

Este Informe Final corresponde al requisito curricular de Investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Brenes Bonilla, Manuela (Mat. N° 07619/06) y Murialdo, Carla (Mat. N° 07477/06), de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.

El que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Brenes Bonilla, Manuela (Mat. N° 07619/06) y Murialdo, Carla (Mat. N° 07477/06), conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los días del mes de del año 20.....

Firma, aclaración y sello del Supervisor

Atento al cumplimiento de los requisitos prescritos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar la aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Brenes Bonilla, Manuela (Mat. N° 07619/06) y Murialdo, Carla (Mat. N° 07477/06).

Firma y aclaración de los miembros integrantes de la Comisión Asesora

Fecha de aprobación.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas las personas que colaboraron para que esta investigación sea posible. En primer lugar a Paula, nuestra supervisora de tesis, que con su espíritu enérgico y amable nos incentivó y guió para llevar a cabo este trabajo. A los docentes que estuvieron dispuestos a colaborar desinteresadamente. A nuestras familias, los que están y los que ya no, por incentivarnos, por creer en nosotras, contenernos y brindarnos su apoyo constante, de lo contrario no hubiera sido posible llegar hasta acá. A nuestros amigos por estar dispuestos en todo momento a ayudarnos. Finalmente a los niños con discapacidad intelectual, que nos inspiraron a realizar este trabajo.

Levantémonos pues y hagamos

Con el corazón dispuesto a todo;

Sin dejar de conseguir, sin dejar de perseguir,

Aprendamos a trabajar y a esperar.

(Henry Wadsworth Longfellow; 1833)

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN - REQUISITO CURRICULAR
PLAN DE ESTUDIOS O.C.S 143/89

NOMBRE Y APELLIDO DE LAS ALUMNAS:

Brenes Bonilla, Manuela Mat. N° 07619/06
Murialdo, Carla Mat. N° 07477/06

CÁTEDRA O SEMINARIO DE RADICACIÓN:

Seminario de orientación “Estrategias Terapéuticas y Psicoeducativas en Discapacidad Mental”

SUPERVISOR:

Lic. Paula A. Zingales

TITULO DEL PROYECTO:

“Estrategias pedagógicas más usadas por docentes en la enseñanza de la iniciación lectora a niños de primaria, de 1ro a 3er grado, con discapacidad intelectual.”

Resumen

El objetivo de la investigación es indagar sobre las estrategias pedagógicas y la percepción que tienen los docentes de prácticas del lenguaje tanto de escuelas de educación especial como de escuelas convencionales, sobre sus estrategias para la enseñanza-aprendizaje en la iniciación lectora a niños de 1ro a 3er grado con discapacidad intelectual.

La muestra estará compuesta por docentes pertenecientes al área de “prácticas del lenguaje” de primero a tercer grado, de escuelas convencionales y de escuelas de educación especial de la ciudad de Mar del Plata, a quienes se les administrarán entrevistas semidirigidas y una escala tipo Likert.

Los datos obtenidos permitirán establecer si en dichos colegios los docentes de prácticas del lenguaje cuentan con estrategias acordes para la enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual.

PALABRAS CLAVE: Discapacidad Intelectual- Aprendizaje- Docentes- Iniciación lectora- Lectoescritura.

Motivos y antecedentes

1. Motivos

Al cursar el seminario de orientación “Estrategias Terapéuticas y Psicoeducativas en Discapacidad Mental”, comprendimos la importancia que el aprendizaje de la lectoescritura tiene en particular para los chicos con discapacidad intelectual.

Aprender a leer y escribir permite a los niños progresar tanto en la escuela como en las actividades de la vida diaria, y es importante para los chicos con discapacidad intelectual poder lograr cierta autonomía, dentro de los límites que presentan, en algunas actividades que realizan.

Así, nos surgió la necesidad de indagar si los docentes encargados de la alfabetización de dichos chicos, tienen las estrategias adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura, específicamente para la iniciación lectora.

2. Discapacidad Intelectual

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001) en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), expresa que la: *“Discapacidad es término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)”* (p. 231).

Schalock et al. (citado por Verdugo & Schalock, 2010) expresan que: *“La Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual y como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años”*.

3. La enseñanza – aprendizaje en la iniciación lectora.

Vigotsky (1978), al hablar del “aprendizaje” hace referencia al concepto de “Zona de Desarrollo Próximo” que es:

(...)la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p.10)

Vigotsky (1987) hace referencia más precisamente al par “aprendizaje-enseñanza” expresando que:

(...) la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño.

Desde este punto de vista aprendizaje no equivale a desarrollo; no obstante el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Sí pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas. (p.12)

(...) aprender a leer y a escribir tempranamente permite estar en condiciones de aprender los contenidos previstos en las diversas áreas de conocimiento y, por lo tanto, a progresar en la vida escolar. Ese progreso sostenido le permitirá adquirir los conocimientos esenciales para continuar sus estudios, insertarse en el mundo del trabajo, participar activamente del universo cultural y ejercer integralmente sus derechos ciudadanos. (Prácticas del lenguaje. Material para docentes primer ciclo educación primaria. Dirección de cultura y educación, Provincia de Buenos Aires. IIPE – UNESCO, 2011. p. 6)

Al ser el docente quien está cotidianamente con los alumnos, se lo considera, por lo tanto, una figura esencial para que lo anteriormente citado pueda cumplirse.

La adquisición del sistema de escritura involucra aprendizajes muy específicos, entre ellos el conocimiento del alfabeto, la forma gráfica de las letras, sus

nombres, su valor sonoro y la combinación de éstas para representar significados. Conocer el lenguaje escrito implica reconocer los usos, las funciones, los géneros, las tramas y las características lingüísticas que presentan los textos de circulación social. (Prácticas del lenguaje. Material para docentes primer ciclo educación primaria. Dirección de cultura y educación, Provincia de Buenos Aires. IIPE – UNESCO, 2011. p.34)

Tomamos como antecedente a Stanislas Dehaene en *Aprender a Leer (2015)*, que plantea “*Aprender a leer consiste en tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral a fin de vincularlas con el código visual de las letras*”. (p.32)

Descifrar la escritura alfabética requiere que, ya en el interior de las palabras, orientemos la atención para detectar sus piezas elementales: precisamente, las letras. El niño debe comprender que estos elementos no son muy numerosos y que sus combinaciones, en un orden estricto de izquierda a derecha, son las que definen la palabra. (Dehaene, S. 2015. p. 47)

“Únicamente la enseñanza de la conversión de letras en sonidos permite que los niños se desarrollen de modo autónomo, porque sólo así tendrán la libertad de leer cualquier palabra nueva que ellos elijan una vez que han adquirido las correspondencias.” (Dehaene, S. 2015. p. 49)

Según Dehaene (2015), el ámbito escolar debe ayudar a generar en los niños el interés por la lectura y debe proveer los medios para su aprendizaje. Considera que tanto el análisis de las palabras en letras como el ensamblaje de letras en palabras son de utilidad. Además le da importancia a aprender a trazar las letras, ya que el dominio del gesto de escritura aumenta la efectividad de una intervención basada sobre el entrenamiento fonológico. Asimismo considera que cumplen un rol importante la práctica de la lectura en voz alta y enriquecer el vocabulario.

Objetivo general

Establecer la percepción que tienen los docentes de prácticas del lenguaje sobre sus estrategias para la enseñanza-aprendizaje en la iniciación lectora a niños de 1ro a 3er grado, con discapacidad intelectual.

Objetivos específicos

- 1) Describir y caracterizar la modalidad de enseñanza de los docentes de prácticas del lenguaje en la iniciación lectora a niños con discapacidad intelectual.
- 2) Comparar las técnicas de enseñanza para la iniciación lectora de los docentes de escuelas de educación especial con las de docentes de escuelas convencionales.
- 3) Determinar si las técnicas utilizadas por los docentes son adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual.

Hipótesis

- 1) La mayoría de los chicos con discapacidad intelectual no sabrían leer y escribir o lo harían en un nivel muy básico.
- 2) Las estrategias utilizadas por los docentes en las escuelas para la enseñanza de la iniciación lectora, resultarían ineficientes para chicos con discapacidad intelectual.
- 3) Las estrategias utilizadas por los docentes no lograrían captar el interés de los niños con discapacidad intelectual, para aprender a leer y escribir.

Muestra

Aproximadamente 60 docentes de prácticas del lenguaje, tanto de escuelas de educación especial, como de escuelas convencionales que tengan niños con discapacidad intelectual integrados.

Tipo de investigación e instrumentos

Llevaremos a cabo un estudio de tipo exploratorio descriptivo utilizando, para ello, una escala tipo likert y entrevistas semidirigidas como instrumentos de recolección de datos. Los mismos nos permitirán medir la percepción de los docentes respecto a sus estrategias para la enseñanza-aprendizaje en la iniciación lectora a niños con discapacidad intelectual y arribar a los objetivos propuestos.

Cronograma de actividades

ACTIVIDADES	MESES					
	1	2	3	4	5	6
Relevamiento del material bibliográfico	x	x	x	x	x	x
Confección del marco teórico		x	x			
Construcción de técnicas		x	x			
Contacto con las instituciones educativas			x	x	x	
Administración de los instrumentos				x		
Análisis de los datos					x	
Elaboración del informe final						x

Referencias Bibliográficas.

- Dehaene, Stanislas (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Argentina. Siglo Veintiuno Editores, 2015.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Recuperado de <http://www.imsero.es/InterPresent2/groups/imsero/documents/binario/435cif.pdf>
- Prácticas del lenguaje. Material para docentes primer ciclo educación primaria. Dirección de cultura y educación, Provincia de Buenos Aires. IIPE – UNESCO, 2011.
- Verdugo, M.A., & Schalock, R.L (2010). *Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual*. SIGLO CERO Revista Española sobre Discapacidad Intelectual, Vol. 41 (4), Núm. 236, 7-21. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publication/264208772_7_SIGLOCEROChanges_in_the_Understanding_and_Approach_to_Persons_with_Intellectual_Disability/links/5459fbfe0cf2bccc4912f095.pdf
- Vigotsky, L, S (1978). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf

Firma del Supervisor

Firma de las alumnas

Resultado de la evaluación (aprobado/rehacer)

Fecha:

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
ANTECEDENTES	7
CAPÍTULO 1: DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL	23
CAPÍTULO 2: EL PAR ENSEÑANZA-APRENDIZAJE	44
CAPÍTULO 3: APRENDER A SER UN LECTOR AUTÓNOMO	52
CAPÍTULO 4: ESCRIBIR NO ES UN ACTO NATURAL NI ESPONTÁNEO	69
CAPÍTULO 5: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LECTOESCRITURA	81
CAPÍTULO 6: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LECTOESCRITURA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL.....	90
ASPECTOS METODOLÓGICOS	108
TABULACIÓN Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO	112
INTERPRETACIÓN CUALITATIVA DE LOS DATOS	144
DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	156
DIFICULTADES PRESENTADAS	163
DEBATES Y CONCLUSIONES	165
BIBLIOGRAFÍA	170
ANEXO	176

INTRODUCCIÓN

En el marco de la cursada del seminario de orientación “Estrategias Terapéuticas y Psicoeducativas en Discapacidad Mental”, y habiendo tenido, a partir de ello, acercamiento a las dificultades y falta de logros que se presentan en la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual, nos surgieron distintos interrogantes.

Partimos de la definición de Discapacidad Intelectual de La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD), que expresa que la misma “(...) se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años. (Schalock et al)” (Verdugo, M. A. & Schalock, R. L., 2010, p.8).

En principio nos interesó comenzar con un acercamiento al problema e indagar sobre la percepción que los docentes de escuelas especiales como de escuelas convencionales presentan al respecto, teniendo en este último caso, niños incluidos con discapacidad intelectual. Como así también indagar sobre las estrategias que utilizan, para detectar por qué los niños con discapacidad intelectual no lograrían aprender a leer y escribir en los sistemas educativos, teniendo en cuenta a partir de la información obtenida en el seminario, que hay psicólogos especializados que logran que los niños aprendan la lectoescritura, como es el caso de nuestra directora de tesis, donde todos los chicos aprenden a leer y escribir.

Para ello, seleccionamos una muestra compuesta por docentes de la ciudad de Mar del Plata, pertenecientes al primer ciclo del nivel primario, es decir, estando a cargo de 1ro, 2do y 3er año, ya que consideramos que en ese ciclo es cuando se da comienzo a la iniciación lectora, dentro de las instituciones educativas. Y donde el sistema educativo considera que el niño, al concluir este ciclo, ya sabría leer y escribir.

Esta delimitación no fue pensada a nivel de las edades cronológicas de los niños, ya que en lo referente a la discapacidad intelectual consideramos que las edades de los alumnos pueden no estar relacionadas con estos niveles educativos.

Creemos que este proyecto de investigación es pertinente al actual contexto, y que no es ajeno a las autoridades gubernamentales en el ámbito de educación, siendo así que la Dirección General de Cultura y Educación (2018) de la Provincia de Buenos Aires, en su reformulación del Diseño Curricular, revé cuestiones atinentes a esta temática, dando importancia a la lectoescritura dentro de las prácticas del lenguaje, manifestando: “En Prácticas del Lenguaje, se han incorporado orientaciones y definiciones para fortalecer la adquisición del sistema de escritura, todo ello en el marco del enfoque social de las prácticas de escritura” (p.7).

A su vez reconoce y hace hincapié en ciertas falencias que se presentan en tal proceso de enseñanza-aprendizaje en lectoescritura.

Por otro lado, sin perder de vista las problemáticas presentes en la adquisición de tal proceso en las escuelas sede de Discapacidad Intelectual, encontramos antecedentes en la Circular Técnica General n°3, emitida en la ciudad de La Plata por la Dirección de Educación Especial (2012) de la Provincia de Buenos Aires. A partir de un proyecto, recabaron datos permitiendo hacer un diagnóstico de la situación, y consecuentemente buscaron brindar aportes para el logro de la alfabetización en adolescentes con discapacidad intelectual (p. 3).

También vemos que la Resolución CFE N° 311/16 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aborda la discapacidad desde un modelo social, producto de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras con que se encuentran en el entorno, que no permitiría la igualdad de condiciones con los demás, al evitar su plena participación en la sociedad. Y promueve por tanto, el derecho de tales personas a la educación, sin discriminación y en igualdad de oportunidades, garantizando un sistema de educación inclusivo (Consejo Federal de Educación, 2016, p.1).

En relación a lo antes mencionado, la Dirección General de Cultura y Educación (2017), en su resolución RESFC-2017-1664-E-GDEBA-DGCTE, resuelve aprobar la educación inclusiva asegurando condiciones de igualdad y valoración de las diferencias, como también el desarrollo de una propuesta pedagógica que les permita a las personas con discapacidades el máximo desarrollo de sus posibilidades. Estableciendo que la educación es un

derecho personal y social y que la educación inclusiva, alcanza a todos los sujetos, incluidos aquellos que están en situación de discapacidad. Teniendo como base los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común (pp. 1-4).

En fin, todos estos antecedentes previamente mencionados, hacen evidente las falencias con las que nos encontramos en la actualidad en relación a la educación en discapacidad intelectual. Siendo un llamado de alerta y de urgencia a transformar esta situación, a partir de un mayor compromiso, una formación adecuada y especializada, abriendo la posibilidad a deconstruir significaciones equívocas y caducas, desde un lugar de elucidación crítica, que permita pensar la discapacidad intelectual desde otro lugar, donde las dificultades de la persona con discapacidad intelectual, no deriven en un “dejar de hacer”, en creer que por tal discapacidad no logra y no logrará aprender. Siguiendo a Castoriadis, “pensar lo que se hace y saber lo que se piensa”. Ubicándonos en un lugar de revisión y capacitación continua, que permita la apertura a procesos de subjetivación, que den lugar a las distintas singularidades, y al respeto por el otro, sabiendo que si bien las personas con discapacidad intelectual presentan algunas dificultades, las mismas se pueden superar con las estrategias adecuadas. Si no aprenden no es porque no sean capaces de hacerlo, sino porque no se utilizan las herramientas necesarias para esa persona.

Consideramos que es un desafío a lograr a futuro, conjuntamente con los docentes, el de poder mejorar en base a las estrategias propuestas y trabajando en equipo, para que los niños puedan tener una buena inclusión educativa.

A partir de este trabajo de investigación, intentaremos responder los siguientes interrogantes: ¿Por qué la mayoría de los niños con discapacidad intelectual no sabrían leer y escribir?; ¿Las estrategias utilizadas por los docentes en las escuelas para la enseñanza de la iniciación lectora, son adecuadas para niños con discapacidad intelectual?; ¿Se encuentran los docentes capacitados para dicha enseñanza?; ¿Creen los docentes que los niños no logran aprender a leer y escribir por límites propios de su discapacidad? ¿Creen que no lo lograrán nunca?

A partir de la recolección de datos, al solicitar la colaboración de docentes, nos surgieron nuevos interrogantes ante las negativas a recepcionar las encuestas en algunos casos, y en otros al negarse a responderlas una vez recepcionadas. Nos preguntamos si hay resistencia por parte de los docentes a aprender nuevas estrategias y/o especializarse; si sienten los docentes que se los está cuestionando por su labor y sienten que se le están quitando sus incumbencias.

Esperamos que los datos obtenidos sirvan para futuras investigaciones, y que promueva una mayor investigación en esta área, ya que no hemos hallado otras investigaciones sobre la presente problemática. También que sirva para que docentes de prácticas del lenguaje puedan

aplicar las técnicas que consideramos han dado frutos, y se logre un mayor compromiso de los actores encargados de tal enseñanza. Donde se tome conciencia de la necesidad de formación en discapacidad intelectual, de manera continua para estar actualizado y brindarle así las mejores herramientas acordes a las demandas de cada niño. Logrando promover una inclusión real que traspase el espacio áulico, abarcando todas las áreas de la sociedad. Aprender a leer y escribir no solo es necesario, sino que es un derecho de todo ser humano.

ANTECEDENTES

En cuanto a la temática que nos convoca encontramos que, el Diseño Curricular (2018) en su actualización expresa que en Prácticas del Lenguaje se presenta la posibilidad de abordar un enfoque alfabetizador equilibrado integrador, en concordancia con los aportes del Diseño Curricular vigente, incluyendo orientaciones para posibilitar otros procesos didácticos.

Este enfoque, destaca la dimensión social del lenguaje, valorando el aprendizaje en función de las prácticas sociales desarrolladas en distintos ámbitos, permitiéndoles a los alumnos ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual se encuentran insertos.

En este contexto, la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan. En las secuencias de enseñanza del enfoque equilibrado todos los ámbitos del área de prácticas del lenguaje son considerados espacios propicios para la alfabetización. Dado que para desplegar las prácticas de lectura y escritura se involucran procesos cognitivos, la metacognición es parte sustancial de la propuesta. Por este motivo, se enseñan estrategias lectoras y de escritura que favorezcan la comprensión y producción de textos al mismo tiempo que se reflexiona sobre la lengua como sistema de modo continuo y simultáneo a las prácticas. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.15)

Siguiendo esta misma línea, el Diseño expresa como desafío “lograr que todos los niños y niñas de nuestra provincia alcancen una educación de calidad que les permitan contar con las herramientas necesarias para construir futuro, lograr autonomía y contribuir al crecimiento de la sociedad bonaerense en su conjunto” (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.13).

Creemos que es sumamente pertinente el logro de la lectoescritura para cualquier niño, pero especialmente para los niños con discapacidad intelectual, para alcanzar su autonomía, y por lo tanto, para todos los aspectos de su vida. Permitiéndoles el saber leer y escribir, progresar en las actividades de la vida diaria, incluyendo la posibilidad de obtener un trabajo, como así también para ejercer sus derechos como ciudadano.

En concordancia con nuestra postura, donde consideramos de gran importancia el aprendizaje significativo, y del docente como guía y habilitante para acceder al aprendizaje, como plantea Vygotsky, L. S. al hacer referencia al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo*:

(...) distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (Vygotsky, L. S., 1978, p.10)

Podemos leer en el Diseño Curricular la prioridad de fortalecer los aprendizajes en las escuelas primarias, priorizando “la innovación y el

intercambio de experiencias como mecanismos para el desarrollo de nuevas modalidades de organización y gestión pedagógica e institucional” (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.13), permitiendo sostener las trayectorias educativas, y la mejora de aprendizajes significativos. Teniendo como propósito el desarrollo de una política pública educativa integral, inclusiva y de calidad.

La escuela es el espacio público donde se produce el encuentro sistemático entre estudiantes, docentes y conocimiento que tiene la responsabilidad indelegable de generar las mejores condiciones de enseñanza para garantizar el desarrollo de las trayectorias educativas de todos los alumnos en los tiempos previstos, en el contexto de las particularidades de cada estudiante. Es necesario fortalecer y disponer un conjunto de acciones que favorezcan el ingreso, la permanencia con aprendizajes significativos. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.13)

Como mencionamos recientemente, el Diseño Curricular vigente, promueve la inclusión, y aclara:

(...) no significa atender a las necesidades de los alumnos con discapacidad dentro del contexto de las escuelas de los niveles obligatorios, sino contemplar la diversidad de todos los estudiantes del sistema para poder dar respuestas adecuadas a cada uno desde las propuestas áulicas. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 22)

A partir de ello, en consonancia con una sociedad que busca ser inclusiva, y donde esto se ve una vez más reflejado en la propuesta del Diseño Curricular vigente al manifestar:

El sistema educativo tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad en el aula ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de discapacidad, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p.22)

No podemos pasar por alto la falta de logros en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños con discapacidad intelectual, lo que reflejaría la carencia del logro de tal inclusión, y nos lleva a preguntarnos si los docentes están capacitados para atender a las necesidades y divergencias de cada alumno. Creemos que aún no.

Sin embargo, ello no es ignorado por el Ministerio de Educación quien plantea que hay barreras que impiden el acceso de los alumnos al conocimiento, como ser la cultura, los docentes y sus rígidas estrategias, y expresa en el Diseño Curricular que:

La dificultad para acceder al conocimiento reside más en la interacción de los alumnos con materiales didácticos inflexibles que en sus propias capacidades. Por eso es necesario que la enseñanza se plantee desde un enfoque en el que el docente pueda hacer

modificaciones en función de las necesidades específicas de sus alumnos. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 23)

Acercándonos específicamente al área de Prácticas del Lenguaje, vemos que concibe el lenguaje “como una práctica social y cultural que se adecua en forma dinámica y con gran versatilidad a contextos de uso particulares” (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 44).

Dentro de los ámbitos de incumbencia de las Prácticas del Lenguaje vemos que:

Las prácticas que se realizan a través de la lectura, la escritura y la oralidad se distribuyen en tres ámbitos de referencia: el ámbito de la literatura, de la formación del estudiante y de la formación del ciudadano. (...) el ámbito de la literatura se propone recuperar una producción cultural (...) que abarca diferentes géneros discursivos literarios a través de los distintos años. En el ámbito de la formación del estudiante, los alumnos aprenden a ejercer las prácticas relacionadas con el estudio –por ejemplo, buscar información, registrarla, exponerla– y articulan con otras áreas de conocimiento. (...) la formación del ciudadano– permite establecer un vínculo directo con la comunidad, a través del análisis crítico de los medios de comunicación, de la distinción entre propagandas y publicidades, del conocimiento del modo de interacción en diferentes instituciones, en síntesis, de la vida social en la que participan como miembros activos y sujetos de derechos. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 44)

Al considerar lo mencionado nos surgen interrogantes. Si los niños con Discapacidad Intelectual no logran aprender a leer y escribir con todo lo que ello implica y habilita, ¿podemos decir que están siendo sujetos de derecho?, ¿o serían sujetos vulnerados?

El Diseño Curricular, como mencionamos antes, prevé para el área de Prácticas del Lenguaje un enfoque alfabetizador equilibrado, considerando que:

En el marco de prácticas de lectura y escritura en diferentes ámbitos –de cuentos, poesías, folletos, calendarios escolares, etiquetas, carteles, tapas de libros, índices, epígrafes–, los alumnos inician su camino lector.

El trabajo de lectura y escritura parte de las conceptualizaciones de los alumnos al recuperar los conocimientos que tienen sobre el tema en cuestión, el género discursivo, las hipótesis sobre el sistema de escritura que les permitan acercarse al significado, anticipando, corroborando o rechazando hipótesis cada vez más ajustadas.

A medida que se avanza en la exploración de los textos y sus significados, se analizan diferentes informaciones lingüísticas que les permiten a los alumnos progresar en la lectura y escritura por sí mismos: cantidad, orden y composición interna de las palabras, reconocimientos de inicios, finales y otras marcas que contribuyan con el reconocimiento de significados (como los prefijos, las marcas

de género y número, entre otras posibles). (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 45)

Por otra parte, también encontramos referencias desde La Dirección de Educación Especial del gobierno de la provincia de Buenos Aires. En su emisión de la Circular Técnica General n°3 , establece que el objetivo de la misma ha sido, a partir de un proyecto llevado a cabo desde su dirección, dar a conocer aportes en la Alfabetización para adolescentes con discapacidad intelectual, que les permita iniciarse en la lectoescritura y la consiguiente integración en los Niveles obligatorios del sistema educativo.

Este proyecto comenzó en el año 2008, cuando la Dirección de Educación Especial indagó acerca de cuáles eran los niveles de logro en la alfabetización, encontrando que en general la alfabetización constituía un problema que necesitaba una revisión en dos aspectos centrales. Uno de ellos se relacionaba con la concepción del sujeto con Discapacidad Intelectual y sus posibilidades de aprendizaje. El otro, con contenidos y metodologías específicas que posibilitaran mejores prácticas vinculadas con la lectura y escritura. La Dirección, ubica por consiguiente esta situación, entre las cinco líneas de acción prioritarias (Dirección de Educación Especial, 2012, p. 3).

Para llevar adelante un diagnóstico exhaustivo, emplearon distintos instrumentos: visitaron escuelas, donde hicieron observaciones de las producciones de los alumnos, tomaron entrevistas a los equipos directivos, docentes y a los adolescentes, tomando como ejes la importancia de la

lectura y escritura en nuestra sociedad y las estrategias para su mejor enseñanza y aprendizaje.

El diagnóstico de la situación muestra las siguientes regularidades encontradas en los aprendizajes que alcanzaban los alumnos:

1- Lograban reconocer vocales y consonantes, pero tenían dificultades para recordarlas.

2- Podían leer palabras cuando estaban asociadas a dibujos.

3- Decodificaban textos breves pero sin comprenderlos, mediante lectura silabeante. Se veían oscilaciones en los mecanismos de conversión de grafemas en fonemas, ya que no solían estar consolidados.

4- Comprendían los textos cuando se los leían, y solo a veces como producto de la lectura por sí mismos. (Dirección de Educación Especial, 2012, pp. 3-4)

Ello traía aparejado, la falta de motivación y frustración ante las propuestas relacionadas a la enseñanza y aprendizaje de la lectura.

Luego se consideró necesario revisar aspectos metodológicos y generar espacios de reflexión sobre la práctica en las escuelas. Así como también fue necesario volver a pensar en las posibilidades de aprendizaje del alumno con Discapacidad Intelectual y con ello, revisar las representaciones y expectativas que todos los actores- docentes, padres, directivos, equipos técnicos, supervisores y alumnos - tenían al respecto:

Se hizo así necesario plantear un cambio de enfoque, por lo cual, trataron temas referidos a la alfabetización que plantean un cambio importante respecto de propuestas tradicionales -concepciones estructuralistas sobre la enseñanza del lenguaje, lo que suponía que aprender las reglas de la gramática posibilitaría luego hablar, leer y escribir en cualquier situación comunicativa- las cuales, refieren, se encuentran descontextualizadas. Y al hacer referencia al Diseño Curricular anterior - vigente en ese entonces- expresa:

El enfoque de Prácticas del Lenguaje -que es el que se presenta en los Diseños Curriculares vigentes- a pesar de la simpleza de su formulación, requiere de un profundo cambio conceptual, sin el cual es muy difícil apropiarse de él. Se trata de un nuevo paradigma, en el que también algunas cuestiones anteriores persisten, pero que necesitan ser repensadas desde esta nueva perspectiva. (Dirección de Educación Especial, 2012, p. 8)

Asimismo, expresa que uno de los cambios más radicales que el Diseño Curricular se propone es ubicar en primer plano las prácticas que los individuos realizan en su vida cotidiana. “Los contenidos formulados en este diseño toman las prácticas del lenguaje que se ejercen en la vida social como modelos de referencia” (Dirección de Educación Especial, 2012, p. 8).

Teniendo por meta ampliar en las aulas el repertorio de posibilidades que el sujeto tiene para los problemas de la vida cotidiana relacionados con esas prácticas. Se impone así:

Revisar en forma completa los contenidos, la metodología, las intervenciones docentes y, en consecuencia, también la forma de evaluar. En síntesis, estamos en presencia de una ruptura respecto de la propia historia de aprendizaje y, en muchos casos, también de la formación recibida en los profesorados, es decir, de las prácticas tradicionales más conocidas. (Dirección de Educación Especial, 2012, p. 8)

En concordancia con ello, se propone en los Diseños Curriculares diferentes formas de trabajo para poner en funcionamiento en la clase: por proyectos, unidades y secuencias didácticas. Todas estas formas se plantean como posibilidades simultáneas.

Al trabajar con proyectos, se busca obtener un resultado concreto y tangible, con lo cual las acciones se organizan en función de ello.

Encaminar las tareas hacia la obtención de un producto, contribuye no sólo a entender la finalidad de aquello que se está realizando sino que también aprovecha la dimensión cognitiva y metacognitiva de tener que planificar en forma conjunta una serie de acciones para alcanzar un objetivo determinado. Fortalecer la metacognición a través de la planificación, regulación y evaluación de estrategias es muy beneficioso para alumnos con Discapacidad Intelectual. (Dirección de Educación Especial, 2012, p. 9)

Para ello, siguiendo tal propuesta, el docente debe orientar a los alumnos en estas tareas, con el objeto de que luego los alumnos puedan

realizarlas de forma autónoma. A su vez, este tipo de trabajos favorecerá a los alumnos con atención lábil e inconstante, ya que se presenta de modo organizado, lo que les resultará más provechoso, que si se enfocaran en actividades sueltas, desorganizadas y que no les resulten significativas. No se debe perder de vista que no todos los contenidos son abordables por medio de proyectos.

Así, las unidades y secuencias didácticas permiten en forma simultánea trabajar otras prácticas del lenguaje. “Las secuencias didácticas son las que permiten ir configurando acciones sostenidas en el tiempo - independientes de los proyectos y unidades- y que andamian diferentes aprendizajes como, por ejemplo, la sistematización de conocimientos sobre la lengua” (Dirección de Educación Especial, 2012, p. 9).

Teniendo en cuenta ello, explicitan los modos de enseñanza que resultan complejos, y a continuación la enseñanza, en principio, por proyectos.

Una forma tradicional de concebir la enseñanza de la lectura y escritura partía de las letras. Este era el primer paso en una secuencia que después de las vocales, presentaba algunas consonantes, para llegar a las sílabas. Luego de formar palabras, se intentaba organizarlas en oraciones para finalmente escribir o leer fragmentos. El último paso eran los textos, etapa en la que culminaba el proceso. Muchos alumnos, de hecho, suelen no poder superar la etapa del silabeo, con la consecuente pérdida de

comprensión de lo que están leyendo. Ahora bien, si su intención es partir de unidades mínimas, ¿por qué este método puede resultar complejo? Pongamos un ejemplo que presente alguna dificultad y que nos ubique como lectores novatos. Para aquellos que ya estamos alfabetizados, pensar en procesos ya automatizados no nos permite identificar con claridad cuáles pueden ser los escollos con los que se encuentra otra persona que está comenzando el camino. Proponemos, entonces, intentar reflexionar en lo que nos implicaría aprender un nuevo alfabeto. (Dirección de Educación Especial, 2012, p. 9-10)

Con esto último, lo que intentan dar cuenta, es que aprender en forma descontextualizada 28 letras, por repetición, no resultaría sencillo, ya que las letras aisladas son unidades abstractas sin sentido.

La experiencia de trabajo del proyecto, “Alfabetización para adolescentes”, evidenció, según lo referido por la Dirección de Educación Especial, que resultó beneficioso para los alumnos con Discapacidad Intelectual, más que otras propuestas con las que no se obtenían logros tan claros.

Por su parte, la Resolución CFE N° 311/16 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aborda la discapacidad desde un modelo social, señalando que la misma es resultado de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras con que se encuentran en el entorno que evitan su participación plena y efectiva en la

sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Consejo Federal de Educación, 2016, p.1).

Asimismo, la referida Convención manifiesta que los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Atendiendo a que se logre efectivizar este derecho, sin discriminación, y sobre la base de la igualdad de oportunidades, garantizarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a:

- a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana; b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas; c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre. (Consejo Federal de Educación, 2016, p. 1)

Al hacer efectivo este derecho, los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad. Pudiendo así, acceder a una educación primaria y secundaria que sea inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás. Se considerará para ello las necesidades individuales y se realizarán los ajustes correspondientes para el logro de una plena inclusión, brindado el apoyo acorde a sus necesidades,

para facilitar su formación efectiva (Consejo Federal de Educación, 2016, p. 2).

La Modalidad de Educación Especial se apoya así, en lo expuesto en el artículo 11 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206

“Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades”. Y asimismo, se compromete a “brindar a las personas con discapacidades, temporales o permanentes, una propuesta pedagógica que les permita el máximo desarrollo de sus posibilidades, la integración y el pleno ejercicio de sus derechos” (artículo 11, inciso n). (Consejo Federal de Educación, 2016, p. 2)

Por ello, es fundamental, tomar decisiones con respecto a las estrategias de enseñanza a utilizar, “como también evaluar, acreditar, promover y certificar los aprendizajes”, basándose en el paradigma del modelo social de la discapacidad y teniendo en cuenta las barreras que impiden el acceso al aprendizaje y la participación, respetando así el principio de no discriminación y el derecho de los alumnos a ser evaluados en su desempeño y logros, conforme a criterios rigurosa y científicamente fundados, y siendo informados al respecto (artículo 126, inciso e) (Consejo Federal de Educación, 2016, p. 3).

Siguiendo esta misma línea, la Dirección General de Cultura y Educación (2017), en su resolución RESFC-2017-1664-E-GDEBA-DGCFYE, resuelve aprobar el Documento “Educación Inclusiva de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y jóvenes-adultos con discapacidad en la provincia de Buenos Aires”, y deroga la Resolución 4635/11, la cual aprobaba el Documento “La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la provincia de Buenos Aires”. En concordancia con ello:

Las Leyes de Educación Nacional 26206 y de Educación Provincial 13688 afirman que la educación es un derecho personal y social y que la educación inclusiva, como derecho, alcanza a todos los sujetos, incluidos aquellos que están en situación de discapacidad.

(...)Ley de Educación Nacional N° 26206: establece (...)“La educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”; que asimismo dicha Ley Garantiza una educación inclusiva asegurando condiciones de igualdad y valoración de las diferencias como también el desarrollo de una propuesta pedagógica que les permita a las personas con discapacidades el máximo desarrollo de sus posibilidades; (...) el “Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, creará

las instancias institucionales y técnicas necesarias para la orientación de la trayectoria escolar más adecuada de los/as alumnos/as con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como también las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar. Asimismo, participarán en mecanismos de articulación entre ministerios y otros organismos del Estado que atienden a personas con discapacidades, temporales o permanentes, para garantizar un servicio eficiente y de mayor calidad”; (...)

Que la Ley Provincial de Educación N° 13.688 en sus Principios, Derechos y Garantías define en su artículo 5 que “la Provincia, a través de la Dirección General de Cultura y Educación, tiene la responsabilidad principal e indelegable de proveer, garantizar y supervisar una educación integral, inclusiva, permanente y de calidad para todos sus habitantes, garantizando la igualdad, gratuidad y la justicia social en el ejercicio de este derecho, con la participación del conjunto de la comunidad educativa”; Que, asimismo, establece una política educativa que brinde una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades, a través de políticas universales y estrategias pedagógicas, que fortalezcan el principio de inclusión sin ninguna forma de discriminación. (Dirección General de Cultura y Educación, 2017, pp. 1-2)

CAPÍTULO 1: DEFINICIÓN Y CLASIFICACIÓN DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La Organización Mundial de la Salud [OMS] (2001) en su Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF), expresa que la: “Discapacidad es término genérico que incluye déficits, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación. Indica los aspectos negativos de la interacción entre un individuo (con una “condición de salud”) y sus factores contextuales (factores ambientales y personales)” (p. 231).

La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD) expresa que: “La Discapacidad Intelectual se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas conceptuales, sociales y prácticas. Esta discapacidad aparece antes de los 18 años”. (Schalock et al.)” (Verdugo, M. A. & Schalock, R. L., 2010, p. 8).

A su vez, la AAIDD le da importancia al constructo actual de discapacidad, manifestando que el mismo:

(...) se centra en la expresión de limitaciones en el funcionamiento individual en un contexto social y que representa una desventaja substancial para el individuo. La discapacidad tiene su origen en una condición de salud que da lugar a déficit en el cuerpo y las

estructuras, limitaciones en la actividad y restricciones en la participación en el contexto de los factores personales y ambientales. (Schalock et al., 2007, pp.6-7)

Por su parte, el constructo de discapacidad intelectual se engloba dentro del constructo general de discapacidad. Surgiendo para enfatizar una perspectiva ecológica que se centra en la interacción persona-ambiente y reconoce, que el funcionamiento humano puede mejorar a partir de la aplicación sistemática de apoyos individualizados.

Así se observa que, el concepto de discapacidad ha evolucionado desde un rasgo o característica centrada en la persona hacia un fenómeno originado por factores orgánicos y sociales. Estos factores dan lugar a limitaciones funcionales que se reflejan en incapacidad o restricciones en el funcionamiento y el desempeño de los roles y las tareas que se esperan de un individuo en un ambiente social (Schalock et al., 2007, p.7).

La importancia de este cambio progresivo en el constructo de discapacidad es que la discapacidad intelectual no sea considerada durante más tiempo únicamente como un rasgo absoluto, invariable de la persona (DeKraai, 2002; Devlieger, Rusch y Pfeiffer, 2003; Greenspan, 1999). Más bien, este constructo socioecológico de discapacidad, y discapacidad intelectual, (a) ejemplifica la interacción entre la persona y su ambiente; (b) se centra en el papel que pueden tener los apoyos individualizados en la mejora del funcionamiento del individuo; y (c) tiene en cuenta la búsqueda y la comprensión de la "identidad de discapacidad", cuyos principios incluyen la autoestima,

el bienestar subjetivo, orgullo, causa común, las alternativas políticas y el compromiso con la acción política (Powers, Dinerstein y Holmes, 2005; Putnam, 2005; Schalock, 2004; Vehmas, 2004). (Schalock et al., 2007, pp. 7-8)

La definición de discapacidad intelectual se acompaña de ciertos aspectos a tener en cuenta:

1. Las limitaciones en el funcionamiento actual deben considerarse en el contexto de ambientes comunitarios típicos de los iguales en edad y cultura. 2. Una evaluación válida ha de tener en cuenta la diversidad cultural y lingüísticas, así como las diferencias en comunicación y en aspectos sensoriales, motores y conductuales. 3. En un individuo, las limitaciones a menudo coexisten con capacidades. 4. Un propósito importante de describir las limitaciones es el desarrollar un perfil de los apoyos necesarios. 5. Con los apoyos personalizados apropiados durante un periodo de tiempo prolongado, el funcionamiento en la vida de la persona con discapacidad intelectual generalmente mejorará. (Luckasson et al. citado en Schalock et al., 2007, p.9)

Consideramos estas cuestiones pertinentes a nuestra investigación y de gran importancia a la hora de pensar en Discapacidad Intelectual, ya que desde nuestro posicionamiento consideramos que los niños con discapacidad intelectual pueden aprender a leer y escribir. La falta de tales logros no se debería a su “falta” de capacidad, sino justamente a un contexto que no resultaría funcional a las necesidades de cada niño, y a la falta de

adaptación de las herramientas de enseñanza a las singularidades de cada niño, en los casos que se intente la iniciación lectora.

Como expresa Flórez Jesús: “El concepto crítico es reconocer que el viejo estereotipo de que las personas con discapacidad intelectual nunca mejoran es falso. Con los apoyos pertinentes, su funcionamiento mejora, a veces de manera insospechada, salvo en casos excepcionales” (2017, Definición y premisas, párr. 6).

Por otro lado consideramos que según como se defina el término, tendrá determinadas consecuencias significativas, cuestión esta que compartimos con Gross y Hahn (2004), Luckasson y Reeve (2001), y Stowe, Turnbull y Sublet (2006), quienes expresan que:

(...) una definición puede hacer a alguien (a) apto o no apto para servicios; (b) ser susceptible de serlo o no (i.e., compromiso involuntario); (c) estar exento de algo o no estar exento (i.e., de la pena de muerte); (d) estar incluido o no estar incluido (como en protecciones contra la discriminación e igualdad de oportunidades); y (e) tener derecho o no tener derecho (i.e., a las prestaciones de la Seguridad Social). (Citado en Schalock et al., 2007, p. 9)

Siguiendo esta misma línea en lo atinente a la definición de discapacidad intelectual brindada por la AADI, y haciendo referencia nuevamente a Flórez Jesús (2017), vemos que el mismo, considera tal definición operativa. Siendo imprescindible para las tareas relacionadas con el diagnóstico y la clasificación, pero considerando que se necesita también

una definición constitutiva de discapacidad intelectual. La misma permitiría hacer referencia no a una condición interna, si no a un estado de funcionamiento, que es algo vivo y complejo. Y se expresa en términos de limitaciones en el funcionamiento humano, conceptualizando la discapacidad desde una perspectiva ecológica y multidimensional, y subrayando el papel fundamental que los apoyos individualizados desempeñan en la mejora del funcionamiento humano.

El marco del funcionamiento humano consta de dos componentes principales:

a) Las dimensiones. Se formulan las siguientes:

- Las capacidades más estrictamente intelectuales.
- La conducta adaptativa, tanto en el campo intelectual como en el ámbito social, o en las habilidades de la vida diaria.
- La salud en su más amplia expresión: física y mental.
- La participación, las interacciones con los demás y los papeles sociales que la persona desempeña.
- El contexto ambiental y cultural en el que la persona se encuentra incluida.

b) Los apoyos. Ejercen un rol fundamental en el funcionamiento humano. (Flórez, J., 2017, Definición y premisas, párr. 8)

Así, Flórez considera que la discapacidad intelectual, según este enfoque, supone la interacción recíproca y dinámica entre habilidad intelectual, conducta adaptativa, salud, participación, contexto y apoyos individualizados.

“El término funcionamiento humano 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 los factores contextuales o ambientales” (Flórez, J., 2017, Definición y premisas, párr. 10).

El objetivo es progresar en la clasificación y descripción de la discapacidad intelectual, a fin de identificar las capacidades y debilidades, puntos fuertes y débiles de la persona en esas áreas o dimensiones que abarcan aspectos diferentes, tanto de la persona como del ambiente en que se encuentra. Como así también establecer y concretar los apoyos que han de favorecer el funcionamiento de cada individuo, como persona singular ubicada en un entorno concreto y dotada de sus problemas y de sus cualidades. De este modo conseguir el máximo funcionamiento individual (Flórez, J., 2017, Definición y premisas, párr. 10-11).

Por su lado, el Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales, en su quinta edición (DSM V), publicado por la American Psychiatric Association incluye a la Discapacidad Intelectual dentro de los Trastornos del Neurodesarrollo, apareciendo el Retraso Global del Desarrollo para niños de menos de 5 años.

La Discapacidad Intelectual incluye tres diagnósticos:

- Discapacidad Intelectual
- Retraso Global del Desarrollo
- Discapacidad Intelectual No Especificada

A su vez, se puede observar que adhiere también a esta nueva mentalidad propuesta por la AADI. Abocadas particularmente al diagnóstico de Discapacidad Intelectual, que es el que nos convoca, podemos corroborar que lo define como un trastorno que se inicia durante el desarrollo e incluye limitaciones en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo. La definición también señala la importancia e influencia del entorno sobre las capacidades intelectuales, siendo necesaria, por tanto, la adecuación de apoyos en los distintos entornos, como ser el colegio, el trabajo, la vida diaria (Santos Ruiz J. L. y Sanz Rodríguez, L. J., 2013).

Desde un enfoque bio-psico-social, considera la Discapacidad Intelectual, o Trastorno Intelectual del Desarrollo (TDI), como también la denomina, como un estado particular de funcionamiento caracterizado por:

- limitaciones en el funcionamiento intelectual (razonamiento, resolución de problemas, pensamiento abstracto, juicio, aprendizaje académico y aprendizaje a través de la propia experiencia),
- limitaciones en las habilidades adaptativas:

Resultan de la no consecución de los estándares sociales y culturales para la independencia personal y la responsabilidad social. Sin el consiguiente apoyo, los déficit adaptativos limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida diaria, tales como la comunicación, la participación social, y la vida independiente, a través de múltiples entornos, tales como la casa, la escuela, el trabajo y la comunidad. (Santos Ruiz J. L. y Sanz Rodríguez, L. J., 2013, p. 5)

- comienzo en el período del desarrollo.

Por otra parte, dicho trastorno, requiere una especificación de acuerdo a su gravedad del funcionamiento adaptativo, ya que este determina el nivel de apoyos que son requeridos.

A continuación presentamos la escala de gravedad de Discapacidad Intelectual de acuerdo al DSM-V:

Nivel de Gravedad	Área Conceptual	Área Social	Área Práctica
Leve	<p>Para niños preescolares, puede no haber diferencias conceptuales obvias. Para niños en edad escolar y adultos, hay dificultades en el aprendizaje de habilidades académicas como la lectura, la escritura, la aritmética, el control del tiempo, o del dinero, y se necesita apoyo en una o más áreas para cumplir con las expectativas relacionadas con la edad.</p> <p>En adultos, está disminuido el pensamiento abstracto, la función ejecutiva (ej. planificación, establecer estrategias o prioridades y flexibilidad cognitiva), y la memoria a corto plazo, así como el uso funcional de las habilidades académicas (ej. lectura, manejo del dinero).</p> <p>Hay un planteamiento más concreto a la hora de solucionar los problemas de lo esperado para personas de su misma edad.</p>	<p>Comparado con personas de su misma edad, los individuos son inmaduros en las interacciones sociales. Por ejemplo, pueden tener dificultades para percibir de una forma válida las claves de la interacción social con iguales. La comunicación, la conversación y el lenguaje es más concreto o inmaduro del esperado por su edad. Puede haber dificultades en la regulación de las emociones y la conducta apropiada para su edad, dichas dificultades se aprecian en las situaciones de interacción con iguales. Hay una comprensión limitada para situaciones de riesgo en situaciones sociales, el juicio social es inmaduro para su edad, y la persona corre el riesgo de ser manipulado por otras personas (inocencia, credulidad).</p>	<p>El funcionamiento del individuo puede ser adecuado para la edad en el cuidado personal. Los individuos necesitan algún apoyo en las tareas complejas de la vida diaria en comparación con sus coetáneos.</p> <p>En la vida adulta, los apoyos típicamente incluyen hacer las compras de la comida, el transporte, la organización de la casa y del cuidado de los niños, preparación de una comida saludable, arreglar asuntos bancarios y el manejo del dinero.</p> <p>Las habilidades de ocio se parecen a las de sus iguales, también lo relacionado con tomar decisiones sobre la organización de las actividades de ocio requiere apoyo. En la vida adulta el desempeño laboral es bueno en trabajos que no tienen mucho peso en habilidades conceptuales. Los individuos generalmente necesitan apoyo para tomar decisiones sobre el cuidado de la salud o decisiones legales, y para aprender a ejecutar habilidades vocacionales competentemente. El apoyo es típicamente necesario para formar una familia.</p>

Nota: Recuperado de “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos” De Santos Ruiz J. L. y Sanz Rodríguez, 2013, pp. 5-6. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20Novedades%20%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Nivel de Gravedad	Área Conceptual	Área Social	Área Práctica
Moderado	<p>A través de las distintas etapas del desarrollo, los individuos muestran un marcado déficit con respecto a lo esperado para las personas de su edad.</p> <p>Para los preescolares, el lenguaje y las habilidades pre-académicas se desarrollan más lentamente.</p> <p>Para los niños en edad escolar, el progreso en lectura, escritura, matemáticas, y la comprensión del tiempo y el dinero ocurre más lentamente a través de los años escolares y es marcadamente limitada en comparación con la de sus iguales.</p> <p>Para los adultos, las habilidades académicas se desarrollan en un nivel elemental, y requieren de apoyo para el uso de dichas habilidades en el trabajo y en su vida cotidiana. La asistencia en el día a día se basa en la necesidad de completar las tareas conceptuales de la vida diaria, e incluso otras personas pueden llevar completamente dichas responsabilidades.</p>	<p>El individuo muestra una marcada diferencia con respecto a sus iguales en la conducta social y comunicativa. El lenguaje hablado es típicamente una herramienta primaria para la comunicación social pero es mucho menos compleja que la de sus iguales. La capacidad para las relaciones es evidente en los lazos familiares y las amistades, y los individuos pueden tener éxito en crear amistades a lo largo de su vida e incluso a veces en establecer relaciones románticas en la vida adulta. Aunque, los individuos pueden no percibir o interpretar las claves sociales de una forma correcta. Los juicios sociales y las aptitudes para la toma de decisiones está limitada, y los cuidadores deben asistir a la persona en las decisiones de la vida diaria. Las amistades desarrolladas típicamente con iguales están a menudo afectadas por las limitaciones en la comunicación y sociales. Se necesita un apoyo significativo para el éxito en situaciones sociales o de comunicación.</p>	<p>El individuo puede cuidar de sus necesidades personales como comer, vestirse, higiene personal como un adulto, aunque requiere de un período extenso de enseñanza y lleva tiempo que la persona pueda ser independiente en estas áreas, y puede necesitar de tener que recordárselas.</p> <p>De manera similar, la participación en las tareas domésticas puede ser conseguida por un adulto, aunque implique extensos períodos de enseñanza, y posteriores apoyos para alcanzar un nivel esperado para los adultos.</p> <p>Puede conseguir un trabajo independiente en empleos que requieran unas limitadas habilidades conceptuales y de comunicación, pero es necesario un importante apoyo por parte de los compañeros de trabajo, supervisores, y otras personas para conseguir alcanzar las expectativas sociales, en los aspectos complejos del trabajo, y las responsabilidades asociadas tales como la programación, el transporte, los cuidados para la salud, y el manejo del dinero. Pueden desarrollarse una variedad de habilidades para el ocio. Típicamente requiere apoyo adicional y necesita de oportunidades de aprendizaje a través de un período extenso de tiempo. La conducta no adaptativa está presente en una minoría significativa, causando problemas sociales.</p>

Nota: Recuperado de “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos” De Santos Ruiz J. L. y Sanz Rodríguez, 2013, pp. 6-7. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Nivel de Gravedad	Área Conceptual	Área Social	Área Práctica
Grave	Está limitada la consecución de habilidades conceptuales. El individuo generalmente tiene una escasa comprensión del lenguaje escrito o de la comprensión de los números, para cantidades, el tiempo y el dinero. Los cuidadores aportan un intenso apoyo para la solución de problemas a través de la vida.	El lenguaje hablado es bastante limitado en términos de vocabulario y gramática. El habla puede consistir en simples palabras o frases y puede ser complementada por estrategias aumentativas. El habla y la comunicación están centradas en el aquí y el ahora de los acontecimientos cotidianos. El lenguaje es utilizado para la comunicación social más que para dar explicaciones. Los individuos comprenden el habla sencilla y la comunicación gestual. Las relaciones con los miembros de la familia es una fuente de placer y ayuda.	El individuo requiere apoyo para todas las actividades de la vida diaria, incluyendo comida, vestido, baño y aseo. El individuo requiere supervisión todo el tiempo. El individuo no puede tomar decisiones responsables sobre su bienestar o el de otros. En la vida adulta, la participación en tareas en casa, de ocio y trabajo requiere un apoyo y asistencia. La adquisición de habilidades en todos los dominios incluye una enseñanza durante largo tiempo y apoyo. La conducta desadaptada, incluyendo autolesiones, está presente en una significativa minoría.

Nota: Recuperado de “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos” De Santos Ruiz J. L. y Sanz Rodríguez, 2013, p. 7. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Nivel de Gravedad	Área Conceptual	Área Social	Área Práctica
Profundo	Generalmente las habilidades conceptuales involucran al mundo físico más que procesos simbólicos. El individuo puede usar objetos para el autocuidado, el trabajo, y el ocio. Puede adquirir ciertas habilidades visoespaciales, tales como emparejamientos y clasificaciones basadas en características físicas. Aunque, deficiencias motoras o sensoriales pueden impedir el uso funcional de objetos.	El individuo tiene muy limitada la comprensión de la comunicación simbólica mediante el habla o gestos. Pueden comprender instrucciones o gestos sencillos. El individuo expresa sus propios deseos y emociones largamente a través de la comunicación no verbal, no simbólica. El individuo puede relacionarse con miembros de la familia, cuidadores y otros familiares bien conocidos, e iniciar y responder a las interacciones sociales a través de las claves gestuales y emocionales. Las deficiencias sensoriales y físicas pueden impedir muchas actividades sociales.	El individuo depende de otras personas para todos los aspectos del cuidado físico diario, la salud, y la seguridad, aunque pueden ser capaces de participar en alguna de estas actividades. Los individuos sin deficiencias físicas graves pueden asistir a algunas de las tareas diarias de casa, como poner la mesa. Acciones sencillas con objetos pueden ser la base de su participación en algunas actividades vocacionales con altos niveles de apoyo. Actividades de ocio pueden incluir, por ejemplo, escuchar música, ver películas, pasear, o ir a la piscina, todas con el apoyo de otros. Las deficiencias físicas y sensoriales son frecuentes barreras para la participación en actividades en casa (más que la mera observación), para el ocio, u ocupacionales. Conductas desadaptadas están presentes en una minoría significativa.

Nota: Recuperado de “DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos” De Santos Ruiz J. L. y Sanz Rodríguez, 2013, p. 8. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>

Creemos importante resaltar, que si bien tales clasificaciones pueden ser útiles, no hay que perder de vista la singularidad de cada persona. Así ser conscientes que las clasificaciones pueden aportar algunos datos generales de las personas con discapacidad intelectual, pero nada nos dice sobre la singularidad de ellas.

En relación con lo explicitado, al hablar de discapacidad intelectual, no podemos dejar de hacer referencia a la importancia de la adquisición por parte de los niños, de su esquema corporal. Particularmente, considerando que si no tienen adquirida la figura humana, tampoco podrán leer y escribir.

El esquema corporal se lo puede conceptualizar como:

(...) una representación mental estructurada del cuerpo propio, que nos proporciona un marco con respecto al cual organizamos, tanto la percepción del espacio y la de la ubicación de los objetos contenidos en él, como nuestros movimientos dentro de ese espacio. (Zingales, P., 2015, p. 1)

Interviene entre otras cuestiones en la conquista de la prensión y los movimientos corporales, necesarios para escribir, también en la conquista de la orientación, indispensable ya sea para escribir y leer- saber por ejemplo que se escribe y lee de derecha a izquierda y de arriba hacia abajo-, por otro lado da cuenta de la posibilidad de discriminar y por lo tanto del desarrollo de la percepción, así poder diferenciar y clasificar, cuestiones estas fundamentales para la lectoescritura como así también para los cálculos - aspectos íntimamente relacionados, ya que si un niño sabe leer y escribir estaría a su vez pudiendo diferenciar signos, entre letras y números-.

Dan cuenta, Jiménez de la Calle I. y Jiménez Ortega J. (2010) en su libro "Psicomotricidad", de la relación del esquema corporal con las actividades escolares y otras áreas psicomotrices. Manifestando que la mayoría de las actividades llevadas a cabo en la escuela primaria, requieren la adecuada adquisición del esquema corporal para su realización apropiada:

La LECTURA requiere:

- Un equilibrio correcto y perfectamente controlado.
- El control de los ojos.

- Discriminar las percepciones visuales y auditivas.
- Una atención y memorización adecuadas.

El aprendizaje de la GRAFÍA exige:

- Una lateralización correcta y bien afirmada.
- Adecuada percepción visual.
- El equilibrio bien controlado.
- Buena coordinación visomanual.

El aprendizaje del CÁLCULO se basa en:

- Buen desarrollo de la percepción visual.
- Un apropiado conocimiento espacio-temporal.
- La adquisición de la noción de número.
- Una adecuada atención y memorización. (p. 26)

También destacan la importancia del *tono*, el cual está relacionado con el equilibrio y la prensión.

Coincidimos con Pardos Afonso, M. en que el objetivo prioritario de la educación para niños con discapacidad intelectual es conseguir el desarrollo integral que le conduzca a la autonomía personal. Ello se logrará teniendo en cuenta además de los aspectos cognitivos, afectivos, sociales, los aspectos motrices. Posibilitará el ser individuos responsables, independientes y seguros de sí mismos, fomentando el respeto por los demás, la cooperación y la convivencia positiva; con ello se logrará que los sujetos alcancen un buen desarrollo individual que les llevará a la realización

personal, a la autonomía. Para esto es preciso que adquieran un buen conocimiento y comprensión de su esquema corporal, lo que les permitirá después conocerse y comprenderse a sí mismos y a los demás (Pardos Afonso, M., 2011, p.1).

Por su parte, como explicitamos en la Resolución CFE N° 311/16 del apartado “Antecedentes” la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad aborda la discapacidad desde un modelo social, señalando en su Preámbulo:

(...) la discapacidad es un concepto que evoluciona y que resulta de la interacción entre las personas con deficiencias y las barreras debidas a la actitud y al entorno que evitan su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.
(Preámbulo, inciso e). (Consejo Federal de Educación, 2016, p. 1)

En lo que respecta a la adquisición del lenguaje, y más específicamente de la lectoescritura, encontramos ciertas limitaciones en los niños con discapacidad intelectual. Se puede observar que poseen un retardo en la adquisición del habla, retrasando esto a su vez el aprendizaje lector.

La comunicación oral constituye un aspecto esencial para el desarrollo integral del niño, vinculada al desarrollo del pensamiento, la memoria, la imaginación, la capacidad de aprender y conocer el medio que lo rodea, y transformarlo.

El lenguaje nos llega principalmente a través de la audición. Ya desde el vientre materno, el niño responde a sonidos de elevada intensidad o a la música. Al nacer, sus primeras señales comunicativas serán el grito y el llanto. A su vez, se manifestará a través de actividades visuales (seguir con la mirada un objeto), motoras (mueve sus brazos, piernas, boca, etc.) y mímicas (sonreír, por ejemplo). Se destacan en esta Etapa Prelingüística los movimientos y sonidos de la succión, preparatorios para que más adelante pueda articular las palabras (Castro, A., 2006, pp. 2-3).

A partir del sexto mes aproximadamente, entramos en la etapa del juego vocal propioceptivo auditivo. Se produce el balbuceo y la lalación, que se caracterizan por ser una combinación de sonidos vocálicos que carecen de significado.

Progresivamente este balbuceo carente de significado va a alcanzar la forma de una actividad intencional y comunicativa: la ecolalia: emisiones articuladas intencionalmente que se dan como respuesta o como imitación de las entonaciones que escucha del adulto.

Cerca del año se comprueba la intención comunicativa del niño por la aparición de ciertos indicadores: alternancia de miradas entre el objeto y al adulto, y la utilización de señales para alcanzar lo que pretende (Castro, A., 2006, p. 3).

Al final del primer año, el niño se encuentra en el Primer Nivel Lingüístico. Las primeras expresiones son unidades silábicas dotadas de

sentido que el niño utiliza para pedir, señalar, compartir, etc. (Monosílabo Intencional). Luego aparecen las secuencias de dos sílabas iguales que el adulto reconoce como palabras y las refuerza otorgándole sentido, con la misma intención de señalar, pedir, etc. (Holofrases). La repetición imitativa va perfeccionando el aparato fonoarticulatorio, mejorando la pronunciación e incrementando el número de palabras.

Alrededor de los dos años entran en la Etapa de Dos Palabras: dos palabras con alto contenido semántico unidas sin nexos (nombres, verbos, adjetivos). Sus combinaciones denotan la comprensión y utilización de distintas relaciones semánticas.

Después de los tres años comienzan lo que llamamos la Etapa de la Frase Simple: comienzan a adquirir las reglas de la sintaxis, se amplía su vocabulario, utilizan artículos y preposiciones, respetan las concordancias de género y número, y las frases pasan a ser más largas y complicadas (Castro, A., 2006, p. 4).

Durante el tercer y cuarto año, el habla del niño comienza a aproximarse cada vez más a la del adulto. El lenguaje se convierte en sí mismo en un medio de conocimiento. Y finalmente, entre los cuatro y cinco años, los niños han adquirido ya los aspectos más importantes del lenguaje, pero como sabemos, este desarrollo y aprendizaje continúa toda la vida (Castro, A., 2006, p. 5).

Como ya dijimos, este proceso “normal” del desarrollo del lenguaje se encuentra frecuentemente alterado en los niños con discapacidad intelectual, observándose en ellos un retraso en la adquisición del habla. Consecuentemente esto producirá un retraso en el aprendizaje lector, como ya veremos.

Jean A. Rondal se especializa en el Síndrome de Down, y más específicamente en la adquisición del lenguaje en dichas personas. En uno de sus artículos, manifiesta que aún quedan muchas preguntas que no tienen una respuesta clara (como es el desarrollo comunicativo y prelingüístico durante el primer año, o las dificultades más tardías en la persona anciana), pero que va apareciendo una visión relativamente completa sobre las adquisiciones, obstáculos, estancamientos, puntos relativamente fuertes y débiles en las habilidades del habla y el lenguaje, sobre las cuales nos referiremos a continuación.

En cuanto al desarrollo prelingüístico del lenguaje en los bebés con Síndrome de Down dice:

Sabemos que después su balbuceo se encuentra retrasado pero no es anómalo, y que sus producciones muestran los mismos tipos fonéticos y emisiones que los de los demás niños. Un hecho preocupante en lo que se refiere al desarrollo prelingüístico de los bebés con síndrome de Down es su marcado retraso en la organización de un balbuceo que tenga en cuenta a su interlocutor en esa especie de preconversación, con la madre en la mayoría de

los casos. Porque los niños de la población general, ya en la segunda mitad de su primer año de vida adaptan su balbuceo a las respuestas que les da su interlocutor. (Rondal, J. A., 2006, p. 2)

Según el autor, muchos chicos con Síndrome de Down muestran serias dificultades oropráxicas y, por ende, articulatorias. Los factores responsables son: ciertas disposiciones anómalas en lo que respecta a la cavidad bucal que afectan el habla; defectos de audición; déficit en la coordinación motora; y problemas de voz (Rondal, J. A., 2006, p. 3).

A su vez, hayamos problemas en el desarrollo léxico-fonológico, el cual está marcadamente retrasado por lo general en los niños con síndrome de Down. Las razones para que esto ocurra son las siguientes:

a) Dificultades en la percepción y producción de sonidos y de secuencias canónicas de sonidos del habla, que constituyen las palabras (los fonemas del lenguaje). Por ejemplo, hay problemas muy pertinaces con los conjuntos de consonantes, la deletación de las consonantes finales de palabra, la vocalización del final de la palabra y otras dificultades que reducen la inteligibilidad del habla.

b) Limitaciones en la memoria a corto plazo, con lo que resulta más difícil la tarea de asociar la forma con el significado.

c) Dificultades para identificar los referentes de las palabras y, por tanto, para construir el significado. Esta es una tarea particularmente problemática, incluso para los niños de la población ordinaria, dado que cualquier signo lingüístico podría referirse a varios aspectos de

los objetos o de los acontecimientos (forma, función, color, número, partes constituyentes, etc.), y que en los intercambios verbales habituales, no se suele dar por lo general ninguna pista a los niños sobre cuál es el aspecto específico de los objetos o de los acontecimientos al que uno se está refiriendo. (Rondal, J. A., 2009, p. 4)

En otro texto, el autor dice que los niños con Síndrome de Down presentan una limitación en la memoria verbal, que retrasa su adquisición del lenguaje. Propone la introducción de símbolos o señales en conjunción con el lenguaje oral, para aumentar la velocidad de producción, favoreciendo una estrategia de comunicación total:

En primer lugar, los niños con síndrome de Down muestran particulares retrasos en la producción del lenguaje (es decir, un retraso superior al que corresponde a su edad mental). La comprensión del vocabulario (y también de la sintaxis) generalmente supera a su capacidad de producción. Hacer gestos que utilicen la motricidad a mayor escala es más fácil de percibir y de producir que los movimientos del habla que son más pequeños, más delicados y finamente sincronizados. Los gestos, por tanto, pueden servir para promover la producción del léxico oral siempre y cuando ambas modalidades estén asociadas (en España: ver Comunicación bimodal en Monfort y col., 2006). En segundo lugar, en los niños con síndrome de Down el procesamiento viso-espacial (incluida la memoria a corto plazo) está mejor preservado que el auditorio-verbal. Por tanto, recurrir a gestos como apoyo para el aprendizaje

de palabras ha de facilitar el almacenamiento de la memoria.

(Rondal, J. A., 2006, p. 4)

Es muy importante tener en cuenta los aportes mencionados por Jean A. Rondal a la hora de pensar las estrategias de enseñanza de la lectoescritura para los niños con discapacidad intelectual, teniendo en cuenta tanto las limitaciones que presentan así como focalizar en la vía visual, ya que el procesamiento viso-espacial se encuentra mejor preservado que el auditorio-verbal.

CAPÍTULO 2: EL PAR ENSEÑANZA- APRENDIZAJE

No podemos pasar por alto la importancia en nuestra investigación, del par enseñanza-aprendizaje. Para ello tomamos a Vygotsky, L. S. quien en su Teoría Sociocultural, hacía hincapié en la participación proactiva de los niños con el ambiente que les rodea, siendo el desarrollo cognoscitivo fruto de un proceso colaborativo, lo que significa que el conocimiento para él se construye. Sostenía que los niños desarrollan su aprendizaje mediante la interacción social, lo que les permite adquirir nuevas y mejores habilidades cognoscitivas como proceso lógico de su inmersión a un modo de vida. Siendo así que el contexto para Vygotsky , L. S. es muy importante.

Aquellas actividades que se realizan de forma compartida permiten a los niños interiorizar las estructuras de pensamiento y comportamentales de la sociedad que les rodea, apropiándose de ellas.

En este sentido, Vygotsky L. S. (1978), al hablar del *aprendizaje* hace referencia al concepto de *Zona de Desarrollo Próximo* que es:

(...) la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz. (p. 10)

Siguiendo esta misma línea Vygotsky L. S. (1987) refiriéndose puntualmente al par *aprendizaje-enseñanza* expresa que:

(...) la ZDP es un rasgo esencial de aprendizaje; es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño. (p. 12)

Con lo cual, podemos decir, que el aprendizaje no equivaldría a desarrollo, si bien el aprendizaje organizado se convierte en desarrollo mental y pone así en marcha una serie de procesos evolutivos que no podrían darse nunca al margen del aprendizaje. Así pues el aprendizaje es un aspecto universal y necesario del proceso de desarrollo culturalmente organizado y específicamente humano de las funciones psicológicas (Vygotsky L. S., 1987, p.12).

En relación a ello, Vygotsky hace una distinción entre Procesos Psicológicos Elementales, comunes al hombre y otros animales superiores, que se corresponden con la línea natural del desarrollo como ser la memoria y la atención. Y por otro lado refiere a los Procesos Psicológicos Superiores que son solo humanos, se desarrollan a partir de la incorporación de la cultura.

Se dividen en rudimentarios, que se desarrollan tan solo por participar en una cultura, como ser la lengua oral, y los avanzados, que requieren de la instrucción, lo cual supone un marco institucional particular: la escuela. La

lengua escrita y los conceptos científicos se incluyen dentro de este (Caldeiro, G. P., s.f.).

Continuando con tales procesos, los cuales resultan afectados en los niños con discapacidad intelectual, Louise Bérubé, según Naveira (2008), hace referencia a las Funciones Cerebrales Superiores definiéndolas como las capacidades que ponen en juego:

“- la integridad de un sistema de organización de la información perceptual, (...)

- la rememoración del aprendizaje anterior

- la integridad de los mecanismos córtico -subcorticales que sustentan el pensamiento

- la capacidad de tratar dos o más informaciones o eventos simultáneamente” (p. 1).

Según Naveira, L., están en relación con el papel ejecutivo sobre la conducta, y por eso participan en la:

- planificación
- capacidad de abstracción
- resolución de problemas
- capacidad judicativa

- aptitudes secuenciales
- flexibilidad mental
- estructura de personalidad

Y expresa que las funciones psicológicas superiores (atención, la percepción, memoria, pensamiento, lenguaje) se adquieren y desarrollan a través de la interacción social, es decir, son mediadas culturalmente. Con lo cual a mayor interacción social, habrá mayor conocimiento y mayor posibilidad de actuar (Naveira, L., 2008, p.2).

En las personas con discapacidad intelectual, como ya se expuso, encontramos ciertos límites en estas funciones cognitivas, que dificultan la adquisición de los distintos aprendizajes, y más específicamente de la lectoescritura:

- Percepción: dificultades en la función gnósica, que afecta el reconocimiento y discriminación de las formas; autopercepción yoica fallida, es decir, dificultad en la adquisición de la imagen del esquema corporal (relacionado a su vez, con la poca “utilización” del cuerpo debido a dificultades psicomotoras, dispraxias y apraxias).
- Atención: dificultad al prestar atención a ciertos estímulos e inhibir otros.

- Pensamiento: dificultades en la comprensión. Es importante que lo que se aprenda sea significativo (relacionado con la atención, ya que si le interesa y comprende prestará más atención).
- Memoria: dificultades en la retención a corto y largo plazo. Se encuentra mejor preservado el procesamiento viso-espacial, que el auditorio-verbal, como se expuso en el capítulo anterior.
- Lenguaje: dislalia (dificultad en el habla y fonación); dislexia (dificultad en la lectura); disgrafía (dificultad en los grafos); disortografía (inversión de palabras al escribir); discalculia (dificultad en el cálculo); discronía (alteración temporal).

Siguiendo esta misma línea encontramos en la Teoría del Aprendizaje de Piaget, que el aprendizaje es un proceso que tiene sentido ante situaciones de cambio. Por eso, aprender es en parte saber adaptarse a esas novedades. Tal adaptación va de la mano de los procesos de asimilación y acomodación.

La asimilación, expresa Sánchez (2013) siguiendo a Piaget, permite la integración de nuevos datos a determinadas categorías conceptuales o estructuras intelectuales ya existentes, y a su vez estas sufren una modificación. Mientras que la acomodación implica una modificación de la organización cognitiva, en respuesta a las demandas del medio (p.2).

El conocimiento para Piaget no sería una copia de la realidad, sino que “el sujeto conoce a partir de su acción sobre los objetos, pero, a su vez se modifica en virtud de la interacción con ellos” (Sánchez, M. L., 2013. p. 1).

Por otra parte, Ausubel plantea que:

(...) el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información, debe entenderse por "estructura cognitiva", al conjunto de conceptos, ideas que un individuo posee en un determinado campo del conocimiento, así como su organización. (Ausubel, D., s.f., p.1)

Por lo tanto en el proceso de orientación del aprendizaje, resulta de suma importancia conocer la estructura cognitiva del alumno. No sólo saber la cantidad de información que posee, sino cuales son los conceptos y proposiciones que maneja así como de su grado de estabilidad. Considera que los alumnos no vienen con la “mente en blanco”, si no que tienen una serie de experiencias y conocimientos que afectan su aprendizaje, y por tanto pueden ser aprovechados para su beneficio (Ausubel, D., s.f., pp. 1-2).

Ello está íntimamente relacionado con su concepto de “Aprendizaje Significativo”: “es cuando los contenidos: son relacionados de modo no arbitrario y sustancial (no al pie de la letra) con lo que el alumno ya sabe” (Ausubel, D., s.f., p. 2).

El aprendizaje significativo ocurre cuando una nueva información "se conecta" con un concepto relevante ("subsunsor") pre existente en la

estructura cognitiva, esto implica que, las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras y disponibles en la estructura cognitiva del individuo y que funcionen como un punto de "anclaje" a las primeras. (Ausubel, D., s.f., p. 2)

Por otro lado, el Diseño Curricular (2011) previo al actual Diseño, expresaba en relación a esto y en concordancia con lo que venimos desarrollando:

(...) aprender a leer y a escribir tempranamente permite estar en condiciones de aprender los contenidos previstos en las diversas áreas de conocimiento y, por lo tanto, a progresar en la vida escolar. Ese progreso sostenido le permitirá adquirir los conocimientos esenciales para continuar sus estudios, insertarse en el mundo del trabajo, participar activamente del universo cultural y ejercer integralmente sus derechos ciudadanos. (Dirección General de Cultura y Educación, 2011, p. 6)

Con lo explicitado, se intenta indicar y demostrar, como lo dijimos previamente, que la discapacidad intelectual no implica una imposibilidad de aprender. Se aprende y se desarrollan las funciones psicológicas superiores, entre otras cosas, a partir de posibilitar el contacto social, la interacción con otros y con los diversos contextos sociales. Si se priva a las personas con discapacidad intelectual de

tales cuestiones no se lograrán avances, sino más bien, retrocesos, y deterioros en sus capacidades mentales. Con ello, una vez más destacamos la importancia de la inclusión, siendo fundamental para los niños con discapacidad intelectual.

CAPÍTULO 3: APRENDER A SER UN LECTOR AUTÓNOMO

Algo sorprendente ocurre más o menos entre los 5 y los 7 años de edad (a veces un poco antes, a veces un poco después): aprendemos a leer. Acostumbrados como estamos a las sorpresas, tendemos a naturalizar este hecho maravilloso y dejarlo pasar sin darle mayor importancia. (Dehaene, S., 2015, p. 9)

Stanislas Dehaene (2015) en su libro *Aprender a leer*, habla de la importancia de automatizar la lectura en los niños, es decir, que puedan focalizar su atención en comprender lo que leen. Esto les permitirá luego aprender más fácilmente otros contenidos, y a su vez desarrollar la lectura para su propio interés y diversión (p.16).

El autor expresa que: “Un buen lector es un descifrador experto”, refiriéndose a que la escritura es un código, y el descifrarlo, va a implicar un aprendizaje por parte del lector.

Nuestra escritura está organizada en un alfabeto, que denota cada uno de los sonidos elementales de la lengua hablada: los “fonemas”. En una palabra escrita en español, cada “grafema” (letra o grupo de letras) corresponde a un fonema de la lengua hablada (p.21).

Aprender a leer en nuestra lengua, implica aprender las correspondencias entre grafemas y fonemas. A su vez, en la lectura, el reconocimiento de morfemas (series de letras dentro de las palabras como

los prefijos, sufijos, raíces y terminaciones) ayuda a identificar el significado de las palabras y a relacionar palabras emparentadas.

Por lo tanto, un buen lector deberá decodificar la escritura mediante dos vías de lectura: el pasaje de las letras a los sonidos y el pasaje de las letras a los significados (pp.24-27).

Como ya se ha dicho, la adquisición de la lectura no es algo natural, por el contrario, es una actividad artificial y difícil, que requiere de un aprendizaje específico. Antes de aprender a leer, el niño ya posee un dominio sobre el lenguaje hablado. El tomar conciencia de las estructuras de la lengua oral no es suficiente para el aprendizaje de la lectura, es indispensable poder vincularlas con el código visual de las letras: “Para aprender a leer, es necesario tomar conciencia de las estructuras del lenguaje oral: las palabras, las sílabas, los fonemas. La lectura las vuelve accesibles al seguir una vía nueva, nunca anticipada en la evolución: la visión” (Dehaene, S., 2015, p. 31).

Según el autor, para la adquisición de la lectura es esencial que se produzca un cambio en el hemisferio izquierdo, en una región de la corteza visual llamada “área de la forma visual de las palabras”:

De hecho, esta porción de corteza tiene mucho que aprender: que una misma letra puede adoptar formas muy diferentes en mayúscula y en minúscula, como “A” y “a”; que letras diferentes pueden tener grafías cercanas, como “e” y “c”; que el orden de las letras es

decisivo; que ciertas combinaciones de letras son usuales y otras no... todos estos conocimientos se codifican en esta región.
(Dehaene, S., 2015, p.35)

Por otro lado, citamos a Mila Cañon en su libro *Travesías lectoras en la escuela* (2017). La autora define a la lectura como un objeto complejo, una práctica social y cultural de carácter histórico, cambiante con el tiempo.

En la actualidad nos encontramos ante una diversidad de prácticas de lectura, que produjo la irrupción de la textualidad electrónica, y dice al respecto:

Ahora, entonces, estaríamos frente a una nueva mutación, análoga a la que produjo la aparición de la imprenta en el siglo XV, pero, esta vez, conectada con el surgimiento de los medios electrónicos. Se lee - y se escribe - en otros soportes y de otros modos: la navegación por internet, los juegos en red, el chat, el correo electrónico, el subtítulo de películas, los mensajes de texto, etc., constituyen prácticas habituales para las nuevas generaciones o, por lo menos, para los sujetos que no han quedado excluidos de la alfabetización informática. Se evidencia otra lógica de la lectura más allá de la heredada del papel, lineal y deductiva. Esa otra lógica está signada por la rapidez, la interrupción, la fragmentariedad, la interactividad, la impaciencia, la simultaneidad, la sustitución del texto único - y privilegiado - por la exposición a una multiplicidad de textos sin jerarquizar, que sin dudas generará otras subjetividades. En efecto, estos nuevos modos de leer, pautados por la emergencia de

soportes textuales diversos, construyen y delimitan otras comunidades de lectores; y al mismo tiempo, se producen cambios en la circulación y distribución de los objetos susceptibles de ser leídos, en sus restricciones y en las posibilidades de acceso sustentadas por las condiciones de las políticas de lectura.

Leer y escribir presuponen, por ello, una alfabetización cada vez más exigente que permita la interacción con estos soportes en el marco de concebir la lectura como una práctica sociocultural que contribuya a formar lectores críticos y permanentes, con el desafío aún mayor de una textualidad variable y variada. (Cañon, M., 2017, p. 13)

Según M. Cañon (2017), la lectura es un proceso interactivo en el cual el lector coopera con el texto activamente para producir sentidos. Dentro de la triada compartida con el objeto de la enseñanza y el docente, la figura del estudiante-lector manifiesta su carácter central.

Para la autora, la escuela es el espacio para crear las ocasiones de lectura, y piensa el aula como un espacio pedagógico, donde el conocimiento se construye de forma articulada entre todos los actores de la escena. Se piensa al docente no como transmisor de saberes académicos, sino que es necesario optar por la pedagogía de la escucha, que consiste en descentrar la voz docente para democratizar la palabra de todos, sin eliminar la asimetría responsable entre adultos y niños.

A lo largo de los años, la escuela se ha encargado de asegurarle a los alumnos que los textos dicen lo que el docente quiere escuchar, que dicen lo

mismo para todo el grupo del aula, etc. Ante esta situación, la autora propone el papel del mediador, como propiciador del diálogo o escucha, para poder construir sentido colectivamente:

En este sentido, el trabajo del mediador implica una tarea compleja ya que esta no consiste en extraer verdades ocultas en el texto o en compartir la única verdad de adulto mediador, muchas veces lector convencional del texto para la primera infancia. Se trata de estar dispuesto, tal vez, a ser el único lector convencional, pero abierto a lo inesperado, preparado para habilitar la palabra de todos y el silencio de algunos.

La tarea del mediador de lectura consiste, en principio, en suspender sus prejuicios para propiciar un espacio intersubjetivo donde las interpretaciones se crucen, coincidan, se separen, confronten entre sí, con el fin de coordinar las prácticas que van de lo colectivo a lo personal, que muestran que leer es leer con otros para enriquecer el propio camino lector. (Cañon, M., 2017, p. 19)

Y más adelante agrega: “Pero para ser eficaz, esa mediación se apoyará más en escuchar que en hablar, más en preguntar que en responder, más en callar que en explicar” (Cañon, M., 2017, p. 19).

Por el contrario, una mediación ineficaz, sería caer en el monologismo. En la postura monológica predominan preguntas cerradas, estructuradas, que no apelan a la participación, a que fluya la subjetividad de

los pequeños lectores y desalienta los primeros contactos con la cultura escrita.

El monólogo es concluso y sordo hacia la respuesta ajena, no la espera y no reconoce su fuerza decisiva. El monólogo se las arregla sin el *otro* y por lo mismo en cierta medida cosifica toda la realidad. El monólogo pretende ser la última palabra. Clausura el mundo representado y a las personas representadas. (Cañon, M, 2017, pp. 22-23)

Según M. Cañon (2017), los que trabajan como mediadores, por lo general papás, docentes, bibliotecarios, abuelos, etc., son lectores dobles. Trabajan en la tarea de mediar entre los niños y la cultura escrita. Les compete no sólo leer para sí, sino también contagiar la lectura, planificar qué leer, cuándo y de qué modo.

Coincidimos con la autora al plantear que la verdadera relación con el lenguaje y los textos se funda en los vínculos intersubjetivos, en la escucha para compartir, en el diálogo entre adultos responsables y niños, que para crecer y estar seguros, necesitan espacios de tranquilidad, de lenguaje y de cuentos. “La experiencia de la lectura es subjetiva, a la vez que social ya que resulta necesario *leer con otros*, en particular, cuando esos otros precisan del acompañamiento del lector adulto para llegar al texto” (Cañon, M., 2017, p. 85).

Siguiendo con esta línea, Yolanda Reyes en su documento de trabajo *La lectura en la primera infancia* (2005), utiliza el término “lectura” de una forma amplia y plural, como posibilitadora del acceso al mundo del lenguaje humano; e involucra a la escritura, como parte indisoluble del binomio. Considera a la lectura y la escritura fundamentales en el desarrollo emocional, cognitivo y sociocultural de los niños desde los inicios de la vida.

La autora parte de la premisa de que el lector es un sujeto activo y dinámico, que no se limita a extraer un significado dado de antemano por un texto, sino que despliega una compleja actividad psíquica para construir ese significado, y que dicha actividad también se pone en marcha en la interacción con otros códigos diferentes al del texto escrito.

Dentro de esta concepción, la lectura supone más que un mero conjunto de habilidades secuenciales y, más allá del acto pasivo de saber qué dice un texto escrito, implica un complejo proceso de diálogo y de negociación de sentidos, en el que intervienen un autor, un texto - verbal o no verbal - y un lector con todo un bagaje de experiencias previas, de motivaciones, de actitudes y de preguntas, en un contexto social y cultural. (Reyes, Y., 2005, p. 12)

Desde los inicios de su vida, el niño participa en este proceso de construcción de sentido, en tanto sujeto de lenguaje, desplegando una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva, mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal. Por lo tanto, su iniciación

como lector no se da de forma repentina al situarlo frente a un texto escrito al comienzo de la escolaridad formal.

Al respecto, Y. Reyes dice:

La idea, aún arraigada en la comunidad educativa, según la cual se “aprende a leer y escribir” en uno o dos años - en el sentido de aprender a decodificar -, da paso a una concepción mucho más amplia, a la manera de un “continuum”, que se inicia desde el nacimiento y que se perfecciona a lo largo de la vida.

En esos términos, si aprender a leer es ir afinando los mecanismos de diálogo con los textos de la cultura para construir sentidos vitales y transformadores como tarea permanente del sujeto, la lectura podría ser considerada como un proceso de desciframiento vital que se inicia desde la cuna y que, durante los primeros años, provee el sustrato básico para que cada persona pueda desarrollar, a lo largo de las distintas etapas de la vida, alternativas cada vez más ricas y diversas para su crecimiento continuo como lector interpretativo, sensible, crítico y creador, lo cual incluye, por supuesto, la posibilidad de ser autor y coautor, e involucra a la escritura como parte indisoluble del proceso, en tanto que el sujeto participa de una permanente actividad de creador, y no simplemente de receptor pasivo. (Reyes, Y., 2005, p. 13)

En el mismo texto, Y. Reyes (2005) habla acerca del nuevo paradigma en el cual concebir la infancia, y que implica el ejercicio de ciertos derechos. Es importante su aporte, ya que al igual que la autora,

consideramos que el aprendizaje de la lectoescritura favorece el desarrollo de la autonomía personal, y debería ser un derecho garantizado para todos los niños por igual, incluyendo a los que poseen discapacidad intelectual.

Puesto que el ejercicio de los derechos presupone la formación de ciudadanos deliberantes y críticos, la lectura y la escritura se constituyen en herramientas privilegiadas de participación democrática, ya que favorecen la expresión de las ideas, el desarrollo del pensamiento y la formación del criterio. Por ello, formar lectores es mucho más que alfabetizar, en el sentido básico e instrumental del término, y debe constituirse en pilar del ejercicio pleno de la ciudadanía. Dentro de este paradigma, la lectura y la escritura dejan de ser un lujo para minorías ilustradas y adquieren el estatus de derechos que deben garantizarse a todos los ciudadanos en igualdad de condiciones para favorecer la equidad, desde el comienzo de la vida. (Reyes, Y., 2005, pp. 8-9)

El reconocimiento de la lectura y escritura como derechos, está relacionado con el desarrollo temprano, ya que los primeros años de vida son clave para un buen desarrollo de la capacidad comunicativa, tanto verbal como no verbal. El progreso del lenguaje y su interrelación con el pensamiento dependen de los estímulos recibidos desde la primera infancia; las carencias lingüísticas y comunicativas durante los primeros años de vida afectan la calidad de la alfabetización posterior.

Sumado a las consideraciones anteriores, es importante también tener en cuenta el desarrollo emocional del sujeto y cómo la intervención adulta resulta crucial durante los primeros años de vida:

La génesis del lenguaje y el ingreso al mundo de lo simbólico están mediados por la vinculación afectiva que se establece entre la madre y el bebé. En este proceso, que se inicia desde el nacimiento, la interacción madre – hijo construye las bases de la comunicación con el mundo y con la cultura, incide en el desarrollo afectivo del niño y le ofrece el sustrato básico de nutrición emocional para descifrarse y relacionarse con los otros. De ahí se desprende que la inclusión de la lectura en la primera infancia, a través de la tradición oral y de los textos de la cultura (literatura, música, juego), fomenta la comunicación, imprimiéndole una carga afectiva que fortalece los vínculos, enriquece y resignifica los patrones de crianza y se constituye en poderosa herramienta de prevención emocional. Está demostrado que la literatura, como lenguaje habitado por el sujeto, proporciona nutrientes afectivos para la psiquis y enriquece las posibilidades de comunicación verbal y no verbal en el seno de la familia, dotando a todos sus miembros, tanto niños como adultos, de herramientas comunicativas para operar el tránsito desde un lenguaje meramente utilitario e instrumental hacia otro más interpretativo, expresivo y simbólico que resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la lectura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido. (Reyes, Y., 2005, p.10)

De las consideraciones anteriores se desprende la importancia de la estimulación lectora como herramienta fundamental para el desarrollo cognitivo, emocional y social desde la primera infancia.

El niño, considerado un sujeto activo y dinámico, participa desde su nacimiento en este proceso de construcción de sentido, en tanto sujeto del lenguaje. Las primeras relaciones que establece con su madre (o quien ocupe su lugar) lo inscriben en el mundo de la comunicación y en el de la cultura, ofreciéndole un contexto en el que ocurrirán todas las formas posibles de lectura y escritura, desde las más sencillas hasta las más sofisticadas.

Según Yolanda Reyes (2005), esta concepción de lectura reconoce que el niño despliega una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal, como ya se expuso anteriormente.

Se remite a Jerome Bruner para reafirmar su idea:

“Los niños, al intentar usar el lenguaje para lograr sus fines, hacen mucho más que simplemente dominar un código. Están negociando procedimientos y significados y, al aprender a hacer eso, están aprendiendo los caminos de la cultura, así como los caminos de su lenguaje...La adquisición del lenguaje comienza antes de que el niño exprese su primer léxico gramatical. Comienza cuando la madre y el niño crean una estructura predecible de acción recíproca que puede servir como un microcosmos para comunicarse y para construir una

realidad compartida. Las transacciones que se dan sobre esa estructura constituyen la entrada o “input” a partir del cual el niño conoce la gramática, la forma de referir y de significar, y la forma de realizar sus intenciones comunicativamente”. (Reyes, Y., 2005, p.14)

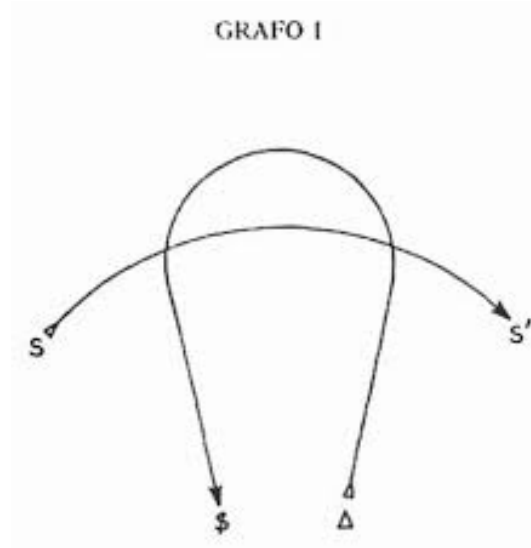
La autora considera esencial esa relación primordial entre madre e hijo, que lo adentra al niño al mundo de lo simbólico:

Sólo en la medida en que aparece esa madre que “lee”, el llanto del bebé y que, mediante un juego de ida y vuelta lo descifra, fundando en él cada vez nuevos significados y matices, abre la puerta a la experiencia del lenguaje o de la lectura, en su acepción más amplia de construir sentidos, lo cual significa que el “nido” de la comunicación humana y el ingreso al mundo de lo simbólico se dan en virtud de esa primera “con-versación” que es como una especie de mito fundacional desde el cual seguiremos construyendo sentidos a lo largo de la vida. (Reyes, Y., 2005, p. 15)

No podemos dejar de remitirnos a J. Lacan, que habla acerca del circuito de la demanda, y a partir del grafo del deseo explica cómo el *viviente* ingresa al campo simbólico por imposición del Otro, modificando la *supuesta relación natural* del viviente con los objetos de sus necesidades (Martinez, H., 2011, p.7).

En el texto *Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano* (1960), introduce el gráfico de la “célula elemental” (p. 784), en el cual observamos cómo el viviente pierde sus necesidades al

ingresar (por medio del Otro) en el circuito de la demanda, adviniendo un sujeto dividido:



Fuente: Lacan, Jaques (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano (fragmento). En *Escritos II*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003 (p. 784).

Pero primero explicaremos cómo J. Lacan define el lenguaje. Parte de la premisa de que *el inconsciente está estructurado como un lenguaje*, poniendo fin a toda idea del inconsciente como “sede de los instintos”, lugar de lo primitivo, irracional e infantil, donde no existiría orden ni ley. Plantea que el inconsciente está sometido a la legalidad simbólica del lenguaje, siguiendo sus mismas reglas de construcción.

Lacan se opone a la posición humanista que piensa al lenguaje como un instrumento al servicio de la espiritualidad del hombre, donde lo que importa son las ideas a transmitir y no las palabras.

Según el autor, *la letra*, no es una pequeña parte del lenguaje, sino que su funcionamiento implica a toda la estructura del lenguaje en el inconsciente. La define como el soporte material del lenguaje, por el lugar y la función que la estructura del lenguaje le otorga.

Por otro lado, *el discurso* implicaría una dimensión social, no sólo porque siempre se habla a otro, y de ese otro depende el sentido de lo que el sujeto diga, sino porque además todo el empleo social del lenguaje, por ejemplo de una época, precipita formas y sentidos lingüísticos que restringen la libertad del sujeto parlante.

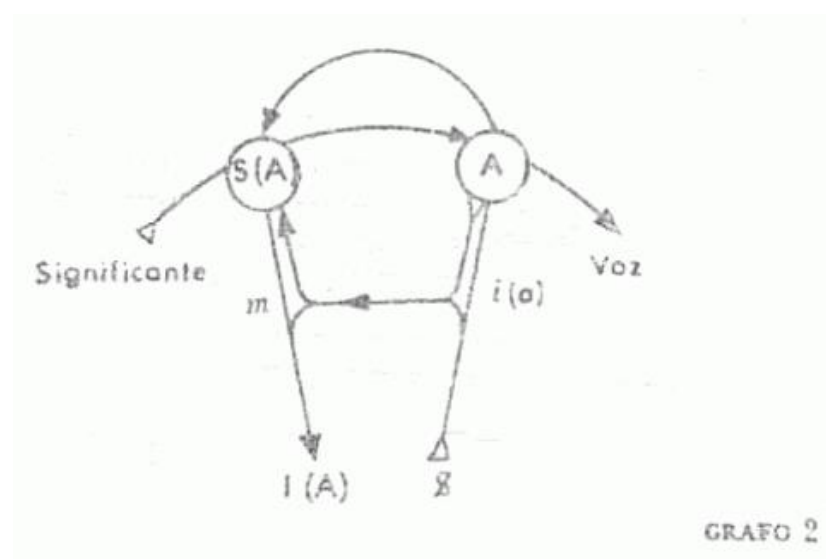
Lenguaje y discurso no están en el mismo nivel. El acto de discurso depende del lenguaje en la medida que toma de él (y no del mundo físico) la materia de la letra. Por lo tanto, el soporte material no se confunde con el sonido ni con las funciones articulatorias o psíquicas que intervienen en el lenguaje, quedando así acentuada la absoluta autonomía del lenguaje con respecto a cualquier función física o mental del sujeto, por la razón primera de que el lenguaje lo preexiste (Martínez, H., 1999).

Estas ideas son expuestas por J. Lacan en el texto *La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud* (1958), en el cual también afirma que el hombre es siervo del lenguaje, aún antes de nacer, por ejemplo, con la elección del nombre propio (elección hecha por Otro), que marcará su propia identidad y su lugar social, ubicándolo en una genealogía y en el parentesco edípico:

Y también el sujeto, si puede parecer siervo del lenguaje, lo es más aún de un discurso en el movimiento universal del cual su lugar está ya inscrito en el momento de su nacimiento, aunque sólo fuese bajo la forma de su nombre propio. (p. 475)

Retomando el grafo del deseo, uno de los usos que le dio Lacan fue para explicar el circuito de la comunicación. Aquí introducimos otro concepto utilizado por él, *la lengua*. El emisor toma de la lengua significantes para componer su mensaje. Luego, cuando el mensaje llega al receptor, este realiza la operación de significación.

A su vez, el lugar de la lengua tiene una doble ocupación: es la lengua y es a su vez el lugar del receptor. Lacan lo ubica en el lugar de A (el Otro, el Tesoro del significante, que sanciona el mensaje aportando su significado).



Fuente: Lacan, Jaques (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano (fragmento). En *Escritos II*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003 (p. 788).

En el grafo, podemos ver que se establece el circuito de la comunicación partiendo del emisor, que Lacan designa como Sujeto (S) barrado por efecto del significante (\$), es decir por el efecto de la dependencia que el hablante mantiene con el Tesoro del significante (A), lugar desde el cual provendrá la sanción. Esta sanción es la que aparece, en el lugar del mensaje, connotada como s (A): significado del Otro, ya que es el Otro el que aporta el significado para producir la significación. (Martínez, H., 2002, p. 4)

(...) imaginemos la situación de un ser viviente en sus primeros momentos de vida. Podemos suponer que se verá asaltado por una serie de necesidades que, desde su cuerpo, exigen una satisfacción. Pero este viviente, por efecto de la *prematuration*, no puede alcanzar por sí solo los objetos que le proveerían satisfacción a sus necesidades. Depende de otro que lo asista. De esta forma podemos suponer que se inicia el circuito de la comunicación, desde el punto \$ de la gráfica, en donde ubicamos al viviente, hasta el punto A, el lugar del Otro. Pero este Otro fue definido como el Tesoro del Significante: estos son los únicos elementos que posee, y por tanto los únicos que puede proveer al viviente. De esta forma, el Otro permutará las necesidades del viviente (que se dirigen a objetos) por demandas, es decir, pedidos formulados en significantes, provistos por el Otro y sancionados por él.

Al entrar en relación con el Otro, el viviente pierde sus necesidades, ingresando en el circuito de la demanda y adviniendo un sujeto

dividido. De allí en más sus manifestaciones (llanto, gritos, etc.) serán entendidas por el Otro como demandas a significar. Así, la madre frente al llanto de su bebé asignará a éste diversos significados (hambre, frío, etc.), y obrará en consecuencia, provocando, de esta forma, el acceso del bebé en el mundo simbólico. (Martínez, H., 2002, pp. 4-5)

CAPÍTULO 4: ESCRIBIR NO ES UN ACTO NATURAL NI ESPONTÁNEO

En la cultura moderna se ha automatizado de tal forma la escritura, que pareciera que ésta fuera un acto natural y espontáneo. Sin embargo, el acto de escribir implica una competencia mucho más compleja, cuyo desarrollo no basta con el proceso de alfabetización de los primeros años de enseñanza.

Se da por sentado, siguiendo a Concari, que al atravesar los estadios inferiores del aprendizaje escolar, los sujetos ya han adquirido las habilidades para producir de forma adecuada los distintos formatos discursivos y lingüísticos necesarios para avanzar en la vida escolar y social. Pero por lo general, esto no es así. Muchos alumnos de niveles superiores de estudio no tienen aún automatizadas cuestiones básicas como normas ortográficas y gramaticales de la lengua, competencias elementales para poder enfrentarse con los géneros propiamente académicos (Marucco, M., 2010, p. 1).

El acto de escribir, tomando a Carlino, implica la interacción entre la competencia lingüística y la actuación lingüística. Por competencia lingüística se entiende el conjunto de conocimientos que tienen los escritores en su memoria acerca de ortografía, gramática, coherencia y mecanismos de cohesión como conectores, puntuación y referencias. Por otro lado, la actuación lingüística implica el conjunto de estrategias comunicativas que utilizan los autores para producir un escrito en una situación concreta (Marucco, M., 2010, p. 2).

Según Alvarado y M. Cortés (Marucco, M., 2010), la escritura permite objetivar el pensamiento y generar nuevas ideas:

(...) la escritura promueve procesos de objetivación y distanciamiento respecto del propio discurso que, al materializarse y fijarse, permite una recepción diferida en la que el escritor evalúa su propio texto desde una perspectiva más próxima a la de un lector externo. Ese descentramiento permite la revisión crítica de las propias ideas y su transformación. Por eso se ha caracterizado a la escritura como herramienta intelectual y se ha insistido en la incidencia que su interiorización tiene en la transformación de los procesos de pensamiento. (p.4)

Al decir que la escritura no es un acto natural ni espontáneo, es importante referirnos a los aportes de Piaget acerca del proceso de construcción del conocimiento. El sujeto juega un rol activo en este proceso, atravesando una serie sucesiva de etapas o estadios desde que nace, hasta llegar al nivel de las operaciones formales.

Leandro de Lajonquière (1996) en su texto *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*, habla de la toma de conciencia como un proceso necesario para que se produzcan avances en el aprendizaje y dice: “Piaget definió la *toma de conciencia* como la conceptualización de la propia acción; o, en otras palabras, como la interiorización de las acciones materiales en representaciones semiotizadas” (p.79).

La toma de conciencia sólo tiene lugar cuando en el sujeto se encuentra bien diferenciada la relación sujeto-objeto, y esto sucede luego de una larga construcción durante el período sensorio motor. A su vez, también depende de la aparición de la función semiótica, que igualmente surge al finalizar dicho período.

Según Piaget, la toma de conciencia tiene un carácter transformador que es otorgado por lo que él llama la *abstracción reflexionante*: mecanismo psicológico inconsciente que consiste en extraer de un sistema de operaciones de un nivel inferior ciertas características estructurales que, reorganizadas, dan lugar a nuevas relaciones lógicas que aumentan el poder autorregulador de las estructuras cognitivas (Lajonquière, L., 1996, p. 81).

Por lo tanto, según el autor, el proceso de construcción del conocimiento es dirigido, en última instancia, por un funcionamiento inconsciente:

El sujeto empieza entonces a tener conciencia de lo que en cada momento hace las veces de resultado, “pero nunca de los mecanismos íntimos que transformaron su pensamiento, pues las estructuras de éste permanecen inconscientes en cuanto estructuras”. O sea que el sujeto es consciente del contenido-resultado pero no de las razones estructurales y funcionales que determinan en ese instante el acto cognitivo. A ese funcionamiento estructural que se arraiga en las coordinaciones nerviosas y orgánicas (y, por ende, en el funcionamiento autorregulador,

expresión de la vida misma) Piaget le dio el nombre de *inconsciente cognitivo*. (Lajonquière, L., 1996, p. 84)

Emilia Ferreiro (1990), en su libro *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*, dice que la escritura puede ser conceptualizada de dos maneras: como una representación del lenguaje o como un código de transcripción gráfico de las unidades sonoras. Según sea el modo en que se la considere, las consecuencias pedagógicas serán diferentes:

Si se concibe la escritura como un código de transcripción que convierte las unidades sonoras en unidades gráficas, se pone en primer plano la discriminación perceptiva en las modalidades involucradas (visual y auditiva). Los programas de preparación para la lectura y la escritura que derivan de esta concepción se centran, pues, en la ejercitación de la discriminación, sin cuestionarse jamás sobre la naturaleza de las unidades utilizadas. El lenguaje, como tal, es puesto en cierta manera “entre paréntesis”, o, más bien, reducido a una serie de sonidos (contrastes sonoros al nivel del significante). El problema es que, al disociar al significante sonoro del significado, destruimos el signo lingüístico. El supuesto detrás de estas prácticas es casi transparente: si no hay dificultades para discriminar entre dos formas visuales próximas, ni entre dos formas auditivas próximas, ni tampoco para dibujarlas, no debería haber dificultad para aprender a leer, ya que se trata de una simple transcripción de lo sonoro a un código visual.

Pero si se concibe el aprendizaje de la lengua escrita como la comprensión del modo de construcción de un sistema de representación el problema se plantea en términos completamente diferentes. Aunque se sepa hablar adecuadamente, aunque se hagan todas las discriminaciones perceptivas aparentemente necesarias, eso no resuelve el problema central: comprender la naturaleza de ese sistema de representación. (Ferreiro, E., 1990, p. 12)

Y más adelante agrega:

La consecuencia última de esta dicotomía se expresa en términos aún más dramáticos: si la escritura se concibe como un código de transcripción, su aprendizaje se concibe como la adquisición de una técnica; si la escritura se concibe como un sistema de representación, su aprendizaje se convierte en la apropiación de un nuevo objeto de conocimiento, o sea, en un aprendizaje conceptual. (Ferreiro, E., 1990, p.12)

Según la autora, la invención de la escritura fue un proceso histórico de construcción de un sistema de representación, y no un proceso de decodificación. En el inicio de la escolarización, el niño re-inventa los sistemas de representación (tanto de los números como del lenguaje). Es decir, para poder utilizar estos elementos como elementos de un sistema, el niño se enfrenta con dificultades conceptuales similares a las de la construcción del sistema, y debe comprender su proceso de construcción y sus reglas de producción (Ferreiro, E., 1990, p. 11).

Es importante tener en cuenta que los niños van aprendiendo a pesar de no recibir una enseñanza sistemática, y que pueden saber aunque no se les haya dado la “autorización institucional” para ello. Los indicadores más claros de las exploraciones que realizan los niños para comprender la naturaleza de la escritura son sus producciones espontáneas, es decir, que no sean resultado de una copia (inmediata o diferida). Escrituras infantiles como el “garabateo”, o cuando un niño escribe tal como cree que podría o debería escribirse cierto conjunto de palabras, nos está ofreciendo un valiosísimo documento que debe ser valorado (Ferreiro, E., 1990, p. 13).

La autora expone que el modo tradicional de considerar las escrituras infantiles es analizando los aspectos figurales de dichas producciones: calidad de trazado, distribución espacial de las formas, orientación de izquierda a derecha, de arriba hacia abajo, etc. Sin embargo, siguiendo el modelo psicogenético, propone tener en cuenta los aspectos constructivos de las escrituras infantiles, que tienen que ver con lo que se quiso representar y los medios utilizados para crear diferenciaciones entre las representaciones.

Diferencia tres grandes períodos en la línea de evolución de dichas escrituras desde el punto de vista constructivo:

1- Distinción entre el modo de representación icónico y el no icónico: la distinción entre “dibujar” y “escribir” es de fundamental importancia. Al dibujar se está en el dominio de lo icónico (las formas de los grafismos reproducen las formas de los objetos); mientras que al escribir se está fuera

de lo icónico (las formas de los grafismos no reproducen la forma de los objetos, ni su ordenamiento espacial reproduce el contorno de los mismos). Por eso tanto la arbitrariedad de las formas utilizadas como el ordenamiento lineal de las mismas son las primeras características manifiestas de la escritura pre-escolar.

2- Construcción de formas de diferenciación entre las escrituras: esos criterios de diferenciación son intra-figurales (consisten en el establecimiento de las propiedades que un texto escrito debe poseer para poder ser interpretable, que sea posible atribuirle una significación); y por otro lado, los modos de diferenciación inter-figurales (búsqueda de diferenciaciones objetivas entre las escrituras producidas, precisamente, para “decir cosas diferentes”).

3- Fonetización de la escritura: se pone atención a las propiedades sonoras del significante. El niño comienza por descubrir que las partes de la escritura (sus letras) pueden corresponder a otras tantas partes de la palabra escrita (sus sílabas). Se inicia con un período silábico y culmina en el período alfabético (Ferreiro, E., 1990, pp. 14-16).

Lev, S. Vygotsky (citado en Reyes, Y., 2005, p. 21) afirma: “El lenguaje escrito es la forma más elaborada de lenguaje”, ya que dicha elaboración supone la puesta en marcha de complejos procesos de pensamiento.

Según Yolanda Reyes:

Lo escrito no es la mera transposición del lenguaje oral, en tanto que implica operaciones psíquicas relacionadas con la estructuración de lo temporal en un orden gráfico espacial y con una planeación emanada de la nueva índole del discurso. La ausencia física de un interlocutor visible elimina los supuestos propios de la comunicación oral - dado que el otro no está ahí, es necesario proporcionarle unas coordenadas comunes - y ello implica, desde un proceso de planeación mental deliberado, hasta la incorporación progresiva de convenciones que reemplazan las pausas y las inflexiones naturales del lenguaje oral, como los signos de puntuación y las reglas ortográficas. (Reyes, Y., 2005, p. 22)

Asimismo sostiene que el acercamiento al sistema de escritura requiere procesos complejos de análisis y síntesis. El niño debe descomponer las unidades en pequeñas piezas, al tener que representar los sonidos del habla, que en la oralidad eran percibidos como un todo. Ello supone tomar conciencia de la relación entre grafemas y fonemas. Además deberá entender que el texto está inscripto en un contexto amplio de oraciones, párrafos y posturas comunicativas diversas que afectan el sentido de esas pequeñas unidades (Reyes, Y., 2005, p. 22).

Es importante resaltar, como se afirmó en el capítulo anterior, que el aprendizaje de la escritura es inseparable del de la lectura, y que ambos procesos no comienzan al empezar la escolaridad formal, sino que existe una estrecha relación entre lo que el niño ya sabe y ha experimentado en el

ámbito del lenguaje oral, desde su nacimiento, y sus posibilidades de éxito en su acercamiento al código escrito.

Citamos algunos ejemplos presentados por Y. Reyes que resaltan la importancia de las “prácticas evolutivamente apropiadas y reconocidas universalmente por su eficacia para promover el alfabetismo”:

La conciencia fonológica desarrollada mediante la exposición desde la cuna al juego con la música y la poesía le permitirá saber que las palabras pueden descomponerse y le brindará claves sonoras para su decodificación; las estructuras narrativas que lleva incorporadas gracias a su contacto con los cuentos le facilitarán el acceso a ese mundo “otro” de los símbolos escritos; la experiencia espacial derivada de su actividad de hojear y manipular libros de imágenes le ofrecerá nociones de lateralidad, definitivas para el manejo del espacio gráfico tanto en la lectura como en la escritura; su riqueza de vocabulario le hará más fáciles las nuevas operaciones de construcción de sentido y, en términos generales, el conocimiento intuitivo que lleva incorporado acerca del funcionamiento del lenguaje, le dará herramientas metalingüísticas para tomar conciencia de sus mecanismos”. (Arias, Flórez, Torrado y otros, citado en Reyes, Y., p.23)

Según la autora, la adquisición de la escritura requiere de un complejo proceso de desarrollo psicomotor ligado a destrezas que se adquieren desde los primeros meses de vida, y a las oportunidades de desarrollo motriz y perceptual que se brinden a los niños desde variadas experiencias de

exploración sensorial, motriz y artística, (por ejemplo, desde que garabatea libremente en grandes formatos, un niño está desarrollando habilidades importantes para encarar su proceso de escritura) (Reyes, Y., 2005, p. 24).

Sin embargo, Y. Reyes sostiene que la escritura implica mucho más que la adquisición de una destreza motora, y reafirma su postura de que la lectura y la escritura son inseparables, así como su adquisición comienza desde que nacemos, al ser interiorizados al mundo del lenguaje:

Desde los paradigmas descritos al comienzo del capítulo, leer y escribir son como el anverso y el reverso de la misma hoja, en tanto que la lectura moviliza siempre una construcción de sentido por parte del lector –o coautor de nuevos textos–. De ahí se desprende el hecho de que la escritura, mucho más allá de una mera destreza motriz, implique una forma particular de pensamiento, expresión y comunicación que se ha puesto en marcha mucho antes del ingreso a la escritura alfabética propiamente dicha y que descansa en el contacto progresivo con el lenguaje, desde el ingreso al mundo simbólico, en el cual el sujeto toma parte activa desde el nacimiento. En este sentido, los procesos complejos de planeación y de estructuración de ideas también encuentran sustrato en la reserva de sentidos que ha construido el niño a través de su contacto con la lengua.

Encarar la escritura como un proceso paulatino de expresión y de construcción de significado, representa un reto similar al que planteábamos con relación a la lectura y tiene que ver con favorecer

las necesidades expresivas y comunicativas reales de los niños, mucho antes de “ser alfabetizados”. Situarla más allá de un mecanismo formal de transcripción, copia o dictado para dar paso a una concepción que la ligue a la necesidad humana de comunicarse, expresarse y “pensarse” , implica una revaloración de los lenguajes verbales y no verbales con los que cuenta el niño, desde el comienzo de su vida. De ahí la importancia de proponerle contextos significativos y espacios de comunicación –oral, pictórica, musical y escrita– para que vaya plasmando y elaborando sus ideas, sus fantasías, sus temores, sus ideas y sus sueños.

Esto significa comenzar a “escribir” mucho antes de las primeras letras valiéndose, no sólo del lenguaje oral, sino de la amplia gama de lenguajes no verbales que en la primera infancia se constituyen en formas fundamentales de expresión y comunicación. El juego simbólico y las experiencias de exploración artística –artes plásticas, música, expresión corporal, juego dramático, entre otras– ofrecen oportunidades de “escritura” que deben vincularse a las propuestas de lectura para la primera infancia. Así mismo, encarar el proceso de acercamiento a la lengua escrita, supone tener en cuenta las diversas etapas que atraviesa el niño, desde el garabateo inicial con un sentido hasta la progresiva aparición de los signos alfabéticos. (Reyes, Y., 2005, pp. 24-25)

Podemos agregar que la autora coincide con los aportes hechos por Ana Tebersoski y Emilia Ferreiro, citada anteriormente en este capítulo, en que el niño va construyendo sobre el lenguaje escrito y que se enmarcan en

situaciones comunicativas concretas en las cuales él puede ir reconociéndose paulatinamente como productor de textos, mucho antes de llegar a “escribir” en la acepción tradicional de la palabra (Reyes, Y., 2005, p.25).

CAPÍTULO 5: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LECTOESCRITURA

Retomamos a M. Cañon (2017) en su libro *Travesías lectoras en la escuela*, para citar algunas estrategias didácticas propuestas para los niños del primer ciclo de primaria. La autora resalta la importancia de tener en cuenta que la mayoría de los niños que comienzan la educación primaria por lo general han atravesado el Nivel Inicial, por lo tanto, no se empieza desde cero. Al referirse a la articulación entre ambos niveles dice:

Han sido atravesados por contactos culturales diversos con la palabra escrita en sus familias y según su trayectoria escolar. Por ello la articulación de las prácticas de lectura se hace necesaria mediante una puesta en juego de las situaciones de enseñanza que otorguen continuidad y diversidad, e instalen a los niños en un espacio de construcción que les permita avanzar, sin ruptura alguna, en la alfabetización inicial, en sus procesos de lectura, escritura y oralidad en ámbitos que intentan formarlos como ciudadanos y estudiantes, para que transiten a su vez los mejores itinerarios que la literatura ofrece. (Cañon, M., 2017, p. 86)

Propone se intente con propuestas de enseñanza que acerquen los dos niveles mediante distintas situaciones ante las cuales los niños se deben enfrentar una y otra vez con problemas equivalentes de lectura y escritura, con el fin de resolverlos cada vez con mayor profundidad, tomando como base los conocimientos reelaborados.

Se debe apuntar a conocer y escuchar cómo hablan, leen y escriben los niños, para descubrir la diversidad y, a su vez, prever las estrategias y situaciones didácticas acordes con sus procesos de psicogénesis. A su vez, para que las situaciones promuevan avances en los aprendizajes de los niños como lectores y escritores, se deben pensar y garantizar situaciones que planteen un nivel de complejidad creciente.

Dentro de las situaciones didácticas que plantea la autora encontramos las siguientes: que los niños escuchen leer al maestro; que lean por sí mismos en forma silenciosa; que exploren materiales y realicen lecturas; que lean a sus compañeros en el grupo total o en grupos reducidos; que dicten al maestro para producir textos y reparen en los quehaceres del escritor y en las particularidades de los textos elaborados; que escriban por sí mismos o en pequeños equipos (Cañon, M., 2017, pp.87-88).

Según la autora, durante los primeros años de vida, la poesía con la que mejor se conectan los niños es la folclórica, que se caracteriza por su ritmo, su estructura definida, y por un predominio de las combinaciones sonoras por encima del plano de lo semántico.

Los niños pequeños tienen una afinidad con el lenguaje poético que deriva de su modo de conectarse con el lenguaje: aman la repetición; el disparate; la proliferación de palabras sin sentido; la rima; el ritmo; la palabra como juguete, más que como instrumento de comunicación. (Cañon, M., 2017, p. 89)

Volvemos a tomar como referencia a Stanislas Dehaene (2015) para describir una de las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la lectoescritura:

El autor plantea la importancia de que los niños adquieran lo que llama “conciencia fonológica”, es decir, que tomen conciencia de que el lenguaje hablado está compuesto por sonidos elementales: los fonemas.

El niño prelector al principio presta atención a las palabras completas, por lo tanto, es importante que pueda cambiar de nivel la atención para aprender a leer. En primer lugar, debe aprender a descomponer en sílabas las palabras habladas (por ejemplo: trencito = tren-ci-to). Luego, que cada uno de estos fragmentos puede subdividirse en fonemas elementales (t-r-e-n-c-i-t-o). Para el niño de nivel inicial esta descomposición no es para nada evidente, por eso, se lo debe ayudar a orientar su atención hacia los fonemas. Esto se puede lograr a través de juegos lingüísticos que impliquen manejo de sílabas, rimas, adivinanzas, etc (Dehaene, S., 2015, pp.42-46).

El mismo problema de atención selectiva se plantea en el nivel visual, ya que, por lo general el niño pequeño no advierte que las palabras están formadas por letras. Por lo tanto, se debe orientar su atención precisamente hacia ellas, que son las piezas elementales de la escritura alfabética. Las letras no son muy numerosas, y sus combinaciones en un orden estricto y de izquierda a derecha, forman las palabras (Dehaene, S., 2015, p. 47).

Según Dehaene, S., los niños a quienes se les enseña de manera explícita qué letras corresponden a qué sonidos (método focal) aprenden más rápido a leer que quienes deben descubrir por sí solos el principio alfabético. Destaca la importancia de la atención para la lectura, y refuta cualquier noción de enseñanza que implique un método global:

Una experiencia notable comprueba lo importante que es la atención para la lectura. Cuando una persona aprende un alfabeto nuevo, ese aprendizaje varía enormemente según si distribuye su atención de forma global o focal. Si le explicamos que las palabras están compuestas por letras que representan los fragmentos elementales de la lengua hablada, aprende rápidamente a leer, y las imágenes cerebrales muestran una activación normal en el área de la forma visual de las palabras; esto es, se convierte muy pronto en un descifrador experto. Si, en cambio, le presentamos esas mismas palabras como formas globales, sin decirle que están compuestas por letras, no aprende mucho, porque de inmediato la cantidad de información que debe retener supera la capacidad de su memoria. En especial, notamos que activa un área cerebral inadecuada en el hemisferio derecho. Al dirigir la información hacia el circuito inapropiado, la estrategia de atención global impide cualquier aprendizaje eficaz. (Dehaene, S., 2015, p. 48)

Y más adelante se refiere al método focal como la única forma de generar lectores autónomos:

En realidad, únicamente la enseñanza de la conversión de letras en sonidos permite que los niños se desarrollen de modo autónomo, porque sólo así tendrán la libertad de leer cualquier palabra nueva que ellos elijan una vez que han adquirido las correspondencias. (Dehaene, S., 2015, p. 49)

Finalmente, el autor plantea que los lectores expertos utilizan dos rutas de procesamiento paralelas y complementarias: la primera es la ruta fonológica, que nos permite procesar palabras nuevas; mientras que con la automatización de la lectura se activa una segunda vía, la léxica, que permite pasar directamente de la cadena de letras al significado de la palabra, sin que medie la pronunciación (mental u oral) (Dehaene, S., 2015, p. 58).

En contraposición a lo expuesto por Dehaene, S., nos remitimos nuevamente a Emilia Ferreiro (1990), que cuestiona las discusiones acerca de los métodos de enseñanza de la lectoescritura, sosteniendo que se deben modificar las bases de dicha discusión teniendo en cuenta las conceptualizaciones de los niños acerca del problema:

Tradicionalmente, las discusiones sobre la práctica alfabetizadora se han centrado en la polémica sobre los métodos utilizados: métodos analíticos vs. métodos sintéticos; fonético vs. global; etc. Ninguna de esas discusiones ha tomado en cuenta lo que ahora conocemos: las conceptualizaciones de los niños acerca del sistema de escritura. De

allí la necesidad imperiosa de replantear la discusión sobre bases nuevas. Si aceptamos que el niño no es una tabla rasa sobre la cual van a inscribirse las letras o las palabras en el orden en que el método determine; si aceptamos que lo “fácil” y lo “difícil” no pueden definirse desde la perspectiva del adulto sino desde la perspectiva de quien aprende; si aceptamos que cualquier información debe ser asimilada (y por lo tanto transformada) para ser operante, entonces debemos también aceptar que los métodos (como secuencia de pasos ordenados para acceder a un fin) no ofrecen más que sugerencias, incitaciones, cuando no prácticas rituales o conjunto de prohibiciones. El método no puede crear conocimiento. (Ferreiro, E., 1990, pp. 16-17)

Podemos decir que ninguna práctica pedagógica es neutra, sino que se apoya en el modo de concebir el proceso de aprendizaje y el objeto de dicho aprendizaje. Según la autora, una de las principales dificultades de los profesionales de la enseñanza, es que los adultos ya alfabetizados tienden a reducir el conocimiento del lector al conocimiento de las letras y su valor sonoro convencional. Sin embargo, el conocimiento de la lengua escrita no se reduce al conocimiento de las letras.

En cuanto a la polémica tradicional acerca del orden en que deben introducirse las actividades de lectura y las de escritura, E. Ferreiro (1990) sostiene:

Si se piensa que la enseñanza de la lengua escrita tiene por objetivo el aprendizaje de un código de transcripción, es posible dissociar la

enseñanza de la lectura y de la escritura en tanto aprendizaje de dos técnicas diferentes, aunque complementarias. Pero esta distinción carece totalmente de sentido cuando sabemos que, para el niño, de lo que se trata es de comprender la estructura del sistema de escritura y que, para tratar de comprender nuestro sistema, efectúa tanto actividades de interpretación como de producción. La idea misma de la posibilidad de disociar ambas actividades es inherente a la visión de la enseñanza de la escritura como la enseñanza de una técnica de transcripción. (p. 19)

Es importante resaltar la visión de la autora con respecto al sujeto de aprendizaje. El niño no es solo un par de ojos, un par de oídos y un aparato fonatorio que emite sonidos; sino que detrás de eso hay un sujeto cognoscente, que piensa, que realiza interpretaciones y que actúa sobre lo real para hacerlo suyo.

Asimismo, es significativo tener en cuenta que el niño que aprende está inmerso en un mundo social, lleno de letras y escrituras por todas partes (letreros en las calles, envases comerciales, propagandas, televisión y agregamos el uso de internet), no sólo lo que ve en la escuela. El niño ve más letras y recibe más información fuera que dentro de la escuela. Es información variada, aparentemente desordenada, a veces contradictoria, pero es información sobre la lengua escrita en contextos sociales de uso. Por lo tanto, la escritura no debe considerarse solamente un objeto escolar (Ferreiro, E., 1990, pp. 21-22).

Retomando el Diseño Curricular respecto al área Prácticas del Lenguaje, el mismo detalla las bases que sostiene el enfoque integrador propuesto, y que aborda dimensiones sociales, cognitivas, didácticas y lingüísticas. Propone:

La lectura y la escritura como prácticas sociales. El objetivo primero y último de este enfoque equilibrado es que los alumnos logren ser partícipes plenos de la cultura escrita en la cual están insertos. En este contexto, la lectura y la escritura no pueden pensarse alejadas de las prácticas sociales en donde se desarrollan, de los usos que hacen los hablantes del lenguaje en diferentes ámbitos en los que se desenvuelven y de los propósitos que se les asignan en cada circunstancia (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 45).

A continuación considera que los alumnos son lectores y escritores desde el inicio:

Uno de los presupuestos que se sostiene en este enfoque es que se aprende a leer leyendo y a escribir escribiendo; es decir, el alumno no insume tiempo de su aprendizaje en aprender a leer en forma descontextualizada para, en el futuro, comenzar a leer textos, sino que su aprendizaje sucede a medida que se produce el encuentro con los textos. A través del análisis del género discursivo, del texto, del contexto y de toda la información disponible, el estudiante hace anticipaciones sobre el contenido y su significado. Así, el aprendizaje no sucede en forma descontextualizada ni alejada del sentido y el

significado de los textos ni de la función social que cumplen.

(Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 46)

A su vez plantea que para desplegar las prácticas de lectura y escritura se involucran procesos cognitivos, la metacognición sería una parte sustancial de la propuesta. Con lo cual:

(...) enseñan estrategias lectoras y de escritura que favorezcan la comprensión y producción de textos en forma explícita. En forma secuenciada y progresiva, mientras se despliegan las prácticas de lectura y escritura, se dedican espacios sostenidos al análisis de las diferentes dimensiones lingüísticas: discursiva, pragmática, léxica, sintáctica, morfológica y fonológica. Incrementar el conocimiento de la lengua como sistema es un eje fundamental que toma relevancia en diferentes etapas de la tarea. (Dirección General de Cultura y Educación, 2018, p. 46)

CAPÍTULO 6: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DE LECTOESCRITURA EN DISCAPACIDAD INTELECTUAL

Como ya se expuso en capítulos anteriores, sostenemos que el aprendizaje lector lleva al aprendizaje de la escritura, ambos códigos lingüísticos son indisolubles, el uno implica al otro, en tanto el sujeto no se limita a ser receptor pasivo, sino que participa activamente en el proceso.

El sujeto se inscribe en el mundo del lenguaje, entrando en un circuito significativo marcado por la letra, como plantea Lacan (1958), el hombre es siervo del lenguaje, y sus síntomas son la letra que el inconsciente escribe en su alma y en su cuerpo; es decir, que el sujeto está determinado por la letra y será desde allí que podrá hacer uso de ella en cada momento de su devenir.

Asimismo sostenemos que es un aprendizaje que no se da de un día para el otro, sino que el niño al ser introducido al mundo simbólico desde el momento de su nacimiento, va construyendo sentidos y realizando una actividad interpretativa de gran riqueza emocional y cognitiva, mucho antes de acceder al proceso de alfabetización formal. Existe una estrecha relación entre lo que el niño ya sabe y ha experimentado en el ámbito del lenguaje oral y sus posibilidades de éxito en su acercamiento al código escrito.

Si bien coincidimos con la postura de Emilia Ferreiro (1990) en que la adquisición del lenguaje escrito es más que una transcripción, y consideramos que el conocimiento de la lengua escrita no se reduce al

conocimiento de las letras, a la hora de trabajar con niños con discapacidad intelectual nos resulta pertinente contar con estrategias para que puedan aprender de forma adecuada la lectoescritura.

Retomando lo expuesto en el Capítulo 1, podemos dar cuenta que las personas con discapacidad intelectual presentan ciertas limitaciones que provocan dificultades, y hace que aprendan de forma más lenta que los niños que no presentan ninguna discapacidad. Sin embargo, esto no implica que no puedan aprender a leer y escribir de forma adecuada.

En las definiciones consideradas de discapacidad intelectual, encontramos la presencia de deficiencias cognitivas, en los procesos de memoria, percepción, atención, comprensión, lenguaje y otras habilidades, así como deficiencias en la representación del esquema corporal.

Estas deficiencias se observan en los niños o jóvenes, cuando intentamos que aprendan o adquieran determinados conocimientos. Precisamente vamos a trabajar sobre dichas limitaciones a la hora de pensar las estrategias.

Las personas con discapacidad intelectual no poseen una adecuada representación de su esquema corporal, que afecta sobre el aprendizaje de la lectoescritura. Por esquema corporal, como mencionamos en líneas anteriores, entendemos:

(...) una representación mental estructurada del cuerpo propio, que nos proporciona un marco con respecto al cual organizamos, tanto la

percepción del espacio y la de la ubicación de los objetos contenidos en él, como nuestros movimientos dentro de ese espacio. (Zingales, P., 2015, p. 1)

Resulta importante trabajar sobre esta representación inadecuada que tienen sobre el esquema corporal, ya que por lo general el procesamiento del espacio extrínseco depende del procesamiento del espacio intrínseco, procesado egocéntricamente.

Todos nuestros movimientos se desarrollan en el espacio, a la vez que todos los estímulos percibidos están situados en dicho espacio, con una orientación determinada, y guardan ciertas relaciones entre sí y con nosotros mismos.

Para cualquier aprendizaje es necesario poder hacer un análisis espacial adecuado, es decir, poseer una serie de habilidades que dependen del procesamiento correcto del espacio. Estas habilidades incluirían:

1. La capacidad de inspeccionar adecuadamente el espacio visual, detectando en él los estímulos presentes, cada uno con independencia de los demás. Esta función se manifiesta en la capacidad de contar los estímulos presentes.
2. Para determinar el número de estímulos presentes a la vez en el campo visual (cuando la visión de éste está intacta), es preciso ser capaz de desplazar la atención, y con ella la mirada, ordenadamente de un estímulo a otro. Si ese desplazamiento no se hace ordenadamente, se omitirán estímulos o se contará

alguno de ellos más de una vez, lo que dará lugar a un resultado erróneo. Ese desplazamiento ordenado requiere un correcto análisis del espacio.

3. La capacidad de determinar la orientación de una línea en el espacio, que requiere, a su vez, una correcta representación espacial del espacio externo (incluyendo sus ejes vertical y horizontal) con la que el sistema pueda comparar el espacio percibido.
4. La capacidad de determinar sólo visualmente si una pieza encaja en otra. (Zingales, P., 2015, p.2)

En el caso del aprendizaje de la lectoescritura los chicos deben poder desarrollar la habilidad para detectar y diferenciar estímulos (letras, sílabas, etc.); ser capaces de desplazar la atención de un estímulo a otro; poder representarse los ejes vertical y horizontal, es decir, leer de arriba a abajo y de izquierda a derecha; poder comprender que las palabras están compuestas por letras y se separan en sílabas; etc.

Dentro de las actividades que podemos realizar para trabajar el esquema corporal, mencionamos las siguientes:

- Imitación de gestos.
- Reconocer gestos en láminas.
- Hacer como que saluda.

- Indicarle que se toque la nariz con la mano derecha, por ejemplo.
- Pasar una pelota de una mano a la otra en el aire.
- Embocar pelotas en recipientes de distintos tamaños.
- Colocar pelotas en distintos recipientes según el color.
- Poder entrar y salir de un aro.
- Armar rompecabezas de figuras humanas.

Por otro lado, vamos a tener en cuenta lo expuesto en otros capítulos por Dehaene (2015). El autor resalta la importancia de la vía visual, al sostener que para aprender a leer hay que poder vincular las estructuras de la lengua oral con el código visual de las letras.

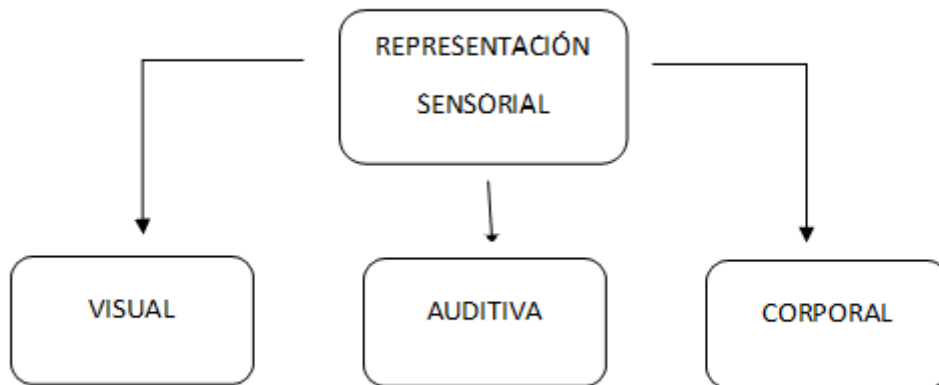
Ahora bien, sabemos que la mayoría de los niños con discapacidad intelectual presentan problemas fonológicos, por lo tanto, la estrategia utilizada por Dehaene que consiste en la enseñanza de la conversión de letras en sonidos, es decir, aprender las correspondencias entre grafemas y fonemas, no sería del todo adecuada para ellos.

El aporte hecho por Rondal (2006), de que “en los niños con síndrome de Down el procesamiento viso-espacial (incluida la memoria a corto plazo) está mejor preservado que el auditorio-verbal” es valiosísimo, y también es importante tenerlo en cuenta.

En base a estas contribuciones, consideramos que las estrategias a utilizar para la enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual deben priorizar la vía visual, para luego activar otras funciones neurocognitivas que implican dicho aprendizaje:

- Orientación espacial: adecuada orientación del cuerpo, de la mirada, del ambiente. Comprender que se lee y escribe de izquierda a derecha, que hay un adentro y un afuera. Es importante trabajar sobre la representación del esquema corporal.
- Memoria: retención visual y auditiva de letras y palabras.
- Secuencia verbal: entender que hay un armado de la oración.
- Comprensión lectora: elaborar un significado de lo que se lee, poder entender el texto.

En el siguiente cuadro señalamos la importancia de los tres canales sensoriales necesarios para aprender la lectoescritura:



Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

Si bien, como ya se mencionó, consideramos la vía visual como la privilegiada para la enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura, es de suma importancia estimular también las otras vías para un correcto aprendizaje lector.

P. Zingales (2012), para lograr la alfabetización en chicos con discapacidad intelectual, comienza trabajando sobre el reconocimiento visual de las formas, para luego ir progresivamente incorporando otras funciones.

Propone los siguientes pasos:

- 1- Discriminación de Formas: de las más sencillas a diferentes “logos” o símbolos.
- 2- Designación de las Formas: como nombrarlas (círculo-cuadrado, A, F).
- 3- Semántica de las formas: Significado con las cosas (F- foca).

4- Pragmática de las formas: La relación entre significado y usuario (VASO-AGUA, PAVA-AGUA). (p. 4)

Teniendo en cuenta todo lo expuesto anteriormente, proponemos las siguientes actividades para lograr una adecuada enseñanza - aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual:

- Juegos de encastre con diferentes formas y colores: en los cuales tengan que discriminar y agrupar según las distintas formas y/o colores. Se puede introducir algún “intruso” como distractor (por ejemplo, reconocimiento visual de un círculo entre varios cuadrados).



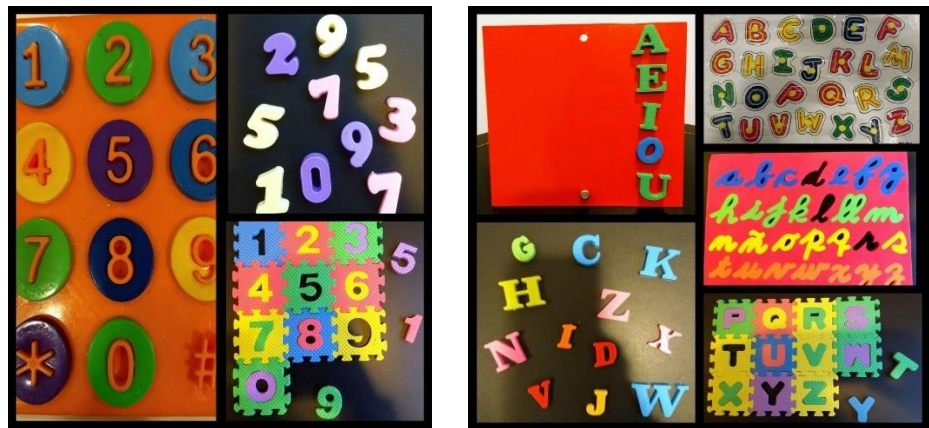
- Reconocimiento de formas e identificación de letras y números en diferentes revistas.



- Diferenciar “objetos” y logos en catálogos de supermercados. Con estos también se puede trabajar el manejo del dinero, jugando a qué productos podríamos comprar con cierta cantidad de dinero.



- Letras y números de diferentes materiales y tamaños (goma eva, con imanes, etc): es importante que primero puedan reconocer todo el alfabeto, para luego aprender sílabas (se saltea el aprendizaje de fonemas debido a las dificultades fonológicas).

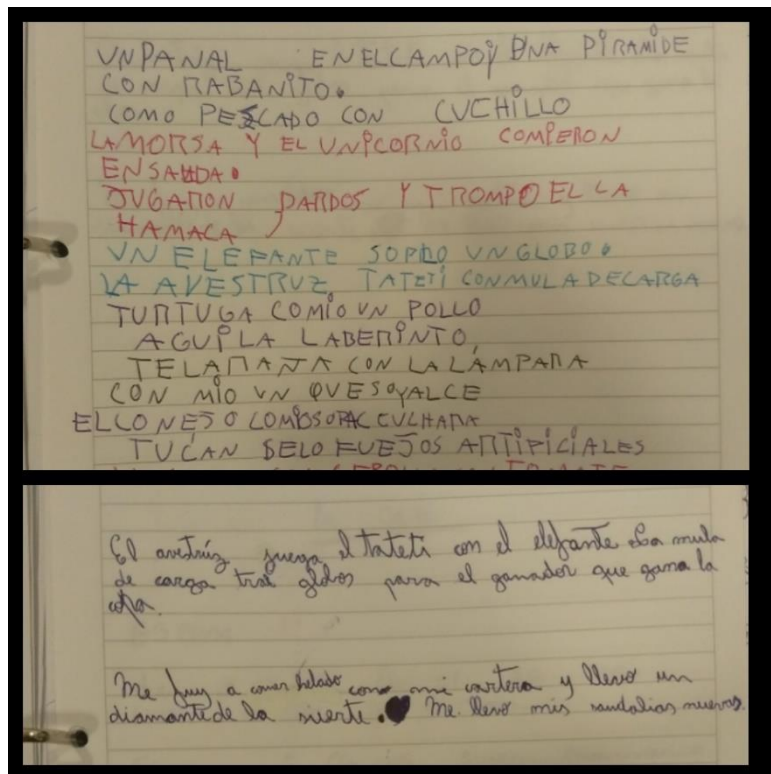


- Letras con dibujos conocidos: para trabajar reconocimiento visual, semántica y vocabulario.

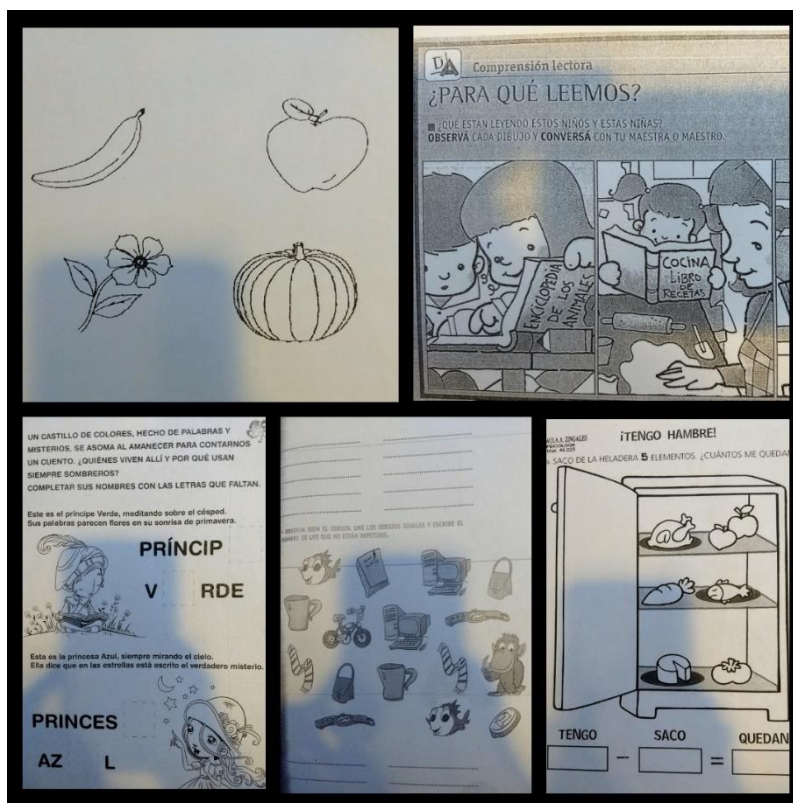


- Dictado de palabras:

- Listado de palabras que tiene que repetir en forma verbal. Sirve para trabajar la memoria auditiva. Si hay relación entre las palabras es más fácil la retención, por ejemplo deportes: fútbol, tenis, básquet, etc. (clasificación semántica). Hay mayor retención y aprendizaje en cosas que le despierten interés (aprendizaje significativo).
- Listado de palabras que debe escribir.



- Fotocopias de ejercicios donde puedan escribir: para trabajar reconocimiento visual, comprensión lectora, vocabulario, escritura y números.



- Lectura de cuentos (para trabajar comprensión lectora, predicción lectora, retención auditiva y visual, vocabulario):
 - Donde se enuncien diferentes “clasificaciones” (se trabaja vocabulario).
 - Lectura en voz alta (para el registro de la voz).

- Cuentos con rimas, con sonidos fáciles (para trabajar lo fonológico).
- Cuentos con pictogramas (para trabajar el ritmo de lectura).
- Para iniciación lectora elegimos cuentos escritos en imprenta mayúscula.



- Red semántica (para trabajar comprensión lectora y vocabulario): se puede leer primero un cuento y luego hacer la red semántica. Debe ser significativo para el chico, despertar su interés.

- Laminas de opuestos: para ejercitar la discriminación visual, semántica y vocabulario.



- Tarjetas con “objetos”: con las cuales tienen que formar oraciones.



- Reconocimiento y manejo del dinero (para trabajar las dificultades en el cálculo): primero vamos a trabajar de forma visual (reconocimiento de números y de los billetes); luego el

reconocimiento del costo de las “cosas”, por ejemplo qué puedo comprar con cierta cantidad de dinero.



- Juego de dados: dados grandes y/o de colores. Se tira el dado y se van sumando los puntos con fichas (también grandes y coloridas). El que primero llega a 15, por ejemplo, gana. Se trabaja la percepción visual, los números y la afectividad (al incorporar el azar, está la posibilidad de perder en el juego, y tiene que poder manejar la frustración).



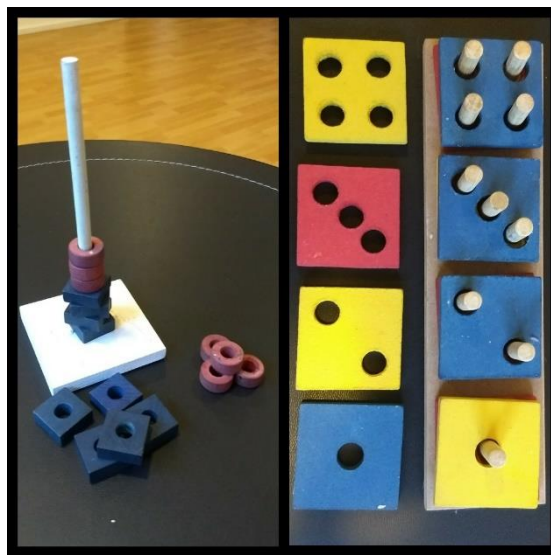
- Juegos de cartas y tarjetas con figuras y nombres de animales conocidos: para trabajar los números, a la vez que reconocimiento de figuras y vocabulario.



- Rompecabezas de figuras humanas, animales y otras figuras: para trabajar la representación del esquema corporal.



- Juegos de encaste: para trabajar la prensión.



Fuente: Las fotos fueron tomadas de materiales del consultorio de la Lic. Paula Zingales.

Mar del Plata, 2018.

El propósito de realizar dichas actividades, además de cumplir con el principal objetivo que es lograr que los niños con discapacidad intelectual aprendan a leer y escribir, es que puedan lograr una mayor autonomía en sus actividades de la vida diaria. Es decir, la idea es que con el aprendizaje de la lectoescritura y cálculo puedan ser capaces de por ejemplo poder ir a comprar algo y pagar con dinero; saber cuántos años tienen; saber dónde viven y poder leer las calles; mandar un mensaje de texto; elegir la música que les gusta; seguir una receta de cocina; etc.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Esta investigación es de tipo exploratorio-descriptivo. Responde al tipo exploratorio debido a que nos interesa conocer la percepción de los docentes de prácticas del lenguaje sobre sus estrategias de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual.

Es descriptivo porque pretendemos caracterizar la modalidad de enseñanza de dichos docentes y describir las estrategias que consideramos más adecuadas para el aprendizaje de la lectoescritura en chicos con discapacidad intelectual.

La muestra está conformada por docentes de prácticas del lenguaje, de primero a tercer grado, de escuelas convencionales que tienen niños incluidos con discapacidad intelectual y de escuelas de educación especial de la ciudad de Mar del Plata.

Se obtuvieron un total de 36 encuestas, 19 de docentes de escuelas convencionales (52,8%) y 17 de docentes de escuelas especiales (47,2%).

La técnica implementada para la recolección de datos fue una entrevista semidirigida y una escala tipo Likert. Se hará una agrupación de ciertas preguntas a la hora del análisis cualitativo (tanto de la entrevista semidirigida como de la escala tipo Likert), ya que apuntan a indagar las mismas temáticas.

La entrevista semidirigida consta de cuatro preguntas de base, con la posibilidad de repreguntar y/o ampliar según el caso. Se busca indagar, a rasgos generales:

- Si consideran que los niños con discapacidad intelectual pueden aprender de forma adecuada la lectoescritura;
- Si se han encontrado con dificultades en la enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual;
- Que describan la técnica utilizada a la hora de enseñarles a leer y escribir a los niños que poseen discapacidad intelectual;
- Si utilizan la misma técnica de enseñanza con todos los alumnos (tanto en aquellos que poseen discapacidad intelectual como en los que no).

La escala tipo Likert está compuesta por 16 afirmaciones, en las cuales los docentes deben responder marcando con una cruz según su grado de acuerdo o desacuerdo con lo expuesto. Con las distintas afirmaciones buscamos establecer la percepción de los docentes acerca de:

- La escuela como un lugar adecuado para propiciar la inclusión de los niños con discapacidad intelectual (Pregunta N°1).
- Su percepción acerca de la capacidad de aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual (Preguntas N° 2 y 4 indagan,

respectivamente, la percepción de los docentes sobre los niños con discapacidad intelectual para aprender de forma adecuada la lectoescritura y percepción de avances en dicho aprendizaje; mientras que la Pregunta N° 5 indaga la percepción de los docentes acerca de los límites que presentan los niños con discapacidad intelectual, y la Pregunta N° 10 su percepción en cuanto a los logros alcanzados).

- Su percepción acerca de la necesidad de capacitación (Pregunta N° 3) y de las estrategias de enseñanza que poseen como docentes para enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual (Pregunta N° 6 indaga si las estrategias que poseen son adecuadas; la Pregunta N° 7 si dichas estrategias logran captar el interés de los niños con discapacidad intelectual; y la Pregunta N° 16 si se encuentran con dificultades para enseñarles la lectoescritura a los niños con discapacidad intelectual).

- Si utilizan las mismas estrategias con todos los niños con discapacidad intelectual (Pregunta N° 8); si cambian la estrategia de enseñanza al notar dificultades en el aprendizaje (Pregunta N° 9); y si consideran se puede utilizar las mismas técnicas de enseñanza de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual como convencionales (Pregunta N° 11).

- Si consideran que los niños con discapacidad intelectual necesitan una enseñanza personalizada (Pregunta N° 12) y la posibilidad de llevarla a cabo (Pregunta N° 13); su percepción acerca

de la motivación de los docentes para la enseñanza a niños con discapacidad intelectual (Pregunta N° 14); y si consideran dificultoso adaptar la currícula escolar a los niños con discapacidad intelectual (Pregunta N° 15).

Se anexa el instrumento de recolección de datos. La información obtenida es anónima tanto de los docentes como de las escuelas que han colaborado en la investigación.

TABULACIÓN Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

En esta sección se presentan los resultados obtenidos en la escala tipo Likert. Para facilitar el análisis, las preguntas se encuentran ordenadas según la forma en que fueron agrupadas en el apartado anterior.

Tabla N° 1:

La percepción de los docentes acerca de la escuela como un lugar adecuado para propiciar la inclusión de los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 1. Ver Anexo)

Pregunta N° 1	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	4	10	14
BASTANTE DE ACUERDO	10	3	13
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	3	4	7
BASTANTE EN DESACUERDO	0	2	2
MUY EN DESACUERDO	0	0	0
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En cuanto a la percepción de los docentes acerca de la escuela como un lugar adecuado para propiciar la inclusión de los niños con discapacidad

intelectual, se observó un total de 14 respuestas en las cuales manifestaron estar *muy de acuerdo*, en 13 *bastante de acuerdo*, en 7 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, en 2 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*.

No se observaron diferencias significativas en el grado de acuerdo de los docentes de escuelas especiales (4 *muy de acuerdo*, 10 *bastante de acuerdo*, 3 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*), en comparación con los docentes de escuelas convencionales (10 *muy de acuerdo*, 3 *bastante de acuerdo*, 4 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 2 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 1:

La percepción de los docentes acerca de la escuela como un lugar adecuado para propiciar la inclusión de los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 1. Ver Anexo)

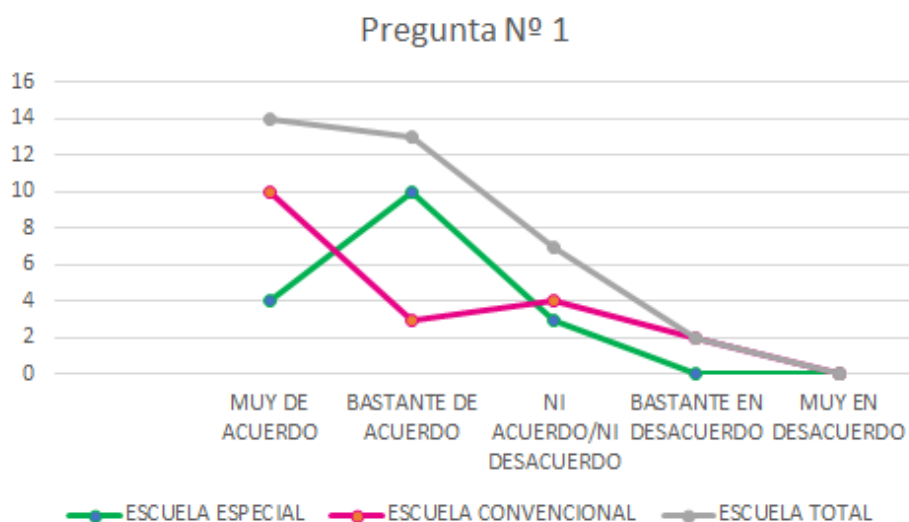


Tabla N° 2:

La percepción de los docentes acerca de la capacidad de los niños con discapacidad intelectual para poder aprender a leer y escribir adecuadamente. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 2. Ver Anexo)

Pregunta N° 2	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	2	8	10
BASTANTE DE ACUERDO	8	7	15
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	7	3	10
BASTANTE EN DESACUERDO	0	1	1
MUY EN DESACUERDO	0	0	0
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

Con respecto a la percepción de los docentes acerca de la capacidad de los niños con discapacidad intelectual para poder aprender a leer y escribir adecuadamente, se observó un total de 10 respuestas en las cuales contestaron estar *muy de acuerdo*, en 15 *bastante de acuerdo*, en 10 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, en 1 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*.

Se observaron algunas diferencias en el grado de acuerdo de los docentes de escuelas especiales, ya que 10 han manifestado estar de acuerdo (2 respuestas *muy de acuerdo* y 8 *bastante de acuerdo*), mientras que 7 no estarían *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con la afirmación, y 0 respuestas en *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*. En cambio, los docentes de escuelas convencionales en su mayoría coinciden en su grado de acuerdo (8 respuestas *muy de acuerdo*, 7 *bastante de acuerdo*, 3 *ni acuerdo ni desacuerdo*, 1 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 2:

La percepción de los docentes acerca de la capacidad de los niños con discapacidad intelectual para poder aprender a leer y escribir adecuadamente. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 2. Ver Anexo)

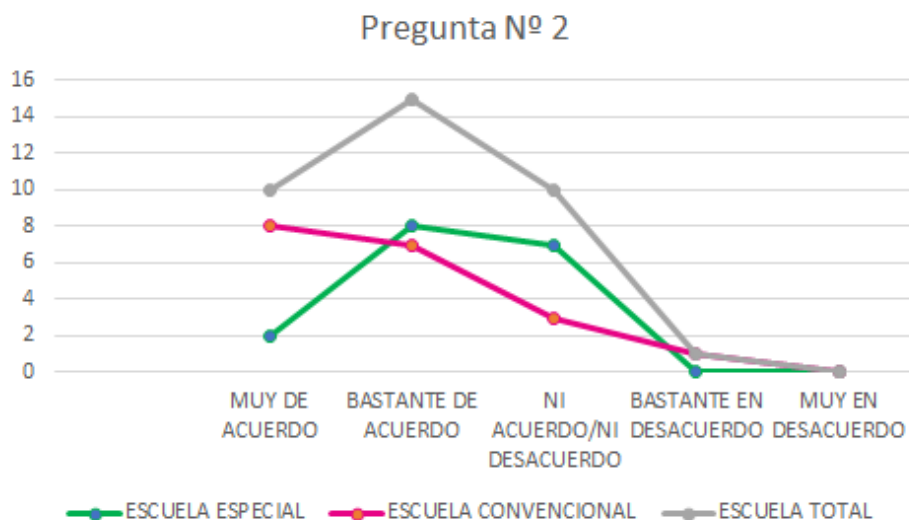


Tabla N° 3:

La percepción de los docentes acerca de los avances en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 4. Ver Anexo)

Pregunta N° 4	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	9	7	16
BASTANTE DE ACUERDO	8	9	17
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	0	3	3
BASTANTE EN DESACUERDO	0	0	0
MUY EN DESACUERDO	0	0	0
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

Se pudo observar que la mayoría de los docentes, tanto de escuelas convencionales como especiales, coinciden en su grado de acuerdo en cuanto a la percepción de los avances en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños con discapacidad intelectual, sin encontrar diferencias significativas. Se obtuvieron un total de 16 respuestas en las cuales manifestaron estar *muy de acuerdo*, en 17 *bastante de acuerdo*, en 3 *ni*

acuerdo/ni desacuerdo, y 0 respuestas tanto en *bastante en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*.

Los docentes de escuelas especiales respondieron 9 *muy de acuerdo*, 8 *bastante de acuerdo*, 0 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*; mientras que los docentes de escuelas convencionales 7 *muy de acuerdo*, 9 *bastante de acuerdo*, 3 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*.

Gráfico N° 3:

La percepción de los docentes acerca de los avances en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 4. Ver Anexo)

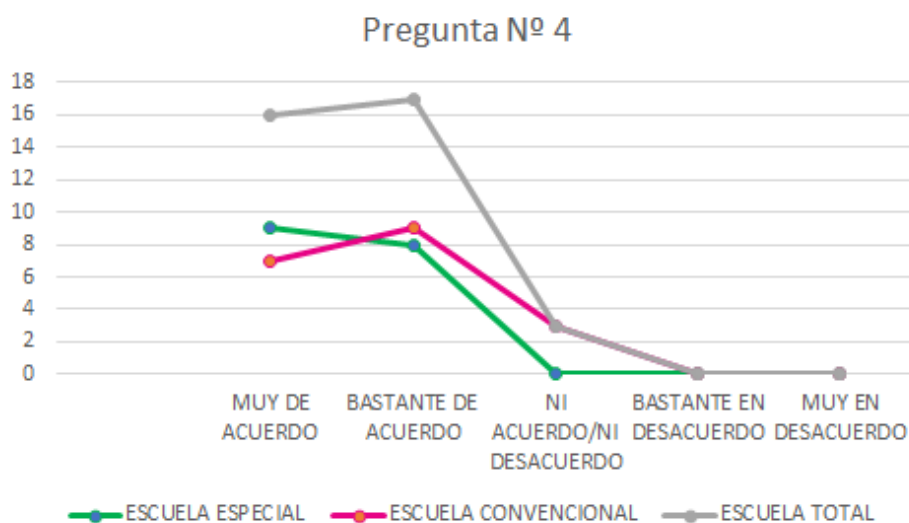


Tabla N° 4:

La percepción de los docentes acerca de la presencia de límites en la capacidad de aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 5. Ver Anexo)

Pregunta N° 5	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	0	2	2
BASTANTE DE ACUERDO	1	3	4
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	2	8	10
BASTANTE EN DESACUERDO	2	4	6
MUY EN DESACUERDO	12	2	14
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En esta pregunta se puede observar que es significativa la diferencia en la percepción de los docentes acerca de la presencia de límites en la capacidad de aprendizaje en los niños con discapacidad intelectual. Mientras que los docentes de escuelas especiales respondieron en su mayoría en forma negativa (12 respuestas de *muy en desacuerdo*, y solo 2 *bastante en desacuerdo*, 2 *ni de acuerdo/ni en desacuerdo*, 1 *bastante de acuerdo* y 0

muy de acuerdo); los docentes de escuelas convencionales en su mayoría no están *ni de acuerdo ni en desacuerdo* con la afirmación (se obtuvieron 8 respuestas), siendo las respuestas restantes igualmente distribuidas dentro de los distintos grados de acuerdo (2 *muy de acuerdo*, 3 *bastante de acuerdo*, 4 *bastante en desacuerdo* y 2 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 4:

La percepción de los docentes acerca de la presencia de límites en la capacidad de aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 5. Ver Anexo)

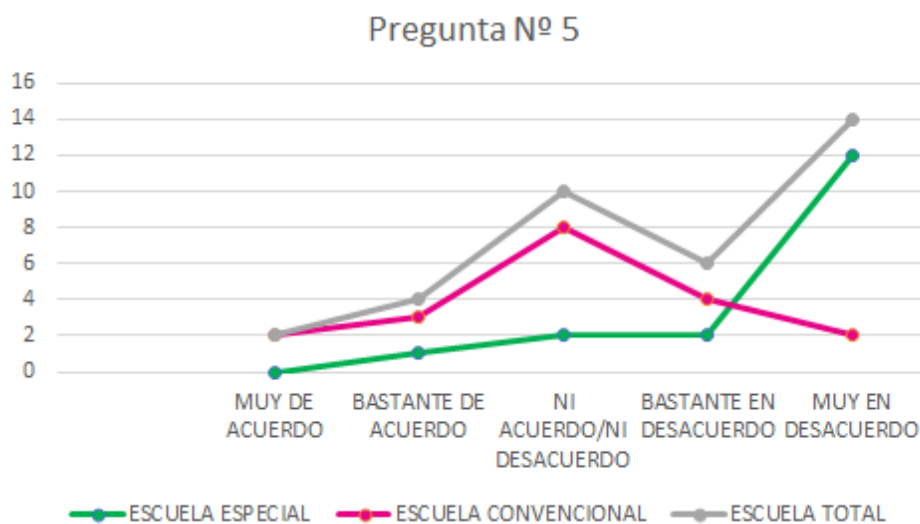


Tabla N° 5:

La percepción de los docentes en cuanto a la imposibilidad de conseguir logros en el aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual, a pesar de aplicar distintas estrategias. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 10. Ver Anexo)

Pregunta N° 10	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	1	1	2
BASTANTE DE ACUERDO	0	2	2
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	2	10	12
BASTANTE EN DESACUERDO	2	2	4
MUY EN DESACUERDO	12	4	16
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En esta pregunta también podemos observar que es significativa la diferencia en la percepción de los docentes acerca de la imposibilidad de conseguir logros en el aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual, a pesar de aplicar distintas estrategias. Los docentes de escuelas especiales respondieron en su mayoría en forma negativa (12 respuestas de *muy en desacuerdo*, y solo 2 *bastante en*

desacuerdo, 2 ni de acuerdo/ni en desacuerdo, 0 bastante de acuerdo y 1 muy de acuerdo); mientras que los docentes de escuelas convencionales en su mayoría no están ni de acuerdo ni en desacuerdo con la afirmación (se obtuvieron 10 respuestas), siendo las respuestas restantes distribuidas dentro de los distintos grados de acuerdo (1 muy de acuerdo, 2 bastante de acuerdo, 2 bastante en desacuerdo y 4 muy en desacuerdo).

Gráfico N° 5:

La percepción de los docentes en cuanto a la imposibilidad de conseguir logros en el aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual, a pesar de aplicar distintas estrategias. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 10. Ver Anexo)

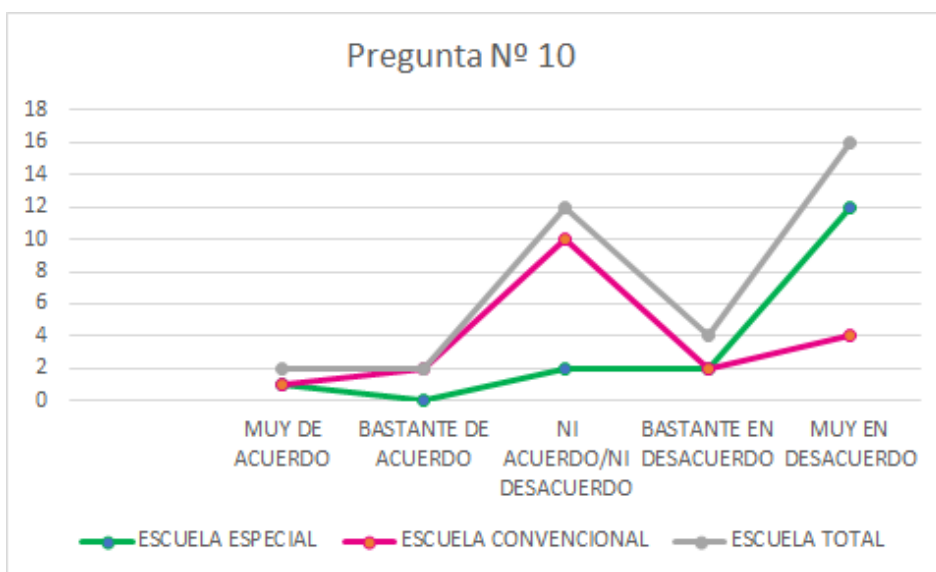


Tabla N° 6:

Percepción de los docentes acerca de la necesidad de recibir mayor capacitación para enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 3. Ver Anexo)

Pregunta N° 3	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	9	18	27
BASTANTE DE ACUERDO	5	0	5
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	3	0	3
BASTANTE EN DESACUERDO	0	0	0
MUY EN DESACUERDO	0	1	1
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En cuanto a la percepción de los docentes acerca de la necesidad de recibir mayor capacitación para enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual, se observó un total de 27 respuestas en las cuales manifestaron estar *muy de acuerdo*, en 5 *bastante de acuerdo*, en 3 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo* y 1 *muy en desacuerdo*.

Se observa una leve diferencia en cuanto al grado de acuerdo de los docentes de escuelas especiales (9 manifestaron estar *muy de acuerdo*, 5 *bastante de acuerdo*, 3 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, y 0 tanto en *bastante en desacuerdo* como en *muy en desacuerdo*); en comparación con los docentes de escuelas convencionales quienes respondieron todos *muy de acuerdo* (18 respuestas), menos 1 que respondió *muy en desacuerdo* (siendo 0 las respuestas en *bastante de acuerdo*, *ni de acuerdo/ni en desacuerdo* y en *bastante en desacuerdo*).

Gráfico N° 6:

Percepción de los docentes acerca de la necesidad de recibir mayor capacitación para enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 3. Ver Anexo)

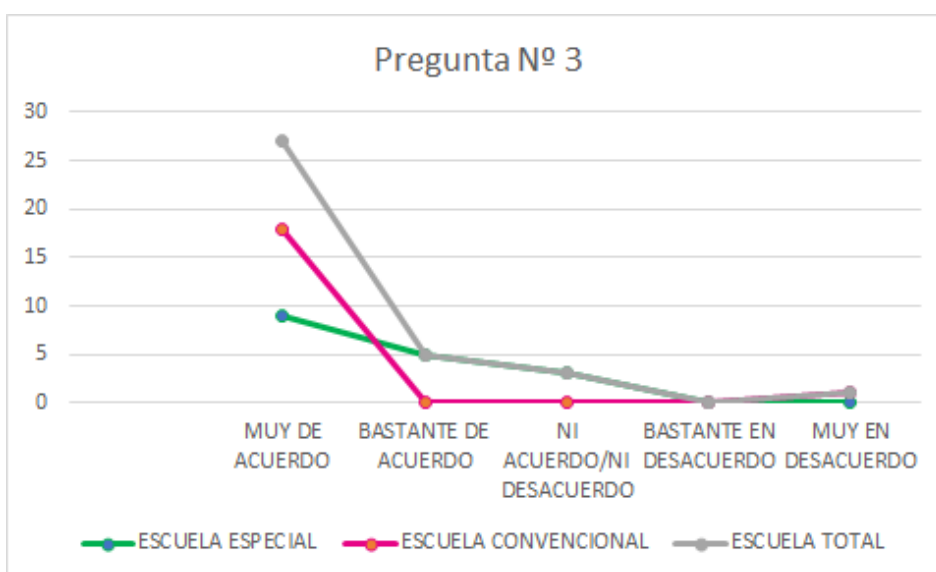


Tabla N° 7:

Percepción de los docentes acerca de si las técnicas de enseñanza de lectoescritura que poseen al trabajar con niños con discapacidad intelectual son adecuadas. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 6. Ver Anexo)

Pregunta N° 6	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	4	1	5
BASTANTE DE ACUERDO	10	5	15
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	3	7	10
BASTANTE EN DESACUERDO	0	5	5
MUY EN DESACUERDO	0	1	1
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

Con respecto a la percepción de los docentes acerca de si las técnicas de enseñanza de lectoescritura que poseen al trabajar con niños con discapacidad intelectual son adecuadas, se pudo observar una diferencia significativa en las respuestas de los docentes. Mientras que los docentes de escuelas especiales respondieron en su mayoría en forma

positiva (10 respuestas de *bastante de acuerdo*, seguido por 4 *muy de acuerdo*, 3 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, y 0 tanto en *bastante en desacuerdo* como en *muy en desacuerdo*); los docentes de escuelas convencionales respondieron de forma variada (1 *muy de acuerdo*, 5 *bastante de acuerdo*, 7 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 5 *bastante en desacuerdo*, y 1 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 7:

Percepción de los docentes acerca de si las técnicas de enseñanza de lectoescritura que poseen al trabajar con niños con discapacidad intelectual son adecuadas. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 6. Ver Anexo)

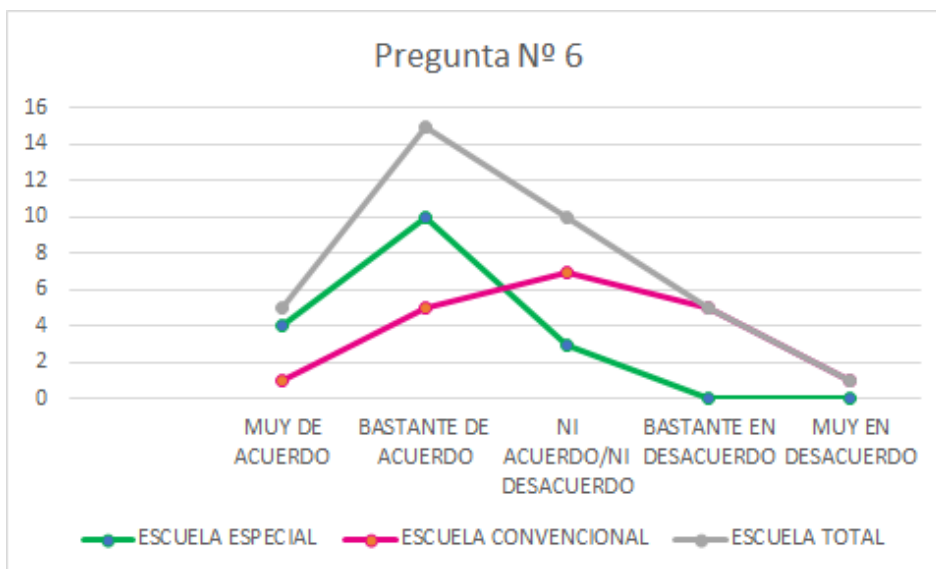


Tabla N° 8:

Percepción de los docentes acerca de sus estrategias de enseñanza de lectoescritura en cuanto al interés que logran captar con ellas en los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 7. Ver Anexo)

Pregunta N° 7	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	0	2	2
BASTANTE DE ACUERDO	1	3	4
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	2	8	10
BASTANTE EN DESACUERDO	2	4	6
MUY EN DESACUERDO	12	2	14
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En cuanto a la percepción de los docentes acerca de sus estrategias de enseñanza de lectoescritura en relación al interés que logran captar con ellas en los niños con discapacidad intelectual, se observó que en su mayoría (un total de 20 respuestas) manifestaron estar *ni acuerdo/ni desacuerdo*, seguido por 13 respuestas de *bastante de acuerdo* y 3 de *muy*

de acuerdo (siendo de 0 las respuestas de *bastante en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*).

Se observó una leve diferencia en el grado de acuerdo de los docentes de escuelas especiales (2 *muy de acuerdo*, 7 *bastante de acuerdo*, 8 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo*, y 0 *muy en desacuerdo*); en comparación con los docentes de escuelas convencionales (1 *muy de acuerdo*, 6 *bastante de acuerdo*, 12 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo*, y 0 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 8:

Percepción de los docentes acerca de sus estrategias de enseñanza de lectoescritura en cuanto al interés que logran captar con ellas en los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 7. Ver Anexo)

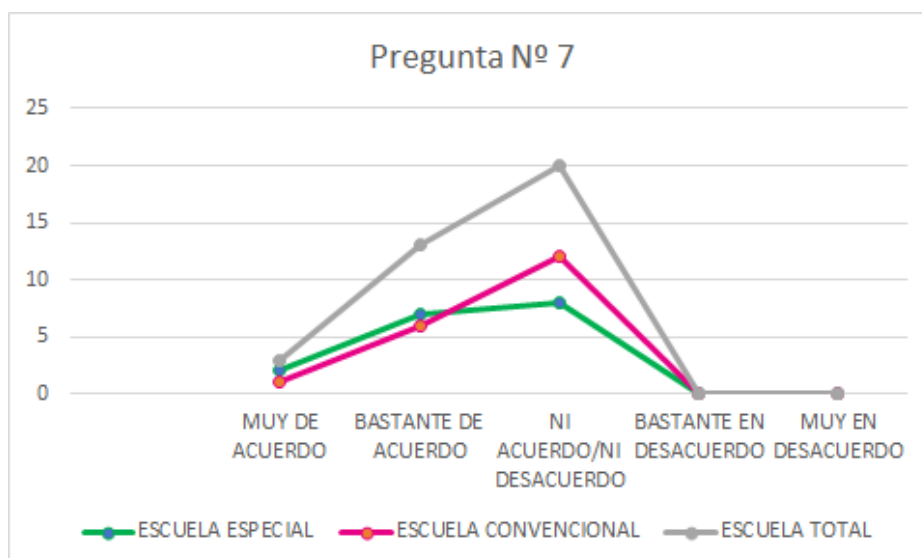


Tabla N° 9:

Percepción de los docentes en relación a si encuentran dificultades para poder enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 16. Ver Anexo)

Pregunta N° 16	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	0	3	3
BASTANTE DE ACUERDO	0	8	8
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	4	6	10
BASTANTE EN DESACUERDO	7	2	9
MUY EN DESACUERDO	6	0	6
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En la tabla precedente se puede observar una diferencia significativa en cuanto a la percepción de los docentes en relación a si encuentran dificultades para poder enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual. Por un lado, observamos que los docentes de escuelas especiales en su mayoría respondieron en desacuerdo (6 *muy en*

desacuerdo, 7 bastante en desacuerdo, 4 ni acuerdo/ni desacuerdo, y 0 en bastante de acuerdo y muy de acuerdo).

Por otro lado, los docentes de escuelas convencionales en su mayoría respondieron estar de acuerdo (3 muy de acuerdo, 8 bastante de acuerdo, 6 ni acuerdo/ni desacuerdo, 2 bastante en desacuerdo y 0 muy en desacuerdo).

Gráfico N° 9:

Percepción de los docentes en relación a si encuentran dificultades para poder enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 16. Ver Anexo)

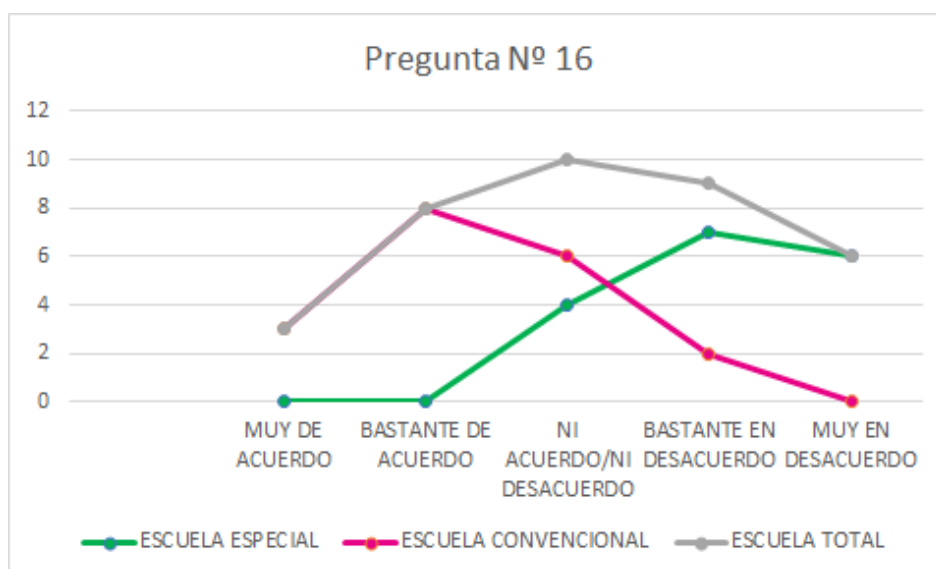


Tabla N° 10:

Utilización por parte de los docentes de las mismas estrategias de aprendizaje de lectoescritura con todos los niños que poseen discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 8. Ver Anexo)

Pregunta N° 8	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	0	0	0
BASTANTE DE ACUERDO	0	1	1
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	3	3	6
BASTANTE EN DESACUERDO	2	10	12
MUY EN DESACUERDO	12	5	17
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

Se puede observar que la mayoría de los docentes manifiestan no utilizar las mismas estrategias de aprendizaje de lectoescritura con todos los niños que poseen discapacidad intelectual, obteniendo un total de 17 respuestas de *muy en desacuerdo*, 12 *bastante en desacuerdo*, 6 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, sólo 1 *bastante de acuerdo* y 0 *muy de acuerdo*.

No se encontraron diferencias significativas con respecto a los docentes de escuelas especiales (0 *muy de acuerdo*, 0 *bastante de acuerdo*, 3 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 2 *bastante en desacuerdo* y 12 *muy en desacuerdo*); en comparación de los docentes de escuelas convencionales (0 *muy de acuerdo*, 1 *bastante de acuerdo*, 3 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 10 *bastante en desacuerdo* y 5 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 10:

Utilización por parte de los docentes de las mismas estrategias de aprendizaje de lectoescritura con todos los niños que poseen discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 8. Ver Anexo)

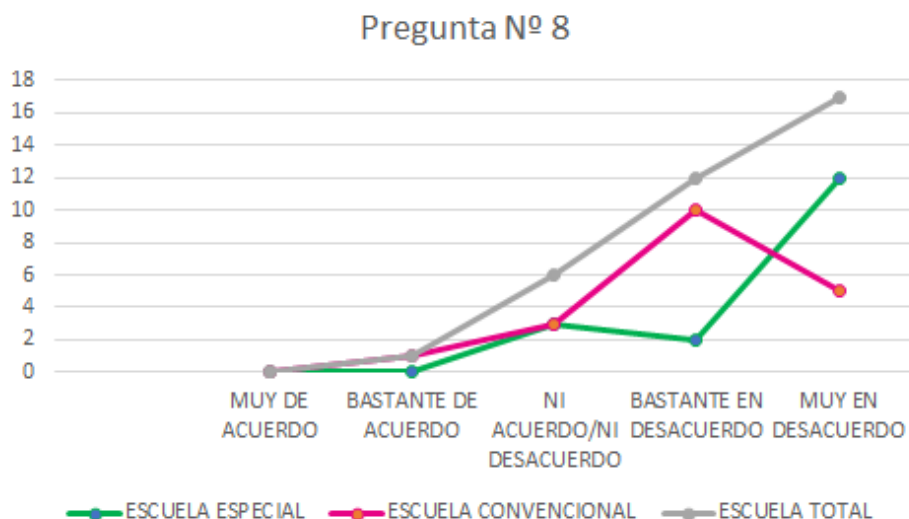


Tabla N° 11:

Cambio de estrategia de aprendizaje por parte de los docentes, al percibir que a los niños con discapacidad intelectual les cuesta aprender aplicando una estrategia en particular. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 9. Ver Anexo)

Pregunta N° 9	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	17	12	29
BASTANTE DE ACUERDO	0	4	4
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	0	2	2
BASTANTE EN DESACUERDO	0	1	1
MUY EN DESACUERDO	0	0	0
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En la tabla se observa que la mayoría de los docentes están de acuerdo en cambiar de estrategia de aprendizaje al percibir que a los niños con discapacidad intelectual les cuesta aprender aplicando una estrategia en

particular (29 respuestas *muy de acuerdo*, 4 *bastante de acuerdo*, 2 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 1 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*).

Señalamos como significativo que todos los docentes de escuelas especiales (17) manifestaron estar *muy de acuerdo* en esta pregunta, siendo las demás respuestas 0.

Los docentes de escuelas convencionales respondieron 12 *muy de acuerdo*, 4 *bastante de acuerdo*, 2 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 1 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*.

Gráfico N° 11:

Cambio de estrategia de aprendizaje por parte de los docentes, al percibir que a los niños con discapacidad intelectual les cuesta aprender aplicando una estrategia en particular. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 9. Ver Anexo)

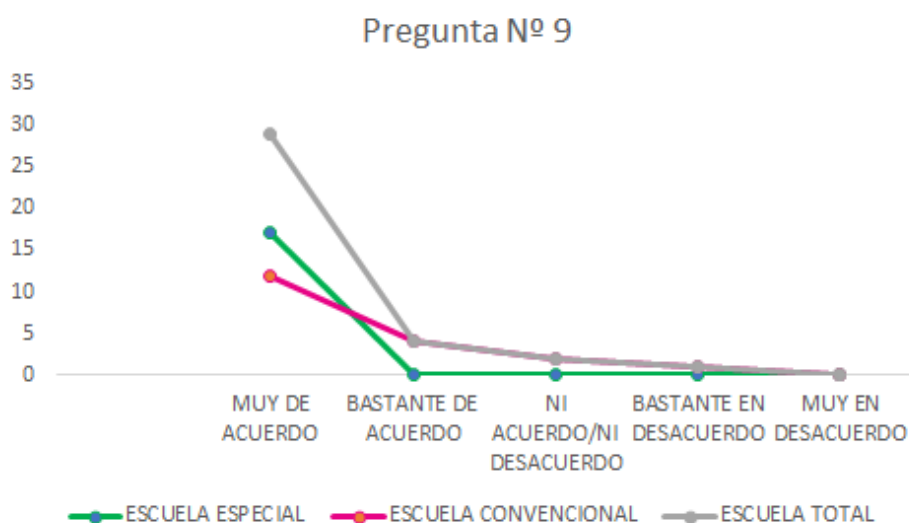


Tabla N° 12:

Percepción por parte de los docentes acerca de la posibilidad de utilizar las mismas técnicas de enseñanza de lectoescritura tanto en niños que poseen discapacidad intelectual como en los que no poseen. (Pregunta N° 11. Ver Anexo)

Pregunta N° 11	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	8	4	12
BASTANTE DE ACUERDO	6	7	13
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	2	5	7
BASTANTE EN DESACUERDO	1	2	3
MUY EN DESACUERDO	0	1	1
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En cuanto a la percepción por parte de los docentes acerca de la posibilidad de utilizar las mismas técnicas de enseñanza de lectoescritura tanto en niños que poseen discapacidad intelectual como en los que no poseen, observamos un total de 12 respuestas en las cuales manifestaron

estar *muy de acuerdo*, en 13 *bastante de acuerdo*, en 7 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, en 3 *bastante en desacuerdo* y 1 *muy en desacuerdo*.

No se observaron diferencias significativas en el grado de acuerdo de los docentes de escuelas especiales (8 *muy de acuerdo*, 6 *bastante de acuerdo*, 2 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 1 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*); en comparación con los docentes de escuelas convencionales (4 *muy de acuerdo*, 7 *bastante de acuerdo*, 5 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 2 *bastante en desacuerdo* y 1 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 12:

Percepción por parte de los docentes acerca de la posibilidad de utilizar las mismas técnicas de enseñanza de lectoescritura tanto en niños que poseen discapacidad intelectual como en los que no poseen. (Pregunta N° 11. Ver Anexo)

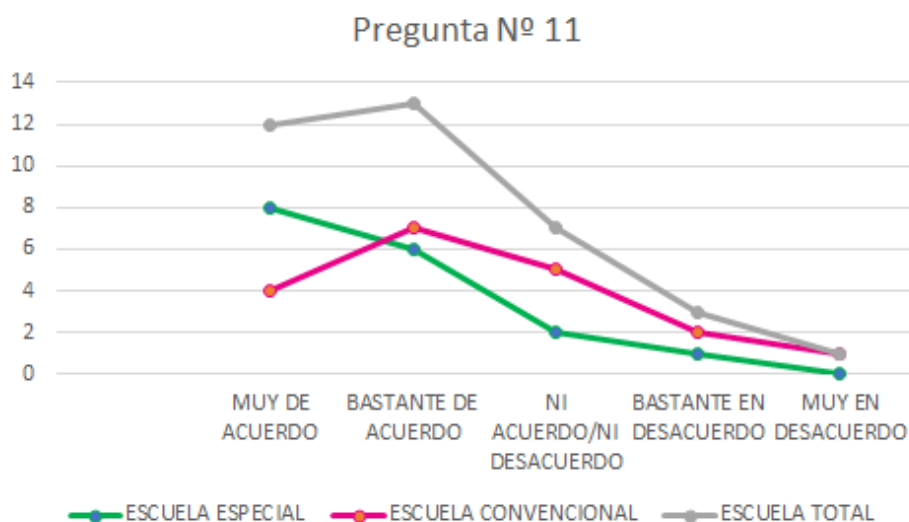


Tabla N° 13:

Percepción por parte de los docentes acerca de si los niños con discapacidad intelectual necesitan una enseñanza de forma individualizada. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 12. Ver Anexo)

Pregunta N° 12	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	2	1	3
BASTANTE DE ACUERDO	7	9	16
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	6	7	13
BASTANTE EN DESACUERDO	0	2	2
MUY EN DESACUERDO	2	0	2
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En esta pregunta tampoco encontramos diferencias significativas entre los docentes de escuelas convencionales y escuelas especiales, contestando 3 *muy de acuerdo*, 16 *bastante de acuerdo*, 13 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 2 *bastante en desacuerdo*, y 2 *muy en desacuerdo*.

Entre las respuestas de los docentes de escuelas especiales encontramos 2 *muy de acuerdo*, 7 *bastante de acuerdo*, 6 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo* y 2 *muy en desacuerdo*. Mientras que los docentes de escuelas convencionales respondieron 1 *muy de acuerdo*, 9 *bastante de acuerdo*, 7 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 2 *bastante en desacuerdo* y 0 *muy en desacuerdo*.

Gráfico N° 13:

Percepción por parte de los docentes acerca de si los niños con discapacidad intelectual necesitan una enseñanza de forma individualizada. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 12. Ver Anexo)

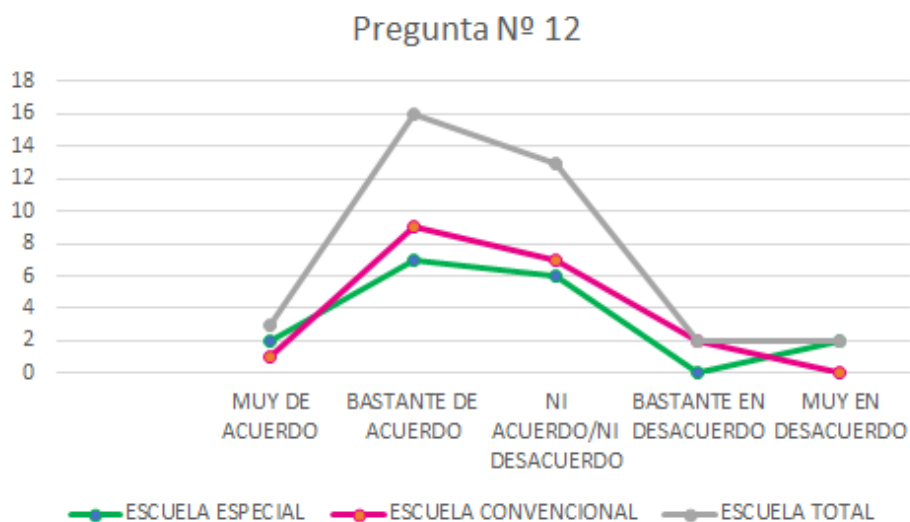


Tabla N° 14:

Percepción por parte de los docentes acerca de la dificultad de enseñarles a los niños con discapacidad intelectual de forma individualizada, debido a la cantidad de alumnos en las clases. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 13. Ver Anexo)

Pregunta N° 13	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	1	4	5
BASTANTE DE ACUERDO	2	10	12
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	7	1	8
BASTANTE EN DESACUERDO	2	4	6
MUY EN DESACUERDO	5	0	5
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En esta pregunta podemos observar diferencias significativas en cuanto a las respuestas de los docentes de escuelas especiales de los docentes de escuelas convencionales. Mientras que los docentes de escuelas especiales respondieron de forma más variada (1 *muy de acuerdo*,

2 bastante de acuerdo, 7 ni acuerdo/ni desacuerdo, 2 bastante en desacuerdo y 5 muy en desacuerdo); los docentes de escuelas convencionales en su mayoría manifestaron estar de acuerdo en la dificultad de enseñar de forma individualizada a los niños con discapacidad intelectual debido a la cantidad de alumnos (4 muy de acuerdo, 10 bastante de acuerdo, 1 ni acuerdo/ni desacuerdo, 4 bastante en desacuerdo y 0 muy en desacuerdo).

Gráfico N° 14:

Percepción por parte de los docentes acerca de la dificultad de enseñarles a los niños con discapacidad intelectual de forma individualizada, debido a la cantidad de alumnos en las clases. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 13. Ver Anexo)

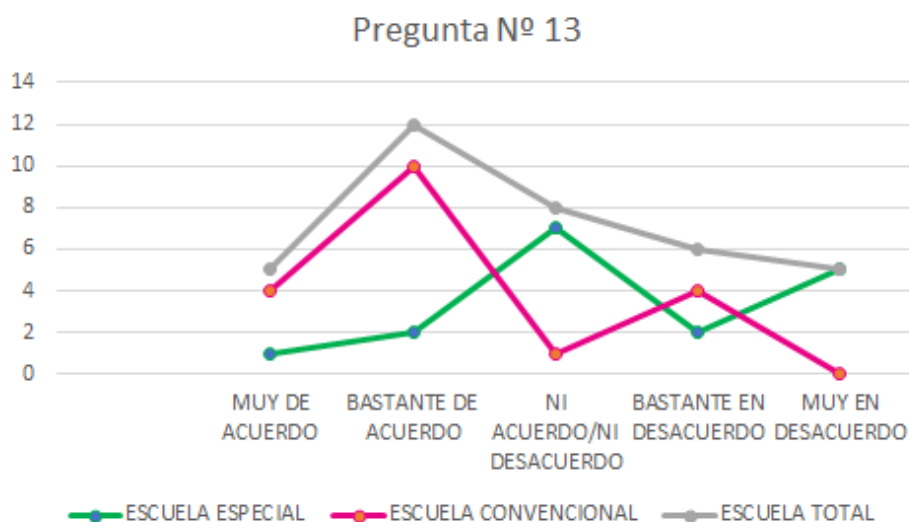


Tabla N° 15:

Percepción acerca de la desmotivación de los docentes para la enseñanza a niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018 (Pregunta N° 14. Ver Anexo)

Pregunta N° 14	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	5	3	8
BASTANTE DE ACUERDO	1	10	11
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	11	3	14
BASTANTE EN DESACUERDO	0	0	0
MUY EN DESACUERDO	0	3	3
TOTAL	17	19	36

Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

Se puede observar que la percepción acerca de la desmotivación de los docentes para la enseñanza a niños con discapacidad intelectual varía según sean docentes de escuelas especiales o convencionales. Dentro de lo manifestado por docentes de escuelas especiales, se observa que en su mayoría (11 respuestas) contestaron *ni acuerdo/ni desacuerdo*, seguido por

5 respuestas *muy de acuerdo*, 1 *bastante de acuerdo*, y 0 *bastante en desacuerdo* y *muy en desacuerdo*.

Por otro lado, la mayoría de los docentes de escuelas convencionales manifiestan encontrarse de acuerdo con la afirmación (3 *muy de acuerdo* y 10 *bastante de acuerdo*), seguido 3 por respuestas *ni de acuerdo/ni en desacuerdo*, 0 *bastante en desacuerdo* y 3 *muy en desacuerdo*.

Gráfico N° 15:

Percepción acerca de la desmotivación de los docentes para la enseñanza a niños con discapacidad intelectual. Mar del Plata, 2018. (Pregunta N° 14. Ver Anexo)

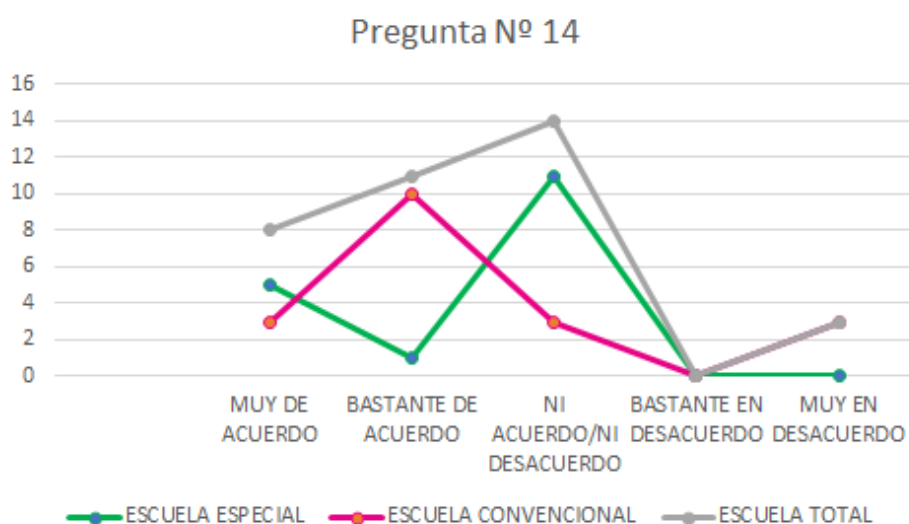


Tabla N° 16:

Percepción de los docentes acerca de la dificultad de adaptar la currícula escolar a los niños con discapacidad intelectual. (Pregunta N° 15. Ver Anexo)

Pregunta N° 15	ESCUELA		
	ESPECIAL	CONVENCIONAL	TOTAL
MUY DE ACUERDO	2	2	4
BASTANTE DE ACUERDO	3	1	4
NI ACUERDO/NI DESACUERDO	6	9	15
BASTANTE EN DESACUERDO	1	6	7
MUY EN DESACUERDO	5	1	6
TOTAL	17	19	36

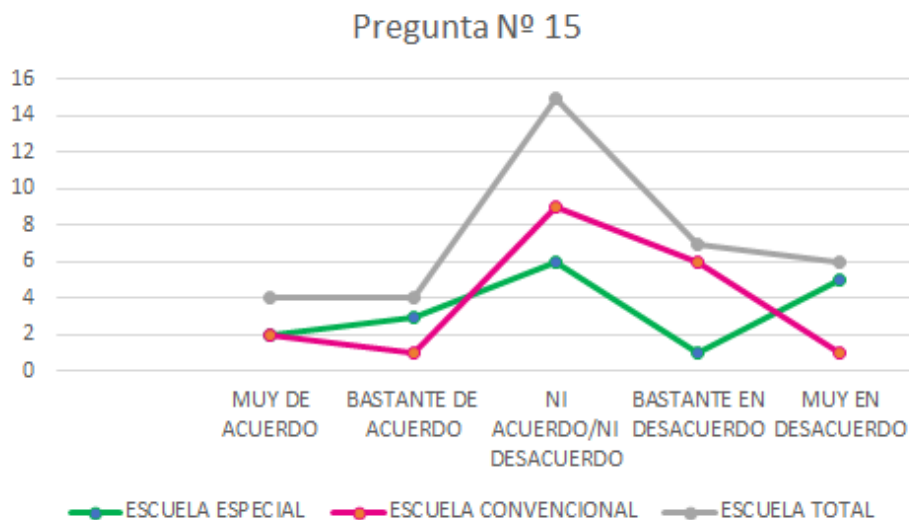
Fuente: Elaboración propia. Tesis para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Psicología. UNMDP, 2018.

En relación a la percepción de los docentes acerca de la dificultad de adaptar la currícula escolar a los niños con discapacidad intelectual, pudimos observar un total de respuestas en las cuales manifestaron estar 4 *muy de acuerdo*, 4 *bastante de acuerdo*, 15 *ni de acuerdo/ni en desacuerdo*, 7 *bastante en desacuerdo* y 6 *muy en desacuerdo*.

No se observaron diferencias significativas en el grado de acuerdo de los docentes de escuelas especiales (2 *muy de acuerdo*, 3 *bastante de acuerdo*, 6 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 1 *bastante en desacuerdo* y 5 *muy en desacuerdo*); en comparación con los docentes de escuelas convencionales (2 *muy de acuerdo*, 1 *bastante de acuerdo*, 9 *ni acuerdo/ni desacuerdo*, 6 *bastante en desacuerdo* y 1 *muy en desacuerdo*).

Gráfico N° 16:

Percepción de los docentes acerca de la dificultad de adaptar la currícula escolar a los niños con discapacidad intelectual. (Pregunta N° 15. Ver Anexo)



INTERPRETACIÓN CUALITATIVA DE LOS DATOS

De acuerdo a los datos obtenidos en la presente investigación, iremos desarrollando las distintas temáticas indagadas, a partir de un análisis cualitativo de la situación, que intentarán dar cuenta del cumplimiento de los objetivos propuestos en la misma:

- Percepción de los docentes acerca de la escuela como un espacio adecuado para propiciar la inclusión de los niños con discapacidad intelectual.

La mayoría de los docentes, tanto de escuelas especiales como convencionales, tienen una percepción favorable acerca de la escuela como un espacio adecuado para propiciar la inclusión de los niños con discapacidad intelectual. Sin embargo, si bien ello sería lo esperado, la realidad resultaría ser de otro modo. Creemos que la escuela aún está lejos de alcanzar dicho espacio como propiciadora y defensora de la inclusión mientras los alumnos con discapacidad intelectual continúen egresando de las mismas sin una base sólida en la lecto-escritura, cuestión fundamental, como hemos mencionado reiteradas veces, para un desarrollo y desenvolvimiento adecuado en la sociedad, y para el logro en la adquisición de autonomía. Cuestiones estas que posiblemente no sean ajenas a la percepción de los docentes que la perciben como espacio adecuado. Así observamos el caso de un docente que manifestó que la escuela es un espacio adecuado para propiciar la inclusión “Si existe el acompañamiento necesario(...)”, en cambio no sería tal “si es como hasta ahora”. Por lo tanto,

algunos docentes percibirían que la escuela debiera ser un espacio adecuado aunque no se haya alcanzado este objetivo aún, y en relación a ello sus respuestas. Cuestión esta, que sin embargo no podemos generalizar, quizás para otros docentes si se haya alcanzado tal objetivo.

- Percepción de los docentes acerca de la capacidad de aprendizaje de la lectoescritura de los niños con discapacidad intelectual.

Dentro de esta temática pudimos encontrar algunas diferencias en la percepción de los docentes de escuelas especiales, entre ellos, como así también, en comparación a los docentes de escuelas convencionales.

Mientras que aproximadamente un poco más de la mitad de docentes de escuelas especiales consideran que los niños con discapacidad intelectual son capaces de aprender a leer y escribir de forma adecuada, el resto presenta una postura intermedia, manifestando no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con ello, con lo cual no presentan una percepción tan definida.

Sin embargo, pudimos observar una opinión favorable en la mayoría de ellos en cuanto a su percepción acerca de los avances y logros en dicho aprendizaje, sin considerar que los niños presenten un límite imposibilitante de tal adquisición.

Estos resultados nos llevan a inferir que los docentes de escuelas especiales, en general, presentan una percepción favorable en relación a la

capacidad de aprendizaje de la lectoescritura de los niños con discapacidad intelectual, lo cual es muy importante para que los niños puedan avanzar adecuadamente en este, así como en otros aprendizajes. Sin embargo, haciendo hincapié en los docentes que manifiestan una postura intermedia en cuanto a la capacidad de aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual, podemos realizar tres lecturas, sin descartar otras posibles:

- Algunos docentes podrían ver que algunos alumnos no logran aprender bien a leer y escribir pero desconocer el motivo. Con lo cual no lo atribuyen directamente a la capacidad, o falta de tal, de los alumnos, dejando lugar a la interrogación..

- Para los docentes, entre quienes expresaron frases como “Sí, con las estrategias adecuadas y dependiendo de los casos”, “Hay casos que si(..)”, podríamos inferir que consideran que algunos niños no pueden aprender, aunque por otro lado manifiesten que no tendrían un límite en tal capacidad, con lo cual encontramos cierta contradicción en sus respuestas;

- Para los docentes entre quienes demandaron mayor precisión en la indagación que se les realizó, expresando por ejemplo “Tanto los niños con alguna discapacidad como cualquier otra persona puede aprender a

leer y escribir de forma “convencional” (...)¿A qué se refiere “adecuada forma de leer y escribir?” Hay muchas formas de hacerlo y comunicarse” y quienes expresaron “sí, pueden lograrlo con los apoyos adecuados”, la lectura realizada nos lleva a reflexionar sobre el modo en que se realizó el interrogante, probablemente demasiado abierto, carente de precisión, dando lugar a distintas interpretaciones, generando confusión en los docentes, y con ello, sus consecuentes respuestas.

Ante tal situación, los datos obtenidos con este interrogante, no resultarían tan significativos para la investigación.

Tomando a los docentes de escuelas convencionales, observamos que en su mayoría presentan una percepción favorable en cuanto a la capacidad de los niños con discapacidad intelectual para poder aprender a leer y escribir adecuadamente, así como en la percepción de avances en dicho aprendizaje. Sin embargo, en lo que respecta a su percepción acerca de la presencia de límites en la capacidad de aprendizaje de la lectoescritura, y en la posibilidad de conseguir logros en dicho aprendizaje por parte de los niños con discapacidad intelectual, encontramos posturas diversas. Si bien la mayoría no tomó una posición ni en favor ni en contra, con lo cual, inferimos, no tendrían una percepción definida, encontramos que una gran cantidad de docentes manifestó no estar de acuerdo en que haya

un límite en la capacidad de aprendizaje de los niños, y otros docentes, por el contrario, perciben que pueden aprender solo hasta un cierto límite.

Consecuentemente con ello, podemos inferir, que la mayoría de los docentes de escuelas convencionales no presentan una percepción formada en relación a la capacidad de aprendizaje de la lectoescritura de los niños con discapacidad intelectual. Así, por una parte, los consideran capaces de aprender y ven avances en dicho aprendizaje, pero por otra parte, en algunos casos, parecieran poner en duda si presentan límites en tal capacidad, y en otros, directamente no los creen capaces de aprender más allá de cierto límite. Consideramos que se puede deber a falta de experiencia, capacitación e información por parte de los docentes en dichos aspectos.

- Percepción de los docentes acerca de la necesidad de capacitación, y de las estrategias de enseñanza que poseen para enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual.

Según los datos obtenidos, podemos observar que la percepción de los docentes de escuelas especiales difiere en algunas cuestiones de la de los docentes de escuelas convencionales.

En relación a la percepción acerca de la necesidad de recibir mayor capacitación para enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual, vemos que los docentes de escuelas especiales, como de

escuelas convencionales, en su mayoría coinciden, expresando dicha necesidad.

Continuando con los docentes de educación especial, se puede observar que no perciben dificultades en la enseñanza de la lectoescritura, y su percepción acerca de las técnicas que poseen al trabajar con niños con discapacidad intelectual ser adecuadas. A su vez, manifestaron encontrarse con algunas dificultades, pero las mismas no ser limitantes de la capacidad de aprender a leer y escribir. Los motivos de las mismas referían a cuestiones de tiempos y ritmos de aprendizaje propios de cada alumno, cuestiones de atención y comprensión, características de los alumnos, factores ambientales etc., los cuales llevarían a la modificación de las estrategias por ellos implementadas. Entre sus argumentos encontramos que se deben a: "...los ritmos de aprendizaje...", "...a las posibilidades de comprensión y atención...", "a que cada alumno posee características cognitivas particulares ...", "No son dificultades. Son cambios en la forma de trabajar. Cada grupo, cada alumno y cada contenido debe ponerse en situación y consideración (...)", "las dificultades siempre encierran cuestiones emocionales, cognitivas y sociales".

A partir de todo ello, podemos inferir que si bien los docentes tienen una percepción favorable acerca de sus estrategias, las cuales consideran adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura, son conscientes de la necesidad de mayor capacitación y de la importancia de continuar formándose.

Siguiendo esta misma línea, encontramos que la mitad del grupo de docentes de escuelas especiales como de escuelas convencionales, percibe que sus estrategias de enseñanza de lectoescritura logran captar el interés de los niños con discapacidad intelectual, mientras que la otra mitad no presenta una percepción definida, expresando no estar de acuerdo ni en desacuerdo con ello. Resulta llamativa tal situación, fundamentalmente desde el rol de los docentes de la modalidad especial, que sugiriera una postura en cierto modo débil y no comprometida, surgiendo así dos interrogantes:

- Por un lado, nos preguntamos si estos docentes adjudican realmente importancia a la necesidad de captar el interés de sus alumnos al momento de la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura, o se circunscriben a emplear sus estrategias sin atribuir importancia a tal aspecto en sus alumnos; o

- por el contrario, se corresponderá con que no logran percibir si suscitan o no interés, lo cual resultaría alarmante, ya que de ellos depende en gran medida el alcance de un futuro digno, con base en el respeto por los derechos de las personas con discapacidad intelectual.

Desde nuestro rol, consideramos fundamental para un óptimo aprendizaje, que el mismo resulte significativo.

Consecuentemente con ello, nace la necesidad de examinar el modo en que dicho interrogante fue planteado y formulado en la presente investigación. Desde un espacio de reflexión y criticismo, no es posible pasar por alto, que probablemente la pregunta dio lugar a la confusión. La pretensión de indagar sobre el interés apuntaba a examinar si había posibilidad de repensar las estrategias, desde el interés y empatía con el otro. Al ser una pregunta tan abierta, quizás no comprendieron por qué nos interesaba el interés del alumno como alumno activo. Con lo cual no terminó siendo una pregunta tan significativa para nuestros datos.

A diferencia de los docentes de escuelas especiales, los docentes de escuelas convencionales perciben dificultades en la enseñanza-aprendizaje de la lecto-escritura en niños con discapacidad intelectual, atribuyéndolo casi la totalidad de ellos, a no contar con las herramientas adecuadas. Sin embargo, hallamos percepciones variadas en lo atinente a la adecuación de sus técnicas.

Algunos docentes perciben que las mismas son adecuadas, otros no presentan una percepción definida, y otros perciben la inadecuación de las mismas.

Podemos inferir de ello, que si bien algunos perciben que sus estrategias son adecuadas, la gran mayoría considera que debieran contar con más herramientas, siendo conscientes de la falta de formación en cuanto al abordaje de la enseñanza aprendizaje de la lectoescritura en discapacidad intelectual, y de la necesidad de capacitación (solo un docente

manifestó no estar de acuerdo con ello). Consecuentemente con ello, creemos son sus respuestas en cuanto a posicionarse en una postura indefinida (ni de acuerdo, ni desacuerdo), quienes así lo hicieron, respecto a si perciben que sus estrategias son adecuadas y si captan el interés de los alumnos. Consideramos que posiblemente esto se deba a falta de información y formación a la hora de trabajar con chicos con discapacidad intelectual. Sin dejar de lado, una vez más, que la pregunta realizada, en lo atinente al interés, quizás no fue lograda, no siendo comprendida, llevando a no ser tomada en consideración para el análisis pertinente de esta investigación (Cuestión ésta explicada previamente).

- Percepción de los docentes acerca de la posibilidad de utilizar las mismas estrategias de enseñanza de la lectoescritura con todos los niños que poseen discapacidad intelectual, así como con aquellos que no poseen discapacidad, y su consideración en relación a cambiar la estrategia de enseñanza al notar dificultades en el aprendizaje.

En base a los datos obtenidos, pudimos observar que hubo coincidencias en las respuestas de los docentes de ambas modalidades en las preguntas de este apartado.

Tanto los docentes de escuelas especiales como los docentes de escuelas convencionales han manifestado no utilizar las mismas estrategias de aprendizaje de lectoescritura con todos los niños que poseen discapacidad intelectual, sino que van variando de acuerdo al caso.

Además la mayoría de los docentes están de acuerdo en cambiar de estrategia de aprendizaje al percibir que a los niños con discapacidad intelectual les cuesta aprender aplicando una estrategia en particular.

En cuanto a la percepción por parte de los docentes acerca de la posibilidad de utilizar las mismas técnicas de enseñanza de lectoescritura tanto en niños que poseen discapacidad intelectual como en los que no poseen, observamos que la mayoría están de acuerdo, y sólo algunos manifestaron no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo con dicha posibilidad, en su mayoría docentes de escuelas convencionales, probablemente a falta de información y formación.

De este modo inferimos que las respuestas de los docentes son congruentes. Rescatamos como positivas tales posturas, que habilitan a repensarse y replantearse su rol como educadores, dando lugar a la demanda del otro,. Siendo flexibles en el uso de estrategias, evaluando la adecuación de las mismas al alumno y sus necesidades.

- Percepción de los docentes respecto a si los niños con discapacidad intelectual necesitan una enseñanza personalizada, y la posibilidad de llevarla a cabo. Percepción acerca de la motivación de los docentes para la enseñanza a niños con discapacidad intelectual, y su consideración acerca de la dificultad de adaptar la currícula escolar a los niños con discapacidad intelectual.

En cuanto a la percepción de que los niños con discapacidad intelectual necesitan una enseñanza de forma individualizada, pudimos observar que aproximadamente la mitad de los docentes de escuelas especiales, como de escuelas convencionales, han manifestado estar de acuerdo, mientras que la otra mitad no está de acuerdo ni en desacuerdo.

Podríamos inferir de ello que probablemente los docentes perciban que algunos alumnos requieren una enseñanza más personalizada mientras que otros alumnos no lo necesiten.

Siguiendo esta misma línea, encontramos que aproximadamente la mitad los docentes de educación especial, no encuentra dificultades en llevar a cabo una enseñanza en forma individualizada más allá de la cantidad de alumnos, y la otra mitad no presenta una postura definida. Probablemente, esta última postura se deba a que si bien pueden encontrarse con ciertas complicaciones, las mismas no resultarían inhabilitantes de tal modalidad. A diferencia de ellos, los docentes de escuelas convencionales en su mayoría hallan difícil tal tipo de enseñanza individualizada debido a la cantidad de alumnos en las clases. Pudiendo inferir, que tal situación, a diferencia de los docentes de educación especial, se deba a la diversidad de alumnos y situaciones con las que se enfrentan, y a falta de formación, información y apoyos en el área de discapacidad intelectual.

Al indagar acerca de su percepción sobre la motivación de los docentes para la enseñanza a niños con discapacidad intelectual, nos encontramos con que muchos docentes de educación especial no presentan

una postura definida, mientras que algunos perciben tal falta de motivación de sus colegas, esta última percepción, es compartida por los docentes de educación convencionales.

Respecto a la percepción acerca de la dificultad de adaptar la currícula escolar a los niños con discapacidad intelectual, las respuestas fueron variadas dentro del grupo de docentes de educación especial. Mientras algunos docentes perciben tales dificultades, otros presentan una postura indefinida, y otros no perciben dificultad alguna en dicha adaptación.

En contraste pudimos observar en los docentes de escuelas convencionales dos tipos de respuestas. Por una parte, quienes no presentan una percepción definida, y por otra, quienes no perciben tal dificultad.

Teniendo en cuentas estas dos cuestiones, podemos inferir, que quizás la falta de herramientas y consiguiente dificultad para adaptar la currícula, genere situaciones en algunos docentes de desmotivación, como así también la falta de acompañamiento por autoridades competentes y mayor formación. Cuestión esta última, que la mayoría de docentes, de ambas modalidades, manifestó necesitar (desarrollado en líneas anteriores).

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Las conclusiones a las que arribamos a partir del presente análisis, aluden a que los docentes de escuelas especiales perciben que sus estrategias de enseñanza-aprendizaje lectoescritor son adecuadas, siendo ello congruente con su percepción favorable en cuanto a la eficacia de las mismas. Ahora bien, los resultados que estimamos a partir del presente trabajo de investigación, dan cuenta de que el acceso a la lectoescritura de los jóvenes que egresan de las escuelas de modalidad especial sigue siendo bajo.

Siguiendo estos lineamientos, en las escuelas convencionales, reparamos en que consideran que debieran tener más estrategias y presentan mayores dificultades para trabajar el aprendizaje lector con niños con discapacidad intelectual debido a ello.

Tal diferencia entre ambas modalidades de educación nos lleva a reflexionar sobre su motivo y a plantear como posibles, dos inferencias:

- Probablemente a los docentes de escuelas convencionales, a diferencia de los docentes de escuelas especiales, al tener un aula diversificada, con alumnos con distintas capacidades y distintos intereses, el alumno con discapacidad intelectual le generaría interrogantes acerca de cómo acercarle las estrategias para que aprenda a leer y escribir.

- Los docentes de escuelas especiales, las expectativas que tendrían respecto al resultado y a las estrategias podrían ser más bajas. Por ello consideran que son adecuadas y eficaces sus estrategias.

En consecuencia, consideramos que si los docentes no pueden percibir que hay dificultades, algo que está fallando, tampoco podrán cambiarlo.

Dicho esto, es menester destacar que los objetivos buscados en el presente trabajo de investigación, han sido del todo logrados:

Se averiguó que los docentes de educación especial presentan una percepción favorable en lo atinente a la eficacia de las estrategias por ellos implementadas para la enseñanza-aprendizaje en la iniciación lectora. No percibiendo dificultades y considerándolas adecuadas para la adquisición de tal habilidad.

En contraposición, la percepción de los docentes de escuelas convencionales dan cuenta de la dificultad que presenta en la enseñanza de la lectoescritura y la falta de estrategias adecuadas.

Se pudo dar cuenta también, que la mayoría de los docentes de ambas modalidades, según expresan, tiene en cuenta las necesidades de sus alumnos al momento de la enseñanza de la iniciación lectora. Siendo la técnica focal la más utilizada por los docentes de educación especial. La

misma consiste en la enseñanza sistemática de las correspondencias entre grafemas y fonemas.

En contraposición, la mayoría de docentes de escuelas convencionales, ha manifestado no utilizar ninguna técnica en particular, y algunos utilizar alternativamente, según la necesidad del niño, la técnica focal o la global. Esta última consiste en enseñar las asociaciones directas entre palabras escritas y sus significados correspondientes, apuntando a la “globalidad” de la palabra.

Se puede inferir por consiguiente, que las técnicas utilizadas por los docentes de ambas modalidades no son adecuadas para la enseñanza de la lectoescritura a niños con discapacidad intelectual. Ya que como se manifestó en el capítulo 6 sobre las estrategias pedagógicas de la lectoescritura en discapacidad intelectual, la mayoría de los niños con tal discapacidad presentan problemas fonológicos, por lo tanto, la enseñanza de la conversión de letras en sonidos, es decir, aprender las correspondencias entre grafemas y fonemas, no sería del todo adecuada para ellos.

En el presente trabajo de investigación se considera pertinente utilizar estrategias que permitan trabajar en principio sobre las deficiencias cognitivas que presentan los niños, esto es, en los procesos de memoria, percepción, atención, comprensión, lenguaje y otras habilidades, así como deficiencias en la representación del esquema corporal. Remarcando una vez más, que la adquisición del lenguaje escrito es más que una

transcripción. Siendo que ninguno de los docentes de ambas modalidades manifestó tener en cuenta estas cuestiones, nos resultan sus estrategias insuficientes.

Así mismo, se recomienda y considera como estrategia adecuada y que posibilita la obtención de resultados efectivos, las propuestas en el capítulo 6. A su vez este objetivo da cuenta de la comprobación de la hipótesis planteada en dicha tesis “Las estrategias utilizadas por los docentes en las escuelas para la enseñanza de la iniciación lectora, resultarían ineficientes para chicos con discapacidad intelectual”.

A continuación desarrollaremos las hipótesis planteadas en el presente trabajo de investigación, e intentaremos dar cuenta de las mismas en relación a los resultados alcanzados:

1. La mayoría de los niños con discapacidad intelectual no sabrían leer y escribir o lo harían en un nivel muy básico.

Los resultados no permiten arribar a una conclusión firme respecto a este supuesto debido a escasa indagación al respecto. Si bien podemos decir que pareciera que para los docentes de educación especial sus estrategias serían adecuadas y eficaces, por tanto los niños sabrían leer y escribir, consideramos que por las estrategias empleadas y modalidad de trabajo, el nivel de lectoescritura de estos niños sería nulo o muy bajo.

En cuanto a los docentes de educación convencional, que manifestaron tener dificultades para la enseñanza de la lectoescritura a

niños con discapacidad y no contar con herramientas eficaces, consideramos que en consecuencia, los niños tampoco en este caso sabrían leer y escribir lo harían en un nivel muy bajo.

A su vez, nos apoyamos para sostener esta postura, en base a la información obtenida por parte de nuestra directora de tesis, la Lic. Paula Zingales, acerca de la cantidad de adolescentes y jóvenes que llegan a su consultorio sin saber leer y escribir, luego de haber transitado su paso por distintas escuelas. Logrando con su ayuda dicho aprendizaje, mediante el empleo de estrategias adecuadas.

También nos apoyamos en las palabras de la Lic. Lucía Maffrand (Subsecretaria para la Articulación de Políticas de Integración). En el discurso de apertura del Congreso Internacional sobre Discapacidad e Inclusión “Buenos Aires Provincia Inclusiva”, realizado en la ciudad de Mar del Plata en septiembre del 2011, habló acerca de un estudio llevado a cabo, en el cual se vio reflejado que los niños con discapacidad intelectual al egresar de las escuelas especiales no se encuentran alfabetizados, siendo este un “tema pendiente”, es decir, a mejorar.

Por otra parte, como se mencionó anteriormente, en la sección de antecedentes, quien da cuenta de tal problemática es la Dirección de Educación Especial en la circular técnica emitida en el año 2012.

2. Las estrategias utilizadas por los docentes en las escuelas para la enseñanza de la iniciación lectora, resultarían ineficientes para chicos con discapacidad intelectual.

Los resultados de la investigación confirmaron la hipótesis de trabajo.

Las estrategias utilizadas por los docentes de ambas modalidades no tienen en cuenta la importancia de trabajar en principio sobre las deficiencias cognitivas que presentan los niños, esto es, en los procesos de memoria, percepción, atención, comprensión, lenguaje y otras habilidades, como también en la representación del esquema corporal. El trabajo sobre estos aspectos permitirá alcanzar a los niños con discapacidad intelectual, resultados favorables en la adecuación de la lectura y escritura, sin ser copia fiel de signos sin sentido., habilitando a su vez a la comprensión lectora.

3. Las estrategias utilizadas por los docentes no lograrían captar el interés de los niños con discapacidad intelectual, para aprender a leer y escribir.

Los resultados no permiten arribar a una conclusión firme respecto a este supuesto debido a indagaciones posiblemente imprecisas en este aspecto, donde la mitad de docentes de ambas modalidades, consideró que sus estrategias generaban interés y la otra mitad mantuvo una postura intermedia (los motivos fueron desarrollados con mayor precisión en el análisis referido a la capacitación y estrategias utilizadas). No obstante estos últimos docentes, en ningún momento hicieron referencia al interés cuando

fueron indagados por sus modalidades de enseñanza. Con lo cual podríamos inferir que no es un aspecto al cual le atribuyan importancia.

DIFICULTADES PRESENTADAS

Como en toda investigación social, los presentes resultados, una vez más nos invitan a indagar y reflexionar sobre nuestro accionar y replantearnos el abordaje de ciertos aspectos a averiguar. Considerando que hay cuestiones que han quedado por fuera de la investigación, ya que es necesario realizar un recorte de la situación siendo que no es posible abarcarlo todo, pero no por ello es de menor importancia.

Por otro lado, somos conscientes de la falta de indagación de algunos puntos que permitieran dar cuenta de las hipótesis planteadas en la presente investigación. Siendo así que no fue indagado concretamente si los alumnos de los docentes sabían leer y escribir, ni qué nivel de lectoescritura presentaban.

Pudimos dar cuenta así mismo, de que en algunos casos lo que pretendíamos tomar como dato se hizo confusional. Dentro del plano de preguntas confusionales podemos detallar las siguientes:

- Los niños con discapacidad intelectual tienen la capacidad para poder aprender a leer y escribir adecuadamente.
- Las estrategias de enseñanza de lectoescritura que utilizó logran captar el interés del niño con discapacidad intelectual.

- A veces siento que a pesar que aplique distintas estrategias no hay logros, así que en general me baso en una estrategia.

Con ello, los datos obtenidos en estas preguntas no resultan ser relevantes como para poder testear algunos aspectos que nos interesaban referidos a la percepción de los docentes en lo atinente a si las estrategias empleadas son las adecuadas y si el aprendizaje lector es el adecuado. Aspectos estos, que igualmente pudieron ser recabados con los restantes interrogantes.

Esto lleva a que en futuras evaluaciones y futuros cuestionarios tengan en cuenta estas modificaciones, permitiendo a los agentes involucrados mejor y más eficaces intervenciones, y puedan seguir recabando información que sea pertinente, como la que se obtuvo en esta investigación respecto a la percepción de las estrategias, donde pareciera que no hay posibilidad casi de considerar que no son eficaces, por lo menos en lo que respecta a docentes de educación especiales.

DEBATES Y CONCLUSIONES

El abordaje de dicho análisis nos ha permitido reflexionar sobre lo recorrido en el presente trabajo de investigación, abriendo a la posibilidad de re-pensar y co-pensar el accionar llevado a cabo. Con ello, la necesidad de transformación y modificación de algunas estrategias para recabar información que resulte pertinente y significativa a la problemática abordada.

Así mismo habilitó a la creación de interrogantes nuevos y posibles hipótesis necesarias de mayor investigación para su comprobación, y con ello la posibilidad de continuar en la búsqueda y consolidación de una educación adecuada a la singularidad de los niños con discapacidad intelectual. Logrando así, de una vez y para siempre, correrlos del lugar de “niños plafonados” -aquel al que “no le entran más contenidos formales”-, relegados al olvido. Sin perspectiva de evolución o cambio posible, en muchas ocasiones las instituciones llegan a ocupar, siguiendo a Koretzky, G. (2013), espacios de “maternaje”, configurando relaciones de dependencia que ubican al niño en una posición de objeto para esa institución, impidiéndoles avanzar al no comprender que son establecimientos en tránsito, y no lugares definitivos para los niños. Dificultando de tal modo, el logro de su autonomía y el respeto de los derechos humanos, que posibiliten a su vez, la concreción de procesos de subjetivación.

No obstante, destacamos la importancia de las gestiones de gobierno que desde hace unos años, intentan estrategias integradoras con la escuela común, aunque siguiendo a César N. Ambrogetti (1993) es fundamental

también, destacar que aún estamos en el predominio de una educación especial y un sistema educativo con serias dificultades para constituirse en un sistema integrado e integrador de las diferencias.

Por consiguiente, el desafío para revertir tal situación resulta ser difícil, en tanto implica no sólo operar con el sistema educativo en su conjunto, “si no también con los propios recursos humanos de estas escuelas que deberán replantear su rol de maestro especialista aislado hacia un co-pensar y un co-actuar con la escuela común” (Ambrogetti, C. N., 1993, p.89).

Así mismo se constatan las necesidades de los niños con discapacidad intelectual de estrategias de enseñanza aprendizaje más personalizadas, con un manejo más cuidadoso de los tiempos y espacios propios, y con estrategias más adecuadas que contemplen todas las dificultades que pueden presentar los niños con discapacidad intelectual, sin perder por ello de vista, las singularidades de cada niño. Derivando por consiguiente en abordajes óptimos, que deriven en logros reales.

Siguiendo una vez más a César N. Ambrogetti (1993), “En general los éxitos y fracasos están, más vinculados con aspectos actitudinales de directivos, docentes y grupos de niños que con los aspectos relacionados con la discapacidad técnica” (p. 91).

En consonancia con este panorama, nos enfrentamos con ciertas dificultades que se fueron presentando en el recorrido de la presente

investigación. Particularmente a la hora de realizar el muestreo, en algunos establecimientos educativos convencionales como especiales, tanto en públicos como en privados, hemos percibido mucha resistencia por parte de los miembros de los mismos. Ello especialmente en las instituciones que se negaron a realizar las encuestas. En algunas de ellas hemos sufrido cierto maltrato, por el personal que nos atendía, en general directivos. Específicamente en una escuela especial, fuimos cuestionadas por nuestros instrumentos de evaluación, como los interrogantes planteados, considerándolos no referidos a la discapacidad intelectual, por tanto no aptos para ser tomados en tales instituciones. Posicionándose estas personas en un lugar de omnipotencia y supuesto saber, mostrándose a la defensiva.

Creemos que estas cuestiones no son ajenas al contexto en que estamos, en relación a la demanda y necesidad de la inclusión de las personas con discapacidad en los establecimientos educativos convencionales. Y una vez más resaltamos la diferencia entre “integración” e “inclusión”. Mientras el modelo de integración tenía por fin que las personas con discapacidad pudieran asistir a una institución educativa convencional, más allá de los resultados y alcances; el Modelo de inclusión, en cambio, busca que las personas ingresen a las instituciones educativas convencionales y alcancen el mismo nivel que los demás. Esto implica la adaptación de la curricular como así también de las estrategias a implementar, teniendo en cuenta las singularidades. Con tal modelo se intentaría que todos los chicos vayan a escuelas convencionales y ya no a

escuelas especiales, solo en algunos casos excepcionales que realmente se requiera de tal institución. Con lo cual comprendemos, las reacciones observadas, y la sensibilidad que esto genera en tales actores, ya que sus puestos de trabajo, peligrarían, debido a que la matrícula de alumnos descendería. También implica un cuestionamiento a tal profesión, debido a que los resultados en general no serían positivos, y sus estrategias resultan inadecuadas. Por otro lado, en el caso de escuelas convencionales, consideramos que tal actitud hacia nosotras se debe al panorama en que se encuentran, donde sus estrategias también resultan inadecuadas, ya que no se encontrarían capacitados para trabajar con discapacidad intelectual, y no tendrían los apoyos necesarios. Por lo tanto, las formaciones de ambos actores son puestas en entredicho, generando cierto resentimiento, y temor por la presencia de actores capacitados para trabajar con discapacidad intelectual, y con otra mirada, más inclusiva, que busca correr del lugar de vulnerabilización a las personas, donde sus derechos no son respetados.

Desde nuestra investigación, y principalmente como futuros profesionales de la salud mental, nos enfocamos particularmente en la importancia del aprendizaje lector, uno de los puntos que consideramos más importantes pensando en el futuro de la persona con discapacidad intelectual. Principalmente porque el lenguaje es un código, el cual maneja toda la sociedad en cuanto permite la comunicación. Con lo cual surge la demanda de lograr en discapacidad intelectual el aprendizaje lector, y con ello surgen nuevas miradas, las cuales compartimos, de que las personas

con discapacidad podrían tener más oportunidades. Una vez más remarcamos que, no es que los chicos no puedan aprender, si no que no se aborda tal enseñanza de modo adecuado, entre ello, las estrategias utilizadas y el no considerar las singularidades y contextos particulares.

Con ello queremos decir, que a nosotras no nos interesa que escriban por escribir, porque la escritura es una huella a un tipo de comunicación, a un tipo de lenguaje. Nos interesa que puedan marcar algo de esa subjetividad comunicacional.

“La escritura es pues una huella donde se lee un efecto de lenguaje. Es lo que ocurre cuando garabatean algo.

Tampoco me privo yo de ello, ciertamente, ya que con eso preparo lo que tengo que decir. Es notable que de la escritura tengamos que asegurarnos. No es, empero, metalenguaje, aunque se le pueda hacer cumplir una función que se le parece. Pero este efecto no deja de ser segundo con respecto al Otro donde el lenguaje se inscribe como verdad. Pues nada de cuanto podría escribirles en la pizarra de las fórmulas generales que vinculan, hasta donde hemos llegado, la energía con la materia, las últimas fórmulas de Einstein, por ejemplo, nada de eso se mantiene firme, si no lo sostengo con un decir, el de la lengua, y con una práctica, la de gente que da órdenes en nombre de cierto saber.” (Lacan, en El Seminario 20 “Aun”, 1972-1973)

BIBLIOGRAFÍA

- Ambrogetti, César N. (1993). El sistema educativo y la Discapacidad Mental. En Tallis, Jaime (Ed.), *Retardo Mental*. Apuntes sobre la deficiencia mental. Reflexiones interdisciplinarias (pp. 85-92). Buenos Aires, Argentina: Miño y dávila editores.
- Ausubel, David (s.f). *Teoría del Aprendizaje Significativo*. Recuperado de http://mc142.uib.es:8080/rid=1PNRKBXQH-ZPXP9T1XB/Aprendizaje_significativo.pdf
- Caldeiro, Graciela Paula (s.f). *Procesos Psicológicos Elementales y Superiores*. Recuperado de <https://vigotsky.idoneos.com/293537/>
- Cañon, Mila (2017). *Travesías lectoras en la escuela*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Castro, Adelia (2006). *El lenguaje en el niño*. Cátedra de Neuropsicología, UNMDP, p. 1-5.
- Dehaene, Stanislas (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula*. Argentina: Siglo Veintiuno Editores.
- Consejo Federal de Educación (2016). *Resolución CFE N° 311/16*. Buenos Aires.
- Dirección de Educación Especial (2012). *Circular Técnica General N° 3*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- Dirección General de Cultura y Educación (2011). *Prácticas del lenguaje. Material para docentes Primer Ciclo Educación Primaria*. Provincia de Buenos Aires. IIPE – UNESCO.
- Dirección General de Cultura y Educación (2017). *Resolución firma conjunta. RESFC-2017-1664-E-GDEBA-DGCYE*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo- Segundo Ciclo*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Ferreiro, Emilia (1990). *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires, CEAL.
- Flórez, Jesús (2017). *Discapacidad intelectual: ¿Qué es? ¿Qué define? ¿Qué se pretende?*. Fundación Síndrome de Down de Cantabria. Fundación Iberoamericana Down21. Sumario. Recuperado de <https://www.downciclopedia.org/neurobiologia/discapacidad-intelectual-que-es-que-define-que-se-pretende>
- Jiménez de la Calle I. y Jiménez Ortega J. (2010). *Psicomotricidad. Teoría y Programación para educación infantil, primaria y especial*. Madrid, Wolters Kluwer España, S.A
- Koretzky, Gabriela (2013). *Discapacidad, Familia y Subjetividad*. Fundación para la Integración y la Capacitación Centro Crianza.

Recuperado

de

<https://issuu.com/centrocrianzafundacion/docs/discapacidad/59>

- Lacan, Jaques (1958). La instancia de la letra en el inconsciente o la razón desde Freud, partes I y II. En *Escritos II*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.
- Lacan, Jaques (1960). Subversión del sujeto y dialéctica del deseo en el inconsciente freudiano (fragmento). En *Escritos II*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2003.
- Lajonquière, Leandro (1996). *De Piaget a Freud: para repensar los aprendizajes*. Colección Psicología Contemporánea.
- Martínez, Horacio (1999). "La instancia de la letra...", *letra a letra*. Cátedra de Desarrollos del Psicoanálisis, UNMDP, p. 1-15.
- Martínez, Horacio (2002). *Esquemas y gráficos en la obra de J. Lacan*. Cátedra de Desarrollos del Psicoanálisis, UNMDP, p. 1-13.
- Martínez, Horacio (2011). *Las relaciones entre el Sujeto y el Otro. La teoría sexual en Freud y en Lacan*. Cátedra de Modelos en Psicopatología, UNMDP, p. 1-12.
- Marucco, Marta (2010). *Escritura*. GICEOLEM, Buenos Aires, p. 1-9.
- Naveira, L. (2008). *Funciones Cerebrales Superiores*. Cátedra de Neuropsicología, UNMDP, p. 1-8.

- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud «CIF»*. Recuperado de <http://www.imserso.es/InterPresent2/groups/imserso/documents/binario/435cif.pdf>
- Pardos Afonso, M. (2011). Batería de actividades para el desarrollo del esquema corporal de alumnos con discapacidad intelectual. *Revista Digital EFDeportes.com*, Año 15, Nº 153, p. 1. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd153/esquema-corporal-de-alumnos-con-discapacidad-intelectual.htm>
- Reyes, Yolanda (2005). *La lectura en la primera infancia*. Documento de trabajo. Elaborado a solicitud del Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe - CERLALC, p. 1-27.
- Rondal, Jean. A. (2006). Dificultades del lenguaje en el síndrome de Down: Perspectiva a lo largo de la vida y principios de intervención. *Revista Síndrome de Down*, volumen 23, p. 120-128. Recuperado de http://www.futuro21.cl/web/documentos/dificultades_del_lenguaje.pdf
- Rondal, Jean. A. (2009). Atención temprana: comunicación y desarrollo del lenguaje. *Revista Síndrome de Down*, volumen 26, p. 26-31. Recuperado de [http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3943/Atenci%C3%B3n%20temprana%20comunicaci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20del%](http://riberdis.cedd.net/bitstream/handle/11181/3943/Atenci%C3%B3n%20temprana%20comunicaci%C3%B3n%20y%20desarrollo%20del%20)

20lenguaje.pdf?sequence=1&rd=003168439728345&rd=0031559295
81789

- Sanchez, Mirta. L. (2013). *La construcción de la inteligencia, del espacio y la noción de objeto permanente en el sensorio motriz según la Teoría Psicogenética*. Cátedra Psicología del Desarrollo, UNMDP, p. 1-7.
- Santos Ruiz J. L. y Sanz Rodríguez, L. J. (2013). *DSM-5: Novedades y Criterios Diagnósticos*. Editorial Cede. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/DSM%205%20%20Novedades%20y%20Criterios%20Diagn%C3%B3sticos.pdf>
- Schalock et al. (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 38 (4), Núm. 224, p. 5-20. Recuperado de <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART10365/articulos1.pdf>
- Verdugo, M. A., & Schalock, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Siglo Cero Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, Vol. 41 (4), Núm. 236, p. 7-21. Recuperado de http://www.researchgate.net/profile/Miguel_Verdugo/publication/264208772_7_SIGLOCEROChanges_in_the_Understanding_and_Approach

[to Persons with Intellectual Disability/links/5459fbfe0cf2bccc4912f095.pdf](#)

- Vygotsky, L, S. (1978). *El Desarrollo de los Proceso Psicológicos Superiores*. Recuperado de http://www.terras.edu.ar/biblioteca/6/TA_Vygotsky_Unidad_1.pdf
- Zingales, Paula A. (2012). *Alfabetización en discapacidad mental*. XIII Congreso Metropolitano de Psicología. Buenos Aires, p. 1-7.
- Zingales, Paula A. (2015). *Esquema Corporal*. Seminario Seminario de orientación “Estrategias Terapéuticas y Psicoeducativas en Discapacidad Mental”, UNMDP, p. 1-2.

ANEXO

ENTREVISTA SEMIDIRIGIDA

Desde su rol de docente de prácticas del lenguaje, por favor responda las siguientes preguntas acerca de su experiencia en la enseñanza de la lectoescritura a los niños con discapacidad intelectual.

- 1) ¿Consideras que los niños con discapacidad intelectual pueden aprender de forma adecuada a leer y escribir? Fundamente.

.....

.....

.....

.....

- 2) ¿Te has encontrado con dificultades a la hora de enseñarles la lectoescritura?

.....

En caso afirmativo, ¿a qué consideras que se deben dichas dificultades?

.....

.....

.....

.....

3) Describe la técnica de enseñanza de lectoescritura que utilizas para enseñarles a los niños con discapacidad intelectual.

.....

.....

.....

.....

4) ¿Utilizas la misma estrategia con todos los niños? (tanto con chicos sin discapacidad como con otros que posean discapacidad intelectual).

.....

.....

.....

.....

ESCALA TIPO LIKERT

A continuación le presentamos una serie de afirmaciones. Marque con una cruz según su grado de acuerdo o desacuerdo.

- 1) La escuela es un lugar adecuado para propiciar la inclusión de los niños con discapacidad intelectual.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bastante desacuerdo		Muy en desacuerdo

- 2) Los niños con discapacidad intelectual tienen la capacidad para poder aprender a leer y escribir adecuadamente.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bastante desacuerdo		Muy en desacuerdo

3) Considero que los docentes deberíamos recibir mayor capacitación para enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo		

4) Puedo ver avances en el aprendizaje de la lectoescritura en los niños con discapacidad intelectual, pese a las dificultades propias que poseen.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo		

5) Considero que los niños con discapacidad intelectual presentan un límite en su capacidad de aprender, más allá de éste no se puede hacer nada.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo		

6) Las técnicas de enseñanza de lectoescritura que poseo para enseñarles a los niños con discapacidad intelectual son adecuadas.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo		

7) Las estrategias de enseñanza de lectoescritura que utilizo logran captar el interés del niño con discapacidad intelectual.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo

8) Utilizo las mismas estrategias de aprendizaje con todos los niños que poseen discapacidad intelectual.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo

Especifique:

- Utilizo la técnica focal, que consiste en la enseñanza sistemática de las correspondencias entre grafemas y fonemas.
- Utilizo la técnica global, que consiste en enseñar las asociaciones directas entre palabras escritas y sus significados correspondientes, apuntando a la "globalidad" de la palabra.

- No utilizo ninguna técnica en particular.

- Utilizo otra/s técnica/s:

.....

9) Cuando percibo que les cuesta aprender aplicando un modo particular de enseñanza cambio de estrategia.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo

10) A veces siento que a pesar de que aplique distintas estrategias no hay logros, así que en general me baso en una estrategia.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo

11) Se pueden usar las mismas técnicas de enseñanza de lectoescritura tanto en niños que poseen discapacidad intelectual como en los que no poseen.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo		

12) Los niños con discapacidad intelectual necesitan una enseñanza de forma individual, ya que no pueden seguir el ritmo de la clase.

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo	
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo		

13) Considero difícil enseñar de forma individualizada ya que son muchos alumnos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo

14) A veces siento que muchos docentes se han cansado y han perdido la motivación por enseñar, lo que lleva a que los niños no aprendan. Yo sola/o no puedo.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Bastante desacuerdo	Muy en desacuerdo

15) Considero dificultoso adaptar la currícula escolar a los niños con discapacidad intelectual.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bastante desacuerdo		Muy en desacuerdo

16) Encuentro ciertas dificultades para poder enseñarles a leer y escribir a los niños con discapacidad intelectual.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Muy de acuerdo	Bastante de acuerdo	Ni acuerdo /Ni desacuerdo
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Bastante desacuerdo		Muy en desacuerdo

En caso afirmativo marcar la/las opciones que considere adecuada/as:

- Los chicos con discapacidad intelectual poseen dificultades propias que no permiten que aprendan de forma adecuada.

- Encuentro dificultades para que aprendan debido a no tener las herramientas adecuadas para enseñar.
- Siento dificultades para relacionarme con ellos y que puedan aprender.
- Otras:

.....