



Percepción de profesionales de la Educación Especial y Educación Básica en relación a los métodos de iniciación de la Lectoescritura en personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve en Establecimientos Educativos Municipales de la Comuna de Los Ángeles.

Alumnas:

Camila Robles Melo

Daniela Solar Ortega

Josselinne Soto Esparza

Profesora guía:

María Aurora Gutiérrez Echavarría

Comisión:

Dra. Xeny Godoy Montecinos

Dr. Cristhian Espinoza Navarrete

Los Ángeles, Enero 2018

INDICE	Pág.
Agradecimientos.....	6
Resumen.....	9
Introducción.....	11
CAPITULO I.....	12
1.- Planteamiento del problema.....	13
2.- Justificación.....	16
CAPITULO II.....	18
1.- Propuesta de Investigación.....	19
1.1.- Pregunta de investigación.....	19
1.2.- Objetivo general.....	19
1.3.- Objetivos específicos.....	19
CAPITULO III.....	21
Marco Referencial.....	22
1.- Discapacidad Intelectual.....	22
1.1.- Discapacidad Intelectual Leve.....	26
1.2.- Características de personas en condición de Discapacidad Intelectual.....	26
1.2.1.- Área de Autonomía, Aspectos personales y Sociales.....	26
1.2.2. Área Cognitiva.....	27
1.2.3.- Área de Comunicación y Lenguaje.....	27
2.- Lectoescritura en personas con DI Leve.....	28
2.1 Métodos de lectoescritura.....	32
2.1.1.- Métodos de Proceso Sintético.....	32

2.1.2.- Métodos de Proceso Analítico.....	33
2.1.3.- Métodos de Proceso Mixto.....	34
3.- Selección de Métodos en personas con DI Leve.....	36
3.1.- Procesos Psicológicos que intervienen en la lectoescritura.....	37
3.1.1.- Proceso perceptivo.....	37
3.1.2.- Proceso Léxico.....	37
3.1.3.- Proceso Sintáctico.....	37
3.1.4.- Proceso Semántico.....	37
3.2.- Funciones Cognitivas Básicas.....	38
3.2.1.- Atención.....	38
3.2.2.- Sensación.....	39
3.2.3.- Percepción.....	39
3.2.4.- Memoria.....	39
3.3.- Trabajo Colaborativo.....	44
CAPITULO IV.....	49
1.- Diseño Metodológico.....	50
1.1 Enfoque metodológico.....	50
1.2.- Diseño de Estudio.....	50
1.3.- Alcance de la Investigación.....	51
1.4.- Población y Muestra.....	51
1.5.- Unidad de Análisis.....	54
1.6.- Unidad de Información.....	54
1.7.- Recolección de datos.....	54

1.8.- Análisis de datos.....	55
CAPITULO V.....	58
Resultados.....	59
CAPITULO VI.....	67
Análisis y discusión.....	68
1.- Categoría: Selección de métodos de lectoescritura.....	69
2.- Categoría: Planificación de métodos de lectoescritura.....	75
3.- Categoría: Aplicación de métodos de lectoescritura.....	78
4.- Categoría: Evaluación de métodos de lectoescritura.....	86
CAPITULO VII.....	92
Conclusiones.....	93
Proyecciones.....	98
Limitaciones.....	98
CAPITULO VIII.....	100
Referencias bibliográficas.....	101
ANEXOS.....	116
Formato de entrevista aplicada.....	117
Cuadro de entrevistas por categoría.....	121
Cuadro 1: Selección de métodos de lectoescritura.....	121
Cuadro 2: Planificación de métodos de lectoescritura.....	135
Cuadro 3: Aplicación de métodos de lectoescritura.....	150
Cuadro 4: Evaluación de métodos de lectoescritura.....	166



AGRADECIMIENTOS

Esta experiencia de poder compartir con personas con discapacidad, ha sido mi vida. Desde que nací vine acompañada de una persona maravillosa mi hermana melliza María José, quién fue mi principal inspiración para estudiar esta hermosa carrera.

A nuestro Padre Celestial agradezco la oportunidad de vivir, de poder estudiar lo que quiero y de recibir su guía incondicional.

A mi familia por su amor y su apoyo durante todo el proceso universitario. En especial a mi mamita quien siempre confió en mí y supo mi potencial desde el principio.

A mi novio que ha sido una fuente de motivación y me ha inspirado a superarme y lograr mis metas, quien me ha acompañado y ayudado en todo lo que he necesitado durante todo el proceso.

A mis compañeras, quienes estuvieron en esta etapa conmigo y realizaron esta investigación. Y por supuesto a nuestra profesora guía quién estuvo para nosotras siempre y considerando nuestras opiniones y deseos, gracias por todo.

A cada persona que ha participado de alguna u otra forma en este proceso, a todos ellos les dedico este triunfo.

Somos lo que hacemos día a día.

De modo que la excelencia, no es un acto, sino un hábito.

Aristóteles.

Con amor, Camila Robles Melo

AGRADECIMIENTOS

En esta instancia, me complace profundamente agradecer a Dios por brindarme la oportunidad de estudiar lo que me apasiona y amo. Gracias por haberme acompañado y guiado a lo largo de mi carrera, ser mi fortaleza en momentos de debilidad, y darme fuerzas para no rendirme a pesar de la adversidad.

Doy gracias también, a mi novio por su inmenso amor y paciencia, por motivarme cada día y darme una razón más para seguir adelante, un corazón pequeñito que ya latía a sus once semanas, y que me acompañó a lo largo de esta linda experiencia llena de aprendizajes.

A mi tío, por haberme ayudado durante estos años de universidad, por brindarme un lugar donde vivir y estudiar tranquila, por apoyarme siempre.

A mis amigas y amigos, por sus consejos, por confortarme en mis caídas y su amistad incondicional.

A las profesoras y profesionales de la universidad que me apoyaron durante estos cinco años de esfuerzos, gracias a ellas el camino fue menos difícil. Y gracias a todas las personas que estuvieron conmigo durante esta etapa, las cuales siempre recordaré.

“Dame, señor, la perseverancia de las olas del mar, que hacen de cada retroceso un punto de partida para un nuevo avance”

Gabriela Mistral.

Daniela Solar Ortega.

AGRADECIMIENTOS

Agradecida de Dios y de mi Familia por estar presentes en mi vida y creer en mí. Mamita, tu amor es tan inmenso que agradezco tenerte y disfrutarte cada día, sin ti nada sería posible, en ti confié lo más bello de mi vida para cumplir ésta meta profesional.

Papito, agradezco todo tu sacrificio para que nada me faltara y pudiera desarrollarme en mis estudios, sin ti nada de esto hubiese sido posible, agradezco a Dios por cada día que nos permite tenerte junto a nosotros, te amo Orlandito-Tati.

Maribel, querida hermana y segunda madre a la vez, tu preocupación y entrega es para mí un agradecimiento eterno, me faltará vida para demostrártelo, te quiero demasiado; Ronald-Zazito te agradezco por creer en mí, por estar siempre. Te quiero mucho.

Familia Soto Figueroa, agradezco su apoyo en cada etapa de mi vida, sus palabras de apoyo y creer en mí. Los quiero muchísimo Rodrigo, Carola, Nicolás, Paula y Josefa.

Y a ti Williams, mi compañero de vida, 16 años compartiendo las diversas etapas de la vida, te quiero, te amo y te adoro, agradezco tu apoyo en el camino recorrido, no fue fácil y te tocó soportarme en las buenas y en las malas de éste proceso.

En todo éste camino que muchas veces fue oscuro, complejo y adverso nunca estuve sola porque muy de cerca siempre me acompañó un pequeño ser que iluminaba mi camino y no me dejaba decaer, éste pequeño ser es quien logra que cada día sea maravilloso, que todo tenga sentido en la vida, mi pequeño gran amor Agustín, todo esto es por ti y para ti pequeñito de mamá. Te amo con todo mi corazón Agustín de mi vida.

“Nuestra recompensa se encuentra en el esfuerzo y no en el resultado. Un esfuerzo total es una victoria completa” Mahatma Gandhi. Josselinne Soto Esparza.

RESUMEN

La presente investigación analiza la percepción de los profesionales de la Educación Especial y Educación Básica sobre el proceso de iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve, en establecimientos educativos municipales de la comuna de Los Ángeles, recolectando la información por medio de entrevistas semi-estructuradas. La investigación tiene un enfoque cualitativo, con un diseño de estudio no experimental y un alcance descriptivo. La muestra utilizada fue de carácter intencional, esta se compone de profesionales de Educación Básica y Educación Diferencial, lo que se conoce como muestreo de expertos, quienes trabajan y/o han trabajado la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual leve en establecimientos educativos municipales de la comuna de Los Ángeles. Para el análisis de datos se utilizó análisis de contenido y estadística descriptiva representado por medio de gráficos sectoriales. Los resultados obtenidos en esta investigación arrojan que un alto porcentaje conocen y han utilizado métodos de lectoescritura, determinando que el método fonético es el más eficaz, en especial Letrilandia. Por otra parte, el método que no es tan recomendado es el silábico, sin embargo, hubo un porcentaje mayor que mencionó que todos los métodos pueden ser útiles dependiendo del alumno.

Referente al proceso de lectoescritura, las profesionales muestran que realizan las etapas del proceso de acuerdo al MINEDUC, sin embargo, existe un desconocimiento y confusión en varios aspectos que se detallan en el análisis y discusión.

Palabras claves: Lectura, escritura, iniciación, métodos, discapacidad intelectual leve, diseño, enfoque, muestra, gráficos, entrevistas.

ABSTRACT

The present investigation analyzes the perception of the professionals of the Special Education and Basic Education on the process of initiation to the literacy in persons with Intellectual Slight Disability, in educational municipal establishments of the commune of Los Angeles, gathering the information by means of semi-structured interviews. The investigation has a qualitative approach, with a design of not experimental study and a descriptive scope. The used sample was of intentional character, this one consists of professionals of Basic Education and Differential Education, which is known as experts' sampling, who work and / or have been employed the literacy at persons with intellectual slight disability at educational municipal establishments of the commune of Los Angeles. For the analysis of information there was in use analysis of content and descriptive statistics represented by means of sectorial graphs. The results obtained in this investigation throw that they know a high percentage and methods have used of literacy, determining that the phonetic method is the most effective, especially Letrilandia. On the other hand, the method that is not so recommended is the syllabic, nevertheless, there was a major percentage that mentioned that all the methods can be useful depending on the pupil. Modal to the process of literacy, the profesionales show that they realize the stages of the process of agreement to the MINEDUC, nevertheless, an ignorance and confusion exists in several aspects that are detailed in the analysis and discussion.

Key words: Reading, writing, initiation, methods, intellectual slight disability, design, approach, sample, graphs, interviews.

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge bajo la necesidad de conocer la perspectiva de los profesionales de Educación Básica y Educación Diferencial respecto de los métodos de iniciación a la lectoescritura en personas en condición de discapacidad intelectual leve en establecimientos municipales. Este proceso se sustenta en cuatro categorías establecidas con el objetivo de dar respuesta a las necesidades del problema de investigación.

Dentro de la primera categoría de la investigación se busca identificar como llevan a cabo el proceso de selección de métodos los profesionales de la educación para atender las necesidades de los alumnos/as con discapacidad intelectual leve. En esta categoría se identifican los métodos de lectoescritura más conocidos y/o utilizados por dichos profesionales.

En la segunda, se busca identificar como se desarrolla el proceso de planificación de los métodos de lectoescritura que serán aplicados a los estudiantes.

El tercer ámbito detalla aspectos a considerar durante el proceso de aplicación del método, referente a los tiempos y espacios disponibles para abordarlo. También se describen características que son necesarias a considerar en el alumno y alumna para favorecer la aplicación de dicho método.

Por último, en la cuarta categoría se describen los instrumentos de evaluación que utilizan los profesionales para determinar los logros obtenidos por los alumnos y alumnas de acuerdo a los métodos de lectoescritura utilizados. Además, en esta categoría se señalan cuales son los métodos más adecuados para el proceso de iniciación a la lectoescritura y cuáles no son tan recomendados.



CAPÍTULO I:
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Para que una persona pueda desarrollarse plenamente es necesario que establezca un sistema de comunicación que le permita interactuar con el medio que le rodea y con sus pares. Este sistema, en primera instancia, es el lenguaje oral, que da paso posteriormente a un sistema más complejo como lo es la lectura y escritura. En este sentido, algunos autores recalcan que la “importancia de la lectura y escritura radica en que se trata de un agente imprescindible en la transmisión cultural entre generaciones y personas en general, siendo el vehículo que permite adquirir información, cultura y aprendizajes de manera universal.” (Lucas, 2014, p.6).

Pero lo cierto es que no todas las personas saben leer y/o escribir. De acuerdo a la Encuesta de Caracterización Socioeconómica existen 500 mil personas que aún no saben leer ni escribir (CASEN, 2013). Esto genera inquietudes, ya que un estudiante que no adquiera este proceso conlleva a que afecte su desarrollo integral y esto genere barreras de aprendizaje no solo de forma individual, sino que también afectará a la sociedad en la que esta persona participa. Si un/a alumno/a con discapacidad intelectual leve no logra leer y/o escribir, empezará a tener notas deficientes, existirá la posibilidad de que repita de curso o hasta conlleve a la deserción escolar, descendiendo en la escala de conocimiento. Todo lo anteriormente mencionado será un problema para la sociedad, ya que el estado es quien deberá mantener su salud e incluso su alimentación. Que una persona con discapacidad intelectual leve no aprenda a leer y escribir tendrá un costo para él/ella y para el resto de las personas.

Pero si un estudiante comprende lo que lee, va a rendir mejor académicamente porque va a tener menor dificultad para comprender las demás asignaturas. Así, es

posible entender que la “lectoescritura es concebida como el eje fundamental del proceso escolar, por ser el conocimiento inicial más importante que se transmite y constituye el instrumento en el aprendizaje de otros conocimientos” (Orellana, 2005, p.5).

Dentro de los datos que se pueden obtener en relación a la promoción de alumnos y alumnas con discapacidad intelectual, se estima que “niños de 2° básico que no saben leer ni escribir se ven enfrentados a un currículo y textos para los cuales no están preparados. Dada la naturaleza acumulativa de los conocimientos, los déficits aumentan exponencialmente cada año” (Eyzaguirre & Foulon, 2001, p.14). En este caso se da a entender que los alumnos/as deben principalmente tener una base sólida en relación a los contenidos del currículum escolar, ya que si esto no se logra puede generar que con el pasar del tiempo los contenidos se vuelvan menos comprensibles. Referente a ello, De Zubiría Samper (2004) afirma que si “el niño obtiene la mejor educación en lecto-escritura, obtendrá mejores bases para su educación posterior y un mejor desenvolvimiento en su entorno.” (p.7).

El decreto 83/2015, el cual aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de Educación Parvularia y Educación Básica, brinda información relevante en relación al enfoque que los/as docentes deben tener para establecer los aprendizajes que son prioritarios en los estudiantes que se encuentran en condición de Discapacidad Intelectual Leve. Dentro de este se indica que la lectura y escritura son aprendizajes prioritarios, y por lo tanto fundamentales para los estudiantes pues son la base para los demás conocimientos, y de no lograrse afectaría de manera significativa su desarrollo integral, autonomía y

participación en la comunidad. (p.6). Lo más indicado sería que no se debieran enseñar otros contenidos sin que los alumnos/as no hayan aprendido a leer y escribir. Es por ello, que al momento de planificar las materias que se verán durante el año escolar, los docentes deberían tener en cuenta principalmente la enseñanza de la lectura y escritura por sobre otros, para luego continuar con los siguientes contenidos.

Los/as profesionales de Educación Básica y Educación Diferencial son participantes activos en el objetivo de lograr que alumnos y alumnas puedan leer y escribir. Es por ello que deben “conocer y familiarizarse con las teorías y metodologías de la lectoescritura con el propósito de aplicar aquellas que en su opinión sean las más eficaces a la hora de abordar el proceso.” (Sánchez, 2009, p.2). De este modo lograrán facilitar el proceso de iniciación a la lectoescritura. Por esta razón el rol de estos profesionales es fundamental, ya que no solo entregan la información para que los alumnos/as con discapacidad intelectual leve comprendan el mundo de mejor manera, sino que además tienen el propósito de identificar las fortalezas y debilidades en los/as alumnos/a para luego realizar una enseñanza acorde a sus competencias y reforzar las áreas en que lo necesiten, articular los contenidos entregando la información mediante adecuaciones curriculares y la utilización de recursos materiales didácticos, además de la creación de estrategias y nuevos modos de trabajos para fortalecer y mejorar el aprendizaje. Y lo más importante, dar apoyo en las áreas de habilidades adaptativas: conceptuales, sociales y prácticas. Es por ello, que se hace necesario plantearse ¿Cuál es la percepción de los/las profesionales de la educación especial y básica en relación al proceso de iniciación a la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual leve?

2.- JUSTIFICACION DEL PROBLEMA

La lectoescritura es uno de los principales objetivos a lograr en la educación, siendo los profesores de Educación Básica y Educación Diferencial los que tienen el rol de entregar estos conocimientos para su adquisición.

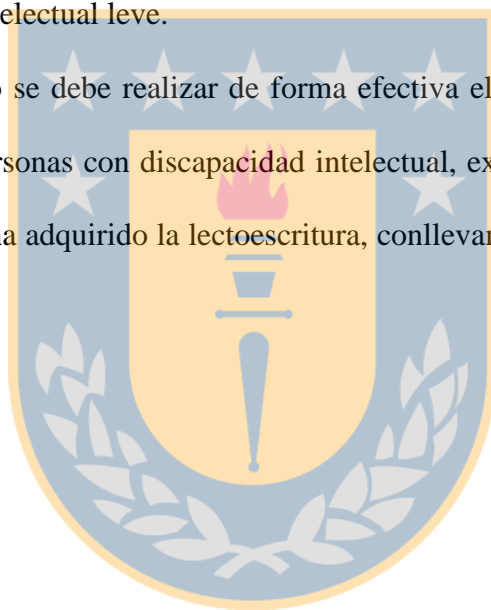
Siendo entonces la escritura y la lectura dos elementos del proceso de construcción del conocimiento, se hace necesario un docente que sea mediador, orientador y que facilite de manera formal en la escuela el proceso de aprendizaje para encaminar al estudiante hacia el saber. (López, 2011, p.3).

Al cumplir con estos roles mencionados en conjunto profesora de Educación Básica y Educación Diferencial, y realizar un apoyo permanente en alumnos/as en condición de Discapacidad Intelectual Leve, generará un trabajo integral y efectivo que permita enriquecer su calidad de vida y mejorar considerablemente su forma de acceder a un mundo que es mayoritariamente letrado. Es por ello que el Decreto Supremo N° 170 menciona que el “trabajo colaborativo PIE es una de las principales herramientas para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, especialmente de los que presentan NEE” (Mineduc, 2009, p.4). Pero se conoce que hay una gran población de personas con discapacidad intelectual que aún no saben leer y/o escribir, es por ello que se hace necesario analizar el proceso de iniciación a la lectoescritura llevado a cabo por las profesionales de la educación, ya que de no ser adquiridos estos aprendizajes pueden generar barreras de aprendizaje en estudiantes con discapacidad intelectual leve, impidiendo establecer un sistema de comunicación para conocer e interactuar con el entorno, puesto que se conoce que la “discapacidad intelectual leve genera en escolares, dificultades en el aprendizaje de destrezas relativas a la lectura, la escritura, el cálculo

matemático, necesitan supervisión y orientación en situaciones específicas de su vida que le permiten convivir sin inconvenientes” (DSM-5, 2013, p. 19).

Es indispensable investigar sobre la experiencia de los encargados/as de llevar a cabo este proceso, y determinar cómo se está realizando la enseñanza de la lectoescritura, qué aspectos se consideran necesarios al momento de enseñar la lectoescritura, conocer las etapas que conllevan al aprendizaje de la lectura y escritura, cómo se lleva a cabo el trabajo colaborativo, y cuál o cuáles métodos son más o menos efectivos en personas con discapacidad intelectual leve.

Al tener claro cómo se debe realizar de forma efectiva el proceso de adquisición de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual, existirá un menor porcentaje de alumnos/as que no ha adquirido la lectoescritura, conllevando a una mejora de la calidad de educación.





CAPÍTULO II:

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Preguntas de investigación.

¿Cuál es la percepción de los profesionales de la Educación Especial y Educación Básica sobre el proceso de iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve en Establecimientos Municipales de la Comuna de Los Ángeles?

1.2 Objetivo General

Analizar la percepción de los profesionales de la Educación Especial y Educación Básica sobre el proceso de iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve en Establecimientos Municipales de la comuna de Los Ángeles.

1.3 Objetivos Específicos.

- Determinar métodos conocidos por los profesionales de la Educación Especial y Básica, para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.
- Estimar de qué depende la elección del método de iniciación a la lectoescritura que los profesionales de la Educación Especial y Básica utilizan para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.
- Describir cuáles son los métodos utilizados por los profesionales de la Educación Especial y Básica, para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.

- Determinar de qué forma los profesionales de la Educación Especial y Básica llevan a cabo el proceso de iniciación a la lectoescritura considerando las etapas de planificación, intervención y evaluación en personas con Discapacidad Intelectual Leve.
- Identificar cuáles son los métodos más y menos favorables para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve, dependiendo de las habilidades cognitivas de estas.





CAPÍTULO III:

MARCO REFERENCIAL

1.- DISCAPACIDAD INTELECTUAL

La deficiencia mental, en adelante discapacidad intelectual, se definirá por la presencia de limitaciones sustantivas en el funcionamiento actual del niño, niña, joven o adulto, caracterizado por un desempeño intelectual significativamente por debajo de la media, que se da en forma concurrente con limitaciones en su conducta adaptativa, manifestada en habilidades prácticas, sociales y conceptuales y que comienzan antes de los 18 años. (Decreto Supremo N° 170, 2009, p.15).

A lo largo de la historia se han hecho diversas modificaciones de acuerdo al enfoque que se ha dado. Godoy, Mesa, & Salazar (2004) De acuerdo a esto, aseguran que:

La Educación Especial desde sus inicios ha estado estrechamente vinculada con las ciencias de la medicina y la psicología. Desde estas perspectivas se inició el estudio y descripción de los déficits, estableciendo amplias y detalladas categorías clasificatorias, en función de la etiología, con el propósito en un principio, de “curar o corregir” la situación deficitaria o patológica (modelo bio-médico) y más tarde, basado en el enfoque psicológico, de adaptar las intervenciones a las particularidades del déficit diagnosticado y definido. (p.3).

Esta forma de ver la discapacidad no era más que segregar y no se fundamentaba en la educación, ya que el único afán era buscar las causas de la discapacidad. Pero lo que viene a romper con esta mirada clínica y segregadora, es el informe Warnock de 1978, el cual declaraba que la educación es un bien al que todos tienen derecho y por tanto los fines de la educación son los mismos para todos, independientemente de las ventajas o desventajas de cada uno. Estos fines son dos: primero, aumentar el conocimiento que la persona tiene del mundo en que vive, al igual que su comprensión imaginativa tanto de las posibilidades de ese mundo como de sus propias responsabilidades en él; y, segundo, proporcionarle toda la independencia y autosuficiencia de que sea capaz, enseñándole con este fin lo necesario para que encuentre un trabajo y esté a disposición para controlar

y dirigir su propia vida. Tras ello, la Educación Especial o Diferencial avanzó desde una mirada clínica, hacia una mirada educativa. Esto permitió no solo mejorar las condiciones del proceso de enseñanza aprendizaje de la población que presenta necesidades educativas especiales, sino de la diversidad de estudiantes que forman parte del sistema escolar. Actualmente, dentro de la normativa que rige la educación especial, la discapacidad intelectual se determina mediante el proceso de evaluación diagnóstica. Este permite a los docentes poder dar herramientas concretas a los estudiantes que lo necesiten. Este diagnóstico exige que se cumplan los siguientes requisitos:

- 1) Limitaciones significativas del funcionamiento intelectual;
- 2) Limitaciones significativas de la conducta adaptativa, y
- 3) Que la edad de aparición sea anterior a los 18 años

Para determinar el nivel de funcionamiento intelectual de un o una estudiante en base al Coeficiente Intelectual, se usa la clasificación siguiente (CIE-10): Clasificación del rendimiento intelectual en base al CI:

TABLA I: ESCALA PSICOMÉTRICA

CATEGORÍA	RANGO DE PUNTAJE – CI
Limítrofe	70 - 79
Discapacidad intelectual Leve	50 - 69
Discapacidad intelectual Moderada	35 - 49
Discapacidad intelectual Grave o Severa	20 - 34
Discapacidad intelectual Profunda	por debajo de 20

(Decreto 170, 2009)

El criterio de limitaciones significativas de la conducta adaptativa se compone de tres conjuntos de habilidades a considerar; conceptuales, sociales y prácticas, y que han sido aprendidas por la persona para funcionar en la vida diaria.

- a. Habilidades conceptuales: lenguaje (expresivo y receptivo), lectura y escritura, conceptos de dinero, auto dirección;
- b. Habilidades sociales: habilidades interpersonales, responsabilidad, autoestima, credulidad (probabilidades de ser engañado o manipulado), ingenuidad, sigue las reglas, obedece las leyes, evita la victimización, y
- c. habilidades prácticas: actividades de la vida diaria (comida, transferencia/movilidad, aseo, vestido); actividades instrumentales de la vida diaria (preparación de comidas, mantenimiento de la casa, transporte, toma de medicinas, manejo del dinero, uso del teléfono); habilidades ocupacionales, mantiene entornos seguros.

Y por último, el tercer criterio se refiere a que las limitaciones señaladas en los Criterios 1 y 2, “se hayan manifestado o adquirido, a causa de una patología, daño o enfermedad, en el curso del desarrollo de la persona, es decir, antes de que el/la estudiante cumpla los 18 años” (Mineduc, 2009, p.11).

El proceso de evaluación diagnóstica además debe ofrecer información de su funcionamiento en cinco dimensiones que abarcan diferentes aspectos personales y del ambiente, Estas dimensiones son: 1) Habilidades intelectuales; 2) Conducta Adaptativa; 3) Participación, Interacción y Roles sociales; 4) Salud, y 5) Contexto.

Estas dimensiones son necesarias considerar para poder realizar una buena intervención en alumnos y alumnas con Discapacidad Intelectual, estas dimensiones permiten poder dar una visión más amplia de la realidad del estudiante y atender a sus necesidades educativas especiales de manera integral y efectiva.

1) Las Habilidades Intelectuales aluden al “razonamiento, planificación, solucionar problemas, pensar de manera abstracta, comprender ideas complejas, aprender con rapidez y aprender de la experiencia” (Luckasson et al., 2002, p.40). En esta dimensión se puede observar la adquisición del lenguaje, la cual es un proceso complejo debido a que está relacionado específicamente con la inteligencia y memoria lingüística. Para que un estudiante pueda desarrollar el lenguaje y posteriormente la lectoescritura, es necesario que desarrolle las funciones cognitivas básicas, que cuente con los apoyos que requiera el proceso y que las condiciones ambientales favorezcan su aprendizaje.

2) La Conducta Adaptativa se refiere “al conjunto de habilidades conceptuales, sociales y prácticas aprendidas por las personas para funcionar en su vida diaria” (Luckasson et al, 2002, p.73).

3) La Participación, Interacción y Roles Sociales, se refiere a las interacciones con los demás y al rol social desempeñado por el alumno/a en su comunidad. “Se evalúa a través de la observación directa de las interacciones cotidianas que establece con su mundo material y social.” (Mineduc, 2013, p.3)

4) La Salud es considerada desde la perspectiva de la OMS, como un “estado de completo bienestar físico, mental y social”, alude a cualquier condición -física o mental- del estudiante que altere su salud, afectará su funcionamiento y tendrá repercusión en las otras dimensiones. (Mineduc, 2013, p.3-4).

5) El Contexto se refiere a las condiciones ambientales y culturales en las que el alumno se ve involucrado diariamente. En esta dimensión se señalan tres aspectos importantes a considerar a) el espacio social inmediato que incluye a su familia y amigos, b) la comunidad y las organizaciones e instituciones que prestan servicios sociales, educativos o de salud; y c) los patrones generales de la cultura y la sociedad en su conjunto.

1.1.- Discapacidad Intelectual Leve

La Organización de la Salud OMS define la Discapacidad Mental Leve, como “La discapacidad mental o cognitiva, resultante de la interacción entre factores personales, ambientales, los niveles de apoyo y las expectativas puestas en la persona”. Se considera que un cociente intelectual (C.I) de 50 a 69 corresponde a una discapacidad mental leve.

En el Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de Discapacidad Intelectual de la Junta de Andalucía (pág. 20) se indican características de personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve que se presentan frecuentemente en estudiantes con esta condición referidas a:

1.2.- Características de personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve:

1.2.1.- Área de Autonomía, Aspectos Personales Y Sociales:

En general, aunque de forma más lenta, llegan a alcanzar completa autonomía para el cuidado personal y en actividades de la vida diaria.

- Se implican de forma efectiva en tareas adecuadas a sus posibilidades.

- A menudo, la historia personal supone un cúmulo de fracasos, con baja autoestima y posibles actitudes de ansiedad.

1.2.2.- Área Cognitiva:

- Presentan Menor eficiencia en los procesos de control atencional y en el uso de estrategias de memorización y recuperación de información.
- Dificultades para discriminar los aspectos relevantes de la información.
- Dificultades de simbolización y abstracción.
- Dificultades para extraer principios y generalizar los aprendizajes.
- Déficit en habilidades metacognitivas (estrategias de resolución de problemas y de adquisición de aprendizajes).

1.2.3.- Área de Comunicación y Lenguaje

- Desarrollo del lenguaje oral siguiendo las pautas evolutivas generales, aunque con retraso en su adquisición.
- Lentitud en el desarrollo de habilidades lingüísticas relacionadas con el discurso y de habilidades pragmáticas avanzadas o conversacionales (tener en cuenta al interlocutor, considerar la información que se posee, adecuación al contexto...).
- Dificultades en comprensión y expresión de estructuras morfosintácticas complejas y del lenguaje figurativo (expresiones literarias, metáforas).
- Posibles dificultades en los procesos de análisis / síntesis de adquisición de la lectoescritura y, más frecuentemente, en la comprensión de textos complejos.

Conociendo todo esto se puede mencionar que la Educación Especial tiene como principal objetivo crear estrategias que permitan a las personas con Discapacidad Intelectual mejorar su desarrollo de forma plena, permitiendo lograr que se potencien sus capacidades y también venciendo sus diferentes barreras de aprendizaje que posean al momento de aprender la lectoescritura, ya que para las personas con discapacidad

intelectual el proceso de lectura y escritura puede ser difícil, es importante satisfacer sus necesidades mediante planteamientos específicos y adecuados a cada alumno según sus Necesidades Educativas Especiales.

2.- LECTOESCRITURA EN PERSONAS CON DISCAPACIDAD

INTELECTUAL LEVE

La Real Academia Española (2012) define lectura como la “acción de leer”. El vocablo leer es un verbo transitivo cuyo significado comprende “entender o interpretar un texto de determinado modo.”

Según Emilia Ferreiro (1999), la lectoescritura es “toda aquella actividad de asignación de un significado a un texto que precede a lo convencional.” (p.87).

Debido a que la lectura y escritura no son capacidades naturales deben ser adquiridas por un proceso de enseñanza- aprendizaje. Valverde, (2014) señala que leer “es un proceso mental, para adquirir este conocimiento, el cuerpo necesita de cierta madurez mental y física, si no se tiene, el proceso no se dará tan fácil” (p.10).

Respecto a los estudiantes con discapacidad intelectual leve, en la investigación *La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura* de García (2014), menciona que:

El 27% de estudiantes con discapacidad intelectual no ha alcanzado la destreza de la lectura y presentan errores como lectura lenta en un 27%, silabeada el 22%, su nivel de comprensión lectora está afectada en un 21%, inversión y sustitución de letras y sílabas, el 10% y el 9% respectivamente, sigue con el dedo el 6%, reordenamientos en un 3% y lectura subintrante en un 2%. Además que el 11% de los estudiantes con discapacidad intelectual, no ha alcanzado la destreza de la escritura dentro de los cuales se encuentra en un porcentaje del 100% a niños/as de 3 a 5 años, etapa en donde inicia el proceso de aprendizaje de la escritura y de la lectura. (p.5)

Estos datos dan cuenta de que las personas con discapacidad intelectual leve no han alcanzado las destrezas y/o competencias necesarias para llegar a ser lectores hábiles capaces de escribir satisfactoriamente.

Frith (1986) describió un modelo en tres etapas del aprendizaje de la lectura, que ha tenido un amplio reconocimiento internacional y ha sido aplicado por diversos investigadores como Ehri (1999), Sawyer y Kim (2000) y Buckley (2005). Según el modelo de Frith, el aprendizaje de la lectura se inicia con una etapa logográfica, de reconocimiento de significados de algunos signos visuales, a la cual sucede una etapa alfabética, con la toma de conciencia de que las palabras escritas están compuestas por fonemas, los que siguen una secuencia determinada por el lenguaje oral, para culminar en una etapa ortográfica, donde se produce la retención y el reconocimiento de las palabras completas. Estas etapas descritas por la autora, hasta el día de hoy son utilizadas, aunque diversos autores en la actualidad las han modificado, pero siguen teniendo la misma línea por más de dos décadas. Estas son las descritas a continuación.

- La primera se ha denominado logográfica, y se manifiesta por el hecho de que niños de tres o cuatro años (incluso menores) pueden ser capaces de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras se reconocen valiéndose de sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.).
- La segunda etapa, denominada alfabética, el niño aprende el código alfabético y desarrolla a su máximo nivel el conocimiento fonológico, que comenzó de manera incipiente en la etapa anterior, en la que podía segmentar oralmente las palabras en sílabas y en fonemas. En esta la tarea es más compleja, puesto que se

plantea al alumno el reto de comprobar que las sílabas y las palabras están formadas por unidades más simples.

- La tercera etapa es la ortográfica, a partir de la cual el alumno va adquiriendo un léxico interno por el hecho de leer una y otra vez los mismos vocablos. En un principio, el niño aplica la estrategia ortográfica a un escaso número de ellos. Sin embargo, aumenta la representación léxica de las palabras conforme va practicando en su lectura.

Posteriormente se han realizado actualizaciones y modificaciones de los modelos base expuestos por Frith (1986), es así como Ehri (1999), prefiere evitar el término logográfico y habla de una fase prealfabética, donde los niños empiezan a reconocer las palabras por algunas características gráficas incompletas, como puede ser la letra inicial o la final, lo que les permite aventurar su pronunciación y significado.

En seguida vendría una fase alfabética parcial, en la cual el reconocimiento se hace a partir del conocimiento de una mayor cantidad de signos o letras, a la que sigue una fase alfabética completa, donde puede reconocer palabras enteras, aunque no sea capaz de deletrearlas. Culmina con una etapa de consolidación alfabética, en la cual aprende a reconocer y decodificar palabras poco frecuentes y también pseudopalabras.

Por su parte, Sawyer y Kim (2000) proponen una fase logográfica, dos fases alfabéticas, una temprana y otra tardía, y dos fases ortográficas, una temprana y otra tardía. Las etapas mencionadas, varían en su complejidad e importancia de acuerdo al idioma, por ejemplo, la etapa alfabética tiene mucha importancia en el idioma español, pero la etapa ortográfica es más significativa en el idioma inglés. Por otra parte, el poder avanzar de una a otra etapa no se identifican con momentos diferenciados y específicos,

es decir, los niños pueden emplear durante un momento de transición estrategias de lectura que son una combinación de dos etapas distintas. Por último, el paso de una etapa a otra, está marcado por el desarrollo de distintas habilidades, que el escolar utiliza para identificar palabras en un texto.

Buckley (2005) explica que el niño con discapacidad intelectual aprende a leer de la misma manera que otros niños, avanza por las mismas etapas que otros niños al establecer un vocabulario visual (etapa logográfica), y luego, al usar su conocimiento fónico para deletrear y decodificar palabras (lectura alfabética), pero que los niños se apoyan más en la utilización de estrategias logográficas para leer con éxito.

Desde el punto de vista de la intervención, la acción docente debe respetar las etapas descritas tanto para alumnos con discapacidad como para los demás. (Ramos, 2004, p.6).

Los alumnos/as con discapacidad intelectual leve, sea cual sea el lugar en donde vivan, están rodeados de textos que tienen el fin de comunicar algo, y además ellos mismos necesitan expresar de forma escrita lo que sienten, es por ello que es fundamental que aprendan a leer y escribir, ya que es un proceso necesario y que perdura por toda la vida. “La adquisición de la lectura y la escritura son experiencias que marcan la vida del niño; de ahí la importancia de que pueda acceder a ellas de una forma natural y tranquila.” (Valverde, 2014, p.6). Y si no logra aprender a leer y escribir se verá limitado en distintas áreas. No podrá acceder completamente al conocimiento, y la comunicación no será realmente significativa, ya que se verá ven afectado su desempeño social y educativo porque “no logrará leer lo suficientemente bien para asegurar la

comprensión y para responder a las demandas cada vez más complejas de la sociedad actual.” (Gil, 2009, p.11).

Dentro de los métodos para la enseñanza de la lectoescritura encontramos dos: Los métodos de proceso sintético y analítico, los cuales se dividen en otros que se detallan a continuación.

2.1- MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

2.1.1. - Métodos de proceso sintético:

Los métodos de proceso sintético parten de lo particular (fonema-grafema) a lo general (palabras o frases). En estos métodos se prioriza la grafía por sobre la significación.

Los autores Mendoza & Briz (2003) señalan que los métodos de proceso sintético:

Priorizan los factores lógicos y técnicos del lenguaje y el proceso de aprendizaje, iniciando en los elementos más simples y abstractos (letras, fonemas o sílabas-alfabéticos, fonéticos y silábicos-) para componer las unidades más complejas de la lengua. (Palabras, frases), más que el resultado. (pág. 225).

Dentro de estos métodos se distinguen:

- **Método Fonético:** Este método comienza también con el conocimiento de las unidades mínimas en las que se dividen las palabras, que son los grafemas, pero el proceso es diferente. Este consiste en enseñar la correspondencia de grafema-fonema antes de conocer el nombre de las letras. Este proceso se va sustituyendo gradualmente la lectura de la palabra pictórica o gráfica por medio del

reconocimiento de los sonidos, el niño reconoce el sonido de las letras, no el nombre de ellas. Así, combinando los sonidos se irán formando las palabras completas.

- Método Silábico: El método silábico se les adjudica a los pedagogos: Federico Gedike y Samiel Heinicke. El método se define como el proceso mediante el cual se enseña la lectoescritura y consiste en la enseñanza de las vocales. Posteriormente la enseñanza de las consonantes se van cambiando con las vocales formando sílabas y luego palabras.
- Método Alfabético: El método alfabético consiste en un proceso de aprendizaje que comienza por el reconocimiento de todas las letras del abecedario de una forma memorística, sin conseguir despertar el interés y la significación por este conocimiento. Pidiéndole al alumno una abstracción innecesaria ya que la pronunciación del nombre de las letras del abecedario no tiene que ver con el resultado final al combinar las letras entre ellas, por ejemplo: para que este aprendizaje fuera productivo y significativo para los lectores aprendices, si quisiéramos leer casa, sería (ceasea), vaso (uveaseo), lápiz (eleapeiceta).

2.1.2.- Métodos de proceso analítico:

Los métodos de proceso analítico parten de lo general (palabra o frase) a lo particular (fonema o grafema). En estos métodos se prioriza la significación dejando la memorización de la grafía al final del proceso.

Para algunos autores, los métodos de proceso analítico señalan que “Parten de elementos más complejos (la frase o la palabra) para ir descomponiéndolos (silabas,

letras), y subrayan los factores psicológicos y el resultado final de una comprensión lectora y una escritura que responda a la expresión del pensamiento” (Mendoza & Briz, 2003, pág. 225).

Dentro de los métodos de proceso analítico se encuentran:

- Global puro: El alumno le da significado a la palabra o frase. No interviene el docente. Para aplicar este método es necesario comenzar con unidades significativas para el niño/a.
- Global mitigado: El alumno le da significado a la palabra o frase, pero con ayuda del docente. Este modelo le permite al niño pensar, diferenciar los dibujos de la escritura, y analizar y codificar el lenguaje oral y escrito.

Algunos ejemplos de métodos de proceso analítico son:

- Palabras más palabras.
- Palabras normales.

2.1.3.- Métodos mixtos o combinados:

Al momento de definir este método es necesario considerar que tal como su nombre se combinan ambos métodos para lograr que los estudiantes logren leer y escribir.

De acuerdo a los autores Mendoza y Briz (2003) Los métodos mixtos, con punto de partida de proceso sintético o de proceso analítico, son los más abundantes en la práctica, aunque suele existir gran confusión entre los maestros sobre los modelos y tipos de métodos y creen que utilizan bien este método porque simplemente mezclan aspectos sintéticos y analíticos. (pág 226).

Ramos (2004) menciona algunas ventajas e inconvenientes de los métodos sintéticos y analíticos de lectoescritura. (p.205).

TABLA II: VENTAJAS E INCONVENIENTES DE LOS MÉTODOS SINTÉTICOS Y ANALÍTICOS DE LECTOESCRITURA

Métodos	Ventajas	Inconvenientes
Sintéticos	<ul style="list-style-type: none"> -Eficaces con el aprendizaje del código. -Favorecen la articulación. -Permiten una graduación del aprendizaje. -Favorecen el aprendizaje individualizado. 	<ul style="list-style-type: none"> -No responden a los intereses infantiles. -Requieren conocer la estructura del lenguaje en sus elementos más simples. -Dificultan la comprensión en sus inicios.
Analíticos	<ul style="list-style-type: none"> -Responden al proceso natural de percepción. -Muy motivadores por su significatividad y funcionalidad. -Socializadores: requieren una intensa relación interpersonal. 	<ul style="list-style-type: none"> -No permiten una gradación sistemática. -Dificultan el aprendizaje de palabras nuevas. -Lentitud en el proceso de aprendizaje. -Exigen una cuidada selección de textos. -Requieren una gran especialización docente.

(Ramos, 2004).

A la hora de afrontar la enseñanza de la lectura ha existido un planteamiento inadecuado cuando se presenta la clásica pugna entre los métodos (analítico y sintético), puesto que no se trata de defender el predominio del uno sobre el otro, sino de que uno cede paso al otro dependiendo de los objetivos de cada situación.

3.- SELECCIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE

Para seleccionar el método adecuado se requiere conocer los procesos mentales que llevamos a cabo al realizar una acción, en este caso leer y escribir. Es por ello que el primer punto que se debiera considerar para la selección del método de lectoescritura es conocer los procesos psicológicos que intervienen en la lectoescritura. Como segundo punto las profesionales de la educación deben tener un conocimiento sobre las funciones cognitivas básicas de los/as estudiantes, y estar constantemente reforzándolas. Y por último, tener presente de que el trabajo colaborativo entre la profesora de educación diferencial y educación básica se esté llevando a cabo de forma beneficiosa para el alumno/a.

3.1.- Procesos psicológicos que intervienen en la lectoescritura.

Existen cuatro procesos psicológicos esenciales que realizamos al leer y que nos llevan a la escritura:

3.1.1.- Procesos perceptivos:

Es la primera operación que realizamos al leer. Cuando una persona lee un texto, sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con

períodos de fijación en los que permanecen inmóviles. Cuando los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de información.

3.1.2.- Proceso léxico:

El proceso léxico comienza una vez identificadas las letras que componen la palabra, y está centrado en reconocer la información que aporta esa palabra.

3.1.3.- Proceso sintáctico:

Una vez que hemos reconocido las palabras, necesitamos realizar procesos que impliquen la comprensión de mensajes. A estos los denominamos procesos sintácticos, y su existencia se justifica porque las palabras por sí mismas no aportan ninguna información, sino que es la relación que se establece entre ellas la que permite adquirir un nuevo conocimiento o comunicar un mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidos los vocablos de una frase, el lector tiene que determinar cuáles son los papeles funcionales asignados a cada uno para que nos permita extraer su significado.

3.1.4.- Proceso semántico:

Proceso que permite extraer el significado del texto e integrarlo en los conocimientos del lector. Para poder realizar esta integración de manera significativa, es necesario establecer un vínculo entre la nueva información aportada por el texto y los conocimientos previos que ya posee el lector. En algunos casos la información nueva no está explícita, y el lector tiene que hacer inferencias que le van a permitir una comprensión completa. En relación a los procesos descritos, Ramos (2004) menciona que:

No se ha demostrado que los procesos descritos sean distintos en alumnos con discapacidad intelectual o sin ella. En todo caso, la diferencia entre unos y otros radicar  en las posibilidades individuales para poner en funcionamiento cada uno de los procesos y subprocessos que tienen lugar. (p.212).

Es por esto que es importante que se consideren los procesos mencionados al momento de seleccionar el método adecuado para el estudiante con discapacidad intelectual. Al tenerlos en cuenta las profesionales podrán conocer qué proceso necesita ser reforzado o por cuál no se ha pasado.

Además de ello, existen otros factores determinantes que las docentes deben tener en cuenta, estas son las funciones cognitivas básicas.

3.2.- Funciones Cognitivas Básicas

Las funciones cognitivas son los procesos mentales que nos permiten llevar a cabo cualquier tarea. Hacen posible que una persona con discapacidad intelectual leve tenga un papel activo en los procesos de recepción, selección, transformación, almacenamiento, elaboración y recuperación de la información. Es muy importante que “los niños desarrollen las funciones cognitivas (lenguaje oral, la memoria, la atención, las nociones de espacio y tiempo) y el lenguaje escrito, lo cual sirve para conocer el mundo e interactuar con objetos y personas que est n alrededor” (Peñuela, 2011, p.30).

Marta Lup n, Aurora Torrents & Llu sa Quevedo (2012) en los Apuntes de Psicología en Atención Visual definen las cuatro funciones cognitivas básicas de la siguiente forma (p.4-21):

3.2.1.- Atención: Es la capacidad de atender, de concentrarse, de mantener la alerta o de tomar consciencia selectivamente de un estímulo relevante, una situación, etc. El

concepto de atención se relaciona estrechamente con la voluntad, aunque en ocasiones pueda dispararse como mecanismo automático reflejo.

3.2.2.- Sensación: Información que proviene del exterior y que es recibido a través de los sentidos. La sensación antecede a la percepción. El medio que utilizamos para experimentar las sensaciones son los sentidos. De manera tradicional conocemos cinco sentidos (visual, auditivo, gustativo, olfativo y táctil).

3.2.3.- Percepción: Proceso de extracción activa de información de los estímulos, y elaboración y organización de representaciones para la dotación de significado. Tiene su origen en la interacción física que se da entre el medio y el organismo a través de los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) con lo que viene a ser el punto de encuentro entre lo físico y lo mental.

3.2.4.- Memoria: La memoria es un proceso psicológico que posibilita el almacenaje, la codificación y el registro de la información, con la particularidad de que puede ser evocada o recuperada para ejecutar una acción posterior, dar una respuesta, etc. Es un proceso característico del ser humano (aunque no exclusivo), sin el cual no se puede llevar a cabo ningún aprendizaje.

Según el modelo de Atkinson y Shiffrin existen tres tipos de memoria que se basan en la forma en que se codifica la información:

Memoria Sensorial: Es el registro en forma de memoria de la información sensorial. Ese registro es breve y se pierde si no se le presta atención. Hay memoria sensorial para todos los sentidos, pero los que más se han estudiado son:

- La memoria icónica - Es el registro de la información sensorial visual. Se dice que es una especie de foto de corta duración (fracciones de segundo). Como parte de la memoria icónica se ha estudiado también lo que se conoce como memoria eidética o memoria fotográfica.
- La memoria ecoica - Se refiere al registro de la información sensorial auditiva. Este también es de corta duración.

En cuanto a la utilización de esta memoria en la lectoescritura es posible determinar que las personas diariamente utilizan los sentidos para integrar y comprender la información que está presente en el medio que le rodea, por este motivo muchas veces es posible relacionar episodios de la vida a través de estos sentidos, lo cual con el tiempo haría más perdurable el recuerdo, o se recordarían si volviera a ocurrir el mismo estímulo. Si no estuvieran los sentidos, sería imposible recibir o captar la información proveniente del exterior y mucho menos actuar en relación a ello.

Memoria a corto plazo o memoria de trabajo (MCP): La memoria a corto plazo es un poco más duradera que la sensorial (aprox. como un minuto). Sin embargo, si no se codifica apropiadamente también se perderá.

La memoria a corto plazo es esencial para la comprensión en la lectoescritura, ya que permite mantener la información ya procesada durante un corto periodo de tiempo, mientras que se lleva a cabo el procesamiento de la nueva información que va llegando al cerebro en donde puede ser almacenada en la memoria a largo plazo.

Con respecto a la memoria de trabajo o también llamada memoria a corto plazo el autor Romero (2011) menciona que: la memoria y la lectura están estrechamente relacionadas,

por cuanto las áreas cerebrales que permiten su realización, interactúan para lograr la comprensión de la información; siendo de gran importancia la memoria de trabajo, para llevar a cabo el proceso de adquisición del código lector, específicamente con respecto al reconocimiento y asociación fonográfica; puesto que se involucra en procesos tales como: recibir, analizar y procesar cada uno de los sonidos del lenguaje (fonemas), que van luego a los almacenes de información de la memoria a largo plazo. (p.28).

Memoria a largo plazo (MLP): También se le conoce como memoria relativamente permanente. Es la memoria que se mantiene por largos periodos de tiempo y en ocasiones nunca se olvida. Se dice que es ilimitada y que no está sujeta al fenómeno de desplazamiento como las anteriores.

En cuanto a la función que tiene la memoria a largo plazo en la lectoescritura Romero (2011) estipula que por su parte, “la memoria a largo plazo, es una memoria de almacenamiento ilimitado, debido a que contiene la información, la organiza y ayuda a reconocer las tareas de aprendizaje en las primeras etapas de adquisición de las habilidades lectoras.” (p.28).

La memoria a largo plazo contiene a su vez una propia clasificación que se desprenden de esta categoría para la cual Marta Lupón, Aurora Torrents & Lluïsa Quevedo (2012) en los Apuntes de Psicología en Atención Visual, detallan (p.21-28):

Habitualmente la MLP se categoriza en dos subsistemas según el tipo de información que debe ser recordada: la memoria declarativa (memoria sobre hechos), y la memoria no declarativa (memoria sobre habilidades y estrategias). Para la primera, a su vez se realiza una subcategorización en memoria episódica, semántica y espacial.

Memoria declarativa: La memoria declarativa la conforman el conjunto de conocimientos de carácter general y personal adquiridos de forma consciente, que se pueden expresar y evaluar a través del lenguaje, es decir, el conocimiento representado en la memoria declarativa puede ser pronunciado o explicado.

- Memoria episódica: contiene la información relativa a eventos que implican descripciones y relaciones, detalles sobre las experiencias vividas por el individuo (episodios biográficos) que han sido codificadas explícitamente, esta condición es necesaria para la evocación de los recuerdos.
- Memoria semántica: contiene la información relativa al conocimiento del mundo en general y del lenguaje, sin depender del contexto. Es una memoria de significados, de modo que la relación entre los conceptos se organiza en función de su significado.

Memoria no declarativa: La memoria no declarativa constituye el almacén donde está asentada un tipo de información que difícilmente podemos declarar o expresar verbalmente. Tiene la naturaleza de memoria implícita puesto que se manifiesta al ejecutar tareas donde ocurre una evocación o recuerdo involuntario y automático de experiencias previas, es decir, es el recuerdo no consciente de una tarea que ha sido practicada.

- Memoria procedimental: contiene la información sobre repertorios conductuales, habilidades, y estrategias cognitivas, que comparten las características de tener un componente motor elevado y de ser ejecutadas de forma inconsciente. Lo común es que dicha información haya sido aprendida previamente de forma

gradual y paulatina por efecto de la práctica repetida, la imitación, instrucciones, etc.

Por medio de lo descrito anteriormente, se evidencia que los procesos implicados en la memoria a largo plazo son cruciales. Por este motivo Romero (2011) menciona que “teniendo en cuenta lo anterior, se deduce el importante papel que juega la memoria en los diferentes procesos de adquisición, siendo considerada como uno de los factores determinantes, para que dichos aprendizajes se den de manera exitosa” (p.28).

Además de los tipos de memoria que intervienen en la lectoescritura es necesario establecer que existen dos rutas principales para acceder a la lectura: la ruta léxica y la ruta fonológica, también llamado como Modelo de doble-ruta en la lectura. “Esta familia de modelos explica el proceso de la lectura a través de dos vías que facilitan el acceso léxico al tratar de leer, una vía es mediante el sistema semántico, y la otra por medio de las conversiones grafema-fonema” (Ijalba, 2002, p.201).

- Ruta Léxica: vía directa a la representación léxica (el vocabulario mental) a través de la configuración ortográfica de la palabra—> sistema semántico (significado)—> output fonológico (pronunciación)—> palabra hablada.
- Ruta Fonológica: vía segmentación grafémica (sonidos de las letras) —> conversiones grafema-fonema—> combinaciones (pronunciación) —> palabra hablada.

Por esta razón se debe determinar en el estudiante la vía por la cual éste accede al aprendizaje. Con respecto a esto, Ijalba (2002) indica que: podemos ver que este modelo de lectura nos permite diferenciar al lector principiante, que se tiene que apoyar en la vía de segmentación grafémica para llegar a la pronunciación y el significado de las

palabras, del lector experimentado, que a través de la práctica ha desarrollado un léxico ortográfico que le permite rápidamente reconocer palabras escritas. (p.201).

Al haber descrito brevemente las implicancias que influyen en la selección del método de lectoescritura, se hace posible conocer la importancia que estas tienen al momento de elegir un método de lectoescritura. Como ya se ha mencionado el proceso de lectoescritura es complejo, por lo tanto, que se pueda entender cómo funciona el cerebro es fundamental. En cuanto a lo mencionado anteriormente, Ramos (2004) estipula que conocer los procesos que llevan a leer a una persona con discapacidad intelectual leve “servirán de base para planificar las estrategias metodológicas más adecuadas a la hora de solucionar los problemas que surgen en la enseñanza” (p.208).

El conocer las funciones cognitivas básicas, los procesos psicológicos implicados en la lectoescritura, los tipos de memoria y las rutas por las cuales acceden al aprendizaje permite poder tomar una decisión en las áreas en que los estudiantes necesiten una intervención educativa más exhaustiva y así poder iniciar el proceso lectoescritor de forma más eficaz logrando mejores resultados y eliminando sus barreras de aprendizaje.

3.3 Trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es el tercer punto a considerar para la selección del método de lectoescritura, ya que al realizar un trabajo colaborativo adecuado, la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura se dará de forma más rápida y beneficiosa para él/la alumno/a. Ambas profesionales, y en conjunto con el resto del equipo de aula, tendrán un objetivo en común.

El trabajo colaborativo, como sostienen Johnson y Johnson (1999) y Pujolás (2002) tiene una larga data. La fundamentación teórica del aprendizaje colaborativo se fundamenta en cuatro perspectivas teóricas, la de Vygotski, la de la ciencia cognitiva, la teoría social del aprendizaje y la de Piaget. Como sostiene Felder R, y Brent R (2007), Vygotsky y Piaget promovieron un tipo de enseñanza activa y comprometida, al plantear que las funciones psicológicas que caracterizan al ser humano, y por lo tanto, el desarrollo del pensamiento, surgen o son más estimuladas en un contexto de interacción y cooperación social. (Celestino, 2015, p.10). Considerando esto, en el área de la educación especial el concepto de trabajo colaborativo fue considerado e implementado desde una perspectiva de integración, el cual comenzó a conocerse en el año 2009. En este año se promulga el Decreto Supremo N°170/09, el cual da cumplimiento a lo dispuesto en la Ley 20.201/07, estableciendo lineamientos respecto a procesos, y la lógica de trabajo colaborativo y modos más inclusivos asociados a prácticas en el aula con estudiantes integrados. Se establece que en los colegios regulares existirán equipos de aula, los cuales están conformados en primer lugar por el profesor/a de aula respectivo y el profesor/a de educación especial/diferencial o psicopedagogo/a, en algunos casos. Su esfuerzo y compromiso “contribuirá a que todos los estudiantes, incluidos aquellos que presentan NEE, participen y progresen en sus aprendizajes” (Mineduc, 2013, p.7).

Según el estudio de Análisis de la implementación de los Programas de Integración Escolar en establecimientos que han incorporado Estudiantes con Necesidades Educativas Especiales Transitorias (NEET) 2013, se puede extraer que gran parte de la totalidad de los establecimientos del país cuentan con Programa de Integración Escolar y

que cuentan con un equipo de aula de modo de favorecer el Trabajo Colaborativo entre profesores.

El trabajo colaborativo entre profesora de educación básica y educación diferencial debe tener como meta principal mejorar la calidad de la educación de todos los estudiantes. Es por ello que las Orientaciones Técnicas para programas de integración escolar (2013) establecen diversas tareas o actividades de la Profesora de Educación Básica y Educación Diferencial. (p.45-46).

Estas actividades se pueden dividir en tres etapas. Primero están las actividades para antes de la clase, luego las actividades durante la clase, y por último, las actividades o tareas para después de la clase; Todas ellas se detallan a continuación.

Actividades para antes de la clase:

- Definir Rol y funciones de los integrantes del equipo de aula
- Revisar evaluación inicial del curso.
- Planificar estrategias de respuesta a la diversidad de estilos, ritmos y capacidades de aprendizaje.
- Revisar y ajustar el Plan de clase con otros programas relacionados.
- Elaborar adecuaciones curriculares
- Definir los Materiales educativos
- Definir tipo de agrupación de los estudiantes.
- Planificar la organización de la sala, del mobiliario, y de los estudiantes y co-enseñantes (Coreografía del Aula).

Actividades para durante la clase:

- Entre los co-enseñantes: estrategias de comunicación asertiva; respeto, no provocar controversia o pugnas si no están planificadas; no perder el objetivo de la clase, el foco debe estar en los aprendizajes de los estudiantes.
- Comunicación verbal y no verbal entre los co-enseñantes y con los estudiantes.
- Movimientos: donde se ubica cada uno, desplazamientos; cuándo y cómo Modelar comportamientos para la Vida: de colaboración, de respeto, de compartir conocimientos, valores ciudadanos, etc.
- Sala bien organizada, cuidado de los espacios, de los materiales y del tiempo.

Actividades para después de la clase:

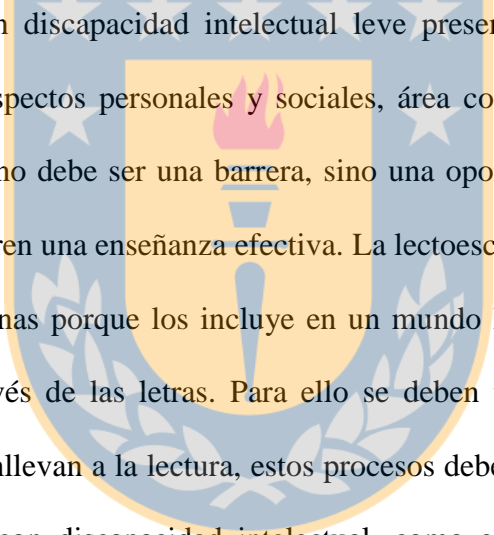
Evaluación del progreso de los equipos de aula. La evaluación implica que los coenseñantes se chequean entre sí para determinar:

- El logro de los objetivos de aprendizaje de la clase.
- El uso de habilidades adecuadas de comunicación entre el equipo de aula.
- La necesidad de adecuar las actividades o los objetivos de aprendizaje.

Todas estas actividades son importantes porque permiten llevar a cabo una organización de las tareas o funciones para cada profesional y así mejorar la calidad de la educación y enseñanza. El trabajo realizado entre la profesora de básica y diferencial fortalecerá la enseñanza, ya que a la par realizarán las clases y tendrán un mismo objetivo. La meta será lograr este objetivo y planear estrategias para llegar a él. Ambos profesores/as de la educación tienen la responsabilidad de llevar a cabo una enseñanza que genere

competencias y permita fortalecer las habilidades, capacidades y destrezas de los alumnos/as.

Para que un niño aprenda a leer y escribir, son diversas las actividades e información que se deben considerar. Las fortalezas y debilidades de los estudiantes se verán determinadas por diferentes factores, entre ellos la discapacidad intelectual leve, lo que implica que el proceso de lectoescritura sea más lento. Por ello se deben tener en cuenta los diversos contextos de los estudiantes, y trabajar en conjunto con la familia.



Las personas con discapacidad intelectual leve presentan dificultades en distintas áreas: autonomía, aspectos personales y sociales, área cognitiva y de comunicación y lenguaje. Pero esto no debe ser una barrera, sino una oportunidad para crear y generar estrategias que generen una enseñanza efectiva. La lectoescritura es de suma importancia para todas las personas porque los incluye en un mundo letrado que está en constante comunicación a través de las letras. Para ello se deben tener en cuenta los procesos psicológicos que conllevan a la lectura, estos procesos deben ser reforzados de la misma forma en personas con discapacidad intelectual, como en personas sin discapacidad. Además se deben tener en cuenta las funciones cognitivas porque van a la par con el aprendizaje de la lectura y escritura. La atención, sensación, percepción y memoria son la base para ello, por eso el reforzarlas constantemente es tan importante.

Y para llevar a cabo todo esto, se requiere un trabajo de equipo, colaborativo entre la profesora de educación básica y diferencial, ya que se deben organizar las actividades a realizar durante la jornada escolar, con el fin de lograr una mejor calidad.



CAPÍTULO IV:
DISEÑO METODOLÓGICO

1.- Diseño metodológico

1.1 Enfoque metodológico:

La investigación tiene enfoque cualitativo porque se buscó establecer datos descriptivos como las palabras de las personas, perspectivas en relación al tema y la conducta observable. Los autores Blasco y Pérez (2007) señalan que la investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural y cómo sucede, sacando e interpretando fenómenos de acuerdo con las personas implicadas. (p. 24). Esto quiere decir que se centró la atención en comprender las prácticas realizadas por los entrevistados, por medio de sus respuestas orales.

1.2 Diseño de Estudio:

La investigación realizada es no experimental porque no se manipularon variables. Se basó fundamentalmente en la observación de fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para analizarlos con posterioridad.

Por medio de entrevistas semi-estructuradas se recogió la información relevante de esta investigación con el fin de conocer y analizar la percepción de los profesionales de educación básica y diferencial en relación a los métodos de iniciación a la lectoescritura que se utilizan en personas con discapacidad intelectual leve.

1.3.- Alcance de la Investigación:

El alcance de la investigación es descriptivo. Con estos estudios “se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos,

comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (Hernández, Fernández y Baptista, 2003, p.1). Por ello, la investigación tiene el fin de describir percepción de profesionales de la Educación Diferencial y Básica con respecto a los métodos utilizados en iniciación a la lectoescritura.

1.4.- Población y Muestra:

La población con la que se llevó a cabo la investigación corresponde a profesionales de Educación Especial y Básica que trabajan en las Escuelas Municipales con Programa de Integración Escolar, ubicadas en la ciudad de Los Ángeles.

El tipo de muestra utilizada es no probabilística. Castro (2003) indica que en éste tipo de muestra “la elección de los miembros para el estudio dependerá de un criterio específico del investigador, lo que significa que no todos los miembros de la población tienen igualdad de oportunidad de conformarla” (p.69). Es por ello que se utiliza el Muestreo por expertos; esto quiere decir que se tiene en cuenta la opinión de sujetos expertos en el tema, en este caso son dos Profesionales de la Educación Especial y dos de educación Básica, los cuales trabajan en Escuelas Municipales con Programa de Integración ubicadas en la ciudad de los Ángeles. Los profesionales mencionados se caracterizan por tener conocimiento sobre los métodos de lectoescritura y además haber empleado al menos uno en alumnos/as con Discapacidad Intelectual Leve. A continuación se detalla la muestra utilizada en la investigación.

TABLA III: MUESTRA

Entrevistadas	Tipo de dependencia/Índice de vulnerabilidad escolar (IVE) año 2016	Especialidad
Entrevistada 1 (P1ED)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 62,3%	Profesora de Educación Diferencial.
Entrevistada 2 (P2EGB)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 62,3%	Profesora de Educación Básica.
Entrevistada 3 (P3EGB)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 62,3%	Profesora de Educación Básica.
Entrevistada 4 (P4ED)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 62,3%	Profesora de Educación Diferencial
Entrevistada 5 (P5EGB)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 80,9%	Profesora de Educación Básica.
Entrevistada 6 (P6ED)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 80,9%	Profesora de Educación Diferencial

Entrevistada 7 (P7ED)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 80,9%	Profesora de Educación Diferencial
Entrevistada 8 (P8EGB)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 80,9%	Profesora de Educación Básica, mención Matemáticas, Lenguaje y Artes Visuales.
Entrevistada 9 (P9EGB)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 77,3%	Profesora de Educación Básica.
Entrevistada 10 (P10EGB)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 77,3%	Profesora de Educación Básica.
Entrevistada 11 (P11ED)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 77,3%	Profesora de Educación Diferencial.
Entrevistada 12 (P12ED)	- Municipal - Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE): 77,3%	Profesora de Educación Diferencial.

1.5 Unidad de análisis:

La unidad de análisis en la investigación correspondió a la percepción del proceso de iniciación de la lectoescritura que tienen los (as) profesionales de educación diferencial y básica de establecimientos educativos municipales de la comuna de Los Ángeles.

1.6 Unidad de información:

La unidad de información de esta investigación estuvo referida a los profesionales de educación diferencial y básica de establecimientos educativos municipales de la comuna de Los Ángeles.

1.7 Recolección de datos:

Para la elaboración de esta investigación se utilizaron entrevistas semi estructuradas. Esta entrevista es aquella en que los sujetos pueden expresar sus ideas de forma libre de acuerdo a sus experiencias y dar sus opiniones, e incluso desviarse del tema central. Una de las ventajas principales es que “presentan un grado mayor de flexibilidad que las estructuradas, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados” (Díaz, 2013, p.163). Las preguntas hicieron de acuerdo a los objetivos previstos al inicio de la investigación, con el fin de que las respuestas cumplieran con estos objetivos. Las entrevistas semi-estructuradas estuvieron enfocadas a profesionales de educación diferencial y básica de escuelas municipales de la comuna de Los Ángeles.

La elaboración de la entrevista fue dividida en cuatro categorías, la cual fue validada anteriormente por la comisión de profesores del seminario de título para su eventual aplicación.

Categorías:

- 1.- Selección de métodos de lectoescritura
- 2.- Planificación de métodos de lectoescritura
- 3.- Aplicación de métodos de lectoescritura
- 4.- Evaluación de métodos de lectoescritura

1.8 Análisis de datos:

En este apartado, una vez realizadas las entrevistas semi-estructuradas, se procederá a realizar un análisis de contenido para poder determinar cómo la teoría es llevada a la práctica por parte de los docentes de Educación Especial y Básica.

“El análisis de contenido se basa en la lectura (textual o visual) como instrumento de recogida de información, lectura que a diferencia de la lectura común debe realizarse siguiendo el método científico, es decir, debe ser, sistemática, objetiva, replicable, y valida” (Andréu, 2002, p.2).

En este apartado, una vez realizadas las entrevistas semi-estructuradas, se procede a realizar un análisis de contenido. El análisis de las entrevistas semi-estructuradas se realiza en base a las categorías planteadas, considerando categorías emergentes.

1.- Selección de métodos lectoescritura:

En esta primera categoría la cual es selección del método de enseñanza de lectoescritura se recopilará información sobre los métodos que los profesionales de la educación utilizan en personas con discapacidad intelectual. Para ello se necesita identificar cuáles conocen y cómo determinan el método más adecuado a las necesidades de los estudiantes.

2.- Planificación de métodos de lectoescritura:

En la categoría de planificación se intenta recabar información en relación a la etapa de decisiones de los profesionales de Educación Especial y Básica. Esta etapa es después de la selección del método de lectoescritura, en ese momento los docentes ya tienen claro el instrumento a utilizar, pero necesitan organizar los objetivos y metas del proceso, además de organizar los tiempos de enseñanza, recursos materiales a utilizar, entre otros.

3.- Aplicación de métodos de lectoescritura:

La tercera categoría es la de intervención del método de lectoescritura, en esta etapa los docentes de Educación Especial y Básica ponen en práctica lo planificado en la etapa anterior y van haciendo un seguimiento de los avances y dificultades que presenta el estudiante durante el aprendizaje de lectoescritura.

4.- Evaluación de métodos de lectoescritura:

Por último, se encuentra la categoría de evaluación, que como su nombre lo indica, se evalúa al alumno/a, con el fin de conocer qué aprendió y cuáles conocimientos y habilidades están en desarrollo.





CAPÍTULO V: RESULTADOS

RESULTADOS

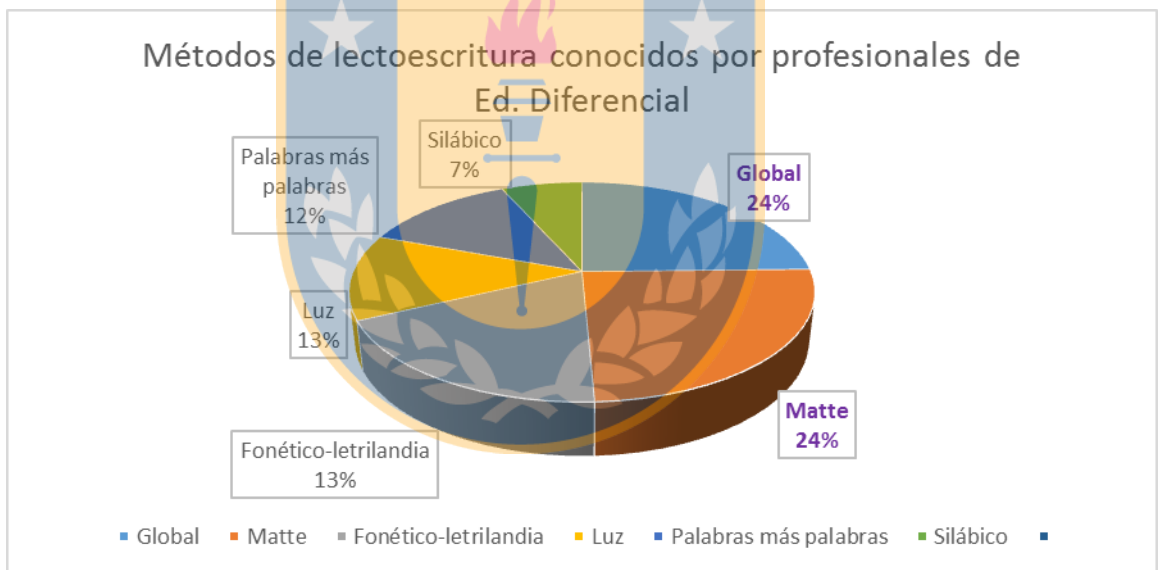
Una vez obtenidas las respuestas de la muestra, constituida por seis profesionales de la Educación Diferencial y seis de Educación Básica, se dan a conocer los resultados obtenidos de acuerdo al número de veces que se han repetido las respuestas en la entrevista y se realiza por medio de gráficos sectoriales. Estos gráficos se hacen en planilla Excel y cumplen la función de hacer un panorama general de lo referido por las entrevistadas. Por medio de estos resultados se da cumplimiento a lo propuesto en los objetivos de investigación. Esta información se evidencia a continuación:

- **Gráfico 1, 2 y 3 dan respuesta al Objetivo Específico 1:** Determinar métodos conocidos por los profesionales de la Educación Especial y Básica, para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.
- **Gráfico 4 da respuesta al Objetivo Específico 2:** Estimar de qué depende la elección del método de iniciación a la lectoescritura que los profesionales de la Educación Especial y Básica utilizan para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.
- **Gráfico 5 da respuesta al Objetivo Específico 3:** Describir cuáles son los métodos utilizados por los profesionales de la Educación Especial y Básica, para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.
- **No hay gráfico para el Objetivo Específico 4,** debido a lo extensa de la información, por lo que se encuentra descrita en el análisis de contenido. Distinguir de qué forma los profesionales de la Educación Especial y Básica llevan a cabo el proceso de iniciación a la lectoescritura considerando las etapas de planificación, intervención y evaluación en personas con Discapacidad Intelectual Leve.
- **Gráfico 6 y 7 dan respuesta al Objetivo Específico 5:** Identificar cuáles son los métodos más y menos favorables para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve, dependiendo de las habilidades cognitivas de estas.

- Métodos de lectoescritura conocidos por profesionales de Educación Diferencial

Dentro de los métodos conocidos por las profesionales de Educación Diferencial de la muestra, el método Global y método Matte son los más conocidos por los docentes con un 24% cada uno, después continúa el método Fonético-letrilandia con un 13% y el método Luz con el mismo porcentaje, posteriormente el método Palabra más palabra con un 12%, y por último el método Silábico con un 7%. En el siguiente gráfico (gráfico 1) se da a conocer la información mencionada por la muestra:

Gráfico 1

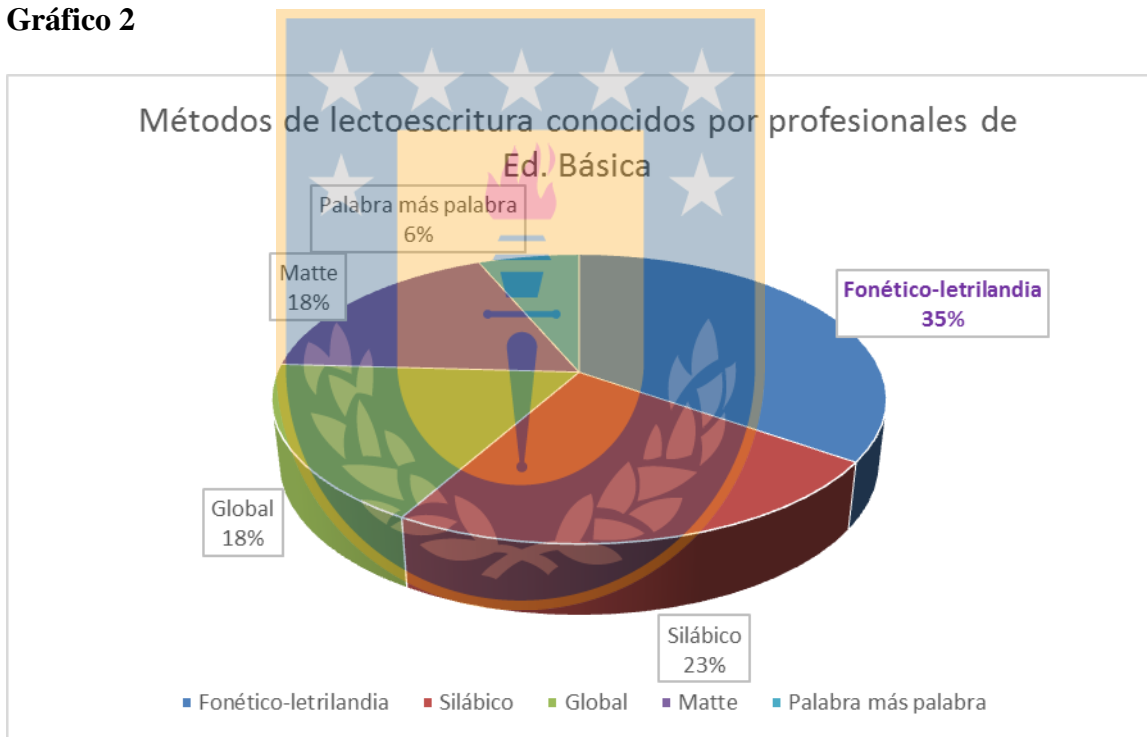


Anexo Cuadro 1.- pág. 127

- Métodos de lectoescritura conocidos por profesionales de Ed. Básica

Dentro de los métodos conocidos por las profesionales de Educación Básica perteneciente a la muestra, el método Fonético-Lettrilandia es el más conocido por los docentes con un 35%, posteriormente el Método Silábico con un 23%, le sigue el método Global y Matte con un 18% cada uno, y el método palabra más palabra con un 6%. A continuación el siguiente gráfico (gráfico 2) se da a conocer la información mencionada por la muestra:

Gráfico 2

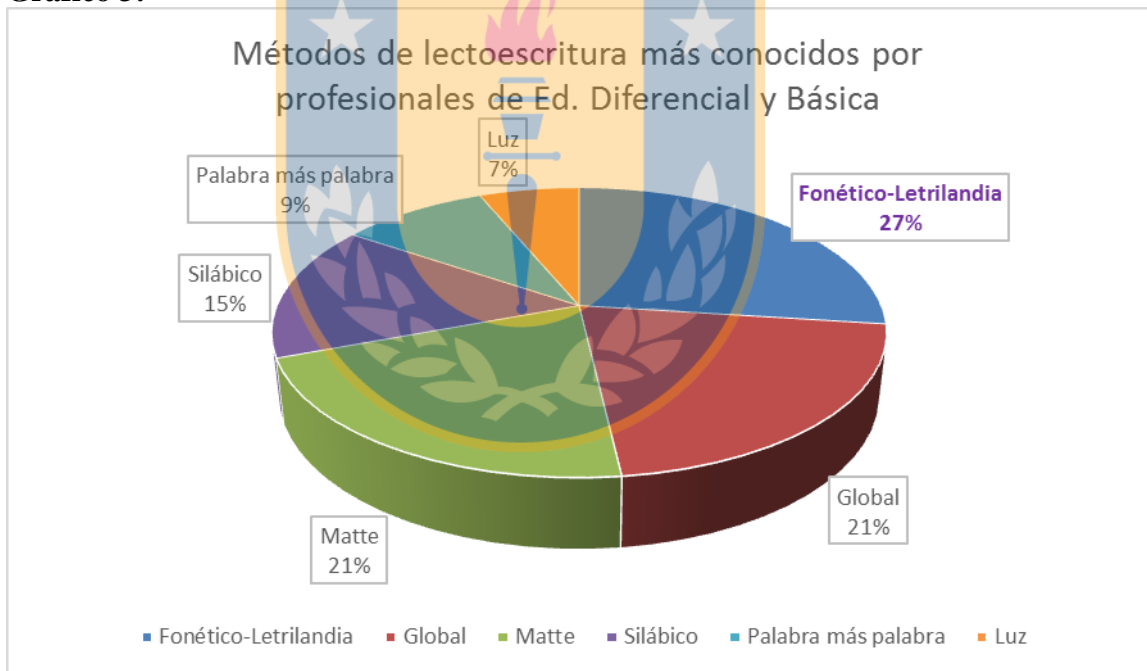


Anexo Cuadro 1. Pág. 127

- Métodos de lectoescritura conocidos por profesionales de Educación Diferencial y Básica.

Dentro de los métodos conocidos por las profesionales de Educación Diferencial y de Educación General Básica de la muestra, el método Fonético-Lettrilandia es el más conocido con un 27%, luego le sigue el método Global y Matte ambos con un 21%, después continúa el método Silábico con un 15% y el Palabra más palabra con un 9% y por último el método Luz con un 7%. En el siguiente gráfico (gráfico 3) se da a conocer la información mencionada por la muestra:

Gráfico 3:

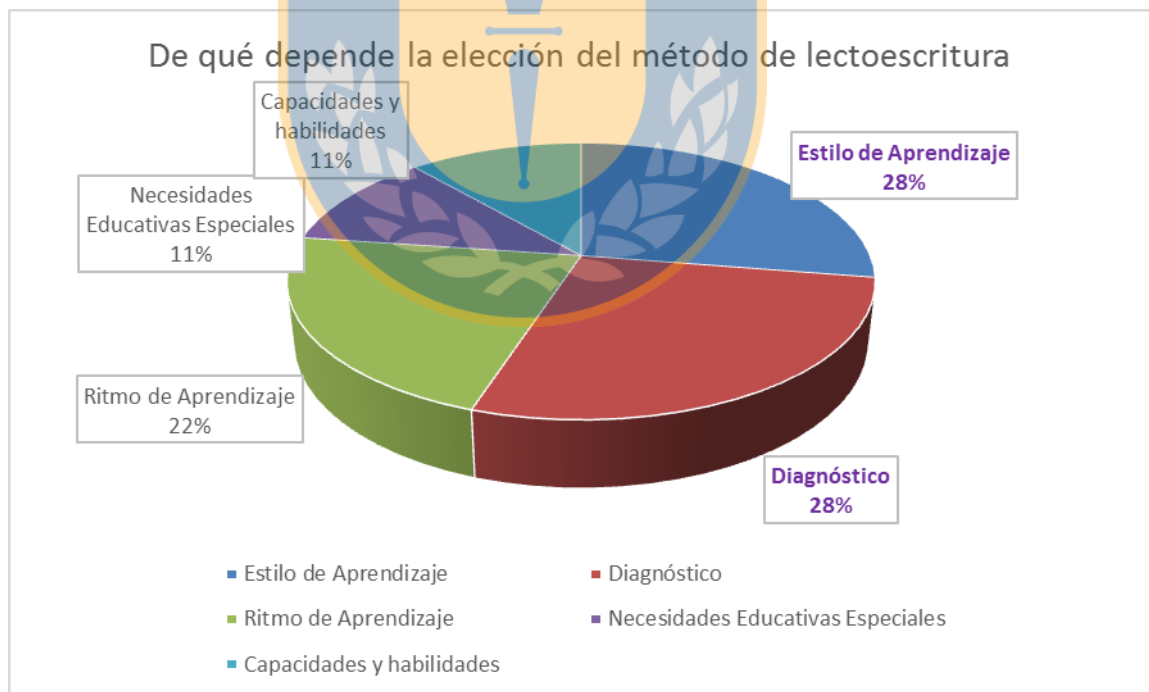


Anexo Cuadro 1.-pág 127

- De qué depende la elección del método de lectoescritura.

De acuerdo a la elección del método de lectoescritura, las profesionales de la muestra mencionan que el estilo de aprendizaje y el diagnóstico son los aspectos más importantes a la hora de realizar dicha elección con un 28% cada uno. Posteriormente se menciona el ritmo de aprendizaje con un 22% y por último le sigue las necesidades educativas especiales que tenga el alumno/a con un 11% y por último las capacidades y habilidades del estudiante que obtuvo la misma cifra. En el siguiente gráfico (gráfico 4), se da a conocer algunos de los aspectos que inciden en la elección del método.

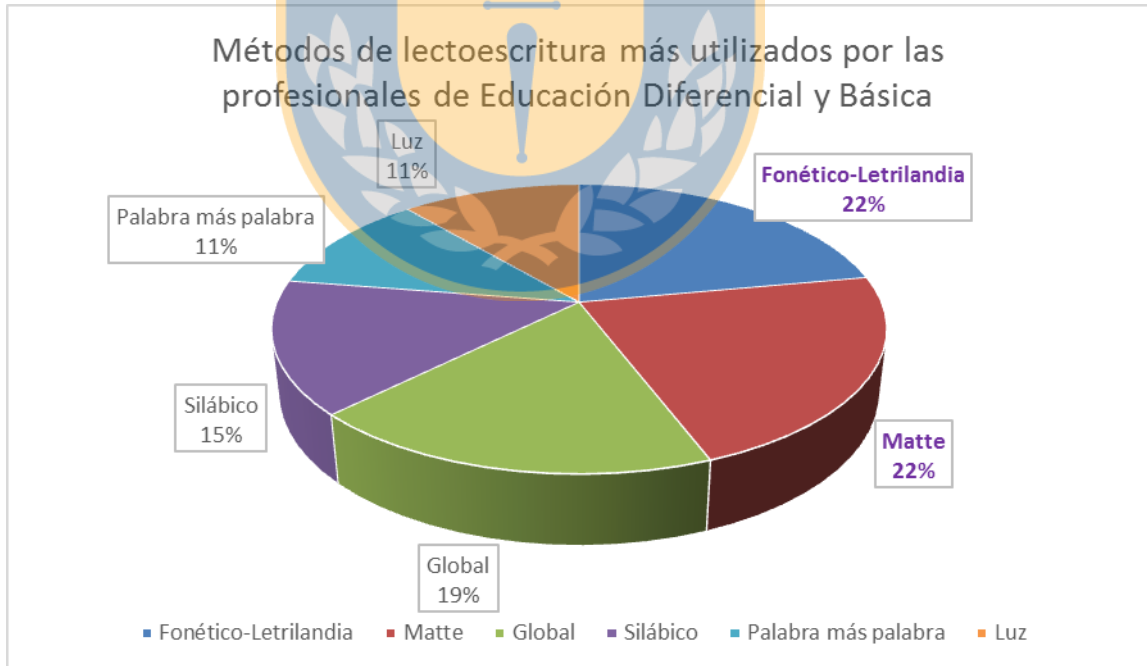
Gráfico 4:



- Métodos de lectoescritura más utilizados por las profesionales de Educación Diferencial y Básica.

Dentro de los métodos utilizados por las profesionales de Educación Diferencial y de Educación General Básica de la muestra, el método Fonético-Lettrilandia es el más utilizado con un 22% al igual que el Método Matte que obtuvo el mismo porcentaje, luego continúa el método Global con un 19%, después el método Silábico con un 15% y por último el método Palabra más palabra y el Método Luz con un 11% cada uno. En el siguiente gráfico (gráfico 5) se da a conocer la información mencionada por la muestra:

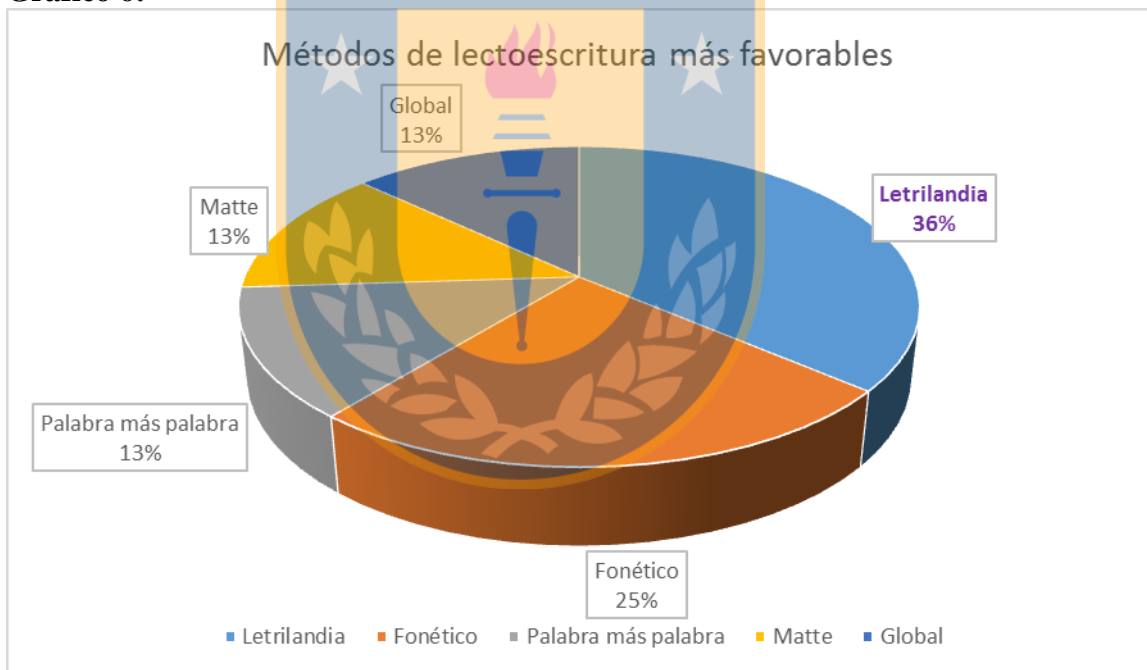
Gráfico 5:



- Métodos de lectoescritura favorables para trabajar en personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve

Las profesionales de la Educación Especial y Básica de la muestra mencionaron que los métodos más favorables son el método Letrilandia con un 36%, luego el método Fonético con un 25%, y por último el método Palabra más palabra, Global y Matte obtuvieron cada uno un 13%. El gráfico (gráfico 6) que se presenta a continuación expresa los datos referentes a los métodos de lectoescritura más eficaces utilizados por los profesionales.

Gráfico 6:



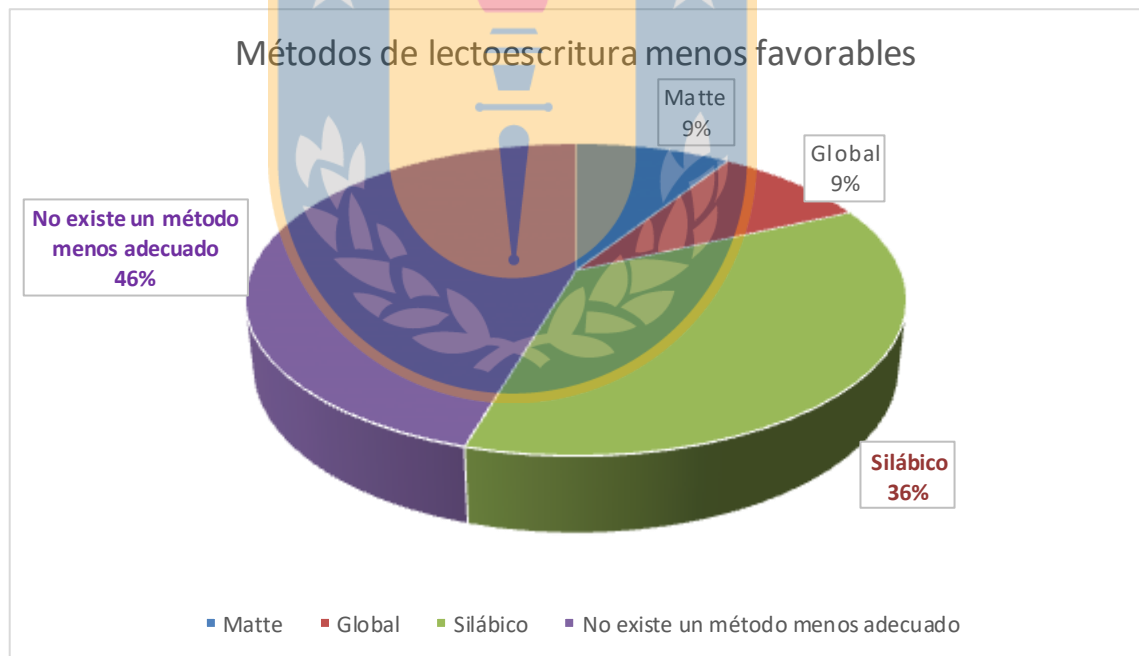
Anexo Cuadro 4.- pág. 176

- Métodos de lectoescritura menos favorables para trabajar con personas en condición de Discapacidad Intelectual Leve

Las profesionales de la muestra mencionaron que los métodos menos favorables en el proceso de adquisición a la lectoescritura son el método Silábico con un 36%, seguido por el método Global y método Matte que obtuvieron un 9% cada uno. Adicionalmente surgió una categoría emergente llamada “no existe un método menos favorables” el cual corresponde al 46% de la muestra. El gráfico (gráfico 7) que se presenta a continuación expresa los datos referidos por la muestra:

Gráfico 7

Anexo Cuadro 4.- pág. 179





CAPÍTULO VI:
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

En el siguiente análisis y discusión de datos, iremos señalando las categorías preliminares: selección, planificación, aplicación y evaluación de métodos, y además, las categorías emergentes derivadas de cada categoría preliminar.

1.- Selección de métodos de lectoescritura (Anexo Cuadro 1.)

1.1.- Sub categoría: Métodos Conocidos

- **Categoría emergente: Métodos de proceso sintético**

Según lo planteado por las entrevistadas, los métodos que conocen para la enseñanza de la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual leve, son los métodos de proceso sintético, que según Matesanz (2012) indica que “el método tradicional, también llamado sintético se basa en empezar con el aprendizaje de las estructuras más simples, es decir, las letras, y una vez que éstas han sido adquiridas, fusionarlas para formar estructuras más complejas, las palabras” (Matesanz, 2012 p.16). Dentro de estos métodos se encuentra el método Letrilandia. Este método es de tipo fonético, sin embargo, las docentes lo mencionan de forma separada del método fonético, y por esto el análisis se realiza de forma separada como lo indicaron las entrevistadas. También, indicaron el silábico como conocido, y el método luz.

- **Categoría emergente: Métodos de proceso analítico:**

Dentro de los métodos de proceso analítico, las profesionales mencionaron el método global como más conocido. Y un menor porcentaje de las docentes, mencionó el método palabras más palabras como conocido.

- **Categoría emergente:** Métodos mixtos

En relación a los métodos mixtos, los cuales mezclan aspectos de los sintéticos y analíticos, un gran porcentaje de la muestra señaló que el método Matte es bastante conocido dentro de la enseñanza de la lectoescritura.

- **Categoría emergente:** Recursos y materiales didácticos

Esta categoría emergente fue creada puesto que las profesionales mencionaron como métodos para la enseñanza de la lectoescritura, el silabario y los software Lexía y Abrapalabra.

1.2.- Subcategoría: Elección del Método

- **Categoría emergente:**

La adecuada elección del método para los alumnos con discapacidad intelectual leves es importante porque si el método es apropiado, conllevará a que pueda leer y escribir. En relación a esto, existen elementos que es necesario identificar en los alumnos, pues intervienen en la elección de un determinado método de lectoescritura, y se considera “una de las decisiones más importantes que los centros escolares tienen que tomar, ya que es innegable que el éxito escolar depende en gran medida del dominio que se posea de la lectura” (Cuetos, 2003, p.133). Respecto a esto, las profesionales consideran principalmente las características del alumno para elegir el método adecuado y los aspectos necesarios para la selección son las necesidades educativas especiales, estas son ayudas y recursos adicionales que precisa una persona que “muestra dificultades mayores que las del resto de sus compañeros para acceder a los aprendizajes que le corresponden de acuerdo a su edad o curso y requiere para compensar dichas

dificultades” (MINEDUC, 2012, p.2), también las docentes indican el estilo y ritmo de aprendizaje. El estilo de aprendizaje se refiere al hecho de que “cada persona utiliza su propio método o estrategias para aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje” (Gómez, 2004, p.4), y el ritmo de aprendizaje es la “capacidad que tiene un individuo para aprender de forma rápida o lenta un contenido” (Gaviria, 2014, p.48). Otras de las características de los alumnos son las habilidades, esto se refiere a “la acción que por la continuidad con la que la repetimos se convierte en una predisposición o hábito” (Laorden, 2005, p.4), las capacidades, que son entendidas como “atributos y características que hacen posible un funcionamiento adecuado de la persona en algún aspecto desde un punto de vista social y de aprendizaje, y suponen una habilidad general” (Laorden, 2005, p.4), y las destrezas que se definen como “la habilidad, arte, primor o propiedad con que se hace algo” (RAE, 2012). Todo lo mencionado, las docentes exponen que son fundamentales no solo para la selección del método de lectoescritura a elegir, sino también para lograr el aprendizaje de todos los contenidos propuestos por el Ministerio de Educación.

- **Categoría Emergente:** Acción Pedagógica

Algunas entrevistadas mencionaron también el diagnóstico previo como otro factor que incide en la elección del método. En cuanto a la importancia del diagnóstico, el decreto 170/2009 otorga una mayor comprensión respecto de lo señalado por las entrevistadas, ya que éste señala que:

Constituye un proceso de indagación objetivo e integral realizado por profesionales competentes, que consiste en la aplicación de un conjunto de procedimientos e instrumentos de evaluación que tienen por objeto precisar, mediante un abordaje interdisciplinario, la condición de aprendizaje y de salud

del o la estudiante y el carácter evolutivo de éstas. El diagnóstico determina la elegibilidad de una persona para ser considerada como persona con discapacidad intelectual (MINEDUC, 2009, p.2).

De acuerdo a lo mencionado anteriormente, el diagnóstico permite poder conocer la condición en la que se encuentra el estudiante de manera integral, identificando todas las áreas que involucran su aprendizaje, dando a conocer sus fortalezas y barreras que éste posea.

1.3.- Sub categoría: Métodos utilizados

- **Categoría emergente: Métodos de proceso sintético**

Las entrevistadas indicaron que dentro de los métodos de tipo sintético, los más utilizados son el silábico y fonético. Dentro del fonético, las docentes mencionaron el Letrilandia como más utilizado.

- **Categoría emergente: Métodos de proceso analítico**

Dentro de los métodos de proceso analítico se nombró el método Palabras más palabras y método global. “El método global o también llamado analítico, al contrario que el anterior, parte de estructuras complejas, bien palabras o frases, hasta descender a las letras. Trabaja las palabras mediante el apoyo de imágenes, de manera que facilita al niño su comprensión desde el principio” (Matesanz, 2012, p.17). Este método fue mencionado por más entrevistadas, por ello se indica que este es el más utilizado por las docentes.

- **Categoría emergente: Métodos mixtos**

El método matte fue indicado como más utilizado, aún más que el método global que es de tipo analítico. El método matte combina aspectos de los métodos sintéticos y analíticos.

- **Categoría emergente:** Recursos y materiales didácticos

En algunos casos, algunas de las entrevistadas confundieron los métodos con modelos o materiales que se utilizan como apoyo, pero que no constituye un método como tal, una de las entrevistadas mencionó por ejemplo el modelo de destrezas mientras que otra entrevistada mencionó el silabario, software lexía y Abrapalabra, los cuales se utilizan como material para enseñar la lectura y escritura. Es por este motivo que es importante establecer que los profesionales de la educación necesitan conocer cuáles son los métodos y que propone cada uno de ellos para el aprendizaje de los estudiantes.

1.4.- Subcategoría: Aspectos a considerar para la elección

- **Categoría emergente:** Requerimientos del alumno/a

Las docentes señalaron que las necesidades de cada alumno son un aspecto importante para la elección del método de lectoescritura, puesto que todos los alumnos son distintos y requieren apoyo en áreas que no siempre son iguales entre uno y otro. Para ello se realiza una adecuada evaluación diagnóstica que entregue información sobre esto. Además, se consideran los intereses de los estudiantes, el nivel de madurez, estilos de aprendizaje y los mecanismos de aprendizaje, en consecuencia, todo lo referido al alumno para una adecuada elección

- **Categoría emergente:** Requerimientos de la familia del alumno

Algunas de las entrevistadas coincidieron en que un aspecto a considerar en relación al estudiante es el apoyo de la familia, las profesionales de Educación Especial y Educación Básica hacen énfasis al mencionar que la familia debe ser parte activa del

proceso de enseñanza aprendizaje es por esto, que las entrevistadas indican que se debe existir una relación de cercanía y cordialidad con los padres y/o apoderados, con el fin de ir informando periódicamente de sus logros y dificultades, y se debe conseguir la integración de la familia a la escuela ya que “puede ser de gran utilidad para el aprendizaje de los niños” (Peña, 2002, p.171).

1.5.- Subcategoría: Funciones Cognitivas Básicas

- **Categoría Emergente:** Acción pedagógica para abordar las Funciones cognitivas básicas

Como último punto a mencionar en la categoría para la selección del método de lectoescritura las profesionales de la educación tuvieron que describir como trabajan las funciones cognitivas básicas en el alumno o alumna con discapacidad intelectual leve. Las funciones cognitivas son procesos mentales que nos permiten llevar a cabo cualquier tarea. Entre ellas se encuentra la atención, sensación, percepción y memoria. Respecto a esto Lupón (2012), señala que:

Existe entre ellos una gran interrelación dado que las distintas funciones mentales precisan de la labor integrada o coordinada de estos procesos. Una tarea tan sencilla y automática como la lectura de una palabra resultaría muy difícil o imposible si no se ha atendido suficientemente o si se trata de una palabra que se ve por primera vez. Podemos reconocer un objeto porque ya hemos tenido una experiencia con él y porque, además, recordamos esa experiencia. Así pues, para que podamos interactuar con el entorno de forma satisfactoria, los distintos procesos psicológicos tienen que coordinarse (p.1).

Las entrevistadas manifestaron que estas funciones son fundamentales y que deben enseñarse y potenciar antes del proceso de iniciación a la lectoescritura, y posterior a eso deben reforzarse constantemente durante el proceso y a lo largo de la escolaridad. En

relación a la adquisición de la lectoescritura y sus procesos cognitivos, Forero & Montealegre (2006) mencionan que:

La adquisición y el dominio de la lectoescritura se han constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de la lectoescritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros (p.26).

Sin embargo, a pesar de lo indicado anteriormente hubieron algunas entrevistadas que no pudieron dar mucho detalle de cómo trabajan las funciones cognitivas básicas debido a que no conocían los conceptos relacionados. De esto se infiere que el proceso de selección de métodos de lectoescritura no puede generar resultados positivos en los alumnos con discapacidad intelectual leve, puesto que las docentes al no conocer estos conceptos, no los enseñan ni refuerzan, y ello conllevará a que la enseñanza de la lectura y escritura sea débil, e incluso ineficaz. Las profesionales deberían ser capaces de poder entender los procesos psicológicos que intervienen en la lectoescritura y manejar los conceptos técnicos para así poder contribuir al aprendizaje del estudiante de manera más eficaz y oportuna. Que los alumnos/as adquieran estos procesos cognitivos básicos “sirve para conocer el mundo e interactuar con objetos y personas que están alrededor” (Peñuela, 2011, p.30).

- **Categoría Emergente:** Acción pedagógica para abordar las funciones cognitivas básicas

Junto con lo indicado anteriormente, el poder realizar una evaluación diagnóstica oportuna permite poder conocer estado actual del estudiante y los pasos a seguir para poder realizar su intervención. Además se menciona la participación de la familia como un factor importante para que el estudiante adquiera el proceso de lectoescritura.

También y como último punto se indica que es necesario conocer los procesos psicológicos que inciden en la adquisición a la lectoescritura y manejar conceptos técnicos que son claves para brindar apoyos requeridos y oportunos al estudiante que presente discapacidad intelectual leve.

2.- Planificación de Métodos de Lectoescritura (Anexo Cuadro 2.)

1.1.- Subcategoría: Tiempo destinado a la planificación

- **Categoría emergente:** Tiempo utilizado

En cuanto a las respuestas obtenidas por las profesionales entrevistadas en relación a esta etapa, un alto porcentaje de las profesionales mencionan que la planificación del método de lectoescritura la desarrollan en las horas destinadas a coordinación o trabajo colaborativo, esto entre la profesora de educación básica y diferencial. Las profesionales de Educación Diferencial y Educación Básica también señalan que se realiza en un periodo de 2 a 3 horas aproximadamente, y todo esto se lleva a cabo una vez por semana. Durante esta etapa se organizan y coordinan para determinar de qué manera se llevará a cabo la aplicación del método de acuerdo a las necesidades de los alumnos que presentan discapacidad intelectual leve. En relación a las horas destinadas a la planificación, el Decreto 170/2009 señala que:

La planificación de este aspecto debe considerar las orientaciones técnicas que el Ministerio de Educación defina en esta materia. Contempla la asignación de 3 horas cronológicas para los profesores de educación regular para la planificación, evaluación y seguimiento de este programa, involucrando en estos procesos a la familia (MINEDUC, 2009, p.30).

De acuerdo a lo indicado por el ministerio de educación y las profesionales entrevistadas existe concordancia respecto de las 3 horas establecidas para la planificación. Sin embargo, algunas docentes mencionaron que el tiempo que ellas tienen para la planificación de todas las áreas es entre 1 a 2 horas, lo cual no tiene concordancia con lo estipulado en el decreto

1.2.- Subcategoría: Eficacia del tiempo de planificación del método

- **Categoría emergente:** Utilización de tiempo extra

La mayoría de las entrevistadas concuerda en que deben utilizar horas extras y/o realizar las planificaciones en el hogar, ya que las horas de este proceso son muy pocas e insuficientes debido a que son varios los alumnos con necesidades educativas permanentes para quienes también se debe planificar y realizar el trabajo adecuado. Sin embargo, el Ministerio de Educación (2016), publicó un informativo sobre el aumento de las horas no lectivas, derivada de la ley de carrera docente n° 20.903, el documento plantea que actualmente, los docentes destinan un 75% de sus horas de contrato a realizar clases, y el otro 25% a su preparación y otras tareas pedagógicas y administrativas, y que con la nueva ley se establece que se incrementará el tiempo no lectivo, aumentándolo en 5 puntos porcentuales en 2017 y en otros 5 puntos en 2019, llegando entonces a una proporción de 65% de horas lectivas y 35% de horas no lectivas. Además, aquellos docentes que enseñen en el primer ciclo en establecimientos con una alta concentración de alumnos prioritarios (80% o más), podrán contar con 40% de horas no lectivas desde el año 2019 (p.1). Considerando esto, se puede deducir que

las profesionales de la educación no tendrán que usar tiempo extra para las tareas pedagógicas fuera del aula, puesto que habrá un aumento del tiempo.

1.3.- Subcategoría: Profesionales que intervienen en el proceso

- **Categoría Emergente:** Equipo multidisciplinario

Las entrevistadas mencionan que las/os profesionales que intervienen en el proceso de iniciación a la lectoescritura, son el psicólogo/a, fonoaudiólogo/a, jefe/a de UTP, asistente de aula, padres y apoderados, además de las profesoras de educación básica y de educación diferencial, quienes conforman el Equipo Multidisciplinario, en este equipo, “investigadores o profesionales provenientes de diferentes campos del conocimiento cooperan para solucionar un problema utilizando las teorías y metodologías de sus propias disciplinas” (Jar, 2010, p.1), permitiendo que el alumno o alumna con discapacidad intelectual leve pueda tener una atención personalizada y adecuada a sus necesidades y requerimientos.

1.4.- Subcategoría: Trabajo colaborativo

- **Categoría emergente:** Frecuencia y tiempo del trabajo colaborativo

El trabajo colaborativo es una buena instancia para planificar de qué manera se llevará a cabo el proceso de adquisición de lectoescritura con el estudiante, ya que si trabaja el docente de Educación Básica y Educación Diferencial juntos, el desempeño profesional mejora porque se realiza en coordinación y se aplican las acciones educativas acordadas en las horas de planificación. Respecto de los lineamientos del trabajo colaborativo, el MINEDUC (2013) establece que:

El Trabajo Colaborativo se puede considerar como una metodología de enseñanza y de realización de la actividad laboral, basada en el reconocimiento y creencia de que el aprendizaje y el desempeño profesional se incrementa cuando se desarrollan destrezas cooperativas para aprender y solicitar los problemas y acciones educativas y laborales que la acción educativa demanda (p.9).

- **Categoría emergente:** Coordinación y planificación del trabajo colaborativo

En relación a la manera en que se lleva a cabo el trabajo colaborativo, las profesionales indican que la coordinación se realiza en el día y tiempo establecido por el establecimiento, estas son 3 horas a la semana. En estas horas se identifican los logros, áreas a reforzar, contenidos a ver en la semana, pruebas, trabajos, guías, entre otras actividades. Los/as profesionales participantes contextualizan las necesidades educativas de los estudiantes y buscan medios de intervención que permitan al alumno favorecer el proceso de aprendizaje y establecer los mecanismos adecuados para dar atención a las necesidades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual leve y así mejorar su calidad de vida por medio de la lectoescritura.

3.- Aplicación de métodos de lectoescritura (Anexo Cuadro 3.)

3.1.- Sub-categoría: Tiempo destinado a la aplicación del método

- **Categoría emergente:** Tiempos en Aula regular o común:

El aula regular o común es aquella sala en la que en conjunto profesora de Educación Diferencial y Educación Básica llevan a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje para todos los alumnos. Respecto a ello, las entrevistadas señalan que llevan a cabo la aplicación del método de lectoescritura principalmente durante las horas de lenguaje en aula regular, las cuales son, generalmente todos los días, y el tiempo estimado para ello es de 4 horas pedagógicas. Considerando esto, el decreto 170 (2009) menciona el tiempo

de apoyo que se debe entregar a alumnos con necesidades educativas especiales en aula regular:

El tiempo destinado al apoyo de los estudiantes en la sala de clases regular no podrá ser inferior a 8 horas pedagógicas semanales en establecimientos con jornada escolar completa diurna y de 6 horas pedagógicas semanales en establecimientos sin jornada escolar completa diurna (MINEDUC, 2009, p.31).

Sin embargo, se permite modificar el horario dependiendo del alumno y con el fin de mejorar su aprendizaje. Referido a esto el decreto 83 menciona que la “organización del tiempo debe permitir a los estudiantes acceso autónomo, a través de modificaciones en la forma que se estructura el horario o el tiempo para desarrollar las clases o evaluaciones” (Decreto 83, 2015, p.8). Es por ello que se establece el criterio de Temporalización, el cual consiste en “flexibilización de los tiempos establecidos en el currículum para el logro de los aprendizajes” (Decreto 83, 2015, p.9). Se infiere de esto, que utilizan la mayoría del tiempo propuesto por el Ministerio de Educación, para aplicar el método de lectoescritura, lo que es un beneficio para el alumno.

- **Categoría emergente: Tiempos en Aula de recursos:**

El aula de recursos “es aquella sala con espacio suficiente y funcional para contener la implementación, accesorios y materiales didácticos, u otros, necesarios para satisfacer los requerimientos de apoyo individual o en pequeño grupo de los distintos alumnos NEE” (MINEDUC, 2013, p.13). Respecto a la aplicación del método de lectoescritura en aula de recursos, se da a conocer que en esta se refuerza lo enseñado en aula regular, y el tiempo destinado para ello es de 4 horas pedagógicas.

3.2.- Sub-categoría: Eficacia del tiempo de aplicación del método

- **Categoría emergente:** Tiempos regulares de aula

Según lo mencionado por las profesionales de educación básica y diferencial, el tiempo destinado a la aplicación del método depende de lo que el establecimiento educativo dicte, y consideran que no es suficiente para una enseñanza realmente efectiva, ya que este es un proceso que implica distintos pasos, y para lograr que un/a alumno/a aprenda a leer y escribir se requiere un mayor tiempo. Se debe tener en cuenta que cada persona tiene su propio ritmo de maduración y desarrollo, así como también, algunos aspectos de su desarrollo evolucionan más rápido que otros, por lo que no podemos asegurar que todos los niños estén al mismo tiempo en condiciones de enfrentar con éxito el aprendizaje de la lectura y la escritura (Romero, 2004, p.21). Por lo que se infiere que se debieran organizar los tiempos de tal forma que la enseñanza de la lectoescritura sea primordial, y el tiempo el necesario para poder aplicar el método. Ejemplo de esto, es lo que establece el decreto 83 (2015), que algunos de los “contenidos que se deben priorizar por considerarse fundamentales son los aspectos comunicativos y funcionales del lenguaje, como comunicación oral o gestual, lectura y escritura” (p.9). Por ello se fundamenta que la lectura y escritura son primordiales y se debe establecer el tiempo propicio y necesario para su enseñanza de forma eficaz.

3.3.- Sub-categoría: Medición del progreso del alumno/a

- **Categoría emergente:** Instrumentos de evaluación formales

Las evaluaciones son instrumentos que permiten a los/as profesores/as “derivar información útil sobre cómo cada alumno va aprendiendo, sobre sus progresos,

necesidades y dificultades confrontadas, para orientarlo, estimularlo y ayudarlo cuando sea necesario” (Serrano, 1989, p.6), por ello la importancia de medir el progreso mediante evaluaciones. De acuerdo a ello, las entrevistadas señalan que utilizan instrumentos formales como dictados, el cual constituye “la lectura de un texto en voz alta y a velocidad moderada para que pueda ser copiado” (Ferreiro, 2004, p.157). Además, se utiliza el plan de adecuaciones curriculares individualizadas (PACI), el cual es un documento que tiene como finalidad “registrar las medidas de apoyo curricular y orientar la acción pedagógica que los docentes implementarán para apoyar el aprendizaje de un estudiante en particular, así como llevar un seguimiento de la eficacia de las medidas adoptadas” (Decreto 83, 2015, p.17). Por otro lado, las docentes de Educación Básica y Educación Diferencial utilizan evaluaciones sumativas, formativas y acumulativas, y registros de progresos.

- **Categoría emergente:** Instrumentos de evaluación informales

Respecto a las evaluaciones informales, las entrevistadas mencionan que mediante la observación, la cual “es un procedimiento básico para la obtención de información necesaria para evaluar” (Santander, 2012, p.), miden el progreso de los/as estudiantes. Además, a través de lecturas, evidencias, tareas, y avances diarios, se forman una idea de cómo está el alumno y si el método está dando resultados. Se indica también que si el alumno realiza de forma autónoma las tareas es porque ha aprendido, o si identifica consonantes, luego sílabas, palabras y por último frases, ha logrado avances significativos. Pero cuando todo ello no se ve reflejado y no se aprecian resultados, las profesionales modifican o cambian el método de lectoescritura. En relación a esto, García (2008) explica que:

Si los métodos de la lectoescritura fallan, es porque los procedimientos son aplicados en forma inadecuada, la falta de un diagnóstico de la madurez para el aprendizaje y la ausencia de un inventario de potencialidades a desarrollar en conducta de respuesta positiva, solo posibilita que el aprendizaje de la lectoescritura, se inicien por los puntos menos adecuados; deficiencia del dominio psicomotor, conexiones incorrectas o deficientes en la coordinación sensorial, débil interacción espacio-temporal, vocabulario pobre y defectuoso, son entre otros, factores potenciales para impedir el correcto aprendizaje de la lectura y la escritura (p.25).

Esto da indicios de un problema en la forma de llevar a cabo el proceso de lectoescritura por parte de los/as docentes. Si hubiese un diagnóstico adecuado al alumno, lo cual es la base para las siguientes decisiones, se seleccionaría un método propicio para él o la alumno/a, y generaría resultados satisfactorios. Pero si la base no se efectúa correctamente, todos los pasos siguientes estarán débiles, resultando ineficiente el método y conllevando a que el alumno/a no logre leer y/o escribir.

3.4.- Sub-categoría: Condiciones del alumno que favorecen el proceso

- **Categoría emergente:** Aspectos del alumno/a

Un elemento fundamental que ayuda obtener resultados beneficiosos en el proceso iniciación de la lectoescritura, es la motivación y disposición que el/la alumno/a tenga en relación a su aprendizaje y que además conozca cuáles son sus capacidades y/o habilidades y pueda trabajar a partir de ello. Según lo expuesto por Cartagena (2008), para aprender es necesario: “(a) que el alumno sea cognitivamente capaz de enfrentarse a las tareas de aprendizaje y (b) que se encuentre motivacionalmente orientado hacia el aprendizaje o, al menos, hacia la resolución efectiva de dichas tareas, en otras palabras que pueda conocer sus capacidades al realizar los desafíos de la escuela” (p.61).

- **Categoría emergente:** Aspectos de la familia

Entre los aspectos referidos a la familia, se le da mucha importancia al apoyo y participación en el proceso de aprendizaje del alumno y la vinculación de los mismos con el establecimiento. Esto quiere decir, que en el hogar se debe reforzar lo aprendido y además estar siempre en contacto con la escuela para conocer los avances y/o retrocesos del alumno y/o alumna. En relación a esto Reimers (1986) menciona que:

El apoyo familiar ha sido considerado uno de los elementos importantes en el proceso educativo y está relacionado con el grado de involucramiento de los padres en las actividades escolares de sus hijos, el cual tiene un efecto positivo sobre el desempeño académico de éstos, al igual que el tiempo dedicado por la familia a ayudar en la realización de las tareas escolares. (p.5).

Junto con esto, las entrevistadas señalaron que dentro de la familia debe existir la instancia en que se pueda enseñar a tener hábitos de estudio. Covey (1997), define el hábito como “una intersección de conocimiento, capacidad y deseo. El conocimiento es el paradigma teórico, el qué hacer y el por qué; la capacidad es el cómo hacer. Y el deseo es la motivación, el querer hacer” (p.28). De estos tres elementos, afirma Covey, la motivación es la que facilitará y la que más influencia tendrá en la formación de un hábito. La lectura no es la excepción, la eficacia de esta se logra junto con la adquisición de un hábito. Se infiere de esto que la motivación que él/la alumno/a tenga está unida de los hábitos de estudio, es decir, que si existe motivación esto conllevará a tener hábitos de estudio necesarios para un mayor aprendizaje. Ello debe ser enseñado por la familia y fortalecido por los profesionales del establecimiento, haciendo que el aprendizaje de los estudiantes pueda ser más efectivo y organizado.

- **Categoría emergente:** Aspectos de la escuela

Entre los aspectos de la escuela, los elementos más mencionados por las profesionales de Educación Básica y Educación Diferencial son el ambiente escolar y apoyo profesional. En relación al ambiente escolar explican que si este es positivo para él alumno, generará que le gusta ir a clases y con motivación aprenderá los contenidos. De acuerdo a ello, una de las profesionales indica que “el colegio refuerza permanentemente el interés, la motivación” (P2EGB, 2017). De esto se infiere que uno de los roles de los/as docentes es mantener y reforzar estos aspectos, ya que como se menciona anteriormente, la motivación es un factor importante para llevar a cabo satisfactoriamente el proceso de enseñanza de la lectoescritura. Relativo a ello existe un amplio consenso “en torno a la gran influencia que los docentes ejercen sobre sus estudiantes, siendo referentes de los alumnos no solo por lo que enseñan y cómo lo hacen, sino también por cómo se relacionan, sienten, interactúan y se desenvuelven” (Díaz, 2014, p.77). Cumpliendo con estos dos elementos, se podría realizar una enseñanza adecuada, la cual conllevaría al aprendizaje de la lectura y escritura.

3.5.- Sub-categoría: Condiciones del alumno/a que entorpecen el proceso

- **Categoría emergente:** Aspectos individuales del alumno/a

Como existen factores o condiciones que favorecen la efectividad del método de lectoescritura, existen también algunos que lo entorpecen. Entre ellos se mencionaron principalmente la desmotivación del alumno o alumna. Considerando esto, Peñuela (2011) señala que:

La clave está en que la lectura sea percibida como una actividad libre y divertida. Para tener éxito, se requiere la participación de todos los actores involucrados: docentes, padres de familia y familiares más cercanos. El rol de los padres y la comunidad en la motivación a la lectura es de suma importancia puesto que ésta se realiza incluso antes de nacer. De ahí que los familiares más cercanos a los niños y niñas se convierten en modelos lectores para ellos. (p.31).

- **Categoría emergente:** Aspectos familiares

El apoyo y participación familiar es un factor relevante al momento de llevar a cabo el proceso de lectoescritura, pueden favorecer el aprendizaje de la lectoescritura, y al no presentarse o ser insuficiente, generaría un retroceso e impedimento para la satisfactoria aplicación del método. Es por ello que la familia debe estar siempre apoyando y participando de la escuela y lo relacionado con el alumno. Además, debe existir un interés en ese apoyo, no debería ser obligatorio, sino ser uno de los roles de la familia, generando un compromiso mayor.

- **Categoría emergente:** Aspectos de la escuela

Respecto a la escuela, se da a conocer por las profesionales de la educación, que hay dos aspectos que entorpecen el proceso de lectoescritura: las actividades abstractas y la inclusión. Pero esto se considera solo por una minoría de las entrevistadas, las que describen que las actividades abstractas son muy complejas y no generan motivación en los alumnos, lo cual conlleva a que no se produzca un aprendizaje efectivo.

Y en relación a la inclusión, se menciona que la enseñanza de los contenidos dentro del aula regular, y no solo en aula de recursos, es beneficiosa porque los alumnos participan de las actividades al igual que sus compañeros, y comparten con ellos generando vínculos. Sin embargo, una de las docentes de educación diferencial indica

que “hay muchas cosas que uno no puede trabajar por más que sea diversificada la estrategia, la realidad es que tú estás enseñando para un curso” (P11ED, 2017). De ello se infiere que el tiempo no alcanza para apoyar a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, lo cual implica que la inclusión sea un factor que entorpece el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.

4.- Evaluación de los métodos de lectoescritura (Anexo Cuadro 4.)

4.1 Sub-categoría: Evaluación del método aplicado

- **Categoría emergente:** Instrumentos de evaluación formales

La evaluación en lectoescritura es necesaria para poder observar los logros y progresos de los estudiantes y tener un plano de lo que se debe reforzar o cambiar, con el fin de lograr una enseñanza adecuada al alumno/a con discapacidad intelectual leve. En relación a la evaluación, el decreto Supremo N° 83/2017 indica que “para calificar a un estudiante, los profesores junto con el equipo técnico del establecimiento educacional deben definir una rúbrica o escala de evaluación que presente el nivel de progreso y logros en el aprendizaje del estudiante” (p. 34).

Entre las evaluaciones más utilizadas, se destacan las rúbricas y las pautas de cotejo. Las rúbricas “son guías precisas que valoran los aprendizajes y productos realizados. Son tablas que desglosan los niveles de desempeño de los estudiantes en un aspecto determinado, con criterios específicos sobre rendimiento” (Gatica, 2012, p.61), y las pautas son un instrumento el cual “se refiere a la presencia o ausencia de una determinada característica o conducta en el evaluado” (Ramírez, 2013, p.5). Además de

esto, existen otras evaluaciones para poder determinar si el método de lectoescritura dio resultados positivos, esto es a través de pruebas estandarizadas, diferenciadas, dictados y evaluación oral.

- **Categoría emergente:** Instrumentos de evaluación informales

Las entrevistadas señalan que utilizan diferentes evaluaciones dependiendo de lo que se quiere medir del aprendizaje; si se ha adquirido, está en desarrollo o no se ha logrado. Por ello las evaluaciones se hacen mediante el monitoreo y seguimiento constante, revisión de cuadernos y principalmente la observación. Además, se realizan controles de lectura, trabajos escritos y autoevaluación.

4.2.- Sub-categoría: Métodos eficaces

- **Categoría emergente:** Métodos sintéticos

Los métodos sintéticos son los que parten de lo particular a lo general, es decir, de fonema/grafema hasta las palabras y frases. Estos “métodos consideran el aprendizaje de la lectura como un proceso mecánico, algo técnico como es el desciframiento del texto que se tiene delante, decodificar lo escrito convirtiéndolo en sonidos” (Marqués, 2013, p.25). Dichos métodos se dividen en tres: fonético, silábico y alfabético, sin embargo, las entrevistadas mencionaron solo el fonético como más eficaces para personas con discapacidad intelectual leve. En el se parte de lo particular a lo general, “implica la enseñanza de los fonemas, es decir, comienza con el aprendizaje del sonido de la letra, para después relacionarlo con la grafía” (Matesanz, 2012, p.17). Una de las ventajas de este método, y que las profesionales de la educación consideran importante, es que se caracteriza por ser concreto y metódico lo que genera buenos resultados en los

estudiantes con discapacidad intelectual leve y potencia significativamente su aprendizaje. Las docentes a su vez mencionan la importancia de que el método seleccionado sea llamativo para los y las estudiantes y que a su vez éstos puedan aprender sintiendo que son participantes activos del proceso y sean significativos para ellos. Para ello señalan que Letrilandia, en algunos casos conocido como País de las Letras, y Érase una vez, son los métodos más llamativos para los estudiantes porque involucran la teatralidad y dinámicas que los mantiene en continua atención. Las profesionales de Educación Básica y de Educación Diferencial plantean que el método llamado Letrilandia, mencionado anteriormente, es didáctico y lúdico lo que favorece el aprendizaje de los alumnos/as haciendo que ellos se interesen por las actividades que los conllevan al aprendizaje.

- **Categoría emergente:** Métodos analíticos

Los métodos analíticos, a diferencia de los sintéticos, son los que comienzan de lo general a lo particular, es decir, de las palabras/frases hasta llegar a los grafemas/fonemas. Entre los métodos analíticos se mencionaron el método global y palabras más palabras. En el método global el alumno aprende “a partir del todo y no a partir de las partes, es decir que es a partir de oraciones o palabras completas y no de letras o sílabas, para que tengan un sentido de contexto las palabras y/o las letras” (Silva, 2006, p.24). Este método fue descrito por las profesionales de la educación como los más utilizados. De acuerdo a esto, Marqués (2013) señala que “es el que más tiene en cuenta las características del pensamiento del niño” (p.28), por ello se considera como de los más indicados para enseñar la lectoescritura a personas con discapacidad

intelectual leve. Y la misma cantidad de profesionales mencionaron el método palabras más palabras como más eficaz.

- **Categoría emergente:** Métodos mixtos

“El método ecléctico o mixto consiste en integrar diferentes aspectos de los métodos sintéticos y analíticos” (Cristóbal, 2013, p.26). De acuerdo a las entrevistadas utilizan estos métodos porque generan resultados eficientes al combinar lo mejor de cada uno, es decir, sintéticos y analíticos. Dentro de estos métodos, fue mencionado el método Matte, el cual es considerado como método mixto, ya que es fonético, analítico, sintético. Matte (2005) explica por qué este método es mixto, él menciona que:

Es fonético, porque se enseña el sonido de las letras asociado a su símbolo escrito; analítico, porque se sigue un procedimiento de descomponer primero las palabras en sus fonemas o letras; sintético, porque luego se sigue el procedimiento de reunir los fonemas o letras para formar de nuevo las palabras. (p.3).

- **Categoría emergente:** Importancia de todos los métodos

Algunas entrevistadas señalaron que no consideran un método en particular como adecuado para personas con discapacidad intelectual, ya que todos son relevantes y se acomoda el método de acuerdo al estudiante.

4.3.- Sub-categoría: Métodos poco adecuados para los estudiantes

- **Categoría emergente:** Métodos sintéticos

Entre las profesionales, se mencionó el método Silábico, ya que es muy repetitivo y memorístico, haciendo que los alumnos y alumnas no aprendan a decodificar de forma correcta. De acuerdo a lo indicado por Marqués (2013) una de las razones por las que el

método silábico no sería tan adecuado es que “parten del proceso lector adulto, sin tener en cuenta las características del aprendizaje infantil. Ya que los primeros indicios que se tienen de este método fueron creados para la enseñanza a adultos” (p.27-28). Además, se mencionó el silabario como menos adecuado, puesto que es demasiado ambiguo. De ello se infiere que las profesionales confunden métodos con recursos materiales, ya que el silabario es un material.

- **Categoría emergente: Métodos analíticos**

Una minoría de las docentes se refiere al método global como menos adecuado para las personas con discapacidad intelectual leve. Es por ello que Marqués (2013) señala algunas desventajas de este método:

- Se deben tener extensos conocimientos sobre psicología infantil y sobre leyes de aprendizaje.
- Requiere de una atención más individualizada que los métodos sintéticos.
- Aunque desde el principio se sabe leer palabras, es necesario que transcurra mucho tiempo para que el aprendizaje se haya desarrollado en su totalidad.
- Necesario acercamiento del hogar con la escuela, para facilitar el desarrollo del método. (p.35).

- **Categoría emergente: Métodos mixtos**

Dentro de los métodos mixtos se encuentra el método Matte. Una minoría de las entrevistadas mencionó que este es el menos adecuado por ser demasiado complejo.

- **Categoría emergente:** Importancia de todos los métodos

La respuesta recurrente en cuanto a los métodos menos eficaces se ha evidenciado en las entrevistas que no se puede mencionar un método en específico que cumpla con la estigma de ser inadecuado o menos adecuado para aplicar, ya que de acuerdo a lo señalado por ellas mismas, todos los métodos pueden resultar útiles si se aplican de la manera adecuada, enfatizando además que cada método tiene algo que ofrecer y puede servirle a algún estudiante según las características de sus necesidades educativas que éstos presenten.





CAPÍTULO VII: CONCLUSIONES

CONCLUSIONES

Para la siguiente conclusión, se mencionan y detallan los objetivos específicos propuestos al inicio de la investigación y derivados del objetivo general. Se indica además, dicho objetivo general, y por último, se describen las proyecciones y limitaciones de la investigación.

Objetivo específico 1: Determinar métodos conocidos por los profesionales de la Educación Especial y Básica, para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.

Se llega a la conclusión de que los profesionales tanto de Educación Básica y Educación Diferencial, conocen diversos métodos para la iniciación a la lectoescritura, sus ventajas y desventajas, y a la vez utilizan estos mismos dependiendo de varios factores que se detallarán más adelante.

Los métodos más conocidos por las profesionales son los de proceso sintético, como el fonético y Letrilandia, de proceso analítico el método global, y mixtos el método matte. Aunque también, se utilizan software didáctico y llamativo para complementar el proceso de iniciación a la lectoescritura. Sin embargo, es necesario señalar que en principio los profesionales tienen una confusión conceptual entre los términos métodos, modelos y material didáctico, pues tienden a confundir unos y otros. Por lo que fue necesario que profundizáramos en los temas para aclarar las confusiones que las entrevistadas tenían.

Objetivo específico 2: Estimar de qué depende la elección del método de iniciación a la lectoescritura que los profesionales de la Educación Especial y Básica utilizan para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.

Para la elección de cada método, las profesionales de la muestra consideran criterios propios del alumno o alumna, tales como las necesidades educativas especiales, estilo y ritmo de aprendizaje, habilidades, destrezas, capacidades y funciones básicas. Y además, consideran criterios de la familia, como el apoyo y participación, ya que la familia es muy importante en el proceso y las decisiones que se tomen referentes a ello.

Objetivo específico 3: Describir cuáles son los métodos utilizados por los profesionales de la Educación Especial y Educación Básica, para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve.

Los métodos más utilizados, de acuerdo a las profesionales, son los métodos de proceso sintético en donde se destacan Letrilandia y Fonético. Dentro de los métodos de proceso analítico, se mencionó que los más empleados en el proceso son los Métodos Globales. Y dentro de los métodos mixtos, el más utilizado es el método matte. A su vez, se identificó que los profesionales de educación Básica están mayormente familiarizados con los Métodos Sintéticos y por el contrario los profesionales de educación diferencial muestran mayor interacción con los Métodos Analíticos y Métodos Mixtos. De acuerdo a esto, es necesario poder conocer por que las profesionales destacan más los métodos de proceso sintético, específicamente el método fonético para trabajar con personas con Discapacidad Intelectual Leve, siendo esto contrario a lo que propone el Ministerio de Educación.

Objetivo específico 4: Determinar de qué forma los profesionales de la Educación Especial y Educación Básica llevan a cabo el proceso de iniciación a la lectoescritura considerando las etapas de planificación, intervención y evaluación en personas con Discapacidad Intelectual Leve.

Respecto a la planificación del método de lectoescritura, se llega a la conclusión de que las profesionales utilizan las horas de coordinación o trabajo colaborativo para su elaboración. El tiempo estimado para ello es de 2 a 3 horas pedagógicas, pero se considera que el tiempo no es suficiente para todo lo que hay que realizar y debería ser mayor. Es por esto que las profesionales deben utilizar tiempo extra fuera del establecido por la escuela para una mejor y detallada planificación. El trabajo colaborativo entre la profesora de educación básica y educación básica se realiza de acuerdo a lo establecido por el MINEDUC. Esto da cuenta de que se puede lograr un trabajo integral, generando beneficios para los alumnos, ya que cuando exista un trabajo organizado las acciones que se realicen serán positivas y favorecerá el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

En relación a la etapa de aplicación del método, las profesionales emplean el método en las horas de lenguaje, que son generalmente 4 horas pedagógicas en aula común, y de 2 a 4 horas en aula de recursos. El tiempo para la aplicación es el establecido por la escuela y Ministerio de Educación. Sin embargo, se llega a la conclusión que el tiempo es insuficiente para lograr un mayor aprendizaje, debido a que, de acuerdo a lo expuesto por las profesoras, en el aula común se realiza un trabajo

colectivo, en donde el periodo de tiempo no permite dar una atención individual adecuada a los estudiantes pertenecientes al Proyecto de Integración Escolar.

De esta etapa del proceso, se consideraron factores que lo favorecen y entorpecen. Dadas las respuestas de las profesionales, se dividieron en tres aspectos: del alumno, la familia y la escuela. Del alumno se concuerda que la motivación y disposición es lo más importante para realizar un trabajo beneficioso para el alumno. En los aspectos de la familia, se llega a un acuerdo en que el apoyo y participación de estos es lo principal para favorecer este proceso. Y en los aspectos de la escuela, el ambiente y apoyo profesional conducirá a obtener una enseñanza positiva de la lectura y escritura.

En relación a los aspectos que lo entorpecen, las profesoras coinciden en lo referido al alumno y la familia, sin embargo en los aspectos de la escuela, se mencionaron las actividades abstractas y la inclusión. Cabe mencionar sobre esto, que todos los criterios están entrelazados, es decir, si no se logra uno de ellos, puede desencadenar que otro de estos no se logre también. Un ejemplo sería el ambiente escolar, si este produce incomodidad en el alumno, generará que no le guste ir a clases, o irá pero desmotivado, logrando dificultar el proceso de lectoescritura.

Por último, respecto a la etapa de evaluación, las profesionales utilizan diversos instrumentos durante este proceso. Entre ellos se destacan las evaluaciones formales como dictados, plan de adecuación curricular individual, evaluaciones sumativas, formativas, acumulativas, y registros de progresos. Aunque también se utilizan instrumentos de evaluación informales, tales como, la observación, lecturas, evidencias, tareas, y avances diarios.

Objetivo específico 5: Identificar cuáles son los métodos más y menos favorables para la iniciación a la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve, dependiendo de las habilidades cognitivas de estas.

De acuerdo a la percepción de las profesionales, los métodos más eficaces para trabajar con personas en condición de discapacidad intelectual leve son los métodos de proceso sintético, dentro del cual se encuentran el método fonético y Letrilandia.

Cabe mencionar que el método Letrilandia es de tipo fonético, pues se enseña el sonido de las letras de manera lúdica utilizando la dramatización de las letras. Sin embargo, las profesionales mencionaron este método de forma aparte del fonético, por lo que se tuvo que realizar el análisis y resultados de la manera en que las profesionales lo indicaron. De esto se puede inferir que existe un desconocimiento de los métodos de lectoescritura y a su vez es imprescindible poder establecer por qué utilizan un método que de acuerdo a diversos estudios realizados, no es tan efectivo en estudiantes con Discapacidad Intelectual.

En relación a los métodos menos adecuados para personas con discapacidad intelectual leve, la mayor parte de las entrevistadas llega a la conclusión de que no podrían catalogar algún método como inadecuado ya que dentro de su experiencia profesional, todos los métodos pueden ser útiles total o parcialmente, dependiendo de las características del alumno o alumna y de los objetivos a lograr. A pesar de lo señalado anteriormente, en algunos casos se indicaron que dentro de los métodos menos eficaces se encuentra el método Silábico por su complejidad, puesto que es muy repetitivo y memorístico.

Objetivo General: Analizar la percepción de los profesionales de la Educación Especial y Básica sobre el proceso de iniciación de la lectoescritura en personas con Discapacidad Intelectual Leve en Establecimientos Municipales de la comuna de Los Ángeles.

De acuerdo a la información obtenida en el proceso de investigación, se puede mencionar que se da cumplimiento a todos los objetivos planteados al inicio de la investigación, permitiendo con ello dar respuesta a las interrogantes expuestas, y con esto, determinar que los métodos de iniciación a la lectoescritura deben ser seleccionados adecuadamente a las necesidades y capacidades de los alumnos para así favorecer su aprendizaje, permitiendo que puedan involucrarse cada día más en un mundo mayoritariamente letrado.

Proyecciones:

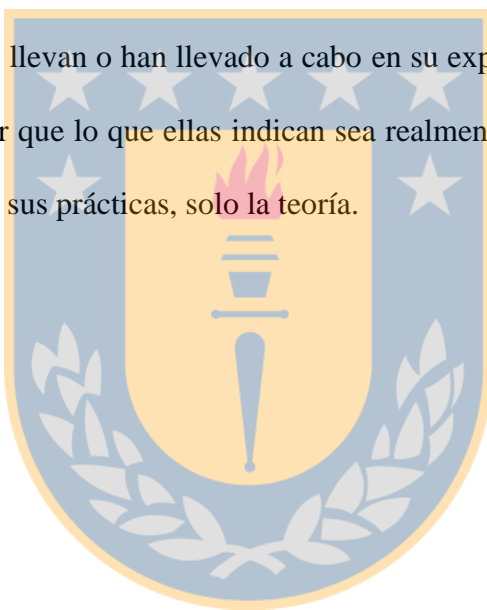
De acuerdo a la información obtenida a lo largo de la investigación, se muestra que las profesionales de Educación Básica y Educación Diferencial difieren en relación a los métodos de lectoescritura, su eficacia e ineficacia. Esto se puede deber a varios factores que podrían ser estudiados en una investigación más detallada.

Otra proyección es que se podría elaborar una investigación que incluyera como recolección de datos una pauta de observación, la cual mediera durante un tiempo determinado, si lo indicado por las profesionales concuerda con lo que desarrollan en la escuela y junto con ello poder observar además de como es el proceso, los progresos de los estudiantes en cuanto al método utilizado, indicando aspectos tales como la etapa de lectura en la que se encuentra dicho estudiante y el tiempo que le ha requerido el aprender lectoescritura.

Limitaciones:

La muestra utilizada para la investigación fue de seis profesionales de Educación Básica y seis de Educación Diferencial que hayan enseñado o enseñen lectoescritura a personas con discapacidad intelectual leve de primer ciclo. Es por esto que no se puede generalizar con la información recabada ya que no representa a todos los profesionales de la educación, sino solo una parte pequeña.

Además, las profesionales de la educación mencionaron mucha información del proceso de lectoescritura que llevan o han llevado a cabo en su experiencia laboral, sin embargo, no podemos asegurar que lo que ellas indican sea realmente lo que se realiza, ya que no hubo observación de sus prácticas, solo la teoría.





CAPÍTULO VIII: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez González, M.; Riart, J.; Martínez, M. y Bisquerra, R. (1998). *El modelo de programas*. Barcelona. Praxis.
- Andréu, Abela, J. *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n. 2, p. 1-34, 2000. Disponible en: <<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>>. Consulta: 20/05/2009.
- Álvarez J. (2010). *La evaluación psicopedagógica*. Revista Digital para Profesionales de la Enseñanza. No. 7. Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía. <http://www.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6959.pdf>
- Ames, R. (1975). *A methodology of inquiry for self-concept*. *Educational Theory*, 25, 314-322.
- Andrade, M. (2010). *Desafíos de la diferencia en la escuela: guía de orientación para la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria*. EDELVIVES -ISBN: 978-84-7073-127-3.
- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval P., de la segunda edición de *Educationalpsychology : a cognitiveview*.
- Bandura, A. (1988). *Autorregulación de la Motivación y acción a través de la meta como sistema*. *Periódico de Personalidad y Psicología Social*, 54, pp. 5-12.

- Becher, R. (1986). “*Parental involvement: A review of research and principles of successful practice*”, *Current topics in early childhood education*, 5, 85-122.
- Bruner, J. (1960). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Buckley, S.; Bird, J.; Beadman, E. & Perera, J. (2005). *Lectura y Escritura en estudiantes con síndrome de Down: De 5 a 11 años*. Madrid - España: CEPE, S.L. Traducción al español ASNIMO.
- Carrasco, C. (2016). *Alfabetización inicial: Libro del docente*. 2ª edición, 2016 ISBN: 978-607-9483-23-4. México.
- Cartagena, M. (2008). *Relación entre autoeficacia y el rendimiento escolar y los hábitos de estudio en alumnos de educación secundaria*. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6(3), 60-99.
- Castro, M. (2003). *El proyecto de investigación y su esquema de elaboración*. (2ª.ed.). Caracas: Uyapal.
- Celestino, J. (2015). *Estrategias de trabajo colaborativo para fortalecer la formación integral en estudiantes del grado sexto de básica secundaria en la institución educativa* (tesis de maestría). Escuela de graduados en educación; Colombia.
- Condemarín, M. (1981). *Evaluación de la comprensión lectora*. *Revista lectura y vida*, 2(2) 1-8.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco: W.H. Freeman.

- Cortés, T. (2014). *Revisión de Nuevos Recursos Informáticos para la Intervención Logopédica de Pacientes Afásicos Curso de Adaptación al Grado de Logopedia* (tesis de fin de grado). España.
- Covey, S. (1997). *Los 7 hábitos de la gente altamente efectiva*. España: Paidós Plural.
- Cruz, M. (2010) Temas para la Educación.- Nº 7 - 076 - *La Lectoescritura. Objetivos principales, Definición, Sistemas representacionales en la identificación de las palabras y los Métodos de lectura*. Revista digital para profesionales de la enseñanza: ISSN:1989-4023
- Cuetos, F., Arnedo, M., Fanjul, M., Fernández, J., Fernández-Ojanguren, M., Ibáñez, F., . . . Gallego, J. (2003). *Eficacia de un método fonético en el aprendizaje de la lectoescritura*. Universidad de Oviedo, Instituto de Ciencias de la Educación: España.
- De Zubiría Samper, M. (2004). *Teoría de las seis lecturas: Cómo enseñar a leer y escribir ensayos*. Bogotá D.C., Colombia: Vega Impresos.
- Díaz, L. (2013). *La entrevista, recurso flexible y dinámico*. Departamento de Investigación en Educación Médica, Facultad de Medicina, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F., México.
- Dirección General de Cultura y Educación (DGCE) (2015). *La evaluación de los aprendizajes en la Educación Primaria, su registro y comunicación*. Buenos Aires Educación. Argentina.
- DSM-5, A. A. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Arlington: VA, Asociación Americana de Psiquiatría.

- Echeita, G., & Simón, C. (2007). *La contribución de la educación escolar a la calidad de vida de las personas con discapacidad. Ante el desafío de su inclusión social*. En R. de Lorenzo y L. C. Pérez Bueno (Dirs.), *Tratado sobre discapacidad* (pp. 1103-1133). Navarra: Aranzadi.
- Elias, M., et al. (1997). *Promoting social and emotional learning. Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia: ASCD (Association for Supervision and Curriculum Development).
- Enciclopedia online de características (2017). <https://www.caracteristicas.com>
- Escobar Medina, M. B. (marzo-agosto 2015). *Influencia de la interacción alumno-docente en el proceso enseñanza-aprendizaje*; Paakat: Revista de Tecnología y Sociedad, 5(8).
- Eyzaguirre & Foulon (2001). *La calidad de la educación chilena en cifras*. Serie de documentos de trabajo N° 324. Chile.
- Felder, R y Brent R, (2007) *Cooperative Learning*. En American Chemical Society
- Ferreiro, E. (2004), “*Los niños de América Latina y la lengua de alfabetización*”, en E. Ferreiro, *Alfabetización. Teoría y práctica*, México, Siglo XXI.
- Forero L. & Montealegre R. (2006) *Desarrollo de la Lectoescritura: Adquisición y Dominio*. Universidad Nacional de Colombia.
- Fowler, V. (2000). *La lectura, ese poliedro*. Cuba: Biblioteca Nacional José Martí.

- Freeman, Y. (1988). “*Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura?*”. Revista lectura y Vida, Año 9, N°3, pp 20-27.
- Frith, U. (1989). *Aspectos psicolingüísticos de la lectura y la ortografía. Evolución y trastorno*. En simposio “la lectura”. Salamanca - Univ. Pontificia.
- García W. (2014) *La discapacidad intelectual y el aprendizaje de la lectoescritura*. Universidad Católica de Cuenca. España.
- Gaviria, L. (2014). *Ritmos y estilos de aprendizaje en el nivel preescolar en la corporación instituto educativo del socorro*. Universidad de cartagena en convenio universidad del Tolima. Cartagena de Indias.
- Gil J. (2009). *Hábitos y actitudes de las familias hacia la lectura y competencias básicas del alumnado*. Universidad de Sevilla. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en Educación (MIDE). Sevilla, España.
- Godoy M.P., Meza M.L., Salazar A. (2004). *Antecedentes históricos, presente y futuro de la Educación Especial en Chile*, MINEDUC: Chile.
- González, A. (2007). *Características, descripción del Sistema Luz de lectoescritura y sus materiales didácticos*. Santiago de Chile.
- Guevara Benítez, Y; López H., A; García V., G; Delgado S., U; Hermosillo G., Á; Rugerio, J P; (2008). *Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo*. Revista Mexicana de Investigación Educativa, (13) 573-597. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003711>.

- Guild, P. y Garger, S. (1998). *Marching to Different Drummers*. Virginia, USA: ASCD Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hernández S. Fernández C. & Baptista P. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill, México 1997.
- Hidalgo B. (2017). Seminario de Investigación para optar al grado de Académico de Licenciado en Educación: *Equipo de aula y trabajo colaborativo en dos establecimientos educacionales de la comuna de Lota*. Concepción, Chile.
- Ijalba, E. & Cairo, E. (2002). *Modelos de doble-ruta en la lectura*. Revista cubana de psicología. Vol.19.No.3
- Jar, A. (2010). *Trabajo interdisciplinario e interinstitucional: ser o no ser*. Revista Argentina de Microbiología: Buenos Aires.
- Jaret León Flores (2015): “*La adquisición de la lectura y escritura en niños que presentan discapacidad intelectual leve*”, Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo (mayo 2015). En línea: <http://atlante.eumed.net/2015/05/discapacidad-intelectual.html>
- Jiménez D. & Floréz R. (2013) *¿La lectura y literatura como derechos? El caso de la Discapacidad Intelectual*, Universidad Nacional de Colombia: Colombia.
- Johnson, D., Johnson, R. (1999) *Aprender juntos y solos*. AIQUE, cap. 1
Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista.
- Landa, M. (2005). *Leer y escribir, vasos comunicantes*. Revista de Educación, Número extraordinario.

- Laorden, C. (2005). *Integrando descripciones de habilidades cognitivas en los metadatos de los objetos de aprendizaje estandarizados*. RED: Revista de Educación a Distancia. España.
- Lebrero, M. P., y Lebrero, M. T. (1999). *Cómo y cuándo enseñar a leer y escribir*. Madrid: Síntesis.
- López, L. (2011). *Importancia del docente en la adquisición de la lectoescritura* (ensayo). Tecnológico de Antioquia: Medellín.
- López, J. J. y Álvarez, J. (1991). *Enseñanza de la lectura y psicología: Análisis de los “métodos” sintéticos*. *Psicothema*, 3(1), 121-136.
- López-Escribano C. (2009) *Aportaciones de la Neurociencia al aprendizaje y tratamiento educativo de la lectura*. Ediciones Universidad de Salamanca. Aula 15, pp.47-48.
- Lucas, V. (2014). *La lectoescritura en la etapa de educación primaria* (trabajo fin de grado). Universidad de Valladolid: Escuela de educación de Soria. España.
- Luckasson, R., Borthwick-Duffy, S., Buntix, W.H.E., Coulter, D.L., Craig, E.M., Reeve, A., y cols. (2002). *Mental Retardation. Definition, classification and systems of supports (10th ed.)*. Washington, DC: American Association on Mental Retardation. [Traducción al castellano de M.A. Verdugo y C. Jenaro (en prensa). Madrid: Alianza Editorial].
- Lupón, M.; Torrents, A.; Quevedo, Ll. *Apuntes de Psicología en atención visual* [en línea]. Terrassa: UPC, 2012 [Consulta: 01/12/2016]. Disponible a: http://ocw.upc.edu/curs_publicat/370508/2012/1/apunts

- Manghi, D. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Perspectiva Educativa, 50.
- Manghi, D. (2012). *El Profesor de Educación Diferencial en Chile para el Siglo XXI: Tránsito de Paradigma en la Formación Profesional*. Perspectiva Educativa, 50.
- Márquez Guanipa, J; Díaz Nava, J; Cazzato Dávila, S; (2007). *La disciplina escolar: aportes de las teorías psicológicas*. Revista de Artes y Humanidades UNICA, 8(0) 126-148. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=170118447007>.
- Marqués, E. (2013). Trabajo De Fin De Grado: *Análisis De Los Métodos Delectores*. Escuela Universitaria de Educación, Universidad de Palencia; España.
- Martín, M. (2013). Trabajo fin de grado: *Dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo de educación primaria. intervención en el aula*. Universidad de Valladolid: España.
- Martínez, S. (2014). *La Enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en la Educación Infantil propuesta didáctica*. Universidad de Valladolid. Facultad de Educación de Palencia. Departamento de Lengua española.
- Matesanz, M. (2012). Grado en Educación Primaria: *La lectura en la Educación Primaria: Marco teórico y propuesta de intervención*. Universidad de Valladolid. Escuela Universitaria de Magisterio; España.

- Mendoza, A.; Briz, E. [2003] *“Didáctica de la Lengua y la Literatura”*, ed. Prentice Hall, España.
- Merino, A. (2014). Trabajo De Fin De Grado En Educación Infantil: *Aprendizaje De La Lectoescritura En Educación Infantil: Aplicación De Estrategias*. Universidad de Valladolid Facultad de Educación de Palencia; España.
- Ministerio de desarrollo social (2013). CASEN: *Encuesta de caracterización socioeconómica*. Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008). *Guía de apoyo técnico-pedagógico: Necesidades Educativas Especiales en el Nivel de Educación Parvularia: Necesidades Educativas Asociadas a Retraso del Desarrollo y Discapacidad Intelectual*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2008). *Manual para las y los docentes: Palabras + palabras APRENDAMOS A LEER*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2009). *Orientaciones técnicas para la evaluación diagnóstica de estudiantes con NEE asociadas a discapacidad intelectual*. (documento de trabajo). Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010). *Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010). *Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Chile.

- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2011). *Orientaciones para dar respuestas educativas a la diversidad y a las necesidades educativas especiales*. Editorial Atenas Ltda: Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2012). *Escuela, familia y necesidades educativas especiales*. División de educación general: unidad de educación especial. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2013). *Orientaciones Técnicas Para Programas De Integración Escolar (Pie)*. Santiago de Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2015). DECRETO N°83: *Aprueba Criterios Y Orientaciones De Adecuación Curricular Para Estudiantes Con Necesidades Educativas Especiales De Educación Parvularia Y Educación Básica*. Unidad de Educación Especial. División de Educación General Ministerio de Educación. Chile.
- Ministerio de Educación (MINEDUC) (2010). *Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad*. Chile.
- Ministerio de Educación, cultura y Cultura (MECD) (2011). Módulo 1: *Descubrir y comunicar a través de la lectura y la escritura*. Campaña de apoyo a la Gestión Pedagógica de docentes en Servicio. Asunción.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD) (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. NIPO 030-14-228-4 línea 030-14-227-9 papel ISBN 978-84-369-5616-0.

- Molina, L. (2006). *Lectura y educación: los hábitos lectores y su repercusión académica en Educación Superior Secundaria*. Revista OCNOS. Recuperado el 20 de Junio de 2011, de http://www.uclm.es/cepli/v1_doc/ocnos/02/ocnos_02_cap7.pdf
- Montenegro, M. (2010). Tesis de grado presentado previo a la obtención del Título de Licenciatura en Educación Básica: *Sistematización de la didáctica del proceso de lecto-escritura de los niños y niñas de segundo año de educación básica del centro educativo ceibo school* (año lectivo 2008 – 2009). Universidad técnica de cotopaxi. Ecuador.
- Moreira, M.A., Caballero, M.C. y Rodríguez, M.L. (orgs.) (1997). *Actas del Encuentro Internacional sobre el Aprendizaje Significativo*. Burgos, España. pp. 19-44. Traducción de M^a Luz Rodríguez Palmero
- Muñoz, González & Lucero b (2009) *Influencia del lenguaje no verbal (gestos) en la memoria y el aprendizaje de estudiantes con trastornos del desarrollo y discapacidad intelectual: Una revisión*. Revista Signos, 42(69)29-49.
- OMS-OPS – “*Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud: CIF*”, Organización Mundial de la Salud, 2001. Edición en español, Instituto de Migraciones y Servicios Sociales (IMSERSO). Madrid. España
- Orellana, F. (2005). *Estrategias para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura* (proyecto pedagógico de aula). Guanare.

- Paredes, J. (2004). *La lectura. De la descodificación al hábito lector*. Recuperado el 06 de Junio de 2011, de <http://www.razonypalabra.org.mx/libros/libros/lecturades.pdf>.
- Peña González, J; (2000). *Las estrategias de lectura: Su utilización en el aula*. Educere, (4) 159-163. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601104>.
- Peña, J. (2002) *La familia en un club de lectura escolar para favorecer la adquisición y desarrollo de la lengua escrita*. EDUCERE, INVESTIGACIÓN, AÑO 6, N° 18.
- Peñuela, Y. (2011). *Plan lector: motivación hacia la lectura y la escritura de los estudiantes de segundo grado de primaria* (tesis de grado). Universidad libre, facultad ciencias de la educación licenciatura en educación básica con énfasis en humanidades e idiomas; bogotá.
- Puigcerver, M (2009) Tesis doctoral: *Evaluación del autoconcepto, actitudes y competencia social en sujetos sordos*. Universidad de Murcia. Departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológicos. España.
- Pujolás, P. (2002). *El aprendizaje cooperativo. Algunas propuestas para organizar el de forma cooperativa el aprendizaje en el aula*. Laboratorio de psicopedagogía. Universidad Vic Zaragoza.
- Ramos J. (2004) *Enseñar a leer a los Alumnos con Discapacidad Intelectual: Una Reflexión sobre la práctica*. Revista Iberoamericana de Educación N°34,pp 201-216.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2012).

- Rodríguez, J.J. (2012). *Sobre lectoescritura en Infantil*.
<http://callesonrisa.blogspot.com.es/2012/12/sobre-la-lectoescritura-en-infantil.html> (Consulta: 4 de abril de 2014)
- Romero Bermúdez, Erika, Hernández Garzón, Natalia Alejandra (2011). *El papel de la memoria en el proceso lector*. Umbral Científico [en línea] 2011, [Fecha de consulta: 28 de noviembre de 2017] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30428111003>> ISSN 1692-3375
- Romero, L. (2004). *El aprendizaje de la Lectoescritura*. Fe y alegría del Perú. Perú; Lima.
- Sánchez, C. (2009). *La importancia de la lectoescritura en educación infantil*. Revista Innovación y Experiencias Educativas: Córdoba.
- Sandín Esteben, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación: fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill.
- Santander M& Tapia Y. (2012) *Modelos de lectoescritura “Implicancias en la conformación del tipo lecto escolar mediante el uso de un determinado modelo de lecto-escritura”*, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, 69.
- Sayago, S. (2014). *El análisis del discurso como técnica de investigación cualitativa y cuantitativa en las ciencias sociales*. Cinta moebio 49: 1-10
www.moebio.uchile.cl/49/sayago.html
- Serrano, S. (1989). *El docente y la evaluación de la lectoescritura*. Segundo Congreso Latinoamericano de Lectoescritura, Buenos Aires, 4 al 7 de julio. Lectura y Vida. Revista Latinoamericana de Lectura.

- Silva, P. (2006). *Manual para la evaluación de la lectoescritura*. Taller de Educación Integral y Cómputo (TEIC).
- Spencer, L. M. & Spencer, S. M. (1993). *Competence at work. Models for superior performance*. Nueva York: Wiley & Sons.
- Suárez, C. (2007). *Las capacidades y las competencias: su comprensión para la Formación del Profesional*. Universidad de Oriente. Cuba.
- Tamarit, J. (2005). *Discapacidad intelectual*. En M. G. Milla y F. Mulas (Coord.): *Manual de atención temprana* (pág. 663-682). Valencia: Ed. Promolibro
- UNESCO. *Año internacional de la alfabetización*. OREALC, Santiago de Chile, 1998.
- Valverde, Y. (2014). *Lectura y escritura con sentido y significado, como estrategia de pedagógica en la formación de maestros*. Revista Fedumar Pedagogía y Educación, 1(1), 71-104.
- Velasco, R. (2010). *Temas para la Educación*.- N° 6 - 097 - Método Montessori. Revista digital para profesionales de la enseñanza: ISSN: 1989-4023.
- Verdugo, M.A. (2004). “*Cambios conceptuales en la discapacidad*”. *Instituto Universitario de Integración en la Comunidad*. Universidad de Salamanca. II Congreso Internacional de Discapacidad Intelectual: Enfoques y Realidad: Un Desafío. Medellín, Colombia; 23-25 de septiembre de 2004. En: <http://www.pasoapaso.com.ve/CMS/images/stories/Integracion/conceptdiscapverdugo.pdf>

- Vildoso, V. (2003). *Influencia de los Hábitos de Estudio y la Autoestima en el Rendimiento Académico de los Estudiantes Universitarios de la Escuela Profesional de Agronomía de la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann*. (Tesis de maestría). Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima-Perú. Recuperado de: http://sisbib.unmsm.edu.pe/BibVirtualdata/Tesis/Human/vildoso_gv/Cap1.pdf
- Vygotski, L. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade
- Warnock, M. (1978). *Special Educational Needs*. Londres: HMSO.
- Wentzel, K.R. (1998). *Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers*. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.





ANEXOS

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

Nombre del entrevistado/a:

Título profesional del entrevistado/a:

Institución de la cual Egresó él/la entrevistado/a y año:

Establecimiento al que pertenece: _____

Nombre del
entrevistador/a: _____

Fecha: _____

La entrevista estará basada en las cuatro etapas de planificación.

I Selección de Métodos de Lectoescritura

II Planificación de Métodos de Lectoescritura

III Aplicación de Métodos de Lectoescritura

IV Evaluación de Métodos de Lectoescritura

I SELECCIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

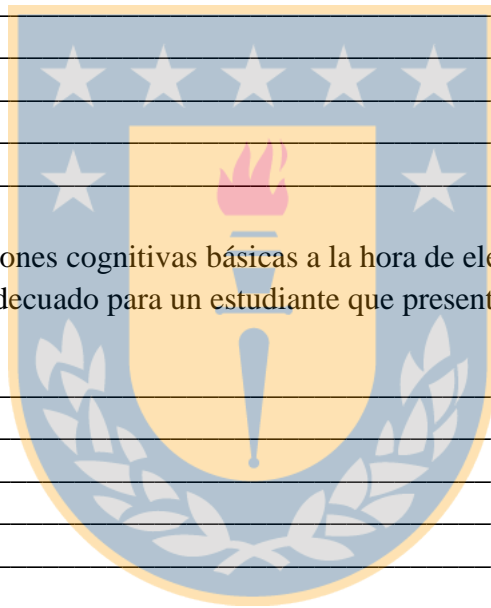
¿Qué métodos de lectoescritura conoce actualmente para trabajar con personas con Discapacidad Intelectual Leve?

¿De qué depende la elección del método de lectoescritura que, según el diagnóstico, necesite el alumno/a con Discapacidad Intelectual Leve?

¿Cuáles métodos de lectoescritura ha utilizado para estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve?

¿Qué aspecto busca evaluar en un estudiante con Discapacidad Intelectual Leve para poder determinar cuál es el método más adecuado?

¿Considera las funciones cognitivas básicas a la hora de elegir el método de lectoescritura más adecuado para un estudiante que presenta Discapacidad Intelectual Leve?



II PLANIFICACIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

¿Qué otros profesionales del Establecimiento intervienen en el proceso de iniciación a la Lectoescritura en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve?

¿El trabajo colaborativo facilita el proceso de iniciación a la lectoescritura en los alumnos con discapacidad intelectual leve?

III APLICACIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

¿Cuánto tiempo dispone en la semana para la aplicación del método de lectoescritura con cada alumno/a con Discapacidad Intelectual Leve y que tan efectivo considera que es el tiempo?

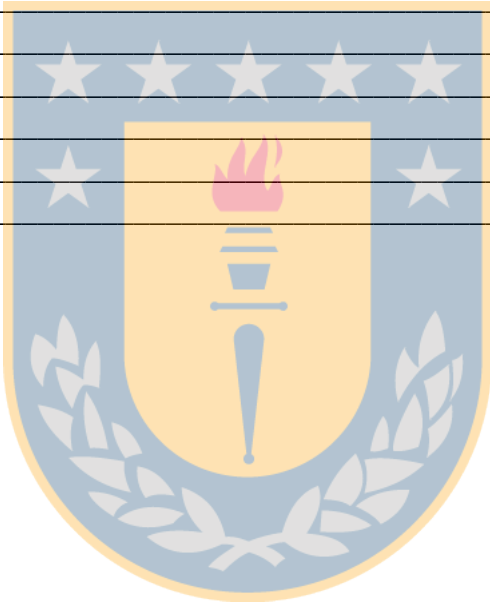
¿Cómo determina el progreso del método de Lectoescritura utilizado?

¿Qué actitudes del alumno/a favorecen la aplicación del método de lectoescritura y cuáles entorpecen dicho proceso?

IV EVALUACIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

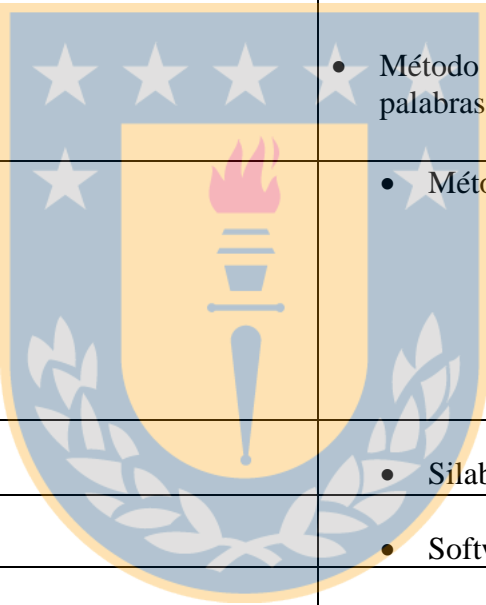
¿Cómo evalúa la aplicación del método utilizado para el estudiante en condición de Discapacidad Intelectual Leve?

¿Cuáles son los métodos más y menos favorables para la iniciación a la lectoescritura en personas con discapacidad intelectual leve?

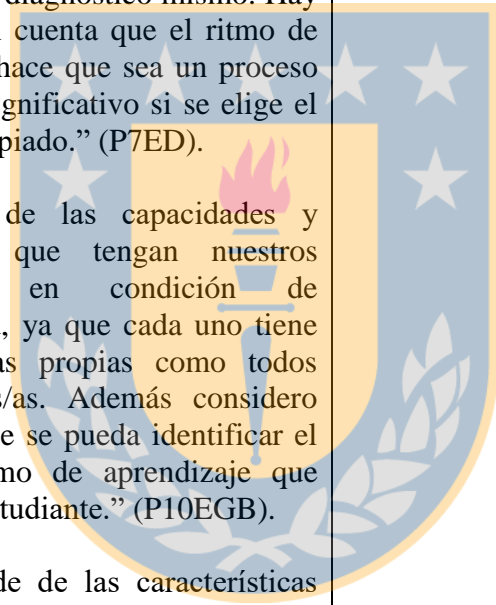


CUADRO 1. SELECCIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

CATEGORÍA:SELECCIÓN DE METODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA : MÉTODOS CONOCIDOS	(P2EGB) (P3EGB) (P6ED) (P7ED) (P10EGB) (P3EGB) (P5EGB) (P8EGB) (P12ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Fonético-Lettrilandia 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Sintéticos
	(P2EGB) (P3EGB) (P5EGB) (P6ED) (P8EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Silábico 	
	(P1ED) (P4ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Luz 	
	(P1ED) (P2EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Global 	

	(P4ED) (P5EGB) (P7ED) (P8EGB) (P11ED)		
	(E1PD) (P5EGB) (P6ED)	 <ul style="list-style-type: none"> • Método Palabras más palabras 	
	(E1PD) (P4ED) (P5EGB) (P6ED) (P8EGB) (P9EGB) (P12ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Matte 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos mixtos
	(P3EGB) (P6ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Silabario 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos o materiales didácticos
	(P4ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Software Lexia 	
	(P12ED) (P11ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Abrapalabra 	

CATEGORÍA SELECCIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA: ELECCIÓN DE MÉTODOS	<p>“Depende de los estilos de aprendizaje indudablemente, de los intereses y de los gustos de los niños, obvio.” (P1ED).</p> <p>“Depende del estilo de aprendizaje del alumno, del ritmo de aprendizaje, hay unos más rápidos que otros y siempre varía.” (P4ED).</p> <p>“Pienso que la elección del método depende de las características del alumno y alumna. También considero importante ver el ritmo de aprendizaje que tenga el estudiante porque hay métodos que no se adecuan a ellos de buena forma en relación a esto. El estilo de aprendizaje es otro factor que incide en la elección del método por medio de eso se puede identificar si el alumno o alumna es más visual o auditivo se puede elegir un determinado método en base a esto.” (P6ED).</p> <p>“La elección del método de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estilos y Ritmos de aprendizaje • Necesidades • Capacidades y habilidades 	<ul style="list-style-type: none"> • Características individuales.

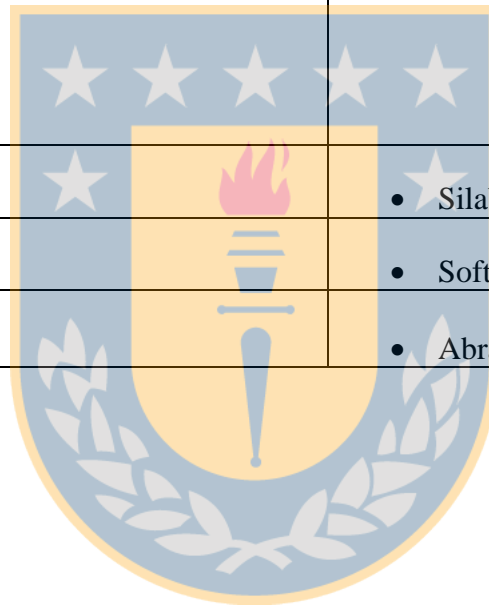
	<p>lectoescritura con alumnos/as Discapacidad Intelectual Leve depende de las habilidades que tengan, también de las necesidades educativas especiales que ellos posean y del diagnóstico mismo. Hay que tener en cuenta que el ritmo de aprendizaje hace que sea un proceso lento pero significativo si se elige el método apropiado.” (P7ED).</p> <p>“Dependen de las capacidades y habilidades que tengan nuestros estudiantes en condición de discapacidad, ya que cada uno tiene características propias como todos los alumnos/as. Además considero necesario que se pueda identificar el estilo y ritmo de aprendizaje que tiene cada estudiante.” (P10EGB).</p> <p>“Eso depende de las características de los alumnos, y del estilo de aprendizaje que posean.” (P11ED).</p> <p>“Según la necesidad de cada uno.” (P2EGB).</p> <p>“La elección del método de lectoescritura con alumnos/as Discapacidad Intelectual Leve</p>		
--	--	---	--

	<p>depende de las habilidades que tengan, también de las necesidades educativas especiales que ellos posean y del diagnóstico mismo. Hay que tener en cuenta que el ritmo de aprendizaje hace que sea un proceso lento pero significativo si se elige el método apropiado.” (P7ED).</p> <p>“Dependen de las capacidades y habilidades que tengan nuestros estudiantes en condición de discapacidad, ya que cada uno tiene características propias como todos los alumnos/as. Además considero necesario que se pueda identificar el estilo y ritmo de aprendizaje que tiene cada estudiante.” (P10EGB).</p> <p>“Depende en realidad de las capacidades, destrezas y habilidades que presenta cada alumno,....” (P12ED).</p> <p>“La elección del método de lectoescritura con alumnos/as Discapacidad Intelectual Leve depende de las habilidades que tengan, también de las necesidades educativas especiales que ellos</p>		
--	---	--	--

	<p>posean y del diagnóstico mismo. Hay que tener en cuenta que el ritmo de aprendizaje hace que sea un proceso lento pero significativo si se elige el método apropiado.” (P7ED).</p> <p>“Yo realizo estrategias en clases para poder determinar la forma en la que aprenden mis estudiantes en especial los alumnos con discapacidad intelectual leve y moderada.” (P3EGB).</p> <p>“Depende únicamente del nivel del niño, el diagnóstico que tenga, el nivel socioeconómico, los problemas de aprendizaje igual...” (P5EGB).</p> <p>“Del diagnóstico mismo.” (P7ED).</p> <p>“Depende del diagnóstico ya que se sigue con lo que se les enseñó en el kínder y no cambiar la forma de enseñar.” (P8EGB).</p> <p>“Depende del método que recomiende la profesora diferencial, generalmente ella ve eso según el diagnóstico del alumno y ahí lo vemos en conjunto para tratarlo de la mejor manera posible.” (P9EGB).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnóstico/Estrategias Metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Acción Pedagógica
--	--	---	---

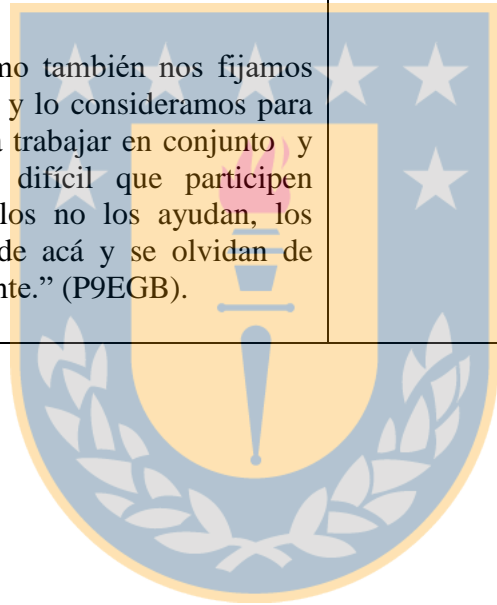
CATEGORÍA:SELECCIÓN DE METODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA : MÉTODOS UTILIZADOS	(P2EGB) (P3EGB) (P7ED) (P3EGB) (P5EGB) (P12ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Fonético-letrilandia 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Sintéticos
	(P2EGB) (P4ED) (P5EGB) (P8EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Silábico 	
	(P1ED) (P3EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Luz 	
	(P1ED) (P5EGB) (P8EGB) (P11ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Global 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Analíticos
	(E1PD) (P6ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Método Palabras más palabras 	

(E1PD) (P4ED) (P6ED) (P9EGB) (P11ED) (P12ED)		<ul style="list-style-type: none"> • Método Matte 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos mixtos
(P3EGB)		<ul style="list-style-type: none"> • Silabario 	<ul style="list-style-type: none"> • Recursos o materiales didácticos
(P4ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Software Lexia 		
(P12ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Abrapalabra 		



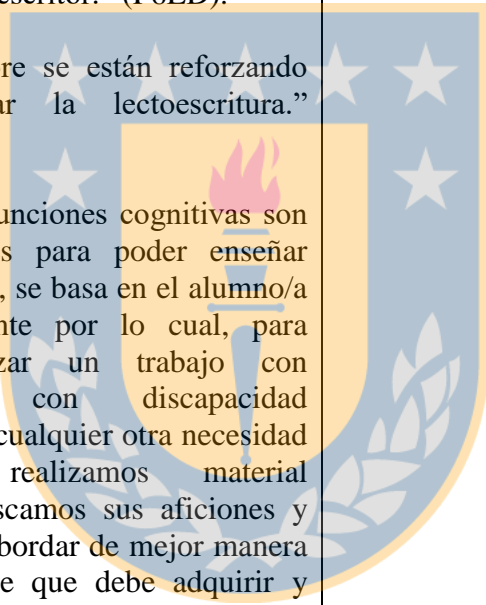
CATEGORÍA SELECCIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS CLAVES	CONCEPTOS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: ASPECTOS A CONSIDERAR EN EL ALUMNO</p>	<p>“El nivel de madurez y los estilos de aprendizaje. Eso. Todo lo anterior de la familia, de su diagnóstico, de ellos mismos, sus intereses.” (P5EGB).</p> <p>“Todo lo que sea adecuado y pueda ayudar a que el niño aprenda. Cuando uno ve al niño y trabaja con él y lo evalúa uno va viendo lo que es adecuado para generar éste proceso. Pero siempre hay que considerar el todo del niño.” (P1ED).</p> <p>“El nivel de madurez y los estilos de aprendizaje. Eso. Su diagnóstico, de ellos mismos, sus intereses.” (P5EGB).</p> <p>“De ahí tienes que saber cuáles son las capacidades que tiene el alumno, cuáles son los mecanismos de aprendizaje que tiene y si tiene alguna barrera importante que impida o imposibilite del aprendizaje.” (P12ED).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación diagnóstica • Necesidades del Alumno • Intereses • Nivel de madurez • Estilos de aprendizaje • Capacidades • Mecanismos de aprendizaje • Todo lo del niño 	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos del alumno
	<p>También es importante lo que es el</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de los padres 	<ul style="list-style-type: none"> • Requerimientos de

	<p>apoyo de los padres, estos deben conocer para reforzar en el hogar.” (P4ED).</p> <p>Todo lo anterior de la familia.” (P5EGB).</p> <p>“Por lo mismo también nos fijamos en la familia y lo consideramos para que se pueda trabajar en conjunto y que no sea difícil que participen porque si ellos no los ayudan, los niños salen de acá y se olvidan de todo fácilmente.” (P9EGB).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en conjunto con la familia 	<p>familia del alumno</p>
--	---	--	---------------------------

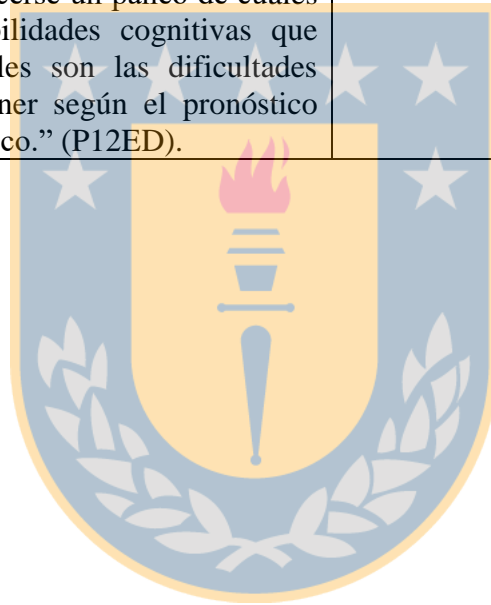


CATEGORÍA SELECCIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: FUNCIONES COGNITIVAS BÁSICAS.</p>	<p>“Sí. Se consideran todos los procesos antes de aplicar los métodos.” (P4ED).</p> <p>“Las considero porque son la base de su conocimiento previo para iniciar con la lectoescritura. Por medio de las pruebas psicopedagógicas yo puedo hacerme una visión general de las habilidades y destrezas que tiene el estudiante y en base a eso fortalecer aquellas dificultades que tenga al momento de iniciar el proceso lectoescritor.” (P6ED).</p> <p>“Por supuesto que se consideran las funciones cognitivas básicas ya que, al aplicar una prueba psicopedagógica ya podemos identificar que necesidades tiene el alumno o alumna. Además tenemos esa coordinación con el psicólogo quien nos entrega una escala psicométrica con toda la información cognitiva del estudiante.” (P7ED).</p> <p>“Sí, debe hacerse un paneo de cuáles</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluación psicopedagógica • Las funciones cognitivas son la base del conocimiento • Realizar un paneo para saber cuáles está y cuáles reforzar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Acción Pedagógica para abordar las Funciones Cognitivas Básicas

	<p>son las habilidades cognitivas que tiene y cuáles son las dificultades que va a tener según el pronóstico del diagnóstico.” (P12ED).</p>		
	<p>“Siii, por supuesto que sí, se van reforzando día a día y se observan siempre también.” (P1ED).</p> <p>“Siii por supuesto, en las adecuaciones que se deben hacer siempre se ven esas cosas de los niños para poder encontrarle lo que les sirva...” (P2EGB).</p> <p>“Si las considero bastante ya que el alumno o la alumna puede progresar más rápido de acuerdo al trabajo que uno tenga de las funciones cognitivas.” (P3EGB).</p> <p>“Sí. Se consideran todos los procesos antes de aplicar los métodos.” (P4ED).</p> <p>“Las considero porque son la base de su conocimiento previo para iniciar con la lectoescritura. Por medio de las pruebas psicopedagógicas yo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento de las Funciones Cognitivas Básicas en el Proceso de lectoescritura. 	

	<p>puedo hacerme una visión general de las habilidades y destrezas que tiene el estudiante y en base a eso fortalecer aquellas dificultades que tenga al momento de iniciar el proceso lectoescritor.” (P6ED).</p> <p>“Sí, y siempre se están reforzando para enseñar la lectoescritura.” (P8EGB).</p> <p>“Bueno las funciones cognitivas son indispensables para poder enseñar lectoescritura, se basa en el alumno/a específicamente por lo cual, para poder realizar un trabajo con estudiantes con discapacidad intelectual o cualquier otra necesidad educativa, realizamos material concreto, buscamos sus aficiones y gustos para abordar de mejor manera el aprendizaje que debe adquirir y nos basamos en las necesidades que hay que sustentar para que el alumno o alumna adquiera el proceso lectoescritor.” (P10EGB).</p> <p>“Sí las considero. Se trabajan al principio y durante las materias se refuerzan. Por ejemplo la memoria y</p>		
--	---	---	--

	<p>atención. Cuando se ve que los alumnos ya no están prestando atención se hacen actividades de memoria y atención. (P11ED).</p> <p>“Sí, debe hacerse un paneo de cuáles son las habilidades cognitivas que tiene y cuáles son las dificultades que va a tener según el pronóstico del diagnóstico.” (P12ED).</p>		
--	--	--	--



CUADRO 2. PLANIFICACIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

CATEGORÍA PLANIFICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: TIEMPO DESTINADO A LA PLANIFICACIÓN.</p>	<p>“Por decreto 3 horas y unas 6 en la casa más o menos, uno nunca deja de pensar y planificar para estos niños”. (P1ED)</p> <p>“El tiempo que disponemos es de 3 horas de acuerdo al PIE en donde tenemos una hora que es de coordinación con los profesores diferenciales y dos horas para realizar el material concreto para los alumnos y alumnas que tienen necesidades educativas especiales” (P3EGB)</p> <p>“Las 3 horas del PIE nomás, pero debiera ser mucho tiempo más, mucho más”. (P5EGB).</p> <p>“El tiempo que disponemos en nuestro establecimiento es de dos a tres horas semanales para poder realizar la planificación de lo que se realizará con cada estudiante. No</p>	<ul style="list-style-type: none"> • De acuerdo al decreto 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo utilizado

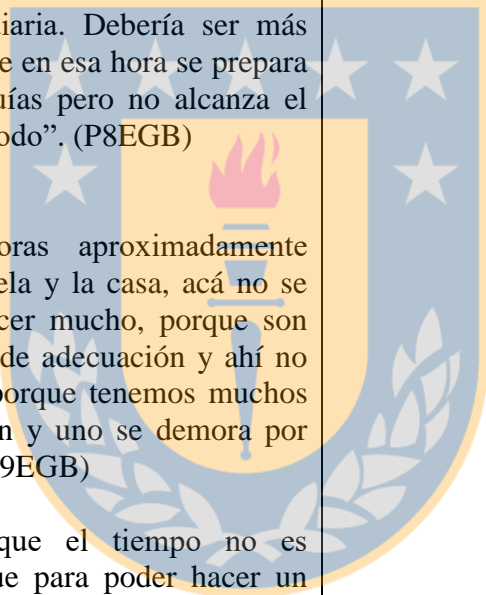
	<p>muy efectivo”. (P6ED)</p> <p>“El tiempo que disponemos es de tres horas semanales, de acuerdo a lo que se indica el trabajo colaborativo, hacemos una coordinación con los docentes de educación básica en donde vemos como trabajaremos el método de lectoescritura”. (P7ED)</p>		
	<p>“2 horas aproximadamente y horas extras extras, por cantidades. No se descansa de planificar”. (P2EGB).</p> <p>“La realidad son 2 horas lo estipulado para preparación de material, en estas horas se planifica”. (P4ED).</p> <p>“Una hora diaria. Debería ser más tiempo porque en esa hora se prepara material y guías pero no alcanza el tiempo para todo”. (P8EGB).</p> <p>“unas 6 horas aproximadamente entre la escuela y la casa”. (P9EGB).</p> <p>“Para la planificación de los métodos disponemos de 2 horas a la semana. Durante ese tiempo realizamos guías diferenciadas, material concreto o</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo distinto al establecido por el decreto 	

	<p>evaluaciones diferenciadas”. (P10EGB).</p> <p>“Como una hora cronológica”. (P11ED)</p> <p>“Eso depende de la escuela. Generalmente para la planificación son 45 minutos, como una hora cronológica”. (P12ED)</p>		
--	---	--	--



CATEGORÍA PLANIFICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: EFICACIA DEL TIEMPO DE PLANIFICACIÓN DEL MÉTODO</p>	<p>“Los periodos que están establecido no son suficientes, eso es un gran problema, el periodo es muy corto para tantos niños. Así que no queda más que llegar a la casa a seguir trabajando” (P1ED).</p> <p>“2 horas aproximadamente y horas extras, por cantidades. No se descansa de planificar”. (P2EGB).</p> <p>“No considero efectivo que sea este el tiempo para la planificación ya que no es tiempo suficiente y se debe ocupar tiempo extra independiente de lo dicho en los decretos”. (P4ED).</p> <p>“Las 3 horas del PIE nomás, pero debiera ser mucho tiempo más, mucho más”. (P5EGB).</p> <p>“Una hora diaria. Debería ser más tiempo porque en esa hora se prepara material y guías pero no alcanza el tiempo para todo”. (P8EGB).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los periodos establecidos no son suficiente • No se considera efectivo el tiempo • Se debe ocupar tiempo extra • Debería ser más tiempo para todo 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilización de tiempo extra.

	<p>“Considero que el tiempo que disponemos es poco para todo el trabajo que hay que realizar con los alumnos y alumnas con necesidades educativas” (P3EGB).</p> <p>“No considero efectivo que sea este el tiempo para la planificación ya que no es tiempo suficiente y se debe ocupar tiempo extra independiente de lo dicho en los decretos”. (P4ED)</p> <p>“Las 3 horas del PIE nomás, pero debiera ser mucho tiempo más, mucho más”. (P5EGB)</p> <p>“El tiempo que disponemos en nuestro establecimiento es de dos a tres horas semanales para poder realizar la planificación de lo que se realizará con cada estudiante. No muy efectivo”. (P6ED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Necesidad de tiempo extra. 	

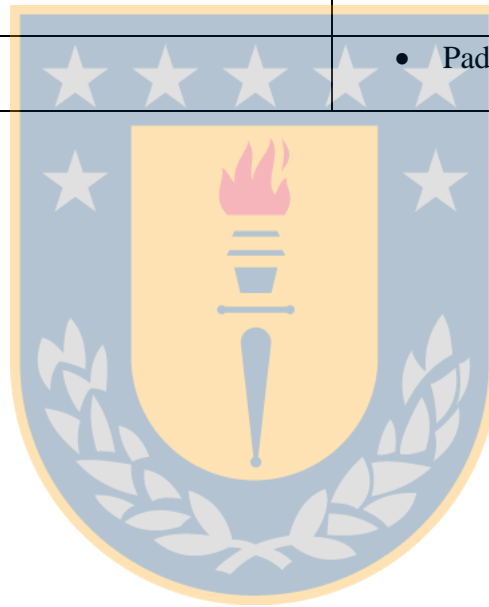
	<p>“Considero que el tiempo no es el preciso porque tenemos ese tiempo para atender a todos los alumnos /as que pertenecen al PIE”. (P7ED)</p> <p>“Una hora diaria. Debería ser más tiempo porque en esa hora se prepara material y guías pero no alcanza el tiempo para todo”. (P8EGB)</p> <p>“Unas 6 horas aproximadamente entre la escuela y la casa, acá no se alcanza a hacer mucho, porque son sólo 2 horas de adecuación y ahí no alcanzamos porque tenemos muchos en integración y uno se demora por cada uno”. (P9EGB)</p> <p>“Considero que el tiempo no es mucho ya que para poder hacer un trabajo más eficaz con los estudiantes que requieren de más atención pedagógica se necesita tener las cosas claras y proponer algo novedoso para el alumno/a por lo que desearía pudiéramos tener más tiempo”. (P10EGB)</p>		
--	--	---	--

	<p>“No es efectivo porque siempre falta tiempo para todo lo que hay que hacer”. (P11ED).</p> <p>“Este tiempo sería efectivo si se utilizara realmente un bloque completo para poder planificar una clase con el mecanismo lector que uno va a utilizar, pero no es así”. (P12ED)</p>		
--	--	--	--

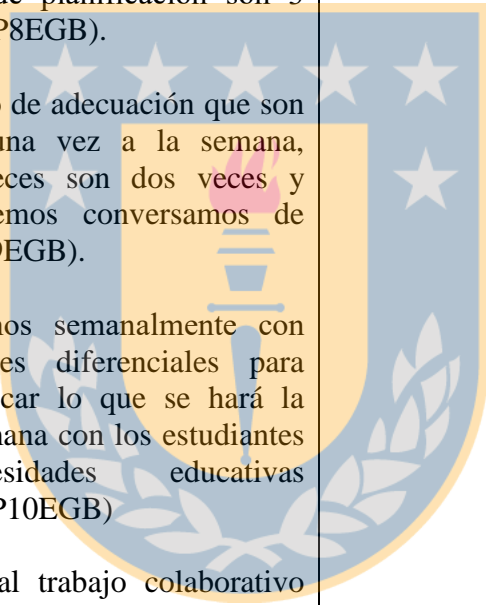


CATEGORÍA PLANIFICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA: PROFESIONALES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO.	(P1ED) (P4ED) (P6ED) (P7ED) (P10EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Psicólogo/a 	<ul style="list-style-type: none"> • Equipo Multidisciplinario
	(P1ED) (P2EGB) (P4ED) (P6ED) (P7ED) (P8EGB) (P11ED) (P12ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Fonoaudiólogo/a 	
	(P1ED)	<ul style="list-style-type: none"> • Jefe de UTP 	
	(P4ED) (P5EGB) (P9EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor/a Jefe 	
	(P1ED) (P2EGB) (P3EGB) (P4ED) (P5EGB) (P7ED) (P9EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Profesoras Básica y Diferencial 	

	(P10EGB) (P11ED) (P12ED)		
	(P1ED) (P4ED) (P5EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Asistente de aula 	
	(P5EGB)	<ul style="list-style-type: none"> • Padres 	

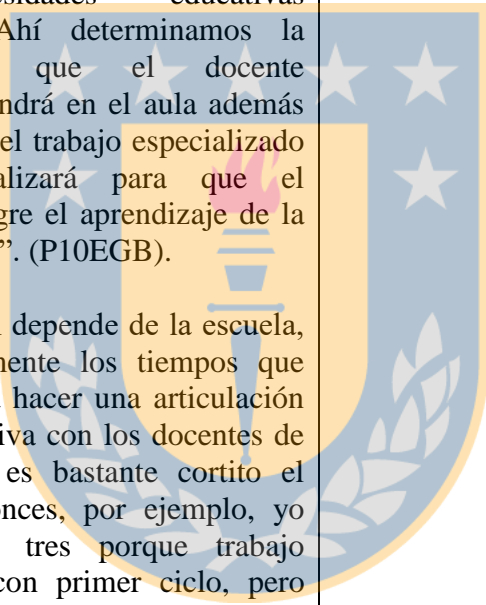


CATEGORÍA PLANIFICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA: TRABAJO COLABORATIVO	<p>“Una vez a la semana, todos los martes, una hora con cada profesora, una con primero y así con cada curso que está a mi responsabilidad”. (P1ED).</p> <p>“Esas 2 horas semanales cuando nos reunimos solas, y las 3 horas en que la profesora diferencial va a la sala, ahí trabajamos juntas y super bien, nada que decir”. (P2EGB)</p> <p>“Buscando estrategias diversificadas al momento de trabajar en conjunto 1 hora de trabajo colaborativo. Aquí nos ponemos de acuerdo como entregar los contenidos de acuerdo a los ritmos de cada uno, ver el nivel de cada alumno con necesidades”. (P4ED)</p> <p>“En las 3 horas del PIE nomás”. (P5EGB)</p> <p>“Se efectúa una reunión semanal en donde se coordina por un tiempo de tres horas” (P6ED).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Una vez a la semana • Tres horas del PIE • Depende de la escuela 	<ul style="list-style-type: none"> • Frecuencia y Tiempo del trabajo colaborativo

	<p>“Nos reunimos 3 horas semanales para realizar la planificación de lo que haremos la semana siguiente” (P7ED).</p> <p>“Las horas de planificación son 3 semanales” (P8EGB).</p> <p>En el periodo de adecuación que son dos horas, una vez a la semana, aunque a veces son dos veces y cuando podemos conversamos de todo esto. (P9EGB).</p> <p>“Nos reunimos semanalmente con los profesores diferenciales para poder planificar lo que se hará la siguiente semana con los estudiantes con necesidades educativas especiales” (P10EGB)</p> <p>“En cuanto al trabajo colaborativo eso va a depender de la coordinación que tenga con las profesoras de aula. Y esa es una vez a la semana, una hora pero no e.s una hora completa solo para eso. Una hora que está súper dividida”. (P11ED)</p> <p>Ahí también depende de la escuela,</p>		
--	---	---	--

	<p>acá generalmente los tiempos que tenemos para hacer una articulación que sea efectiva con los docentes de aula común es bastante cortito el tiempo” (P12ED)</p>		
	<p>“Coordinamos con los profesores diferenciales todo lo que realizaremos en una hora, ahí hablamos de las necesidades que tienen nuestros alumnos/as con discapacidad intelectual leve, también vemos sus fortalezas y logros que han tenido en la semana. Además ahí tenemos la instancia de poder consultar dudas e inquietudes de cómo trabajar con algunos alumnos que requieren de más apoyo del que nosotros podemos brindarle”. (P3EGB)</p> <p>“Buscando estrategias diversificadas al momento de trabajar en conjunto 1 hora de trabajo colaborativo. Aquí nos ponemos de acuerdo como entregar los contenidos de acuerdo a los ritmos de cada uno, ver el nivel de cada alumno con necesidades”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Se coordina con los otros profesores • Se hablan las necesidades de los alumnos • Se buscan estrategias diversificadas • Se efectúa una reunión semanal 	<ul style="list-style-type: none"> • Coordinación y Planificación del trabajo colaborativo.

	<p>(P4ED)</p> <p>“Se efectúa una reunión semanal en donde se coordina por un tiempo de tres horas, ahí se habla de las actividades que se realizarán con los estudiantes dentro del cual se identifican a los alumnos y alumnas que están iniciando el proceso lectoescritor y se conversa sobre sus avances y los materiales que se harán para dichos estudiantes. Además se acuerda la intervención que se tendrá en el aula con los estudiantes que se encuentran en este proceso”. (P6ED).</p> <p>“En esta reunión vemos las actividades de lectoescritura que haremos con los estudiantes y las adaptaciones que haremos al método”. (P7ED).</p> <p>“Se preparan los contenidos, adecuaciones, preparar guías, pruebas. Se sociabiliza con la educadora diferencial y se conversa de los alumnos y se habla del apoyo que ella da”. (P8EGB).</p>		
--	---	--	--

	<p>“Nos reunimos semanalmente con los profesores diferenciales para poder planificar lo que se hará la siguiente semana con los estudiantes con necesidades educativas especiales. Ahí determinamos la intervención que el docente diferencial tendrá en el aula además de coordinar el trabajo especializado que se realizará para que el estudiante logre el aprendizaje de la lectoescritura”. (P10EGB).</p> <p>“Ahí también depende de la escuela, acá generalmente los tiempos que tenemos para hacer una articulación que sea efectiva con los docentes de aula común es bastante cortito el tiempo. Entonces, por ejemplo, yo articulo con tres porque trabajo únicamente con primer ciclo, pero mis demás colegas que tienen primero y segundo ciclo mezclado tienen que articular con cinco profesores, entonces de repente a lo más se ve lo que tienes que hacer, planificación, qué hay durante la semana y uno va aportando en lo que puede, dentro de las estrategias que</p>		
--	---	---	--

	también el profesor necesita, que requiere para la clase”. (P12ED).		
--	---	--	--



CUADRO 3. APLICACIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

CATEGORÍA APLICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: TIEMPO DESTINADO A LA APLICACIÓN DEL MÉTODO.</p>	<p>“Las horas que corresponden a lenguaje en la semana.” (P1ED)</p> <p>“Cada clase de lenguaje, ahí estamos dándole y dándole.” (P2EGB)</p> <p>“En este establecimiento tenemos 8 horas pedagógicas para poder realizar las actividades en el área de lenguaje y comunicación.” (P10EGB)</p> <p>“Las horas de lenguaje que son cuatro.” (P11ED)</p> <p>“Todos los días en lenguaje, también en historia, pero el fuerte es lenguaje.” (P8EGB)</p> <p>“En los horarios de la asignatura de lenguaje que son prácticamente todos los días durante algún periodo.” (P9EGB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Horas de lenguaje • Cuatro horas pedagógicas • Ocho horas pedagógicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos en Aula regular o común

	<p>“Por lo general es de 4 horas pedagógicas a la semana, de acuerdo al horario que tengan mis alumnos y alumnas.” (P3EGB)</p> <p>“A diario chiquilla.” (P2EGB)</p>		
	<p>“Como 4 horas en aula de recursos.” (P1ED)</p> <p>“Disponemos para la aplicación del método de 4 horas pedagógicas [...], todo esto dentro del aula de recursos.” (P7ED)</p> <p>“Dos horas de aula de recurso.” (P11ED)</p> <p>“Todos los días un periodo, y cada vez que se puede reforzar se hace porque el tiempo nunca es suficiente, siempre falta.” (P1ED)</p> <p>“Para trabajar en relación al método disponemos de cuatro horas pedagógicas semanales en donde aplicamos lo que se planifica previamente. Pero en mi caso dispongo de 15 minutos extra</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dos horas pedagógicas • Cuatro horas pedagógicas • Horas de lenguaje • Todos los días • Semanalmente 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempos en Aula de recursos

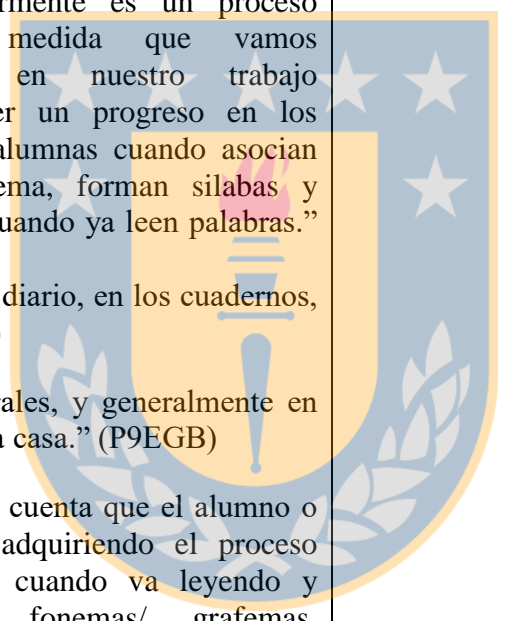
	diariamente para poder hacer un seguimiento de las palabras que están trabajando.” (P6ED)		
--	---	--	--

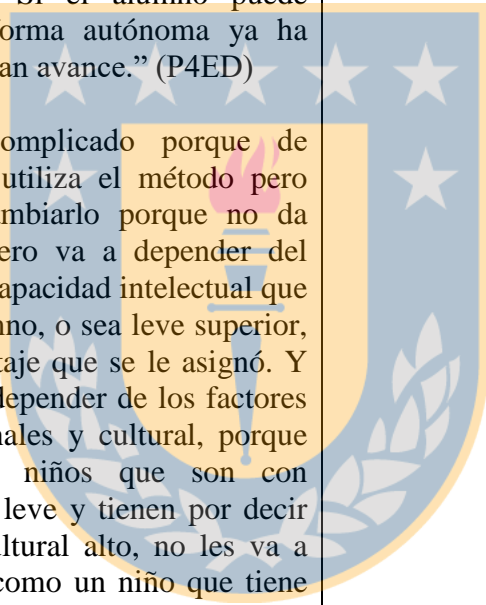


CATEGORÍA APLICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: EFICACIA DEL TIEMPO DE APLICACIÓN DEL MÉTODO.</p>	<p>“...el tiempo nunca es suficiente, siempre falta.” (P1ED)</p> <p>“Para los niños con Necesidades educativas permanentes debiera ser más tiempo.” (P4ED)</p> <p>“Considero que es corto el tiempo debido a que es un proceso lento y que tiene que tener un seguimiento constante.” (P7ED)</p> <p>“No solo en la asignatura de lenguaje si no que en todas las demás.” (P4ED)</p> <p>“Debiesen ser dos bloques semanales. Es que en realidad tienes que reforzar todas las áreas. Cuando estás con chicos que tienen en la adquisición del proceso lector, te lo llevas únicamente para trabajar eso pero te quedan más débiles las demás áreas; matemáticas. Así que ahí uno tiene que estar viendo.” (P12ED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento constante. • Reforzar áreas débiles • Tiempo insuficiente • Debiese ser más tiempo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tiempo determinado

CATEGORÍA APLICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA: MEDICIÓN DEL PROGRESO DEL ALUMNO Y ALUMNA	<p>“Con registros de proceso uno va viendo según la situación pero siempre uno se va dando cuenta del avance.” (P1ED)</p> <p>“El progreso lo veo en las pruebas formativas, los dictados, les hago preguntas orales y ahí se nota bastante si han progresado o no.” (P5EGB)</p> <p>“En las evaluaciones,...” (P8EGB)</p> <p>“Por medio de dictados.” (P9EGB)</p> <p>“Vamos supervisando su aprendizaje por medio de evaluaciones sumativas, formativas y acumulativas.” (P10EGB)</p> <p>Generalmente los métodos que mencioné antes tienen como criterios de logro, y si los criterios se van cumpliendo el método está siendo realmente efectivo.” (P12ED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluaciones sumativas, formativas y acumulativas • Evaluaciones frecuentes • Indicadores de logros • Proceso paulatino • Registros de progresos • Dictados • PACI 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación formales

	<p>“Observando clase a clase, yo como los veo en todas las asignaturas ahí voy viendo como éste proceso de la lectura y la escritura va progresando, porque en todas tienen que escribir y leer así que ahí me doy cuenta.” (P2EGB)</p> <p>“Realizando observaciones y dejamos registro de ello, así notamos y hay avance o no.” (P5EGB)</p> <p>“Observación directa, en evidencias y si es necesario se refuerza o se cambia el método.” (P8EGB)</p> <p>Si conoce o identifica las consonantes o vocales, si logra escribirlas o formar sílabas.” (P3EGB)</p> <p>“Yo pienso que el progreso del alumno es perceptible pero de forma muy paulatina por lo cual a medida que van adquiriendo competencias de lectoescritura se van notando los avances de ello. Por ejemplo, cuando los estudiantes van identificando grafemas, formando sílabas o escribiendo palabras e identificándolas se logra ver sus</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Observación directa • Evidencias <ul style="list-style-type: none"> • Identificar grafemas/fonemas/sílabas/palabras/frases • Escribir palabras • Asociar fonema-grafema • Avance diario • Tareas diarias • Lecturas diarias 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación informales
--	--	---	---

	<p>avances de forma más clara y gráfica.” (P6ED)</p> <p>“El progreso en si es difícil de observar al principio ya que como dije anteriormente es un proceso lento, a medida que vamos avanzando en nuestro trabajo podemos ver un progreso en los alumnos y alumnas cuando asocian fonema/grafema, forman sílabas y sobre todo cuando ya leen palabras.” (P7ED)</p> <p>“Por avance diario, en los cuadernos, etc.” (P1ED)</p> <p>“Lecturas orales, y generalmente en tareas para la casa.” (P9EGB)</p> <p>“Yo me doy cuenta que el alumno o alumna va adquiriendo el proceso lectoescritor cuando va leyendo y escribiendo fonemas/ grafemas, sílabas y palabras.” (P10EGB)</p>		
	<p>“Individualmente, dependiendo de cada uno.” (P1ED)</p> <p>“Algunas de las cosas que considero al momento de ver el progreso del alumno o la alumna es identificando los logros que va teniendo a medida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía • Factores socioemocionales • Logros 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos individuales del alumno/a

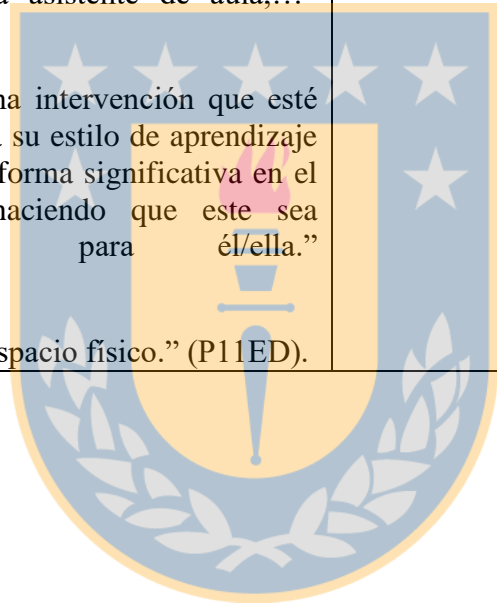
	<p>que se va aplicando el método de lectoescritura.” (P3EGB)</p> <p>“Cuando el alumno puede hacerlo solo, sin el apoyo y que ellos vayan preguntando. Si el alumno puede hacerlo de forma autónoma ya ha logrado un gran avance.” (P4ED)</p> <p>“Igual es complicado porque de repente uno utiliza el método pero tiene que cambiarlo porque no da resultados, pero va a depender del grado de discapacidad intelectual que posea el alumno, o sea leve superior, según el puntaje que se le asignó. Y lo otro va a depender de los factores socioemocionales y cultural, porque hay muchos niños que son con discapacidad leve y tienen por decir nivel sociocultural alto, no les va a costar tanto como un niño que tiene más carencia en ese aspecto, que igual es un factor.” (P11ED)</p> <p>“Tu propia PACI; si vas cumpliendo los objetivos del alumno es porque se está logrando.” (P12ED)</p>		
--	--	---	--

CATEGORÍA APLICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: CONDICIONES DEL ALUMNO QUE FAVORECEN EL PROCESO</p>	<p>“Las condiciones que yo puedo observar que favorecen la aplicación del método de lectoescritura son la motivación que tienen los alumnos y alumnas al momento de realizar las actividades. El identificar los logros y habilidades que tienen los estudiantes permite también fortalecer la confianza que ellos tienen en sí mismos” (P3EGB)</p> <p>“El interés por aprender, la motivación.” (P4ED).</p> <p>“El factor motivación es clave ya que si el alumno o alumna lo tiene se nota su disposición al trabajar y aprender. Cuando el estudiante tiene interés en realizar la actividad propuesta se nota y ve que favorece su aprendizaje.” (P6ED)</p> <p>“La motivación, disciplina.” (P8EGB)</p> <p>“Dentro de las condiciones que favorecen la aplicación del método</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Disposición para aprender • Disciplina • Reconocimiento de fortalezas y logros • Concentración del estudiante • Motivación del estudiante • Interés por aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos del alumno/a

	<p>diría que la concentración y la motivación que el alumno/a tenga en las actividades que realiza es clave para poder aprender.” (P10EGB)</p> <p>“Lo favorecen la motivación, el interés.” (P11ED).</p> <p>“Lo favorece la motivación. Sobre todo la motivación en los aprendizajes, los aspectos emocionales.” (P12ED).</p>		
	<p>“Favorecen sin duda la familia, la afectividad de ellos.” (P1ED)</p> <p>“Sin duda el que favorece es la familia, sin eso los chiquillos se van de acá y se olvidan de todo.” (P2EGB)</p> <p>“El apoyo de los padres.” (P4ED)</p> <p>“El apoyo de la familia.” (P5EGB)</p> <p>“Apoyo del hogar.” (P8EGB)</p> <p>“Favorece si tiene el apoyo en el hogar.” (P9EGB)</p> <p>“El apoyo de la familia.” (P11ED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo de la familia • Hábitos de estudios • Afectividad de la familia 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de la familia

	<p>“La afectividad [...] de nosotros acá en la escuela, y obviamente el establecimiento favorece porque acá mismo son tan preocupados de todo de los niños, muy atentos y esos ellos mismos lo notan.” (P1ED)</p> <p>“El colegio refuerza permanentemente el interés, la motivación.” (P2EGB)</p> <p>“La relación alumno-profesor, y el ambiente para que le guste ir a clases.” (P4ED)</p> <p>“El apoyo profesional, ayuda del fonoaudiólogo.” (P5EGB)</p> <p>“La rigurosidad en la aplicación del método es importante considerarlo a su vez y también la sistematicidad con la que se aplica dicho método.” (P6ED)</p> <p>“El trabajo colaborativo cuando es efectivo favorece la aplicación del método. También cuando los profesores nos comprometemos con esa labor siendo responsables y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Relación alumno-profesor • Apoyo profesional • Ambiente escolar • Tiempo y espacio físico. • Afectividad de profesores • Sistematicidad de aplicación • Apoyo de profesionales • Trabajo colaborativo • Compromiso de profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de la escuela

	<p>logramos transmitir esa energía a los estudiantes. Además cuando se prioriza la lectoescritura.” (P7ED)</p> <p>“Apoyo del profesor diferencial, apoyo de la asistente de aula...” (P9EGB)</p> <p>“El hacer una intervención que esté de acuerdo a su estilo de aprendizaje potencia de forma significativa en el estudiante haciendo que este sea significativo para él/ella.” (P10EGB).</p> <p>“Tiempo y espacio físico.” (P11ED).</p>		
--	--	--	--

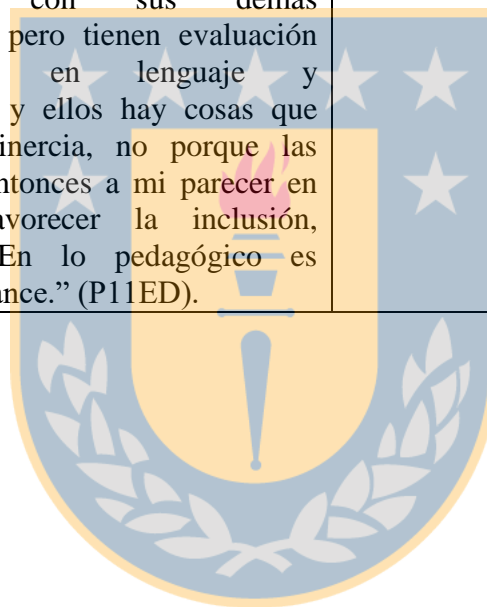


CATEGORÍA APLICACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA: CONDICIONES ALUMNO ENTORPECEN PROCESO</p> <p>DEL QUE EL</p>	<p>“Lo que entorpece es la falta de interés, si no tienen el apoyo de la casa y la carencia de estar con ellos, muchos no se preocupan de pasar tiempo con los niños, o les pasan el teléfono, la tablet y se olvidan de estar juntos, conversar, hacer vida de familia.” (P1ED).</p> <p>“Lo que entorpece, es que algunos cabros son bien porfiados y los papás no hacen nada, no dicen nada, son falta de respeto, estamos hablando de niños de 7 años, antes no era así, nada nada parecido.” (P2EGB)</p> <p>“Yo pienso que las condiciones que entorpecen el proceso de aplicación de los métodos son cuando ellos no se sienten capaces de realizar las actividades o incluso cuando se comparan con sus compañeros en cuanto a logros y habilidades.” (P3EGB).</p> <p>“Lo entorpecen la desmotivación.” (P8EGB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desinterés • Irrespetuosidad • Indisciplina • Desmotivación • Factores emocionales • Autoconcepto • Baja autoestima 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos individuales del alumno/a

	<p>“Además de la limitante del niño, de si tiene poco interés.” (P9EGB)</p> <p>“Lo entorpece que el alumno sea desmotivado.” (P12ED).</p>		
	<p>“Algunos papás desautorizan a las profesoras delante de los niños así que ahí todo se pierde y a veces ya no hay mucho más que hacer, uno habla y no pescan no más.” (P2EGB)</p> <p>“Lo que entorpece es la familia cuando no participa ni se hace cargo del niño, el baja autoestima de cada uno influye tanto, a veces los mismos papás hacen que ellos tengan el autoestima así, ellos mismos los dejan como que no van a aprender nunca.” (P5EGB)</p> <p>“Dentro de los factores que entorpecen el proceso de lectoescritura es la falta de apoyo al estudiante y la falta de hábitos de estudios, ya que es importante que el aprendizaje sea significativo.” (P6ED)</p> <p>“Lo que considero entorpece la</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Desautorización • Poca participación • Compromiso • Desinterés • Escaso apoyo 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos familiares

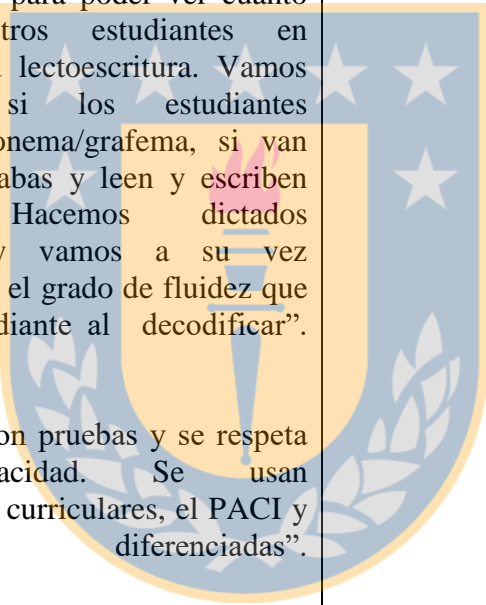
	<p>aplicación es la poca participación de la familia ya que ellos notan cuando su familia no les apoya. Por último pienso que los hábitos de estudios son muy importantes y cuando no existen estos hábitos generan dificultades en los estudiantes.” (P7ED)</p> <p>“Si los papás lo bajonean porque hay muchos que pasan diciendo que sus hijos nunca van a aprender y se lo dicen a ellos mismos.” (P9EGB)</p> <p>“Que la familia esté lejana al proceso de aprendizaje, que tenga poco contacto con el establecimiento.” (P12ED)</p>		
	<p>“Las condiciones que entorpecen la aplicación del método a mi parecer sería realizar actividades abstractas que tienen mucha complejidad ya que no les proporcionan a los estudiantes mucha motivación y generan que el alumno no obtengan ese aprendizaje de manera significativa.” (P10EGB)</p> <p>“El tema que uno esté más en aula; la co-docencia. Porque hay muchas</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades abstractas • Inclusión 	<ul style="list-style-type: none"> • Aspectos de la escuela

	<p>cosas que uno no puede trabajar por más que sea diversificada la estrategia, la realidad es que tú estás enseñando para un curso. Los niños participan de las actividades y comparten con sus demás compañeros pero tienen evaluación diferenciada en lenguaje y matemática, y ellos hay cosas que hacen por inercia, no porque las aprendan. Entonces a mi parecer en vez de favorecer la inclusión, entorpece. En lo pedagógico es menos el avance.” (P11ED).</p>		
--	--	--	--



CUADRO 4. EVALUACIÓN DE MÉTODOS DE LECTOESCRITURA

CATEGORÍA EVALUACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
<p>SUB-CATEGORÍA : EVALUACIÓN DEL MÉTODO APLICADO</p>	<p>“Con rubricas, con observaciones, y todo lo que está según el DUA y el Decreto 83”. (P1ED)</p> <p>“Con rubricas [...], pruebas formativas.” (P2EGB)</p> <p>“Yo voy evaluando el aprendizaje de los alumnos/as con discapacidad intelectual leve de acuerdo a pruebas, pautas y rúbricas, de acuerdo a las características de cada estudiante que tengo en el curso”. (P3EGB)</p> <p>“Al aplicar algún tipo de evaluación estandarizada para conocer lo que sabe y lo que le falta por aprender”. (P4ED)</p> <p>“Evaluación oral, evaluación formativa, dictado” (P5EGB)</p> <p>“Evaluaciones formativas se realizan todos los días” (P8EGB)</p>	<p>de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Listas/Pautas de cotejo • Rúbricas • Evaluaciones diferenciadas • Evaluaciones estandarizadas • Dictados • Evaluación oral 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación formales

	<p>“En evaluación formativa, listas de cotejo, rubrica”. (P9EGB)</p> <p>“Nosotras realizamos evaluaciones diferenciadas para poder ver cuánto saben nuestros estudiantes en relación a la lectoescritura. Vamos evaluando si los estudiantes reconocen fonema/grafema, si van formando silabas y leen y escriben palabras. Hacemos dictados semanales y vamos a su vez reconociendo el grado de fluidez que tiene el estudiante al decodificar”. (P10EGB)</p> <p>“Se evalúa con pruebas y se respeta la discapacidad. Se usan adecuaciones curriculares, el PACI y evaluaciones diferenciadas”. (P11ED)</p> <p>“La evaluación con los alumnos que tienen discapacidad intelectual leve puede hacerse de distintas formas, para evaluar a un alumno no es necesario que tengas que colocar una calificación, sino que puedes medir los logros que tú te antepusiste,</p>		
--	---	---	--

	<p>medirlos desde esa forma. Puedes hacerlo sin nota pero dentro del currículo te van a pedir una evaluación, pero esa evaluación queda a tú criterio si es que el alumno tiene muchas dificultades. Hay algunos alumnos que pueden lograrlo y otros que no, pero siempre hay un piso para cada dificultad” (P12ED)</p>		
	<p>“Si escriben o no, y observación [...], la revisión de cuadernos” (P2EGB)</p> <p>“Con pruebas informales en el aula común. Trabajos, al responder guías.” (P4ED)</p> <p>“Monitoreo constante, [...] lectura semanal”. (P5EGB)</p> <p>“En el aula de recurso se realizan controles de lectura de palabras que se han enseñado” (P6EB)</p> <p>“La evaluación del aprendizaje no es estructurada específicamente en lectoescritura. Pero si hace seguimiento de todo el proceso de su</p>	<p>de</p> <ul style="list-style-type: none"> • Observación • Revisión de cuadernos • Monitoreo • Control de lectura • Seguimiento • Trabajos escritos • Lectura oral • Autoevaluación 	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos de evaluación informales

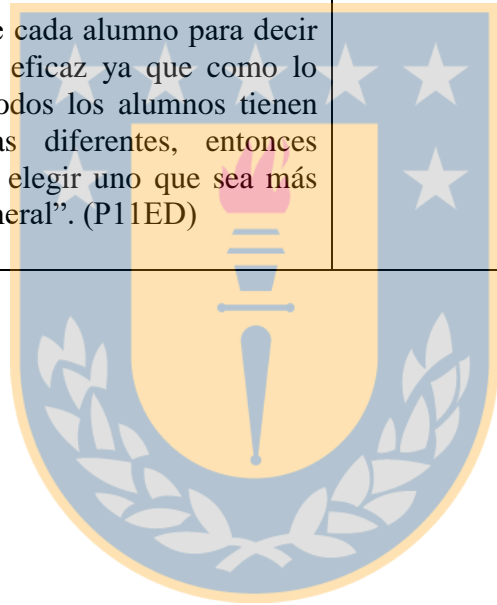
	<p>aprendizaje y en el área de Lenguaje se puede evaluar ciertos aspectos de lectoescritura”. (P7ED)</p> <p>“Trabajos escritos”. (P8EGB)</p> <p>“Lectura oral y autoevaluación, eso uso mucho, además de que se evalúen entre ellos, se intercambian pruebas o evaluaciones y se van corrigiendo unos con otros”. (P9EGB)</p>		
--	---	--	--



CATEGORÍA EVALUACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA: MÉTODOS FAVORABLES <p style="text-align: right;">MÁS</p>	<p>“Sin dudarle te digo que el fonético, así le he enseñado a todas mis generaciones y así he tenido grandes lectores. Es la mejor forma de trabajar con ellos cuando son los que les cuesta más”. (P2EGB)</p> <p>“El método Erase una vez debido a lo didáctico del método, ya que éste se expresa en un cuento por lo que llama la atención de los alumnos /as y además tiene imágenes para ir complementando su aprendizaje de manera entretenida y lúdica. Yo creo que por lo menos a mí me ha dado buen resultado”. (P3EGB)</p> <p>“El silábico y el Letrilandia” (P5EGB)</p> <p>“Da buenos resultados el método que parte de lo particular a lo general, el de la sílaba primero y luego la palabra completa. Los alumnos que vienen de kínder ya vienen preparados y los nuevos deben adaptarse y si no funciona el método</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fonético - Érase una vez o Letrilandia-Desafío alfabético • Silábico 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos sintéticos

	<p>ahí se cambia”. (P8EGB)</p> <p>“El más funcional que he visto yo es el país de las letras, únicamente porque motiva a los alumnos a través de estímulos visuales y auditivos. Para ellos es entretenidos. Hay varios módulos donde se pide que los papás se disfracen, se hagan teatralizaciones”. (P12EB).</p>		
	<p>“El global siempre” (P1ED)</p> <p>“El método que propone el Down 21 también me parece eficaz”. (P6ED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Método global • Palabras más palabras 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Analíticos
	<p>“También una combinación de todas porque buscando el que cada niño necesito uno prueba con todas, hasta que da con una o toma un poco de cada una. Lo importante es que algo nos sirva” (P1ED)</p> <p>“Sin duda el método Matte, da resultados que es lo importante”. (P9EGB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados eficientes • Método Matte 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Mixtos
	<p>“No considero que exista un único método para poder trabajar con alumnos con discapacidad intelectual leve. Pienso que como docente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Acomodar el método de acuerdo al estudiante 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de todos los métodos

	<p>vamos acomodando el método de acuerdo a los requerimientos de los estudiantes y así puede que tomemos elementos de más de un método para que sea más eficaz”. (P7ED)</p> <p>“Depende de cada alumno para decir cuál es más eficaz ya que como lo dije antes, todos los alumnos tienen características diferentes, entonces no se puede elegir uno que sea más eficaz en general”. (P11ED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depende de cada alumno • No existe un único método adecuado 	
--	--	--	--



CATEGORÍA EVALUACIÓN DE MÉTODOS	DISCURSO DE LOS ENTREVISTADOS	CONCEPTOS	CATEGORÍAS EMERGENTES
SUB-CATEGORÍA: MÉTODOS MENOS FAVORABLES	<p>“No sé si sea un método en sí, pero cuando se enseña el nombre de la letra no el sonido. Por ejemplo, la letra M, ellos no la dicen como eme al hablar, sino como /m/ (“mmm”). Es un error en la enseñanza, ya que es todo un cambio para ellos y más que nada los confunde”. (P4ED)</p> <p>“El método silábico no parece tan adecuado de trabajar con alumnos con discapacidad intelectual leve porque se vuelve muy repetitivo y memorístico sin hacer una asociación específicamente como es requerido de acuerdo para su aprendizaje”. (P6ED)</p> <p>“Los silábicos por lo general no me parecen tan efectivo por su repetición y complejidad”. (P7ED)</p> <p>“Los métodos que son derivados del silábico no me parecen tan adecuados porque son muy repetitivos y los alumnos tienen que memorizar más que decodificar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Silábico/ Silabario • Alfabético 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos sintéticos

	<p>Además estos métodos no son tan atractivos para los alumnos y alumnas”. (P10EGD)</p> <p>“El silabario que todavía está funcionando”. (P12ED)</p>		
	<p>“Ese método que empieza de la palabra hasta llegar a la sílaba, es nada que ver encuentro yo” (P5EGB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Método global 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Analíticos
	<p>“Sin duda alguna el método Matte, porque es demasiado complejo, demasiado, demasiado”. (P1ED)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Método Matte • Combinación de métodos 	<ul style="list-style-type: none"> • Métodos Mixtos
	<p>“Ninguno, quizás uno use unos más que otros pero todos tienen algo, todos sirven para alguien, todos son distintos así que yo he visto cómo se usan todos porque cada método va para alguien determinado”. (P2EGB)</p> <p>“Yo pienso que no existe un método menos adecuado, ya que considero que todos son importantes y pueden dar buenos resultados dependiendo de la utilización que nosotros les demos a ellos. Pero pienso que todos pueden contribuir de buena forma y no veo por qué pueda ser menos adecuado todo depende de la utilidad que nosotros les demos”. (P3EGB)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Todos tienen algo • Todos sirven • No hay métodos menos adecuados. • Depende del uso • Todos contribuyen. • De todos se rescata algo. • No hay uno menos adecuados 	<ul style="list-style-type: none"> • Importancia de todos los métodos

	<p>“A veces uno mezcla los métodos y va viendo qué método sirve más, no hay uno que sea menos adecuado”. (P8EGB)</p> <p>“No podría decir alguno porque de todos se rescata algo, por mínimo que sea además uno a veces aplica un poquito de cada uno”. (P9EGB)</p> <p>“Tampoco podría mencionar uno menos adecuado, pero tiene que ser más llamativo para el alumno y alumna y la manera en que tú lo expones igual”. (P11ED)</p>		
--	---	--	--

