, enlaces o conectores textuales, que las ideas estén cohesionadas y que cumplan con los componentes gramaticales básicos (sujeto + predicado). Sumado a esto, el estudiante debe tener en claro los elementos textuales que incluye, tales como a quién se está dirigido, el lugar dónde están ocurriendo los hechos y en el tiempo.

Hasta el momento, se conoce que Sánchez expone estrategias en orden secuencial que se derivan desde la planificación, seguido de la textualización y por último la revisión del texto. Esta última estrategia que menciona el autor se orienta en la acción del docente al evaluar de manera conjunta con el estudiante la producción creada. Por lo que, le permite al estudiante comparar la primera producción con la planificación planteada inicialmente, también el poder identificar qué errores cometió mientras escribía y de qué manera puede corregirlos. Por lo que, le favorecerá para mejorar su texto para una posible segunda versión y mejorar su habilidad para la escritura.

Por otra parte, Pérez Ruíz y La Cruz Zambrano (2014) sugieren como otra estrategia el procesamiento de información. Para la escritura, el procesamiento de información estará relacionado a la producción de textos propios y de opinión. Dicho de otro modo, el estudiante podrá producir textos de opinión en base a un tema significativo acorde a sus intereses o respecto a un libro del plan lector leído con anterioridad. Lo que se espera es que a partir de sus ideas se pueda identificar si los estudiantes tienen dificultades para escribir o les resulta fácil hacerlo, y esto también dependerá si han comprendido lo que leyeron. Por lo que, el procesamiento de la información debe darse en una escritura libre y que sus ideas sean validadas siempre encaminado a la coherencia del tema.

Al mismo tiempo, Rioseco y Navarro (s.f) proponen reforzar la escritura a partir de un texto leído. Para este caso, la docente debe proporcionar la tarea de realizar una producción escrita sobre lo que comprendió del texto para así identificar la comprensión, el vocabulario empleado y que nociones creativas agregó. Esta

estrategia se relaciona con lo sugerido por Pérez y La Cruz pues el procesamiento de información se deriva de escribir textos que incluyan el criterio personal del estudiante. Por lo que, al procesar lo comprendido de un texto refuerza las habilidades de escritura y comprensión lectora.

Para finalizar, Álvarez y González (2020) plantea la libertad en la escritura como estrategia. En cuanto a la escritura, los estudiantes pueden sentirse libres de escribir en donde se sientan cómodos, pero asegurando que tengan la postura adecuada para sus manos y espalda. Puesto que, los espacios en donde se produzcan los textos serán esenciales para descubrir y desarrollar la imaginación, dar críticas constructivas y sobre todo decidir qué información formará parte de su texto.



PARTE II: DISEÑO METODOLÓGICO

Esta tesis corresponde a una investigación con enfoque cualitativo pues es un proceso dinámico y circular entre la teoría y las interpretaciones por parte del investigador. Una investigación cualitativa se caracteriza por estudiar fenómenos sociales que conciernen a la “subjetividad e intersubjetividad de los individuos que los construyen y estructuran en el seno de su propio contexto histórico-cultural” (Sánchez, 2019, p. 110). Es decir, este tipo de investigación se centra en entender lo que rodea al sujeto, su forma de pensar y sentir. Pues, el objetivo de este enfoque es llegar a interpretaciones profundas en base a las reflexiones de las respuestas obtenidas en el transcurso de la investigación (Arellano, 2013).

Por lo que, a diferencia y sin desvalorizar el objetivo de un enfoque cuantitativo que se centra en “comprobar los resultados conseguidos por una serie de experimentos cualitativos, llevando a una respuesta final y reduciendo las direcciones posibles que la investigación pueda tomar” (Neil y Cortez, 2018); el enfoque cualitativo se caracteriza por responder esas cuestiones antes y después de la recolección de información con una comprensión más subjetiva del individuo. En ese sentido, se trata de un proceso dinámico y circular que faculta al investigador regresar a las fases previas de su investigación para corroborar si se está cumpliendo o no con lo propuesto inicialmente.

Así mismo, es un proceso más flexible y toma en cuenta el contexto real del sujeto para reconstruir la realidad. Pues, el investigador de este enfoque asume que la realidad se define y se modifica a través de las diferentes interpretaciones de los participantes del estudio. Por lo que, el enfoque cualitativo se distingue de ser “un conjunto de prácticas interpretativas” (Hernández, et al., 2014) que estudian los comportamientos de las personas en su naturaleza. Además, este enfoque es del tipo descriptivo, el cual permite una mejor precisión y alcance de las dimensiones del contexto, fenómeno o situación que se va a estudiar. Por lo que, el investigador o investigadora debe ser capaz de identificar en qué variables se registrará el estudio y de quiénes se obtendrán los datos.

De la misma manera, este estudio es del tipo descriptivo pues se focaliza en estudiar una realidad educativa en un contexto específico tomando en cuenta las

acciones o percepciones de las personas. Según la PUCP (2022) señala que las investigaciones del tipo descriptivo deben ser minuciosas en detallar el contexto en el que se realiza la situación de estudio, para evitar llegar a la generalización.

Por lo que, el objetivo de esta investigación descriptiva es conocer las actitudes, acciones y costumbres de las personas u objetos a estudiar, y para lograrlo es necesario tener en cuenta preguntas orientadoras, tales como: qué está sucediendo, dónde y a quienes les está involucrando (Aguirre y Jaramillo, 2015). Por lo tanto, esta investigación de enfoque cualitativo y del tipo descriptivo pretende llegar a interpretaciones reflexivas que comprendan lo que el sujeto investigado quiere expresar. A su vez, realizar una oportuna comparación con aspectos teóricos sobre los hallazgos.

A raíz de ello, se plantea como problema de investigación ¿Cuáles son las estrategias de adaptación curricular para el aprendizaje de la lectura y escritura de textos, en un contexto de atención a la diversidad que emplean las docentes del segundo grado de primaria?

En cuanto, al primer objetivo detalla el “identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase”. A partir de este objetivo se establece como categoría las adaptaciones curriculares, y de esta misma dos subcategorías: adaptaciones desde el aula y adaptaciones individualizadas. Para el segundo objetivo, se plantea “analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectoescritura en el marco de las adaptaciones curriculares”. De este mismo, se toma como categoría las estrategias docentes y como dos subcategorías: estrategias para la lectura y estrategias para la escritura.

En la matriz de consistencia (Anexo 1) se puede visualizar de forma detallada la organización entre el problema de investigación, los objetivos con sus respectivas categorías y subcategorías, además de que técnica e instrumento de recojo de información se empleó.

La investigación se desarrolló en cuatro aulas del ciclo III del nivel primario de una institución educativa particular de Lima Metropolitana. La primera aula está conformada por 21 estudiantes de 7 a 8 años. La segunda integrada por 22 estudiantes de 7 a 8 años. La tercera aula por 23 estudiantes en edades de 7 a 8 años. Para cada grupo de estudiantes, se presentan diferentes formas de enseñanza atendiendo las características y dificultades de aprendizaje de cada estudiante. Por tal motivo, la selección de dichas aulas ofrece información relevante sobre cómo se atiende la diversidad de aprendizaje.

En primer lugar, es importante señalar que los informantes seleccionados para los propósitos de esta investigación son considerados piezas claves para el avance del estudio. Pues, un informante clave es aquella persona que tiene un amplio conocimiento con relación al fenómeno del estudio, que lo sabe todo a partir de su experiencia como uno de los participantes centrales de lo que se va a analizar (Mendieta, 2015). Es decir, para términos de esta investigación los informantes seleccionados son las docentes tutoras de los 3 salones del segundo grado de primaria. Por lo que, son los informantes ideales para otorgar información vital sobre el problema a estudiar ya que tiene una percepción más completa a partir de su experiencia.

Así mismo, para esta investigación cualitativa la selección de informantes debe ser un proceso muy detallado desarrollado por el investigador pues serán estos sujetos quienes le brindan a la investigación información útil para el estudio. Es decir, y a palabras de Sánchez (citado en Alejo y Osorio, 2016) expone que:

“Las personas a medida que pasan a través de realidades diferentes, están constantemente interpretando y definiendo. Diferentes personas dicen y hacen cosas distintas porque cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales, así como se hallan en situaciones diferentes (p.77).”

En ese sentido, al ser tres docentes tutoras de diferentes salones otorga a la investigación una riqueza de información, pues cada docente piensa, observa, actúa de distintas maneras, cada una interpreta el problema de estudio a partir de su percepción individual. Por lo tanto, se le envió a cada docente tutora un protocolo de consentimiento informado (Anexo 2) para participar de la investigación. En donde se

explica cuáles son los objetivos del estudio, el tiempo de duración de la entrevista, entre otros detalles.

Por consiguiente, las tres docentes tutoras seleccionadas poseen una amplia experiencia de más de 10 años de ejercicio de su carrera. La informante 1 es una profesora del 2A y ha laborado en el colegio 10 años. Inicialmente ingresó como docente de inicial, sin embargo, por políticas de la institución formó parte del grupo de primaria. Es una de las encargadas de dirigir los talleres del área de Comunicación. La informante 2, es docente por más de 10 años e ingresó al colegio a trabajar como docente de primaria, nivel educativo en el que se encuentra actualmente. Es la docente tutora del 2B y al igual que la docente 1, es encargada de dirigir los talleres en el área de Comunicación para reforzar la comprensión lectora y escritura de textos.

Por otro lado, la informante 3 es la tutora docente del 2C y lleva 8 años laborando en el colegio. Es encargada de los talleres del área de matemáticas para reforzar el pensamiento lógico matemático y el cálculo de sumas y restas. Las tres docentes informantes tienen un manejo adecuado en la enseñanza de la lectura y escritura de textos, además su vasta experiencia les permite emplear estrategias metodológicas adecuadas para adaptar las clases ante las dificultades presentadas en clase por los estudiantes.

En términos generales de la investigación se tomó en cuenta la entrevista como técnica empleada para recoger información y que es mayormente utilizada en investigaciones cualitativas, pues permite la obtención de los datos a partir de una interacción oral entre el sujeto entrevistado y el entrevistador (Folgueiras, 2016). Además, la entrevista facilita el “acceso a los aspectos cognitivos que presenta una persona o su percepción de factores sociales o personales que condicionan una determinada realidad” (Troncoso y Amaya, 2016, p.330). Con la entrevista se es capaz de entender la realidad que rodea al sujeto desde su percepción y esto se obtiene a partir de un proceso donde se realizan múltiples preguntas para obtener respuestas importantes para el desarrollo de la investigación (Hernández, 2014 y Vargas, 2012).

Lograr realizar una entrevista puede parecer sencillo, sin embargo, se debe tener en cuenta que, al ser una técnica de contacto entre dos personas, es el

entrevistador o entrevistadora quien debe tener ciertas facultades para lograr respuestas claras. Morga (2012) expresa que:

“Saber interrogar, escuchar, encontrar la lógica en las respuestas del otro y hallar la lógica en las preguntas que se harán son aspectos clave para cualquier tipo de entrevista ya sea para entrevistar un campesino, un vendedor, un niño, un paciente hospitalizado o un profesionista. El objetivo de los procedimientos es el mismo: obtener información confiable, válida y pertinente para orientar la toma de decisiones” (p.8).

En ese sentido, lo que Morga quiere decir es que el entrevistador tiene que ser una persona segura de sí mismo para poder realizar la entrevista con naturalidad y así hacer sentir incómodo al entrevistado. Por lo tanto, la entrevista es una técnica que ayuda a los investigadores a encontrar resultados sumamente importantes para sus trabajos pues conocerán las percepciones de los entrevistados y su forma de ver e interpretar alguna situación. Además, se deben elaborar preguntas precisas y tener la flexibilidad suficiente para plantear otras cuestiones que surjan en la naturaleza de la entrevista. El entrevistador no sólo se enfocará en obtener información sino en saberlas entender e interpretarlas.

Del mismo modo, que la entrevista es una de las técnicas más idóneas para una investigación de enfoque cualitativo, se necesita de un medio para lograrla. y esta sería la guía de entrevista semiestructurada. Este instrumento de recojo de información le otorga al entrevistador una mayor capacidad de flexibilidad para realizar preguntas que surjan del momento y que a su vez se adapten a las respuestas del entrevistado. Es importante señalar, que el orden de las preguntas no suele seguirse estrictamente, pues puede ser que una de las respuestas del entrevistado responda a otras preguntas aún no planteadas.

La guía de entrevista semiestructurada te permite tener una pauta de las preguntas considerando que no siempre se seguirá el orden de preguntas ya elaboradas con anticipación pues lo que se busca es empatizar con el entrevistado y lograr respuestas profundas y naturales (Troncoso y Amaya, 2016., Díaz et al., 2016).

Por lo tanto, la guía de entrevista semiestructurada es el instrumento clave del investigador pues con ella le permitirá obtener información útil para el desarrollo de la investigación. Por lo que, se debe primar que las preguntas respondan siempre al tema y objetivos de la investigación. En ese sentido se elaboró un diseño de entrevista integral (Anexo 3), en la que abarcan aspectos generales (objetivos, tipo de entrevista, fuente, duración y lugar y fecha); además, del protocolo y guía de entrevista. Para llevar a cabo la validación del instrumento se le envió a cada docente una carta solicitando su participación en calidad de experto evaluador (Anexo 4).

A las docentes en su calidad de expertas evaluadoras se les envió la matriz de consistencia de investigación, la guía de entrevista semiestructurada y la matriz de valoración del instrumento que se usará para la investigación (Anexo 5). De esa manera, les facilitó a los docentes evaluar el instrumento de investigación, registrando comentarios o sugerencias de mejoras.

Después de obtener los datos de las distintas fuentes con el uso de diversos instrumentos, el procedimiento para la organización, procesamiento y análisis de la información es una actividad propicia para articular, sistematizar y ordenar lo obtenido para un análisis detallado. Por lo que, organizar la información supone tres procesos eficientes: almacenar, codificar y recuperar. (Díaz et al., 2016). En cuanto, al proceso de almacenamiento, se hizo empleo de una matriz de consistencia para recoger información (Anexo 6) pues de esta manera el investigador organiza los datos obtenidos en relación con los objetivos planteados. En ese sentido, una matriz presenta la siguiente definición:

“Un cuadro de doble entrada compuesto por columnas y filas, que posibilita al investigador analizar y evaluar el grado de coherencia y conexión lógica entre el problema planteado, los objetivos propuestos, las posibles respuestas, los atributos (variables) que se quiere analizar y todos los elementos que se utilizan en el diseño y el método de investigación (Giesecke, 2020).”

Es decir, el investigador podrá ubicar su información y ubicarla por objetivos, categorías y subcategorías. Así mismo, para lograr un buen proceso de almacenamiento, es importante la transcripción de la entrevista. En cuanto, al proceso de codificación (Anexo 7) este supone observar los datos obtenidos, fragmentar, etiquetar los términos claves, categorizarlos y reintegrar conceptualmente al texto

uniendo la teoría acerca de una categoría central o código sobresaliente (Monge, 2015). En otras palabras, el investigador tiene la responsabilidad de analizar minuciosamente la información obtenida por los informantes y saber ubicar aspectos claves en cada categoría y subcategorías planteadas y que éstas respondan a los objetivos.

Por ejemplo, las siguientes letras corresponden a un código de una pregunta de la guía de entrevista: D01-AC-P2. La “D01”, hace referencia a Docente número 1; mientras que el “AC”, a “Adaptaciones Curriculares”; finalmente, el “P2” se refiere a la pregunta 2.

Por último, el proceso de recuperación está referido a las diferentes formas que emplea el investigador para visualizar la información obtenida. Este proceso puede estar presente durante el almacenamiento y codificación de los datos. Cabe resaltar, que por temas de ética no se colocan los nombres de los informantes si no, se presentan con el uso de iniciales (Díaz, et al., 2016). En definitiva, todos los procesos señalados son de suma importancia para que el investigador pueda acceder desde otro enfoque a la información obtenida para su respectivo análisis e interpretación.

Realizar un trabajo de investigación educativa de cualquier otra índole, es importante considerar la responsabilidad a la que se sujeta el investigador y el ser consciente que toda investigación debe pasar por una supervisión por los comités de ética, quienes revisarán y aprobarán el trabajo (Álvarez, 2018). Es decir, Álvarez expresa que todo investigador debe saber que su trabajo de investigación siempre será revisado por un grupo de personas que aseguraron que esa investigación sea de calidad y confiable.

Así mismo, Salazar et al., (2018) detalla que la ética de la investigación evita el robo de información y protege los derechos de los autores. Es decir, se han visto casos actualmente de investigaciones que han copiado información de otros autores haciéndolos pasar como suyos, por lo que esa investigación termina siendo anulada. Por lo que, la ética debe ser un valor innegable del investigador pues el tenerlo presente durante todo el proceso de su estudio le permitirá mejorar sus habilidades investigativas y su crecimiento profesional. Sumado a ello, según el artículo 10 del Reglamento del Comité de Ética de la Investigación de la Pontificia Universidad

Católica del Perú (2016) establece ciertos principios que todo investigador debe considerar cuando realiza estudios con personas.

Estos principios son los siguientes: el respeto por las personas, indica que toda persona que formará parte de la investigación debe participar de ella de manera voluntaria, además de informarle a detalle de qué tratará el estudio y que tiene la libertad de desistir de participar si así lo decide. También, de respetar sus derechos fundamentales y más aún si es una persona que se encuentre en situación de vulnerabilidad. Beneficencia y no maleficencia, es otro de los principios que el investigador debe cumplir. En este caso, se debe asegurar el bienestar de los participantes, es decir que la conducta del investigador no cause incomodidades o problemas a los terceros y si así fuera el caso, se debe compensar los daños ocasionados, así también de no ocultar los resultados de la investigación a la sociedad.

La justicia es un principio que indica al investigador a ejercer un juicio sensato, en otras palabras, evitar el sesgo que apoya prácticas injustas. Además, de brindarle el derecho a los participantes de acceder a los resultados siempre y cuando se quede en confidencialidad los datos personales. Así mismo, la integridad científica como otro principio detalla que debe existir una transparencia de los procesos y fondos utilizados durante la investigación. Por último, la responsabilidad es el principio en el que el investigador asume totalmente el compromiso de estar a cargo de la investigación y la difusión de esta. Además, de garantizar que los participantes de su estudio sean personas calificadas para pertenecer a la investigación.

En definitiva, realizar un trabajo de investigación no es un proceso sencillo con resultados inmediatos. Se debe considerar diversos aspectos importantes para su producción y uno de ellos, es la ética que debe prevalecer desde el inicio y fin del estudio por parte del investigador.

PARTE III: ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS

Durante este período de investigación se llegó al momento en el que la transcripción de la información obtenida en las entrevistas resultaría un proceso demandante y minucioso. El identificar los principales hallazgos, agruparlos en códigos y etiquetas permitió seleccionar los datos más relevantes propios de las categorías con las subcategorías. De la misma manera, esta afirmación es validada por Monge (2015) que enfatiza que el proceso de codificación supone observar los datos obtenidos, fragmentar, etiquetar los términos claves, categorizarlos y reintegrar conceptualmente al texto uniendo la teoría acerca de una categoría central o código sobresaliente. En ese sentido, esta tercera parte refleja un bagaje valioso de datos para la comprensión del estudio.

Por lo que, para tener una lectura más detallada se propone la siguiente tabla con el resumen de los resultados acorde a las categorías principales, las subcategorías correspondientes y las *etiquetas* identificadas para cada una de ellas.

Tabla 2

Resumen de los resultados

Categoría 1: Adaptaciones curriculares	Subcategorías	Adaptaciones desde el aula	- <i>Dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura</i>
		Adaptaciones individualizadas	- <i>Conocimiento que se tiene del estudiante</i> - <i>Adaptaciones desde la metodología</i>
Categoría 2: Estrategias docentes	Subcategorías	Estrategias para la lectura	- <i>Adaptaciones al material</i> - <i>Modelado de la lectura</i>
		Estrategias para la escritura	- <i>Vocabulario</i> <i>Planteamiento de inferencias</i>
			- <i>Procesamiento de la información</i> - <i>Situaciones significativas</i>

3.1. Primera categoría: Adaptaciones Curriculares

Este apartado gira en torno a los conocimientos que tienen las tres profesoras entrevistadas sobre la adaptación curricular. Para ello, se analizó las adaptaciones que se realizan desde el aula y de manera individualizada. También, de las estrategias que emplean en su labor docente para la competencia de lectura y escritura. Los resultados fueron organizados de acuerdo con las subcategorías planteadas, y cada una con una serie de etiquetas que otorgan un análisis preciso.

En cuanto a la primera subcategoría: Adaptaciones desde el aula surgieron diferentes formas de comprender este enunciado. Las entrevistadas enfatizaron que las adaptaciones desde el aula se dan en relación con las siguientes etiquetas: dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura; además del conocimiento sobre el estudiante para realizar las adaptaciones. A continuación, se visualiza líneas abajo las respuestas e interpretación de los datos.

Las tres maestras coincidieron en mencionar que las dificultades de aprendizaje forman parte de la realización de adaptaciones desde el aula, a pesar de dicha coincidencia, cada una presenta una percepción diferente. Una de ellas afirma inequívocamente que existe una relación entre la concepción sobre adaptaciones desde el aula y las dificultades de aprendizaje; tal y como se muestra en su respuesta “[...] con una comprensión de lectura muy básica, literal, no llegan a la inferencia, les cuesta dar su opinión. También, en la escritura les cuesta redactar sus ideas con coherencia, con sentido, escribir un párrafo cohesionado.” [D01- AC-AA-P1].

En cambio, para las otras profesoras afirman que las adaptaciones se ejecutan desde una metodología vinculada a un material didáctico de fácil acceso para todos y todas. Rudas (2019) sostiene que las adaptaciones “son el conjunto de modificaciones que se realizan en el proceso de enseñanza–aprendizaje, y que van a responder las necesidades educativas del grupo” (p.36). Es decir, esos cambios que ejecuta el docente permiten que la necesidad identificada sea atendida inmediatamente, tal y como lo menciona una de las docentes:

[...] estas adaptaciones pueden emplearse para toda la clase pues la lectura lenta lo puede tener la mayoría de los alumnos y puede haber niños que escriban bien pero que a veces se desligan de lo que escriben entonces les planteamos preguntas para redirigirlos a la actividad. [D02-AC-AA-P1]

Del mismo modo, Finnerty, et al. (2019) expresa que el material didáctico que se emplee para las adaptaciones curriculares debe ser novedoso, con un contenido completo y variado para que los estudiantes y docentes puedan hacer uso de su empleo sin restricción alguna. Este enunciado se reafirma con lo dicho por la tercera profesora [...] ahora estamos más orientados al currículo universal donde estamos tratando de que las adaptaciones sean más que todos recursos o andamiajes que consideramos dentro de programar conociendo bien al grupo para que puedan todos acceder. [D03-AC-AA-P1].

Entonces, las tres entrevistadas expresaron ciertas peculiaridades en sus respuestas, y a pesar de que no todas coincidían en su totalidad hubo un punto medio el cuál fue sobre la relación entre las dificultades de aprendizaje con las adaptaciones. También, se puede expresar que las dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura son los problemas más frecuentes entre los alumnos y que depende de los profesores atender esa variedad de situaciones.

La siguiente etiqueta gira en torno al conocimiento que se debe tener del estudiante: qué sé de él o ella, para realizar adaptaciones curriculares desde el aula. Las 3 profesoras reportan que la base de las adaptaciones responde a lo que el docente conoce de los estudiantes, tales como sus dificultades y sus fortalezas. Al no tener una idea clara de lo que pueda necesitar el estudiante, las adaptaciones no tendrán validez y esto se podrá observar en las respuestas de las docentes líneas abajo.

Resulta sorprendente que las 3 profesoras concuerdan que las adaptaciones nacen de las dificultades o necesidades del alumnado pues para el Ministerio de Educación (2021) señala que las adaptaciones deben considerar a cada estudiante del aula único en su aprendizaje, con distintas formas de aprender, además de brindarles las herramientas necesarias para su progreso académico. Sin embargo, queda en la reflexión lo expresado por una docente “aún persisten mitos que adaptar es darle al niño lo que pueda hacer, pero en realidad esa es una parte, si ya sabemos que puede hacer eso y le damos lo mismo no le estamos retando a avanzar” [D03-AC-AA-P2].

Por lo tanto, la conciencia pedagógica no queda solo en reconocer para qué sirven las adaptaciones y cómo emplearlas, sino que implica un proceso integral hacia lo que se espera lograr con el estudiante y retarlo a seguir progresando. Las adaptaciones no deben centrarse solo en brindar materiales o estrategias en función a esas necesidades, sino que de ellas se puedan aprovechar para el beneficio académico de los estudiantes. Sin duda alguna, las 3 docentes reconocen con claridad que las adaptaciones curriculares que surgen desde el aula son para estudiantes que los requieran y para quienes pretenden afianzar su aprendizaje.

La segunda subcategoría concierne a las adaptaciones individualizadas, y se comprenden como los ajustes que atienden las necesidades específicas de los estudiantes (Loza, 2018). Estos ajustes pueden darse desde la metodología del docente en el momento de enseñanza o en la adaptación de los materiales. En casos más demandantes, las adaptaciones parten desde el currículo, ya sea en los objetivos o contenidos de aprendizaje. Del mismo modo, el análisis de datos procedente de las entrevistas realizadas a las profesoras se obtuvieron dos etiquetas adecuadas para la sistematización de la información, las cuáles son: adaptaciones no significativas y adaptaciones significativas.

Las adaptaciones no significativas se comprenden a ser los cambios que se producen en su mayoría en la metodología del docente, ya sea desde los objetivos de la clase, el contenido del tema, criterios de evaluación, etc (Ministerio de Educación Pública). Dicho de otra manera, las adaptaciones no significativas no parten a ser cambios profundos, Grau y Fernández (2008) enfatizan que “no afectan a los objetivos educativos, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo con el que se encuentra el alumno. El tutor realizará tales adaptaciones sin necesidad de trámites que superen el ámbito del centro” (p. 5). En ese sentido, las 3 docentes afirman emplear adaptaciones no significativas en su metodología de enseñanza.

La primera y segunda docente expresan lo siguiente “[...] un niño que todo escribe con letra script y que a la hora de escribir en la pizarra también todo este en letra script, las oraciones más cortas [...]”. [D01-AC-AI-P3] “[...] tratamos de que sea menos que los demás y abreviar las oraciones tomando en cuenta que su procesamiento para pensar las palabras es más lento. [D02-AC-AI-P3]”. Se puede entender que ambas docentes ejercen adaptaciones que están enfocadas en el

momento de las actividades, ya sea desde la escritura en la pizarra o el abreviar las oraciones.

Por lo que, las adaptaciones cumplen con atender a las dificultades de los estudiantes sin ser cambios tan significativos pues no se requirió modificar algún elemento de la programación curricular. Como dice el Ministerio de Educación Pública (2017) forma parte de las adaptaciones no significativas el “dar más tiempo al estudiante para realizar el trabajo y los exámenes, reducir cantidad de palabras en redacciones, reducir cantidad de ejercicios, emplear apoyo de compañeros, asegurarse que el estudiante comprende las instrucciones, etc.” (p.3). Por lo tanto, ambas docentes emplean estas adaptaciones de manera similar.

En cuanto, a la tercera docente tiene un enfoque diferente con relación a sus compañeras pues para ella las adaptaciones consta de “planificar para todos los diferentes recursos y qué cada uno utilice lo que necesitan. Sin que el hecho de que haya actividades o ejercicios más fáciles o sencillas le quite la oportunidad a cualquiera” [D03-AC-AI-P3].

En ese sentido y lejos de la mirada de la metodología de sus compañeras esta docente relaciona estas adaptaciones desde el marco de la planificación en el que atribuye que los cambios pueden ser para cualquier estudiante con o sin problemas de aprendizaje. Lo cual, esta percepción está validado por Grau y Fernández (2008) que enfatizan que las adaptaciones “no afectan a los objetivos educativos, que siguen siendo los mismos que tenga el grupo con el que se encuentra el alumno” (p.5).

Entonces, se puede decir que las adaptaciones no significativas son comprendidas desde la metodología y la planificación curricular, además que estos ajustes al no ser tan profundos o significativos pueden emplearse de manera diligente para los estudiantes que lo requieran.

Las adaptaciones significativas son entendidas como cambios más exigentes y es que parten desde la modificación de algún elemento del programa curricular para ajustarse a objetivos viables y que puedan lograr los estudiantes. Además, estas adaptaciones se realizan previa evaluación del departamento psicopedagógico, ya que modifican los objetivos de las clases, los contenidos y criterios de evaluación (Ministerio de Educación Pública, 2017, y Grau y Fernández, 2008). En ese sentido,

las 3 docentes sostienen que también emplean las adaptaciones significativas, esto se comprueba en sus respuestas.

Para la primera docente menciona “los formatos que les damos también, añadido a la escritura hay un tema de la lectura básica, entonces los textos son más cortos para esos estudiantes con dificultades específicas” [D01-AC-AI-P3]. En cuanto, a la segunda expresa “Entonces, con estas fichas ya adaptadas, él logra leer más rápido ya que tiene dificultad para la lectura porque lee muy lento entonces el texto está abreviado, la parte para completar está abreviada. Entonces, sí realizamos estas adaptaciones individuales [D02-AC-AI-P3]”. Por último, la tercera docente informa “Inicialmente, hemos adaptado el material cuando hemos visto que no ha sido suficiente entonces hemos tratado de adaptar un poco la exigencia y en algunos casos específicos hemos tenido que adaptar currículo”. [D03-AC-AI-P3].

Entonces, se puede interpretar que tanto la primera y segunda docente hacen énfasis en la adaptación de material para casos específicos. Puesto que, la adaptación del material tiene mucho que ver con el contenido pues las fichas que emplean para sus estudiantes son para la clase, pero de una manera más abreviada. En cuanto, a la tercera docente que de igual manera realiza adaptaciones al material, pero con una exigencia mayor que deriva desde el currículo. Por lo tanto, lo dicho por parte de las 3 docentes se valida con lo afirmado por los autores líneas arriba.

Para esta segunda subcategoría se identificaron diferentes percepciones entre los docentes hacia las adaptaciones individualizadas pero que coinciden en emplearlas en su ejercicio docente. Además, hacen uso de las adaptaciones no significativas y significativas para atender las necesidades de un grupo específico.

En conclusión, esta primera categoría informa que son más frecuentes las dificultades de aprendizaje en cuanto a la lectura y escritura en los niños, y aunque suene recurrente, esta responsabilidad recae en el accionar de los docentes. También, que las adaptaciones curriculares que surgen en el aula son para los estudiantes que deseen fortalecer su aprendizaje y quienes lo requieran con mayor necesidad. Por último, el empleo de las adaptaciones individualizadas dependerá del propósito que se quiera lograr ya sea para un solo estudiante o un grupo específico.

3.2. Segunda categoría: Estrategias Docentes

En este segundo apartado se trata de explicar qué estrategias emplean las docentes entrevistadas en relación con las adaptaciones curriculares cuyo enfoque se centra en las competencias de lectura y escritura. Por lo que, esta segunda categoría se divide en dos subcategorías las cuales son: Estrategias para la lectura y Estrategias para la escritura. A su vez, es importante mencionar que cada subcategoría contiene una serie de etiquetas que han permitido que el análisis sea más preciso y comprensible de leer.

La lectura forma una de las tantas habilidades valiosas del ser humano para comprender lo que quiere comunicar un texto o un lenguaje de señas. En términos educativos, la lectura es la segunda competencia del área de Comunicación propuesta en el Programa Curricular de Educación Primaria. Por lo que, se espera que los niños desde edades tempranas desarrollen esta competencia como parte de su vida diaria. Como dice Salcedo (2017) se debe aprender a desarrollar las “habilidades para construir el significado que fue depositado en lo impreso como es lo escrito, habilidades que son indispensables para la comprensión de textos (p.15).” Entonces y con relación a las adaptaciones curriculares, los docentes deben emplear una batería de estrategias propicias para fortalecer la lectura.

La primera subcategoría la cual responde a las estrategias para la lectura de textos contiene una lista de etiquetas identificadas tras un minucioso análisis de las respuestas obtenidas a las docentes entrevistadas. Por lo que, estas etiquetas hacen noción al uso del vocabulario, el modelado de la lectura, y el planteamiento de inferencias.

El uso del vocabulario es una estrategia que el docente emplea en los textos que presenta a sus estudiantes acorde a su edad y nivel de lectura. Las tres profesoras indican emplear esta estrategia para la comprensión lectora por lo que podemos obtener de la primera docente lo siguiente “Podemos trabajar, resaltar las palabras nuevas en negrita para que los chicos de pronto puedan tener una ayuda. Se puede poner el significado de esas palabras [D01-ED-EL-P4]. Para la segunda profesora expresa “les planteamos textos un poco más extensos con vocabulario nuevo y de su habla diaria porque ya tienen qué leer no igual que al inicio si no un texto largo porque

ya son capaces de hacerlo y a la persona que se le necesite adaptar se le hace”. [D02-ED-EL-P4].

Así mismo, la tercera docente menciona “Tratamos en la medida posible que aparezca en la ficha alguna palabra nueva [...] el vocabulario para que no haya tantas palabras nuevas, pero sí algunas”. [D03-ED-EL-P4]. Por lo que, tras lo obtenido por las tres profesoras se puede conocer que todas hacen uso del vocabulario como estrategia para reforzar la lectura. Aunque cada una con un estilo diferente, pues la diferencia entre las tres radica en la esencia de la aplicación, por ejemplo la primera docente lo enfoca desde la relación de las palabras nuevas a los significados. Mientras que para la segunda desde el formato del texto y la tercera desde la inclusión de palabras nuevas.

Para Rioseco y Navarro (s.f) señalan que el objetivo de esta estrategia es que los estudiantes puedan familiarizarse con las palabras que identifican mientras leen. También, se espera que a medida que el estudiante va obteniendo mayor vocabulario y comprensión lectora, se le otorgue textos con mayor exigencia que lo rete a ampliar su vocabulario y potenciar la comprensión. Entonces, a partir de lo mencionado por las docentes y agregado a ello lo expresado por los autores se determina que el uso del vocabulario es una estrategia útil para la lectura de textos favoreciendo a la comprensión lectora de los estudiantes.

El modelado de lectura es otra estrategia mayormente utilizada por los docentes para fomentar la lectura. Se entiende por esta estrategia a “la verbalización y exteriorización de los procesos de pensamiento y de autorregulación llevados a cabo por el docente, otorgando a los niños observar cómo se construye la comprensión de textos” (Llamazares y Cortés, 2016, p. 156) a partir del ejemplo. En otras palabras, los estudiantes podrán observar cómo debe realizarse la lectura, en qué parte de entonar. También, al ver que la docente inicia con la lectura genera lazos de confianza para los estudiantes y evitan sentirse abrumados.

Por ejemplo, la primera docente detalla que el modelado de lectura genera “que los demás que no tienen una lectura más fluida de pronto no sientan la frustración y angustia de leer un párrafo solos sino más bien se sientan apoyados entre los demás y su docente”. [D01-ED-EL-P4]. Por lo que, esta docente se avala en usar esta estrategia para enseñar y motivar a los estudiantes. Por otra parte, la segunda docente

emplea el modelado desde otra perspectiva “También, damos el modelado de cómo se debe leer y hacer las pausas necesarias, respetar el punto, al coma, los signos de interrogación y admiración.” [D02-ED-EL-P4]. Es decir, su modelado se enfoca más en la pronunciación y acentuación de las palabras.

En cuanto a la tercera docente, emplea el modelado desde el aprendizaje de la lectoescritura empleando libros semanales “Y trabajamos con el modelado de la lectura, sobre todo en primer y segundo grado [...] teníamos en el aprendizaje de la lectoescritura el libro semanal”. [D03-ED-EL-P4]. De modo que las tres profesoras tienen un estilo diferente de emplear esta estrategia pero que tienen el mismo objetivo de fortalecer la habilidad lectora. A pesar de ello, se pudo establecer que lo dicho por las docentes guardan relación con lo expresado por parte de los autores.

El planteamiento de inferencias es otra de las estrategias y según Duran (2019) es cuando el docente debe ser capaz de otorgarle al estudiante ciertas preguntas en un intervalo de tiempo comprendido como el antes, durante y al final de la lectura. Así el estudiante podrá hacer uso de sus conocimientos previos y de lo que va comprendiendo mientras lee para lograr inferencias más concisas.

Antes de una lectura, hacemos lo que es la predicción ellos piensen y digan de qué tratará la lectura entonces escuchamos sus opiniones y después de la lectura ellos se dan cuenta si lo que dijeron está bien o no. Una vez ya en la lectura, hacemos otras preguntas, de qué trató la lectura, qué pasó, qué sucedió, y lo relacionamos muchas veces con la vida real ¿qué haría usted? ¿qué harían? también lo relacionamos con lo que pasa en el salón. [D02-ED-EL-P4]

Es decir, para asentar una lectura significativa no solo basta con el planteamiento de inferencias sino también procurar recoger la información oral de los estudiantes en base a sus opiniones, a través de las preguntas. Ello permitirá al docente identificar quién está logrando un mayor nivel de comprensión lectora y quién necesita de ciertos andamiajes para lograrlo. “Hay varios aspectos que planteamos como las preguntas inferenciales, de qué tratará el texto, qué pasará después, cómo serán los personajes, que va para todos. [D01-ED-EL-P4]. Por lo que, las inferencias forman parte de la lectura y más en la comprensión pues los estudiantes tendrán que

dar respuestas haciendo uso de hipótesis sobre de qué tratará el texto o qué pasará después, tal y como lo expresan las docentes.

En resumen, esta primera subcategoría explica que las diferentes estrategias para la lectura mencionadas líneas arriba son empleadas por todas las docentes entrevistadas. También, que cada estrategia tiene como propósito común fomentar en los estudiantes una lectura más compleja pues no sólo se busca incluir un vocabulario nuevo, sino que esos términos ayuden a comprender la esencia del texto. Reforzado, de un modelado de lectura en el que el estudiante comprenda cómo se debe leer y reforzado de preguntas que permitan al estudiante realizar inferencias oportunas.

La escritura es otra de las competencias esenciales para el desarrollo integral de los estudiantes. Pues esta habilidad permite la construcción de esquemas cognitivos propios respecto a experiencias significativas en base a la redacción. Dicho de otra manera, la escritura no implica ser un proceso de copia superficial pues su objetivo es que el escritor transmita con emociones, ideas, opiniones, etc (Díaz y Prince, 2012). Así mismo, es una de las competencias que brindan un aprendizaje palpable cuya “transferencia cognitiva y afectiva va mucho más allá de lo que se pueda imaginar” (Romero, 2016), desde una escritura libre hasta una en la que se debe seguir indicaciones.

Por lo tanto, la segunda subcategoría responde a las estrategias para la escritura, en la que se obtuvieron como etiquetas: el procesamiento de la escritura y la escritura a partir de situaciones significativas.

Se comprende como procesamiento de información a la acción de producir textos propios y de opinión. Pérez Ruíz y La Cruz Zambrano (2014) exponen que el estudiante podrá producir textos de opinión en base a un tema significativo acorde a sus intereses o respecto a un libro del plan lector leído con anterioridad. Lo que se espera es que a partir de sus ideas se pueda identificar si los estudiantes tienen dificultades para escribir o les resulta fácil hacerlo, y esto también dependerá si han comprendido lo que leyeron. Por lo que, el procesamiento de la información debe darse en una escritura libre y que sus ideas sean validadas siempre encaminado a la coherencia del tema. Tal y como lo expresan las docentes:

La dosificación de los conceptos también, por ejemplo, cuando tenemos que escribir un concepto ahora que se viene lo del tema de los sentidos: para qué sirve el sentido del olfato, y yo puedo tener un concepto bien detallado, preciso del tema [...] porque el objetivo en sí es lo que yo quiero que aprenda para qué sirve y cuál es el órgano de ese sentido. Entonces, puedo sistematizar de una forma distinta con menos líneas, también de esa forma estoy adaptando la cantidad del concepto sin perder el contenido más importante. [D01-ED-EE-P6]

También, les pedimos qué hagan un resumen del libro plan lector que han leído con sus propias palabras, y es algo que les cuesta a los chicos porque quieren abrir el libro y escribir lo mismo que dice ahí pero siempre se les recomienda qué escriban lo que ellos han comprendido o con preguntas guías. [D02-ED-EE-P6].

En resumen, las dos profesoras emplean el procesamiento de la información a partir de la escritura de textos en base a lo leído ya sea una ficha informativa o el libro de plan lector. Efectivamente, Pérez Ruíz y La Cruz Zambrano (2014) afirman que el estudiante podrá producir textos de opinión en base a un tema significativo acorde a sus intereses o respecto a un libro del plan lector leído con anterioridad tal y como lo plantean las profesoras. Aunque, no se haya encontrado alguna expresión por parte de la tercera profesora sobre el uso de esta estrategia se puede interpretar que emplea otra manera de fomentar la escritura en sus estudiantes.

La escritura a partir de situaciones significativas es otra estrategia identificada en base a las respuestas de las profesoras. Al igual que, la estrategia de procesamiento de información, esta estrategia también parte de los intereses de los estudiantes, temas libres (ya sea de un libro) o experiencias. Rioseco y Navarro (s.f) proponen reforzar la escritura a partir de un texto leído o de intereses. Para este caso, la docente debe proporcionar la tarea de realizar una producción escrita sobre lo que comprendió del texto para así identificar la comprensión, el vocabulario empleado y que nociones creativas agregó o de una experiencia que le genere muchas ideas para escribir.

Así mismo se obtuvo de las entrevistas las siguientes respuestas de las profesoras: Otra estrategia es plantear situaciones significativas que partan del interés del alumno para qué escriban sobre algo que conozca o ha vivido, sobre sus

vacaciones, viajes, etc., que les va a permitir tener un bagaje de más información para escribir. [D01-ED-EE-P6]

También, hacemos los escritos libres, donde los chicos escuchen un tema libre y se les da unas pautas y ciertas preguntas guías que les ayuda a construir el párrafo. Y antes de iniciar el escrito les recordamos el uso de las mayúsculas, de los puntos, el espacio que tiene que haber en párrafo en párrafo, se trata de que esos escritos sean reales, algo que les haya pasado. [D02-ED-EE-P6]

Pero los niños disfrutaban mucho de la lectura creativa entonces tenemos un cuaderno que se llama Cuaderno de los escritos, donde es una escritura más libre, sí es cierto que no siempre puedan elegir los temas, pero digamos que tratamos que los temas están vinculados a su realidad, a sus intereses, experiencias personales, etc. Digamos si vamos a tener una actividad en el colegio, escribimos sobre las emociones que despiertan antes sobre esa actividad, y luego lo que más me gustó de la actividad, lo que pudo ser mejor, buscamos diferentes pretextos para escribir. [D03-ED-EE-P6]

Entonces, a partir de lo expresado por las tres docentes se determina que todas hacen uso de la escritura considerando como estrategia el uso de situaciones significativas. Al hacer uso de esta estrategia los estudiantes se sienten motivados para escribir párrafos, independientemente de la gramática que se corregirá constantemente, los estudiantes serán capaces de sentirse autores de sus propios escritos.

Por lo tanto, en esta segunda subcategoría ambas estrategias: procesamiento de la información y las situaciones significativas forman parte esencial del proceso de aprendizaje en relación con la escritura de los estudiantes. Se puede interpretar, que la mayoría de las profesoras responden al uso de estas estrategias de manera óptima pues priorizan la naturalidad en la que se producen los textos por parte del estudiante.

Definitivamente, esta segunda categoría expone una diversidad de estrategias empleadas por las docentes y que sin duda cada una con un estilo diferente. En cuanto, a las estrategias para la lectura se hace énfasis al hecho de que el estudiante tiene que ser capaz de adentrarse a la lectura, dicho de otro modo, ser uno con el texto que lee para que así pueda lograr una comprensión más compleja y completa en ideas. Así mismo, las estrategias para la escritura invitan al estudiante a ponerse en el rol de escritor autónomo que logre producir textos con mayor naturalidad y coherencia.

Conclusiones

En el presente apartado se exponen las principales conclusiones a las cuales se llegaron a partir de los resultados obtenidos.

En primer lugar, se concluye que las docentes entrevistadas refieren una percepción positiva con relación al uso de las adaptaciones curriculares desde los dos niveles propuestos en la investigación: en el aula y las individualizadas. Además, que las adaptaciones individualizadas fueron las más mencionadas por las profesoras en su práctica docente, considerando al estudiante como punto clave para realizar cualquier tipo de modificación.

En segundo lugar, las profesoras plantean que las adaptaciones empleadas para contrarrestar los problemas de aprendizaje en la lectura y escritura tendrán un mejor desarrollo si se considera las capacidades del estudiante. Además, de considerar dentro de la planificación de las adaptaciones cómo responderá los estudiantes ante el uso de estas para el beneficio académico.

En tercer lugar, se deduce que las adaptaciones no significativas han sido las de mayor empleo por parte de las profesoras en sus aulas. Las entrevistadas enfocan estas adaptaciones en el material didáctico y a la planificación curricular. Para ellas, es más viable que todos los estudiantes tengan acceso a estas adaptaciones con un mismo objetivo de aprendizaje con la diferencia del nivel de exigencia que cada uno necesitaría.

En cuarto lugar, las docentes hacen uso de una variedad de estrategias para la lectura, entre las cuales se encuentran: el uso del vocabulario, el modelado de la lectura y el planteamiento de inferencias. Así mismo, se identificó que cada docente hace uso de las estrategias tomando en cuenta el propósito que quiere alcanzar con sus estudiantes de manera general o específica.

En quinto lugar, y al igual que las estrategias de lectura para la escritura, las profesoras coincidieron en el uso de ciertas estrategias, tales como: procesamiento de la información y la escritura a partir de situaciones significativas. También, que las profesoras al emplear estas estrategias fomentan una escritura más significativa para sus estudiantes.

Recomendaciones

Se recomienda que las docentes puedan establecer un espacio de reunión para discutir las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes con relación a los procesos de lectura y escritura. De esta manera, podrán tener un panorama más específico para seleccionar las estrategias más adecuadas que contribuyan favorablemente a ayudar a los estudiantes. La base de selección de dichas estrategias partirá desde la propuesta que ofrece esta investigación para una atención más viable en cuanto a las dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura.

Por otra parte, se sugiere introducir otras estrategias de aprendizaje para la lectura y escritura, en relación con la categoría de Estrategias docentes, en otras palabras, que sean estrategias empleadas por los y las profesoras. De esta manera, se logrará un compilado de estrategias útiles tanto para los alumnos como para los docentes y así iniciar una nueva investigación enfocada sólo en estrategias para las competencias de lectura y escritura en el nivel primario.

También, se invita los profesores y profesoras a realizar de manera constante un espacio de reflexión pedagógica fuera del horario de clases. Esto permitirá identificar de manera más consciente los aspectos a mejorar y las fortalezas vitales para un contexto circulante de adaptaciones curriculares y atención a la diversidad.

El estudio puede aplicarse para otro grupo de informantes con objetivos similares al de la investigación cuyo propósito se enmarque en la atención a la diversidad. Los diferentes grupos futuros por involucrarse podrían ser psicólogos con una perspectiva más profunda sobre el comportamiento del ser humano. También, el equipo directivo que tenga proyecciones de involucrar aspectos más actualizados sobre la atención a la diversidad en sus aulas.

Referencias

- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2015). El papel de la descripción en la investigación cualitativa. *Cinta de moebio*, 53. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2015000200006>
- Alejo, M. y Osorio, B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 35 p. 74-85. https://www.researchgate.net/publication/337428362_El_informante_como_persona_clave_en_la_investigacion_cualitativa
- Álvarez, P. (2018). Ética e Investigación. *Boletín Redipe*, 7(2), 122-149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6312423>
- Álvarez, E. y González, L. (2020). Estrategias para fortalecer la lectura en casa de los niños del Jardín Infantil Carrusel de Ideas [Corporación Minuto de Dios Universitaria]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/10501/1/T.EDI%20_%C3%81lvarezErika-Gonz%C3%A1lezLinda_2020.pdf
- Arellano, E. (2013). Epistemología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa: Paradigmas y Objetivos. *Revista de claseshistoria*, (12), 3.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2016). *Aprendizaje de la lectoescritura*. http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Comité de ética de la investigación de la PUCP. (2016). REGLAMENTO DEL COMITÉ DE ÉTICA DE LA INVESTIGACIÓN DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ [Archivo PDF]. <http://cdn02.pucp.education/investigacion/2016/06/23214253/Reglamento-2016-VF.pdf>
- Cornejo, C. (2017). Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo. *Revista Colombiana de Educación*, (73), 77-96. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077>
- Cornejo, C., Olivera Rivera, E., Lepe Martínez, N., y Vidal Espinoza, R. (2017). Percepción de los agentes educativos respecto de la atención a la diversidad en establecimientos educativos. *Revista Electrónica Educare*, 21(3), 1-24. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.17>
- Corporación Universitaria Iberoamericana. (s.f). *Adaptaciones curriculares*. http://aulavirtual.iberoamericana.edu.co/recursosel/Documentos_cursos/Lic%20Pedagogia%20Infantil/Sexto%20semestre/Adaptaciones%20curriculares/Adaptaciones%20Curriculares.pdf
- Corredor, Z. (2016). Las adecuaciones curriculares como elemento clave para asegurar una educación inclusiva. *Educación en contexto*, 2(3), 56-78. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6296699.pdf>

- Díaz, C., Suárez, G. y Flores, E. (2016). Guía de investigación en educación. PUCP https://repositorio.pucp.edu.pe/index/bitstream/handle/123456789/133219/GUIA-DE-INVESTIGACION-EN-EDUCACION_21_11_16.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Díaz, C. y Prince, M. (2012). ¿Cómo los niños perciben el proceso de la escritura en la etapa inicial? *Estudios Pedagógicos*, 37(1), 215-233. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v38n1/art13.pdf>
- Durán, N. (2019). Estrategias pedagógicas para el desarrollo de la lectura inferencial. *Educación y Ciencia*, (23), 367-382. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7982139>
- Escarbal Frutos, A., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Ruiz, T., López Hidalgo, J., Orcajada Sánchez, N., y Sánchez Martín, M. (2012). La atención a la diversidad: la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15(1), 135-144. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=217024398011>
- Fialho Capellini, V., Neves das, A., Abreu Fonseca, K. y Crema Remoli, T. (2015). Curriculum Adaptations: What do Participants of Continuing Education Program Say about it? *Journal of Education and Human Development*, 4(1), 51-63. <http://dx.doi.org/10.15640/jehd.v4n1a7>
- Finnerty, M.S., Jackson, L.B. y Ostergren, R. (2019). Adaptations in General Education Classrooms for Students with Severe Disabilities: Access, Progress Assessment, and Sustained Use. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 44(2), 87-102. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1540796919846424>
- Folgueiras, P. (2016). La entrevista. Diposit Digital. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- García Rodríguez, Y. (2019). Diversidades Culturales Desde Una Concepción Plural en El Aula De Educación Primaria Y Secundaria. *Revista Prisma Social*, 25, 66-83.
- García Prieto, F. y Delgado García, M. (2017). Estrategias de enseñanza como respuesta a la diversidad: Concepciones y prácticas del pedagogo terapéutico. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 103-116.
- Giesecke, Mercedes P. (2020). Elaboración y pertinencia de la matriz de consistencia cualitativa para las investigaciones en ciencias sociales. *Desde el Sur*, 12(2), 397-417. <https://dx.doi.org/10.21142/des-1202-2020-0023>
- Gómez, J. (2015). Pautas estrategias para entender y atender la diversidad en el aula. *Pulso*, 28, 199-214.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (Ed.). (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill Education. (6^a ed.). <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

- Hernández, R. (2014). La investigación cualitativa a través de entrevistas: su análisis mediante la teoría fundamentada. *Cuestiones pedagógicas*, 23. p. 187-210. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909706>
- Inocente, A. (2015) *El proceso de adaptación curricular en las unidades de aprendizaje para la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en cuatros instituciones públicas del nivel primario la UGEL N°06* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional - Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Pérez Ruíz, V. del C., y La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1–16. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n21/n21a02.pdf>
- Pontificia Universidad Católica del Perú (2022). La investigación Descriptiva con Enfoque Cualitativo en Educación. *Facultad de Educación*, 1. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA-20221.pdf>
- Kaur, N. (2013). Curriculum Adaptation for the Learning Disabled. *International Educational E-Journal*, 2, 26-31. (PDF) Curriculum Adaptation for the Learning Disabled (researchgate.net)
- Loza, J. (2018). *Adaptaciones curriculares y el aprendizaje de lectoescritura en estudiantes de educación general básica elemental del Colegio Gutenberg Schule*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar]. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6127/1/T2634-MIE-Loza-Adaptaciones.pdf>
- Llamazares Prieto, M.T., Cortés Fradejas, A. y Dolores, M. (2016). Lectura compartida y estrategias de comprensión lectora en Educación Infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 71, 151-172. <https://doi.org/10.35362/rie7109>
- Mendieta Izquierdo, G., (2015). Informantes y muestreo en investigación cualitativa. *Investigaciones Andina*, 17(30), 1148-1150. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=239035878001>
- Ministerio de Educación [MINEDU] (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación [MINEDU]. (2016). *Programa Curricular de Educación Primaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-primaria.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2017). *Adecuaciones de Acceso y Curriculares en Educación Tradicional, Curso Lectivo 2016*. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/04_17.pdf
- Ministerio de Educación (2021). *Orientaciones para realizar adaptaciones curriculares en las experiencias de aprendizaje*. [Archivo

PDF].<https://repositorio.perueduca.pe/webs/orientaciones-curriculares-aprendizaje.pdf>

- Ministerio de Educación y Ciencia. (2016). *Guía de adaptaciones curriculares*. Consejería de Educación y Ciencia. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/05/guia-de-adaptaciones-curriculares.pdf>
- Ministerio de Educación Pública (2017). *Adecuaciones de Acceso y Curriculares en Educación Tradicional, Curso Lectivo 2016*. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/BOLETINES/04_17.pdf
- Monge, V. (2015). La codificación en el método de investigación de la grounded theory o teoría fundamentada. *Innovaciones educativas*, 17(22), 77-83.
- Morga, L. (Eds.). (2012). *Teoría y Técnica de la entrevista*. Red Tercer Milenio. <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/bitstream/123456789/2712/1/Teor%C3%ADa%20y%20t%C3%A9cnica%20de%20la%20entrevista.pdf>
- Navarro Montano, J. y Gordillo Gordillo, M. (2014). El aula como escenario de la diversidad: análisis de las prácticas educativas del profesorado de educación infantil. *Campo Abierto*, 33(2), 115-125. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/111855/Ca2014-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Neil, D. y Cortez, L. (2018). *Procesos y Fundamentos de la Investigación Científica*. UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/12498/1/Procesos-y-FundamentosDeLainvestiacionCientifica.pdf>
- Grau, C. y Fernández, M. (2008). La atención a la diversidad y las adaptaciones curriculares en la normativa española. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46(3), 4-16. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/2366Rubio.pdf>
- Pérez Ruíz, V. del C., y La Cruz Zambrano, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona Próxima*, 21, 1-16. <http://www.scielo.org.co/pdf/zop/n21/n21a02.pdf>
- Reta, A. (2016). Las adaptaciones curriculares. *Publicaciones Didácticas*, 78, 481-489. <https://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/078104/articulo-pdf>
- Resolución 222 de 2021 [Ministerio de Educación]. Lineamientos para la diversificación curricular en la Educación Básica. 13 de julio de 2021.
- Rioseco, R. y Navarro, C. (s.f). Tres estrategias para desarrollar y ejercitar la lectura comprensiva: Un enfoque psicolingüístico. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n3/06_03_lzquierdo.pdf
- Romero, L. (2016). *El aprendizaje de la lectoescritura*. Fe y Alegría. <https://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2016/09/EI-aprendizaje-de-la-Lectoescritura-libro-pdf.pdf>

- Rudas, M. (2019). Las adaptaciones curriculares en el área de Comunicación [Tesis de Licenciatura, Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14039/2394/RUDAS%20ROJAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar, M., Icaza, M., y Alejo, O. (2018). La importancia de la ética en la investigación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 305-311. <http://rus.ucf.edu.cu/index.php/ru>
- Salcedo, W. (2017). *Estrategias metodológicas para mejorar la lecto-escritura en los niños y niñas de los grados tercero y cuarto del centro educativo El Limón del Municipio de San Benito Abad, en el departamento de Sucre*. [Tesis de licenciatura, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/10100/salcedowilmar2017.pdf?sequ>
- Sánchez, R. (2016). Modelo de la Etapas de Escritura para la producción de Textos. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <https://repositorio.unprg.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12893/1572/B-C-TES-TMP-414.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Sánchez, F. (2019). Fundamentos epistémicos de la investigación cualitativa y cuantitativa: consensos y disensos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 13(1), 102-122. doi: <https://doi.org/10.19083/ridu.2019.644>
- Troncoso, C. y Amaya, A. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Rev. Fac. Med*, 65 (2), 329 - 332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Vargas, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. *Calidad en la Educación Superior*, 3(1), 119-139. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3945773>

Anexos

Anexo 1. Matriz de consistencia

Título de la investigación	Percepciones de los docentes sobre los tipos de adaptación curricular para atender la diversidad en el área de comunicación			
Línea de investigación	Educación, Ciudadanía y Atención a la Diversidad			
Pregunta problema	¿Cuáles son las estrategias que emplean las docentes del segundo grado de primaria, en el marco de adaptación curricular para el aprendizaje de la lectura y escritura de textos en un contexto de atención a la diversidad?			
Objetivos específicos	Categorías	Subcategorías	Técnicas	Instrumentos
Identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase	Adaptaciones curriculares	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptaciones desde el aula • Adaptaciones individualizadas 	Entrevista	Guía de entrevista semiestructurada
Analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectoescritura en el marco de las adaptaciones curriculares	Estrategias docentes	<ul style="list-style-type: none"> • Estrategias para la lectura • Estrategias para la escritura. 		

Anexo 2. Protocolos de consentimiento informado

PROTOCOLOS DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PARTICIPANTES DE INVESTIGACIÓN

El objetivo de este protocolo de consentimiento es brindar a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella.

La presente investigación es conducida por Karina Santamaria Chañi, estudiante de pregrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú y asesorada por Sylvana Valdivia. Los objetivos de este estudio son: **Identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase y Analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectoescritura en el marco de las adaptaciones curriculares.**

Si usted accede a participar en esta investigación, se le pedirá responder ciertas preguntas en el marco de una entrevista. Esta tomará aproximadamente 60 minutos de su tiempo. Lo que se converse durante estas sesiones se grabará, de modo que se pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recaude será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones serán eliminadas.

En caso de tener alguna duda sobre la investigación, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: karina.santamaria@pucp.edu.pe o al número 988680909 , así como también al correo de la asesora svaldivia@pucp.edu.pe. Además, el estudio respeta los principios éticos de la investigación de la universidad, como responsabilidad, respeto e integridad científica.

Yo, _____, doy mi consentimiento para participar en el estudio y autorizo que mi información se utilice en este.

Asimismo, estoy de acuerdo que mi identidad sea tratada de manera **confidencial**, es decir, que en la investigación **no** se hará ninguna referencia expresa de mi nombre y los investigadores utilizarán un código de identificación o pseudónimo. Finalmente, entiendo que recibiré una copia de este protocolo de consentimiento informado.

Nombre completo de la participante

Firma

Fecha

Karina Kemberli Santamaria Chañi *KarinaSCh*

Anexo 3. Diseño de entrevista integral

Diseño de la entrevista

Nombre del estudio: Percepciones de los docentes sobre los tipos de adaptación curricular para atender la diversidad en el área de comunicación

1. Objetivos de la Entrevista:

- Identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase
- Analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectura y escritura en el marco de las adaptaciones curriculares

2. Tipo de entrevista:

Entrevista semiestructurada

3. Fuente:

Se entrevistó a 4 docentes con una amplia experiencia en la enseñanza del área de Comunicación.

4. Duración:

De 45 a 60 minutos.

5. Lugar y fechas:

En las instalaciones de la institución educativa particular durante las semanas del 17 de octubre y 21 de octubre

Protocolo de entrevista

Introducción a la entrevista

1. Saludo inicial
2. Explicación del propósito de la entrevista
3. Explicación del objetivo de la investigación
4. Información sobre la grabación en audio de la entrevista
5. Reiteración sobre la confidencialidad de la información
6. Contextualización sobre las adaptaciones curriculares en primaria

Datos Generales

- a. Sexo: Edad: _____
- b. Tiempo de cargo docente en nivel primario: _____(en años)
- c. Especialidad(es) para las que labora: _____
- d. Horas a la semana como docente: _____

Guía de la entrevista

Categoría	Subcategorías	Preguntas
Adaptaciones curriculares	Adaptaciones desde el aula	1. ¿Ha realizado adaptaciones para los niños que presentan dificultades para aprender ? 2. Desde su experiencia ¿Qué se debe tomar en cuenta para realizar adaptaciones para atender la diversidad en el aprendizaje?
	Adaptaciones individuales	3. ¿Emplea adaptaciones individualizadas en el área de Comunicación? ¿Con qué propósitos? ¿En qué casos?
Estrategias docentes	Estrategias para la lectura	4. ¿Qué estrategias didácticas emplea para adaptar las sesiones de comunicación para niños con dificultades en la lectura? ¿Por qué? 5. Considera ¿qué estrategias empleadas para toda la clase?
	Estrategias para la escritura.	6. ¿Qué estrategias didácticas emplea para adaptar las sesiones de comunicación para niños con dificultades en la escritura? ¿Por qué? 7.. Considera ¿qué estrategias empleadas para toda la clase?

Cierre y despedida

- a. Comentario adicional del informante
- b. Agradecimiento y despedida

Anexo 4. Carta a expertos

Lima, 10 de octubre de 2022

ASUNTO: VALIDACIÓN INSTRUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Estimada:

Por la presente me dirijo a Ud. para saludarla y al mismo tiempo solicitarle su colaboración con el fin de revisar, comentar y validar los instrumentos de la investigación que estoy realizando.

El tema de mi tesis está relacionado a las percepciones de los docentes sobre los tipos de adaptación curricular para atender la diversidad en el área de comunicación y tiene como **objetivos Identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase y Analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectoescritura en el marco de las adaptaciones curriculares.**

Para llevar a cabo la investigación necesitamos recoger información por parte del docente que participará en la misma, así como las interacciones en las sesiones de clase. Con este fin se plantean un instrumento:

- Instrumento 1: Guía de entrevista semiestructurada

Le adjunto la presente la siguiente información:

1. Matriz de consistencia de la investigación
2. Guía de entrevista semiestructurada
3. Matriz de valoración de los instrumentos

Le agradecería, de ser posible, mantener una entrevista con usted durante los próximos días para que me pueda dar los alcances de los instrumentos presentados, así como para recoger sus apreciaciones en relación con la pertinencia de que la aplicación de los de los instrumentos sea realizada por mí.

De no ser posible mantener la entrevista agradeceré me pueda hacer llegar por escrito sus sugerencias y alcances respecto a los instrumentos y a la pertinencia de su aplicación por mi parte.

Le agradezco de antemano su gentil colaboración.

Atentamente,

Karina Kemberli Santamaria

Anexo 5. Matriz de Valoración del instrumento

INSTRUMENTO: Guión de entrevista

Ítems		Coherencia ⁽¹⁾	Relevancia ⁽²⁾	Claridad ⁽³⁾	Comentario y/o sugerencias
		Marcar	Marc ar	Marc ar	
Adaptaciones desde el aula	1. ¿Ha realizado adaptaciones para los niños que presentan dificultades para aprender?				
	2. Desde su experiencia ¿Qué se debe tomar en cuenta para realizar adaptaciones para atender la diversidad en el aprendizaje?				
Adaptaciones individuales	3. ¿Emplea adaptaciones individualizadas en el área de Comunicación? ¿Con qué propósitos? ¿En qué casos?				
Estrategias para la lectura	4. ¿Qué estrategias didácticas emplea para adaptar las sesiones de comunicación para niños con				

	dificultades en la lectura?¿Por qué?				
	5. Considera ¿qué estas estrategias son empleadas para toda la clase?				
Estrategias para la escritura	6.¿Qué estrategias didácticas emplea para adaptar las sesiones de comunicación para niños con dificultades en la escritura?¿Por qué?				
	7. Considera ¿qué estas estrategias son empleadas para toda la clase?				

Anexo 6. Matriz de Organización de la información

Objetivo específico	Categorías	Subcategorías	Preguntas	Hallazgos	Etiquetas
<p>Identificar las percepciones de las docentes sobre los tipos de adaptación curricular que desarrollan en su clase</p>	<p>Adaptaciones curriculares</p>	<p>Adaptaciones desde el aula</p>	<p>1. ¿Ha realizado adaptaciones para los niños que presentan dificultades para aprender?</p>	<p>Sí, nosotros en el colegio desde que he ingresado siempre se ha caracterizado por ser un colegio inclusivo [...]. Hay niños que tienen problemas en la comprensión, sobre todo, también en el tema de la lectoescritura que les ha costado muchísimo [...] con una comprensión de lectura muy básica, literal, no llegan a la inferencia, les cuesta dar su opinión. También, en la escritura les cuesta redactar sus ideas con coherencia, con sentido, escribir un párrafo cohesionado, y eso hablando en lectoescritura. [D01-AC-AA-P1]</p> <p>Sí, siempre adaptamos. Cuando son lecturas, por ejemplo, lecturas muy largas y necesitamos una</p>	<p>Dificultades de aprendizaje en la lectura y escritura</p>

				<p>adaptación y lo hacemos [...] En cuánto a la lectura cuando leen muy lento y no pueden llegar a leer toda la lectura y para lograr una mejor comprensión- En cuánto para la escritura también se hace unas adaptaciones, les ayudamos con unas preguntas que les ayude a los chicos a completar palabras. Más que todo estas adaptaciones pueden emplearse para toda la clase pues la lectura lenta lo puede tener la mayoría de los alumnos y pueden haber niños que escriban bien pero que a veces se desligan de lo que escriben.</p> <p>Por ejemplo, si la ficha normal para todo el salón está hecha para completar oraciones, la adaptación está hecha para completar palabras con la ayuda de pictogramas. [D02-AC-AA-P1]</p> <p>Sí, he realizado adaptaciones durante toda mi vida de profesora. para</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>chicos con problemas de aprendizaje en la lectura y escritura de textos en el aula [...] ahora estamos más orientados al currículo universal donde estamos tratando de que las adaptaciones sean más que todos recursos o andamiajes que consideramos dentro de programar conociendo bien al grupo para que puedan todos puedan acceder de acuerdo con sus necesidades y niveles de aprendizaje a estos recursos [D03-AC-AA-P1]</p>	
		<p>2. Desde su experiencia ¿Qué se debe tomar en cuenta para realizar adaptaciones para atender la diversidad en el aprendizaje?</p>	<p>Definitivamente, se debe tomar en cuenta de manera muy personalizada las dificultades de cada niño [...] puede ser que para un salón en Comunicación un niño no tiene mucho vocabulario entonces hay que trabajar una adaptación para ese niño que no tiene vocabulario con imágenes, con íconos para que el pueda entender mejor a qué se refiere esa palabra dentro del texto, [...] y voy adaptando el</p>	<p>Conocimiento que se tiene sobre el estudiante</p>

				<p>contenido y la cantidad de palabras de la lectura. [D01-AC-AA-P2]</p> <p>Para realizar las adaptaciones, desde que empezamos a conocer al alumno, un par de meses te das cuenta o a veces al mes que dificultades tienen algunos niños y de ahí empezamos a analizar qué estrategias y adaptaciones utilizar para poder ayudarlo a centrarse un poco más. De todas maneras, esas adaptaciones van en función a los contenidos. [D02-AC-AA-P2]</p> <p>Una adaptación no se puede realizar si tu no conoces muy bien a tus alumnos. Sin embargo, me parece un punto super importante qué para adaptar el currículum, actividades, es priorizar el pensar que el alumno tiene que ir más allá. Muchos lugares donde se inicia la adaptación y muchos de los mitos es que adaptar es darle al niño lo que pueda hacer, pero</p>	
--	--	--	--	--	--

			<p>en realidad esa es una parte de lo que el niño pueda hacer, pero si ya sabemos que el niño puede hacer eso y le damos los mismo no le estamos retando al niño a avanzar. Entonces la adaptación debe ir siempre de menos a más, no quedarnos simplemente en bajar el nivel de un examen o el nivel de una ficha para que él lo pueda hacer. [D03-AC-AA-P2]</p>		
		<p>Adaptaciones individuales</p>	<p>3. ¿Emplea adaptaciones individualizadas en el área de Comunicación? ¿Con qué propósitos? ¿En qué casos?</p>	<p>Por ejemplo, un niño que todo escribe con letra script y este niño necesita que los textos también estén en letra script, que a la hora de escribir en la pizarra también todo este en letra script, las oraciones más cortas, utilizamos mucha ayuda visual. [D01-AC-AI-P3]</p> <p>Ahora estas adaptaciones son sólo para algunos temas en el área de comunicación, no todo. Más en temas de comprensión y en la escritura tratamos de que sea menos que los demás y abreviar las oraciones tomando en cuenta que su procesamiento para pensar las palabras</p>	<p>Adaptaciones no significativas</p>

				<p>es más lento. [D02-AC-AI-P3]</p> <p>las preguntas que son para todos inicialmente en una comprensión lectora fueron más literales y de opinión y luego las inferenciales, siempre se ha ido de menos a más. [D03-AC-AI-P3]</p> <p>es planificar para todos los diferentes recursos y que cada uno utilice lo que necesitan. Sin que el hecho de que haya actividades o ejercicios más fáciles o sencillas le quite la oportunidad incluso al niño con dificultades le quite la oportunidad de probar un nivel más avanzado porque a veces te sorprendes que a veces chicos que no pueden hacer algo lo hacen y chicos que tú crees que si pueden hacer algo porque en otros momentos sí han respondido no lo hacen. [D03-AC-AI-P3]</p> <p>los formatos que les damos también, añadido a la</p>	<p>Adaptaciones significativas</p>
--	--	--	--	---	------------------------------------

				<p>escritura hay un tema de la lectura básica, entonces los textos son más cortos para esos estudiantes con dificultades específicas [D01-AC-AI-P3]</p> <p>Entonces, con estas fichas ya adaptadas, él logra leer más rápido ya que tiene dificultad para la lectura porque lee muy lento entonces el texto está abreviado, la parte para completar está abreviada. Entonces, si realizamos estas adaptaciones individuales [D02-AC-AI-P3]</p> <p>Inicialmente, hemos adaptado el material cuando hemos visto que no ha sido suficiente entonces hemos tratado de adaptar un poco la exigencia y en algunos casos específicos hemos tenido que adaptar currículo. [D03-AC-AI-P3]</p> <p>[...] se ha hecho inicialmente una adaptación del material que tiene empezando por el tipo de tipografía, el tipo y tamaño de</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>letra, usamos pictogramas, existe también una reducción de la extensión de un texto para leer, etc. [D03-AC-AI-P3]</p>	
<p>Analizar las percepciones docentes sobre las estrategias para desarrollar la lectoescritura en el marco de las adaptaciones curriculares</p>	<p>Estrategias docentes</p>	<p>Estrategias para la lectura</p>	<p>4. ¿Qué estrategias didácticas emplea para adaptar las sesiones de comunicación para niños con dificultades en la lectura? ¿Por qué?</p>	<p>El formato también de la letra, el tamaño también es importante porque hay chicos que con el tema de la atención, imagínate con letras chiquitas también se pueden aburrir pero sin ellos ven algo más colorido, más visual, más espaciado que les permita a ellos usar su regla y les permite ir marcando línea por línea de lo que va leyendo también es una buena adaptación porque les permite usar algo concreto y no perder la línea de lo que va leyendo. [D01- ED-EL-P4]</p> <p>En cuanto a formato también, de repente los chicos con menores dificultades pueden leer textos</p>	<p>Formato del texto</p> <p>Modelado de lectura</p>

			<p>con una tipografía más pequeña, que tengan imágenes pero no necesitan tanto apoyo de las imágenes sin embargo estos chicos con dificultades sí, hay que poner mucha imagen para que puedan comprender que no lo logran leyendo pero sí con lo que observan, fichas con color, pictogramas tanto para las indicaciones, espacios para escribir más grande, preguntas de forma más concreta y específica [D03-ED-EL-P4]</p> <p>Una línea la maestra y una línea los alumnos y así sucesivamente, esto hace que los demás es decir los chicos que no tienen una lectura más fluida de pronto no sientan la frustración y angustia de leer un párrafo solos sino más bien se sientan apoyados entre los demás. [D01-ED-EL-P4]</p> <p>También, damos el modelado de cómo se debe leer y hacer las pausas</p>	<p>Vocabulario</p> <p>Lectura compartida</p> <p>Planteamiento de inferencias</p>
--	--	--	--	--

				<p>necesarias, respetar el punto, al coma, los signos de interrogación y admiración. [D02-ED-EL-P4]</p> <p>Y trabajamos con el modelado de la lectura, sobre todo en primer y segundo grado [...] teníamos en el aprendizaje de la lectoescritura el libro semanal [D03-ED-EL-P4]</p> <p>Podemos trabajar, resaltar las palabras nuevas en negrita para que los chicos de pronto puedan tener una ayuda. Se puede poner el significado de esas palabras [D01-ED-EL-P4]</p> <p>A estas alturas del año, les planteamos textos un poco más extensos con vocabulario nuevo y de su habla diaria porque ya tienen que leer no igual que al inicio si no un texto largo porque ya son capaces de hacerlo y a la persona que se le necesite adaptar se le hace. [D02-ED-EL-P4]. Tratamos en la medida posible que aparezca en la ficha</p>	
--	--	--	--	--	--

				<p>alguna palabra nueva [...] el vocabulario para que no haya tantas palabras nuevas pero sí algunas. [D03-ED-EL-P4]</p> <p>La lectura voz alta, lo que tratamos es que los chicos que tienen alguna dificultad no estén de pronto estén expuestos a leer todo un párrafo y que nos sirve a todos es qué hacemos lectura compartida [...] es algo que nosotros hacemos en el aula. [D01-ED-EL-P4]</p> <p>La lectura silenciosa y colectiva, que también le ayuda a seguir y estar atento. [D02-ED-EL-P4]</p> <p>Lo de la lectura guiada también es para todos, hay varios aspectos que planteamos como las preguntas inferenciales, de qué tratará el texto, qué pasará después, cómo serán los personajes, que va para todos. [D01-ED-EL-P4]</p> <p>Antes de una lectura, hacemos lo</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>que es la predicción ellos piensen y digan de qué tratará la lectura entonces escuchamos sus opiniones y después de la lectura ellos se dan cuenta si lo que dijeron está bien o no. Una vez ya en la lectura, hacemos otras preguntas, de qué trató la lectura, qué pasó, qué sucedió, y lo relacionamos muchas veces con la vida real ¿qué harían usted? ¿qué harían? también lo relacionamos con lo que pasa en el salón. [D02-ED-EL-P4]</p>	
			<p>5. Considera ¿qué estas estrategias son empleadas para toda la clase?</p>	<p>Por supuesto [...] trabajamos con las palabras nuevas pegadas en la pizarra o utilizamos tarjetas y eso lo utilizan todos en general, eso es válido para todos. [...] Lo de la lectura guiada también es para todos, hay varios aspectos que planteamos que va para todos. [D01-ED-EL-P5]</p> <p>Depende de lo que se está trabajando, pero las estrategias de la relectura y la</p>	<p>Estrategias para el aula</p>

			<p>lectura colectiva las aplicamos para toda la clase. [D02-ED-EL-P5]</p> <p>[...] en cuanto a formato, tipo de pregunta son adaptaciones bien específicas para 2 o 3 estudiantes del salón que lo requieren porque los demás niños no necesitan tanto andamiajes [...] sin embargo hay momentos en los que hay lecturas que complementan o mejor dicho son textos informativos, todos los chicos reciben la misma ficha porque la vamos a leer por turno, la vamos a analizar, ya posterior por el trabajo, más académico, del tema propicio por ejemplo contestar sobre las partes de la planta, toda la parte en la que ellos tienen que hacer, si es adaptada. [D03-ED-EL-P5]</p>		
		<p>Estrategias para la escritura</p>	<p>6. ¿Qué estrategias didácticas emplea para adaptar las sesiones de comunicación para niños con dificultades en la escritura? ¿Por qué?</p>	<p>Lo que nos ha ayudado mucho por ejemplo es usar los resaltadores para darles el trazo y hacer que la letra se vea más regulada [...] [D01-ED-EE-P6]</p>	<p>El trazo de la letra</p>

				<p>Tenemos lo que es la plantilla de letras, que los chicos usan para poder guiarse de cómo es el trazo [D02-ED-EE-P6].</p> <p>Nosotros en el colegio desde primer grado enseñamos a escribir con letra ligada y se consolida en segundo, sin embargo, no ha pasado en este año, pero sí en otros momentos que hay chicos que no pueden incorporar la letra ligada de manera espontánea entonces se les permite escribir con letra imprenta bien trazada. [D03-ED-EE-P6]</p> <p>La dosificación de los conceptos también, por ejemplo, cuando tenemos que escribir un concepto ahora que se viene lo del tema de los sentidos: para qué sirve el sentido del olfato, y yo puedo</p>	<p>Procesamiento de la información para la escritura</p>
--	--	--	--	---	--

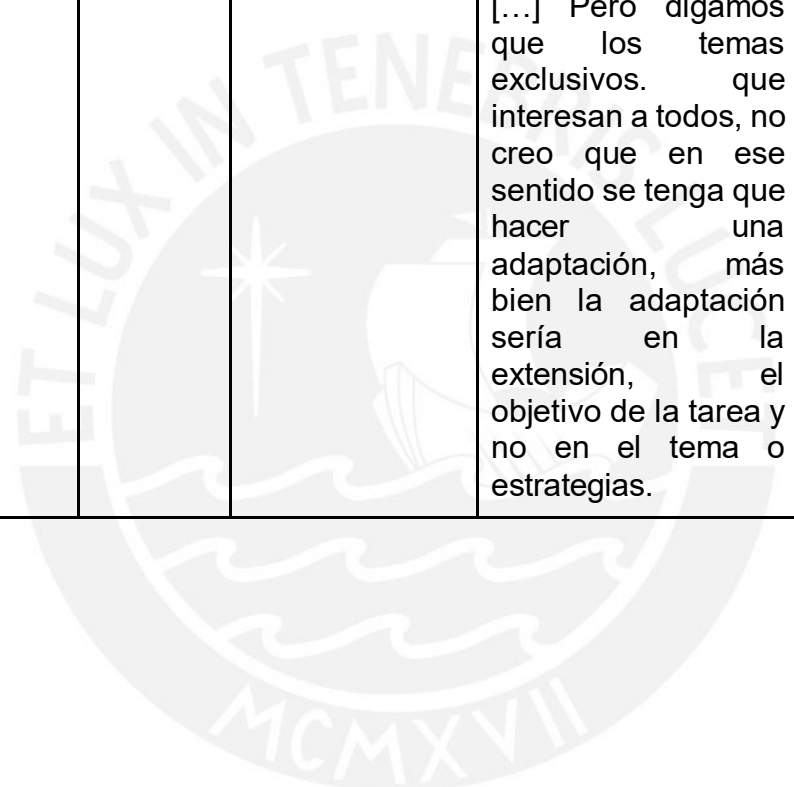
				<p>tener un concepto bien detallado, preciso del tema [...] porque el objetivo en sí es lo que yo quiero que aprenda para qué sirve y cuál es el órgano de ese sentido. Entonces, puedo sistematizar de una forma distinta con menos líneas, también de esa forma estoy adaptando la cantidad del concepto sin perder el contenido más importante. [D01-ED-EE-P6]</p> <p>También, les pedimos que hagan un resumen del libro plan lector que han leído con sus propias palabras, y es algo que les cuesta a los chicos porque quieren abrir el libro y escribir lo mismo que dice ahí pero siempre se les recomienda que escriban lo que ellos han comprendido o con preguntas guías. [D02-ED-EE-P6]</p>	<p>Situaciones significativas</p>
--	--	--	--	--	-----------------------------------

				<p>Otra estrategia es plantear situaciones significativas que partan del interés del alumno para que escriban sobre algo que conozca o ha vivido, sobre sus vacaciones, viajes, etc., que les va a permitir tener un bagaje de más información para escribir. [D01-ED-EE-P6]</p> <p>También, hacemos los escritos libres, donde los chicos escuchan un tema libre y se les da unas pautas y ciertas preguntas guías que les ayuda a construir el párrafo. Y antes de iniciar el escrito les recordamos el uso de las mayúsculas, de los puntos, el espacio que tiene que haber en párrafo en párrafo, se trata de que esos escritos sean reales, algo que les haya pasado. [D02-ED-EE-P6]</p> <p>pero los niños disfrutaban mucho de la lectura creativa entonces tenemos un cuaderno que se llama Cuaderno de los escritos, donde es una escritura más libre, sí es cierto que no siempre pueden</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>elegir los temas pero digamos que tratamos que los temas están vinculados a su realidad, a sus intereses, experiencias personales, etc. Digamos si vamos a tener una actividad en el colegio, escribimos sobre las emociones que despiertan antes sobre esa actividad, y luego lo que más me gustó de la actividad, lo que pudo ser mejor, buscamos diferentes pretextos para escribir. [D03-ED-EE-P6]</p>	
			<p>7. Considera ¿qué estas estrategias son empleadas para toda la clase?</p>	<p>Sí, y es que cada estrategia tiene su tiempo y también algo muy importante que no he mencionado es que cuando uno hace una adaptación, siempre debe tener</p>	<p>Objetivos modificables</p>

				<p>un objetivo. Por ejemplo, yo quiero que mi alumno mejore en la escritura porque tiene una letra muy grande, entonces yo tengo como objetivo eso y planteo diferentes estrategias como la del formato, la del pasar el resaltador, pero eso no va a ser eterno, digamos que tiene fecha de caducidad digámoslo así porque yo tengo un objetivo y no me puedo quedar ahí todo el año. Yo ya sé, ya logré que ese niño tenga la letra más pequeña, entonces ahora que me falta, producción. Ahora tengo ya otro objetivo. [D01-ED-EE-P7]</p> <p>Lo hacemos para todos sabiendo qué este niño qué tiene una adaptación sabemos qué puede hacer. Porque ayuda al niño que lo necesita y refuerza a seguir mejorando a quienes ya saben emplear estas estrategias. [D02-ED-EE-P7]</p> <p>Para toda la clase, la escritura es para todos, el nivel de escritura o el nivel de</p>	
--	--	--	--	---	--

				<p>exigencia, es lo que cambia. Si un niño ya puede escribir tres párrafos completos, excelente, pero de pronto hay niños que necesitan un formato más establecido y necesitan organizar sus ideas en un mapa conceptual [...] Pero digamos que los temas exclusivos. que interesan a todos, no creo que en ese sentido se tenga que hacer una adaptación, más bien la adaptación sería en la extensión, el objetivo de la tarea y no en el tema o estrategias.</p>	
--	--	--	--	---	--



Anexo 7. Libro de códigos

Libro de códigos				
Docente	Categoría	Subcategoría	Pregunta	Código final
D01	Adaptaciones curriculares: AC	Adaptaciones desde el aula: AA	P1 P2	D01-AC-AA-P1 D02-AC-AA-P1 D03-AC-AA-P1 D01-AC-AA-P2 D02-AC-AA-P2 D03-AC-AA-P2
D02		Adaptaciones individualizadas: AI	P3	D01-AC-AI-P3 D02-AC-AI-P3 D03-AC-AI-P3
D03	Estrategias docentes: ED	Estrategias para la lectura: EL	P4 P5	D01-ED-EL-P4 D02-ED-EL-P4 D03-ED-EL-P4 D01-ED-EL-P5 D02-ED-EL-P5 D03-ED-EL-P5
		Estrategias para la escritura: EE	P6 P7	D01-ED-EE-P6 D02-ED-EE-P6 D03-ED-EE-P6 D01-ED-EE-P7 D02-ED-EE-P7 D03-ED-EE-P7