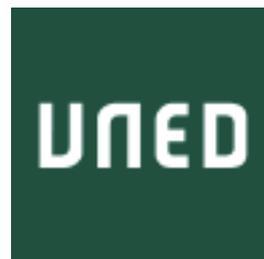


TESIS DOCTORAL

2015



**CONCEPTUALIZACIONES EN TORNO A LA LECTURA Y
ESCRITURA QUE POSEEN EDUCADORAS DIFERENCIALES DE
LAS REGIONES VIII, IX Y X REGIÓN DE CHILE Y LAS
COMPETENCIAS EN ESTAS DESTREZAS QUE POSEEN
ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD
INTELECTUAL.**

ANGÉLICA MIRANDA CASTILLO
MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA ORGANIZACIÓN ESCOLAR Y
DIDÁCTICAS ESPECIALES
FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR DR. ANTONIO RIVILLA MEDINA

Departamento: Departamento de didáctica organización escolar y didácticas especiales.

Facultad/Escuela/Instituto al que está adscrito: Facultad de Educación.

Título de la tesis: Conceptualizaciones en torno a la lectura y escritura que poseen educadoras diferenciales de las regiones VIII, IX y X región de Chile y las competencias en estas destrezas que poseen estudiantes en situación de discapacidad intelectual.

Nombre del Autor: Angélica Miranda Castillo. Magíster en educación con Mención en Psicopedagogía. Universidad de Sherbrooke.

Nombre del Director de la Tesis: Antonio Medina Rivilla.

Dedicatoria

Este trabajo de investigación se lo dedico en primer lugar a mis padres que me inculcaron el amor por los estudios, a mi esposo Javier por su amor y apoyo incondicional, a mis hijos que me alegran y me hacen mejor persona y a mis hermanas que en conjunto hacemos una trilogía perfecta.

Agradecimientos

Agradezco a todas las personas que colaboraron en esta investigación en primer lugar a mi profesor tutor Antonio Rivilla por su paciencia, a mi amiga Xeny por ser mi “Pepe Grillo”, a mi amiga Soledad por apoyarme en todo momento, a todos mis amigos que siempre estuvieron dispuestos a ayudarme, a todas las Educadoras Diferenciales que colaboraron en este estudio y que trabajan día a día por lograr una sociedad inclusiva que permita a las personas en situación de discapacidad (PsD) mejorar su calidad de vida y a todas las PsD que son para mí una inspiración por su fortaleza para afrontar los desafíos y barreras que se les presentan día a día.

“La vida está hecha para servir y el que no vive para servir no sirve para vivir” (Autor desconocido)

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	04
CAPITULO PRIMERO: PROBLEMATIZACIÓN, IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN	08
1.1. Identificación.....	08
1.2. Delimitación de la investigación.....	11
1.3. Fundamentación.....	12
1.3.1. Relevancia social.....	12
1.3.2. Utilidad Práctica.....	13
1.4. Objetivos de investigación.....	13
1.4.1. Objetivo general.....	13
1.4.2. Objetivos específicos.....	13
1.4.3. Hipótesis.....	14
CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO	15
2.1. Educación especial en Chile.....	15
2.2. Alfabetización.....	31
2.2.1. La perspectiva conductista.....	34
2.2.2. La perspectiva cognitiva.....	35
2.2.3. La perspectiva constructivista.....	36
2.3. Alfabetización emergente.....	38
2.3.1. El aprendizaje del lenguaje escrito.....	40
2.3.2. Importancia en el logro de las Habilidades Lingüísticas en el Aprendizaje Escolar.....	41
2.4. Enfoque comunicativo.....	44
2.4.1. Competencia Lingüística, comunicativa y pragmática.....	47
2.4.2. Habilidades orales y escritas.....	50
2.5. Como acceden los niños y niñas a la lectoescritura.....	51
2.5.1. Lectura.....	53
2.5.2. ¿Qué es la Comprensión Lectora?.....	56
2.5.2.1 Estrategias para la Comprensión Lectora.....	60
2.5.3. Adquisición de la lectura.....	65

2.6. La Escritura.....	66
2.6.1. Modelos de composición.....	70
2.6.2. Microhabilidades.....	74
2.6.3. Adquisición del código escrito.....	79
2.6.4. Etapas de la escritura.....	82
2.6.5. Preparación para la escritura.....	83
2.6.6. Escritura inicial.....	84
2.7. Los Modelos que Explican el Acceso y Progreso de la Lectura y Escritura	87
2.7.1. Modelos Propuestos por el Ministerio de Educación de Chile.....	89
2.7.2. Métodos Implicados en la Enseñanza de la Lectoescritura.....	94
2.7.3. Método Global de Lectura	99
2.7.3.1. Primera etapa: Etapa de Desarrollo Perceptivo Discriminativo.....	101
2.7.3.2. Segunda etapa: Etapa de Percepción global y reconocimiento de palabras escritas.....	102
2.7.3.3. Tercera etapa: Etapa de Aprendizaje y reconocimiento de sílabas.....	105
2.7.3.4. Cuarta etapa: Etapa de progreso en la lectura.....	107
2.7.3.5. Evaluación	109
2.8. Investigaciones en Lectura y Escritura.....	110
2.9. Enfoques para Explicar La Discapacidad.....	119
2.9.1. Enfoque Multidimensional de comprensión de la discapacidad intelectual.....	123
2.9.2. Definición de discapacidad intelectual.....	137
2.9.3. Rangos de Discapacidad Mental.....	141
2.10. Tipos De Discapacidad.....	143
2.11. Modelo De Formación del Profesorado.....	149
2.11.1. Modelo Técnico-Científico.....	150
2.11.2. Modelo crítico-reflexivo.....	152
2.11.3. Modelo Pensativo-colaborativo.....	154
CAPITULO TERCERO: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	162
3.1 Enfoque de investigación.....	162
3.2. Alcance de la investigación.....	163

3.3. Diseño metodológico.....	164
3.4. Variables.....	166
3.5. Consideraciones éticas.....	168
3.6. Instrumentos.....	170
3.6.1. presentación de las categorías.....	172
3.7. Unidad de análisis.....	176
3.7.1. Mecanismos de inclusión y exclusión.....	176
3.8. Técnicas de recogida de la información.....	179
3.9. Técnica de análisis de los datos.....	180
CAPÍTULO CUARTO: HALLAZGOS/RESULTADOS	182
4.1. Hallazgos obtenidos en la entrevista semiestructurada.....	183
4.2. Resultados obtenidos en la aplicación de la prueba CL-PT.....	246
4.2.1. Objetivo Específico.....	247
4.2.2. Resultados del objetivo Analizar la influencia de la conciencia Fonológica en la Comprensión Literal	257
4.2.3. Resultados del objetivo Analizar la influencia de las ideas en la fluidez en la producción de textos.....	258
CAPÍTULO QUINTO: DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS/HALLAZGOS	259
5.1. Hallazgos primer objetivo específico nivel desempeño estudiantes.....	259
5.1.1. Dimensión: Perfeccionamiento y estudio.....	259
5.1.2. Dimensión: Conceptualización.....	261
5.1.3. Dimensión: Metodología.....	267
5.1.3.1. Métodos utilizados.....	267
5.1.3.2. Actividades.....	268
5.1.3.3. Recursos.....	270
5.1.3.4. Estrategia evaluación.....	272
5.1.3.5. Espacio.....	273
5.1.4. Dimensión Percepción docente.....	274
5.1.4.1. Facilitadores y obstaculizadores.....	276
5.2. Resultados segundo, tercer y cuarto objetivo.....	281

CAPÍTULO SEXTO: CONCLUSIONES, PROYECCIONES Y	295
LIMITACIONES.....	
6.1. Conclusiones.....	295
6.2. Proyecciones.....	300
6.3. Limitaciones.....	302
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	304
LINKOGRAFÍA.....	311
TABLAS.....	313
GRÁFICOS.....	314
ANEXOS.....	315

RESUMEN

El presente estudio tiene por objeto conocer y comparar como han ido evolucionando las conceptualizaciones que poseen las Educadoras Diferenciales de la VIII, IX Y X región en torno al tema de la alfabetización de lectura y escritura; y analizar las competencias que poseen las Personas en situación de Discapacidad Intelectual (PsDI) en estas destrezas.

El Enfoque de esta investigación es mixto en un primer momento se analizan las entrevistas de las educadoras desde un enfoque cualitativo y las competencias de estudiantes en situación de discapacidad intelectual desde un enfoque cuantitativo. El alcance es descriptivo y exploratorio y el primer diseño responde a un estudio de caso longitudinal de tendencia y el segundo diseño es no experimental.

La primera unidad de análisis son 40 Educadoras Diferenciales pertenecientes a escuelas especiales y la segunda unidad son 103 estudiantes. Las técnicas de recolección que permiten dar respuesta a los objetivos planteados son una entrevista semiestructurada y la prueba de Comprensión Lectora y Producción de Textos de Medina y Troncoso (2009).

Los principales hallazgos levantados en este estudio apuntan a que no existen cambios importantes por parte de las Educadoras Diferenciales en las conceptualizaciones en torno a la lectoescritura concibiéndola principalmente desde una perspectiva restringida a la decodificación y utilizan métodos especialmente de marcha ascendente. Un resultado relevante es que el 55% de los estudiantes no sabe leer y de este grupo el 65% se encuentra

en los niveles “No Desarrollado”, “Emergente” y “En Desarrollo”, presentando competencias heterogéneas a pesar de la edad presentada, lo que nos lleva a reflexionar sobre las reales oportunidades que presentan las PsD para insertarse en la sociedad y mejorar su calidad de vida.

Palabras claves: alfabetización – lectura - comprensión lectora - escritura - producción de textos - discapacidad intelectual

ABSTRACT

This study aims to understand and compare how conceptualizations have evolved in Special Educational Needs (SEN) Teachers from VIII, IX and X regions in Chile on literacy reading and writing; and to analyze the performance of students with Intellectual Disability Disorders (IDD) on these skills.

This research has been approached qualitatively as interviews to educators were first carried out and then skills of students with IDD were quantitatively assessed. The scope is descriptive and exploratory as the former collected information was approached as a longitudinal case study and the later set of data was non-experimental in nature.

The first leg of the analysis were 40 SEN Teachers from special education schools and the second were 103 students with IDD. Data collection instruments were a semi-structured interview and Medina and Troncoso's Reading and Text Production test (2009).

The main findings raised in this study suggest that there are no significant changes in conceptualizations around reading-writing process in SEN teachers as they conceive it mainly from the restrictive perspective of a decoding bottom-up method. An important result is that 55% of students can not read and – in this group – a 65% are at the label of "undeveloped", "emerging" and "developing", presenting heterogeneous skills at current ages, which leads us to reflect on the real opportunities that students with IDD have to improve their quality of life in the society at large.

Keywords: literacy - reading - comprehension - writing - text production - intellectual disability

INTRODUCCIÓN

El trato de las personas en situación de discapacidad (PsD) ha ido variando en la historia de la humanidad, en la antigüedad imperaba el modelo de la prescindencia que justificaba el infanticidio apelando a razones religiosas donde la discapacidad era un castigo de los dioses por los pecados cometidos por los padres, lo que anunciaba una catástrofe, además de considerárseles como seres improductivos que no aportaban nada a la sociedad.

Posteriormente con el cristianismo va cambiando la percepción hacia las PsD donde se les ve con más compasión atendiéndolos en asilos y orfanatos, ya nos se les exterminaba, pero los niños y niñas morían por falta atención o de recursos. Luego nace el Modelo Rehabilitador que explica las causas por razones científicas y no religiosas, considerando la discapacidad como una enfermedad y las personas valían sólo si podían ser rehabilitadas y aportar a la sociedad, la mirada es asistencialista (Palacios, 2008).

Recién entre el siglo XVIII y XIX comienza una nueva perspectiva de mirar la discapacidad desde una mirada más social, donde la discapacidad no se considera sólo un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones, muchas de las cuales son creadas por el contexto social. La intervención se centra en la actuación social y es responsabilidad colectiva de la sociedad hacer las modificaciones ambientales necesarias para lograr la participación plena de las personas con discapacidad en todas las áreas de la vida.

El Modelo Multidimensional de la Discapacidad señala que el funcionamiento individual de una persona va a estar dado por los apoyos que reciba la persona en las dimensiones: funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, participación, salud y contexto. Razón por la cual es de suma importancia que las principales fuentes de apoyos tanto naturales como es la familia y los servicios (escuela) brinden una educación oportuna y significativa, donde se acojan a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1994).

Pero una educación de calidad necesariamente tiene que ocuparse en sus primeros años de la emergencia de la lectoescritura y posterior alfabetización, ya que la lectura y escritura son destrezas fundamentales para la plena inserción social del sujeto en la comunidad, ya que les permite aprender a aprender, acceder al conocimiento y poder utilizar estas destrezas en la vida diaria. Para Díez A. (2000) el aprendizaje de la lectura y escritura es uno de los principales retos de la escuela, debido a que son dos actividades muy complejas que requieren del desarrollo óptimo tanto de procesos cognitivos como afectivo-sociales y que resultan altamente necesarios para acceder a los saberes organizados de nuestra cultura.

A lo largo de la historia la lectoescritura ha sido conceptualizada desde diferentes perspectivas y enseñada desde diferentes metodologías. Por muchos siglos sólo se buscaba la oralización de los textos, es decir, la reproducción mecánica de las letras, sílabas y palabras que contenía un texto.

La lectoescritura en la actualidad se concibe como una herramienta poderosa no sólo en el ámbito escolar, sino también en el plano social, ya que una persona que es capaz de

comprender lo que lee está mejor preparado para adaptarse a los constantes cambios de la vida en sociedad. Leer y escribir en las sociedades más desarrolladas significa “estar en condiciones de enfrentarse convenientemente con textos diferentes para acudir a la acción, sentimiento u opinión que se propone en ellos, en el contexto de un campo social determinado” (Wells, 1986 citado por Cassany 2005).

Tradicionalmente, la discusión sobre la enseñanza de la lectura y escritura se ha planteado alrededor de la polémica de los métodos: en un extremo se encuentra el método sintético basado en el código y en el otro extremo el método analítico centrado en el significado. La perspectiva conductista defensora del método sintético interpreta la enseñanza como un proceso secuencial, paso a paso. Por lo cual se preparan actividades específicas y secuenciadas. Mientras que la perspectiva cognitivista también defiende el método sintético, pero enfatiza el entrenamiento en actividades especialmente diseñadas con el fin de mejorar la conciencia fonológica y el esfuerzo inicial se dirige a conseguir la automatización de los procesos de codificación y decodificación.

Los métodos analíticos surgen en oposición a los métodos sintéticos y enfatizan que la enseñanza debe partir con unidades de sentido completo como son las frases y palabras. En los últimos años se ha difundido una propuesta más cercana al método analítico, llamada “Lenguaje integral” método que sostiene que el aprendizaje de la lengua escrita es “natural”, tan natural como aprender a hablar. Tal como los niños aprenden a hablar en un mundo de hablantes que usan una lengua para comunicarse, aprender a leer y escribir se produce en ambiente rico en materiales escritos y en actividades de lectura y escritura.

Finalmente desde la perspectiva constructivista la enseñanza debe ir al encuentro de los diferentes conocimientos de los niños ofreciendo situaciones reales de uso del lenguaje escrito. Las familias donde se realizan prácticas letradas, los niños aprenden a familiarizarse con el lenguaje de los cuentos, de las noticias, las recetas, poesías entre otros.

En el presente artículo se mostrará en primer lugar las conceptualizaciones que poseen las Educadoras Diferenciales en torno a la alfabetización en lectoescritura y en segundo lugar las competencias que poseen estudiantes con discapacidad intelectual en lectura y Producción de Textos. La estructura del artículo sigue los lineamientos científicos donde se muestra el planteamiento del problema, la metodología utilizada, resultados discusión de los resultados y conclusiones del estudio.

CAPÍTULO PRIMERO: PROBLEMATIZACIÓN, IDENTIFICACIÓN, DELIMITACIÓN Y FUNDAMENTACIÓN

1.1. Identificación

La Educación Especial ha experimentado diferentes cambios no sólo a nivel internacional, sino también a nivel nacional. Las diversas declaraciones a lo largo de la historia: Convención sobre los Derechos del Niño en 1989, Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1993, Declaración de Salamanca 1994, Declaración de Madrid 2002, Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006, entre otras han influenciado las Políticas Chilenas en torno al derecho, acceso y calidad de la educación de todas las personas. Ideas que se han materializado en la Ley Orgánica Constitucional (LOCE) de 1990; en la Ley 19.284 del año 1994 de Integración Social de las Personas con Discapacidad y los Decretos supremos de educación N° 1 del año 1998 que reglamenta la Integración Escolar y del DFL N°2/98 de subvenciones y sus modificaciones entre otras y en la actualidad la nueva ley de educación Ley General de Educación 20.370 de 2009; en la Ley 20.422 del año 2010 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

Estas Políticas instauran un nuevo enfoque de la Educación Especial centrado principalmente en lo educativo, desde un enfoque constructivista de manera de considerar el aprendizaje como un proceso que se desarrolla en la interacción del sujeto con el medio.

En el Informe Warnock en el año 1978 se introduce el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) que intenta desplazar a los conceptos utilizados anteriormente como deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido. “Un alumno tiene necesidades educativas especiales cuando presenta mayores dificultades que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno socio-familiar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas de ese currículo” (Blanco, 1992, p. 20).

Con este nuevo concepto se pretende evitar el uso de un lenguaje discriminatorio hacia las personas que por mucho tiempo han llevado sobre sus hombros etiquetas y categorías diagnósticas. “La etiqueta que proporciona la inclusión de un sujeto en una categoría de déficit llega a tener un poder enorme, ya que hace recaer sobre el sujeto las características inherentes a la definición de esa categoría” (García, 1983, p. 13, citado por Arnaiz, 2003). Esta categorización centra la atención exclusivamente en el sujeto sin considerar otros factores como los sociales y los educativos (Hegarty, 1987 citado por Arnaiz, p. 2003).

Desde un enfoque pedagógico la atención se centra en las necesidades educativas que presentan los aprendices, “La organización de la respuesta educativa en cada centro puede hacer que estén contempladas unas necesidades y no otras y, como consecuencia, un mismo alumno o alumna puede presentar mayores dificultades en una escuela que otra por el tipo de respuesta educativa que en ellas se dé” (Blanco, 1992, p. 23). Por tanto este concepto se centra en la identificación de las condiciones que afectan en forma ecológica su desarrollo y

aprendizaje y en los servicios de apoyo que requerirá para progresar en el currículum, implica por tanto que la escuela asuma el compromiso de desarrollar nuevas líneas de actuación y prácticas pedagógicas innovadoras, “Hoy, el enfoque insta que todas las personas con discapacidad tienen los mismos derechos que el resto de los ciudadanos, y que por lo tanto, la sociedad debe generar las condiciones, para garantizar su derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la no discriminación. Desde esta perspectiva, es importante señalar que la Ley General de Educación consagra el trato preferencial de los estudiantes que presentan NEE, señalando la necesidad de que accedan al currículo nacional para lo cual establece la flexibilización curricular y la certificación por competencias, para dar respuestas educativas de calidad a esta población escolar”. (MINEDUC, 2008).

De la misma forma, la política educativa implementada desde el año 1990, ha otorgado una subvención de Educación Especial incrementada a los establecimientos educacionales que atienden a la población escolar con NEE para la provisión de apoyos y recursos especializados que estos requieren para acceder, progresar y egresar del sistema escolar. Esta política ha permitido un aumento sostenido y gradual de la cobertura de estudiantes con NEE que reciben apoyos especializados, en el año 2005 en Chile existen 954 escuelas especiales, matrícula que en los últimos 15 años se ha triplicado. Sin embargo, a pesar del aumento en la cobertura, aún existe un número importante de niños, niñas, jóvenes y adultos con discapacidades más complejas o severas, que no están escolarizados y por lo tanto, no reciben los recursos ni apoyos pedagógicos que le permitan un desarrollo integral. (MINEDUC, 2005)

Al analizar la educación impartida al interior de las escuelas especiales se ha observado que un número de alumnos reducidos aprende a leer y escribir; y los alumnos en situación de discapacidad que han desarrollado estas destrezas con mayor éxito han estado escolarizado en escuelas regulares en programas de integración escolar (PIE). Sin embargo versus esta modalidad de atención de las personas con discapacidad no ha logrado integrar eficientemente a estos alumnos(as) ni en el plano social, ni académico, situación por la cual muchos alumnos terminan escolarizados en las Escuelas Especiales. (Maripán y Garcés, 2012)

En los antecedentes descritos anteriormente sobre escuelas especiales se puede sustentar en las supervisiones de estudiantes de pre grado de la carrera de educación diferencial donde se constata que los docentes guías (Educadores Diferenciales) en sus prácticas pedagógicas de enseñanza de la lectura y escritura, se basan en una perspectiva conductista, organizando la enseñanza como un proceso ascendente y secuencial, paso a paso desde las unidades mínimas vocales, sílabas, palabras, frases hasta llegar a textos más complejos. Además se observa que estas docentes dedican poco tiempo a la enseñanza efectiva de estas destrezas.

1.2. Delimitación de la Investigación

Por lo anteriormente mencionado surgen las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las conceptualizaciones que poseen las Educadoras de Educación Diferencial de Chile en torno al tema de la lectura y escritura?

2. ¿Cuáles son las competencias que poseen estudiantes con discapacidad intelectual en lectura y escritura escolarizados en escuelas especiales de Chile?

1. 3.- Fundamentación

La investigación se fundamenta en los criterios de relevancia social y utilidad práctica, señalados por Ackoff (1973) y Miller y Salkind (2002) citados por Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010), los cuales se describen a continuación:

1.3.1.- Relevancia Social

Este estudio permite a los Educadores Diferenciales reflexionar sobre las conceptualizaciones que poseen en torno al tema de la Lectura, métodos de enseñanza que conocen y promueven en sus prácticas de aulas y percepciones que poseen en torno a la importancia de enseñar a leer y escribir a las PsD y de la participación de los padres en este proceso. Además de reflexionar sobre el impacto de sus propias conceptualizaciones y metodologías utilizadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje en las competencias desarrolladas por los estudiantes y el influencia que tienen estas habilidades conceptuales en la inserción en la sociedad.

1.3.2.- Utilidad Práctica

El estudio beneficia directamente a las Educadoras Diferenciales que trabajan en escuelas especiales con alumnos en situación de discapacidad intelectual, ya que les permite repensar sobre los métodos utilizados en la enseñanza de estas destrezas y su eficiencia en el desarrollo de competencias en sus estudiantes con el así poder introducir ajustes a su quehacer pedagógico y prácticas de aula.

1.4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. Objetivo General

1. Analizar las conceptualizaciones en lectura y escritura que poseen las Educadoras Diferenciales y las competencias logradas por los estudiantes en estas destrezas con el fin de reflexionar sobre el proceso de alfabetización.

1.4.2. Objetivos Específicos

1. Comparar las conceptualizaciones en torno al tema de lectoescritura y las percepciones que poseen las Educadoras Diferenciales que imparten docencia en Escuelas Especiales de la VIII, IX y X región de Chile.

2. Describir las competencias que poseen estudiantes con discapacidad intelectual en comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.
3. Analizar la influencia de la Conciencia Fonológica en la Comprensión Literal.
4. Analizar la influencia de las ideas en la fluidez en la producción de textos.

1.4.3. Hipótesis.

Hipótesis H₁: La conciencia fonológica si influye en la Comprensión Literal.

Hipótesis H₀: La conciencia fonológica no influye en la Comprensión Literal.

CAPÍTULO SEGUNDO: MARCO TEÓRICO

2.1. Educación Especial en Chile

La educación especial en Chile se funda en concepciones deterministas del desarrollo con marcado énfasis biomédico y desde teorías de la defectología que intenta explicar y abordar el fenómeno de la discapacidad por medio de la descripción de lo que no es capaz de hacer el o la estudiante con discapacidad, estableciendo categorías clasificatorias y desarrollando una enseñanza que pretendía enfrentar el defecto.

En sus inicios las políticas nacionales de educación especial solo abordaban discapacidades y eran concebidas como una modalidad separada del resto de las otras modalidades educativas. Los primeros procesos de transformación de la educación especial se comienzan a gestar con la incorporando el *Principio de Normalización* en los años 60; que trae consigo nuevas conceptualizaciones, abandonando progresivamente modelos de la educación especial desde un enfoque centrado en la persona y en el déficit, posicionándola como una modalidad educativa que ofrece apoyos a las personas con Necesidades Educativas Especiales, con énfasis en los procesos de enseñanza aprendizaje, favoreciendo su máximo desarrollo. También la educación especial en Chile toma un rumbo orientando su quehacer con énfasis en las ciencias de la Educación, la didáctica, vinculándose con el currículum escolar en lo que respecta a el espíritu de la educación, pensando en la

preparación docente y entendiendo que es necesaria la entrega de recursos para su desarrollo.

En Chile pese a algunas resistencias a abandonar los modelos terapéuticos adquirir las nuevas conceptualizaciones; se fueron produciendo avances que transformaron lentamente las visiones, perspectivas y políticas a nivel local en la educación especial, observándose desde la década de los 70 la introducción del *Principio de Integración*, que define el derecho de las personas con discapacidad a participar en todos los ámbitos de la sociedad, recibiendo el apoyo que necesitan en el marco de las estructuras comunes de educación, el cual permitió instalar estrategias definidas para la mejora de esta modalidad educativa tales como:

- La formación de profesorado especializado en educación especial.
- Se generó la necesidad de elaborar planes y programa de estudios.
- Se determinó la dotación de *gabinetes técnicos* en escuelas especiales.
- Se generaron instancias de perfeccionamiento docente especializado.
- Se estableció la creación de *Grupos Diferenciales* (Decreto N° 457/76) que implicó la incorporación a la educación especial de alumnos que no poseían algún tipo de discapacidad y que pertenecían a escuelas regulares, iniciándose la atención de las *Dificultades Específicas del Aprendizaje*.

Se crearon *Organismos Psicopedagógicos* (Centros y Microcentros) (Decreto N° 428/75). (Godoy, Meza y Salazar., 2004)

También en esta década a partir del Informe Warnock en el año 1978 se acuña a nivel mundial el concepto de *Necesidades Educativas Especiales* que explicita que la educación en general debe estar al servicio de todos los estudiantes y que cada uno de ellos presenta *necesidades educativas*; constituyéndose el acceso y progresión en el sistema como un derecho común para todos. Por tanto los alumnos y alumnas que presenten *necesidades educativas especiales* gozan de los mismos derechos, permitiendo visualizar que los progresos no deben estar solo determinados en función de sus déficit, sino que en relación también a las acciones educativas que se implementen. Por tanto este cambio de enfoque permite ampliar las perspectivas e implicancias educativas de las escuelas especiales, así como de los establecimientos regulares, con el trabajo de los *Grupos Diferenciales*.

Otro hito que marca esta década es que el estado chileno aplicando el *Principio de Subsidiaridad*, favorece la creación de establecimientos de educación regular y especial por parte de privados, otorgándoles a estos la función cooperadora del estado, por medio de la entrega de recursos para administración de las escuelas; todo enmarcado en un paradigma de traspaso de la responsabilidad de la educación desde el estado a instituciones privadas y personas naturales, para cumplir por un lado con los compromisos internacionales de *universalizar la enseñanza* que suscribe el gobierno militar del general Augusto Pinochet H., pero también con el fin de instalar un nuevo modelo político en el ámbito educativo del país.

Estas políticas además de tener la clara intención de disminuir el aparataje estatal e incentivar el emprendimiento privado en la educación también permitirá a estos mismos privados obtener lucro al otorgar la enseñanza. En concordancia con este espíritu también

se hace el traspaso de la administración de los establecimientos desde el estado a los gobiernos locales comunales de cada región del país con el fin de descentralizar el poder y responsabilidad del Ministerio de Educación, fundamentando que las entidades comunales podrían dar mejor y más rápida respuesta a las necesidades dadas por la extensa y gran diversidad que marca la estructura geográfica de Chile a las que pertenecían las escuelas de cada región. Esta situación implicó el incremento de cobertura más importante de este período y el proceso llamado “*municipalización de la enseñanza*”. No obstante los avances y cambios radicales en el paradigma educativo nacional indicados anteriormente, aún en esta década la educación especial continua siendo mirada por la sociedad y el mismo sistema escolar como un subsistema aparte y sin conexión con la educación regular.

Ya en la década de los 80 se dictan los primeros decretos que aprueban planes y programas de estudio de educación especial para escuelas especiales, y el ministerio fija normas técnicas para el trabajo de docentes de estos establecimientos educacionales que imparten educación especial o diferenciada. También se comienzan a dar los primeros pasos en la incorporación de alumnos con necesidades educativas especiales permanentes en escuelas regulares, generadas de manera informal y espontánea desde necesidades nacidas en localidades y comunidades educativas donde no existían escuelas especiales o por que un miembro del mismo establecimiento tenía un familiar en situación de discapacidad, apareciendo con ello las primeras instancias de integración. Estas experiencias finalmente constituyen las precursoras de los modelos de integración escolar que se establecen luego normativamente en Chile en el próximo decenio.

En los inicios de la década de los 90 las escuelas especiales incorporan en su funcionamiento planes y programas de estudios referidos a cada una de las discapacidades y déficit, las que fueron desarrollando su quehacer pedagógico a partir de un currículum organizado por ciclos y niveles de progresión solo dado por criterio de edades de sus estudiantes y con un carácter individualizado, sin embargo este decreto establece claramente en el plan de estudio, el cual se desglosaba en áreas de desarrollo las que estaban ancladas a una determinada carga horaria, que de manera muy genérica establece ámbitos temáticos a desarrollar, con un fuerte énfasis funcional y definiendo en el programa solo los objetivos generales y específicos de las citadas áreas, disponiendo de una normativa que no establece exigencias mínimas, ni progresiones curriculares claras y dejando a los equipos docentes con mucha libertad para establecer sus planificaciones. El decreto de planes y programas 87/90 de educación para personas con Deficiencia Mental, por tanto no constituye un cuerpo curricular propiamente tal, lo que ha favorecido el desarrollo de prácticas escolares que se sustentan en la elección que hace el docente responsable generalmente centrada en temáticas de efemérides y repitiendo año en año metodologías para desarrollar habilidades altamente apetecidas socialmente, como la grafomotricidad y la reproducción de modelos y métodos de aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo con un marcado énfasis mecanicista que genera en el alumnado vivenciar este proceso carente de sentido predisponiéndolos al fracaso, manifestando cansancio y rechazo al enfrentar esta forma de enseñanza.

Nuevamente las declaraciones, informes y propuestas de organizaciones internacionales como la ONU, UNICEF, UNESCO, la Conferencia Mundial de Educación para Todos (Jomtien 1990), la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales de

Salamanca (1994), entre otras; que unen y comprometen a los países del mundo para avanzar hacia el desarrollo de sistemas educativos más inclusivos e integradores y que Chile suscribe, son los precursores de los cambios que en este mismo marco y con el fin de introducir y fortalecer una política de integración escolar, en el año 1994 permiten la promulgación de la Ley sobre la Plena Integración Social de las Personas con Discapacidad, N° 19.284.- (conocida como ley de Integración). Consecuentemente la publicación de esta ley implica para nuestra nación el desafío de instituir más adelante la integración escolar de manera formal a la educación regular y definir en este ámbito educativo las diferentes necesidades educativas especiales a las que en adelante se le daría cobertura.

Por otra parte ya a mediados de la década de los 90 en Chile se produce el más grande cambio en la estructura y visión de las políticas de la educación, iniciando un proceso de *Reforma Educacional* con el propósito de lograr una mayor equidad y calidad en la educación; dónde el estado se compromete en la realización de diversas acciones con el fin de modernizar el sistema educacional y garantizar respuestas educativas de calidad que contribuyan a la integración social de todos y cada uno de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, todo ello por medio de la implementación de un nuevo marco curricular en los niveles de enseñanza básica, enseñanza media y educación parvularia, sin embargo en esta modernización curricular no fue considerada la educación especial, manteniendo el marco curricular ya establecido para la atención de los diferentes déficit en las escuelas especiales, el cual debió seguir prácticamente dos décadas más de espera para ver mejoras en los aspectos débiles anteriormente descritos. Retomando los cambios de la década del 90, ya en sus finales aparece el decreto N°1/98 de educación el cual impulsa la incorporación e

integración educativa de alumnos con necesidades educativas permanentes bajo la modalidad de Proyectos de Integración Educativa (PIE) en las escuelas regulares (escuelas básicas y liceos) orientando además estrategias de apoyos para la participación y progreso de estos estudiantes en los planes de estudio regulares del currículum nacional. (Godoy 2004).

La promulgación de la citada ley de Integración y de la Política de Integración escolar genera el mayor incremento en la cobertura escolar de la educación especial en escuelas regulares, que hasta antes solo se daba en la enseñanza regular a los alumnos con dificultades en el aprendizaje. La incorporación a las aulas comunes por normativa de estudiantes en situación de discapacidad genera mucho debate especialmente en las comunidades escolares tanto regulares como especiales (con énfasis en los docentes) así como en los padres y agrupaciones ligadas a las PsD. Dentro de los cuestionamientos las escuelas regulares alegaban que la inserción de estos alumnos(as) constituía mayor trabajo y riesgo de descenso en los logros escolares de todos sus estudiantes; por otra parte las escuelas especiales reclamaban que eran ellas las que debían asumir el rol de preparar a estos estudiantes para la vida; otros colectivos de ambas modalidades defendían posturas avaladas por estudios y experiencias internacionales dónde el acceso y progreso en el currículum nacional constituye un derecho de todo alumno o alumna sin importar su origen o condición (social, cultural, étnica, religión, entre otras) y que favorece el ejercicio de la plena ciudadanía. Esta discusión ha permitido sin embargo ir estableciendo paulatinamente mecanismos institucionales que incrementaron y mejoraron las formas de participación escolar y social de los y las estudiantes en situación de discapacidad.

A principios del siglo XXI, el debate mundial desarrollado en el Foro Mundial sobre Educación, en Dakar (2000), establece como conclusión que de los compromisos suscritos por los agencias y gobiernos en pos de la *Educación para Todos*, aún no generaban los cambios que se habían propuestos en la equiparación de oportunidades, ya que se habían focalizado los esfuerzos en estudiantes más fáciles de intervenir, existiendo aún grupos que por su pobreza y otros alto nivel de vulnerabilidad aún estaban pendientes. Por tanto el mandato de ofrecer “Educación para Todos”, como derecho, debiera implicar la realización de esfuerzos adicionales, diferenciales y adaptados a las necesidades que se desprenden de la falta de oportunidades a las que aún las sociedades invisibilizan de estos colectivos. Por lo tanto la igualdad de oportunidades no significa enfrentar la tarea educativa para todos con propuestas iguales, sino más bien desarrollar una cultura que discrimine positivamente en cada sujeto de manera diferenciada sus necesidades, ofreciendo apoyos, utilizando los medios y recursos naturales, humanos, financieros para que todos gocen de este derecho.

En el año 2001 el Ministerio de Planificación Social de nuestro país en su *Política Nacional para la Infancia y la Adolescencia* establece que es necesaria la implementación de medidas complementarias para asegurar la protección para que niños, niñas y jóvenes con discapacidad gocen de los derechos de la infancia y la adolescencia (MINEDUC 2004). En el mismo espíritu y en el ámbito de un enfoque de derechos ninguna persona debería sufrir algún tipo de discriminación ni restricción para participar en los diferentes ámbitos de la vida: educación, salud, trabajo, ocio, entre otros. Para hacer efectivo este derecho, es fundamental eliminar todo tipo de barreras que impidan el acceso y la plena participación en las distintas actividades de la vida humana, avanzando hacia diseños universales, que den espacios a las necesidades de todos. Otro aspecto que emerge en esta década es el

cuestionamiento de los enfoques homogenizadores que hasta ahora imperan en las estrategias de enseñanza en Chile, la ampliación de cobertura y las políticas de accesibilidad y universalidad de la enseñanza ponen en jaque a la escuela que comienza a recibir estudiantes con mayor diversidad que los que antes accedían a la escuela.

Este fenómeno pone de relieve la dimensión individual y cuestiona las prácticas docentes de “Talla única para todos”, exigiendo al sistema la implementación de medidas de diversificación curricular que ya no solo responde a atender a los(as) estudiantes que presenten NEE, si no para la mayoría, ya que las “diferencias” ahora es la regularidad de las escuelas. Lo anterior supone entonces ir abandonando la visión que desarrolla el *Principio de Integración*, declarando que ya no basta con que los estudiantes con NEE accedan a la escuela regular, sino más bien que estos estudiantes accedan a la progresión curricular con aprendizajes significativos y de calidad. Muchos alumnos integrados entonces pese a la posibilidad de acceso a la educación regular permanecían en una situación de desmedro pues no se evidenciaba en ellos el ser “parte de” en las situaciones curriculares, ni tampoco en las sociales y de participación que pudieran ofrecer estas escuelas. A su vez las escuelas especiales sumidas en este currículum de más de 2 décadas de vacíos, y por otros factores descritos en la implementación de su quehacer se va autolimitando en las posibilidades que ofrece para la inclusión social de sus estudiantes y su máximo desarrollo.

En este marco surge en nuestro país al igual que en el mundo, la discusión de que el modelo de Integración, favorece el acceso, pero que no ha sido capaz de incluir a las PsD en un ámbito de participación real en sus comunidades educativas ni menos a la sociedad, levantando banderas que exigen cambios más radicales hacia un verdadero modelo que

posicione a estos estudiantes como actores sociales válidos y hábiles ante la sociedad. La educación inclusiva se levanta entonces como un enfoque que supone la implementación de estrategias y recursos de apoyo que ayuden a las escuelas y a sus profesores a enfrentar con éxito los cambios que involucra esta práctica.

Para avanzar hacia la instalación de un modelo Inclusivo, el Ministerio de educación chileno ya a fines de la primera década del nuevo milenio promulga el Decreto 170/09, el cual establece con mayor rigurosidad aspectos formales en los procesos que se llevan a cabo para la determinación de apoyos en las escuelas especiales así como en escuelas regulares. El decreto define las distintas Necesidades Educativas Especiales, ampliando la cobertura de las mismas incorporando dos déficits que hasta antes de su promulgación no habían sido sujetos de derechos de atención en educación especial; estas son la *Inteligencia en el rango Limítrofe* y el *Déficit Atencional con y sin hiperactividad*. También el decreto establece con claridad los criterios y procedimientos para implementar y establecer el diagnóstico, determinación de apoyos y los procesos de reevaluación y egreso del sistema. Determina los profesionales idóneos para la atención en estas diferentes etapas y procesos del mismo, así como las responsabilidades con la familia y la comunidad escolar, conformando los Equipos de Aula y los equipos multiprofesionales en las escuelas. Todos estos criterios además incluyen la sistematización de la información en documentos y formularios obligatorios, desarrollando desde el MINEDUC procesos de fiscalización exhaustiva y con un 100% de cobertura en los establecimientos.

El año 2010 el MINEDUC promulga la nueva ley que *Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*, que sustituye la ley

19.284/94. En este órgano legal se incluyen y explicitan todos los aspectos que impliquen la vida de una persona en situación de discapacidad en su calidad de sujeto de derecho, resguardando el desenvolvimiento en sociedad de una persona en todos los ámbitos y sus ciclos vitales.

A continuación se señalan algunos artículos contenidos en la ley 20.422 (MINEDUC, 2010, pp. 1-4)

El artículo 1° de esta ley señala:

“El objeto de esta ley es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de obtener su plena inclusión social, asegurando el disfrute de sus derechos y eliminando cualquier forma de discriminación fundada en la discapacidad”.

En el artículo 2° se determina que:

“Para el cumplimiento del objeto señalado en el artículo anterior, se dará a conocer masivamente a la comunidad los derechos y principios de participación activa y necesaria en la sociedad de las personas con discapacidad, fomentando la valoración en la diversidad humana, dándole el reconocimiento de persona y ser social y necesario para el progreso y desarrollo del país”.

El artículo 3°, reseña que:

“En la aplicación de esta ley deberá darse cumplimiento a los principios de vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorialidad, participación y diálogo social. Para todos los efectos se entenderá por:

a) Vida Independiente: El estado que permite a una persona tomar decisiones, ejercer actos de manera autónoma y participar activamente en la comunidad, en ejercicio del derecho al libre

desarrollo de la personalidad. b) Accesibilidad Universal: La condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas, en condiciones de seguridad y comodidad, de la forma más autónoma y natural posible. c) Diseño Universal: La actividad por la que se conciben o proyectan, desde el origen, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de forma que puedan ser utilizados por todas las personas o en su mayor extensión posible. d) Intersectorialidad: El principio en virtud del cual las políticas, en cualquier ámbito de la gestión pública, deben considerar como elementos transversales los derechos de las personas con discapacidad. e) Participación y Diálogo Social: Proceso en virtud del cual las personas con discapacidad, las organizaciones que las representan y las que agrupan a sus familias, ejercen un rol activo en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas que les conciernen”.

El artículo 6º establece las siguientes definiciones:

“Para los efectos de esta ley, se entiende por:

- a) Discriminación: Toda distinción, exclusión, segregación o restricción arbitraria fundada en la discapacidad, y cuyo fin o efecto sea la privación, perturbación o amenaza en el goce o ejercicio de los derechos establecidos en el ordenamiento jurídico.
- b) Ayudas técnicas: Los elementos o implementos requeridos por una persona con discapacidad para prevenir la progresión de la misma, mejorar o recuperar su funcionalidad, o desarrollar una vida independiente.
- c) Servicio de apoyo: Toda prestación de acciones de asistencia, intermediación o cuidado, requerida por una persona con discapacidad para realizar las actividades de la vida diaria o participar en el entorno social, económico, laboral, educacional, cultural o político, superar barreras de movilidad o comunicación, todo ello, en condiciones de mayor autonomía funcional.
- d) Cuidador: Toda persona que proporciona asistencia permanente, gratuita o remunerada, para la realización de actividades de la vida diaria, en el entorno del hogar, a personas con discapacidad, estén o no unidas por vínculos de parentesco.

e) Dependencia: El estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por razones derivadas de una o más deficiencias de causa física, mental o sensorial, ligadas a la falta o pérdida de autonomía, requieren de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar las actividades esenciales de la vida.

f) Entorno: El medio ambiente, social, natural y artificial, en el que las personas desarrollan su participación social, económica, política y cultural, a lo largo de todo su ciclo vital.

Relevante para la temática que estamos abordando es citar los aspectos que se refieren al ámbito de la educación, el cual aparece desarrollado en el párrafo 2° de la educación y de la inclusión escolar:

“Artículo 35.- La Educación Especial es una modalidad del sistema escolar que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos”. (MINEDUC, 2010, p. 19).

Otro aspecto importante a reseñar de este órgano legal es el que define procedimientos y responsables para que las PsD posean un Registro Nacional de la Discapacidad, el cual permitirá tener un banco de información de los tipos y cantidades de sujetos que se encuentran en esta situación en Chile y por otro lado a los que posean este registro establecerá la entrega de diferentes beneficios sociales, educacionales entre otros para otorgar mayores oportunidades, pues también la ley define que estas personas se encuentran junto a otros grupos minoritarios en un grado de mayor vulnerabilidad social respecto del resto de las personas de la sociedad.

En todo el análisis de los antecedentes cronológicos de la educación especial en Chile que ya hemos reseñado, las escuelas especiales que atienden a personas con Discapacidad Intelectual, han abordado su educación con una normativa que presenta objetivas debilidades y que limitan las posibilidades de máximo desarrollo curricular de estos(as) estudiantes. La realidad de las escuelas especiales en este aspectos es muy disímil entre un establecimiento y otro; y las practicas exitosas vienen dadas por experiencias implementadas a nivel individual por algunos docentes o comunidades educativas en particular. La regla entonces evidencia que los docentes de educación diferencial han desarrollado su quehacer sorteando grandes dificultades, desenvolviéndose en experiencias educativas informales sin una planificación rigurosa y un seguimiento desde lo académico, que sin embargo como efecto positivo han permitido que sus estudiantes vivan experiencias y desarrollen actividades de mucha interacción social, favoreciendo habilidades sociales y el desarrollo de la comunicación oral en un ambiente afectivo, pudiéndose evidenciar en estos estudiantes un mejor manejo de la lengua en la interacción con sus propios pares de la escuela especial, respecto de las habilidades comunicativas que despliega un(a) alumno(a) en situación de discapacidad integrado con un par no perteneciente al PIE de una escuela regular. Aún cuando entonces en los(as) alumnos de las escuelas especiales se aprecien características comunicativas superiores versus las desarrolladas en un(a) alumno(a) perteneciente a un PIE. No obstante si se compran las habilidades comunicativas de los niños, niñas y adolescentes, con pares en edad sin discapacidad de escuelas regulares, los primeros quedan atrás, ya que muchas veces no incorporan en sus códigos de comunicación aspectos de convenciones sociales y pragmáticas del lenguaje, evidenciando importantes

brechas de estas comunidades de hablantes respecto de las comunidades de hablantes iguales en edad llamados “normales”. (Maripán et al. 2012)¹

En el presente año se promulga el Decreto N° 83/15, la promesa que venía desde hace años realizando la unidad de Educación Especial del MINEDUC, tan esperado ya que podría dar un nuevo impulso a las escuelas especiales hacia una perspectiva que desarrolle de mejor manera las posibilidades de los estudiantes adscritos a esta modalidad educativa. Este órgano legal aprueba criterios y orientaciones de *Adecuación Curricular* para estudiantes con Necesidades Educativas Especiales de educación parvularia y educación básica, además de establecer la introducción del *Diseño Universal para el Aprendizaje* y sus tres Principios que lo subyacen; como una estrategia fundamental en la enseñanza, todo lo anterior por medio de una estructura de progresión gradual, mediante un calendario definido. Respecto de ello establece: “definir criterios y orientaciones para diagnosticar a los alumnos que presenten necesidades educativas especiales, así como criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan a los establecimientos educacionales planificar propuestas educativas pertinentes y de calidad para estos alumnos, sea que estudien en escuelas especiales o en establecimientos de la educación regular bajo la modalidad de educación especial en programas de integración.....El Diseño Universal para el Aprendizaje es una estrategia de respuesta a la diversidad, cuyo fin es maximizar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes, considerando la amplia gama de habilidades, estilos de aprendizaje y preferencias.”. (MINEDUC, 2015).

¹ Investigación de tesis para optar a título de Pedagogía en Educación Diferencial de las alumnas Betzabé Maripán y Cecilia Garcés como Profesora guía: Angélica María Miranda Castillo y asesor metodológico: Armín Quezada. Título: Estudio comparativo de las Competencias de lectoescritura que poseen alumnos con discapacidad intelectual leve insertos en proyectos de integración de Escuelas Regulares con respecto a alumnos con las mismas características insertos en Escuelas Especiales en la ciudad de Osorno. Año 2012.

Este decreto en coherencia con las normativas más recientes dadas por el decreto 87/09 y según cita el mismo “de acuerdo al artículo 36 de la Ley N° 20.422, que Establece normas Sobre Igualdad de Oportunidades e inclusión Social de Personas con Discapacidad, los establecimientos de enseñanza regular deberán incorporar las innovaciones y adecuaciones curriculares, de infraestructura y los materiales de apoyo necesarios para permitir y facilitar a las personas con discapacidad el acceso a los cursos o niveles existentes, brindándoles los recursos adicionales que requieren para asegurar su permanencia y progreso en el sistema educacional”. (MINEDUC, 2015).

El cambio más significativo que favorece este decreto para el objeto de estudio de esta tesis, está explicitado en el artículo N° 5 el que consigan lo siguiente: “Continuarán vigentes los decretos exentos N° 89, de 1990; N° 637, de 1994; N° 86, de 1990; N° 87, de 1990, todos del Ministerio de Educación, sólo en lo que se establezca para el ciclo o nivel de formación laboral, y hasta la total tramitación del acto administrativo que apruebe los criterios y orientaciones de adecuación curricular para la educación media”. (MINEDUC, 2015).

Lo anterior implica entonces que en el caso de la educación en escuelas especiales que atienden Discapacidad Intelectual se deroga el decreto 87/90 en los niveles preescolar y básicos, manteniendo la atención individualizada por medio del uso de Adecuaciones curriculares en referencia al currículum nacional regular.

“Los criterios y orientaciones de adecuación curricular planteados en este documento están orientados al nivel de educación parvularia y de educación general básica, en establecimientos de enseñanza común, y en escuelas especiales. Cada nivel podrá ajustar estos criterios, según los aprendizajes, conocimientos, habilidades y actitudes esperados, de acuerdo a la etapa de desarrollo de los estudiantes, sus necesidades educativas especiales, y a las orientaciones que defina el Ministerio de Educación para estos efectos.....El uso de adecuaciones curriculares se debe definir buscando favorecer que los estudiantes con necesidades educativas especiales puedan acceder y progresar en los distintos niveles educativos, habiendo adquirido los aprendizajes básicos imprescindibles establecidos en las bases curriculares, promoviendo además el desarrollo de sus capacidades con respeto a sus diferencias individuales”. (MINEDUC, 2015).

En resumen en la actualidad la Educación especial en Chile contiene todos los elementos paradigmáticos, normativos, curriculares y en recursos; necesarios para ofrecer a los estudiantes que presenten Necesidades Educativas Especiales diferentes modalidades de servicios educativos acordes con la determinación de los apoyos que requiera este estudiante, ajustados a sus características y con el fin de favorecer el ingreso, tránsito y egreso de ellos dentro de un modelo Inclusivo.

2.2. Alfabetización

En una cultura letrada como la nuestra, la alfabetización en lectura y escritura son procesos esenciales para alcanzar las competencias mínimas necesarias para vivir en sociedad. La lectura y escritura favorecen el desarrollo de procesos cognitivos, imaginación y creatividad, el aprendizaje de diversos contenidos, permite el conocimiento del lenguaje y

el desarrollo del pensamiento crítico. Por tanto son destrezas fundamentales para la plena inserción social, ya que sirve para adquirir información, ampliar y profundizar los conocimientos, permite acceder a diversos aprendizajes, un medio para disfrutar y enriquecerse con lo que otros han vivido y visto del mundo y es crucial para resolver muchos problemas de la vida cotidiana: buscar una dirección, llenar un formulario, leer instrucciones, firmar un contrato entre otras. La lectoescritura además estimula procesos de pensamiento y creatividad, ya que es un proceso activo que permite al estudiante trasladarse a diferentes tiempos y lugares del mundo, entrar en un mundo de fantasía donde habitan duendes, hadas y gnomos.

Los docentes esperan que los alumnos(as) adquieran estas destrezas aproximadamente a los 8 o 9 años y que sean capaces de leer un texto extrayendo las ideas principales, atendiendo a la información relevante y relacionando las distintas partes del texto para captar su significado. Sin embargo, la experiencia muestra que muchos niños no van más allá de la simple decodificación. Por otro lado, las educadoras piensan que cuando el niño ya sabe decodificar y oraliza bien los textos, ya sabe leer y no se preocupa de enseñarle estrategias de comprensión que le sirvan para la construcción del significado del texto.

Entre los años 2004-2005 Chile presenta índices de lectura insuficientes, el 60% de los chilenos carece de hábitos lectores. En el nivel socio económico bajo, sólo el 18% de las personas lee libros, y los chilenos mayores de 15 años leen 1,08 libros al año en promedio. Por otra parte, evaluaciones internacionales dan cuenta del hecho que el 20% de los estudiantes chilenos no alcanza el nivel más básico de comprensión de lectura. A su vez, un

78% de los estudiantes chilenos carece del nivel de lectura necesario para insertarse satisfactoriamente en el mundo de hoy. En la actualidad el 72% de los chilenos declara no asistir a las bibliotecas por falta de tiempo e interés y en promedio se lee 5,4% libros al año. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes 2004, 2014)

La escuela busca que el alumno aprenda a leer y que aprenda a aprender, para esto es fundamental que el estudiante estructure sus propias actividades cognitivas de manera que efectivamente aprenda. Por lo cual se hace necesario algún tipo de conocimiento del proceso de aprendizaje general y de la lectura en particular y el desarrollo subsiguiente de estrategias autorreguladoras y autocríticas que le permitan diseñar, controlar, evaluar y revisar los planes para leer y aprender la lectura.

Pero todas estas destrezas no nacen espontáneamente sólo al leer, sino que deben ser enseñadas por los profesores con el fin de favorecer la comprensión y construcción de significados, éstos deben conocer diferentes procedimientos para poder decidir cual es la mejor forma de actuar en una situación concreta y poder así enseñar a los alumnos. Pero cabría preguntarse si todas estas competencias son desarrolladas en las escuelas especiales con los alumnos con NEE.

El aprendizaje de la alfabetización constituye un área muy controvertida, existiendo diferentes perspectivas que explican este fenómeno. Una visión experimental y cuantitativa asume la alfabetización como un conjunto de componentes que son definidos como

habilidades y analizados para identificar los que poseen mayor correlación con la lectura y la escritura convencionales y con los resultados académicos. En esta tradición se pueden incluir los conductistas y cognitivos, la mayoría de estos investigadores no tienen una perspectiva evolutiva y abordan el fenómeno del aprendizaje tal como es visto por el adulto. Los conductistas se han interesado por la conducta observable de leer y escribir, por otro lado los cognitivos suelen analizar el comportamiento de un lector o escritor experto y de ahí extrapolar los hallazgos hacia el aprendizaje de los niños.

La segunda perspectiva asume que en la alfabetización interfieren diferentes conocimientos sobre lo escrito que se desarrolla en contextos específicos, por lo que es necesario investigar a través del tiempo y en diferentes contextos socioculturales. La perspectiva constructivista entiende la alfabetización como un proceso continuo de aprendizaje y desarrollo que comienza antes de la escolaridad formal y dura toda la vida.

Tanto cognitivistas y constructivistas dedican sus esfuerzos a comprender los procesos cognitivos subyacentes, internos y no observables de cómo los sujetos aprenden a leer y escribir.

2.2.1. La perspectiva conductista

Para el conductismo, la alfabetización se reduce al aprendizaje de una serie de habilidades observables y medibles que implican especialmente procesos periféricos de tipo perceptivo y motriz. “La escritura se concibe como un sistema de transcripción del habla, el

aprendizaje se entiende como la habilidad de codificar sonidos en letras (al escribir) y de decodificar las letras en sonido (al leer), como una técnica de poner en correspondencia las unidades gráficas con las unidades sonoras” (Solé y 2005).

Desde esta perspectiva el proceso de aprendizaje de la lectura se produce primero que la escritura y se distinguen dos fases una de prelectura y escritura y otra de lectura y escritura propiamente tal. El aprendizaje se realiza a través de métodos curriculares cuidadosamente secuenciados, donde se entrenan las habilidades de discriminación sonora, visual y de destreza motriz.

2.2.2. La perspectiva cognitiva

Para la perspectiva cognitiva el estudio del acceso y progreso de la lectura y escritura no sólo se ha centrado por los procesos perceptivos observables, sino también por los procesos mentales. Esta perspectiva sostiene que en el aprendizaje inicial de estas destrezas intervienen dos subprocesos que implican el procesamiento del lenguaje: el procesamiento fonológico y el reconocimiento de las palabras (Gough y Hillinger, 1980; Perfetti, 1986, citado por Solé 2005). Un primer subproceso es la “conciencia fonológica” que es definida como la capacidad de segmentar y analizar las palabras en fonemas, con independencia de su correspondencia con las letras. Un segundo subproceso es el reconocimiento de palabras, que hace referencia a la habilidad de procesar la información gráfica, ya sean letras o patrones ortográficos, para reconocer la palabra escrita. Los lectores experto han

automatizado estos procesos de baja nivel como es la decodificación por tanto invierten su energía en procesos de más alto nivel que dan paso a la comprensión.

2.2.3. La perspectiva constructivista

Esta perspectiva incorpora la dimensión evolutiva e histórica de la alfabetización considerando su dimensión cognitiva y social. Desde esta perspectiva el aprendizaje que ocurre en la Educación Parvularia no son aprendizajes previos, sino que forman parte del proceso de alfabetización. Lectura, escritura y lenguaje oral no se desarrollan separadamente, sino en forma interdependiente, además que no se puede descontextualizar de los contextos sociohistórico donde se produce.

La alfabetización se entiende como la capacidad de hablar, escribir, leer y pensar en forma crítica y productiva es un concepto complejo que se vincula con la realidad del mundo y las necesidades de los individuos; es así una interacción de ese individuo con el mundo en que lee y escribe.

Isabel Solé (2005) señala que la alfabetización es un proceso por el cual las personas aprenden a leer y a escribir, pero sin embargo, estos procedimientos van mucho más allá de unas técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito, ya que el dominio de la lectura y la escritura, supone el incremento del dominio de lenguaje oral, de la conciencia metalingüística, es decir de la capacidad de manipular y reflexionar intencionadamente

sobre el lenguaje y repercute directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas que afrontamos.

El socioconstructivismo enfatiza en la dimensión social de la alfabetización en tanto que esta práctica cultural ocurre en contextos históricos determinados y que el aprendiz requiere de un mediador que lo ayude a crear significados. Esta perspectiva concibe el proceso de alfabetización como un continuo que comienza antes de la escuela e implica un complejo conjunto de conocimientos que llevan al niño al aprendizaje convencional de la lectura y escritura (McGee y Purcell-Gates, 1997, citado por Solé 2005). A este enfoque suele darse el nombre de alfabetización emergente (*emergent literacy*), que se extiende desde que el niño comienza a experimentar los usos de lo escrito hasta que puede leer y escribir con usos relevantes y significativos para él o ella. Los ambientes letrados y las intervenciones tempranas con diferentes textos al interior de la familia o en otros entornos como la escuela permiten al niño la participación en prácticas letradas. Estas prácticas requieren la presencia de una persona más competente que medie entre el niño y el texto, que aún no es lector ni escritor independiente.

Existe la creencia errónea que la alfabetización del lenguaje escrito requiere de la instrucción formal, mientras que el lenguaje oral se desarrolla de forma natural. Lo erróneo de la interpretación anterior no recae en el hecho de considerar que el lenguaje escrito requiere una instrucción explícita, sino en considerar que el lenguaje oral no la requiere. En ambos casos es necesaria la presencia de un adulto, un mediador social, que ayude al niño en el proceso de aprendizaje que se da en la interacción educativa, ya sea ésta de tipo formal, como ocurre en la escuela, ya sea informal, como es el caso de la familia.

Ser alfabetizado va más allá de tener la capacidad de leer y escribir; ser alfabetizado implica ciertas destrezas como comparar, secuenciar, argumentar, interpretar y producir textos amplios de lengua escrita y oral en respuesta a un texto escrito en el cual se han establecido la comunicación, la reflexión y la interpretación.

2.3. Alfabetización emergente

Whitehurst y Lonigan (1998) citado por Villalón 2008 señalan que el término alfabetización emergente es más amplio que "aprender a leer", pues implica que hay un desarrollo cognitivo y verbal que es continuo entre el aprendizaje del lenguaje oral y la apropiación escolar del lenguaje escrito. El término alfabetización emergente se refiere por tanto a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura con su dominio como lenguaje escrito.

La lectura formal emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar, proceso que empieza cuando aprenden a hablar.

Es importante resaltar que el aprendizaje de la lectura es un proceso cultural y no natural. No es una capacidad innata que puede ser activada por el solo contacto con un ambiente letrado, sino que necesita de un mediador cultural, un miembro más competente, que puede ser un adulto, pero también podría ser un par, un hermano, amigo, compañero de curso. Es

un proceso bastante más complejo donde las habilidades y destrezas de orden cognitivo y neuropsicológico de los alumnos necesitan ser activadas por métodos pedagógicos adecuados. Esta interacción permite que los niños establezcan procesos activos y mediadores entre los signos gráficos y su léxico personal.

La mente del niño no es como una tabla rasa que pueda ser amoblada con letras y palabras escritas, presentadas visualmente por el medio social y escolar. Lo esencial sucede cuando el mismo niño monitorea y realiza una búsqueda activa de significados entre los signos ortográficos. Para alcanzar estos significados deben ser decodificados, es decir trasladados desde el código del lenguaje escrito al código mental de su lenguaje oral. Para hacerlo se requiere que ya tengan desarrolladas las estructuras cognitivas que faciliten la transformación del código gráfico en código oral y en significado (Bravo 2005).

En consecuencia, el concepto de Alfabetización Emergente es una innovación a la idea que el aprendizaje lector convencional se empieza en el primer año básico. Los procesos psicolingüísticos que los niños debieran traer desarrollados desde el Jardín infantil configuran un umbral indispensable para construir el aprendizaje formal del código escrito. Es importante dejar en claro que no todas esas habilidades se desarrollan exclusivamente como efecto de una enseñanza explícita en el Jardín Infantil.

Algunas de ellas se adquieren mediante aprendizajes implícitos, y su desarrollo contribuye a establecer el umbral necesario para iniciar la decodificación. Esta situación de aprendizaje implícito se da de preferencia entre niños de niveles culturales más favorecidos donde la calidad del lenguaje familiar, la disponibilidad de libros, los juegos pedagógicos y la

calidad de los jardines infantiles los acerca al umbral requerido. La enseñanza de la lectura formal por tanto es un aprendizaje explícito, intencionado y planificado.

2.3.1. El Aprendizaje del Lenguaje Escrito

El aprendizaje del Lenguaje Escrito requiere de la activación de habilidades cognitivas diferentes de las que son necesarias para hablar. Si aprender a leer fuera un aprendizaje natural para nadie que sepa hablar sería difícil leer. El proceso de apropiación mental del lenguaje escrito, en los niños, tiene mayor o menor éxito según sea el desarrollo cognitivo alcanzado por ellos.

En la alfabetización emergente, se pueden distinguir dos conjuntos de procesos cognitivos: En primer lugar, un adecuado desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia alfabética. Esta última consiste en la toma de conciencia que los fonemas del lenguaje hablado tienen una traducción gráfica, que se puede reconocer en el código escrito. Por tanto el desarrollo de un buen lenguaje oral y de la conciencia alfabética son condicionantes para el aprendizaje lector, pues sin ellos los niños no tendrían las bases cognitivas ni la motivación necesarias para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental. De ahí la importancia que tiene que la calidad del lenguaje oral sea correspondiente con el código escrito. Se requiere enseñarles a los niños a pronunciar bien, siendo el adulto más competente y en este caso el profesor el modelo. De otra manera los niños deben operar mentalmente con dos códigos fonémicos diferentes: el oral de uso común y el escrito de uso escolar. En algunos medios

socios culturales hay un fuerte desfase entre ambos lo que explica en parte la mayor dificultad que tienen muchos niños para iniciarse en la lectura.

En segundo lugar, otro nivel más complejo, de procesos cognitivos, que comprende la alfabetización emergente, está formado, principalmente, por la conciencia fonológica y por la conciencia semántica. Ellas juegan un papel crítico en el aprendizaje lector inicial, pues activan los procesos cognitivos necesarios para decodificar y para reconocer el significado de las palabras escritas. La conciencia fonológica es como el "motor de arranque" de la decodificación. La conciencia semántica lo es de la comprensión.

El desarrollo de los procesos que configuran la conciencia fonológica hace que los niños tomen conciencia de los componentes fónicos del lenguaje oral y su relación con el significado de las palabras. También facilita su asociación con el lenguaje escrito. En la medida en que toma conciencia que las palabras están compuestas por sonidos diferentes que contribuyen a su significado, que pueden rimar entre sí, tener inicios y finales semejantes o se pueden segmentar o añadir, empiezan a apropiarse del proceso de decodificación.

2.3.2. Importancia en el logro de las Habilidades Lingüísticas en el Aprendizaje Escolar

Para que el niño alcance un adecuado aprendizaje escolar, es indispensable que haya logrado un nivel satisfactorio de comprensión y expresión del lenguaje tanto a nivel oral

como escrito, esto debido a que el proceso de enseñanza aprendizaje se basa principalmente en material escrito y transmisión de conocimientos en forma oral, frente a lo cual los alumnos deben estar preparados para comprender, expresar y construir los conocimientos que se van dando en su historia escolar. Es por esto, que se debe favorecer un conocimiento del lenguaje, una adecuada forma de acceder a la lectura y una correcta producción del mensaje escrito.

El conocimiento del lenguaje o metalingüística es la toma de conciencia y reflexión sobre las características del lenguaje, oral y escrito. Esta conciencia abarca tres aspectos esenciales, estos son la conciencia fonológica, sintáctica y semántica, y dentro de esta última la conciencia pragmática, conceptos que se definirán a continuación, de acuerdo a lo planteado por diferentes autores.

- a) Por Conciencia Fonológica se entiende, la reflexión dirigida a comprender que la cadena oral del lenguaje se puede descomponer en unidades mínimas, que un sonido o fonema está representado por un grafema o signo gráfico que, a su vez, si se lo combina con otros forman unidades sonoras y escritas que permiten construir una palabra que tiene un determinado significado otorgado arbitrariamente por el hombre.

Las habilidades fonológicas, que implican el conocimiento y la capacidad de analizar y manipular los elementos que constituyen el lenguaje, se encuentran intrínsecamente asociadas con la lectoescritura de palabras en un sistema alfabético. Estas habilidades permiten aprehender la estructura fonológica de las palabras por ej., aislar el sonido/p/ en pata o detectar que pata y mata contienen un mismo

sonido consonántico) y utilizar la información fonológica en el procesamiento del lenguaje oral y escrito. Las dificultades fonológicas no se entienden en el sentido de problemas en la discriminación auditiva de las palabras (por ejemplo, distinguir las palabras pata/mata, pino/vino) sino en la capacidad de percibir y analizar sus elementos constituyentes. (Defior, 2000, p. 87)

La comprensión de esta idea lleva a entender que si el niño no presenta una adecuada relación entre sonido y la representación escrita de una unidad léxica (letra), no podrá decodificar correctamente la palabra, lo que obviamente modificará su significado. Por otra parte, si el niño no tiene claridad sobre esta relación fonema - grafema, presentará errores que, pese a ser corregidos sobre la marcha de la lectura, harán de ésta algo lento, complicado y cansador que terminará influyendo en la comprensión.

Así mismo, si el niño no enfrenta la palabra como una unidad, presentará dificultades para comprender una oración, ya que no tendrá claridad de donde termina o comienza cada palabra, lo que afectará la comprensión global del texto. Por último, si el niño no logra segmentar las palabras en forma silábica, presentará una lectura desorganizada que no corresponderá a la forma en que se utiliza la palabra en su lenguaje hablado; así, si el niño en su lenguaje utiliza la palabra "fue" y al leerla la segmenta en forma errónea como "fu-e" no reconocerá ese tiempo verbal de inmediato y deberá releer la palabra, lo que en definitiva retardará su lectura y perjudicará la comprensión.

b) Por Conciencia Sintáctica se entiende la capacidad del niño para reflexionar y tener claridad sobre la estructura gramatical o el orden que tienen las palabras en su lengua, para conformar un mensaje coherente. Es así como, si el niño no maneja en su lenguaje oral esta

conciencia, le será difícil comprender textos y expresar mensajes en forma escrita de manera que sean interpretados en forma correcta por un receptor.

c) Por Conciencia Semántica se entiende la capacidad para otorgar un significado a un significante (palabra) que ha sido establecido arbitrariamente para denominar un elemento o concepto. Por esto es muy importante que el niño tenga variadas experiencias con el mundo que lo rodea y que cuente con la mediación de un adulto que le dé una expresión léxica a los elementos de su medio. De esta manera, el niño logrará comprender las palabras que conforman los textos escritos, para así lograr una adecuada comprensión lectora que le permita estructurar mensajes que pueden ser comprendidos, así como establecer relaciones y reflexiones a partir del lenguaje oral y escrito. Dentro de la conciencia semántica es importante mencionar la Conciencia Pragmática, que se refiere a la reflexión de los niños sobre su capacidad para usar el lenguaje en forma efectiva y regular su medio a través de esta, mientras más aumente la capacidad de los niños para usar el lenguaje con el fin de modificar su ambiente, la complejidad lingüística de ellos será mayor.

2.4. Enfoque comunicativo

La concepción de la lengua a partir del siglo XX en la década de los 60 gracias a las aportaciones de diferentes disciplinas como filosofía del lenguaje, sociolingüística, didáctica de las segundas lenguas y posteriormente de la lingüística del texto se ha desarrollado una visión funcionalista y comunicativa de la lengua (Cassany, 2011), perspectiva que ha marcado los lineamientos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la

lengua. Anterior a la década del 60 la enseñanza de la lengua se concebía como un conjunto cerrado de contenidos que había que memorizar y aprender (fonética y ortografía, la morfosintaxis y el léxico), el fin de la enseñanza era aprender la estructura de la lengua, es decir la gramática.

En esta nueva perspectiva de comprender la lengua se pone énfasis en el uso su funcionalidad y en lo que se logra al utilizarla, es una forma de acción, es decir la lengua es un instrumento variado para conseguir múltiples cosas por ejemplo saludar, comprar, invitar, solicitar información, increpar a alguien entre otras. Cada acción por la cual conseguimos algo es un acto de habla (codificación o decodificación de un mensaje). El uso y comunicación es el sentido final de la lengua y el objetivo de aprendizaje, por tanto aprender lengua significa aprender a comunicarse en diversas situaciones comunicativas, ya sea con textos orales o escritos.

El objetivo de estos enfoques es conseguir que los alumnos aprendan a comunicarse mejor con la lengua, por esta razón las clases pasan a ser más activas participativas donde los alumnos realizan practican los códigos oral y escrito a través de actividades reales y significativas, considerando las necesidades lingüísticas, intereses y motivaciones del alumnado.

Todos los métodos o planteamientos didácticos que siguen estos lineamientos se denominan enfoques comunicativos y presentan algunos rasgos comunes entre sí:

- Los ejercicios en clase recrean situaciones reales de comunicación, lo que promueve la implicación de los alumnos en las tareas, participan libremente y con creatividad, intercambian información y reciben retroalimentación en todo momento.
- Se trabaja con unidades con sentido completa, es decir con textos completos.
- Se aprende una lengua real y contextualizada, con textos auténticos, es decir con aquellos textos que se encuentran en la calle y en diversas situaciones.
- Se trabaja en forma grupal de manera de proporcionar mayores oportunidades de comunicación.
- Los ejercicios permiten el desarrollo de las cuatro habilidades lingüísticas: escuchar, hablar, leer y escribir.

El desarrollo de lenguaje es una meta imprescindible para el aprendizaje y desarrollo humano, puesto que es el motor del pensamiento, es lo que nutre de sentido el mensaje en la comunicación y permite al ser humano entrar en un diálogo consigo mismo, relacionarse con las demás personas integrándose eficientemente en la comunidad a la cual pertenece y comprender el mundo que lo rodea e insertarse en la sociedad de una manera activa, participativa e informada.

El buen dominio de la lengua va a implicar el desarrollo del lenguaje oral y escrito, de las destrezas básicas de escuchar, hablar, leer y escribir que permitirán la movilización del pensamiento, logrando así una persona con un pensamiento crítico y reflexivo capaz de expresarse ya sea en forma oral u escrita con claridad, coherencia y fluidez sus ideas y sentimientos, se busca por tanto desarrollar lectores independientes, creativos, motivados por leer y escribir, capaces comprender diferentes tipos de textos en diferentes contextos

donde participe, apropiándose de su cultura y de todo el bagaje cultura que le pertenece como patrimonio cultural y que constituye su capital cultural.

Desde los primeros años se busca entonces familiarizar al niño y niña con su cultura oral y escrita a través de la participación activa en situaciones reales como es la escucha atenta de relatos tradicionales de comunidad, cuentos apropiados a su edad, características personales y sociales, adivinanzas, rimas, trabalenguas, canciones que le permitirán participar de su cultura y comprenderla, desarrollando así una motivación intrínseca y actitud positiva hacia el lenguaje escrito.

En el marco del enfoque comunicativo, el proceso de enseñanza-aprendizaje va a requerir tanto el trabajo individual y reflexivo de cada estudiante que le permitirá asumir un rol protagónico en su aprendizaje como el aprender como otros en un trabajo cooperativo que le permitirá interactuar con otros, compartir y crear saberes culturales.

2.4.1. Competencia Lingüística, comunicativa y pragmática

Tradicionalmente el desarrollo del lenguaje en su forma oral y escrita se ha estimulado por medio del uso de modelos que piensan que éste es un proceso simple, donde el niño actúa a imitando, es decir, cuando un niño en sus vocalizaciones emite sonidos ajustados a un modelo del adulto es reforzado y así sucesivamente va prácticamente coleccionando palabras que luego constituirán una conjunto de sustantivos, verbos, artículos, adjetivos. De esta manera los adultos van “seleccionando” las expresiones y van reforzándolo para que el

acumule más y más vocalizaciones (el adulto presenta un objeto y el niño va adquiriendo la palabra que representa el objeto por medio de reiteradas asociaciones entre las vocalizaciones y la presencia del objeto, sujeta a estímulos positivos). Lo descrito corresponde a un modelo *asociacionista*, el cual también presenta un fuerte énfasis conductista. Este modelo es luego reproducido en las técnicas y métodos por los cuales el niño pasa igualmente en la adquisición de la lectoescritura. Estos modelos no logran resolver el cómo tan solo tener un dossier de palabras conjuntas puede constituir un lenguaje, pues claramente hay muchos elementos más implicados en el, como la sintaxis, la pragmática, la contextual entre otros.

La psicolingüística contemporánea revoluciona este campo ya que intenta explicar este fenómeno entendiendo al niño como un aprendiz que trata activamente comprender la naturaleza del lenguaje dado por su contexto, estableciendo hipótesis que intentará ir probando, desarrollando diversas anticipaciones y estrategias para establecer regularidades, en fin el niño va creando, construyendo y reconstruyendo el lenguaje, dónde una creencia, luego es derribada por otra que le permite explicar mejor lo que anteriormente había pensado, en este sentido el error para el niño le permite hacer siempre un recorrido divergente y ascendente en la estructuración de su propio lenguaje que claramente es estimulado por adultos y el entorno, pero que no es una copia si no es su propia creación.

Tradicionalmente el desarrollo del lenguaje en su forma oral y escrita se ha desarrollado bajo un modelo reproducido socialmente y ampliamente aceptado, poco cuestionado y pensado como un proceso simple. Cuando un niño en sus progresivas vocalizaciones emite

sonidos ajustados a un modelo dado por el adulto, este lo refuerza, de manera que termina aprendiéndolo. De este proceso resulta que el niño va prácticamente coleccionando palabras que luego constituirán un conjunto de sustantivos, verbos, artículos, adjetivos. En esta interacción los adultos van “seleccionando” las expresiones y van reforzándolas para que el niño acumule más y más vocalizaciones (el adulto presenta un objeto y el niño va adquiriendo la palabra que representa el objeto por medio de reiteradas asociaciones entre las vocalizaciones y la presencia del objeto, sujeta a estímulos positivos). Lo descrito corresponde a un modelo *asociacionista*, (*modelo – imitación – refuerzo – repetición-aprendizaje*) el cual también presenta un fuerte énfasis conductista. Este modelo es luego reproducido en las técnicas y métodos por los cuales el niño pasa igualmente en la adquisición de la lectoescritura. Estos modelos no logran resolver el cómo tan solo tener un dossier de palabras conjuntas puede constituir un lenguaje, pues claramente hay muchos elementos más implicados en el, como la sintaxis, la pragmática, la contextual entre otros.

La competencia es el sistema de reglas lingüísticas, interiorizadas por los hablantes, que conforman sus conocimientos verbales y que les permiten entender un número infinito de enunciados lingüístico. La competencia engloba, pues la fonología, la morfología, la sintaxis y el léxico, o sea, el conjunto de la gramática” (Chomsky, 1957 citado por Cassany 2011, p. 85).

La competencia comunicativa fue acuñado por Hymes (1967) se refiere a la capacidad para usar el lenguaje en forma apropiada en las diferentes situaciones sociales, habilidad para saber qué registro conviene utilizar en cada situación comunicativa (temas apropiados, momento y lugar para decir tal o cual cosa).

La pragmática es la rama de la semiótica y de la lingüística que se ocupa de analizar los signos verbales en relación al uso social que los hablantes hacen de ella, estudia los conocimientos y habilidades el uso adecuado de la lengua, es decir como las personas usan el lenguaje en los diferentes contextos, como utiliza el lenguaje según la situación comunicativa que la origine.

2.4.2. Habilidades orales y escritas

Las diferencias entre la lengua oral y la escrita se ha analizado desde diferentes perspectivas, algunos se han preocupado de determinar si el oral es antes que el escrito, o si uno depende del otro o si se trata de lenguas distintas. Saussure consideraba que la lengua oral es primera y que la lengua escrita es la transcripción de ésta, por tanto desde esta concepción los métodos didácticos en el aula enfatizaban total importancia a la lengua oral y el aprendizaje de la lengua escrita era solo un refuerzo de la lengua oral. En la actualidad se considera la lengua oral y escrita como modos equivalente e independientes con funciones sociales distintas y complementarios, por tanto ambas tienen características diferentes.

El canal oral privilegia el canal auditivo, ya que el receptor entiende el texto a través del oído, el receptor percibe en forma serial los diversos signos del texto, en forma efímera, ya que los sonidos son perceptibles durante el escaso tiempo que duran el aire, en una comunicación inmediata en el tiempo y en el espacio, es espontánea el emisor puede rectificar en el momento lo que ha dicho y el receptor debe comprender el texto. Utiliza los

códigos no verbales (en una conversación normal usa un 65% en contra de los 35% de los verbal) la fisonomía, el vestuario utilizado, el movimiento del cuerpo, el paralenguaje, el espacio utilizado en la conversación, además del contexto extralingüístico, ya que se apoya en los códigos no verbales. Existe una interacción durante toda la emisión del texto lo que le permiten al emisor y receptor ir cambiando sus discursos.

El canal escrito en cambio utiliza el canal visual, ya que el receptor lee el texto ocupando el sentido de la vista, percibiendo los signos simultáneamente. El emisor puede corregir y rehacer el texto sin dejar rastros, el receptor puede elegir cuando y cómo quiere leer el texto, pero no existe interacción durante la composición ni lectura. La comunicación es diferida en el tiempo y el espacio, ya que el emisor y receptor no interactúan en el mismo momento como es en una conversación, sin embargo esta comunicación es duradera adquiriendo en valor social relevante ya que permite conservar la historia. Por último el contexto es poco relevante, ya que el canal escrito es autónomo del contexto, puesto que el autor genera el contexto a medida que produce el texto.

2.5. Como acceden los niños y niñas a la lectoescritura

En relación a la forma en que los niños acceden a la lectura, así como la manera como componen sus mensajes escritos. Defior (2000), plantea que existen dos vías de acceso a la lectura, entendiendo que aprender a leer es crear un medio para acceder a lo que se denomina "léxico interno" a través de su representación gráfica. Por léxico interno se

entiende una estructura interna e hipotética, donde la persona acumula sus conocimientos de la escritura considerándolos aspectos sintácticos, semánticos y pragmáticos.

Las dos formas de acceso mencionadas son la vía directa e indirecta, vías que reciben respectivamente otros nombres como vía indirecta, auditiva o fonológica y vía directa visual, ortográfica. La primera vía a través de la decodificación se encarga de transformar los grafemas en sus correspondientes fonemas y así acceder a su significado, mientras que en la segunda vía se accede al significado a partir de la palabra completa o del dibujo. (Salvador, 1994, Defior, 2000).

Ambas vías son necesarias durante el proceso lector, aunque en el inicio desde un método de enseñanza fonético el lector utiliza principalmente la vía indirecta fonológica, ya que necesita decodificar el lenguaje escrito, luego cuando ya ha decodificado y codificado las palabras las guarda en el léxico mental y cuando estas palabras vuelvan a aparecer en el texto el lector ya no necesitará volver a decodificarlas, sino que las leerá de una sola vez, utilizando esta vez la vía directa. Es decir cuando el lector cuando ya se ha familiarizado con las palabras no necesita ocupar la vía indirecta porque ya tiene guardadas las palabras con su ortografía respectiva, sólo cuando aparezcan palabras desconocidas o técnicas requerirá de la vía indirecta.

En consecuencia, se considera un lector eficiente y competente a aquél que logra combinar la vía directa e indirecta para así tener una lectura ágil que le permita acceder al significado de palabras ya conocidas y comprender, por medio de la decodificación, aquellas palabras que no son identificadas por la vía directa.

Los estudiantes con Dislexia entendida esta como una dificultad específica, permanente y persistente para aprender a leer independientemente del coeficiente intelectual, suficientes oportunidades socioculturales y adecuadas metodologías, presentarían dificultades en una vía determinada o en ambas vías, situación que empeoraría su pronóstico.

2.5.1. Lectura

Son múltiples las definiciones que se encuentran sobre la "lectura", haciendo alusión a las funciones/habilidades lingüísticas implicadas en el proceso lector; o referencias al comportamiento o conducta del aprendiz lector; de acuerdo a los objetivos perseguidos y finalmente, definiéndola en función de la importancia que tiene la lectura para los futuros aprendizajes y para la vida. Pero generalmente se hace referencia ya sea implícita o explícitamente a la comprensión conceptual. Leer implica dos funciones simultáneas, complementarias e igualmente necesarias e importantes: descubrir las relaciones fonema-grafema y asociarlas con relativa velocidad, además de captar el mensaje escrito del autor. Lo que indica que la lectura no se queda en el nivel del desciframiento sonoro del signo escrito, sino que lo supera, lo domina, para que el lector pueda centrar la mente en reconocer el significado del texto, interpretarlo e incluso juzgarlo y valorarlo.

Desde el enfoque del Lenguaje Integrado, siendo su mayor representante Kenneth Goodman, aprender a leer implica proporcionar a los estudiantes situaciones comunicativas en las que el uso del lenguaje escrito sea relevante, significativo y contextualizado. Se trata

entonces de promover situaciones en las que los alumnos se vean en situación de comunicarse (comprender y redactar) y en las que se pongan en juego y ejerciten las habilidades para reconocer y escribir palabras escritas. Para Jolibert (1992) aprender a leer es aprender a interrogar textos completos (lenguaje escrito) desde el inicio, a partir de una experiencia real (necesidad, placer) en la situación de vida real. No se trata de hacer preguntas de comprensión a los educandos sino que ellos son quienes interrogan un texto, para así elaborar su significado. Interrogar un texto es formular hipótesis de su tenido, a partir de índices detectados y la verificación de estas hipótesis.

Para Jolibert (2003), la lectura y producción de textos son procesos estructurados de construcción de competencias lingüísticas y proporciona varios tipos de herramientas lógicas que construyen un verdadero "andamiaje" facilitador de esta construcción. Su enfoque amplía la perspectiva de los procesos de enseñanza/ aprendizaje del lenguaje escrito, puesto que valida tanto las experiencias previas que aporta el niño a su propio aprendizaje, como la enseñanza sistemática que el profesor en contextos significativos y activos.

La lectura es un medio privilegiado para elaborar un mundo interior ligado al mundo exterior, permitiendo descubrirse o construirse, darle forma a la experiencia, elaborar sentido y buscar identidad. El papel que desempeña la lectura en la elaboración de la subjetividad, es la construcción de una identidad singular, en la apertura hacia nuevas sociabilidades, hacia otros círculos de pertenencia. La lectura puede ser a cualquier edad, un camino privilegiado para elaborar mantener un espacio propio, incluso en contextos donde no parece haber posibilidad de tener un espacio personal, íntimo.

La escuela sigue teniendo el rol más importante en la alfabetización de la lectura, pero también tiene el de devolverle a la lectura su papel de instrumento aprendizaje y de formación. Una lectura comprensiva consiste en la habilidad de construir el significado del texto a partir del capital cultural que trae consigo el lector y el texto, por tanto para lograr una comprensión lectora se debe ser:

- Capaz de referir los hechos y detalles explícitos en el texto.
- Captar inferencias y obtener conclusiones
- Organizar ideas
- Aplicar lo leído en la solución de problemas.

Leer por tanto permite desarrollar la imaginación, activar los procesos mentales, enriquecer el vocabulario, estructuras gramaticales y narrativas, desarrollar la comprensión. Por tanto la lectura está marcada por la diversidad y complejidad. Hay aspectos relacionadas con el nivel escolar, social, cultural y geográfico, esto por el desigual acceso a bienes culturales lo que tiene un peso decisivo. Pero ¿qué se busca en lectura?

Aprender a leer entonces es aprender a enfrentar/ interrogar textos completos desde el inicio. Según Freire es "procurar o crear la comprensión de lo leído; de ahí la importancia de la enseñanza correcta de la lectura y de la escritura, entre otros puntos fundamentales", por lo que se puede decir, que el proceso de la lectura no implica el desciframiento de los fonemas presentados como lo plantea el método sintético, sino que lograr un significado al texto leído de acuerdo a las necesidades de información o utilidad que se quiere obtener de él.

2.5.2. ¿Qué es la Comprensión Lectora?

En un enfoque tradicional de la lectura se pensaba que para comprender, el lector debía extraer el significado del texto, es decir el significado estaba en las palabras y oraciones que componen el mensaje y no sobre el lector (experiencias previas, expectativas, motivación, interés etc.).

En un enfoque constructivo o interactivo se considera la lectura como un proceso de interacción entre el pensamiento y el lenguaje, y que la comprensión es la construcción del significado del texto por parte del lector de acuerdo a sus conocimientos y experiencias de vida (Jolibert, 2003). En cuanto al significado, éste no está en las palabras ni oraciones que componen el texto, sino que en la mente del lector y en el contexto que lo rodea. El texto sólo es la base sobre la cual se apoya el lector para construir el significado de acuerdo con su experiencia del mundo.

Desde esta misma perspectiva el lector no es un consumidor pasivo de la información, sino un participante activo en el hecho de construir un significado a partir del contenido presentado. El lector busca el significado del texto más allá de la información explícita, a partir de sus experiencias previas, conocimientos, motivaciones, intereses y objetivos que se ha planteado en ese momento.

En términos generales leer es una actividad voluntaria e intencional que implica decodificar, comprender y aprender del texto y establecer las relaciones para que la lectura sea funcional. Para que el lector llegue a la comprensión del texto influyen diferentes factores que tienen que ver con el lector, con las estrategias y con el texto. (Elosúa y García, 1993).

En consecuencia leer no se reduce sólo a decodificar las palabras, sino que significa comprender el mensaje escrito de un texto, la comprensión de un texto es el producto regulado por el lector, donde se produce una interacción entre la información almacenada en la memoria y el texto, sin embargo para que se produzca la comprensión se requiere de una serie de microhabilidades y operaciones para llegar a construir el significado.

Para Defior (2000) los fracasos en comprensión lectoras pueden tener múltiples causas que afecten el acceso o progreso en la lectoescritura como por ejemplo: deficiencias en la decodificación, confusión respecto a las demandas de la tareas, pobreza de vocabulario, escasos conocimientos previsto, problemas de memoria, desconocimiento y/o falta de dominio de las estrategias de comprensión, escaso control de la comprensión (estrategias metacognitivas), baja autoestima y escaso interés en la tarea.

Los malos lectores que no dominan la decodificación ocupan mas recursos atencionales durante el acto lector, no liberan sus recursos cognitivos de más alto nivel como pensamiento y lenguaje, por tanto olvidan el significado de las palabras, pierden el hilo

conductor y o pueden captar el significado global de las palabras. Los niños pequeños que recién se están iniciando en el proceso lector y los lectores poco hábiles tienen poca claridad de lo que significa leer y muchas veces piensan que leen rápidamente tratando de terminar rápido y se olvida del significado del texto, es decir dan más importancia a la decodificación que a los procesos de comprensión. Para que se produzca la comprensión los lectores deben reconocer las palabras escritas y acceder al léxico mental asignándoles su significado, luego viene un procesador sintáctico que analiza las relaciones gramaticales entre las palabras, oraciones y texto detectando errores y finalmente en el nivel semántico inferir las relaciones semánticas entre los componentes de cada oración y el texto, basándose no sólo en lo que dicen las palabras, sino también en las claves estructurales y contextuales.

En realidad como señala Sánchez (1993):

La imagen global del proceso de comprensión es la de un conjunto de subprocesos que dependen e interactúan entre sí, que compiten por un espacio en la memoria de trabajo y por unos recursos cognitivos de ejecución y control que son limitados. La tarea del lector consiste en identificar las palabras, penetrar el significado del texto y trascenderlo desde su conocimiento previo. De forma resumida podemos decir que la comprensión requiere:

1. El reconocimiento de las palabras como requisito sine qua non.
2. Desentrañar las ideas contenidas en las frase y párrafos del texto y conectar las ideas entre si, es decir, buscar el orden o hilo conductor de las ideas (conocido como progresión temática). Estos dos aspectos proporcionan lo que se ha denominado la microestructura de un texto, que se refiere a las relaciones lineales entre las proposiciones.

3. Diferenciar el valor de las ideas en el texto, detectando lo esencial, las ideas principales o macroestructura del texto, que se refiere a su significado global.
4. Analizar cómo se articula la trama de relaciones entre las ideas o la estructura interna de un texto (...). (Defior, 2000, pp. 109-110)

En relación a la pobreza de vocabulario los malos lectores identifican un menor número de palabras y tienen dificultades para comprender palabras abstractas, largas y aquellas que son poco frecuentes. La existencia de un vocabulario extenso tanto activo como pasivo favorece la comprensión lectora porque ayuda al lector a comprender mejor y en una forma más eficiente el texto, pero no es una condición suficiente por sí misma para acceder a la comprensión. Ahora el lector que tiene pocos conocimientos previos sobre el tema también se le hará difícil comprenderlo, por eso es importante que el profesor active los conocimientos previos antes de comenzar a leer en forma grupal para que así los alumnos más aventajados en experiencias puedan compartir con los otros sus vivencias y conocimientos del mundo.

Sin embargo el poseer un buen vocabulario y conocimientos previos tampoco asegura el éxito de la comprensión lectora, ya que se requiere un lector activo que según sus propósitos de lectura despliegue una serie de estrategias antes, durante y después de la lectura, además de estrategias metacognitivas para regular el proceso lector.

Flavell (1979) acuña el término Metacognición aludiendo al conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte el sujeto que la realiza. Por lo tanto implica la conciencia de los

procesos, habilidades y estrategias requeridas para llevar a cabo una actividad (conocimiento sobre la actividad cognitivo) y, por otro, la capacidad para guiar, revisar, evaluar y controlar esa actividad, de manera que el sujeto pueda realizar correcciones cuando detecta que sigue un proceso equivocado. (citado por Defior, 2000, pp. 119-120)

Por tanto las estrategias metacognitivas juegan un papel mayor en la comprensión lectora que la decodificación, puesto que el lector monitorear sus propios procesos de aprendizaje, se debe dar cuenta si va comprendiendo el mensaje, si está atento o recuerda las ideas principales, ya que de esta forma según el conocimiento de sus propias fortalezas y los propósitos podrá ir generando diferentes estrategias.

2.5.2.1 Estrategias para la Comprensión Lectora

La comprensión de un texto depende de diferentes procesos cognitivos, afectivos, metacognitivos y lingüísticos, siendo algunos de estos procesos automáticos e inconscientes como los procesos perceptivos, fonológicos, léxicos y sintácticos; otros necesitan cierto grado de atención, conciencia, planificación, supervisión y control por parte del lector.

Los buenos lectores se diferencian de aquellos que no lo son por la forma en que llevan a cabo estos procesos. Un buen lector es estratégico y usa estrategias cognitivas para leer, tales como focalización, organización, elaboración, integración y verificación entre otras.

Además tienen más conciencia de los fines, los procesos y las estrategias de lectura, es decir tienen habilidades metacognitivas y las aplican al leer.

En 1971 Flavell introduce el término metamemoria y en 1979 como se mencionó anteriormente acuña el término Metacognición y numerosos trabajos han aportado a la comprensión de este funcionamiento cognitivo y han destacado su relevancia en la solución de problemas. En el área de la lectoescritura se observa que los buenos lectores usan las siguientes estrategias para comprender lo que leen: a) aclarar los propósitos de la lectura; b) identificar los aspectos relevantes del mensaje, c) focalizar la atención en la información principal más que en la secundaria; d) controlar las actividades para determinar si está comprendiendo o no; e) autopreguntarse si los objetivos se están logrando; f) tomar acciones correctivas cuando se detectan fallas en la comprensión. (Villalón 2008)

El conocimiento que tiene el lector de las estrategias con que cuenta para comprender un texto y el control que ejerce sobre esas estrategias para optimizar su comprensión lectora, se denomina Metacompreensión, ésta implica establecer los objetivos de la lectura; aplicar estrategias para lograr esos objetivos; reflexionar sobre el proceso mientras se lleva a cabo y evaluar el proceso.

Una estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar determinadas acciones para llegar a conseguir la meta propuesta.

Sin embargo, es característico de las estrategias el hecho de que no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar. Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse; su aplicación correcta requerirá, en contra partida, su contextualización para el problema de que se trate.

Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección, es decir, la existencia de un objetivo y la conciencia de que ese objetivo existe- y el autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que los guían y la posibilidad de imprimirles modificaciones cuando sea necesario. Por lo tanto, es necesario saber y conocer el concepto de estrategia para que los docentes lo puedan aplicar en su metodología de enseñanza- aprendizaje, y para esto se mencionan algunas estrategias que pueden ser utilizadas en enseñanza de la lectura.

Según Solé, I. (1996 y 2005) las estrategias de lectura se pueden dividir en antes, durante y después.

a) Estrategias Antes de la Lectura: Es relevante que el profesor se plantee con que bagaje los niños asumen una situación de lectura, ya que este bagaje condiciona en forma importante la interpretación que se construye y no sólo a los conocimientos conceptuales del mundo, sino también por sus expectativas, intereses y creencias que intervienen y le dan sentido a lo que leen. Estas estrategias tratan de activar los conocimientos previos que poseen los estudiantes sobre un tema determinado. Se sugieren estrategias, tales como:

- Dar alguna información general sobre lo que se va a leer.
- Realizar preguntas previas y formulación de propósitos para leer.
- Técnicas C.Q.A.: técnica que requiere que los educandos focalicen su atención en tres preguntas dos antes de leer y una después de leer: ¿Qué conozco sobre el tema?, ¿Qué quiero aprender? y ¿Qué he aprendido?.
- Ayudar a los alumnos a fijarse en determinados aspectos del texto, lo contextual, es decir, que presten atención a su superestructura, dibujos, esquemas, entre otros.
- Animar a los alumnos a que expongan lo que conocen del texto.
- Efectuar predicciones: se requiere habilidades cognoscitivas de nivel superior, tales como: realizar inferencias, anticipar alternativas, emitir juicios o anticipar conclusiones.
- Lluvia de ideas: requiere que los educandos se expresen, espontáneamente, lo que ellos saben acerca de un tema particular o de una idea, antes de iniciar una lectura o redactar un escrito.
- Mapa semántico: representación visual de un concepto particular, que permite que un alumno tome conciencia de la relación de las palabras entre sí.
- Rodear a los niños, tempranamente, de un ambiente letrado.
- Jugar a leer: actividad en la que el educando se comporta como un lector que lee de corrido, pese a que aún no decodifica las palabras a través del sonido de las letras.
- Contar y leer cuentos en forma compartida donde el lector más competente y el estudiante asumen en forma alternada la lectura.

b) Estrategias Durante la lectura: Ya se ha visto estrategias antes de comenzar la lectura que fomentan la comprensión de los textos porque permiten situar al lector ante la lectura y lo conducen a asumir un rol activo. Sin embargo el esfuerzo lector por comprender y construir

el significado se produce durante la lectura y para lograr esto se necesita desplegar diferentes estrategias como:

- Clarificar los propósitos de lectura.
- Formular predicciones ante el texto que tiene delante.
- Plantearse preguntas sobre lo leído.
- Aclarar posibles dudas acerca del texto.
- Resumir ideas del texto.
- Analizar las características del texto (superestructura, esquemas, dibujos, fotos).
- Identificar la información importante o las ideas principales: captar o reconocer la idea principal.
- Tomar notas: constituye un proceso de pensamiento y decisión acerca de los que es importante y de los que es secundario (a través del subrayado).
- Hacer guías de estudio: ayuda a los educandos a construir significados y establecer sus propósitos.
- Lecturas compartidas.

c) Estrategias Después de la lectura: una vez finalizado el proceso lector se pueden realizar las siguientes estrategias:

- Estimular el recuerdo o paráfrasis; la paráfrasis consiste en decir los contenidos de un párrafo o de un texto.
- Organizadores gráficos: requiere que los educandos identifiquen la información importante del texto y también las relaciones que se establecen entre las ideas principales, los detalles que la sustentan y otros ítems de información.
- Hacer resúmenes: es una forma de verificar la comprensión de un texto.

- Comprensión y Producción de textos.

2.5.3. Adquisición de la lectura

El aprendizaje de la lectura se realiza siguiendo algunas etapas que implican diferentes destrezas cognitivas y verbales. Algunos investigadores mencionan tres etapas principales: etapa logográfica, alfabética y ortográfica (Frith, 1986, Morton 1989; Seymour, 1990) citado por Bravo, 2005.

La fase logográfica se caracteriza por el reconocimiento visual de algunos rasgos gráficos conducentes al significado verbal e las palabras impresas. Consiste en el reconocimiento global y selectivo de las palabras, no implica un análisis de los componentes gráficos o sonoros de las palabras. El reconocimiento es visual gracias a los índices gráficos, como la forma de las letras, el color utilizado, es decir por las claves contextuales, por ejemplo, Coca Cola, Fanta, entre otros. El niño es capaz de reconocer un conjunto de palabras de su medio, pero es incapaz de establecer relación entre partes de esa palabra y su pronunciación, por lo tanto las palabras son tratadas como dibujos ya que los niños fijan los aspectos gráficos en las ilustraciones.

La fase alfabética se caracteriza por un proceso de mayor complejidad, ya que implica el aprendizaje de la correspondencia fonema-grafema. El niño ya ha aprendido la forma que tienen las letras y su nombre, ya ha empezado a tener conciencia fonémica de los sonidos iniciales y finales de la palabra. El análisis no es exhaustivo, pero puede adivinar una

palabra a partir de su primer elemento, es decir existe una correspondencia parcial entre el fonema y grafema.

La fase ortográfica ha sido descrita por Frith (1986) citado por Villalón (2008) como un reconocimiento morfémico donde el niño considera el ordenamiento de las letras y no sólo el sonido aislado de ellas. En esta etapa existe una correspondencia total entre fonema y grafema. Esta fase llamada también alfabética se caracteriza por que el lector ha desarrollado completamente su conciencia fonológica y reconoce la naturaleza abstracta de los sonidos y analiza la palabra de acuerdo a categorías convencionales de correspondencia fonográfica y no con criterios personales como en las etapas anteriores. En esta etapa el niño adquiere y se consolida en la lectura, se produce el conocimiento y utilización de los diferentes signos gráficos, los cuales le permiten comprenderlos e interpretarlos.

2.6. La escritura

Desde una perspectiva tradicional, la escritura se entendía como el traspaso de la lengua oral a unos signos gráficos, investigadores y profesores se centraban en aspectos motores de la escritura como son la caligrafía y se pensaba que escribir era la mera transcripción del lenguaje oral.

En la actualidad no se considera el lenguaje escrito únicamente como la transcripción directa del lenguaje oral, sino como objeto de conocimiento socio-cultural. A partir de la

década del 70 un grupo de psicólogos y pedagogos norteamericanos se interesó por investigar por microhabilidades usadas por los escritores para producir un texto.

Existen un listado extenso de microhabilidades que es necesario dominar para la producción de textos que se pueden agrupar en tres grandes apartados. Primero los procedimientos que abarcan los aspectos psicomotrices como son el conocimiento del alfabeto y caligrafía; los aspectos cognitivos referidos a los diferentes momentos de la escritura como son los procesos de planificación, generar ideas, formular objetivos, redactar un texto, su revisión, reescritura y edición. Segundo los conceptos que se requieren para la producción del texto como son la adecuación a la situación comunicativa, coherencia, cohesión, gramática (ortografía, morfosintaxis y léxico), presentación y edición. Tercero las actitudes del escritor, es decir, la concepción que tenga el escritor sobre los escrito, su cultura, lengua a la que pertenece y composición.

En la actualidad escribir es una actividad comunicativa, escritor y lector comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene funciones conocidas por unos y otros. La imagen de los destinatarios, de sus necesidades de información, de los conocimientos que comparten con el escritor son fundamentales para el éxito de la comunicación.

Por tanto escribir es un asunto individual de toma de decisiones, solución de problemas y aplicación de estrategias de planificación, supervisión, evaluación y reflexión; pero, además, se advierte como un proceso de intercambio social. Los textos obtienen significado en ámbitos delimitados (sociales, físicos, culturales); dado que "toda producción escrita es

tributaria y recobra únicamente sentido en el contexto en el cual se ubica el escritor." (Castelló, 2000. p. 155).

Braslavsky (2008) ha puesto de relieve que la representación escrita es una construcción activa por parte del sujeto, caracterizada por una secuencia evolutiva que comienza mucho antes de que el niño sea expuesto a la acción sistemática de la alfabetización. La escritura, una vez automatizada, pasa a constituir un medio de expresión y desarrollo personal. También constituye un eficiente mediador del aprendizaje que facilita al alumno la organización, retención y recuperación de la información.

Un buen escritor es capaz de comunicarse coherentemente por escrito, produciendo textos de una extensión considerable sobre un tema de cultura general. Para Cassany (2002, p. 20) "el concepto de legibilidad designa el grado de facilidad con que se puede leer, comprender y memorizar un texto escrito", se puede diferenciar la legibilidad tipográfica que estudia la percepción visual del texto en cuanto a la forma y fondo y la legibilidad lingüística que aborda los aspectos verbales como son la selección léxica o la longitud de la frase.

Las primeras investigaciones en EE.UU en la década del 20 y 30 presentaban un enfoque estadístico para abordar el estudio del lenguaje escrito como por ejemplo contar los fonemas, palabras o estructuras son las más frecuentes en la lengua, lo que les permitió a los investigadores discriminar diferentes grados de dificultad de la escritura en relación a su legibilidad.

Los textos con legibilidad alta se caracterizaban por presentar palabras cortas y básicas, frases cortas, lenguaje concreto, estructuras que favorecen la anticipación, presencia de repeticiones, marcadores textuales y variaciones tipográficas como palabras destacadas en negritas, palabras escritas en cursivas, cifras, fotos, esquemas entre otros. En cambio los textos de legibilidad baja se caracterizan por poseer palabras largas y complejas, frases más largas y predominancia de un lenguaje más abstracto, presentar subordinadas e incisos demasiado largos, enumeraciones excesivas, poner las palabras y frases importantes al final del párrafo u oración y monotonía.

Los criterios para medir la legibilidad varían de acuerdo a cada autor y se difundieron y popularizaron a partir de la década del 20 diversas pautas que permitieron medir con facilidad el grado de legibilidad del escrito y compararlo con otros, uno de los más famosos es el de Rudolf Flesch, Henry (1987) y Richaudeua (1984 y 1992) citados en Cassany, 2002. p. 21 señalan que:

PUNTO MEDIO		SISTEMA DE MEDIDA
Extensión del		<ul style="list-style-type: none"> • Número de sílabas por 100 palabras. • Número de letras, vocales o consonantes.
vocablo:		
Vocabulario básico:		<ul style="list-style-type: none"> • Número de palabras que no pertenecen a un determinado vocabulario básico. • Número de afijos cultos (ej.: re-, in., ismo-, logia...) • Grado de variación léxica; con más variedad hay más probabilidad de encontrar palabras difíciles.
Extensión de la		
oración:		
		<ul style="list-style-type: none"> • Número de sílabas por frase. • Número de palabras por frase.

Grado de interés y concreción

- Cantidad de puntuación fuerte: punto y seguido, dos puntos, punto y coma, paréntesis...
- Número de proposiciones, frase más compleja.
- Número de mayúsculas que no empiezan oración.
- Número de palabras personales: pronombres personales, sustantivo de género natural (Jorge, Miró, hermana, actriz...), palabras como gente o persona.
- Cantidad de puntuación activa: interrogaciones, exclamaciones, puntos suspensivos, guiones.
- Frases con estilo directo, diálogos, órdenes.

La legibilidad disfrutó de mucha aceptación durante la década del cincuenta y sesenta se difundieron manuales simplificados para medir la legibilidad, sin embargo en la actualidad se cuestiona esta fórmula simplista de evaluar la legibilidad de un texto, dado que no se puede reducir la complejidad de un texto a una serie de sumas y restas, sino que se aconseja reflexionar sobre la redacción.

2.6.1. Modelos de composición

Cassany 2002, 2011 y Camps 1990 explican la producción de textos desde modelos más sofisticados de los estadios paralelos y no lineales como se explicaba antes (prescribir, escribir y rescribir) en donde los diversos niveles de composición (palabras, frases, oraciones, objetivos) interactúan entre sí. El modelo teórico más difundido y aplicado a la

enseñanza es el de Flower y Hayes (1980, 1981) que consta de tres grandes apartados: la situación comunicativa, la memoria a largo plazo y los procesos de escritura. La situación comunicativa que considera todos los elementos externos al escritor como son el tema, la audiencia, el canal entre otros; y el texto que produce con todos los momentos desde su planificación hasta su edición y socialización. La memoria a largo plazo almacena todos los conocimientos que posee el escritor sobre el mundo y el tema en específico que abordará en su texto, el receptor o audiencia y conocimientos sobre diferentes tipos de textos. Y finalmente los procesos de escritura de planificación, escritura y revisión.

Desde el primer momento en que se decide escribir se activan los procesos de composición según la demanda que los origina. Cuando se escribe se quiere resolver algo, solucionar alguna necesidad: hacer una invitación a una fiesta de cumpleaños, redactar una carta, hacer un curriculum para buscar trabajo etc. Por tanto el escritor desde su inicio debe considerar la audiencia (perfil: edad, intereses, conocimientos del tema, nivel sociocultural etc.), roles del emisor y receptor, el tema y contenido del mensaje (complejo, simple) el canal y código utilizado etc.

Cassany (2002. p. 55) presenta una guía para explorar el problema retórico:

Propósito

- ¿Qué quiero conseguir con este texto?
- ¿Cómo quiero que reaccionen los lectores y las lectoras?
- ¿Qué quiero que hagan con mi texto?
- ¿Cómo puedo formular en pocas palabras mi propósito?

Audiencia (receptor)

- ¿Qué se de las personas que leerán el texto?
- ¿Qué saben del tema sobre el que escribo?
- ¿Qué impacto quiero causarles?
- ¿Qué información tengo que explicarles?
- ¿Cómo se la tengo que explicar?
- ¿Cuándo leerán el texto?, ¿Cómo?

Autor (emisor)

- ¿Qué relación espero establecer con la audiencia?
- ¿Cómo quiero presentarme?
- ¿Qué imagen mía quiero proyectar en el texto?
- ¿Qué tono quiero adoptar?
- ¿Qué saben de mí los lectores y las lectoras?

Escrito (mensaje)

- ¿Cómo será el texto que escribiré?
- ¿Será muy largo/corto?
- ¿Qué lenguaje utilizaré?
- ¿Cuántas partes tendrá?
- ¿Cómo me lo imagino?

En la memoria a largo plazo donde guardan todos los conocimientos lingüístico y culturales nos proporciona la información para producción del texto de acuerdo a la situación comunicativa. El acto de escribir se compone de tres procesos: planificación, escritura

propiamente tal y revisar del escrito y de un mecanismo de control que se encarga de regularlos y de decidir en que momento trabaja cada cual.

En el proceso de planificación los escritores se forman una representación mental (abstracta) del contenido del mensaje, esta representación no necesariamente está acabada, sino que el escritor va incorporando durante el proceso diferentes ideas. Durante este momento del proceso de producir un texto el escritor a parte de hacerse una representación del contenido se hace una representación de la forma del texto, del propósito del texto y de cómo se va a proceder a escribir y en la generación de ideas se recurre en todo momento a la memoria para recuperar información tanto del contenido del mensaje como de la estructura del texto, del propósito, destinatario o simplemente buscar otro sinónimo entre otros).

Durante el proceso mental de la escritura se generan ideas, se debe organizarlas y formular objetivos. Se pueden utilizar diferentes estrategias para producir el texto como por ejemplo hacer una lluvia de ideas, hacer esquemas gráficos como mapas mentales, mapas conceptuales, dibujar, anotar los objetivos etc. Durante la organización, el autor identifica las ideas principales y secundarias, decide el orden jerárquico en que aparecerán las ideas en el texto, lo que va determinado la coherencia que tendrá el texto.

Para Flower y Hayes el proceso de formular objetivos es el subproceso menos estudiado, ya que estos tienen el fin de dirigir el proceso de composición en relación a como se procederá a realizar el texto, por ejemplo si antes de escribir se hará un esquema con las ideas

principales o la forma como se mostrará el contenido del texto. Lo más importante es que el escritor puede generar libremente sus objetivos que guiarán el proceso de composición.

El proceso de redacción se encarga entonces de que este proyecto semántico se convierta en un texto con objetivos, organizado según la situación comunicativa pertinente, con una voz y sello personal, respetando las convenciones gramaticales y socioculturales.

En los procesos de revisión el escritor compara el texto que tenía en mente en el momento de la planificación y lo revisa en forma permanente e introduce mejoras para dar respuesta a los objetivos propuestos, o simplemente escribe y posteriormente vuelve a planificar el texto, en consecuencia no existe un proceso lineal de composición de un texto, sino que cada autor de acuerdo a su propio estilo de aprendizaje va organizándose de maneras diversas, en definitiva el autor decide conscientemente releer todo lo producido.

2.6.2. Microhabilidades

Para producir un texto el escritor requiere conocimientos del código escrito como son la adecuación al texto de acuerdo a la situación comunicativa, coherencia para escoger la información relevante y saber organizarla de acuerdo a su superestructura, cohesión para conectar las diferentes frases que forman un texto, conocer las reglas gramaticales y la disposición del espacio, es decir su diagramación. Pero además de todos estos conocimientos el escritor requiere de una serie de microhabilidades (Cassany, 2011. pp.

268-270)) para construir un texto adecuado de acuerdo a las necesidades que plantea el siglo XXI.

Psicomotrices:

Posición y movimiento corporales

- Saber coger el instrumento de escritura (lápiz, pluma, etc.) con precisión.
- Saber colocar el cuerpo (tronco, cabeza, vista, etc.) de manera idónea.
- Saber sentarse para escribir.
- Saber mover el brazo y disponerlo adecuadamente en la hoja en blanco.
- Saber mover la muñeca.
- Saber desplazar la mano y el brazo con precisión por el papel.
- Saber presionar con el lápiz encima del papel.

Movimiento gráfico

- Reproducir y copiar la forma de una letra.
- Distinguir el cuerpo de la letra del enlace.
- Saber relacionar alfabetos de mayúsculas y minúsculas (ejemplo: A y a).
- Aprender a respetar la disposición de la letra: líneas rectas, márgenes etc.

Aspectos psicomotrices

- Dominio de la lateralidad.
- Superación de los diversos tipos de disgrafías y problemas gráficos.

Otros factores

- Adquirir la velocidad suficiente de escritura.
- Adquirir el ritmo caligráfico adecuado.
- Desarrollar los sentidos de la dirección y la proporción.

- Aprender diversas formas de disponer y presentar la letra: mayúsculas, subrayado, colores, tipografías variadas etc.

Cognitivas

- Situación comunicativa
- Saber analizar los elementos de la situación comunicación (emisor, receptor, propósito, tema, etc.).
- Ser capaz de formular con pocas palabras el objetivo de una comunicación escrita:
¿Qué se espera conseguir?
- Dibujar el perfil del lector del texto.

Hacer planes

1. Generar

- saber activar y desactivar el proceso de generar.
- Ser consciente de que la generación de ha agotado y cerrar el proceso.
- Utilizar soportes descritos como ayuda durante el proceso.
- Utilizar con potencia plena el subproceso:
 - . No valorar las ideas generadas.
 - . Saber aislarse de los condicionamientos generales de la redacción (gramática, extensión, contenido del texto etc.) para generar ideas más libremente.
 - . Generar ideas para objetivos específicos.
- Saber compartir con otras personas la generación de ideas:
 - . Dar ideas a los demás.
 - . Aprovechar las ideas de los demás.
 - . Generar nuevas ideas a partir de las ideas de los demás.

2. Organizar

- Saber activar y desactivar el proceso de organizar.
- Utilizar los soportes escritos como ayuda durante el proceso (papel, dibujos, gráficos, etc.)
- Aplicar técnicas diversas de organización de ideas (esquemas jerárquicas, árboles, ideogramas, corchetes, V, palabras clave, etc.).

3. Formular objetivos

- Formarse una imagen concreta de lo que se quiere escribir.
 - . Determinar como será el texto (extensión, tono, presentación, etc.)
 - . Determinar la relación autor-lector (registro y tratamiento).
- Trazar un plan de composición. Decidir en qué orden trabajarán los procesos y qué técnicas de redacción se usarán.

Redactar

- Trazar un esquema de redacción: marcar párrafos o apartados y proceder a redactarlos de forma asilada.
- Saber redactar concentrándose selectivamente en diversos aspectos del texto.
- Buscar un lenguaje compartido con el lector.
- Introducir en el texto redactando ayudas para el lector y técnicas de presentación (señales, marcadores textuales, títulos, resúmenes, esquemas etc.)

Revisar

1. Leer

- Saber comparar el texto producido con los planes previos.
- Saber leer de forma selectiva, concentrándose en distintos aspectos: contenido (ideas, estructura, etc.) o forma (gramática, puntuación, ortografía, etc.).

- Utilizar las microhabilidades de la lectura para concentrarse en aspectos distintos del texto: skimming, scanning, anticipación, pistas contextuales etc.

2. Rehacer

- Saber dar prioridad a los errores: rehacer primero los problemas globales o profundos (de contenido) y dejar para el final los locales y superficiales (de forma).
- Dominar diversas formas de rehacer o de retocar un texto: tachar palabras, añadir palabras al margen, asteriscos, flechas, sinónimos, reformulación global etc.
- Saber escoger la técnica de corrección adecuada a las características del error.
- No precipitarse al corregir. Acabar de leer el texto antes de empezar a hacerlo.
- Utilizar técnicas estándar de revisión y mejora:
 - . Del contenido: anticipar la respuesta del lector, hacer un esquema del texto y compararlo con los planes previos, etc.
 - . De la forma: argumentar la legibilidad, buscar frases sencillas, buscar economía, orden de las palabras, corrección ortográfica, puntuación, leer el texto en voz alta, etc.

Monitor

- Poder activar y desactivar cualquier proceso en cualquier momento.
- Saber dedicarse selectivamente a cada una de las demandas del texto (gramática, coherencia, propósitos, etc.) usando los procesos más rentables.
- Superar el bloqueo de cualquier proceso mediante la activación de otro para no perder tiempo.
- Ir adquiriendo conciencia, lentamente, de la dinámica del proceso de composición personal.

- Aprender a dirigir conscientemente el proceso de composición y no dejarse llevar por los hábitos adquiridos, los prejuicios o las circunstancias.
- Aprovechar el carácter cíclico y la recursividad del proceso de composición para enriquecer y mejorar el producto escrito.
- No tener pereza para incorporar todo lo que se aprende durante la composición en el texto que se escribe.

2.6.3. Adquisición del código escrito

Smith (1983) citado por Cassany (2011) señala que para convertirse en un buen escritor es necesario leer como escritores, lo que significa que no basta con los conocimientos que se puedan aprender sobre gramática o de redacción, ya que las reglas gramaticales tienen muchas excepciones y requieren de habilidades cognitivas como la memoria, pero que no garantizan que solo memorizarlas se conviertan en un buen escritor. Por tanto para este autor una forma eficiente de convertirse en un buen escritor es leyendo, porque de esta manera el aprendiz entra en contacto con los textos y de esta forma aprende la gramática, los mecanismos de coherencia, cohesión que requiere para escribir.

Existe una cantidad importante de convenciones que se requieren para producir un texto, es decir la forma óptima de aprender es observando otros textos que tengan la superestructura que deseo aprender, una carta, una noticia, un afiche, un ensayo entre otros., se aprende de una forma inconsciente y sin esfuerzo o espontáneo. Para Smith aprendemos las convenciones de la escritura de la misma forma en que se aprende la lengua hablada.

El aprendizaje espontáneo se caracteriza por que es incidental, sin el propósito de aprender; en forma inconsciente y sin esfuerzo, observando lo que han hecho otros (aprendizaje vicarial), usando la lengua en situaciones reales y significativas, con el propósito de insertarse al grupo al cual se pertenece, se aprende en colaboración con el otro. Smith da mucha importancia al aprendizaje que se produce en el uso de una determinada lengua en un contexto determinado, ya que los niños (as) aprenden a hablar como sus padres, familia, amigos, compañeros, personajes de televisión, cantantes etc.

Para lograr ser un escritor competente se debe conocer en primer lugar la ortografía de las palabras (literal, acentual y puntual) que permiten generalizar el aprendizaje de las diferentes palabras, aunque cada regla tiene su excepción, como también existen palabras que no tienen regla gramatical y es necesario memorizarla. También se debe aprender las reglas de las mayúsculas como la organización del texto, el tipo de registro a utilizar dependiendo del destinatario, las diferentes formas de cohesión.

Sin embargo para ser un buen escritor, primero que nada es necesario reflexionar sobre la imagen que se tiene sobre uno mismo como escritor o escritora (Cassany, 2002. p.48-49) como punto de inicio:

¿Qué imagen tengo de mí como escritor o escritora?:

Escribir es como fotografiarse, y explicar cómo escribes es como querer explicar la fotografía. (GM)

- ¿Me gusta escribir? ¿Qué es lo que me gusta más de escribir? ¿Y lo que me gusta menos?

- ¿Escribo muy a menudo? ¿Me da pereza ponerme a escribir? ¿Por qué escribo?
Para pasármelo bien, para comunicarme, para distraerme, para estudiar, para aprender...
- ¿Qué escribo? ¿Cómo son los textos que escribo? ¿Qué adjetivos les pondría?
- ¿Cuándo escribo? ¿En qué momentos? ¿En qué estado de ánimo?
- ¿Cómo trabajo? ¿Empiezo enseguida a escribir o antes dedico tiempo a pensar?
¿Hago muchos borradores?
- ¿Qué equipo utilizo? ¿Qué utensilio me resulta más útil? ¿Cómo me siento con él?
- Repaso el texto muy a menudo? ¿Consulto diccionarios, gramáticas u otros libros?
- ¿Me siento satisfecho/a de lo que escribo?
- ¿Cuáles son los puntos fuertes y los débiles?
- ¿De qué manera creo que podrían mejorar mis escritos?
- ¿Cómo me gustaría escribir? ¿Cómo me gustaría que fueran mis escritos?
- ¿Qué siento cuando escribo? Alegría, tranquilidad, angustia, nerviosismo, prisa, placidez, cansancio, aburrimiento, pasión...
- ¿Estas sensaciones afectan de alguna forma el producto final?
- ¿Qué dicen los lectores de mis textos? ¿Qué comentarios me hacen más a menudo?
- ¿Los leen fácilmente? ¿Los entienden? ¿Les gustan?
- ¿Qué importancia tiene la corrección gramatical del texto? ¿Me preocupa mucho que puedan haber faltas en el texto? ¿Dedico tiempo a corregirlas?

- ¿Me gusta leer? ¿Qué leo? ¿Cuándo leo?
- ¿Cómo leo rápidamente, con tranquilidad, a menudo, antes de acostarme...?

2.6.4. Etapas de la escritura

Para Condemarín y Chadwick (2005) la adquisición del código escrito pasa por etapas hasta llegar a su consolidación. En la Etapa Precaligráfica (6 ó 7 años y los 8 ó 9 años) la escritura del niño presenta una serie de rasgos que evidencian inmadurez, falta de dominio y regularidad en el acto gráfico, los trazos rectos de las letras aparecen temblorosos o curvos. En la Etapa Caligráfica Infantil (10 – 12 años) el niño manifiesta un dominio de su motricidad fina. Su escritura corresponde al ideal caligráfico escolar, se regulariza las líneas son rectas y regularmente distanciadas. En la Etapa Caligráfica Infantil (10 – 12 años) los márgenes se respetan en forma correcta, las letras y palabras aparecen diferenciadas claramente, pero ya alrededor de los 12 años por necesidad de expresión personal el niño (a) modifica su modelo caligráfico. Finalmente en la Etapa Postcaligráfica en la adolescencia, se produce una crisis de la escritura, de la caligrafía personalizada. La escritura cambia de acuerdo a sus necesidades e intereses, las exigencias de rapidez y personalización conducen a unir las letras con mayor frecuencia y eficiencia y a simplificar sus formas mediante la omisión de detalles.

2.6.5. Preparación para la escritura

Para Condemarín et al. (2005) la adquisición del código escrito se requiere la emergencia de la escritura a través de actividades psicomotrices como son la coordinación dinámica, el desarrollo del equilibrio estático y dinámico, relajación, disociación de movimientos, esquema corporal lateralizado, estructuración espacial y temporal, motricidad fina que favorecerán el acto motor y caligrafía.

Luego que los niños (as) han desarrollado su psicomotricidad de manera óptima se comienza a trabajar con las técnicas pictográficas, cuyos objetivos son desarrollar el agrado por la actividad gráfica, favorecer el hábito de una postura adecuada y la fluidez y distensión del movimiento, como son pintura y dibujos libres; arabescos y rellenos de superficie.

Se entiende por arabescos a las líneas continuas no figurativas en todas las direcciones del espacio, que faciliten la distensión motriz y el mejoramiento de la postura y por rellenos de superficie a las líneas continuas no figurativas en todas las direcciones del espacio, que faciliten la distensión motriz y el mejoramiento de la postura.

Progresivamente se va acercando al niño a la enseñanza formal de la escritura a través de las Técnicas Escriptográficas cuyos objetivos son mejorar la postura y los movimientos gráficos. En esta técnicas se puede encontrar los trazados deslizados y los ejercicios de progresión e inscripción.

Los trazos deslizados son trazados continuos de deslizamiento de todo el antebrazo y la mano sobre la mesa, permiten la distensión progresiva del trazo y el libre juego de las articulaciones, facilitan una regularización de la presión gráfica, se recomienda usar hojas de papel en formato 40/50 y un lápiz de color en los posible hexagonal.

Posteriormente se proponen los ejercicios de progresión. La progresión es un movimiento relacionado más directamente con la escritura. Los movimientos de progresión cursiva permiten a la mano hacer una traslación desde la izquierda hacia la derecha del papel. Se distinguen movimientos de progresión amplia y los de pequeña progresión.

Finalmente se encuentran los ejercicios de inscripción donde se realizan los mismos ejercicios de progresión, pero se enfatiza en la inscripción digital. El objetivo principal es lograr que los movimiento sean cada vez más localizados y distales. Requieren como requisito actividades alternadas de relajación y coordinación.

2.6.6. Escritura inicial

Una vez que el niño (a) ha logrado un desarrollo óptimo de la coordinación general y fina se comienza con la enseñanza formal de la escritura manuscrita donde se involucran los siguientes pasos:

1. Aprendizaje de las letras una a una.
2. aprendizaje del ligado y
3. regularidad de la escritura

La regularidad de la escritura se practica después del aprendizaje de cada letra y el ligado de las letras. El niño debe aprender ciertas microhabilidades que ayudan a la legibilidad del texto. Se refiere a la regularidad de la alineación, proporción y tamaño, inclinación y espaciado, cuando el niño ha logrado cierto grado de flexibilidad y distensión del movimiento gráfico especialmente de la pequeña progresión.

La alineación se refiere a la disposición de la escritura en relación a la línea base y para ello se sugiere realizar ejercicios sobre una línea horizontal destacada sobre el papel donde el niño realiza con movimiento lento y flexible diferentes tipos de guirnaldas, luego con combinaciones de letras de difícil ligado como ob, bl, br, os, y otras.

En proporción y tamaño se favorece la toma de conciencia en el niño (a) que la escritura se realiza en un plano de tres zonas: superior, media e inferior. Observan que las letras pueden ocupar las 3 zonas, identifican las letras que ocupan cada zona:

- media: a, c e, i ,m ,n ,ñ ,r ,s u, v, w, x

- superior: b, ch, d, h, l, ll, t

- inferior: g, j, ,q, z

Se realizan distintos tipos de guirnaldas que alternen uso de las 3 zonas, posteriormente realizan lo mismo con letras y palabras integradas en guirnaldas.

La Inclinación de las letras se ejercita una vez que los alumnos han automatizado el ligado y la regularidad en relación a la alineación y proporción y tamaño. Se proponen ejercicios sobre una línea horizontal donde los niños van tomando conciencia que las letras se

escriben en forma vertical, se sugiere que sobre la línea horizontal se dibujen árboles, luego se dibujen árboles en un camino ascendente y descendente y posteriormente transfieran lo aprendido a otras situaciones (bordes de cerros sobre los que dibujan árboles, casas, rejas).

En el espaciado los espacios regulares en la escritura deben hacerse en función de las líneas, palabras y letras.

- 1) Observan texto y analizan los espacios entre cada palabra.
- 2) Realizan guirnalda apretadas y comentan que la soltura de la mano permite realizar la misma guirnalda con un espacio regular y adecuado.
- 3) Comentan sobre la importancia de un buen ligado de las letras para mantener el espacio.
- 4) Realizan variadas guirnalda manteniendo la separación entre las unidades. (se puede poner el dedo índice como marcador de espacio)
- 5) Alternan palabras y guirnalda manteniendo constante la separación entre las unidades.
- 6) Escriben una oración manteniendo constante la separación entre las palabras (guiones).

Finalmente cuando el niño (a) ha aprendido las letras una a una y la regularidad de la escritura que permitirá la legibilidad del texto, es necesario enseñarles la diagramación que integra las regularidades estudiadas, además e enseñar la disposición de los márgenes y los puntos aparte. Refleja la estructura lógica del contenido del texto.

- 1) Observan diferentes tipos de textos y analizan su diagramación.
- 2) Observan textos con diferentes siluetas y lo comentan.

- 3) Observan márgenes izquierdo y derecho de un párrafo y analizan que algunas palabras deben ser cortadas en sílabas para mantener constante la línea vertical.
- 4) Realizan copia manteniendo los márgenes y los espacios regulares entre línea y línea.
- 5) Toman apuntes, luego lo comparan con el esquema del pizarrón.
- 6) Dejan una sangría aprox. De 1 cm al comienzo del párrafo.
- 7) Intercambian texto producido con un compañero para una coevaluación.

2.7. Los modelos que explican el acceso y progreso de la lectura y escritura

Según Moreno (2003), existen cuatro modelos de la comprensión: el ascendente, el descendente, el interactivo y el transaccional. A continuación se describen estos modelos:

A) Modelo Ascendente:

Este modelo concibe la lectura como un proceso secuencial y jerárquico, el se inicia con la identificación de las grafías que configuran las letras y que procede en sentido ascendente hacia unidades lingüísticas más amplias (palabras, frases, fragmentos).

B) Modelo Descendente:

El proceso de lectura lo inicia el lector según este modelo, guiado por ciertos indicios y marcas del texto, formula hipótesis sobre alguna unidad del discurso escrito. Cuando se lee

y según este modelo explicativo, el lector acota el texto, orientado por ciertos niveles del léxico y de la sintaxis, generando una decodificación unidireccional y jerárquica, pero eso sí, de arriba hacia abajo, es decir, descendente. Esto significa que la búsqueda de significación guía las actuaciones del lector durante la lectura.

C) Modelo Interactivo:

Este modelo considera que leer es un proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, icónico, gráfico, etcétera. Pero estos modelos no se centran exclusiva y excluyentemente en el lector o en el texto. La palabra clave es la interacción que se establece entre ambos polos, a los que se añadirá el propio contexto lector, no sólo del acto lector mismo, sino de la misma comprensión lectora.

D) Modelo Transaccional:

La transacción es un proceso en el cual, los elementos o partes son aspectos o fases de una situación total y por eso la metáfora para el modelo de la transacción no es la máquina, símbolo del modelo interactivo, sino el organismo vivo.

Cada acto lector es una transacción que involucra un lector particular y una particular configuración de marcas sobre una página, ocurriendo en un tiempo particular y en un contexto también particular. En esa transacción, entra también algunos aspectos orgánicos, ciertos sentimientos, ciertas relaciones verbales o simbólicas y de la activación de esas áreas, la atención selectiva condicionada a su vez por múltiples factores sociales y

personales, escogerá algunos elementos mezclados dando lugar “al significado”, por tanto el significado no reside en el texto o en el lector, sino que en la interacción entre el lector y el texto, es decir, en lo que sucede durante la transacción entre el lector y el texto.

2.7.1. Modelos Propuestos por el Ministerio de Educación de Chile

En nuestro país se explicita en las Bases Curriculares de Lenguaje y Comunicación de NB1 el uso de los modelos de aprendizaje del lenguaje escrito del Modelo de Destrezas y Holístico.

A) Modelo de Destrezas: Condemarín (1998) plantea que este modelo considera la lectura como una destreza unitaria y compleja, la cual debe ser aprendida a través de la instrucción directa, en contraste con la adquisición natural o incidental. Este modelo es una resultante de la psicología conductual. Comienza enseñando la unidad mínima de aprendizaje (fonografema), para formar el texto con sentido lo que requiere del aprendizaje de la mecánica de combinaciones que con la práctica pasa a ser habitual, a través de una secuencia ordenada de aprendizajes. Al aplicar este modelo el profesor se asegura de ir avanzando con el niño paso a paso por cada letra y sus combinaciones, hasta llegar a leer palabras, oraciones y textos (CD ROM Abrapalabra).

Condemarín (1998) indica que los tipos comunes de principios instruccionales en lectura y lenguaje que fundamentan el enfoque de destrezas son los siguientes:

- 1) Es necesario, para dar una instrucción profunda, descomponer el lenguaje y el texto en una serie de subdestrezas, definidas por su contenido específico, acompañada de una o más respuestas correctas o incorrectas.
- 2) Todas las subdestrezas de lectura y lenguaje deben ser directamente observables y evaluables con el fin de comprobar cuales han sido aprendidas.
- 3) A través de un análisis lógico de tareas, las subdestrezas pueden ser ordenadas en una secuencia de aprendizajes, a través de las cuales pueden pasar todos los alumnos, con el fin de progresar desde las destrezas más simples hasta las más complejas.
- 4) La precisión y la automaticidad de las respuestas frente a las unidades del lenguaje hablado evidencian la extensión en que ha sido aprendida una destreza, así como su aprestamiento para avanzar hacia una destreza más compleja.
- 5) El aprendizaje de subdestrezas conduce, gradualmente, hacia niveles más altos de rendimientos de las subdestrezas unitarias de leer, escuchar y hablar.
- 6) La adquisición del significado es el rendimiento terminal de leer y del escuchar.
- 7) La expresión del significado es el rendimiento terminal del aprendizaje del hablar y del escribir.

Dada sus características, este modelo, generalmente se traduce en un enfoque “directo” de la enseñanza de la lectura, entendiendo por enseñanza directa “una instrucción de términos o de destrezas específicamente definidas para ser enseñadas en tiempos establecidos y con métodos sistemáticos” (Good, 1973, citado por Condemarin, 1998).

B) Modelo Holístico: Condemarín (1998) señala que los modelos holísticos /interactivos se basan primeramente en la psicolingüística y su perspectiva se amplía con los aportes de la sociolingüística y de las teorías de discursos y comprensión.

Las bases teóricas del modelo holístico muestran que el aprendizaje es más eficiente y motivador si se parte del contexto y su significado. Ello permite que el niño elabore sus aprendizajes y tenga una mayor retención debido a la motivación y el significado que le asigna. Condemarín (1998) señala como principios del modelo holístico /interactivo los siguientes:

- 1) Se rechaza el concepto de lectura como una destreza unitaria global constituida por un conjunto de subdestrezas. Al contrario, se considera la lectura como un proceso realizado sobre la base de la competencia lingüística.
- 2) Se considera el lenguaje, ya sea oral o escrito, como un sistema altamente interdependiente que no debería ser fraccionado en unidades atomizadas en su instrucción. Si esto se hace se destruirían sus propiedades redundantes y cohesivas necesaria para la captación del significado.
- 3) Se estima que los niños son usuarios competentes del lenguaje oral. Esta competencia constituiría un recurso primario para aprender que la lectura es construcción de significados y que la escritura es producir un mensaje significativo.
- 4) Se estima que el conocimiento y la consecuencia de las relaciones entre el lenguaje y el texto impreso no serían suficientes para producir o comprender un texto escrito.

- 5) Se considera la lectura como esa expresión del lenguaje que estaría afectada o que afectaría a su vez otras modalidades lingüísticas referidas al hablar, escuchar y escribir.
- 6) Los niños dominan progresivamente las distintas modalidades del lenguaje a través de su uso funcional en el contexto ambiental o lingüístico donde ocurre. Este punto de vista funcional del lenguaje implica que todo aprendizaje del lenguaje oral o escrito debe ser fácil y placentero porque sería adquirido a través de experiencias continuas y naturales.
- 7) Se estima que pueden existir grandes brechas entre lo que un auditor /lector, hablante /escritor, sabe sobre el tópico que el escucha, lee, habla o escribe. Los esquemas cognitivos, es decir, el conocimiento previo del mundo y del lenguaje influenciarán lo que el auditor /lector interpreta del lenguaje intentado por el autor e influencia también el hablante /escritor que produce el mensaje.
- 8) Un esquema cognitivo importante lo constituye el conocimiento de la estructura del texto para construir o reconstruir el significado. La estructura textual influye en el entendimiento y en el recuerdo de la información que conlleva; también contribuye a la creación de nuevos textos, ya sean orales o escritos.

El modelo holístico /interactivo se traduce en un enfoque incidental o informal frente a la lectura, el cual estima que la enseñanza de ciertas destrezas sólo debe efectuarse cuando surja la necesidad de ellas, en conexión con otras tareas escolares o con los intereses y actividades de los alumnos. Este enfoque está enfocado frecuentemente, con la denominada “educación abierta” o “progresiva”, la cual puede ocurrir dentro de la sala de clases o en otras áreas. El énfasis está puesto en la planificación del ambiente, de tal

manera que los alumnos puedan experimentar, manipular, inquirir y comunicar libremente sus experiencias.

D) Modelo Equilibrado: Este modelo es la mezcla entre el modelo de destrezas y el holístico. El propósito de este modelo es facilitar y mejorar el aprendizaje por parte de los niños y niñas, enfatizando en un aprendizaje significativo y motivante donde éstos aprenden a leer por gusto, en textos significativos, adquiriendo con esto una destreza de trabajo indispensable en la vida diaria y escolar. Se espera que los niños tengan una mejor integración en la sociedad gracias al manejo de instrumentos adecuados de conocimiento y de desarrollo del pensamiento.

El aprendizaje de la lectura, tal como se presenta en los programas, desafía a obtener ciertos resultados en cada período comprendido en el nivel Básico 1. Específicamente al final del primer básico, los niños debieran leer en forma independiente y comprensiva textos breves y significativos en los que aparezcan todas las letras del alfabeto y los diversos tipos de sílabas.

El marco curricular y Bases Curriculares del sector de lenguaje y comunicación (NB1 – NB2) se caracteriza por considerar el lenguaje como facultad, lo que implica desarrollar las principales funciones lingüísticas: personal, interactiva, informativa, instrumental, heurística, e imaginativa. Los Objetivos Fundamentales Obligatorios se estructuran en torno a cuatro ejes:

- Comunicación oral.
- Lectura.

- Escritura.
- Manejo de la lengua y conocimientos elementales sobre la misma.

2.7.2. Métodos implicados en la enseñanza de la lectoescritura

Desde la perspectiva pedagógica, tradicionalmente el problema de la enseñanza de la lectura y escritura ha sido planteado como un cuestión de métodos, donde los profesores se han preocupado hacia la búsqueda del mejor o más eficaz para el aprendizaje de los estudiantes, originándose la polémica en torno a dos tipos de métodos los sintéticos que parten de la unidad mínima a la palabra y los analíticos que parten de la palabra como unidad mínima hasta unidades mayores como son las oraciones. (Ferreiro y Teberosky, 2003).

Antes de partir con la descripción de los métodos es necesario aclarar qué es un método. Un método es la secuencia organizada de cómo asumir la enseñanza en este caso la lectura, es decir son los pasos o actividades para lograr que los estudiantes accedan y progresen en la lectura. Para Lebrero y Lebrero (1996), un método es “la estrategia elegida por el docente para la organización y estructuración del trabajo, de forma que consiga el objetivo lo más directa y eficazmente posible”. En este sentido el método incluye todo el planeamiento didáctico, tanto las técnicas, como las formas didácticas, los procedimientos, recursos, etc. En líneas generales responde al como llevar a cabo la enseñanza.

El término modelo se aplica a una estructura o diseño elaborado para mostrar una representación teórica del proceso lector; intenta aplicar su esencia, sus funciones y analizar las relaciones entre las partes, en relación con el todo. El modelo no constituye un método, sino una perspectiva (Condemarín, 1998).

Tradicionalmente los métodos de enseñanza de la lectoescritura se han clasificado en:

- Método de proceso sintético
- Método de proceso analítico.
- Método de proceso combinado, Mixto, Mitigado.

a) Método de proceso sintético: Para Ferreiro (et al. 2003) el método fonético ha insistido en la correspondencia entre lo oral y escrito, es decir en la relación que existe entre el sonido y la grafía. Establece la correspondencia a partir de los elementos mínimos, la letra de la parte al todo. Lebrero y Lebrero (1996) los definen como aquellos que dan prioridad a los factores lógicos y técnicas del lenguaje; al proceso de aprendizaje y no al resultado del mismo. Se caracterizan por seguir una progresión sintetizadora. Inicialmente abordan las estructuras lingüísticas más simples (grafemas, fonemas, sílabas) para fusionarlas en estructuras más amplias (palabras – frases). Dependiendo del elemento inicial estudiado se distinguen las siguientes variedades:

- Métodos alfabéticos, grafemáticos: enseña la lectura mediante el nombre de cada una de las letras aisladas de su valor fonético, por un orden determinado, para combinarlas después.
- Métodos fonéticos: Bajo la influencia de la lingüística se desarrolla el método fonético que propone partir de lo oral, siendo la unidad mínima el fonema, por tanto

se parte del aprendizaje del fonema asociándolo a su representación gráfica, requiere que el niño o niña sea capaz de aislar y reconocer los distintos fonemas de su lengua para poder relacionarlos posteriormente con los signos gráficos. El énfasis está puesto en el análisis auditivo para poder llegar a aislar los sonidos y establecer las Reglas de correspondencia fonema-grafema (RCFG). EL profesor debe asegurar dos cosas que la pronunciación sea correcta para evitar confusiones entre los fonemas y que las grafías de forma próxima se presenta en forma separada para evitar confusiones visuales entre las grafías (Ferreiro et al. 2003) Su enseñanza se realiza mediante el aprendizaje de cada fonema por separado, incluye la actividad de segmentar y discriminar fonológicamente. Existen múltiples variedades con diferentes eficacias: onomatopéyico (imitando sonidos o ruidos); gestual (con movimientos o diferentes niveles); fonomímicos (combinando los anteriores); multisensorial (visual – auditivo – kinestésico - táctil) o completado con las modalidades vocal y motriz.

- Métodos silábicos: enseñan sílabas aisladas del contexto. Conduce al “silabeo” carente de comprensión por presentarse las palabras rotas en sílabas. Una modalidad de éstos son los métodos fotosilábicos caracterizados por ilustrar cada sílaba, produciendo de este modo un desdoblamiento de la mente; el resultado final no se corresponde con la fusión de las imágenes parciales.

b) Método de proceso analítico: Los defensores del método analítico concibe la lectura como un acto global e ideovisual (unidades significativas). Lebrero y Lebrero (1996) los definen como aquellos que dan prioridad a los factores psicológicos y educativos, al resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del

pensamiento. Se caracterizan por llegar a la lectura mediante el contacto con el texto escrito sin la necesidad de proceder (en algunos casos) a una sistematización; tratan de que el niño encuentre desde el principio el sentido que subyace en la letra que tiene escrita; responden a un aprendizaje creativo, por descubrimiento; siguen una progresión analítica. Inicialmente presentan estructuras lingüísticas amplias y significativas; pueden ser palabras (como unidad significativa menor), frase, lámina motivadora (con o sin texto escrito), historieta o cuentos. Se dividen en:

- Método global puro: trabaja la unidad presentada sin la intervención de un adulto, esperando el descubrimiento del alumno.
- Método global analítico, global mitigado: el profesor interviene para proceder al análisis de la misma hacia sus unidades menores. Es considerado por algunos como un método mixto, a pesar que no reúnen un proceso mixto completo.

Este método y sus diferentes técnicas inciden sobre el significado de lo que se lee, luego, a medida que el aprendizaje se va experimentando, se analizan los elementos más simples (sílabas y letras) a través de sucesivas descomposiciones analíticas que se van efectuando de las estructuras complejas.

c) Métodos de proceso combinado, mixtos o mitigados: según Lebrero y Lebrero (1996), surgieron a partir de 1920 para dar solución a aparente oposición entre los métodos sintéticos o analíticos. Para estas autoras, hoy en día se ha generalizado la idea de la enseñanza de la lectura y escritura no debe realizarse de forma unilateral, sino combinada, polifacética, ecléctica, mixta. De esta manera se logre mayor eficacia en el proceso de

enseñanza de la lectoescritura. Sólo así podrán desarrollar las capacidades del niño desde el punto de vista cognoscitivo y lingüístico; al mismo tiempo se puede fomentar simultáneamente la actividad analítica y sintética, la deducción, la inducción, la creatividad y la actividad más o menos racional.

Este método mixto implica una triple fase: globalizada, analítica, sintética. Existe un amplio abanico de posibilidades atendiendo al mayor o menor “peso” concedido a la síntesis (mixto de base sintética) o análisis (mixto de base analítica). Lo fundamental es que desde el principio, guiado por el profesor, se conjuguen simultáneamente la percepción globalizada y el análisis fonético.

Así mismo, Hant y Gille (1976) citados por Ferreiro (et al. 2003) indican que el método combinado es el más empleado, con dos tendencias principales, una que insiste más intensamente en el punto de partida global, y la otra, en el punto de partida silábico.

Es el primer caso, se comienza con frases más completas a partir de las cuales el maestro suscita el análisis que no vuelve a aparecer de modo espontáneo. En el otro caso, se comienza con elementos, especialmente convocados, que se combinan inmediatamente con consonantes, las que son descubiertas y presentadas a partir de las palabras que tienen sentido.

2.7.3. Método Global de Lectura

El método de lectura que a continuación se presenta es una adaptación del método de María Victoria Troncoso y María Mercedes del Cerro, propuesto en su libro *Síndrome de Down: lectura y escritura* (1998). El método adaptado des elaborado por las Educadoras Diferenciales de la Fundación Down 21- Chile, En el método original de lectura se plantean, tres etapas: (1) Percepción global y reconocimiento de palabras escritas; (2) Reconocimiento y aprendizaje de las sílabas; (3) Progreso en la lectura. Éstas, se diferencian entre sí por los objetivos concretos y por los materiales propios de cada una de las etapas. Al mismo tiempo las tres etapas están interrelacionadas y, en ocasiones, deben trabajarse simultáneamente objetivos de una y otra. Establecen claramente, que no es preciso completar todos los objetivos de una etapa para iniciar el trabajo con la siguiente. A diferencia del método original, en esta adaptación, se incorpora como etapa inicial y previa a las 3 anteriormente señaladas, el programa de trabajo *Perceptivo-Discriminativo*, con el objetivo de asegurar el logro de las condiciones mínimas para comenzar la enseñanza de la lectura, ya que, no siempre se contará con que el alumno(a) haya recibido la atención oportuna requerida; constituyendo una orientación para complementar el proceso educativo de las etapas iniciales (2 a 4 años). Por tanto este método se estructura en cuatro etapas. El trabajo estará determinado por los logros que alcance el alumno o alumna en relación a si mismo, y no es necesario que logre el desarrollo completo de una etapa, para dar inicio a la siguiente. Del mismo modo, las edades que se señalan en cada etapa no son exactas, sino solo referenciales.

Primera Etapa (2 a 4 años)	Segunda Etapa (4 a 6 años)	Tercera Etapa (6 a 8 años)	Cuarta Etapa (8 y más años)
Desarrollo Perceptivo- Discriminativo	Percepción global y reconocimiento de palabras escritas	Aprendizaje y reconocimiento de las sílabas	Progreso en la lectura LEER

Tabla 1: Etapas Método Palabras Más Palabras.

Los principios orientadores del proceso son: lento, constante y variable, el progreso siempre estará determinado por los ritmos de aprendizaje de cada alumno(a) en particular. Siendo por tanto, un proceso lento en algunos casos, constante en la medida que siempre hay avances y variable en el sentido que los progresos no siempre se dan de forma ascendente, sino también de forma horizontal profundizando en lo ya adquirido, cuando por algún motivo no sea posible pasar a la etapa siguiente.

Cada etapa plantea una secuencia de trabajo estructurada, que se va dando en forma progresiva y siempre ligada a las motivaciones individuales, a los intereses y a los conocimientos previos de cada alumno y alumna. La secuencia de trabajo está dada de tal forma, que cada etapa tiene la necesidad de consolidar los aprendizajes mediante la ejercitación permanente y constante de las actividades realizadas, que progresivamente aumentan en complejidad, se transfiere en la medida que se ofrece material variado para la ejercitación; y se generaliza, lo que se adquiere con el apoyo de la familia y su entorno, permitiendo la utilización del aprendizaje lector en otros contextos diferentes al escolar.

2.7.3.1. Primera Etapa: Etapa de Desarrollo Perceptivo- Discriminativo

Esta etapa tiene como objetivo principal, preparar al alumno(a) para iniciar el aprendizaje lector. Se trabajan las bases tanto a nivel de desarrollo del lenguaje como a nivel perceptivo, lo que permitirá más adelante, que el alumno(a) pueda acceder de manera facilitada a la lectura, con un vocabulario mínimo que garantice su éxito. Al trabajar en forma sistemática la percepción y discriminación, desarrollaremos en el alumno(a) la organización y el orden mental, el pensamiento lógico, la observación y la comprensión de su entorno más cercano. En esta etapa, elemental para apoyar eficazmente el inicio del proceso lector y el desarrollo de las capacidades perceptivo-discriminativas, se propone la práctica de las actividades de selección, asociación, clasificación, denominación y de generalización.

Para iniciar el método, se debe considerar esta primera etapa, de manera especial sólo para aquellos alumnos(as) que no han tenido escolaridad previa y/o no hayan participado de un programa de educación en la primera infancia, recibiendo una estimulación oportuna. Los primeros niveles de la enseñanza se caracterizan por la necesidad de disponer de abundante material y que este sea de calidad. Se considera como un buen material, si está bien diseñado para el objetivo que se pretende alcanzar.

Cuando se le enseña al niño(a) a parear objetos iguales, a asociar objetos con sus fotos correspondientes, a seleccionar señalando o pegando dibujos iguales. Cuando logra la capacidad para percibir semejanzas y diferencias y entiende el lenguaje de las acciones que ejecuta; cuando avanza en la comprensión de las cualidades específicas de los objetos como

son el tamaño, la forma, el color, el grosor, la cantidad, la posición, etc. Entonces, podemos señalar que están desarrollando sus capacidades perceptivo-discriminativas y funciones básicas, las que son absolutamente necesarias para la preparación de la lectura, la escritura, el cálculo y otros aprendizajes.

Para el desarrollo de las capacidades perceptivo-discriminativas, se deben trabajar destrezas y habilidades, tales como: la habilidad manual <prensión y presión>; la coordinación viso-manual y la direccionalidad; las destrezas manipulativas y perceptivas; la percepción visual, auditiva y táctil; la discriminación, y los procesos cognitivos, como la atención, la organización y la capacidad para estructurar y organizar la información que se recibe a través de los sentidos, en un todo significativo, que permita llegar a un conocimiento de lo real. (Condemarín, y otros, 2003).

2.7.3.2. Segunda Etapa: Etapa de Percepción Global y Reconocimiento de Palabras Escritas.

El objetivo general de esta etapa, es que el alumno(a) reconozca visualmente, de un modo global, un gran número de palabras escritas, comprendiendo su significado. Este reconocimiento deberá producirse, tanto si las palabras se le presentan de manera aisladas o formando parte de relatos sencillos presentados en formato de libros. Para conseguir este objetivo general, se señalan a continuación los objetivos específicos que deberán ir alcanzándose poco a poco, mediante las actividades concretas programadas para cada sesión:

1. Reconocer su nombre escrito y el de 4 ó 5 integrantes de su familia.
2. Reconocer y comprender el significado de 15 a 20 palabras escritas, formadas por 2 sílabas directas (ej.: casa, mesa, pato). Entre las palabras deben incluirse 2 ó 3 verbos de acciones conocidas por el niño o niña, escritos en tercera persona singular del presente indicativo (ejemplo: come, mira, lee, toma).
3. Reconocer de 50 a 60 palabras incluidas las anteriores. La mayoría de las palabras estarán formadas por 2 sílabas directas (ej.: pato, cama) y algunas de ellas por 3 sílabas (galleta, zapato). Entre las palabras deben estar incluidos 5 verbos en primera y tercera persona singular del tiempo presente y algunos adjetivos.
4. Reconocer un total de 80 a 100 palabras. Entre las palabras deben estar incluidas 10 con 3 ó 4 sílabas directas y de 5 a 10 con sílaba final trabante (ej.: ratón, cajón). Entre las palabras deben estar incluidos de 5 a 10 verbos, cuyo significado sea conocido por el niño o niña.
5. Reconocer en total entre 140 a 160 palabras, entre las cuales se incluirán 20 con una sílaba inversa (ej.: es, ar, en), algunas conjunciones y algunas preposiciones.
6. Reconocer unas 200 palabras entre las que se incluirán algunas palabras formadas por grupos consonánticos (ej.: fru, pre, bla, cre).

Las primeras tarjetas deben ser confeccionadas por el profesor(a), con ayuda de la familia, respetando las mismas dimensiones y formato que las que se entregan como complementarias en el Cuadernillo de Trabajo del alumno(a).

Esta etapa se inicia con la foto del niño o niña y su nombre, posteriormente se incorporan los padres y familiares de referencia más cercanos que resulten significativos para el

alumno(a). Es importante que la letra que se utilice sea grande y clara (imprenta minúscula, para la elaboración del material de apoyo se ha considerado la letra tipo Tahoma tamaño 70, por su claridad y coherencia con la mayoría de los textos), y que no induzca a errores perceptivos, puede realizarse *a mano* respetando estas características.

En esta segunda etapa, de percepción global y reconocimiento de palabras escritas, se propone la práctica de las actividades que a continuación se indican, especificándose el modo de trabajo y la secuencia didáctica de cada una:

- Asociación de palabra a la foto: el alumno(a) debe asociar y parear el cartel con la palabra escrita (nombre), con el cartel que tiene la fotografía.

Asociación de palabras iguales: el alumno(a) debe asociar carteles con palabras que ya conoce con otras iguales.

Selección de palabras que se nombran o muestran: el alumno(a) deberá seleccionar entre varias palabras que ya reconoce la que se le nombra o indica.

Lectura de libros personales: este libro personal tiene como objetivo mantener alta la motivación del alumno(a), mostrando de un modo muy parecido a los cuentos comerciales las diferentes palabras que lee en forma global.

Lectura de frases: el objetivo es que el alumno(a) en esta etapa adquiera fluidez y comprensión de las palabras que ya reconoce en forma global, logrando de igual forma mejorar sus niveles de atención y la estructuración sintáctica.

Abecedario personal: el objetivo principal es que el alumno(a) conozca todas las letras del abecedario de forma natural y en la medida que va aprendiendo nuevas palabras en forma

global. Al consignar estas palabras que comienzan con la misma letra en un mismo lugar, ayudará al alumno(a) a identificar el sonido inicial.

Palabras significativas sugeridas por el método

2.7.3.3. Tercera Etapa: Etapa de Aprendizaje y Reconocimiento de las Sílabas

En esta tercera etapa se pretende que el alumno(a) reconozca casi automáticamente las sílabas mediante diferentes actividades y ejercicios contextualizados y significativos; es importante mantener el criterio de un material manipulativo y lúdico, que permita conservar alta la motivación del alumno(a). Para iniciar el trabajo de reconocimiento de sílabas se deben elegir aquellas palabras que el alumno(a) reconoce con seguridad en forma global, de preferencia estas palabras deben ser cortas (2 sílabas) y que tenga sílaba directa (ver sugerencia en cuadro que se presentan en apartado siguiente), en la medida que el alumno(a) adquiere la mecánica de componer y descomponer palabras en sílabas se deben trabajar palabras más largas y con sílabas inversa y grupos consonánticos.

En esta tercera etapa el objetivo general, es que el alumno o alumna lea con fluidez y soltura palabras formadas por cualquier sílaba, comprendiendo inmediatamente su significado. Para lograrlo, los alumnos y alumnas deben:

1. Darse cuenta de que las palabras están formadas por sílabas.
2. Componer, con modelo, palabras conocidas de 2 sílabas directas.
3. Componer, sin modelo, palabras conocidas con 2 sílabas directas que se le entreguen.
4. Reconocer y leer las 2 sílabas que se le entregan para formar una palabra.

5. Componer, con 2 sílabas conocidas, palabras con significados no reconocidas.
6. Reconocer rápidamente y leer todas las sílabas directas de 2 letras.
7. Formar palabras que se le dictan o que él o ella piensen, eligiendo las sílabas directas que necesiten.
8. Leer sin silabear, con comprensión, palabras no reconocidas previamente, que estén formadas por sílabas directas.
9. Componer con modelo, palabras que tengan una sílaba trabante (ej.: *jamón, bastón*).
10. Reconocer y leer sílabas en posición trabante (ej.: *pantalón, tambor, canción*).
11. Componer sin modelo, palabras de 2 sílabas, una de ellas trabante.
12. Leer con fluidez palabras de 2 sílabas, una de ellas trabante.
13. Componer con modelo, palabras que contengan una sílaba inversa (ej.: *espejo, invierno*.)
14. Reconocer y leer sílabas inversas (ej.: *ar, en, es, al*).
15. Componer sin modelo, palabras que contengan sílabas inversas. (ej.: *armario, estudiante*).
16. Componer con modelo, palabras con un grupo consonántico y una sílaba directa (ej.: *brazo, planta, frasco*.)
17. Reconocer y leer los grupos consonánticos (ej.: *blu, bra, pla, fre*).
18. Leer con fluidez palabras que contengan grupos consonánticos (ej.: *blusa, trompa, plátano*).

En esta tercera etapa, de *aprendizaje y reconocimiento de las sílabas*, se propone la práctica de las actividades que a continuación se indican, especificándose el modo de trabajo y la secuencia didáctica de cada una:

- Componer y descomponer palabras conocidas en forma global con y sin modelo.
- Componer nuevas palabras con diferentes sílabas directas.
- Conocer progresivamente todas las sílabas directas.
- Ampliar el número de palabras que reconoce en forma global.
- Ampliar el número y extensión de oraciones que lee.
- Componer y descomponer palabras con sílaba inversa, trabada y grupos consonánticos.

2.7.3.4. Cuarta Etapa: *Etapa de Progreso en la Lectura*

Durante esta etapa, que emplea bastante tiempo, deben facilitárseles los recursos necesarios para que la lectura sea un hábito que se mantenga a lo largo de su vida. Esto se conseguirá si disfruta con lo que lee, si descubre que la lectura le proporciona ayudas muy valiosas en su vida diaria. El alumno(a) que ha superado las dos etapas anteriores, es un niño(a) que se siente muy bien, porque cuando va por la calle o en su casa, es capaz de leer palabras y pequeños textos, comprendiendo su significado.

El objetivo general para esta etapa, es que el alumno(a) adquiera soltura, fluidez y afición suficientes para leer textos largos, cuentos y otros libros.

Este objetivo se completa con los 3 fines u objetivos permanentes:

- a) Que el alumno o alumna haga uso habitual y funcional de la lectura.

- b) Que el alumno o alumna disfrute leyendo y elija la lectura como una de sus actividades favoritas en los ratos de ocio.
- c) Que el alumno o alumna desarrolle sus capacidades intelectuales y aprenda a través de la lectura.

Los objetivos específicos para esta etapa, son que los alumnos(as) debieran:

1. Leer con seguridad, fluidez y captando el significado, palabras formadas por cualquier tipo de sílaba.
2. Leer con soltura frases formadas por cualquier tipo de palabras comprendiendo el mensaje.
3. Leer en voz alta haciendo las pausas adecuadas y con buena entonación.
4. Leer textos cortos, articulando cada palabra de un modo inteligible, sin perder con ello la fluidez lectora y la comprensión de lo leído.
5. Explicar verbalmente el significado del vocabulario básico de los textos que lee.
6. Responder a preguntas sobre la lectura, de forma verbal o escrita.
7. Hacer un breve resumen oral del texto leído.
8. Leer en silencio, comprendiendo el texto.
9. Usar el diccionario para comprender el significado de las palabras.
10. Hacer uso de sus habilidades lectoras para informarse.
11. Usar la lectura como fuente de nuevos conocimientos, como ayuda para ampliarlos como medio para profundizar en temas que conoce o que le interesan.
12. Dedicar voluntariamente parte de su tiempo libre a la lectura.
13. Valorar y disfrutar la lectura de poemas y otros textos de alta calidad literaria.

En esta cuarta etapa, de progreso en la lectura, se propone la práctica de las actividades que desarrollen la lectura en voz alta, lectura inteligible y fluida, uso del diccionario y uso habitual y funcional de la lectura.

2.7.3.5. Evaluación

Esta propuesta de trabajo, incorpora dentro del mismo proceso de enseñanza, un monitoreo continuo de los avances y progresos que va enfrentando el alumno(a), es por esto que, junto a cada actividad del Cuadernillo de Trabajo correspondiente al alumno(a), se incluye un apartado para el registro de las observaciones que se dieron durante el desarrollo de dicha actividad. También se sugiere una tabla para el registro de vocabulario visual cuyo propósito es consignar las observaciones y el proceso de trabajo de los alumnos o alumnas, relacionadas con el vocabulario visual que van adquiriendo. Por su simplicidad pueden ser modificadas y enriquecidas en función de las necesidades que observe el profesor o profesora, en su realidad.

2.8. INVESTIGACIONES EN LECTURA Y ESCRITURA

En lectura han surgido distintas líneas de investigación, las principales son: los procesos perceptivos involucrados en la lectura; procesos de comprensión de la lectura, los métodos de instrucción empleados para la lectura. En escritura básicamente se han desarrollado las mismas líneas en cuanto a investigar los procesos psicomotores involucrados en el acto escritor, las microhabilidades que intervienen durante la producción de textos y los métodos de enseñanza.

A continuación se presentarán las principales investigaciones internacionales en la alfabetización de lectura y escritura donde Chile participa y algunos estudios nacionales que contribuyen a una mejor comprensión de la presente investigación.

A nivel internacional Chile desde 1997 participa en diversos estudios internacionales de evaluación de aprendizajes (TERCE, PISA), evaluaciones externas que indican la situación de Chile y de su sistema educativo, respecto de los demás países participantes y en relación a estándares internacionales consensuados. Esto permite ampliar la mirada y contextualizar la realidad del país a nivel global.

La Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) inició el proyecto PISA en 1997 con el fin de ofrecer la evolución de los resultados de los sistemas

educativos, medidos a través de la valoración del rendimiento de los estudiantes de 15 años en competencias fundamentales, como son la lectora, la matemática y la científica. La prueba PISA se realiza desde el año 2000 cada tres años as enfatizando un área en cada ciclo, la lectura y escritura se han medido los años 2000, 2006 y 2009.

Chile desde el año 2000 ha tenido un avance en sus mediciones, el 200 alcanzó un puntajes de 410, siendo el promedio de los países de la OCDE 502; el año 2006 obtiene 442 puntos de un promedio de 495 y el 2009 los estudiantes logran 449 de 499 puntos. Este último año mencionado los estudiantes chilenos obtienen los más altos puntajes en Lectura de texto impreso entre todos los países latinoamericanos participantes en PISA, obteniendo como se mencionó anteriormente 449 puntos, pero por debajo de los países de la OCDE que presenta un puntaje promedio de 499.

PISA define niveles de desempeño entre 1 a 5 ó 6, dependiendo del área que se trate. En cada uno de los niveles se se describen habilidades típicas que pueden desarrollar los estudiantes, de acuerdo al puntaje en las escalas. El nivel 1 es el más bajo y el nivel 5 ó 6 que corresponde a habilidades más avanzadas. Los estudiantes que al menos alcanzan el nivel 2 poseen competencias mínimas para desenvolverse en el mundo e integrarse. En el nivel 1 se encuentra el 31% de los estudiantes chilenos, el 37% en el nivel 2, el 26% en el nivel 3, el 9% en el nivel 4 y el 1% en el nivel 5 ó 6. Según nivel socioeconómico el grupo de más bajonivel obtiene perores resultados un 62% se encuentra en un nivel 1, el grupo medio bajo con un 39%, grupo medio 28%, grupo medio alto 22% u grupo alto 9%. Sin embargo cabe mencionar que en Chile ha disminuido la brecha entre el grupo

socioeconómico más bajo y el más alto. En la prueba PISA 2012 los estudiantes chilenos obtienen un puntaje de 441, siendo el promedio de la CDE 445.1

Con el propósito de garantizar los derechos de los niños y niñas de Chile en relación a una educación de calidad para todos la OREAL/UNESCO Santiago trabaja colaborativamente con los países de la región y acoge al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) desde 1997, una red que realiza estudios regionales comparativos y explicativos que den cuenta de la calidad educativa de los logros alcanzados por los estudiantes de la región desde 1997.

El LLECE realiza el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) a cargo de la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. El 2013, 134 mil niños y niñas de tercer y sexto grado de educación primaria rindieron pruebas en las disciplinas de lenguaje (lectura y escritura), matemática y ciencias naturales, pertenecientes a los países latinoamericanos, junto con evaluar estas competencias el estudio incluye la influencia de factores asociados al aprendizaje, como el nivel socioeconómico y el apoyo que dan las familias, la previa asistencia a la educación preescolar, la pertenencia a pueblos indígenas, la práctica docente, las múltiples formas de violencia, entre otras circunstancias que afectan los logros de niños y niñas de la región.

Los niños de tercer año en lectura obtuvieron 571,28 siendo el promedio de la región 509,73. En relación a los niveles de desempeño se aprecia un mayor porcentaje de estudiantes en los dos niveles más altos de desempeño en el tercer estudio que en el

segundo estudio (SERCE) 31% y 26% respectivamente, sin embargo hay muy poco estudiantes que se ubican en los niveles más altos.

A continuación se describen algunas investigaciones realizadas en el área de la escritura por diferentes autores a lo largo de la historia. Para Cassany 2011, p. 60-67 existen estudios que demuestran que hay una relación directa entre el hábito de leer y la competencia que alcanzan los aprendices en la expresión escrita como se muestra a continuación.

En 1978 Kruseen realiza una investigación en la Universidad de California con una muestra de 66 estudiantes de 18 y 19 años, donde se dividió al grupo según su competencia en la expresión escrita obtenida en un test. Luego se les aplica una encuesta que demostró que los buenos escritores durante toda su vida han mostrado un mayor placer por la lectura, en cambio los malos escritores han mostrado una actitud mas negativa hacia la lectura. El mismo autor en 1984 estudió si la práctica en sí ayuda a adquirir el código escrito y en algunos casos, los resultados son positivos demostrando que los aprendices que participan en cursos de redacción y expresión o que escriben frecuentemente en su vida diaria mejoran sus competencias y en otras investigaciones no se pudo establecer que la frecuencia en actividades de escritura mejorará la competencia de la expresión escrita.

Heys (1962) comparó a dos grupos de jóvenes entre 14 y 18 años durante un año, donde un grupo escribía un texto cada semana y el otro grupo escribía un texto cada veinte días y

dedicaban un rato para la lectura cada semana. Ambos grupos avanzaron en sus competencias escritoras, pero el segundo grupo obtuvo mejores resultados en el contenido, estructura y redacción.

Woodward y Phillips (1967) investigó la relación entre el hábito de lectura y la expresión escrita en 919 estudiantes de 18 y 19 años de la Universidad de Miami y se demostró que los estudiantes que leían el periódico con mayor frecuencias obtenían mejores resultados en la expresión escrita que aquellos que no lo hacían.

Donalson 1967 & Ryan 1977 en una investigación con estudiantes de 16, 18 y 19 años demostraron que los escritores mas competentes poseen más libros en sus casas, además Ryan señala que el tipo de libros en los buenos escritores tiende a ser más variado y que los padres leían libros a sus hijo (as) desde pequeños.

Algunas investigaciones en gramática demuestran que la instrucción en esta área no es determinante en la adquisición del código escrito. Un estudio en gramática realizado en Nueva Zelanda por Elley (1976) con estudiantes entre 14 y 18 años durante tres años, donde se compararon tres grupos: un grupo estudió gramática tradicional en clases de lengua, el segundo estudió gramática transformacional y el tercer grupo no estudió gramática, no se encontraron diferencias en la expresión escrita.

La siguiente investigación analiza las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura con personas con discapacidad intelectual que asisten a dos centros educativos. Como procedimiento metodológico se realizaron observaciones de clases dirigidas por docentes y terapeutas, revisión de cuadernos de los estudiantes, entrevistas abiertas, y producciones escritas realizadas en clases.

Los principales resultados se muestran a continuación:

El resultado de las clases observadas, registros y entrevistas, evidencia que la mayoría de los docentes optan por utilizar estrategias provenientes de los métodos silábico y fonético fonológico como trazos, planas, asociaciones y dictados y su concepción de escritura está centrada en un conjunto de símbolos para formar palabras de una manera comprensiva. Por lo anterior, son escasas las actividades que buscan la cualificación de textos auténticos y por el contrario, predomina la consolidación silábica de palabras. Estas prácticas han generado en el grupo de estudiantes una gran apatía por la clase de Español, que a la postre es para la mayoría una de las áreas que menos les gusta, debido al temor y aburrimiento que les genera esta materia, ya que están predispuestos a la equivocación y a que les digan que está mal lo que realizan. (Riaño, 2012, p. 102)

Para la autora los docentes y terapeutas no muestran mayor esfuerzo por generar experiencias significativas y con sentido y tienden a repetir las prácticas enseñanza con las que ellas aprendieron que requieren menor esfuerzo, tiempo, dedicación y planeación.

En un estudio realizado por Godoy y Miranda (2006) sobre los conceptos de diversidad, lectura y escritura, metodologías y uso de adecuaciones curriculares individualizadas que poseen educadoras, Chile como sustento de su quehacer pedagógico. La muestra estuvo conformada por 33 profesores de establecimientos educacionales de la ciudad de los Ángeles, 13 pertenecientes a escuelas de dependencia municipal con Proyectos de Integración Escolar (PIE) y 20 de colegios de dependencia particular subvencionada donde sólo cuatro tienen PIE.

Los hallazgos son levantados de una entrevista semiestructurada señalan que el 39% de las educadoras conceptualiza el término de leer como decodificar y comprender, sin embargo en ningún discurso aparece mencionado el rol activo que debe asumir el lector en su relación con el texto en función de los propósitos que guían su lectura. En relación a la escritura el 39% conceptualiza la escritura como comunicar y expresar ideas a través de un código y un 30% como transcribir, pero tampoco se observa un mayor énfasis en las habilidades que subyacen en la producción de un texto como son las habilidades motoras, lingüísticas y cognitivas.

En relación a los métodos utilizados para la enseñanza de la lectura escritura el 57,6% utiliza métodos tradicionales y un 12,1% métodos mixtos. El 40% de las encuestadas manifiesta utilizar material anexo para intervención de alumnos con barreras del aprendizaje para acceder a la lectura y escritura. Mientras que el 17% afirma realizar reforzamiento.

Al analizar el tratamiento de la lectoescritura, considerando la diversidad, se evidencia un predominio de un método fonético y silábico para enseñar a leer y escribir, lo que indica una tendencia a un desarrollo de destrezas y no a un aprendizaje holístico de ésta. No se da énfasis a la interacción entre el lector y el texto, a las experiencias previas que aporta el lector, ni la importancia del desarrollo de estrategias. Queda de manifiesto que las docentes de aula, sí manejan un repertorio de estrategias alternativas, para la atención de las dificultades en el acceso de lectoescritura, pero que promueven principalmente estrategias de tipo nemotécnicas que tienden más bien al desarrollo de un aprendizaje superficial. Respecto al concepto de escritura, las profesoras la definen en mayor proporción como un medio para comunicar y expresar ideas a través de un código, construcción semántica que implica un desarrollo de competencias lingüísticas y cognitivas previas a la elaboración de un texto, pero no dan énfasis a la producción de textos. Cabe destacar que, otro grupo importante de las profesoras, considera la escritura como la transcripción de signos, poniendo énfasis en los aspectos motores de la escritura. Tampoco consideran las habilidades que subyacen a la producción de textos. Se aprecia que existe menor intervención específica para la escritura si se compara con la lectura, es decir, las actividades de intervención psicopedagógica son dirigidas para niños con dificultades en lectura, más que en escritura. (Godoy & Miranda, 2006, p.p. 152-153)

Finalmente en relación a las adecuaciones curriculares individualizadas se puede señalar que el 35.3% de las docentes encuestadas afirma realizar modificaciones en sus actividades, un 32.4% no explica o da otras respuestas, un 14.7% realiza modificaciones en los contenidos, un 5.9% adapta los objetivos, un 5.9% la evaluación, un 2.9% la metodología y un 2.9% los materiales. Cabe mencionar que el 53% de los establecimientos que participaron en esta investigación cuenta con proyecto de integración; ninguno de los profesores encuestados señala realizar adecuaciones curriculares significativas de acuerdo a los niños y niñas que les corresponde participar de los decretos de integración, pero en la prácticas si se realizan, razón por la cual existe una brecha bastante grande en los

contenidos que deberían haber aprendidos los estudiantes. Las prácticas de elaboración de adecuaciones curriculares son sumamente heterogéneas de acuerdo a la formación y a la predisposición del docente de aula regular.

Otra investigación realizada por Maripán et al., 2012, compara las competencias de lectoescritura que poseen alumnos con discapacidad intelectual leve insertos en las Escuelas Especiales versus alumnos con las mismas características insertos en Proyectos de integración. El alcance es exploratorio- descriptivo y el diseño del estudio es no experimental, se utiliza la prueba de comprensión lectora y producción de textos CL-PT de Medina y Troncoso (2009). Los resultados señalan que los estudiantes escolarizados en escuelas especiales logran un desempeño más bajo que los estudiantes escolarizados en escuelas regulares con Proyecto de Integración Escolar en comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

2.9. ENFOQUES PARA EXPLICAR LA DISCAPACIDAD

El trato hacia las personas en situación de discapacidad ha ido variando en la historia lo que se puede apreciar en los diferentes enfoques al igual que el constructo de la definición de discapacidad intelectual (CIF, 2001; Castanedo, 2001; Palacios, 2008 y AAIDD 2011).

Palacios (2008) indica que a lo largo de la historia han existido diversos modelos o enfoques en el trato de las PsD; Modelo de la Prescendencia, Modelo Rehabilitador y Modelo Social. En la antigüedad imperaba el Modelo de la Prescendencia, desde el Modelo Eugénico son considerados seres que no merecen vivir, por tanto se legitima el infanticidio, las personas que adquieren la discapacidad tienen un mejor trato, pero son la burla o diversión el medio de subsistencia. En el Modelo rehabilitador las causas ya no son religiosas sino que son científicas, se habla de diversidad funcional en términos de salud o enfermedad, las PsD ya no son consideradas inútiles en la medida que sean rehabilitadas o normalizadas, por tanto pueden ser consideradas rentables para la sociedad. En el Modelo social las causas son preferentemente sociales, las barreras que impone el entorno para dar respuesta eficiente a las necesidades educativas de las PsD, se considera que las personas son igualmente dignas, que tienen lo mismo que aportar que cualquier persona a la sociedad, se destacan sus fortalezas y no sus limitaciones. Se aboga por sus derechos e igualdad de oportunidades, por la inclusión social en todas las áreas.

Para la AAIDD existen cuatro aproximaciones generales para abordar el fenómeno de la discapacidad, el enfoque social clínico, intelectual y de criterio dual. El enfoque social constituye el enfoque más antiguo y ponía el énfasis en el comportamiento social presentado por la persona con discapacidad intelectual (DI) y el prototipo de conducta esperada se centraba en el fracaso que presentan las personas para integrarse a su comunidad. Cabe mencionar que esta concepción presentada por el manual difiere con lo que otros autores (personales o corporativos) entienden por enfoque social. El enfoque Clínico surge con el auge del modelo médico donde se enfatizó en lo orgánico, patológico, la herencia, cambiando la concepción de la definición hacia un síndrome clínico con síntomas complejos, la persona se convierte en un paciente que padece una enfermedad que necesita un tratamiento para curarse. Posteriormente con la emergencia de la inteligencia como un constructo que se puede medir con un test de inteligencia se fortalecieron las prácticas psicométricas, en las cuales se consideraba que la inteligencia es una capacidad mental general que implica un gran número de capacidades diferentes que puede ser medida con un test que entrega una puntuación global de CI (factor general) como medida del funcionamiento de una persona. Finalmente el Enfoque de doble criterio comprende la discapacidad desde dos miradas el funcionamiento intelectual y conducta adaptativa y posteriormente incorpora la edad de aparición de la DI como un elemento constituyente.

Pero sin lugar a dudas que los cambios más importantes se han generado a partir de la segunda mitad del siglo XX donde diferentes instituciones han influido en la definición, clasificación y apoyo, como son Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo y Organización Mundial de la Salud han estudiado el fenómeno de la discapacidad desde una perspectiva ecológica. En las últimas versiones del modelo ecológico (llamado ahora BIOECOLÓGICO: Bronfenbrenner y Ceci,

1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998), al tiempo que se mantienen los distintos niveles de análisis del contexto que se acaban de resumir, se ha añadido un énfasis especial tanto de características genéticas y fenotípicas de la persona (precisamente para evitar que el sujeto y su individualidad queden olvidados en medio de tanta influencia contextual), como en las relaciones del sujeto en desarrollo con las personas y situaciones de su entorno (precisamente para realzar la importancia dada a las interacciones y a la bidireccionalidad de las influencias). Además, en su versión más reciente el modelo ha añadido una insistencia en la dimensión esencialmente temporal del desarrollo psicológico, en un intento de resaltar el carácter evolutivo de los cambios psicológicos. (Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll, 2004, p. 55-57).

Cabe mencionar que para algunos autores el concepto de discapacidad intelectual a pesar de todos los cambios introducidos en la historia sigue siendo peyorativo para las personas en situación de discapacidad y surge el término “necesidades educativas especiales”, que se acuña en 1978 en el Informe Warnock y se utiliza para definir a aquellos alumnos que presentan unas dificultades de aprendizaje que hace necesario disponer de recursos educativos especiales para atenderlas.

Se considera que un niño tiene una dificultad especial cuando presenta dificultades mayores que el resto de los alumnos para acceder a los aprendizajes que se determinan en el currículo que le corresponde por su edad (bien por causas internas, por dificultades o carencias en el entorno sociofamiliar o por una historia de aprendizaje desajustada) y necesita, para compensar dichas dificultades, adaptaciones de acceso y/o adaptaciones curriculares significativas en varias áreas del currículo. La amplitud de estas dificultades afecta a la habilidad de los niños para aprender y progresar en la escuela y será inducida por

una variedad de factores, que incluye las disponibilidades escolares, la disponibilidad de ayudas adicionales y la etapa en la que la dificultad haya sido inicialmente identificada.

Marchesi (1990) entiende una necesidad educativa especial, cuando un niño presenta algún problema de aprendizaje a lo largo de su escolarización que demande una atención específica y mayores recursos educativos de los necesarios para compañeros de su edad.

El concepto NEE implica una transición en la comprensión de las dificultades de aprendizaje, desde un modelo centrado en el déficit hacia un enfoque propiamente educativo, situando la mirada no sólo en las características individuales de los estudiantes, sino más bien en el carácter interactivo de las dificultades de aprendizaje.(Decreto N° 83/15, p. 15).

Se entenderá por alumno o alumna que presenta Necesidades Educativas Especiales a aquél que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sea humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación (LGE, p. 27).

Así las necesidades se clasifican en individuales que entiende al ser humano como único e irrepetible con sus capacidades, habilidades, intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, experiencias de vida entre otras y las necesidades comunes se refieren a los requerimientos comunes de aprendizaje de todos los estudiantes en relación a los contenidos compartidos por todo el curso/nivel y dentro de las necesidades individuales se encuentran las necesidades educativas especiales que se pueden dividir en transitorias (NEET) y

permanentes (NEEP). Las NEEP, son aquellas barreras que presenta una persona durante un todo el período escolar y trasciende a su vida, debido a que presenta algún déficit sensorial, motor, de la comunicación o intelectual que le dificulta su integración escolar o que limita las oportunidades de participación en la sociedad de servicios de apoyos especializados y de diferente intensidad de acuerdo a sus necesidades, además de recursos extraordinarios.

2.9.1. Enfoque Multidimensional de comprensión de la discapacidad intelectual

En 1992 en el manual de la AAIDD Luckasson y Cols. propusieron por primera vez un modelo multidimensional del funcionamiento humano, este modelo explica cómo el funcionamiento de las personas en situación de discapacidad depende de los apoyos que brinda la comunidad en las 5 dimensiones: habilidad intelectual, conducta adaptativa, participación e interacción social, salud y° contexto determina su desarrollo, por tanto la DI hace referencia a un estado de funcionamiento particular que empieza en la infancia y es multidimensional y se ve interferido positiva o negativamente por los apoyo que reciba éste.

Bajo este modelo se ve la discapacidad como el ajuste entre las capacidades de la persona y el contexto en que participa. Se conceptualiza la discapacidad desde una perspectiva socioecológica, es decir multidimensional enfatizando los apoyos que se entregarán a la persona. Este marco conceptual del funcionamiento humano es coherente con el modelo de

Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) propuesto por la Organización de la Salud el 2001. La CIF es una clasificación del funcionamiento y de la discapacidad de las personas, en la cual agrupa en forma sistemática los dominios de la salud y los dominios relacionados con la salud, es decir se clasifican considerando las características comunes (como su origen, tipo o similitud) y se ordenan desde una perspectiva lógica. La CIF integra el modelo médico y social para comprender el fenómeno de la discapacidad con el propósito de incluir las diferentes dimensiones del funcionamiento humano utilizando un enfoque biopsicosocial para explicar las diferentes dimensiones de la salud desde una perspectiva biológica, individual y social. La CIF clasifica la salud y los estados relacionados con la salud, describiendo la situación de cada persona dentro de un conjunto de dominios de salud considerando los factores ambientales y personales.

(...) el término funcionamiento humano es un término que abarca todas las actividades vitales e incluye estructuras y funciones corporales, actividades individuales y participación, en lo cual influyen a su vez la propia salud y factores contextuales a ambientales (...) El funcionamiento y la discapacidad de una persona se conciben como una interacción dinámica entre los estados de salud (enfermedades, trastornos, lesiones, traumas, etc.) y los factores contextuales. Como se ha indicado anteriormente, los Factores Contextuales incluyen tanto os factores personales como factores ambientales. (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 12).

Para la CIF (2001) los componentes se definen de la siguiente manera:

En el contexto de salud:

Funciones corporales son las funciones fisiológicas de los sistemas corporales (incluyendo las funciones psicológicas).

Estructuras corporales son las partes anatómicas del cuerpo, tales como los órganos, las extremidades y sus componentes.

Deficiencias son problemas en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una pérdida.

Actividad es la realización de una tarea o acción por parte de un individuo.

Limitaciones en la Actividad son dificultades que un individuo puede tener en el desempeño/realización de actividades.

Restricciones en la Participación son problemas que un individuo puede experimentar al involucrarse en situaciones vitales.

Factores Ambientales constituyen el ambiente físico, social y actitudinal en el que las personas viven y conducen sus vidas. (p. 14)

Para clarificar la visión de las ideas más relevantes a continuación se presenta un cuadro sinóptico de la CIF:

	Parte 1: Funcionamiento y Discapacidad		Parte 2: Factores Contextuales	
Componentes	Funciones y Estructuras Corporales	Actividades y Participación	Factores Ambientales	Factores Personales
Dominios	Funciones Corporales Estructuras Corporales	Áreas vitales (tareas, acciones)	Influencias externas sobre el funcionamiento y la discapacidad	Influencia internas sobre el funcionamiento y la discapacidad
Constructos	Cambios en las funciones corporales (fisiológicos) Cambios en las	Capacidad Realización de tareas en un entorno uniforme Desempeño /realización	El efecto facilitador o de barrera de las características del mundo físico, social y	El efecto e los atributos de la persona

	estructuras del cuerpo (anatómicos)	Realización de tareas en el entorno real	actitudinal	
Aspectos positivos	Integridad funcional y estructural	Actividades participación	Facilitadores	No aplicable
	Funcionamiento			
Aspectos negativos	Deficiencia	Limitación en la actividad Restricción en la participación	Barreras/obstáculos	No aplicable
	Discapacidad			

Tabla 2 : Visión de Conjunto de la CIF

A continuación se describen las dimensiones propuestas por la AAIDD (2011) con el fin de comprender el complejo constructo de la discapacidad.

Dimensión 1: habilidades intelectuales

La inteligencia es una capacidad amplia, diversa y profunda para comprender y adaptarse en el entorno, darle sentido y averiguar que hacer, es una capacidad mental general que incluye el razonamiento lógico, planificación de las acciones, resolución de problemas, poseer un pensamiento abstracto, comprender ideas complejas, aprender en forma rápida y aprender de la experiencia (Gottfredson, 1977, citado por AAIDD, 2011). Esta forma de entender la inteligencia la adoptó Grossman en el manual de 1983, definición que también es coherente con la entregada por el CIF (2011) donde se conceptualización la inteligencia como funciones mentales generales necesarias para comprender e integrar

constructivamente las diferentes funciones mentales, incluyendo todas las funciones cognitivas y su desarrollo a lo largo de la vida.

Para Allende y Condemarín (2005) la inteligencia general es un promedio de muchos aspectos del desarrollo mental, los resultados que obtiene una persona en los test de inteligencia general se expresan en una edad mental (EM) o en un cociente intelectual (CI), es decir cuando un menor por ejemplo de 10 años obtiene en el test una edad mental de 8 años significa que su puntaje obtenido es igual a los puntajes obtenidos por niños de 8 años. La edad mental tiende a aumentar a medida llega a la adolescencia, en cambio el CI que mide el nivel de desarrollo mental tiende a permanecer estable con cambios, pero no significativos.

Dimensión 2: conducta adaptativa

La conducta adaptativa se divide en habilidades conceptuales, sociales y prácticas y son aquellas conductas aprendidas que cualquier persona necesita desarrollar para funcionar en la vida diaria e integrarse en la comunidad donde participa. Estas habilidades se desarrollan desde que el niño o niña nacen en los diferentes entornos donde participa. La importancia del desarrollo de la conducta adaptativa es que otorga mayores probabilidades que la persona alcance una mejor calidad de vida al desarrollar su independencia y autodeterminación para alcanzar todas las metas que se proponga en las 8 dimensiones (Verdugo y Schalock, 2001, citados por Montero 2011).

Las habilidades conceptuales incluyen el lenguaje; lectura y escritura, conceptos monetarios y autodirección. Las habilidades sociales se refieren a Interpersonal a la responsabilidad, autoestima, ingenuidad, inocencia, habilidad para comprender y obedecer reglas y evitar la victimización que es un tema muy relevante, ya que las personas con discapacidad son mas vulnerables a ser victimas de abuso. Por último las habilidades prácticas que incorporan las actividades de la vida diaria, actividades instrumentales de la vida diaria en cuanto a la alfabetización de la lectura, escritura y cálculo, habilidades ocupacionales y mantener ambientes seguros.

Dimensión 3: salud

La salud es una parte constituyente del funcionamiento individual, puesto que afecta en forma directa o indirectamente las otras 4 dimensiones del funcionamiento humano. El retraso mental o discapacidad intelectual es un problema de salud pública significativo, que afecta tanto a los individuos como a sus familias, ya que las consecuencias de la salud física y mental en el funcionamiento de las PsD pueden favorecer u obstaculizar su desarrollo.

La etiología es un constructo multifactorial compuesto por cuatro categorías de factores de riesgo (biomédicos, sociales, conductuales y educativos) que interactúan a través del tiempo y afectan al funcionamiento general de las personas. La evaluación diagnóstica y la clasificación de la etiología consisten en la descripción de todos aquellos factores de riesgo que afectan a un individuo en concreto, contribuyendo a su funcionamiento actual y a un diagnóstico potencial de discapacidad

intelectual. Las correlaciones genotipo –fenotipo pueden resultar útiles, pero es necesario tener precaución cuando se apliquen estos datos a las circunstancias individuales. (AAIDD, 2011, p. 99)

Se han identificado más de 250 causas que provocan retraso mental, se habla de causas prenatales, perinatales y postnatales, pueden ser clasificados como orgánicos o ambientales sin embargo no se conoce la causa exacta de la mayoría de los casos (Heward, 2004). Adelantos en genética han demostrado que muchos fenotipos leves (manifestaciones conductuales propias de algún síndrome o condición) pueden ser asignados a mutaciones específicas de algunos genes que pueden representar una variedad de tipos de retraso mental (Brust, 2012). Las personas con DI que disfrutan de una buena salud pueden participar plenamente en diferentes actividades sociales como acceder a un trabajo, participar en actividades de culturales, entretenimiento, deportivas, en cambio las personas que tienen una variedad de enfermedades que impiden su movilidad, alimentación y comunicación pueden ver impedida su participación en las actividades de la vida práctica y social.

A continuación se presenta un cuadro de riesgo de la discapacidad intelectual:

Fase	Biomédico	Sociales	Conductuales	Educativos
Prenatal	1. Trastornos cromosómicos. 2. Trastornos asociados a un único gen.	1. Pobreza. 2. Malnutrición. 3. Violencia doméstica. 4. Falta de acceso a	1. Consumo de drogas por parte de los padres. 2. Consumo de alcohol por parte	1. Discapacidad cognitiva e los padres (sin contar con apoyos). 2. Falta de

	<p>3. Síndromes.</p> <p>4. Trastornos metabólicos.</p> <p>5. Disgénesis cerebral.</p> <p>6. Enfermedades maternas.</p> <p>7. Edad parental.</p>	cuidados parentales.	<p>de los padres.</p> <p>3. Consumo de tabaco por parte de los padres.</p> <p>4. Inmadurez parental.</p>	preparación para la paternidad.
Perinatal	<p>1. Prematuridad.</p> <p>2. Lesiones en el momento del nacimiento.</p> <p>3. Trastornos neonatales.</p>	1. Falta de cuidados parentales	<p>1. Rechazo por parte de los padres a cuidar del hijo.</p> <p>2. Abandono del hijo por parte de los padres.</p>	<p>1. Falta de derivación hacia servicios de intervención tras alta médica.</p>
Posnatal	<p>1. Traumatismo craneoencefálico.</p> <p>2. Malnutrición.</p> <p>3. Meningoencefalitis.</p> <p>4. Trastornos epilépticos.</p> <p>5. Trastornos degenerativos.</p>	<p>1. Pobre interacción niño-cuidador.</p> <p>2. Falta de estimulación adecuada.</p> <p>3. Pobreza familiar.</p> <p>4. Enfermedad crónica en la familia.</p> <p>5. Institucionalización.</p>	<p>1. Maltrato y abandono infantil.</p> <p>2. Violencia doméstica.</p> <p>3. Medidas de seguridad inadecuadas.</p> <p>4. Deprivación social.</p> <p>5. Conductas problemáticas del niño.</p>	<p>1. Deficiencias en la crianza.</p> <p>2. Diagnóstico tardío.</p> <p>3. Servicios de atención temprana inadecuados.</p> <p>5. Apoyo familiar inadecuado.</p>

Tabla 3: Factores de riesgo de la discapacidad intelectual

Dimensión 4: participación

La participación alude a la actuación de las personas en actividades de la vida diaria en todas las áreas de la vida social de una comunidad en particular. La participación es esencial para el aprendizaje y desarrollo humano, hace referencia a las interacciones y roles que la persona aprende en los contextos donde participa.

Dimensión 5: contexto

El contexto pasa a concebirse como una sucesión de esferas interpenetradas de influencia que ejercen su acción combinada y conjunta sobre la persona en desarrollo (microsistema, exosistema y macrosistema). En el microsistema se dan las relaciones cara a cara y es donde se establecen las relaciones más significativas para el ser en desarrollo, entorno en el que vive experiencias significativas reiteradas; para niños y niñas, la familia, la escuela y el grupo de iguales constituyen los microsistemas más característicos. El exosistema, esfera que ejerce su impacto no directamente sobre el niño o niña, sino a través de influencias directas, como las experiencias laborales de los padres, los servicios comunitarios disponibles, la familia extensa con la que no tenga un contacto tan intenso de convivencia y formación permanente de los profesores, etc. El macrosistema es la esfera más abarcadora está al nivel de la subcultura o de la cultura, junto con cualquier otra creencia o ideología, se relaciona con contenidos tan diversos y relacionados entre sí como las normas y leyes

imperantes, las costumbres y normas morales, el grado de desarrollo tecnológico y la situación económica. (Bronfenbrenner, 2002).

Las redes personales-familiares y amigos son fundamentales para el apoyo de las PsD, ya que en la vida siempre hay situaciones problemáticas que es necesario resolver como es una enfermedad, cocinar, tomar locomoción colectiva o la búsqueda y mantención de un empleo entre otros. Los servicios de apoyo presentes en la comunidad facilitan o obstaculizan el desarrollo humano de la persona, pero de todas formas sigue siendo la familia en entorno más significativo en una persona, donde se establecen las relaciones cara a cara y se crean los vínculos afectivos que forjaran el carácter y personalidad del individuo y su forma de ser y estar en el mundo.

Sistemas de apoyo

El paradigma de los apoyos proporciona el marco conceptual para la evaluación de las necesidades individuales de apoyo y del desarrollo de sistemas de apoyo. “Los apoyos son recursos y estrategias cuyo propósito es promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar personal, y que mejoran el funcionamiento individual “ (Luckasson y cols., 2002, citado en AAMR, p. 139), los apoyos pueden constituir diversas estrategias, ya sean humanas, materiales u organizativas que permitan la adaptación del entorno físico, las metodologías de enseñanza o el uso de tecnologías que le permitan al individuo progresar en su aprendizaje y desarrollo humano e insertarse plenamente en la comunidad a la cual

pertenece como por ejemplo la utilización de un computador que le permita completar una tarea o utilizar un sistema alternativo de comunicación, los apoyos pueden ser brindados por su familia o por cualquier persona que facilite su actividad en la vida cotidiana.

Los servicios son un tipo de apoyo proporcionado por profesionales y agencias. El funcionamiento individual resulta de la interacción de apoyos con las dimensiones de Habilidades Intelectuales, Conducta Adaptativa, Participación, Interacciones y Roles Sociales, Salud y Contexto. La evaluación de las necesidades de apoyo puede tener distinta relevancia, dependiendo de si se hace con propósito de clasificación o de planificación de apoyos.” (Luckasson y cols., 2002, citado en AAMR, p. 145).

Por tanto desde el modelo multidimensional las necesidades de apoyo son particulares de acuerdo a la discrepancia existente entre las necesidades de una persona y las demandas de un entorno en particular. Estas necesidades surgen de la diversidad de cada niño expresada en sus características personales como son sus capacidades, estilos cognitivos y de aprendizaje, intereses y motivaciones, autoestima, personalidad y condiciones de salud déficit presentados como de sus características sociales como nivel socioeconómico y cultural, relaciones interpersonales, capital cultural y experiencias de vida. “Las necesidades de apoyo hacen referencia al patrón e intensidad de los apoyos necesarios para que una persona participe en actividades relacionadas con un funcionamiento humano estándar.” (AAIDD, 2011, p. 167)

A partir de la década del 80 este paradigma ha dado lugar a cambios fundamentales en las políticas y prácticas con las personas con DI. Primero al constatar que la aplicación consecuente de apoyos individualizados en una persona ha producido cambios significativos en la mejora del funcionamiento humano y logro de resultados de aprendizaje. Segundo al usar el criterio de intensidad de las necesidades de apoyo se hace una priorización de los recursos, planificación de servicios y sistema, puesto que se considera las reales necesidades de apoyo de acuerdo a las demandas del medio no centrándose de la persona y sus déficit. Por tanto la seriedad de los resultados del funcionamiento humano dependerá de la seriedad y compromiso que se tenga del plan de apoyos individualizados y de la evaluación del patrón e intensidad de los para el diseño de planes centrados en ellas.

Los apoyos individualizados deberían proporcionarse en ambientes naturales según principios de inclusión e equidad, es decir, que los apoyos deben darse en los entornos donde participa el sujeto, donde se dan sus relaciones más importantes, su familia. Es fundamental por tanto que los miembros de la familia participen activamente en los apoyos entregados a la persona con DI para que esta pueda transferir lo aprendido a los diferentes contextos, cuando la familia no participa la persona con DI piensa que lo que le enseñan en otros contextos como la escuela no es importante y no se esfuerza por cambiar.

Cuando ya se han establecido las clases de apoyo y en los entornos que se otorgarán se debe definir la intensidad de los apoyos: La aplicación de los apoyos en tiempos, frecuencia e intensidad está determinada por los componentes de la necesidad educativa del niño.

Las fuentes de apoyo pueden ser naturales incluyendo a uno mismo y a los demás o consistir en servicios (por ej. Educación disponible actualmente y servicios de habilitación implementados para incrementar los apoyos naturales). Los recursos naturales son apoyos o estrategias proporcionados por personas o equipamiento en determinados entornos (a) que posibilitan el logro de resultados personales y de rendimiento deseado; (b) están normalmente disponibles y son culturalmente apropiados en el ambiente respectivo; (c) están apoyados por recursos dentro del ambiente y facilitados en la medida necesaria por la coordinación de servicios humanos.

Apoyos basados en servicios constituyen los mismos recursos y estrategias pero proporcionados por personas o equipamiento que normalmente no son parte del ambiente natural de la persona. Tales personas incluyen a los maestros, a profesionales de habilitación de la salud debidamente entrenados y certificados académicamente, al personal de atención directa o profesionales, y/o voluntarios remunerados.

La intensidad de las necesidades de apoyo refleja una característica duradera de la personas, vale decir entre más apoyo requiera un sujeto en los diferentes contextos más afectado se encuentra en su desarrollo. La intensidad de los apoyos se clasifica en:

Intermitente: su presencia es esporádica, se requiere en un momento crucial para un proceso de desarrollo o de aprendizaje del niño, se caracteriza por su duración corta, la intensidad alta o baja, da respuesta a una situación específica y requiere generalmente de un

profesional, se aplica en un contexto específico y su tiempo de aplicación es inferior a 6 meses, semanal, quincenal o mensual.

Limitado: se requiere por bajo desempeño del niño en un área del aprendizaje, en un contexto específico, se brinda en un tiempo corto y continuo, usualmente requiere de un profesional y su tiempo de aplicación es inferior a 6 meses una vez por semana.

Extenso: se requiere por la persistencia de la dificultad del niño en dos o tres áreas del desarrollo y en uno de los contextos, se necesita de tiempo y estrategias en término de adaptaciones para superarse, y se asignan varios profesionales y su tiempo de aplicación es inferior a un año, de dos a tres veces por semana.

Generalizado: se requiere de apoyos en más de tres áreas del desarrollo en la mayoría de los contextos, involucra varios profesionales, enfatiza en dejar potencialidades.

La planificación de los servicios consiste en identificar los servicios a los que la persona necesita acceder, derivaciones a distintos profesionales, centros de atención médica como consultorio, centros de salud familiar y de rehabilitación entre otros, pero no sustituye a la planificación de apoyos individuales. El proceso de evaluación y planificación de los apoyos propuestos por la AAMR o AAIDD actualmente se compone de cuatro pasos:

Identificar las experiencia vitales y metas deseadas, requiere procedimiento de planificación centrada en la persona donde se enfatiza en conocer los sueños, preferencias e

intereses del individuo como punto de partida para cualquier planificación de los apoyos y a las personas significativas para él o ella. El segundo componente implica la evaluación de las necesidades de apoyo de una persona para determinar el patrón e intensidad de las necesidades de apoyo. Posteriormente se diseña y desarrolla un plan individualizado que sea realista tanto con los recursos humano y económicos con que se cuenta para el éxito del programa, además de contar con una visión optimista de los resultados a lograr por la persona no DI. Un cuarto componente es la supervisión del progreso del programa para ir introduciendo mejoras y lograr los objetivos propuestos, cabe mencionar que el programa debe revisarse porque los intereses de las PsDI muchas veces cambian producto de su crecimiento personal de la etapa del ciclo vital que está viviendo y finalmente la evaluación o valoración final del programa en cuanto objetivos planteados en los objetivos para alcanzar las experiencias vitales y metas deseadas.

2.9.2. Definición de discapacidad intelectual

Actualmente la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo AAIDD, ha conservado la definición del año 2002 de Luckasson y cols. cambiando sólo el concepto de retraso mental por discapacidad intelectual. “La discapacidad intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años”. (AAIDD, 2011, p. 31)

Concepto que revoluciona la manera de entender el fenómeno de la discapacidad porque pone énfasis en el funcionamiento y no en la categoría diagnóstica que etiqueta a las personas y los sitúa en el rol de enfermos.

La Clasificación Internacional de deficiencias y Discapacidades y Minusvalías (CIDDDM) publicada por la OMS en 1980 desarrolla una definición sobre discapacidad que puede ser utilizada por los distintos grupos de profesionales implicados en el trabajo con personas con discapacidad, en contexto de salud, de empleo, educación y comunitarios. Se considera a una persona con deficiencia mental cuando su capacidad intelectual es sensiblemente inferior al promedio de la población y se manifiesta en el curso del desarrollo y existe una clara alteración en los comportamientos adaptativos.

Así, el mismo año publica la Clasificación Internacional de las Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías, la cual plantea una aproximación conceptual nueva, con terminología también novedosa, y que habla de tres niveles diferentes.

|

Deficiencia

La deficiencia es considerada como la “Pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica”. (Pérez Isabel, P., 2003). La deficiencia se caracteriza por pérdidas o anormalidades que pueden ser temporales o permanentes, entre las que se incluye la existencia o aparición de una anomalía, defecto o pérdida producida en un miembro, órgano, tejido u otra estructura del cuerpo, incluidos los sistemas propios de la

función mental. La deficiencia representa la exteriorización de un estado patológico y, en principio, refleja perturbaciones a nivel orgánico.

Discapacidad

“Es toda restricción o ausencia (debido a una deficiencia) de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano”. La discapacidad se caracteriza por excesos o insuficiencias en el desempeño y comportamiento en una actividad rutinaria normal, los cuales pueden ser temporales o permanentes, reversibles o irreversibles y progresivos o regresivos.

Minusvalía

“Dentro de la experiencia de salud, una minusvalía es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o discapacidad, que limita o impide el desempeño de un rol que es normal en su caso (en función de su edad, sexo y factores sociales y culturales” (Pérez, 2003.) La minusvalía está en relación con el valor atribuido a la situación o experiencia de un individuo cuando se aparta de la norma. Se caracteriza por la discordancia entre el rendimiento o status del individuo y las expectativas del individuo mismo o del grupo en concreto al que pertenece.

La minusvalía representa, pues, la socialización de una deficiencia o discapacidad, y en cuanto tal refleja las consecuencias culturales, sociales, económicas y ambientales, que para el individuo se derivan de la presencia de la deficiencia o discapacidad.

Aunque muchas personas nacen con alguna discapacidad, muchas otras ven que la disminución de las capacidades físicas o mentales se produce de forma natural, con el tiempo o bien como resultado de accidentes o enfermedades. Estos cambios pueden ser *temporales*, es decir que dura un cierto período de tiempo y son tratables con apoyo profesional, o también puede ser *permanente*, que son aquéllos de tipo irreversible, y probablemente pueden tener o no, alguna mejora, por lapsos de tiempos, producto de apoyo profesional, pero la discapacidad no desaparece por completo.

Finalmente el DSM- 5 concibe la discapacidad intelectual como un trastorno del desarrollo intelectual, como un reconocimiento de la compleja integración existente entre los factores biológicos, sociales, culturales y psicológicos. El concepto Trastorno se puede definir en términos generales como una alteración del funcionamiento físico o psicológico, y se llama trastorno como una forma de diferenciar entre las alteraciones mentales y las físicas (las enfermedades).

A continuación se presentan los criterios, definición y rangos propuestos por el manual:

- a. Inclusión: requiere deficiencias intelectuales que se inicien durante el periodo de desarrollo y que deterioren la función adaptativa, o que se manifiesta por los dos síntomas siguientes:

i. Deficiencias de las funciones intelectuales, como razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia. Deben confirmarse mediante la evaluación clínica y con pruebas de inteligencia normalizadas e individualizadas.

ii. Deterioro del funcionamiento adaptativo, normalizado según estándares del desarrollo y socioculturales, que limite la participación y el desempeño en uno o más aspectos de las actividades de la vida cotidiana. Las limitaciones determinan la necesidad de apoyo continuo en la escuela, en el trabajo o para poder llevar una vida independiente.

b. Modificaciones

i. Gravedad (véase DSM -5, pp. 34 -36, Tabla 1)

- Leve
- Moderado.
- Grave.
- Profundo (p. 59-60)

2.9.3. Rangos de Discapacidad Mental

Desde el modelo médico las distintas clasificaciones existentes se apoyan exclusivamente en el grado o nivel de inteligencia, definido por el cociente intelectual (CI) obtenido mediante una batería de pruebas de inteligencia. Antiguamente se creía que el CI de un individuo permanecía constante a lo largo de su vida, sin embargo, las investigaciones disiparon esta noción, demostrando que el CI varía según el tipo de prueba administrada, la madurez y la experiencia, la estabilidad emocional y la educación, esto hace mención a la teoría de la modificabilidad cognitiva propuesta por Feuerstein (Castanedo, 2001).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico para los Trastornos Mentales el Retraso Mental es entendido como:

Una capacidad intelectual general significativamente inferior al promedio (Criterio A) que se acompaña de limitaciones significativa de la actividad propia de por lo menos dos de las siguientes áreas de habilidades: comunicación, cuidado de sí mismo, vida doméstica, habilidades sociales/intrapersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades sociales/interpersonales, utilización de recursos comunitarios, autocontrol, habilidades académicas funcionales, trabajo, ocio, salud y seguridad (Criterio B), Su inicio debe ser anterior a los 18 años de edad (Criterio C). (DSM IV, 2005, p.47)

Los grados de intensidad del retraso mental según el DSM-IV responde al grado de insuficiencia intelectual: leve (ligero), moderado, grave (o severo), y profundo.

Código	Retraso	Rango
F70.9	Retraso mental leve (317)	CI entre 50-55 y aproximadamente 70.
F71.9	Retraso mental moderado (318.0)	CI entre 35-40 y 50-55
F72.9	Retraso mental grave (318.1)	CI entre 20-25 y 35-40)
F73.9	Retraso mental profundo (318.2)	CI entre 20 0 25
F79.9	Retraso mental de gravedad no especificada (319)	Inteligencia no es posible verificar a través de test usuales.

Tabla 4: Niveles de discapacidad DSM-IV

En la onceava versión del manual de la AAIDD se señala que lo importante no es el nivel de discapacidad intelectual que posea un individuo, sino el funcionamiento intelectual que logre según los apoyos que brinde la comunidad en las cinco dimensiones propuestas, sin embargo no hay que desconocer que el determinar el CI de una persona aún sirve para múltiples propósitos a partir de la cuales se hacen recomendaciones de escolarización o toma de decisiones para la clasificación y planificación de los apoyos.

CATEGORÍA	RANGO DE PUNTAJE EN CI
Límite	70-79
Discapacidad intelectual leve	50-69
Discapacidad intelectual moderada	35-49
Discapacidad intelectual grave o severa	20-34
Discapacidad intelectual profunda	Por debajo de 34

Tabla 5: Rango de Discapacidad intelectual, CIE - 10 , OMS, CIDDDM, 1980

2.10. TIPOS DE DISCAPACIDAD

La Organización Mundial de la Salud identifica cinco categorías de Discapacidad:

A) Discapacidad Auditiva

El término “Déficit auditivo”, se entiende, desde un punto de vista psicoeducativo, como término genérico para los diversos grados de la pérdida auditiva. La OMS, define la deficiencia o discapacidad auditiva como “la incapacidad de percibir los sonidos con ayuda

de aparatos amplificadores”. (Pérez, 2003). Si se le agrega un aspecto social a ésta definición, podríamos señalar que, toda pérdida o disminución auditiva; es decir una persona con deficiencia auditiva, es aquella cuya audición no es funcional para la vida normal.

B) Discapacidad Visual

El sistema visual, como conjunto de estructuras fisiológicas, resulta una unidad compleja formada por membranas, glándulas, líquidos, neuronas y otros tipos de células, músculos e irrigación sanguínea. La correcta disposición y composición de dichas estructuras así como el funcionamiento normal de todas ellas posibilitan una percepción visual sin deficiencias. Alteraciones en la disposición, la composición y/o el funcionamiento de los componentes del sistema visual conlleva déficits visuales de diversa etiología y con consecuencias también dispares para la correcta visión.

Scott, 1982 y Bárraga 1983 citados por verdugo 2005 definen la deficiencia visual como una condición que afecta al rendimiento escolar de un alumno, y las dificultades visuales se dan en aquellas áreas en las que el alumno necesita adaptaciones curriculares o instruccionales significativas.

Un déficit visual es una anomalía o discapacidad en el ojo y de las estructuras relacionadas que origina una visión menor de lo normal y que puede requerir modificaciones en la confrontación de una persona con las actividades diarias.

C) Discapacidad Física o Motora

En la actualidad se utiliza mayormente el término “Deficiencia Motora”, concepto más global y genérico, que encierra una clasificación de trastornos concretos y distintos, obviamente unidos por el lazo de la alteración física, en la autonomía o en la movilidad, en mayor o menor grado de afectación. De acuerdo a ello, se podría definir la *deficiencia motora* como “aquella que presenta una persona en su aparato motor, a consecuencia de un inferior funcionamiento del sistema óseo, articular, muscular, nervioso o de una interrelación de éstos sistemas, que dificulta o imposibilita la movilidad funcional de una o diversas partes del cuerpo. (Luque, 2002 citado en AAIDD 2011).

Entonces, al referirse a ésta discapacidad, se habla de personas con dificultades para moverse, coordinarse, controlar movimientos, o con parálisis de una o más de sus extremidades. También aquellas personas a las que les falta, o presentan dificultad para hacer uso de una parte del cuerpo, ya sea por accidente, enfermedad, o nacimiento.

Su discapacidad se manifiesta en que pueden requerir de la ayuda de otras personas para realizar las actividades de la vida cotidiana, o que tienen dificultades para trabajar o estudiar debido a su deficiencia.

D) Discapacidad Psíquica o Psiquiátrica

Dentro de la clasificación de Discapacidades, en una escasa bibliografía se señala a la Discapacidad psíquica, como una Discapacidad más. En éste tipo de discapacidad se

incluyen principalmente aquéllas enfermedades mentales de tipo grave, y que solo deben ser tratadas por psiquiatras. Se consideran también a personas con discapacidad psíquica, a las personas con retraso mental grave o severo y profundo, puesto que según sus características, presentan un cociente intelectual (CI) por debajo de 20-25. Considerando la deficiencia mental de tipo grave que afecta la personalidad de estas personas, tenga o no trastornos neuromotores, sensoriales, epilépticos o de comportamiento y con necesidad de cuidados constantes (Verdugo, 2005).

Son personas que presentan graves alteraciones en su comportamiento. Su discapacidad se manifiesta en que tienen dificultades para: trabajar, tener amigos, y/o estudiar en forma autónoma. Se incluyen en esta categoría personas afectadas por enfermedades como la esquizofrenia, psicosis, paranoia y depresión mayor.

E) Discapacidad Mental

Como se mencionó anteriormente el constructo de la Discapacidad Intelectual ha ido evolucionando en la historia y actualmente si bien existe un reconocimiento al diagnóstico que presenta el individuo, se da más importancia al funcionamiento que presenta en su capacidad intelectual y conducta adaptativa.

Los test de inteligencia, que dan lugar a las puntuaciones de CI, se introdujeron a principios de 1900, y fueron bien acogidos, al ser un medio eficaz y objetivo para distinguir a las personas con DI de general la población (Scheerenberger, 1983 citado por la AAIDD, 2011, p. 82).

El éxito y popularización de Los test de inteligencia se debe principalmente a que son instrumentos fiables, además de estar estandarizados sobre la población general, lo que ubica el rendimiento de una persona sobre o bajo el promedio, convirtiéndose en un indicador del grado en que una persona se desvía de la norma.

En la actualidad el concepto tradicional de inteligencia ha sido cuestionado por varios autores como Feuerstein (1980) y Gardner (1995) quienes afirman que la inteligencia es modificable y no es unitaria, el primer autor incorpora el concepto de zona de desarrollo próximo propuesto por Vigotsky (1978) que diferencia la zona real de la zona próxima, es decir, todos los individuos funcionan en una zona real y es papel de un mediador (persona más competente) proponer actividades más desafiantes ajustadas a las necesidades del sujeto para que se pueda avanzar en el aprendizaje y cuando se alcanza la zona próxima ésta se convierte en zona real y con nuevas metas de aprendizaje se pueden alcanzar nuevas zonas de aprendizaje. Por otra parte Gardner en su Teoría de las inteligencias Múltiples cuestiona la creencia que las capacidades intelectuales pueden ser evaluadas mediante una única medición de la inteligencia (CI único) y sugiere medir diferentes capacidades en una variedad de dominios de la inteligencia, habla entonces de la inteligencia rítmico-musical, lógico-matemática, corporal-kinestésica, visual-espacial, intrapersonal, interpersonal, verbal-lingüística, naturalista y existencial-espiritual.

Las personas en situación de discapacidad intelectual según instructivo del decreto 87/1990 expresa algunas características generales que presentarían en su conducta de acuerdo a su nivel de discapacidad y edad.

EDAD CRONOLÓGICA	RANGO 0 A 6 AÑOS	6 A 15 AÑOS	15 A 21 AÑOS
R.M. DISCRETO O LEVE 50-55 A 70	Dificultad para desplazarse, comunicarse y adquirir independencia. - No evidencia diferencias físicas significativas respecto a sus pares - Sus dificultades se manifiestan frente a exigencias académicas. - Puede desarrollar lenguaje y habilidades sociales.	Coordinación insuficiente en relación a niños de su edad. - Presenta pensamiento flexible y sistemático que le permite organizar y clasificar la información para resolver problemas concretas - Aprende habilidades escolares como lectoescritura y cálculo. - El lenguaje está disminuido en los niveles estructurales y semánticos.	Lograr un desempeño laboral independiente y remunerado. - Lograr un desempeño laboral independiente y remunerado. - La mayoría no se identifica como retardo. - Necesitan apoyo cuando se encuentran en tensión social y/o económica.
R.M. MODERADO 35-40 A 50-55	Evidencian retraso psicomotor y en la adquisición del lenguaje - Socialización deficitaria. - Logra aprender destrezas de independencia personal	Logran hábitos sociales simples. - El lenguaje se torna socializado pero su razonamiento es egocéntrico.	Es capaz de desempeñarse en un trabajo no calificado, generalmente en talleres supervisados.
R.M. GRAVE O SEVERO 20-25 A 35-40	Desarrollo motor defectuoso. - Lenguaje elemental, lo cual dificulta su habla para comunicarse.	Sólo es capaz de aprender destrezas en las áreas de cuidado personal y lenguaje elemental.	Puede desarrollar trabajos de fácil ejecución. Requieren de apoyo permanente.

R.M. PROFUNDO BAJO 20-25	Retardo muy notorio que dificulta la adquisición de destrezas de independencia personal (alimentación, comunicación y control de esfínteres). - Mucho permanecen postrados. - Prioritariamente les corresponde una atención asistencial y de salud.	Incapacidad para desplazarse en forma independiente. - Ausencia de lenguaje. - Muchos permanecen postrados.	Ausencia de lenguaje. - Incapaces de mantenerse por sí mismo. - Necesidad de atención y cuidado permanente.
--------------------------------	---	---	---

Tabla 6: Características conductuales según nivel y edad, instructivo decreto 87/1990

En la actualidad la investigación ha descubierto cierto fenotipos conductuales en algunas trastornos y síndromes, sin embargo cuando la persona en situación de discapacidad intelectual no presenta otra discapacidad o condición de salud asociada su repertorio comportamental irá en estrecha relación con los apoyos ofrecidos por su entorno familiar, escolar y comunitario, así que la tabla presentada anteriormente es sólo una referencia histórica de la década de los noventa de cómo se entendía la discapacidad.

2.11. MODELO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Los modelos tradicionales utilizados para la formación del docente respondían a los requerimientos de sociedades relativamente estables y con procesos de cambios lentos,

previsibles y controlables. A mediados del siglo XX se operan transformaciones sustanciales en el carácter de las sociedades modernas y las cambiantes exigencias y demandas de la sociedad ha planteado al docente asumir retos que necesariamente implican la revisión de las prácticas educativas para dar respuesta a estos desafíos y un cuestionamiento profundo de la función docente tradicional y burocratizada. Especialmente en América Latina la transformación de la educación y la búsqueda de alternativas innovadoras que aseguren el acceso y calidad de la educación es una tarea prioritaria que supone una reflexión profunda y la puesta en práctica de modelos de formación que otorguen a dicha función un rol profesional, activo, y transformador, comprometido con los problemas y necesidades de los individuos y de las comunidades en la cuáles intervienen.

Los modelos de formación del profesorado se han configurado históricamente en base a dos concepciones. La primera se caracteriza principalmente por definir un conjunto de rasgos deseables en el profesional, giran alrededor de eficacia del profesor describe las actitudes y destrezas que debe poseer el profesor competente. Se supone que una vez asumidas éstas, es posible elaborar programas de formación dirigidos a alcanzarlas. La segunda trasciende el ámbito de lo personal y visualiza al profesor en el contexto de la realidad compleja en la que se desempeña.

2.11.1. Modelo Técnico-Científico

Gimeno (1982) señala que los modelos de formación de profesores que giran en torno al concepto de eficacia y/o competencia pertenecen al paradigma técnico, con una base teórica

pragmática conductual, donde el propósito es formar profesionales capaces de responder a las exigencias que plantea cualquier situación educativa. Entre las características que definen este modelo de formación se encuentra el énfasis en los medios, tecnicismo, valorización del conocimiento dirigido a resolver problemas, neutralidad y descomposición de la técnica en elementos específicos.

El interés principal de los estudiosos se orienta a la determinación rigurosa de los comportamientos, conductas o actuaciones del profesor que resulten eficaces para lograr el rendimiento esperado. Domas y Tiedeman (1950) citados por Postic (1977) señalan que la eficacia del profesor puede determinarse en base a los siguientes criterios: Las adquisiciones del alumno, los juicios de los administradores, profesores o alumnos o los resultados obtenidos en pruebas dirigidas a medir la aptitud para la enseñanza. Lo que implica la determinación de los objetivos instruccionales en términos de conductas observables y medibles.

Las reformas educativas inspiradas en el modelo técnico asumen implícitamente o explícitamente como punto de partida la “desconfianza” con respecto a la capacidad de los docentes para ejercer el liderazgo en los procesos de cambio y las reformas son concebidas por un grupo de expertos con escasa participación de quienes van a ser los ejecutores directos de las reformas. Los roles de los docentes se reducen sustancialmente a administrar lo que otros han concebido y producido, lo que se traduce en una desvalorización del rol del profesor. En este modelo la función docente se desprofesionaliza, ya que son aplicadores de técnicas sin capacidad de controlar los fundamentos y finalidades de tales técnicas. El valor educativo del quehacer profesional se reduce a una mera secuencia mecánica de actos

orientada a lograr resultados preestablecidos. Una de las mayores críticas a este modelo radica en la dificultad para identificar y medir los cambios producidos en el alumno como resultado de la acción única del profesor. Este modelo entra en crisis, ya que por muchas competencias que domine el profesor, si no es capaz de diagnosticar las situaciones en las que resulte pertinentes algunas de ellas, las competencias por si mismas son irrelevantes. La toma de decisiones, el proceso cognitivo por el cual los profesores elaboran la información pedagógica para llegar a la actuación, constituyen la competencia básica a desarrollar.

2.11.2. Modelo crítico-reflexivo

Este modelo forma parte de una corriente de renovación curricular y de enseñanza que asume la idea del profesor como investigador, emergiendo nuevas concepciones de aprendizaje, enseñanza y evaluación. Para Elliot (2009) estos tres conceptos se derivan de situaciones reales y específicas más que de la formación profesional recibida en las universidades. Este modelo se apoya en la psicología constructivista que considera que el aprendizaje es una construcción particular que conduce a la diversidad y a la divergencia. Uno de los postulados básicos de este modelo consiste en concebir el acto enseñanza como un resultado de un proceso de decisión, con una actitud más científica que supone una progresiva concientización reflexiva, ubicada en el tiempo real y en el contexto ecológico en el que se desenvuelve la acción de la enseñanza. El concepto de currículo está configurado por la práctica pedagógica específica real y situacional en la que se desarrolla, adoptándose una perspectiva crítica para la elaboración del currículum, reflexión y acción son dos aspectos de un mismo proceso.

La educación reafirma su carácter ético, la actividad educativa no puede contradecir los principios y valores que presiden la intencionalidad educativa, para Pérez Gómez (2010) es necesario comprender que el valor humano que se deriva de la intencionalidad educativa debe presidir los principios de actuación que se ponen en marcha en la práctica educativa. La práctica didáctica se justifica en la medida que el profesor facilita y promueve un proceso de trabajo e intercambios en el aula y en el centro donde se comparten los valores que en esa comunidad educativa parecen adecuados.

El aprendizaje es entendido como una producción activa y los criterios para evaluar la enseñanza se centran en las oportunidades que da el profesor a los estudiantes para manifestar sus potencialidades, pero tal pedagogía requiere que los profesores reflexionen en y sobre el proceso del aula independientemente de cualquier evaluación que ellos hagan de la calidad de los resultados del aprendizaje.

El método de intervención se fundamenta en los siguientes principios:

- la reflexión y el diálogo constituyen instrumentos fundamentales para comprender los diferentes hechos educativos.
- A través de un proceso de deliberación el profesor desarrolla su conocimiento práctico sobre situaciones educativas.
- La deliberación práctica tiene un carácter cooperativo.
- El conocimiento profesional debe formarse en la acción (saber hacer) y de reflexión y sobre la acción (saber pensar, investigar).

- El conocimiento científico y cultural acumulado en la historia de la humanidad y de la profesión, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores y no para sustituirla.

En síntesis la práctica profesional del docente es un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y de experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña, porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su acción ejerce y desarrolla su propia comprensión.

2.11.3. Modelo Pensativo-colaborativo

Sobre el modelo de la intervención psicopedagógica debe de formar parte plenamente del proceso global que han seguir todos los centros en la planificación y desarrollo de su acción educativa frente a su concepción generalizada que tienen de que la finalidad de su intervención es perfeccionar algo que no funciona del todo bien; por lo que se afirma enérgicamente, que los asesores externos no han de ser los únicos que tienen la responsabilidad de buscar soluciones y estrategias para llevarlas a la práctica, ni son los principales promotores del cambio, sino que esos profesionales en psicopedagogía conjuntamente con todos los docentes de los centros tienen que participar muy activamente en la modalidad del trabajo en equipo; o sea, en clave colaborativa.

Para mejorar la enseñanza se debe de seguir un proceso de indagación como el propuesto por el profesor Medina (2001, p. 411):

- Elección del modelo de interpretación de la enseñanza como acción docente reflexivo-indagadora.
- Delimitación del problema o escenario preferente de investigación.
- Secuenciación del plan de indagación.
- Diseño de la agenda de indagación personal, microgrupal y socio-grupal.
- Aplicación del proceso metodológico más pertinente:
 - Narrativa Autobiográfica (Cuaderno de Campo)
 - Diario / Seminario de los rasgos más destacados de Indagación
 - Etnografía Permanente (Auto y Co-observación de la práctica)
 - Interpretación contextualizada de los condicionantes y resultados.
 - Dialogo Compartido entre colegas /estudiantes /Comunidad: Grupos de Discusión.
 - Anotación de las tareas de los estudiantes.
- Técnicas:
 - Cuestionario, entrevistas.
 - Recuerdo diferido.
 - Incidencias críticas.
 - Materiales; Video, Fuentes, Bibliografía, Cuadernos, etc.

Para inculcar la investigación en una disciplina se considera que es necesario seguir la personalidad del profesor conjuntamente con los aprendizajes que adquiere el alumno como la de su disponibilidad, la de su sintonía afectiva o la de su acercamiento psicológico

de éste hacia el profesor. Y tomando como modelo un triángulo donde en cada uno de sus tres vértices se colocan las interrelaciones colaborativas en la enseñanza tanto desde el alumno, el docente como hacia los contenidos de una ciencia, hemos de tener presente que el antiguo ideal científico de la epistemología del conocimiento absolutamente cierto y demostrable- ha mostrado ser un ídolo por lo que la demanda de una objetividad científica hace inevitable que todo enunciado de índole que se precie de científica tenga que permanecer para siempre provisional según afirmó Karl Popper en el texto de *La lógica de la investigación científica* (1934).

Para este epistemólogo, el conocedor trata los contenidos y la epistemología trata del conocimiento, sólo se puede considerar científica una teoría (o una hipótesis de una investigación) si es susceptible de ser refutada por la experiencia (o la práctica); por lo tanto, está ahí la práctica la que produce o llega emanar "per se" una verdadera maestría. Y un conocimiento es científico cuando se puede poner a prueba; o sea, que se puede investigar. Lo que no se puede poner a prueba o investigar es un conocimiento de índole metafísica (más allá de la realidad, tendiendo hacia a un conocimiento irreal, no concreto, abstracto, con carencia de entidad corporal; o sea, un conocimiento psíquico, espiritual.

En consecuencia el modelo de formación docente técnico-científico no responde hoy día a los cambios y demandas del sistema educacional, en lo referido a las nuevas exigencias curriculares requeridas para llevar a cabo la Reforma Educacional Chilena; a los cambios metodológicos necesarios para desarrollar en los alumnos una actitud autónoma y

responsable, prepararlos para desempeñar un rol activo en la sociedad y en sus sistemas democráticos y económicos; y a las nuevas exigencias tecnológicas que plantea el cambio y la sociedad a la educación.

El desafío actual, es el mejoramiento de la formación docente, a través de la transformación cualitativa del currículo y del proceso de formación, siendo necesario generar un nuevo modelo que de respuesta en forma diferente a la transmisión y la reproducción del conocimiento, la vinculación temprana a la realidad educativa, una formación ética y valórica comprometida y una nueva actitud frente al saber, como el pleno ejercicio de su creatividad, autonomía pedagógica y la capacidad de autoperfeccionamiento e investigación, y la capacidad de operar pedagógicamente con nuevas tecnologías y el trabajo de equipo.

Este nuevo modelo de formación docente, requiere una nueva lógica de construcción, donde se considere al mismo tiempo el proceso y la calidad de la formación, como los elementos o acciones principales para lograr este doble propósito. El nuevo modelo de formación docente, debe estar constituido por ciertos elementos básicos, que permitan dar respuesta en forma dinámica e integrada a los objetivos de la formación docente, además de orientar la implementación y evaluación del currículo de formación.

El propósito de las políticas de las leyes de la Educación Especial, de los países socialdemócratas son el de garantizar que todos los alumnos con discapacidades tengan acceso a los centros educativos y a una educación de calidad, donde saquen provecho de un curriculum que supone un reto para ellos llegando a unos estándares y expectativas más elevadas. Y si éste debe de ser el resultado conseguido por los alumnos con retraso mental, los educadores y otros profesionales implicados en el proceso educativo han de insistir en todos los aspectos del proceso, desde la programación y el diseño del curriculum, la aplicación de este curriculum y estándares al nivel escolar obligatorio, la toma de decisiones del proceso educativo y el diseño y aplicación de la enseñanza. Por tanto la formación del profesorado en este modelo didáctico multinivel se constituye desde su práctica reflexiva: “la instrucción compartida”.

En cuanto a la formación desde la práctica reflexiva: la interacción comprensiva, “la formación consiste en la construcción rigurosa y argumentada acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje, convertido en un espacio de indagación y de avance del saber; entendido como el modo peculiar de dar respuesta a los problemas y a las dificultades de la acción educativa”. (Medina 2001, p. 441).

En relación a la formación del saber y la formación en el marco del aula y centro, el aula es el entorno donde se desarrollan las interacciones didácticas entre profesor-alumnos, donde se construye el aprendizaje “el aula se convierte en el laboratorio reflexivo del profesorado, profundizando en las diversas opiniones y delimitando la línea de construcción

del saber, que se desea desarrollar. La metáfora de indagación e innovación en el aula incrementa el desarrollo profesional de cada docente y genera un proceso de estudio y búsqueda de la satisfacción profesionalizadora”. (Medina, 2001, p. 442),

Y por lo que se refiere al modelo pensativo colaborativo, la colaboración interactiva de los procesos de pensamiento de los profesores es la base de la comunidad profesional , el discurso docente y la cultura institucional en la que han de sentirse implicadas todas las personas del centro y especialmente el profesorado y los educadores” Por lo tanto, “la interacción con los colegas y los estudiantes pone en tela de juicio los propios hallazgos y los mejora al valorar en contacto y contraste con los participantes, las reflexiones personales, pasando del pensamiento aislado al inter-pensamiento colaborativo entre todos los participantes del centro, aula y comunidad” (Medina , 2001, p. 444).

Los materiales de este modelo didáctico multinivel han de tener en cuenta todos los aspectos del diseño universal; y convendrá que haya intervenciones y actividades educativas en el ámbito de toda la escuela y en parte de la misma. Al fin y al cabo, es probable que estos esfuerzos continuados no solamente garanticen que alumnos con capacidades cognitivas muy limitadas accedan al curriculum general hasta tal punto que todos los alumnos obtengan provecho de ello.

Para Arnaiz (2002) “dada la sociedad plural y desigual en la que estamos inmersos, se requiere que los sistemas de enseñanza consideren que cada ser humano, en tanto persona y miembro de la sociedad, reciba una educación válida en el plano cognitivo y práctico. Esto supone concebir la educación más allá de una visión puramente instrumental utilizada para conseguir determinados resultados (experiencia práctica, adquisición de capacidades diversas, fines de carácter económico), para considerar su función en toda su plenitud, lo que supone la plena realización de la persona, o dicho de otra forma, que toda ella aprenda a ser”.

Cabe pues desarrollar una serie de estrategias metodológicas para atender a esa diversidad del alumnado en los centros y sus respectivas aulas pudiendo partir, según las indicaciones de Medina (2001), de la siguiente estructura:

Estrategias de socialización en el aula:

1. Relaciones profesor-alumno

- a. El método de enseñanza individual
- b. La autoinstrucción verbalizada
- c. La instrucción basada en el proceso

2. Agrupamientos

- a. Los métodos cooperativos
- b. Los métodos de tutorías entre alumnos

3. Distribución de espacios y tiempos

4. Organización de contenidos

- a. Observación Reflexiva
- b. El sentido de la interacción y su incidencia en el sistema metodológico
- c. La concepción de la interacción y su relación con la Enseñanza. Finalidad y construcción del saber interactivo
- d. El ecosistema de aula, ámbito de construcción del saber Formativo
- e. La anticipación interactiva, base para la previsión de los conflictos: Tarea formativa, implicaciones, relaciones clima y proceso
- f. La interculturalidad, referente y significado de la interacción
- g. El valor de la interacción en el proceso de la enseñanza-aprendizaje
- h. Elementos constitutivos de la interacción y el proceso de investigación para la mejora
- i. El proceso de indagación: métodos u técnicas para la mejora de la interacción
- j. Secuenciación de actividades
- k. El análisis de tareas
- l. Método secuencial
- m. Estrategias derivadas del conocimiento de los procesos cognitivos mediante los cuales aprenden los alumnos
- n. Estrategias derivadas de los procedimientos del aprendizaje por descubrimiento.

CAPÍTULO TERCERO: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Esta investigación utiliza una Enfoque Mixto, pues pretende recolectar, analizar y vincular datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y vinculación conjunta, para realizar inferencias de toda la información recabada. (Hernández, et al., 2010, p. 546).

Usa una metodología cualitativa para el análisis de las entrevistas realizadas a las educadoras diferenciales y en un segundo momento una metodología cuantitativa para el análisis de las competencias en lectura y escritura de los estudiantes en situación de discapacidad intelectual, para Hernández, R., (1998), la metodología cualitativa utiliza la recolección de datos sin medición numérica para descubrir o afinar preguntas de investigación y puede o no probar hipótesis en su proceso de interpretación. Además involucran la recolección de datos utilizando técnicas, tales como observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, evaluación de experiencias personales, análisis semánticas y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades, etc.

3.2. ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN

El alcance es exploratorio- descriptivo. La investigación exploratoria “Se realiza cuando el objetivo es examinar un tema o problema poco estudiado, del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes” , es decir cuando el fenómeno es relativamente desconocido, está vagamente investigado o se desea investigar desde otras perspectivas.

En cambio la investigación descriptiva “Busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, et al. 2010, p. 85) La principal finalidad de los estudios descriptivos es conocer cómo es la realidad, sin explicarla. Son particularmente útiles cuando un investigador se inicia en un tema nuevo y resultan de utilidad para conocer quienes, cuántos, cuándo, cómo, qué cambios ocurren con el tiempo o que diferencias existen entre ciertos grupos en relación a determinadas variables.

Este estudio se justifica por el criterio de relevancia social, puesto que existen pocos estudios acerca del desempeño de PsD en lectura y escritura a nivel nacional, por tanto los resultados de esta investigación permitirán reflexionar sobre las competencias reales alcanzadas por los estudiantes y los cambios necesarios que las escuelas especiales y la sociedad en general deben realizar para promover estas destrezas y alcancen niveles de alfabetización que les permitan equiparar sus oportunidades para participar plenamente en la comunidad donde están insertos.

3.3. DISEÑO METODOLÓGICO

Se utiliza como diseño el Estudio de Caso en un primer momento para el análisis de las entrevistas semiestructuradas de las Educadoras Diferenciales, además de un diseño longitudinal de tendencia.

Los estudios de caso se basan en el razonamiento inductivo, se caracteriza por el descubrimiento de nuevas relaciones y conceptos, más que la verificación o comprobación de hipótesis previamente establecida.

Estudios que al utilizar los procesos de investigación cuantitativa, cualitativo mixta; analizan profundamente una unidad para responder el planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría (Hernández et al 2008, p. 163)

Los estudios de caso para algunos autores se consideran un diseño de investigación que permite la comprensión profunda de un fenómeno, con procedimientos tanto cualitativos, cuantitativos o una mezcla de ambos, por lo que no se puede encasillar en un enfoque u otro, sino que va a depender de la naturaleza del estudio y del interés y recursos del investigador.

Guba y Lincoln (1981) citado por Rodríguez (1989) señalan que a través del estudio de caso se pueden lograr los siguientes propósitos:

- a) hacer una crónica, o sea, llevar a cabo un registro de los hechos más o menos como han sucedido;
- b) representar o describir situaciones o hechos; c) enseñar, es decir, proporcionar conocimiento o instrucción acerca del fenómeno estudiado; y d) comprobar o contrastar los efectos, relaciones y contextos presentes en una situación y/o grupo de individuos analizados. (p. 98)

El tipo de diseño puede venir determinado por los que Stake (1994) citado por Rodríguez (1989) señala como oportunidad para aprender, esto quiere decir al diseño que permita un fácil acceso ya sea al campo, donde se tenga una buena relación con los informantes, se asegure la viabilidad del proyecto entre otros.

El diseño longitudinal de tendencia permite analizar las conceptualizaciones que poseen las educadoras diferenciales en torno a la lectura y producción de textos en dos periodos distintos de tiempos.

En un segundo momento la investigación es no experimental transeccional exploratorio dado que se miden las competencias que poseen los estudiantes en situación de discapacidad intelectual en un solo momento.

Para Salkind (1988), la investigación no experimental incluye diversos métodos que describen las relaciones entre las variables, sin embargo no pueden establecer, ni probar relaciones causales entre variables. Para Hernández (2010) el diseño no experimental puede definirse como aquellos estudios que no manipulan deliberadamente las variables y sólo se observan y analizan los fenómenos en su ambiente natural.

(...) estudios donde no hacemos variar en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Lo que hacemos en la investigación no experimental es observar fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos (p. 149)

En un estudio no experimental se observan situaciones ya existentes, por tanto no son generadas intencionalmente por el investigador, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, por tanto no se tiene un control directo sobre ellas ni influir porque ya ocurrieron.

1. Comparar las conceptualizaciones en torno al tema de lectoescritura y las percepciones que poseen las Educadoras Diferenciales que imparten docencia en Escuelas Especiales de la VIII, IX y X región de Chile.
2. Describir las competencias que poseen estudiantes con discapacidad intelectual en comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.
3. Analizar la influencia de la Conciencia Fonológica en la Comprensión Literal.
4. Analizar la influencia de las ideas en la fluidez en la producción de textos.

3.4. Variables

Las variables para efecto de esta investigación serán expresadas conceptual y operacionalmente para todos los objetivos. Para los objetivos 3 y 4 además se definirán también con variables dependiente e independiente.

Variables conceptuales:

Lectura: Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer (obtener una información pertinente para) los objetivos que guían su lectura.

Comprensión Lectora: Un esfuerzo en busca del significado, lo que supone una construcción activa del mismo por parte de lector, mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias.

Producción de textos: Escribir es, pues, una actividad comunicativa. Escritor y lectores comparten un sistema cultural y social dentro del cual la comunicación escrita tiene funciones conocidas por unos y otros. La imagen de los destinatarios, de sus necesidades de información, de los conocimientos que comparten con el escritor son fundamentales para el éxito de la comunicación.

Manejo de la Lengua: Apropiación de la lengua de origen, lo implica el manejo de las estructuras gramaticales, léxicas, sintácticas y morfosintácticas.

Método de enseñanza: Formas de enseñanza de la lectura y escritura que se basan en modelos de marcha ascendente, descendente o interactiva que determina los pasos o procedimientos a seguir.

Variable operacional:

Para dar cumplimiento con el primer objetivo se aplica una entrevista semiestructurada compuesta por 14 preguntas que se agrupan en las dimensiones: conceptualizaciones, metodología, percepciones.

Para dar cumplimiento al objetivo dos, tres y cuatro se utiliza la prueba de comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua de Medina y Gajardo, (2009). Además se aplica para los objetivos tres y cuatro una ANOVA y el test Tukey.

Para el objetivo 3: Analizar la influencia de la conciencia fonológica en la comprensión literal, las variables son las siguientes:

Variable dependiente: Comprensión literal.

Variable independiente: Conciencia fonológica.

Para el objetivo 4: Analizar la influencia de las ideas en la producción de textos.

Variable dependiente: Fluidez en la producción de textos.

Variable independiente: Ideas.

3.5. Consideraciones Éticas

Toda investigación que trabaje con seres humanos debe tener presente que se trata de personas de tal modo que debe resguardar su dignidad como persona, respetando sus derechos, independientemente de los resultados obtenidos. Las exigencias de la

investigación ética requiere mantenimiento de la intimidad, es decir mantener el anonimato, nadie a excepción del investigador puede vincular los resultados de un experimento con el individuo en particular, la forma más común de mantener el anonimato es asignar un número al participante. Este aspecto en la investigación se resguarda al realizar las entrevistas en forma anónima para que las docentes no sientan la presión al responder, sólo se asigna un número a la entrevista y al citar sus discursos se habla de “Entrevista 1” y así mantener el anonimato. Además se mantiene la confidencialidad de la información, puesto que en ningún momento se particulariza la información, sin embargo los instrumentos aplicados tanto a educadoras como estudiantes no tratan informaciones delicadas sólo referidas al ámbito educacional.

En el caso de la aplicación de la prueba en los estudiantes, si se les pide el nombre porque es parte de la evaluación de la escritura, pero los resultados de la prueba son entregados en forma grupal y no particular, por tanto en ningún momento se habla de un estudiante en particular.

Cuando se accede al campo se le entrega una carta a la directora del establecimiento y se le explica la investigación, la directora plantea la situación en consejo de profesores y se les plantea la posibilidad de participar en un estudio que requiere que ellas contesten una entrevista, se les da la posibilidad de negarse a la participación, cuando yo llego a aplicar el instrumento les vuelvo a explicar el objetivo de la investigación, la relevancia de llevarlo a cabo y vuelvo a reiterar que es una actividad voluntaria y que no se puede obligar a nadie a participar, en esta investigación todas las docentes estuvieron dispuestas a responder el instrumento.

En el caso de los estudiantes participaron de manera voluntaria, y en los casos que el estudiante se mostraba cansado se interrumpía la prueba y se le daba un pequeño recreo, lo que sirvió para establecer una conexión positiva con la entrevistadora.

En relación al consentimiento informado de las educadoras sólo se hizo verbalmente y esto constituye claramente una limitación en el estudio. En cuanto al consentimiento informado en la evaluación de los niños, los padres firman en el colegio una autorización para permitir que se realicen evaluaciones en el establecimiento según decreto 170/09, lo que favoreció la aplicación de la prueba, puesto que sirve como un antecedente más de sus competencias, sin embargo la autorización se encuentra en la carpeta de los alumnos.

Otro aspecto ético dice relación con compartir los resultados de la investigación, situación que es consensuada con las directoras de cada establecimiento, puesto que el conocimiento científico pertenece al dominio público.

3.6. Instrumento

Para dar cumplimiento del primer objetivo que se refiere a las conceptualizaciones que poseen las educadoras diferenciales en torno a la lectoescritura se realizará una entrevista semiestructurada, a continuación se procede a describir el instrumento:

Objetivo	Variables	Unidad de Análisis	Técnicas de Recolección
1. Describir las conceptualizaciones en torno al tema de lectura y expectativas que poseen las Educadoras Diferenciales respecto al progreso de sus alumnos(as)	Conceptualizaciones en torno al tema de la lectura y expectativas que tienen las Educadoras Diferenciales respecto al progreso de sus alumnos(as).	-Educadoras Diferenciales de la VIII, IX y X.	Entrevista semiestructurada
2. Describir las competencias que poseen estudiantes con discapacidad intelectual en comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.	Competencias que poseen estudiantes con discapacidad intelectual en comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua	103 estudiantes pertenecientes a los niveles básicos y Taller Laboral de 4 escuelas especiales (Eucaliptus, Laura Vicuña, INPROA y ASPADEP.	Prueba CL-PT
3. Analizar la influencia de la Conciencia Fonológica en la Comprensión Literal	Variable Dependiente: Comprensión Literal. Variable Independiente: Conciencia Fonológica.	103 estudiantes pertenecientes a los niveles básicos y Taller Laboral de 4 escuelas especiales (Eucaliptus, Laura Vicuña,	Prueba CL-PT Anova de un Factor, con una confianza de 95%. Si ocurren diferencias significativas ($p < 0,05$) se aplica un test a

		INPROA y ASPADEP.	posteriori Tukey
4. Analizar la influencia de las ideas en la fluidez en la producción de textos	Variable dependiente: Fluidez en producción de textos Variable Independiente: Ideas	103 estudiantes pertenecientes a los niveles básicos y Taller Laboral de 4 escuelas especiales (Eucaliptus, Laura Vicuña, INPROA y ASPADEP.	Prueba CL-PT Anova de un Factor, con una confianza de 95%. Si ocurren diferencias significativas ($p < 0,05$) se aplica un test a posteriori Tukey

Tabla 7: Sistematización de la metodología.

3.6.1. Presentación de las Categorías

A continuación se presentan y se definen las categorías y subcategorías de la investigación:

A. Categoría: Metodología

El método de enseñanza, es el medio que utiliza la didáctica para la orientación del proceso enseñanza-aprendizaje. La característica principal del método de enseñanza consiste en que va dirigida a un objetivo, e incluye las operaciones y acciones dirigidas al logro de éste, como son: la planificación y sistematización adecuada.

1° Subcategoría: Actividades de Aprendizaje

Las actividades se definen como una agrupación de tareas que se hacen parte de un proceso, con la finalidad de alcanzar un objetivo determinado. Al mismo tiempo son partes finitas de las estrategias, que encaminan un curso ideal.

2 ° Subcategoría: Recursos de Aprendizaje

Según los Planes y Programas de estudio de enseñanza básica (2003) para el logro de los aprendizajes de los alumnos y alumnas es importante contar con una serie de recursos entre los cuales se destacan:

a. Textos

El concepto de texto, es definido como una unidad comunicativa con sentido completo y pueden estar formados por una palabra o también por una oración. Idealmente los niños y niñas deben familiarizarse, con diferentes textos de su entorno (afiches, avisos publicitarios, carteles, recetas, noticias, entre otros) y comprender su funcionalidad, siendo éstos significativos, breves y fáciles.

b. Recursos Didácticos

Son materiales didácticos necesarios para apoyar el desarrollo del aprendizaje, los cuales pueden ser: textos literarios para el docente, niños y niñas, textos no literarios, textos para el estudiante y materiales didácticos (naipes, programas computacionales, tarjetas, fichas, entre otras).

3° Subcategoría: Estrategias de Evaluación

Según Cabrera, F. et al. (1994) afirman que la evaluación lectora es un proceso de medición de resultados que se encuentra principalmente centrada en diversas pruebas que son presentadas al niño y niña, en relación a la adquisición del proceso de aprendizaje lector. Dentro de la evaluación se plantean una serie de aspectos a valorar, con la finalidad de comprobar si los objetivos propuestos en la enseñanza de la lectura fueron adquiridos en su totalidad o se presentan dificultades durante el proceso, para su posterior intervención pedagógica.

B. Categoría: Educación Especial

Se puede definir como una modalidad transversal que vela porque estos alumnos y alumnas cuenten con las disposiciones pedagógicas adecuadas, ya sea de forma temporal o permanente, que requieren para progresar en el currículum escolar general en un contexto educativo favorable, integrador y lo más inclusivo posible.

1° Subcategoría: Escuela Especial

Las escuelas especiales son las instituciones que ofrecen servicios educativos para los alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales Transitorias como son los Trastornos del Lenguaje y Necesidades Educativas Especiales permanentes asociadas a una discapacidad como la intelectual, auditiva, motora; por graves alteraciones en la capacidad de relación y comunicación y trastornos de la comunicación oral.

2° Subcategoría: Educador Diferencial

El docente de educación diferencial es el profesional que da respuestas educativas ajustadas a las necesidades educativas especiales tanto transitorias como permanentes según su especialidad y centra su interés pedagógico en lograr que las personas con necesidades educativas participen en igualdad de condiciones en la comunidad donde están insertos en las condiciones más normalizadas posibles.

Para dar cumplimiento al segundo, tercer y cuarto objetivo específico se utilizar el instrumento utilizado es la prueba de comprensión lectora y producción de textos CL-PT. Para evaluar la confiabilidad de las Pruebas CL-PT las autoras se utilizaron los siguientes procedimientos de cotejo entre evaluadoras: correlación ítems o índice de homogeneidad corregido, dificultad de los ítems, medida de estabilidad (confiabilidad por test-retest).

La validez de contenido responde a una revisión actualizada del estado del arte de la comprensión lectora y a la Producción de Textos desde un modelo de tipo interactivo y sociocultural del aprendizaje del lenguaje escrito. Las pruebas CL-PT se apoyan en la revisión de pruebas nacionales e internacionales, además las pruebas fueron construidas y revisadas por expertos en el tema.

3.7. Unidad de análisis

El estudio cuenta con dos unidades de análisis de acuerdo a los objetivos planteados, Las Educadoras Diferenciales y estudiantes con discapacidad intelectual.

3.7.1. Mecanismos de exclusión e inclusión

Los criterios de inclusión - exclusión, son los utilizados en esta investigación, los cuales se describen a continuación:

- a.** Criterio de inclusión: hace referencia a las características necesarias para que las unidades de análisis formen parte de la población de estudio.
- b.** Criterio de exclusión: son las características no necesarias o excluyentes para que las unidades de análisis formen parte de la población de estudio. No se contemplan los niveles restantes de los establecimientos, ni los docentes pertenecientes a niveles diferentes del elegido.

La muestra es no probabilística consensuada a los relación a los criterios de inclusión y exclusión. “Las muestras no probabilísticas, también llamadas muestras dirigidas, suponen un procedimiento de selección informal. Se utilizan en diversas investigaciones cuantitativas y cualitativas” (Hernández et. al. 2010, p. 189)

La muestra fue seleccionada de forma intencional, los criterios de inclusión para el primer objetivo específico se relaciona con: ser Educador(a) Diferencial, trabajar en Escuelas Especiales con alumnos con necesidades educativas especiales permanentes (NEEP).

En el muestreo intencional, lo que hacemos es elegir a los individuos según la opinión de algún experto o de alguien que conoce muy bien a la población de interés, lo que permite estudiar casos típicos” (Echeverría, 2005, p. 35). El tipo de muestreo es no probabilística, no aleatorio.

A continuación se presenta una tabla que sistematiza la información sobre los participantes de este estudio:

Escuelas	Número de docentes	Región	
Centro de Estimulación Temprana Amanecer	1	VIII	Particular Subvencionada
Centro Psicopedagógico CADIS	1	VIII	Particular Subvencionada
Escuela Especial Esperanza F-905	4	VIII	Municipal
Escuela Especial Sol de Los Ángeles	4	VIII	Particular Subvencionada
Escuela Especial Stender Kinder	2	VIII	Particular Subvencionada
Ceade	1	IX	Particular Subvencionada
Ñielol	1	IX	Municipal
Lev Vygostki	1	IX	Particular Subvencionada

Escuela Especial Aspadep	2	X	Municipal
Centro de Tratamiento Integral Los Notros	7	X	Particular Subvencionada
Escuela Especial Eucaliptus	16	X	Municipal
Total: 40 Educadoras Diferenciales			

Tabla 8: Sistematización de unidad de análisis docentes

La muestra para dar respuesta a los objetivos, dos, tres y cuatro son los siguientes: poseer un diagnóstico de discapacidad intelectual, estar escolarizados en nivel básico o taller laboral de una escuela especial, presentar niveles de atención-concentración suficientes para atender a un texto oral y escrito, comprensión general que les permita comprender un texto e instrucciones. Los criterios de exclusión son: presentar un coeficiente intelectual normal, pertenecer a nivel prebásico y no tener niveles de atención suficiente para escuchar un texto oral o leer un texto, ni niveles adecuados de comprensión general o lectora. La unidad de análisis está compuesta por 103 estudiantes, 40 mujeres y 63 hombres de 4 escuelas especiales, dos escuelas de dependencia municipal y 2 particulares-subvencionadas de los niveles básico, ciclo 1; cursos 5-6-7 en edades comprendidas entre 8-15 años y ciclo 2: cursos 8-9-10 en edades entre 12-15 años; y taller laboral, ciclo 1: cursos 1-2-3 entre 16-24 años. El estudio se realiza entre los años 2013-2014.

Escuelas	Número de estudiantes	Dependencia	Ciudad
Escuela Especial Eucaliptus	55	Municipal	Puerto Montt
Escuela Especial	10	Particular	Puerto Montt

Laura Vicuña		Subvencionada	
Taller Laboral INPROA	17	Particular Subvencionada	Puerto Montt
Escuela Especial ASPADEP	21	Municipal	Puerto Varas
Total: 103			

Tabla 10: Sistematización unidad de análisis de estudiantes.

3.8. Técnicas de recogida de la información

Para dar cumplimiento con la investigación se diseña un cuestionario con preguntas abiertas (ver anexo 1) validada a través de juicio de expertos en el área de lectoescritura, educación Especial y evaluación. Se envía el cuestionario a los tres profesionales se incorporan las sugerencias y se realiza una aplicación piloto con una Educadora Diferencial y se construye el cuestionario final.

El objetivo del cuestionario es conocer las conceptualizaciones de las Educadoras Diferenciales en el área de la lectoescritura. El instrumento está organizado en las dimensiones: perfeccionamiento y estudio, conceptualización, metodología y percepción el docente. (Ver anexo 2). Se entrega una carta a la directora(a) del establecimiento escolar (Ver anexo 3) y se espera la respuesta de parte del directivo, una vez que se acepta que se realice la investigación se organiza la aplicación de la encuesta.

Se accede al campo para el primer grupo de Educadoras el segundo semestre del año 2007 y primer semestre del año 2008 y posteriormente para evaluar al segundo se accede al campo el año 2011. Se entrevistan a las 40 Educadoras Diferenciales (Ver Anexo 3). “Un cuestionario “Tal vez sea el instrumento más utilizado para recolectar los datos, consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir” (Hernández et. al. 2010, p. 217). Las preguntas abiertas permiten obtener información más amplia que las cerradas y son útiles cuando no tenemos mucha información o es insuficiente sobre las respuestas de las personas.

3.9. Técnica de análisis de los datos

Para el procesamiento de los datos de la entrevista la técnica más importante es la codificación.

“lo primero que hacemos cuando codificamos es identificar en todo momento el corpus de datos de algunos párrafos capaces de formar una unidad por sí mismos, es decir, que se les puede dar una interpretación independientemente del resto de la información. Estos párrafos son las unidades mínimas con sentido o de significado. Los códigos son etiquetas que le atribuimos a estas unidades de significado.

Por otro lado, llamaremos categoría a los términos que son representados por los códigos. Éstos son una abreviatura de las primeras y se usan en el momento del análisis por razones de funcionalidad, pues resulta poco práctico escribir en forma completa una o más palabras cada vez que se quiere codificar un párrafo (...) Los códigos pueden referirse a actores involucrados en el escenario investigado, actividades, significados de las actividades o

palabras de los actores, relaciones entre los participantes o escenarios y son abreviados que las categorías, con la finalidad de agilizar el proceso de codificación". (Echeverría, 2005, p. 102)

Luego de aplicar la entrevista se procede a registrar por escrito las respuestas entregadas por las Educadoras Diferenciales, posteriormente se analizan sus respuestas y se levantan categorías de primer y segundo orden y finalmente se registra la frecuencia de las respuestas de los informantes.

Para el análisis de la prueba CL-PT se utiliza una estadística descriptiva ocupándose el porcentaje de logro para identificar el nivel de desempeño en las dimensiones de comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua. En relación a los análisis estadísticos, para visualizar la diferencia entre las distintas dimensiones se aplicó un Análisis de la Varianza con un Factor (Anova), con una confianza de 95%. Si ocurren diferencias significativas ($p < 0,05$) se aplica un test a posteriori Tukey y de esta forma especificar las dimensiones que son diferentes entre sí.

CAPÍTULO CUARTO: HALLAZGOS/RESULTADOS

A continuación se presentan los hallazgos obtenidos que dan cuenta del primer objetivo específico que aborda las conceptualizaciones que poseen las Educadoras Diferenciales en torno a la lectoescritura.

Los procedimientos que se realizan para analizar los hallazgos son los siguientes: una recopilación de todas las entrevistas, luego se revisa la misma pregunta respondida por todas las educadoras con el fin de extraer los conceptos similares que se repiten y se ordenan en categorías, llamadas de segundo orden. Posteriormente las categorías de segundo orden se agrupan en una categoría que engloba a las otras, llamada categoría de primer orden.

A cada concepto se le saca la frecuencia como un dato para analizar la tendencia que presentan las respuestas. Finalmente toda la información extraída del instrumento aplicado se registra en una tabla de sistematización. En esta tabla se muestra ordenada la información obtenida en las entrevistas. Esta se subdivide en columnas, en la primera se escriben las preguntas tal cual como se realizaron en la entrevista (ver anexo 1) en un criterio llamado núcleo de contenido, en la segunda columna se encuentra la categoría de segundo orden en la cual se registran los conceptos comunes de todas las respuestas, según la conceptualización definida en el marco teórico de la investigación, luego se registran la frecuencia, en la tercera columna se registran las citas textuales o pistas entregadas por las profesoras. Luego estas categorías de segundo orden las agrupamos en una categoría más

global, denominada categoría de primer orden, y al igual que la anterior se registra la frecuencia.

4.1. HALLAZGOS ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA