

Volumen 3 - Número 1 - Enero/Marzo 2016

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES
ISSN 0719-4706

Homenaje

Miguel Rojas Mix

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Felipe Maximiliano Estay Guerrero



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Felipe Maximiliano Estay Guerrero
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Juan Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Mg. Keri González

Universidad Autónoma de la Ciudad de México, México

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Eleonora Pencheva

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Luiz Alberto David Araujo

Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Brasil

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. Blanca Estela Zardel Jacobo

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández
*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*
Director Revista Cuadernos Americanos, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Mg. Rumyana Atanasova Popova
Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Dr. Iván Balic Norambuena
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dr. Manuel Alves da Rocha
Universidad Católica de Angola, Angola

Dra. Alina Bestard Revilla
*Universidad de Ciencias de la Cultura Física y
el Deporte, Cuba*

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Instituto Federal Sul-rio-grandense, Brasil

Dr. Eric de Léséulec
INS HEA, Francia

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Dr. Sergio Diez de Medina Roldán
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
*Instituto Tecnológico Metropolitano,
Colombia*

Dra. Carmen González y González de Mesa
Universidad de Oviedo, España

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Juan Carlos Ríos Quezada
Universidad Nacional Andrés Bello, Chile
Universidad de Los Lagos, Chile

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. María Luisa Zagalaz Sánchez
Universidad de Jaén, España

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



ALFABETIZACIÓN EN LECTURA Y ESCRITURA EN PERSONAS EN SITUACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

LITERACY IN READING AND WRITING IN PEOPLE EXPERIENCING MENTAL DISABILITIES

Mg. Angélica María Miranda Castillo

Universidad Santo Tomás, Chile
angelica.miranda101@gmail.com

Fecha de Recepción: 28 de octubre de 2015 – **Fecha de Aceptación:** 18 de diciembre de 2015

Resumen

El trato de las personas en situación de discapacidad (PsD) ha ido variando en la historia de la humanidad desde el infanticidio en la antigüedad hasta la actualidad donde se considera a la persona como un sujeto de derecho que debe ser respetado, no discriminado y con igualdad de oportunidades. El Modelo Multidimensional de la discapacidad (AAIDD, 2011) promueve las habilidades conceptuales de lectura, escritura y matemática considerándolas destrezas fundamentales para la plena inclusión de las personas en la comunidad, ya que les permiten acceder al conocimiento, comunicarse, manejarse en la vida diaria y lograr la inclusión social. ¿Pero que pasa cuando las personas no acceden a la lectoescritura o sus habilidades son tan básicas que no les permiten beneficiarse de ellas en la sociedad? Atendiendo a estas inquietudes nace el interés por estudiar las competencias de las PsD, siendo el objetivo de esta investigación “Analizar las competencias en Comprensión Lectora, Producción de de Textos y Manejo de la Lengua en estudiantes con Discapacidad Intelectual insertos en escuelas especiales de la Región de Los Lagos de Chile”.

Palabras Claves

Alfabetización – Comprensión lectora – Producción de textos – Manejo de la lengua – Discapacidad intelectual

Abstract

How people with intellectual disabilities (PSD) are treated has varied throughout the history of mankind from infanticide in ancient time to total inclusion now a days. People with special needs are considered subjects of right to be respected and not discriminated, they should have equal opportunities. The multidimensional model of disability (AAIDD, 2011) promotes reading and writing skills as well as basic mathematical abilities considering them essential skills in the inclusion of people with special intellectual needs to any community, which enables them to access knowledge, to communicate and to cope in everyday life so to achieve social inclusion. Having the mentioned in mind, what happens when people don't have access to literacy or to those skills that are considered basics in order to benefit from them in any society? In response to these concerns is that the study of the PSD power has risen, being the main purpose of the present study to “Analyse Reading Comprehension Skills, Text Production and Language management in students who present diagnosed intellectual Disability studying in special schools in the Region Los Lagos in Chile”.

Keywords

Literacy – Reading comprehension – Texts production – Management of intellectual disability tongue

Introducción

El trato de las PsD ha ido variando en la historia de la humanidad, surgiendo diferentes enfoques para la definición, clasificación y apoyos de la discapacidad intelectual.

La Asociación Americana de Discapacidad Intelectual (AAIDD) y la Organización de la Salud (OMS) han trabajado en el constructo del fenómeno de la discapacidad y a pesar de los cambios existen a lo largo de la historia existen tres componentes que en los últimos 50 años se han mantenido en la definición de la Discapacidad Intelectual “limitaciones en el funcionamiento intelectual, limitaciones conductuales en la adaptación a las demandas del ambiente y edad temprana de aparición”¹ Desde 1959 para identificar los límites del constructo de funcionamiento intelectual se establece como base la existencia de dos desviaciones típica de la media de la población y desde el 2002 se aplica este criterio para la conducta adaptativa.

El Modelo Multidimensional de la Discapacidad señala que el funcionamiento individual de una persona va a estar dado por los apoyos que reciba en las 5 dimensiones: funcionamiento intelectual, conducta adaptativa, participación, salud y contexto². Razón por la cual es de suma importancia que las principales fuentes de apoyos tanto naturales (familia) como los servicios (escuela) brinden una educación oportuna y³ significativa, donde se acogan a todos los niños independientemente de sus condiciones personales, culturales o sociales⁴.

Pero una educación de calidad necesariamente tiene que ocuparse en sus primeros años de la emergencia de la lectoescritura, ya que la lectura y escritura son destrezas fundamentales para la plena inserción social del sujeto en la comunidad, puesto que les permite aprender a aprender, acceder al conocimiento y poder utilizar estas destrezas en la vida diaria. Para Díez⁵ 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.

Existen investigaciones en torno a las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura que presentan personas con necesidades educativas transitorias, sin embargo existen escasas investigaciones a nivel nacional sobre la alfabetización en estas destrezas en personas en situación de discapacidad.

En el presente artículo se mostrará el estudio en la temática de Lectura y Producción de Textos realizado con 103 estudiantes con un diagnóstico de Discapacidad Intelectual pertenecientes a 4 escuelas especiales de la Región de los Lagos de Chile insertos en los

¹ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Discapacidad Intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (Madrid: Alianza Editorial. 2011).

² American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Discapacidad Intelectual...

³ Schalock, Luckasson y Shorren. Citado por Verdugo en American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Discapacidad Intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (Madrid: Alianza Editorial. 2011)

⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (1994).

⁵ Díez de Ulzurrun Ascen (Coord.). El aprendizaje de la lectoescritura una perspectiva constructivista. Vol. II (España: Editorial Graó. 2000).

niveles básicos y talleres laborales. 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.

Planteamiento del problema

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 (Naciones Unidas) en 1989⁶, Las Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad de 1993⁷, Declaración de Salamanca de 1994⁸, Declaración de Madrid de 2002⁹, Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad de 2006¹⁰, 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 General de Educación 20.370 de 2009 y en la Ley 20.422 del año 2010 que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad.

A pesar de todos los esfuerzos a nivel mundial por establecer garantías de derechos fundamentales de las personas y en especial de las personas en situación de discapacidad existen cerca de 775 millones de adultos analfabetos, en América Latina y el Caribe hay aproximadamente 6,5 millones de niños y adolescentes que no asisten a la escuela y 15,6 millones presentan rezago escolar¹¹. Las PsD presentan peores resultados académicos y menores probabilidades de ingresar, permanecer y progresar en los cursos, además el fracaso escolar se observa en todos los niveles socioeconómicos, pero es más frecuente en países más pobres. Se observa además una menor participación económica, tienen más probabilidades de estar desempleadas y cuando trabajan generalmente ganan menos¹².

En Chile existen diferentes alternativas escolares siendo una de ellas las Escuelas Especiales, sin embargo se aprecia que la educación impartida al interior de éstas no ha dado los frutos esperados en relación a la alfabetización de PsD intelectual, ya que un número reducido de estudiantes aprende a leer y escribir; y los alumnos que han desarrollado estas destrezas con mayor eficiencia han estado escolarizado en Escuelas

⁶ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Convención sobre los derechos del niño.

Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf (1989).

⁷ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Normas Uniformes Sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF (1993).

⁸ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración de Salamanca...

⁹ Congreso europeo sobre las personas con discapacidad. La declaración de Madrid.

Recuperado de <http://www.ub.edu/integracio/docs/normativa/internacional/Declaracio-Madrid.pdf> (2002).

¹⁰ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> (2006)

¹¹ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El Desafío de la Alfabetización en el Mundo.

Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf> 2008 (2012).

¹² Organización Mundial de la Salud. Informe Mundial sobre la discapacidad. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1 (2011).

Regulares con Programas de Integración (PIE), pero si bien esta última alternativa de escolarización ha dado mejores resultados en la enseñanza de la lectura y escritura, no ha desarrollado eficientemente la conducta adaptativa, ni los ha formado para el empleo situación por la cual muchos estudiantes al finalizar su enseñanza básica terminan escolarizados en las Escuelas Especiales. En rechazo a estas prácticas segregadoras surge el concepto de inclusión escolar.

Es una actitud, un sistema e valores, de creencias, no una actuación ni un conjunto de acciones (...). Se centra, pues, en cómo apoyar las cualidades y las necesidades de cada alumno y de todos los alumnos de una comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos y seguros y alcance éxito”¹³

Reconociendo que la alfabetización es un derecho y uno de los desafíos de la educación del siglo XXI por las posibilidades que otorga a las personas para alcanzar sus metas y movilidad social, es necesario plantearse algunas interrogantes como ¿Cuáles son las competencias que poseen estudiantes con discapacidad intelectual insertos en escuelas especiales de la Región de Los Lagos? con el fin de reflexionar sobre estas habilidades conceptuales tan relevantes y poder introducir mejoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Fundamentación teórica

Alfabetización

La alfabetización es un concepto que cada día cobra más importancia en la educación, por considerarse un derecho humano básico que otorga autonomía a las personas para que puedan alcanzar sus proyectos de vida, generando oportunidades educativas, laborales y sociales. Mil novecientos noventa fue declarado el año internacional de la Alfabetización por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) como una forma de reconocer la relevancia que tiene el dominio de la lengua escrita en la vida de las personas y naciones. Para la ONU (2006) la alfabetización es “la comprensión, el uso y la reflexión sobre textos escritos, con la finalidad alcanzar las metas propuestas, desarrollar los propios conocimientos y habilidades y participar en la sociedad”.¹⁴ Solé el 2005 señala que la alfabetización es un proceso por el cual las personas aprenden a leer y a escribir, sin embargo, estos procedimientos van mucho más allá de unas técnicas de traslación del lenguaje oral al lenguaje escrito, ya que el dominio de estas destrezas, supone el incremento del dominio de lenguaje oral, de la conciencia metalingüística y repercute directamente en los procesos cognitivos implicados en las tareas abordadas.

Una persona alfabetizada en lectura, escritura y cálculo posee mayores competencias para obtener mejores empleos, erradicando así la pobreza y todos los aspectos negativos que acarrea ésta, mejora la calidad de vida y aumenta su capital cultural. Un país con altos índices de educación garantiza los derechos fundamentales para un desarrollo sostenible no sólo de estas generaciones, sino también de las venideras, ya que padres alfabetizados brindarán más apoyo escolar a sus hijos (as), tendrán

¹³ P. Arnaiz, Educación Inclusiva una escuela para todos (Málaga: Ediciones Aljibe, 2003), 151.

¹⁴ Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>, el 5 de agosto de 2015.

espectativas más altas y promoverán sociedades mejor preparadas para afrontar los desafíos que impone el siglo XXI.

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 entiende como un sistema de transcripción del habla y el aprendizaje como la habilidad de codificar sonidos en letras al escribir y de decodificar las letras en sonido al leer¹⁵. 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.

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 palabras¹⁶. 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 expertos han automatizado estos procesos de bajo nivel como es la decodificación por tanto invierten su energía en procesos de más alto nivel que dan paso a la comprensión.

La perspectiva constructivista 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 separar del contexto sociohistórico donde se produce.

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 escritura¹⁷. 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, ya que aún no es lector ni escritor independiente. La alfabetización surge de la vida real, donde la lectura y escritura se usan para cumplir con

¹⁵ I. Solé, Estrategias de Lectura (España: Graó. 2005).

¹⁶ I. Solé, Estrategias de Lectura...

¹⁷ I. Solé, Estrategias de Lectura...

determinadas funciones, los actos de leer y escribir se desarrollan de manera intencionada con los actos de hablar y escuchar¹⁸.

La lectura y escritura formal emergen y se configuran por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente. En consecuencia, el concepto de Alfabetización Emergente es una innovación a la idea que el aprendizaje lector convencional comienza en el primer año básico. Los procesos psicolingüísticos que los niños debieran traer desarrollados desde la Educación Parvularia configuran un umbral indispensable para construir el aprendizaje formal del código escrito, sin embargo es necesario aclarar que todas esas habilidades no se desarrollan exclusivamente como efecto de una enseñanza explícita en el Jardín Infantil, sino también desde el hogar. El aprendizaje del Lenguaje Escrito requiere por tanto 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.

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. Palacios¹⁹ indica que a lo largo de la historia han existido diversos modelos o enfoques en el trato de las PsD; Modelo de la Prescindencia, Modelo Rehabilitador y Modelo Social. En la antigüedad imperaba el Modelo de la Prescindencia, desde el Modelo Eugénésico 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.

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 Retraso Mental y Organización Mundial de la Salud que han estudiado el fenómeno de la discapacidad desde una perspectiva ecológica.

¹⁸ B. Braslavsky, Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela (Buenos Aires: Fondo de Cultura de Argentina S. A. 2008).

¹⁹ A. Palacios, El Modelo Social de Discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad (Madrid: Grupo Editorial CINCA. 2008).

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 ecológica, es decir multidimensional que 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.

(...) 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 ambientales²⁰

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 experiencia²¹. Esta forma de entender la inteligencia la adoptó Grosman en 1983 en el manual de la AAIDD, también es coherente con la entregada por el CIF²² 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.

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 dimensiones²³.

²⁰ Organización Mundial de la Salud, Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, 2001. Recuperado de http://www.conadis.gob.mx/doc/CIF_OMS.pdf, el 5 de agosto de 2015.

²¹ Delfin Montero, Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2 (2011), 345-361.

²² Organización Mundial de la Salud, Clasificación Internacional del Funcionamiento...

²³ Delfin Montero, Conducta adaptativa y discapacidad intelectual...

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.

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. 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 mental²⁴. 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.

Dimensión: 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: 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.²⁵

²⁴ J. Brust, Diagnóstico y tratamiento en neurología (México: Mc Graw Hill, 2012).

²⁵ U. Bronfenbrenner, La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados (Barcelona: Editorial Paidós, 2002).

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.²⁶

La Clasificación Internacional de deficiencias y Discapacidades y Minusvalías (CIDDM) 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.

(...) las personas con deficiencia mental como "individuos con una capacidad intelectual sensiblemente inferior a la medida que se manifiesta en el curso del desarrollo y se asocia a una clara alteración en los comportamientos adaptativos."²⁷

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

Pérdida o anormalidad de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. 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.²⁸

Discapacidad

Discapacidad es considerada toda restricción o ausencia 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.

Persona con discapacidad esaquella que teniendo una o más deficiencias físicas, mentales, sea por causa psíquica o intelectual, o sensoriales, de carácter temporal o permanente, al interactuar con diversas barreras presentes en el entorno, ve impedida o

²⁶ American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, Discapacidad Intelectual...

²⁷ Organización Mundial de la Salud, Clasificación Internacional del Funcionamiento...

²⁸ I. P. Pérez, Educación especial: Técnicas de intervención (Madrid: Mcgraw. 2003)

restringida su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.²⁹

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 culturales³⁰). 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.

Niveles 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 Feuerstein³¹.

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 1:
Niveles de Discapacidad intelectual, CIE - 10 OMS, CIDDM 1980

²⁹ República de Chile Ministerio de Educación, Ley 20.422 que Establece Normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad, 2010.

³⁰ I. P. Pérez, Educación especial...

³¹ C. Castanedo, Deficiencia mental aspectos teóricos y tratamientos (Madrid: Ediciones CCS. 2001).

Metodología

El Enfoque de esta investigación es cuantitativo “usa la recolección de datos para probar hipótesis, con base en la medición numérica y el análisis estadístico, para establecer patrones de comportamiento y probar teorías” ³²

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” ³³, 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” ³⁴

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.

La muestra es no probabilística consensuada en relación a los criterios de inclusión y exclusión. Los criterios de inclusión 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, ciclo1; 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, ciclo1: cursos 1-2-3 entre 16-24 años. El estudio se realiza entre los años 2013-2014.

Las variables independientes son: comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua.

Definición Conceptual

En el marco de esta investigación se concibe la lectura y escritura como procesos interactivos de construcción y producción de significados a partir de las claves del texto y

³² R. Hernández; C. Fernández y P. Baptista, Metodología de la Investigación (Mexico: Mc Graw-Hill Interamericana, 2010), 4.

³³ R. Hernández; C. Fernández y P. Baptista, Metodología de la Investigación... 79.

³⁴ R. Hernández; C. Fernández y P. Baptista, Metodología de la Investigación... 85.

del contexto, a partir de los propósitos que guían su lectura y escritura, las estrategias desplegadas, habilidades lingüísticas y su capital cultural³⁵.

Comprensión lectora

Leer es comprender un texto, formarse una representación del contenido del mismo. La construcción de dicha representación es el resultado de un proceso interactivo en el que intervienen tanto las características del texto como los distintos propósitos del sujeto.

Producción de Texto

Es un acto fundamentalmente comunicativo, en una situación comunicativa real, en un ambiente de aprendizajes socioculturales. Implica tomar diversas decisiones y realizar un conjunto de operaciones que surgen del análisis de la situación comunicativa.

Manejo de la Lengua

Habilidad para comprender, reflexionar sobre la estructura de la lengua, en este caso idioma español.

Definición Operacional:

Las variables independientes se midieron a través de la prueba de Comprensión Lectora, producción de textos y manejo de la lengua (CL-PT).

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.

Resultados

La aplicación de la prueba se realiza a estudiantes que cursan el nivel básico y taller laboral en un aula de las Escuelas Especiales de forma individual. Las pruebas se corrigen según manual propuesto por las autoras para cada nivel en las dimensiones de Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua. Con el puntaje obtenido por el estudiante en cada dimensión se saca el porcentaje de logro y se clasifica en un nivel de desempeño. El nivel de desempeño es:

No desarrollado de 0 - 20

Emergente de 20 - 40

³⁵ I. Solé, Estrategias de Lectura...

En Desarrollo 40 – 60
 Desarrollo Satisfactorio 60 – 80
 Muy desarrollado 80 – 100

Se utiliza una estadística descriptiva ocupandose 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 una Anova de un Factor, 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.

A continuación se presentan los resultados para cada objetivo propuesto:

Objetivos Específicos

Identificar nivel de desempeño obtenido por los estudiantes en Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua.

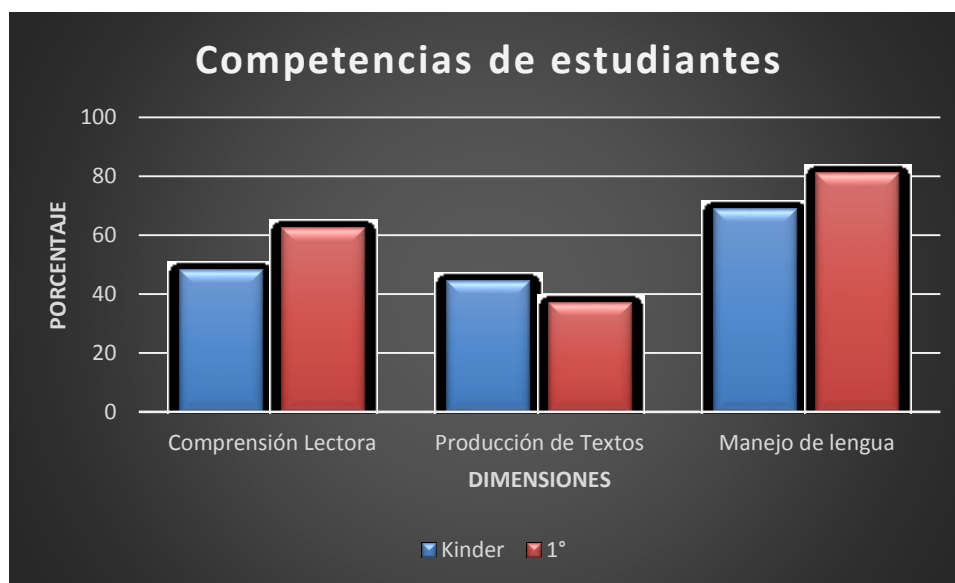


Fig. 1
 Competencias de estudiantes con discapacidad intelectual en Segundo Nivel Transición (kinder) y primero nivel

Al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes se observa que hay diferencias significativas ($p < 0,05$) en los puntajes entre las dimensiones y entre los cursos. A continuación se muestran los porcentajes de logro obtenidos por los estudiantes en cada nivel en las diferentes dimensiones evaluadas:

NIVELES	CL	CL	PT	PT	ML	ML
No Desarrollado:	04	7%	11	19%	2	3,5%
Emergente:	15	26%	13	23%	5	8,8%
En Desarrollo:	18	32%	15	26%	13	23%
Desarrollo Satisfactorio:	20	35%	12	21%	16	28%
Muy Desarrollado:	0	0%	06	10,5%	21	37%

Tabla 2

Porcentaje de logro en las dimensiones de Comprensión Lectora, Producción de textos y Manejo de la Lengua en 2 nivel de Transición

A continuación se muestra el nivel el desempeño de los estudiantes en el primer nivel

NIVELES	CL	CL	PT	PT	ML	ML
No Desarrollado:	0	0%	7	19%	1	3%
Emergente:	02	5,5%	14	39%	0	0%
En Desarrollo:	14	39%	9	25%	3	8%
Desarrollo Satisfactorio:	16	44%	6	17%	11	31%
Muy Desarrollado:	4	11%	0	0%	21	58%

Tabla 3

Porcentaje de logro en las dimensiones de Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua en Primer Nivel.

Obtener porcentaje de logro en niveles de Comprensión Lectora (literal, inferencial y crítica), Producción de texto y Manejo de la Lengua.

Además de los resultados generales obtenidos en cada dimensión existen porcentajes de logro en diferentes rasgos y en Comprensión Lectora se encuentran los siguientes:

Estructura y Funciones: Reconocimiento de las estructuras de los textos. Utilización y funcionalidad.

Indicadores: Reconoce textos narrativos, informativos, poéticos, interactivos, continuos, discontinuos, a partir de sus claves y sabe su funcionalidad y propósito.

Comprensión Literal: Recuperación de la información explícita en el texto.

Indicadores: Reconoce detalles, ideas principales, secuencias, relaciones, entre otras.

Comprensión Inferencial: Integración de la información del texto y los conocimientos previos al lector.

Indicadores: Deduce detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones causa-efecto, rasgos de los personajes, predice resultados, anticipa contenidos entre otros.

Comprensión Crítica: Construir interpretaciones personales, emitir juicios, analizar las intenciones del autor, entre otros.

Indicadores: Reconoce juicios críticos de realidad o fantasía, de hechos y opiniones de propiedad, de valor, conveniencia; capta intencionalidad del autor, entre otros

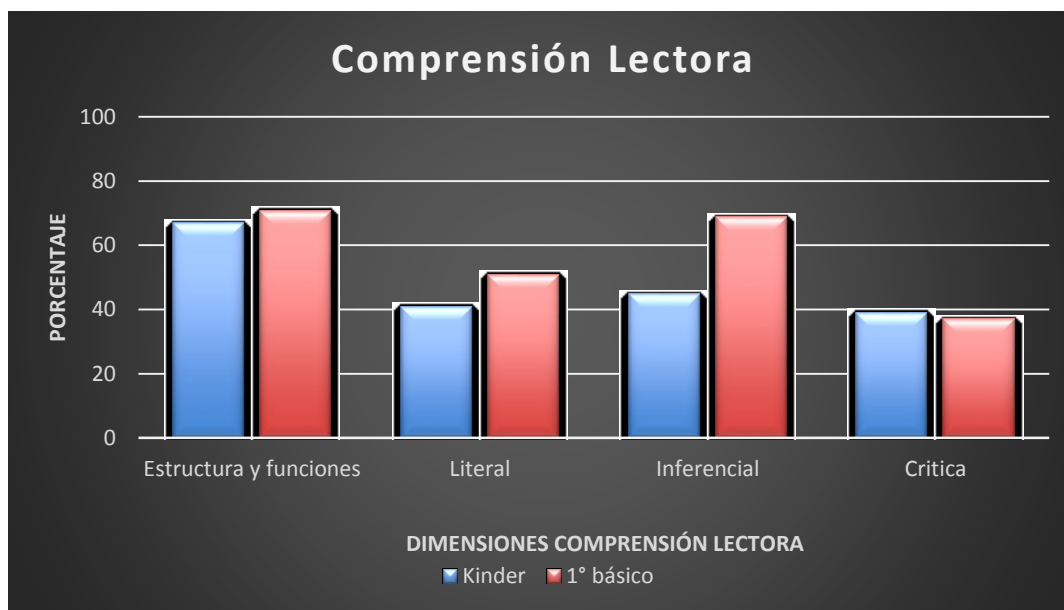


Fig 2

Comprensión Lectora y sus dimensiones, de estudiantes con discapacidad intelectual en segundo nivel de transición (kinder) y primer nivel

Kinder: Hay diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los distintos dimensiones; sin embargo Estructura y Funciones presenta diferencias con todas las otras categorías ($p < 0,05$), de esta forma:

- Estructura y funciones \neq Literal
- Estructura y funciones \neq Inferencial
- Estructura y funciones \neq Crítica
- Literal=Inferencial
- Literal=crítica

Primero: Hay diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los distintos aspectos; los que presentan diferencias son:

- Estructura y Funciones \neq Crítica;
- Inferencial \neq Crítica

En Producción de Textos se encuentran los siguientes rasgos:

Adaptación a la situación comunicativa: Adaptación del texto a los distintos parámetros de la situación comunicativa.

Indicadores: El texto es pertinente a la intención comunicativa o propósito. Su lenguaje se adapta a la relación con el destinatario. La diagramación, instrumento y soporte se adecúa a la intención. Presentación limpia legible.

Ideas: El corazón del mensaje, el contenido del texto, el tema principal, junto con los detalles que lo enriquecen y profundiza.

Indicadores: Incluye los elementos principales y los detalles que lo sustentan, de manera clara y precisa.

Voz: Capacidad expresiva personal del autor, su creatividad, su propia mirada, su sentido de estético y también su convicción y compromiso.

Indicadores: Muestra un sello personal, originalidad y vitalidad. Capta el interés del lector. Muestra reflexión sobre el significado.

Elección de Palabras: Forma de usar el lenguaje y el vocabulario.

Indicadores: Utilización de un vocabulario preciso y pertinente. Permite lectura fluida. Conectores que hilan el texto.

Fluidez y Cohesión: Ritmo y flujo del lenguaje.

Indicadores: Naturalidad del desarrollo de las ideas. Permite lectura fluida. Conectores que hilan el texto.

Estructura y Organización: Estructura interna del texto, el hilo que conduce el significado central, el patrón lógico y, a veces, divergente de las ideas.

Convenciones Gramaticales: Sintaxis, morfosintaxis y ortografía.

Indicadores: Oraciones en orden lógico. Concordancia de género y número. Ortografía literal, puntual y acentual adecuada.

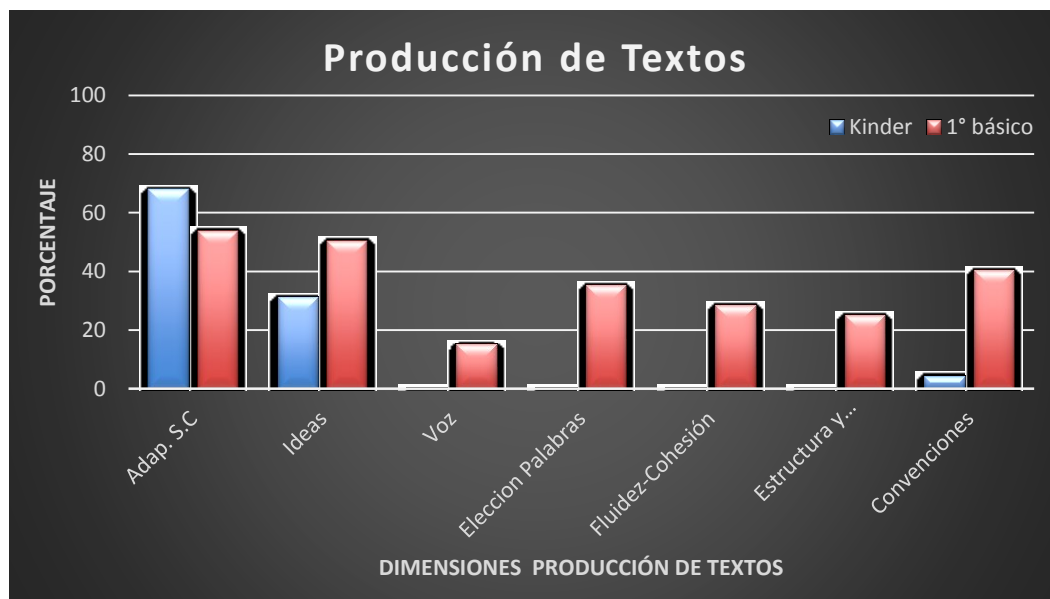


Fig 3

Producción de textos y sus dimensiones, de estudiantes con discapacidad intelectual

Kinder: Hay diferencias significativas ($p < 0,05$) entre las distintas dimensiones.

- Adaptación \neq ideas
- Adaptación \neq Convenciones
- Convenciones \neq ideas

Primero: Hay diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los distintos aspectos Las diferencias están dadas por:

- Voz \neq Elección
- Voz \neq Fluidez
- Voz \neq Estructura
- Voz \neq Ideas
- Voz \neq Convenciones
- Ideas \neq Fluidez
- Ideas \neq Estructura

En Manejo de la Lengua se evalúan dos rasgos: conciencia fonológica y conocimiento del alfabeto como se muestra a continuación:

Conciencia fonológica: Discriminación y reconocimiento de los sonidos del habla y de su secuencia.

Indicadores: Identifica los sonidos de una palabra y los sonidos iniciales y finales. Reconoce y construye rimas y aliteraciones. Capta las sílabas que componen las palabras. Discrimina las palabras dentro de una frase escuchada o dicha.

Conocimiento del alfabeto: Reconocimiento de las letras escritas y de su nombre. Conoce el alfabeto de memoria.

Indicadores: Reconoce las letras escritas y dice sus nombres. Por ejemplo, “eme”. Conoce la secuencia alfabética y ordena palabras alfabéticamente.

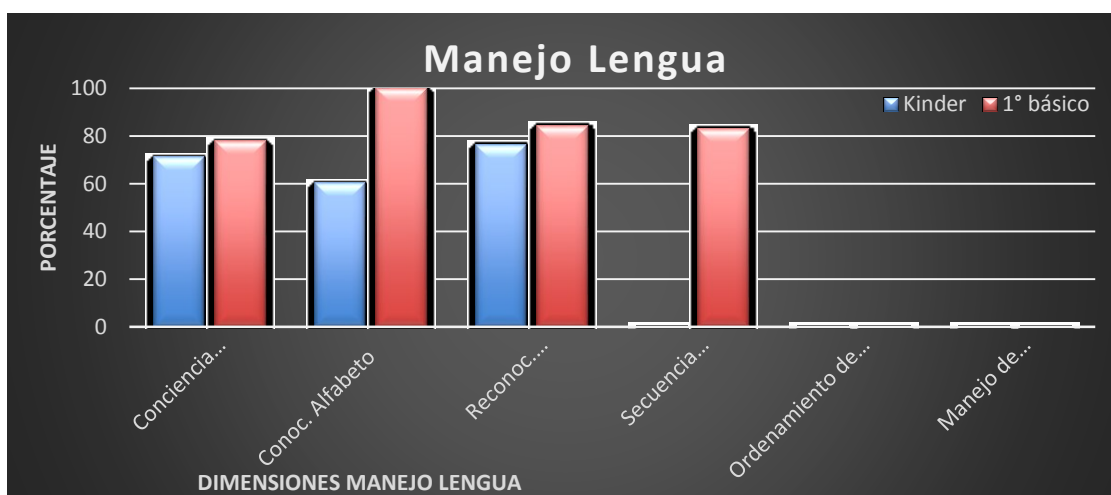


Fig. 4

Manejo de lengua y sus dimensiones, de estudiantes con discapacidad intelectual

Kinder: Hay diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los distintos aspectos. Las diferencias están dadas por:

- Conocimiento de las letras \neq Reconocimientos de palabras.

Primero: Hay diferencias significativas ($p < 0,05$) entre los distintos aspectos. Las diferencias están dadas por:

- Conciencia Fonológica \neq Conocimiento de las letras

Analizar la influencia de la Conciencia Fonológica en la Comprensión Literal

Los resultados obtenidos dicen que la conciencia fonológica no tiene relación con la comprensión literal ($p > 0,05$) como se aprecia en el siguiente cuadro:

Pruebas de Chi-cuadrado de Pearson

		Conciencia fono
Comprensión lectora	Chi cuadrado	570,464
	Gl	576
	Sig.	0,557

Tabla 4

Prueba de Chi- cuadrado de Pearson relación conciencia fonológica y comprensión literal.

Hipotesis nula: no hay relación entre ambas variables.

P= 0,55 por tanto no hay relación entre las variables.

Analizar la influencia de Fluidez en la Producción de Textos.

Al analizar los datos, se llega al resultado que la producción de textos no tiene relación con la fluidez ($p > 0,05$)

Pruebas de chi-cuadrado de Pearson

		Fluidez
Producción textos	Chi cuadrado	137,672
	Gl	124
	Sig.	0,189

Tabla 5

Prueba de chi-cuadrado de Pearson de relación entre fluidez y producción de textos

Discusión de los resultados

Como se mencionó anteriormente de los 103 estudiantes evaluados el 55% de ellos no sabe leer encontrándose en el segundo nivel de transición (kinder), pero cabe señalar que aún en este nivel se observa un desarrollo disarmónico en las dimensiones de Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua, es decir a pesar de la edad que poseen aún presentan competencias muy básicas. Al aplicar una Anova para visualizar la diferencia entre las distintas dimensiones, se aprecia que existen diferencias significativas entre los diferentes niveles (2NT y primer nivel) y dimensiones, lo que significa que los estudiantes en situación de discapacidad intelectual presentan competencias muy heterogéneas independientemente de la edad que posean y del curso en que se encuentren.

En relación al segundo objetivo el de obtener porcentaje de logro en Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua se puede mencionar que en Comprensión Lectora hay diferencias significativas entre Estructura y Funciones, Comprensión Literal, Comprensión Inferencial y Crítica, lo que es coherente con los resultados generales de la investigación en relación a las competencias heterogéneas que poseen las PsD Intelectual, no existiendo un patrón predecible en sus habilidades, y muchas tareas que los lectores expertos piensan que las PsD no van a lograr por su complejidad si

las logran y aquellas tareas lectoras que parecen sencillas o más básicas no las logran. Los buenos lectores despliegan estrategias antes, durante y después de leer, que los ayudan a acceder a los diferentes niveles de comprensión de manera eficaz, como leer con algún propósito y según este desarrollar diferentes estrategias como son la activación de conocimientos previos, hipótesis, inferencias, formulación de preguntas, prelectura entre otras³⁶. En cambio los estudiantes con discapacidad intelectual presentan escasas estrategias para monitorear sus procesos cognitivos razón por la cual no desarrollan una buena comprensión.

En Estructura Funciones los estudiantes obtienen un promedio de 47% en el reconocimiento de estructura de textos narrativos, informativos, poéticos, interactivos, continuos y discontinuos como son una boleta, calendario entre otros. Son capaces de identificar diferentes superestructuras, sin embargo no se advierte un conocimiento más profundo de su organización interna, silueta y propósitos. Este aspecto presenta mayores diferencias, lo que se puede explicar porque en el proceso de alfabetización, los educadores promueven principalmente los textos narrativos, especialmente los cuentos y no favorecen en forma sistemática la enseñanza de otras estructuras textuales como son los textos expositivos y textos auténticos, por tanto la enseñanza de la lectura es restringida a cuentos tradicionales y aun cuando se trabaja con textos auténticos no se les enseña a interrogarlos y a construir los significados a partir de las claves textuales y contextuales. “No hay aprendizaje significativo sin actividades auténticas. Se construye el conocimiento y se logran aprendizajes eficaces en la medida en que las actividades que desarrolla el niño tienen sentido, relevancia y propósito”³⁷

Sin embargo aún en los textos narrativos presentan una comprensión parcial de su superestructura, identificando y recordando sólo algunos elementos de la presentación, desarrollo y final. Esta escasa alfabetización en diferentes tipos de textos, es generada por la creencia en primer lugar que las PsD no lograrán desarrollar competencias lectoras que les permitan leer en forma independiente por las limitaciones que presentan en su funcionamiento intelectual, por tanto no van a poder acceder al significado de diferentes textos, por lo cual docentes y familia no los estimulan adecuadamente provocando un círculo vicioso, lo que impacta en la zona de Desarrollo Próxima propuesta por Vigotsky, ya que siempre se trabaja en la zona real y no se proponen actividades más desafiantes que logren aprendizajes más significativos y desarrollen sus procesos cognitivos básicos como son la atención, memoria y percepción y los procesos cognitivos superiores como son el lenguaje y pensamiento de acuerdo a su edad.

El aprendizaje y desarrollo del lenguaje se aprende en un contexto social determinado, donde se van incorporando actividades del día a día como el baño, las comidas, el juego entre otras. El lenguaje nutre de contenido el mensaje, siendo el medio por el cual se comunican las necesidades y deseos³⁸. El lenguaje es el motor del

³⁶ J. Baumann, La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula (Madrid: Aprendizaje Visor, 1990); S. Defior, Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas (Granada: Ediciones Aljibe, 2000); D. Cassany; M. Luna y G. Sanz, Enseñar Lengua (Barcelona: Editorial Graó, 2011); I. Solé, Estrategias de Lectura...; M. Condemarín, Estrategias para la Enseñanza de la Lectura (Santiago: Ariel Educación, 2013) y F. Cuetos, Psicología de la Lectura (Madrid: Wolters Kluwer, 2013).

³⁷ Gloria Inostroza, Aprender a formar niños lectores y escritores: Talleres de Formación docente (Santiago de Chile: LOM Ediciones S.A., 2003), 42.

³⁸ M. Puyuel y J. Rondal, Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje (Madrid: Masson S. A., 2003).

pensamiento, ya que es el medio por el cual el pensamiento e ideas se transmiten y cuando éste se ve afectado interfiere negativamente en todo el procesamiento de la información, esto queda en evidencia cuando los alumnos deben reconocer diferentes tipos de textos, ya identifican los diferentes textos y son capaces de mostrarlos según las diferentes instrucciones, pero les cuesta extraer información de ellos y reconocer con mayor profundidad su estructura, extraer ideas principales y secundarias, tener conciencia de los propósitos del texto y comprender la información en sus diferentes niveles.

Esta baja comprensión también se ve interferida como se menciona anteriormente por un procesamiento de la información cualitativa y cuantitativamente descendido, puesto que no observan en forma sistemática los estímulos, además que les cuesta mantener la atención y retener la información entregada tanto en forma oral como visual. Además se aprecia que les cuesta comprender el vocabulario presente en el texto tanto a nivel de la microestructura como la macroestructura, para Van Dijk citado por Cassany, nos dice que “la macroestructura de un texto es la representación abstracta de la estructura global de su significado”,³⁹ es decir es un tipo de esquema donde se diferencian en forma jerárquica las ideas principales y secundarias de un texto. Los lectores y escritores expertos llegan a construir este tipo de estructuras, organizando las ideas y accediendo al sentido global del texto. Situación que los estudiantes con discapacidad intelectual no logran quedándose en la microestructura, es decir a nivel de comprensión y producción de oraciones, no logrando acceder al sentido completo.

Existen diferencias significativas entre los aspectos Estructura y Funciones; y Comprensión Crítica, estos resultados son predecibles, ya que la Comprensión Crítica requiere de procesos cognitivos de alto nivel como son pensamiento y lenguaje además de experiencias personales desde donde puedan posicionarse y criticar un texto. También existen diferencias significativas entre los niveles de Comprensión Inferencial y Comprensión Crítica, esto se puede explicar porque la última como se mencionó anteriormente va a apelar al capital cultural personal a su marco referencial donde la persona va a hechar mano para opinar, analizar y criticar un texto, mientras que la Comprensión Inferencial si bien también apela a los conocimientos del mundo se va a relacionar más con los datos que aporta el texto. “Leer es siempre un encuentro entre el individuo y un texto, y la comprensión entre lector y texto. En este sentido, el lector es co-creador del texto”⁴⁰

En Comprensión alcanzan un porcentaje de logro de 46%, pero cabe mencionar que ésta se ve interferida por la capacidad de retención de la información. Defior⁴¹, señala que la comprensión de un texto es producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información almacenada en su memoria y la que le proporciona el texto. En el caso de las personas con discapacidad intelectual se observa en primer lugar dificultades para prestar atención, Zeaman y House (1963) citados por Verdugo y Canal⁴² 2005 señalan que el principal hallazgo de sus investigaciones es que las personas con discapacidad intelectual muestran dificultad para atender a las diferentes dimensiones de un estímulo, como son por ejemplo la forma, el color o la posición entre

³⁹ D. Cassany; M. Luna y G. Sanz, Enseñar Lengua... 35.

⁴⁰ Gloria Inostroza, Aprender a formar niños lectores y escritores... 89.

⁴¹ S. Defior, Las Dificultades de Aprendizaje...

⁴² M. Verdugo Alonso, Personas con Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras (Madrid: Siglo Veintiuno, 2005).

otras características. En cambio en el estudio de Fisher y Zeaman basados en el modelo de procesamiento de la información de Atkinson y Shiffrin se da mas importancia a la función de la retención en la atención, es decir que la atención está mediatizada por los procesos de retención.

En las PsD existe una baja retención de la información oral al escuchar un cuento y una baja retención de la información al leer un texto, recordando sólo algunas ideas que apuntan a la microestructura, no logrando acceder a la macroestructura del texto. La memoria es considerada un proceso cognitivo básico par el procesamiento de la información, ya que interfiere en todos los procesos mentales, para Atkinson y Shiffrin citado por Feldman⁴³ la memoria estaría dividida en tres componentes: sensorial, a corto y largo plazo. De toda la información que llega a la memoria sensorial de todos los sentidos, la atención selecciona la que llegará a la memoria a corto plazo, donde se codifica y almacena temporalmente la información (20 segundos), si ésta es de nuestro interés y se repasa pasará a la memoria de largo plazo. En ésta última se puede almacenar la información de forma permanente y parece tener capacidad ilimitada. Craik y Lockhart citados por Varela, Avila y Fortoul⁴⁴ señalan que es mas provechoso centrarse en las modalidades del procesamiento de la información mas que en las estructuras de la memoria, lo que significa que cuanto más profundo sea el procesamiento de la información, mas facil será su recuerdo, es decir entre más estrategias se utilicen para recordar mejor será el recuerdo.

En el caso de las PsD no asumen un rol activo en su aprendizaje, por tanto no se observan estrategias para recordar como repaso, subrayado, planificación, apuntes entre otros, por lo cual la información no se almacena en la memoria de largo plazo, es decir no generan estrategias nemotécnicas espontáneamente, ni generalizan las aprendidas, por lo que se requiere de su enseñanza,⁴⁵ Flavell, Frederick y Hoyt; Kreutzer, Leonard y flavell y Eyde y Altman citados por Verdugo, señalan que los niños con discapacidad intelectual leve o moderada a medida que crecen son más concientes de de que su memoria puede fallar y que entre más estudien mejor se recordará los contenidos de la tarea.

En resumen los estudios más importantes sobre las deficiencias indican que las PsD presentan una capacidad limitada de procesamiento de la información, tienen menos capacidad de atención para distribuir las en los demas procesos cognitivos, además que no distribuyen bien la atención según las demandas de la tarea y poseen menos estrategias nemotécnicas para recordar los estímulos. “El nivel de vocabulario es la variable que presenta la correlación más alta con la comprensión lectora, una relación que disminuye en la medida que existe un desconocimiento de los términos presentados en el texto”⁴⁶, el papel de los conocimientos previos y el conocimiento temático es fundamental, es decir la familiaridad que posea el lector y conocimiento del tema es un factor determinante en la comprensión de un texto. Stanovich citado por Villalón, señala que las dificultades iniciales en lectoescritura se agudizan con el tiempo, aumantando la brecha con sus pares, tendencia denominada “efecto Mateo”⁴⁷ por el versículo de la biblia (Mateo, 25,29) que dice

⁴³ R. S. Feldman, Psicología: Con aplicaciones en países de habla hispana (Mexico: Mc Graw Hill. 2009).

⁴⁴ M. Varela; M. Avila y T. Fortoul, La Memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina (Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. 2005).

⁴⁵ M. Verdugo Alonso, Personas con Discapacidad...

⁴⁶ M. Villalón, Alfabetización Inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2008), 29.

“Porque a todo el que tiene se le dará y le sobrá, pero al que no tiene, aún lo que no tiene se le quitará”.

En la dimensión Producción de Textos hay diferencias significativas entre los aspectos Adaptación e Ideas; esto se explica porque las PsD son expuesta principalmente como se dijo anteriormente a textos narrativos por lo cual no saben como relacionarse con otro tipo de textos y no saben que ideas deben incorporar en el texto, presentando procesos deficientes en la composición del texto, lo que se evidencia en ideas subdesarrolladas, escrito poco organizado, palabras cuyo significado no es compartido con el lector o escrito muy corto.

El Modelo Cognitivo explica cuales son los procesos que pone en juego una persona al escribir, las estrategias que utiliza, operaciones que requiere y cómo interactúan entre sí todos estos aspectos. El Modelo de Flower y Hayes destaca 3 grandes ideas en la composición escrita: la memoria a largo plazo del escritor, el contexto en que se produce un texto y los procesos cognitivos implicados en la producción del texto. Los escritores deben apelar a sus conocimientos del mundo almacenados en su memoria y deben producir el texto según los propósitos y motivaciones, además del conocimiento del destinatario. Los procesos y operaciones implicadas en la producción del texto van a requerir de procesos de planificación (metas, generación de ideas, organización), escritura, reescritura, edición y socialización. De acuerdo a lo observado en las PsD todos estos momentos de la escritura se presentan disminuídos, ya que no se aprecian algunos momentos como la planificación, reescritura o preocupación por la edición del texto⁴⁸.

También existen diferencias significativas entre Voz, Fluidez, Ideas y Convenciones Gramaticales, debido a varias razones; en primer lugar por la poca experiencia mediada que poseen las PsD en diversas tipologías textuales, escribiendo principalmente textos narrativos y textos descriptivos, segundo al presentar interferidos tanto los procesos cognitivos de bajo nivel (pero no menos importantes en el acto mental como son la atención, memoria y percepciones) como los procesos cognitivos superiores (lenguaje y pensamiento) les cuesta nutrir de sentido el mensaje, adaptarse a la estructura del texto, expresar sus sentimientos y tercero como no tienen la necesidad y oportunidad de escribir textos en contextos reales no interiorizan de forma eficiente las convenciones gramaticales: ortografía literal, acentual y puntual, “La buena redacción consiste en expresarse por escrito con exactitud, para decir sólo lo que se pretende comunicar; con claridad, para evitar interpretaciones erróneas, y con originalidad, para que el escrito tenga un estilo personal”⁴⁹ Los niños ha medida que crecen van adquiriendo la lengua materna, van dándose cuenta que existen reglas para combinar los sonidos (al unir dos fonemas se forman las sílabas y al unir sílabas se forman palabras) de las formaciones morfológicas (plural-singular, género, tiempos verbales, etc), concordancia sustantivo y adjetivo, sujeto y verbo entre otros, lo que le permiten comunicarse en forma efectiva y cuando van al colegio y aprenden a leer y escribir comienzan a ser conscientes de las reglas gramaticales, pero sin ligar a dudas que para redactar o expresarse por escrito con claridad y coherencia se requiere dominar el lenguaje a través de una práctica constante⁵⁰.

⁴⁸ D. Cassany; M. Luna y G. Sanz, Enseñar Lengua... y S. Defior, Las Dificultades de Aprendizaje...

⁴⁹ A. P. Sánchez, Taller de Lectura y Redacción 2 (México: Thomson, 2005), 194.

⁵⁰ C. Chávez y A. León, La Biblia de la Gramática (Barcelona: Lexus. 2009) y R. A. Martín Vegas, Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Barcelona: Editorial Síntesis. 2009).

“La importancia del lenguaje se valora cada vez más en la pedagogía moderna. El lenguaje no sólo define al ser humano sino también a las relaciones fundamentales que establecemos con la realidad interior y con el mundo que nos rodea (Alliende & Condemarin, 1982). La estimulación de las habilidades verbales constituye la base del desarrollo del pensamiento del niño y de la calidad de sus futuros aprendizajes.”⁵¹

Existen también diferencias significativas en los rasgos de Ideas y Fluidez, obteniendo mejor desempeño los estudiantes que se encuentran en un primer nivel, lo que podría deberse porque al haber logrado acceder al código escrito, los estudiantes presentan mayores recursos cognitivos. En cuanto a las diferencias entre Ideas y Fluidez cabe señalar que a los estudiantes les cuesta adaptarse a la situación comunicativa en forma independiente, necesitando niveles de ayuda para poder entender las instrucciones, además presentan escaso vocabulario tanto pasivo como activo lo que incide en la expresión de sus ideas, además les cuesta ordenar sintacticamente las oraciones.

En fluidez se observan escasos conectores, utilizando principalmente el conector “y”, lo que dificulta la coherencia y la cohesión del texto, les cuesta ordenar la información de manera lógica y comprensible para el lector. Para Van Dijk, “La coherencia es la propiedad del texto que selecciona la información (relevante/irrelevante) y organiza la estructura comunicativa de una manera determinada (introducción, apartados, conclusiones. etc.)”⁵², la coherencia es la relación existente entre todas las partes del texto para lograr que se entienda el mensaje, es decir el equilibrio entre el contenido, la forma y su estructura textual. La Cohesión consiste en que las proposiciones, oraciones y párrafos del textos estén unidos de forma que se den sentido entre sí, usando diversos procedimientos léxicos, semántico y gramaticales, pueden ser de distinto tipo repeticiones o anáforas, relaciones semánticas, enlaces o conectores.⁵³

La investigación cognitiva proporciona modelos explicativos de la producción del lenguaje escrito, codificación de las palabras y composición escrita, la comparación de las actividades que llevan a cabo los escritores expertos han puesto en evidencia una serie de estrategias cognitivas y metacognitivas en relación a los procesos de planificación, escritura, reescritura, edición y socialización. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual se aprecia que no planifican sus textos y una vez que los escriben no vuelven a leerlo para introducir ajustes, ni tampoco se preocupan mucho de su edición, esto se puede explicar a que muchas veces la escritura no se produce en contextos reales, por lo que no se presenta la necesidad de revisar sus escritos para mejorarlos. Aprender a escribir implica necesariamente ser capaz de escribir textos y comunicar un mensaje escrito inmersos en situaciones comunicativas reales.

En la dimensión Manejo de la Lengua en Segundo Nivel de Transición (Kinder): Hay diferencias significativas entre los distintos aspectos. Las diferencias están dadas en Conocimiento de las Letras y Reconocimiento de Palabras. Situación que podría deberse a que los estudiantes no conocen el alfabeto en su totalidad, por tanto no leen todas las palabras; leen sin mayor dificultad palabras familiares, regulares y aquellas que presentan dos sílabas y de fácil complejidad; como son las sílabas directas (consonante-vocal), pero les cuesta leer palabras que contienen sílabas indirectas, compuestas entre otras. Se

⁵¹ T. Marchant; I. Recart; B. Cuadrado y J. Sanhueza. Pruebas de Dominio Lector: para alumnos de enseñanza básica. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2004), 4.

⁵² D. Cassany D.; M. Luna y G. Sanz, *Enseñar Lengua...* 35.

⁵³ A. P. Sánchez, Taller de Lectura y Redacción...

observa además dificultades en el acceso a la ruta visual y auditiva como señala Defior, ya que a pesar que manejan la correspondencia fonema-grafema (CFG) decodifican las palabras como si fuera la primera vez que las ven, no utilizando la ruta visual para leer las palabras de una sola vez sin volver a decodificarlas, lo que enlentece su velocidad lectora. Presentan una distribución más homogénea de su rendimiento entre las categorías de “En Desarrollo” y “Desarrollo Satisfactorio”. Existen diferencias significativas entre Conciencia Fonológica y Conocimiento de las Letras. En Conciencia Fonológica alcanzan un 75% de logro en promedio, esta dimensión implica separar palabras en sílabas, identificar los dibujos que comienzan con el mismo sonido e identifica palabras que comienzan con /m/, /n/ y /t/ y el conocimiento del alfabeto. En el Conocimiento del nombre de las letras obtienen un 72% y en el reconocimiento de palabras y de secuencia de oraciones logran un 60%, pero cabe destacar que para que comprendieran las instrucciones se les debe dar más apoyo en las instrucciones.

Los estudiantes que rindieron el primer nivel, en el rasgo de Conciencia Fonológica obtienen un 75% de logro en promedio, es decir, a pesar de que ya saben leer, aún algunos estudiantes les cuesta realizar la segmentación silábica y las palabras con mayor dificultad son las que contienen diptongos en algunas de sus sílabas. El 94% de los estudiantes tiene conocimiento del alfabeto y el 78% reconoce las palabras que se le dicen y son capaces de mostrarlas. La conciencia fonológica es un aspecto crítico para el aprendizaje de la lectura, ya que para aprender a dominar la habilidad lectora se requiere la toma de conciencia de la estructura fonológica del lenguaje hablado y habilidad de segmentación fonológica. El fracaso en el dominio de la decodificación actúa como cuello de botella que dificulta acceder de mejor manera a la comprensión lectora, esto se debe a que los lectores ocuparían más recursos atencionales para tratar de descifrar el texto, produciéndose un recarga en la memoria operativa, olvidando el significado de las palabras, perdiendo el hilo conductor y presentando dificultades para acceder al sentido global del texto.⁵⁴

Los resultados obtenidos al analizar la influencia de la Conciencia Fonológica en la Comprensión Literal señalan que la Conciencia Fonológica no tiene relación con la Comprensión Literal, pero esto se puede explicar por que las tareas solicitadas en la prueba son muy elementales para la edad de los estudiantes y los contenidos de los textos son fáciles para ellos, por tanto no se aprecia la influencia de la Conciencia Fonológica en la Comprensión Literal. Este resultado difiere con lo propuesto por Marchant⁵⁵ en su investigación quien señala que existe una asociación positiva entre el nivel de calidad de lectura oral y el dominio de contenido y habilidades como la comprensión de lectura silenciosa, manejo del vocabulario que poseen los estudiantes y la redacción de textos. Diversos estudios correlacionales y experimentales señalan una relación positiva entre el rendimiento lector y habilidades fonológicas; y más aún las habilidades fonológicas en la etapa prelectora tendrían un valor predictivo.⁵⁶ Es posible predecir el comportamiento lector al evaluar la habilidad para discriminar fonema inicial de las palabras, identificar algunos nombres escritos y conocer algunas letras del alfabeto antes de comenzar la enseñanza formal de la lectoescritura.⁵⁷ En una investigación realizada señalan que “entre primer y tercer año primario la conciencia fonológica (CF) fue claramente el predictor más potente

⁵⁴ S. Defior, *Las Dificultades de Aprendizaje...*

⁵⁵ Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B. y Sanhueza, J. *Pruebas de Dominio Lector: para alumnos de enseñanza básica* (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2004)

⁵⁶ S. Defior, *Las Dificultades de Aprendizaje...*

⁵⁷ Luis Bravo, *Lenguaje Escrito y Dislexias* (Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2005).

de la lectura”⁵⁸, diversos autores señalan la importancia de esta habilidad para el dominio lector.

Para que tenga lugar un buen aprendizaje lector, el niño debe tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos. Y dichos aspectos deben ser entrenados, pues la lectura, al igual que la escritura, como herramientas culturales que son, necesitan un aprendizaje específico que supone la consecución de unos objetivos.⁵⁹

Los objetivos que apuntan al desarrollo de la conciencia fonológica, desarrollo de representaciones léxicas adecuadas, rica memoria semántica, amplia memoria operativa entre otros. Cuando los niños se familiarizan con los textos impresos desde pequeños y aprenden a leer en forma independiente, no solo se amplía su vocabulario, estructuras gramaticales y competencia ortográfica, sino que toda su estructura mental se beneficia, la lectura se convierte en la principal fuente de enriquecimiento del lenguaje⁶⁰.

Limitaciones y proyecciones

Una de las limitaciones del estudio es que no se evaluaron otras variables que influyen en la comprensión del lenguaje escrito, como la conciencia fonológica, habilidades semánticas y sintácticas, como así también el proceso de alfabetización emergente que promueve la familia.

En cuanto a las proyecciones de esta investigación se pretende seguir investigando desde una perspectiva cognitiva sobre los procesos cognitivos que se ponen en juego en el procesamiento de la información en lectura y escritura en PsD intelectual, relacionándolos con otros factores derivados de la familia y de la enseñanza propiamente tal.

Conclusiones

Al analizar los resultados obtenidos por los estudiantes insertos en escuelas Especiales en los niveles Básico y Talleres Laborales se puede apreciar que de los 103 estudiantes evaluados, 57 estudiantes no saben leer, encontrándose en el segundo nivel de transición lo que corresponde al 55% de la muestra como se mencionó anteriormente.

Los resultados de esta evaluación indican que el 35% de los alumnos que si sabe leer se encuentra en el primer, mostrando competencias heterogéneas en las dimensiones Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua, es decir, que aún no han desarrollado completamente la conciencia fonológica, que es una habilidad básica y esencial para segmentar la cadena oral en partes más pequeñas y que permitirá la automatización de la decodificación-codificación y liberación de recursos cognitivos que favorecerán la comprensión lectora y producción de textos. Cabe mencionar que sólo el 10% de la muestra presenta competencias que los ubican entre un segundo y cuarto nivel.

⁵⁸ Luis Bravo, Lenguaje Escrito y Dislexias... 181.

⁵⁹ M. Puyuel y J. Rondal, *Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje* (Madrid: Masson S. A., 2003), 284.

⁶⁰ M. Condemarín, Estrategias para la Enseñanza de la Lectura...

El 65% de la muestra se encuentra en los niveles más bajos de desempeño: “No Desarrollado”, “Emergente” y “En Desarrollo” en 2NT, situación que no difiere en la prueba de primer nivel donde obtienen un 44,5% en los niveles: Emergente y En Desarrollo. Situación preocupante se quiere formar ciudadanos alfabetizados que posean las competencias del siglo XXI para enfrentar todos los desafíos que la modernidad trae consigo. Pero también los bajos resultados obtenidos por los estudiantes ponen en una situación crítica al apoyo brindado por los entornos más importantes del microsistema⁶¹ familia y escuela que no estarían promoviendo entornos alfabetizadores que permitan la emergencia y el acceso formal de la lectura y escritura.

Un aspecto importante a destacar son los enfoques actuales para la enseñanza de la lectura y escritura que señalan que aprender estas destrezas deben ser en contextos reales significativos para los niños y niñas, donde se privilegie las diferentes tipologías textuales, incluyendo los textos auténticos propios de su entorno inmediato, además de revisar los métodos que se utilizan para la enseñanza formal privilegiando el fonético de marcha ascendente, que para las estudiantes con discapacidad no es el más indicado porque divide el lenguaje en unidades sin sentido, lo que dificulta el acceso y progreso en la lectura. Se requiere con urgencia que se les brinde oportunidades para acceder a diferentes tipos de textos que les ayuden en su inserción en la sociedad como es leer un diario, leer un contrato, una boleta, entre otros.

El desempeño de los estudiantes en comprensión lectora indican que están afectados todos los niveles, desde el literal al crítico posiblemente porque no procesan la información de manera activa, presentando además interferidos negativamente tanto los procesos cognitivos de bajo y alto nivel.

En relación a la conciencia fonológica uno de los resultados indica que no tiene relación con la comprensión literal, pero estos resultados pueden explicarse como se dijo anteriormente a la edad que presentan los estudiantes, ya que de alguna manera a pesar que no han desarrollado esta habilidad completamente, compensan esta dificultad apelando a otros recursos cognitivos que le permiten comprender un texto, como son sus conocimientos previos acerca de un tema en particular, recalcando además que los contenidos de los textos corresponden a niños de 5 a 6 años que corresponden a kinder y primer año básico.

En cuanto a los resultados que indican que las ideas no influyen en la fluidez de la producción de textos, podría explicarse por el escaso uso de los conectores utilizados en la redacción lo que dificulta la fluidez.

Bibliografía

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. Discapacidad Intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo (11a ed.). Madrid: Alianza Editorial. 2011.

Arnaiz, P. Educación Inclusiva una escuela para todos. Málaga: Ediciones Aljibe. 2003.

⁶¹ U. Bronfenbrenner, La Ecología Del Desarrollo Humano...

Baumann, J. La comprensión lectora: Cómo trabajar la idea principal en el aula. Madrid: Aprendizaje Visor. 1990.

Braslavsky, B. Enseñar a entender lo que se lee: La alfabetización en la familia y en la escuela. Buenos Aires: Fondo de Cultura de Argentina S. A. 2008.

Bravo, Luis. Lenguaje Escrito y Dislexias. (4a ed.). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2005.

Bronfenbrenner, U. La Ecología Del Desarrollo Humano: Experimentos en entornos naturales y diseñados. Barcelona: Editorial Paidós. 2002.

Brust, J. Diagnóstico y tratamiento en neurología. México: Mc Graw Hill. 2012.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. Enseñar Lengua. Barcelona: Editorial Graó. 2011.

Castanedo, C. Deficiencia mental aspectos teóricos y tratamientos. Madrid: Ediciones CCS. 2001.

Condemarín, M. Estrategias para la Enseñanza de la Lectura. (2th ed.). Santiago: Ariel Educación. 2013.

Cuetos, F. Psicología de la Lectura. (8th ed.). España: Wolters Kluwer. 2013.

Chávez, C. y León, A. La Biblia de la Gramática. Barcelona: Lexus. 2010.

Defior, S. Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo, lectura, escritura, matemáticas. (2a ed.). Granada: Ediciones Aljibe. 2000.

Díez de Ulzurrun Ascen (Coord.). El aprendizaje de la lectoescritura una perspectiva constructivista. Vol. II. España: Editorial Graó. 2000.

Feldman, R. S. Psicología: Con aplicaciones en países de habla hispana. (8a ed.). Mexico: Mc Graw Hill. 2009.

Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, P. Metodología de la Investigación. (5a ed.). Mexico: Mc Graw-Hill Interamericana. 2010.

Inostroza, Gloria. Aprender a formar niños lectores y escritores: Talleres de Formación docente. Santiago: LOM Ediciones S. A. 2003.

Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B. y Sanhueza, J. Pruebas de Dominio Lector: para alumnos de enseñanza básica. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2004.

Martín Vegas, R. A. Manual de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Barcelona: Editorial Síntesis. 2009.

Montero, Delfin. Conducta adaptativa y discapacidad intelectual: 50 años de historia y su incipiente desarrollo en la educación en Chile. Estudios Pedagógicos XXXVII, N° 2: 345-361.

Palacios, A. El Modelo Social de Discapacidad: Orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las personas con Discapacidad. Madrid: Grupo Editorial CINCA. 2008.

Pérez, I. P. Educación especial: Técnicas de intervención. Madrid: Mcgraw. 2003.

Puyuel, M. y Rondal, J. Manual de desarrollo y alteraciones del lenguaje. Madrid: Masson S. A. 2003.

Marchant, T.; Recart, I.; Cuadrado, B. y J. Sanhueza. Pruebas de Dominio Lector: para alumnos de enseñanza básica. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2004.

Sánchez, A. P. Taller de Lectura y Redacción 2. México: Thomson. 2005.

Solé, I. Estrategias de Lectura. España: Graó. 2005.

Varela, M.; Avila, M. y Fortoul, T. La Memoria: definición, función y juego para la enseñanza de la medicina. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana. 2005.

Verdugo Alonso, M. Personas con Discapacidad: Perspectivas Psicopedagógicas y Rehabilitadoras. Madrid: Siglo Veintiuno. 2011.

Villalón, M. Alfabetización Inicial: Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile. 2008.

Linkografía

Congreso europeo sobre las personas con discapacidad. La declaración de Madrid. Recuperado de <http://www.ub.edu/integracio/docs/normativa/internacional/Declaracio-Madrid.pdf> 2002.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Convención sobre los derechos del niño. Recuperado de https://www.unicef.es/sites/www.unicef.es/files/CDN_06.pdf 1989.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Normas Uniformes Sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF 1993.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF 1994.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf> 2006.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. El Desafío de la Alfabetización en el Mundo. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170s.pdf> 2008.

Organización Mundial de la Salud. Clasificación interfuncional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud: Versión abreviada. Imprime Garfo, S. A. 2001.

Organización Mundial de la Salud. Informe Mundial sobre la discapacidad. Recuperado de http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf?ua=1 2011.

Para Citar este Artículo:

Miranda Castillo, Angélica María. Alfabetización en lectura y escritura en personas en situación de discapacidad intelectual. Rev. Incl. Vol. 3. Num. 1, Enero-Marzo (2016), ISSN 0719-4706, pp. 115-145, en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-3-num-1-ene-mar-2016/7-oficial-vol-3-num-1-ene-mar-2016-mg.-angelica-maria-miranda-castillo.pdf>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.