Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Tesina

Modalidades de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en niños con Discapacidad Intelectual en Instituto de Educación Especial de la ciudad de Olavarría.

Tutor: Malfet, C.

Asesor metodológico: Etchezahar, E., Gomez Yepes, T.

Autor: Cuniolo, Josefina

N° de Legajo: 21683

Lugar: Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de entrega: Noviembre 2020

Índice

1. MARCO TEÓRICO 7

1.1 Discapacidad Intelectual (DI) 7

1.1.1 ¿Cuáles son sus causas? 8

1.1.2 ¿Cómo se clasifica? 8

1.2 La lectoescritura y sus modalidades de abordaje 10

1.2.1 Escritura 10

1.2.2 Lectura 11

1.2.3 Métodos de enseñanza 11

1.3 Sistema de procesamiento lingüístico 17

1.3.1 Proceso lector 17

1.3.2 Proceso escritor 19

1.4 Aprendizaje en niños con Discapacidad Intelectual 21

2. Antecedentes 24

3. Planteo del problema 30

4. Objetivos 32

5. Método 33

5.1 Diseño 33

5.2 Participantes 33

5.3 Técnicas de recolección de datos 33

5.4 Procedimiento 34

6. Resultados 36

7. Discusión 40

8. Conclusión 43

Resumen:

La presente investigación tuvo como propósito estudiar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual. Se exploró acerca de los conocimientos que tienen los docentes de la modalidad de Educación Especial sobre los procesos cognitivos básicos para la adquisición de la lectoescritura y se otorgó relevancia a la diversidad de metodologías disponibles empleadas por profesionales y maestros. Se trató de una investigación cualitativa en la que, mediante un análisis de material teórico y de entrevistas a docentes, se arribó a que la enseñanza de la lectura y escritura está estrechamente relacionada con dos métodos: global y fonológico, siendo este último el de mayor recurrencia. Se consideró que la posibilidad de generar aprendizajes significativos está vinculada con promover conciencia fonológica, es decir, lograr correspondencia de fonemas con grafemas. Sin embargo, se concluyó con que no se puede dejar de considerar que los niños con discapacidad intelectual aprenden en condiciones y ritmos diferentes, por lo que las metodologías y recursos empleados deben ser versátiles y reevaluarse constantemente en la medida de las posibilidades y potencialidades de los estudiantes. Por ello, se conoció que los métodos suelen ser combinados con otros, considerando las singularidades de cada sujeto. Por lo que, una metodología puede ser óptima para un niño pero no necesariamente para los demás.

Palabras clave:

Discapacidad Intelectual, Educación Especial, lectoescritura, método global, método fonológico.

Abstract:

The purpose of this research was to study the teaching / learning processes of literacy in students with intellectual disabilities. The knowledge that teachers of the Special Education modality have on the basic cognitive processes for the acquisition of literacy was explored and relevance was given to the diversity of available methodologies used by professionals and teachers. It was a qualitative investigation in which, through an analysis of theoretical material and interviews with teachers, it was arrived at that the teaching of reading and writing is closely related to two methods: global and phonological, the latter being the one with the greatest recurrence. It was considered that the possibility of generating meaningful learning is linked to

promoting phonological awareness, that is, achieving correspondence of phonemes with graphemes. However, it was concluded that it cannot be considered that children with intellectual disabilities learn in different conditions and rhythms, so the methodologies and resources used must be versatile and constantly reassessed to the extent of the possibilities and potential of the students. students. For this reason, it was known that the methods are usually combined with others, considering the singularities of each subject. Therefore, a methodology may be optimal for one child but not necessarily for others.

Keywords:

Intellectual Disability, Special Education, literacy, global method, phonological method.

Introducción

El proceso de alfabetización, es decir, el aprendizaje de la lectura y la escritura, es continuo en la vida de cada sujeto. No es un proceso que comience y termine en la escuela, aun así esta institución es la encargada de garantizarlo en todos sus estudiantes. La lectura y la escritura son las capacidades a desarrollar más importantes en un mundo repleto de comunicación escrita, donde se valora el dominio de la misma (Dehaene, 2015). Estudiar los procesos de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura, cómo se aborda y comienza la enseñanza, qué enseñan los docentes de Educación Especial en las aulas, mediante qué recursos y cuáles son sus diferentes niveles de conceptualización, resulta de gran relevancia para luego adentrarnos en la investigación de las particulares características de aprendizaje de niños con Discapacidad Intelectual (DI en adelante).

En niños con Necesidades Educativas Especiales (NEE en adelante), el aprendizaje de la lectoescritura es fundamental por el carácter funcional que adquiere brindándoles un beneficio para poder desarrollar sus actividades cotidianas así como también interactuar con el medio en el cual se desenvuelven. Contribuye al crecimiento y desarrollo de los niños como personas autónomas e independientes capaces de valerse por sí mismas para resolver sus necesidades básicas (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2016). Resulta de gran importancia conocer las diferentes modalidades de aprendizaje e investigar los medios en los que los niños con DI aprenden, apoyándonos en la creencia de que son capaces de aprender en condiciones y ritmos diferentes sin dejar de considerar los medios y las metodologías acordes en la medida de sus posibilidades y potencialidades.

Resulta relevante considerar que existen estudios que demuestran que seis de cada diez niños con discapacidad sabe leer y escribir, y apenas un tercio termina la educación secundaria (Banco Mundial y la Alianza mundial para la educación, 2017). Según una investigación realizada por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos en el año 2018, el 10,2% de la población Argentina tiene alguna discapacidad.

Tenemos a nuestro alcance diversas teorías y metodologías de enseñanza, pero no todas son adecuadas. Es por ello que el presente trabajo tuvo por objetivo indagar los diferentes procedimientos de enseñanza posibles de poner en práctica en vista de que los niños logren aprendizajes significativos, sin olvidar que cada sujeto posee sus propias singularidades que lo llevan a aprender de una forma determinada. Con ello hacemos referencia a que, un método

puede resultar con un niño y no con otros, por lo que resulta relevante que los docentes tengan conocimiento acerca de la diversidad de procedimientos y modalidades existentes para luego poder seleccionar las metodologías de enseñanza óptimas logrando que los niños con DI alcancen aprendizajes significativos.

De acuerdo a lo expuesto, se desarrolló un estudio en un Instituto de Educación Especial, una institución privada que brinda educación de nivel primario a 44 estudiantes con DI. Se ha comprobado que en los últimos años ha disminuido notablemente el número de estudiantes egresados que posean un nivel de alfabetización que les permita desenvolverse y vincularse con otros de forma autónoma en su vida cotidiana. Es por ello que el objetivo general del estudio fue investigar las características y modalidades de aprendizaje de niños con DI y delimitar modalidades de enseñanza de la lectoescritura, para luego hacer uso de los resultados enriqueciendo la labor de los docentes de dicha institución.

1. MARCO TEÓRICO

1.1 Discapacidad Intelectual (DI)

Según La Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD en adelante) en su 11ª edición (2010), la DI se caracteriza por limitaciones significativas tanto en funcionamiento intelectual, como en conducta adaptativa, tal y como se ha manifestado en habilidades adaptativas, conceptuales y prácticas. Esta discapacidad se origina antes de los 18 años. Por otro lado, El Manual Diagnóstico y Estadístico de las Trastornos Mentales (DSM-5 en adelante) en su 5ª edición (APA, 2014) establece a la discapacidad intelectual (Trastorno del desarrollo intelectual) dentro de los Trastornos del neurodesarrollo, grupo de afecciones cuyo inicio se sitúa en el período de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico. Este manual afirma que para un adecuado diagnostico se deben cumplir con tres criterios, los cuales son *Deficiencias de las funciones intelectuales*, *Deficiencias del comportamiento adaptativo y el Inicio de las deficiencias intelectuales y adaptativas durante el periodo del desarrollo:*

Deficiencias de las funciones intelectuales, como el razonamiento, la resolución de problemas, la planificación, el pensamiento abstracto, el juicio, el aprendizaje académico y el aprendizaje a partir de la experiencia, comprobado mediante la evaluación clínica y pruebas de inteligencia estandarizadas individualizadas.

Deficiencias del comportamiento adaptativo que producen fracaso del cumplimiento de los estándares de desarrollo y socioculturales para la autonomía personal y la responsabilidad social. Sin apoyo continuo, las deficiencias adaptativas limitan el funcionamiento en una o más actividades de la vida cotidiana, como la comunicación, participación social, vida independiente en los múltiples entornos.

Con lo expuesto arribamos a que las personas con DI poseen una afección en el desarrollo de su capacidad intelectual lo que en consecuencia influye en las habilidades sociales y prácticas, es decir, el desarrollo de las funciones ejecutivas, las habilidades académicas básicas (lectura, escritura y matemática), la capacidad para adaptarse al medio, vincularse y comunicarse con un otro, el autocuidado, el autocontrol y la responsabilidad personal. La DI implica una serie de

limitaciones en las habilidades que la persona necesita para funcionar en su vida diaria y que le permiten responder ante distintas situaciones (Neuronup, 2013).

Estas personas se caracterizan por poseer una mayor dificultad que los demás para aprender, comprender y comunicarse. La DI generalmente es permanente, es decir, para toda la vida, y tiene un impacto importante en la vida de la persona y de su familia. Resulta relevante expresar que sus cambios o modificaciones en los procesos de aprendizaje dependen tanto de la propia persona como de las barreras u obstáculos que tiene alrededor. Si se logra un entorno más fácil y accesible, las personas con DI tendrán menos dificultades, y por ello, su discapacidad parecerá menor (Plena Inclusión, 2020).

1.1.1 ¿Cuáles son sus causas?

Desde el Centro Nacional de Diseminación de Información para Niños con Discapacidades (NICHCY) se expone que los investigadores han encontrado una gran variedad de causas. Entre las más frecuentes se encuentran: las condiciones genéticas (prenatales), dificultades durante el embarazo (perinatales), al nacer o de salud en la infancia (postnatales) (Centro Nacional de Diseminación de informacón para Niños con Discapacidades, 2010).

1.1.2 ¿Cómo se clasifica?

Según el DSM - 5 (APA, 2014), existen cuatro niveles determinados en función de la gravedad medida según el funcionamiento adaptativo ya que éste es el que determina el nivel de apoyos requerido. Se trata de nivel: leve, moderado, grave y profundo.

1.1.2.1 Discapacidad intelectual leve.

Se incluye en la misma a la población cuya puntuación en Coeficiente Intelectual (CI), sin llegar a 55 – 50, se sitúa por debajo de 75 – 70. Unas 2 desviaciones típicas por debajo de la media, con un error de medida de aproximadamente 5 puntos. Acerca de ese tramo límite por arriba, en el DSM-5 (APA, 2014) se indica que se podría diagnosticar discapacidad leve con un CI entre 70 y 75 si existe déficit significativo en conducta adaptativa, pero no cuando no exista. Las personas con discapacidad intelectual leve suponen, aproximadamente, un 85% de los casos de DI. Por lo general, suelen presentar ligeros déficits sensoriales y/o motores, adquieren habilidades sociales y comunicativas en la etapa de educación infantil y adquieren los

aprendizajes instrumentales básicos en la etapa de educación primaria (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2020).

1.1.2.2 Discapacidad intelectual moderada.

Comprende a las personas cuya puntuación en CI se sitúa en el intervalo entre 55 – 50 y 40 – 35. La conducta adaptativa de suele verse afectada en todas las áreas del desarrollo. Suponen alrededor del 10% de toda la población con DI. El alumnado con este tipo de discapacidad suele desarrollar habilidades comunicativas durante los primeros años de la infancia y, durante la escolarización, puede llegar a adquirir parcialmente los aprendizajes instrumentales básicos. Suelen aprender a trasladarse de forma autónoma por lugares que les resulten familiares, atender a su cuidado personal con cierta supervisión y beneficiarse del entrenamiento en habilidades sociales (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2020).

1.1.2.3 Discapacidad intelectual grave.

Aquellas las personas cuya medida en CI se sitúa en el intervalo entre 35 – 40 y 20 – 25 y supone el 3-4% del total de los sujetos con DI. Las adquisiciones de lenguaje en los primeros años suelen ser escasas y a lo largo de la escolarización pueden aprender a hablar o a emplear algún signo de comunicación alternativo. La conducta adaptativa está muy afectada en todas las áreas del desarrollo, pero es posible el aprendizaje de habilidades elementales de cuidado personal (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2020).

1.1.2.4 Discapacidad intelectual profunda/pluridiscapacidad.

La mayoría de esta población presenta una alteración neurológica identificada que explica esta discapacidad, la confluencia con otras (de ahí el término pluridiscapacidad que aquí se le asocia) y la gran diversidad que se da dentro del grupo. Por este motivo, uno de los ámbitos de atención prioritaria es el de la salud física. La medida del CI de esta población queda por debajo de 20–25 y supone el 1–2 % del total de sujetos con DI. Suelen presentar limitado nivel de conciencia y desarrollo emocional, nula o escasa intencionalidad comunicativa, ausencia de habla y graves dificultades motrices. El nivel de autonomía, si existe, es muy reducido (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra, 2020).

1.2 La lectoescritura y sus modalidades de abordaje

Ahora bien, en conocimiento acerca de qué hablamos cuando nos referimos a Discapacidad Intelectual y sus particulares características, nos sumergiremos en la conceptualización de la lectura y la escritura para, luego, explorar sus posibles modalidades de abordaje en vistas a generar enriquecimiento en los procesos de alfabetización de nuestros estudiantes.

1.2.1 Escritura

En Circular técnica N°4 de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2016) se establece que, "la escritura es una forma de manifestación lingüística, específicamente humana que supone una comunicación simbólica por medio de un código diferenciado según las culturas" (p. 3).

Dehaene (2015) afirma que, "la escritura se parece a un código secreto que encripta los sonidos, las silabas o las palabras de una lengua. Como ocurre con cualquier código secreto, descifrarlo requiere aprendizaje. Un buen lector es un descifrador experto" (p. 21). Este autor sostiene que la escritura es una forma de manifestación lingüística, específicamente humana que supone una comunicación simbólica por medio de un código diferenciado según las culturas y los países. Al igual que muchos otros autores, manifiesta que nuestro sistema de escritura se organiza en un alfabeto. A cada letra o grupo de letras, llamados "grafemas", le corresponde un sonido o "fonema" de la lengua hablada. Es decir, existe una estructura fonológica de cada una de las palabras. El dominio de esta correspondencia grafema-fonema, fonema-grafema resulta un factor central en la lectura y escritura inicial (Dehaene, 2015). Cuando el niño logra apropiarse de esta correspondencia se dice que posee conciencia fonológica, es decir, "una habilidad metalingüística que permite analizar y sintetizar de manera consciente los segmentos sonoros de la lengua" (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2016, p.4).

Los modelos cognitivos han demostrado que existen dos formas de escribir una palabra: la fonológica y la ortográfica. El procedimiento fonológico, indirecto o subléxico, que utiliza las reglas de correspondencia fonema-grafema para obtener la palabra escrita, y el ortográfico, directo o léxico, que recurre al léxico ortográfico, donde estarían almacenadas las palabras que ya fueron procesadas previamente. Este procedimiento resulta necesario para escribir palabras que contienen fonemas que se pueden representar por más de un grafema (b, v, c, s), palabras

homófonas (hola/ola, bote/vote, tubo/tuvo) y palabras irregulares o excepcionales. Entre los inconvenientes que pueden surgir en un niño que comienza a alfabetizarse se encuentra la dificultad de reconocer los sonidos del lenguaje oral que se corresponden con cada grafema de nuestro sistema de escritura, por lo que, no posee conciencia fonológica (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2016).

1.2.2 Lectura

Dehaene (2015) nos habla de la lectura como una capacidad que tenemos los seres humanos para poder descifrar un código, es decir, la escritura. Este autor nos afirma que para lograr ser un lector experto resulta necesario una adecuada instrucción del docente que vehiculice el aprendizaje de dicho descifrado. Según él, aprender a decodificar la escritura exige aprender dos vías de lectura: El pasaje de las letras a los sonidos (conciencia fonológica) y el pasaje de las letras a los significados que permitirán la comprensión lectora.

Por otro lado, en la Circular técnica N°4 la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2016) se sostiene que la lectura no está relacionada únicamente con decodificar y comprender, también tiene que ver con el poder hojear un texto, buscar información y dar cuenta del “para qué” del texto presentado. Con esto intentan expresar que existen niños que no logran realizar todo este proceso de “descifrado”, por lo que pueden a través de los elementos paratextuales de un texto encontrar significados y de esta forma los textos son considerados como unidades con sentido. Esto se vincula con las realidades que se presentan en las escuelas de Educación Especial, por lo que resulta una buena estrategia presentar los textos de forma contextualizada y así lograr un mayor acercamiento a los mismos.

1.2.3 Métodos de enseñanza

En las últimas décadas, varios autores han realizado estudios con la finalidad de descubrir la forma más precisa de abordar los procesos de alfabetización de los niños. De estas investigaciones han surgido diferentes métodos de enseñanza. Entendemos a los métodos de enseñanza como un conjunto de momentos y técnicas lógicamente coordinadas con el fin de dirigir el aprendizaje del estudiante hacia determinados objetivos, en este caso hacia el aprendizaje de la lectoescritura (Anónimo, 2018).

Partiremos con un recorrido histórico de los métodos y, luego, dirigiremos la atención en el Método global y el Método fonológico que se exponen en la Circular técnica N°4/2016: "Aportes para la alfabetización inicial en niños con discapacidad intelectual", la cual se encuentra vigente en la actualidad. Haremos referencia a estos últimos como consecuencia de que ambos tienen una concurrencia activa en las instituciones educativas de nuestro país.

Gómez (2014), un investigador de la Neuropsicopedagogía, escritor y conferencista internacional, se remite al pasado y establece que en la historia de la humanidad existen cinco métodos dedicados a la enseñanza de la lectoescritura:

Método Alfabético. Lo describe como el primer método en ser utilizado. Establece que, hace 2500 años, Halicarnaso dejo papiros escritos en donde enseñaba como leer a otro ser humano. Mediante este método se proponía enseñar las letras del alfabeto, por lo que los niños leían pronunciando el nombre de las mismas. Al leer "mamá" ellos decían: "eme a eme a". Este método fue, por muchos años, el único que se utilizó.

Método Fonológico. En 1650, Comenio y Pascal, padres de las Pedagogía Moderna, comenzaron a pensar que no había que enseñar las letras por su nombre sino que por su sonido. Pero no todo tenia explicación por aquella época, si bien con las letras como la "M" "B" no se generaron mayores dificultades para reproducir sus sonidos con otras letras sí, ya que sus sonidos eran complejos de pronunciar como la "C""G" "J" "K" "Q" (Gomez, 2014).

Método Silábico. Gómez (2014) explica que en consecuencia de las dificultades del método anterior unos años después se comenzó a diagramar un nuevo método. Al mismo lo presenta como la autoría de Gedike y Heinicke. Estos investigadores incluyeron a las vocales y comenzaron a enseñar las consonantes acompañadas por cada uno de estas. Se propusieron enseñar a leer a partir de las silabas, "MA ME MI MO MU" "GA GE GI GO GU", de esta forma solucionaron el problema de no poder pronunciar el sonido de las consonantes que no sonaban bien.

Si analizamos estos tres métodos que se fueron construyendo a lo largo de tiempo podemos dar cuenta de que tienen la premisa de fragmentar el lenguaje y enseñar desde la letra o la silaba. Es decir, parten de las unidades mínimas del lenguaje a las más complejas y superiores.

Cuetos (2001) los describe como modelos de procesamiento ascendente. El lector analiza primero las características de las letras, las identifica y reconoce posteriormente las palabras.

Ahora bien, las investigaciones continuaron. Gómez (2014) explicita que lo que sucedió, con dichos modelos, fue que se comenzó a observar que la comprensión lectora de los niños que aprendían con estos métodos no era lo suficientemente rápida. Mediante estudios empezaron a dar cuenta de que los niños necesitaban leer dos o tres veces el texto para comprenderlo. Varios pedagogos investigaron como el ser humano construye el conocimiento e hicieron un descubrimiento interesante, se dieron cuenta de que el cerebro humano es capaz de tomar mucha información y volverla una unidad en fracción de segundos, no es necesario fraccionar esa información. Surgió así el Método Global cuyo impulsor fue el pedagogo Decroly en 1912.

Método Global. Esta metodología propone comenzar a enseñar de la palabra o la frase para que el niño aprenda de forma contextualizada. Comenzar desde las unidades más complejas hacia las más simples (Gomez, 2014). Cuetos (2001), lo ubica dentro de los modelos de procesamiento descendente y se remite a las formulaciones de Goodman (1976) y de Smith (1978), quienes subrayan la importancia de los esquemas previos del lector y sus hipótesis iníciales acerca del texto en su totalidad. Señalan que el significado de palabras y de frases es mucho mejor comprendido y predicho si están incluidas dentro de contextos más amplios. En la misma línea, Gómez (2014) establece que al presentarles a los niños las letras descontextualizadas no existe conocimiento previo que les permita conectar o asociar las letras. Afirma que lo mismo sucede con el aprendizaje de pictogramas y el reconocimiento de las personas. Toma el ejemplo de un niño al reconocer a su madre entre la multitud y explica que no reconoce a su mama analizando las características de su cuerpo y diferenciándola con otras mujeres, sino que la ve y la reconoce por las características que conforman la totalidad de su persona.

Gómez (2014) insiste en que debemos tener en cuenta que desde que el niño nace hasta el primer año adquiere alrededor de diez millones de palabras. No son todas distintas sino que son las mismas repetidas en diferentes contextos. Está convencido de que aunque un niño no hable, adquiere representaciones visuales de las palabras. Otorga un ejemplo de un niño que ya sabe qué es una casa y establece que si le presentáramos el dibujo de la casa y su forma escrita y le enseñamos a asociarla, él simplemente la aprende. Sugiere que en el proceso lector se elimine el

uso de las letras, “los niños leerán por bloques de información por lo que no se les hará referencia a los nombres ni a los sonidos de las letras” (Gómez, 2014). Propone que los adultos lean a los niños las palabras en su totalidad y apela a la memoria del niño para recordar lo que dice.

Una posición semejante y más relacionada a nuestro objeto de estudio es la de Doman (1950), un médico estadounidense, que mediante estudios dio cuenta de la predominancia del campo visual en el aprendizaje de niños con Síndrome Down y Discapacidad Intelectual. Este investigador se preguntó cómo se podía decir que estos niños no sabían leer si podían reconocer carteles de marcas reconocidas (Coca Cola) o frecuentes en su vida diaria. Fue así que comenzó a pensar que la televisión podía enseñarle más que los docentes.

Retomando el camino de las investigaciones pasadas, Gómez (2014) señala que pesar de todos estos descubrimientos algunos continuaron con los anteriores métodos, muy pocos utilizaron el método global y otros optaron por considerar que todo era útil. Describe, en esta línea, el Método Ecléctico como la combinación de todos los métodos anteriores. Mediante esta modalidad, se le enseña al niño que la letra “M” es la “eme” pero suena “mmmm” y que se a esa le agregamos la “A” que suena “aaaaa” se forma “ma” y si a ese “ma” le agregamos otro “ma” se forma “mamá”. Analizando esta metodología, podemos ver cómo encontramos a todos los métodos juntos, primero se le enseña el nombre de la letra, luego su sonido, luego la silaba combinando sonidos y luego se le muestra la palabra completa.

Recorrimos todos los métodos pero, ¿Cuál es el mejor? Gómez (2014) opta por el Método Global y lo fundamenta partir de estudios sobre la Fisiología de la lectura. Expone un estudio realizado por investigadores y técnicos de American Estudios quienes a través de observar el movimiento de los ojos al leer, detectaron que las personas leen de forma silábica. Descubrieron que el ojo realiza movimiento sacádicos, es decir, saltos y fijaciones, como una máquina de escribir o una cámara de fotos. Pero se comprobó que los músculos que controlan dicho movimiento del ojo se fatigan al moverse de esta forma produciendo sueño, migraña o pereza. Según este autor, la lectura silábica tiene dos consecuencias: produce cansancio en los músculos que mueven los ojos y perjudica la comprensión de la lectura debido a que el proceso cognoscitivo se altera totalmente con un conocimiento que no tiene nada que ver con lo que se pretende leer (por ejemplo: queremos leer “FELIZ” el niño dice: la “F” de “foca”, la “E” de

“elefante”, la “L” de “liebre”, la “I” de “isla” y la “Z” de “zapato”, se le interroga qué leyó y él no sabe responder porque se focalizo en cada letra y no en la totalidad de lo que se intenta leer).

Gómez (2014) insiste en que cuando la enseñanza de la lectura se empieza con palabras y frases, el niño se conecta con la idea, le comienza a interesar el mensaje y la lectura nace con intención comunicativa. Todo ello lleva a una lectura comprensiva.

A continuación, haremos mención a dos modalidades de abordaje de la lectoescritura que se emprenden en las escuelas de la provincia de Buenos Aires y se encuentran expuestas en la Circular técnica N°4/2016: “Aportes para la alfabetización inicial en niños con discapacidad intelectual” (2016).

1.2.3.1 Método léxico, global o directo

Luego de lo expuesto, podemos afirmar entonces que en el método Global el aprendizaje de la lectura y la escritura parten de la palabra o frase para luego llegar a sus partes, es decir, silabas, letras y fonemas. Se parte de estructuras más complejas hacia estructuras más simples. Una lectura global implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que han sido procesadas con anterioridad y están almacenadas en el léxico mental del lector. Desde ahí es que en educación se considera relevante otorgarle al estudiante el texto dentro de un contexto debido a que quizás no sabe leer pero comienza a hipotetizar considerando y observando los elementos paratextuales o imágenes que lo acompañan. De esta forma, el texto presentado adquiere significatividad para el estudiante. En cambio, si le proponemos la lectura de un texto extraído de otro este se convierte en un conjunto de palabras abstractas en las que no encuentra sentido.

Según se expone en la Circular técnica N°4/2016 (2016), cuando comenzamos a trabajar con textos adquiere significatividad el presentarlo en su formato original de circulación social junto a imágenes que activen sus conocimientos. De esta forma, activamos el léxico visual permitiéndole al niño crear anticipaciones. El rol del docente será el de resultar como andamiaje a este acercamiento.

Con todo esto y desde el método global podemos pensar que si bien no sabemos si el estudiante va a lograr leer, es decir, decodificar y comprender, no tenemos que dejar de otorgarles oportunidades. Estas situaciones suelen ser muy frecuentes en Educación Especial con niños con DI. Es importante considerar que la mayoría de estos niños poseen mayor percepción visual que

auditiva, lo que favorecería el aprendizaje mediante el uso del Método Global (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2016).

1.2.3.2 Método subléxico, indirecto o fonológico

En esta metodología se estimula la conversión de las palabras en sonido a través de la correspondencia grafema-fonema. Se propone trabajar con el objetivo de generar conciencia fonología, la cual está compuesta por conciencia léxica, conciencia silábica y conciencia fonética. En un abordaje adecuado resulta necesario estimular las tres. En educación especial resulta ser un arduo trabajo en niños con DI pero no es algo que debiera dejar de implementarse, a pesar de que requiere de mayor capacidad cognitiva (Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires, 2016).

Por otro lado, no podemos dejar de mencionar que existen otras teorías que se fundamentan en la convicción de que resulta más favorable estimular y generar conciencia silábica en vez de conciencia fonológica. Los franceses Mehler et al. (1981) a partir de experimentos realizados en sujetos donde tenían que detectar secuencias de sonidos “CV” (consonante - vocal) o “CVC” (consonante – vocal - consonante) en palabras bisílabas cuya primera silaba tenia estructura CV o CVC, lograron comprobar que resulta más sencillo segmentar la palabra, al menos de manera consciente, a nivel de silaba que de fonema. En este caso, ello abogan por la segmentación silábica más que por la fonémica (Cuetos, 2001).

En Evaluación y rehabilitación de las Afasias, Cuetos (2001) expone que se han realizado diferentes investigaciones demostrando que los hablantes españoles son más sensibles a la silaba en la percepción de la palabra o del habla. ¿Por qué entonces se ha dado tanta importancia al fonema y tan poco a la sílaba? Cuetos (2001) establece que la respuesta está en que la mayor parte de los estudios se han realizado en Ingles y en dicho idioma es complejo diferenciar la silaba. La explicación tiene que ver con que existen idiomas silábicos y otros que no lo son. En definitiva, este autor establece que resulta relevante tener en cuenta a la silaba y vehiculizar una conciencia silábica, bien como estadio inicial en vez del fonema o como paso intermedio entre el fonema y la palabra.

Para finalizar y retomando estos dos últimos métodos desarrollados, concluimos que ambos refieren a dos rutas que nos permiten el reconocimiento de palabras y el acceso a su

significado, en decir, a la lectura. Ambos pueden funcionar como alternativos y/o complementarios. No obstante, Cuetos (2001) afirma que el procedimiento subléxico, con una aplicación fluida, es el pilar básico de la lectura autónoma. Este autor establece que los niños suelen en un principio a hacer uso del método global pero luego necesitan acceder a la ruta fonológica para alcanzar un significado. La lectura se realiza sobre un sistema de escritura, donde las unidades escritas representan la estructura sonora del lenguaje hablado, cuando se aprende a leer en un sistema alfabético, se requiere un conocimiento explícito de la estructura del lenguaje (Cuetos, 2001).

La postura de este autor difiere y se contrapone en su totalidad con la desarrollada y fundamentada por Gómez (2004), quien adhiere a la premisa de hacer uso únicamente del método global.

1.3 Sistema de procesamiento lingüístico

Antes de describir las particulares formas de aprendizaje de niños con DI y teniendo en cuenta que las dificultades de estos son de tipo cognitivo resulta necesario conocer cómo funciona el procesamiento lingüístico en condiciones óptimas. En Evaluación y rehabilitación de Afasias, Cuetos (2001) realiza una descripción de los mecanismos encargados del lenguaje escrito, es decir, de la lectura y la escritura.

1.3.1 Proceso lector

Cuetos (2001) establece que la lectura es un tipo de percepción visual. Ante el reconocimiento de una palabra escrita se realiza, en un principio, un análisis visual que tiene como misión identificar las letras a partir de signos gráficos presentes en un texto. En esta etapa, se pone en marcha un reconocimiento basado en los rasgos de cada letra (grafema). Cuando leemos una palabra comienzan a funcionar los detectores de rasgos que transmiten la activación a las representaciones de las letras almacenadas que posean alguno de los rasgos identificados. Mediante procesos de activación/inhibición de rasgos se produce el reconocimiento de esa letra (grafema) que luego activará a las palabras que la contengan generándose, nuevamente, el mismo proceso hasta lograr reconocer por completo la palabra percibida.

Como anteriormente establecíamos, el autor hace mención a que, en la lectura, la sílaba ocupa un lugar importante. Al ser el castellano un idioma silábico, existen teorías que afirman

que en el reconocimiento de las palabras la sílaba podría ser considerada como unidad de segmentación o como estadio intermedio (Carreiras, Álvarez y De Vega, 1993; Domínguez, De Vega y Cuetos 1997). Sería entonces un estadio intermedio entre el grafema y el reconocimiento de la palabra. Ahora bien, pero para poder reconocer esa palabra el autor explica que será necesario que en un principio tengamos una representación interna de la misma, es decir, que debe encontrarse en nuestro léxico visual donde almacenamos todas las palabras escritas que conocemos junto con sus formas ortográficas y, por último, debe activarse el significado relacionado con esa palabra que obtenemos de nuestro sistema semántico. De esta forma arribamos, finalmente, al reconocimiento de la palabra escrita. En este reconocimiento, el autor no deja de desatacar que la frecuencia léxica será una de las variables más influyentes. Se observan grandes diferencias entre las palabras frecuentes y las infrecuentes, cuando se miden los tiempos de reconocimiento de palabras.

¿Y si queremos leer esa palabra en voz alta? Cuetos (2001) explicita que para ello deben activarse otros procesos: del sistema semántico se pasa la activación a las representaciones fonológicas, de ahí a los fonemas y de los fonemas a los procesos motores de nuestra boca.

1.3.1.1 Las etapas en el desarrollo de la lectura

En el aprendizaje de la lectura tienen lugar diversas etapas que han sido investigadas y explicadas por Frith (1985) quien sostiene que, para llegar a convertirse en lectores hábiles, los niños pasan por tres etapas: logográfica, alfabética y ortográfica.

Logográfica: en esta etapa la autora establece que las palabras se reconocen como unidades independientes. Frith (1985) afirma que los niños son capaces de reconocer globalmente un pequeño grupo de palabras que les resultan familiares y lo logran a partir de reconocer sus rasgos físicos (longitud, contorno, color, etc.), así la información no alfabética adquiere mayor importancia. No dan cuenta de la omisión de letras o de su orden. Obtiene protagonismo la letra inicial del nombre del niño. Son capaces de reconocer su propio nombre o algunas palabras como Coca-Cola, Disney, etc.

Alfabética: en esta fase el niño empieza a dar cuenta de que las silabas y las palabras están formadas por unidades más simples. Se desarrollan las estrategias necesarias para lograr codificar y decodificar las palabras. El niño comienza a analizar las palabras según las letras que la

conforma y da cuenta de las primeras correspondencias entre las letras y sus sonidos (grafema-fonema). Se da inicio al aprendizaje del código alfabético y al desarrollo de lo que llamamos "Conciencia Fonológica". Una vez que consigue diferenciar los fonemas que constituyen las palabras, el siguiente paso en esta etapa es el de representar el fonema con una grafía (en el caso de la escritura) o de hacer corresponder un signo gráfico con su sonido (en el caso de la lectura). La dificultad más grande surge cuando el niño tiene que dar unidad al conjunto de sonidos, es decir, ensamblar las distintas partes que ha leído y acceder al significado de lo leído. En esta etapa se desarrolla la ruta fonológica y, poco a poco, se van dominando los procesos decodificadores hasta automatizarlos y mejorar la eficacia lectora en la rapidez y comprensión (Frith, 1985).

Ortográfica: en este periodo la autora considera que ya se han automatizados los procesos decodificadores y el niño comienza a desarrollar el léxico ortográfico a partir de la frecuencia lectora de las mismas palabras. Según Frith (1989), las habilidades ortográficas experimentan un gran avance a partir de los siete u ocho años, puesto que el niño va afianzando los procesos automáticos de decodificación y va aumentando su léxico visual, al hacer que exista un repertorio cada vez más amplio de palabras a cuyo significado puede acceder sin necesidad de aplicar las reglas de conversión grafema-fonema.

1.3.2 Proceso escritor

Cuetos (2001) considera imprescindible el uso de dos rutas para poder escribir. Por un lado, hace mención a la ruta léxica para todas aquellas palabras que poseen una ortografía arbitraria y, por otro lado, a la ruta fonológica para las palabras desconocidas que no hemos visto nunca y que no pueden ser representadas por nuestro léxico ortográfico. Al referirse a la escritura espontanea, Cuetos (2001) explicita:

> La escritura espontanea se inicia con la activación, en el sistema semántico, del concepto cuyo nombre queremos escribir. Después, se pueden tomar dos caminos diferentes. Cuando utilizamos la ruta léxica, ese concepto activa directamente la forma ortográfica correspondiente que se encuentra almacenada en el léxico ortográfico […]. Esta forma ortográfica a su vez activará a cada uno de los grafemas componentes y presentes en el almacén de grafemas (p.47).

Este autor destaca que, al igual que en la lectura, la variable más importante es la frecuencia de uso ya que es la que marca el umbral de activación. Cuando no nos es familiar una palabra y, aún, no está bien consolidada en nuestro léxico ortográfico se pueden producir errores de omisión o intercambio de algunas letras.

Ahora bien, anteriormente nombramos otra ruta que puede implementarse para la escritura espontanea, es decir, la ruta fonológica. Cuetos (2001) explica que para escribir mediante esta ruta debemos activar la representación fonológica de la palabra y realizar la conversión de fonemas en grafemas. De esta forma realizaríamos el procedimiento inverso al que ponemos en marcha cuando leemos. Frecuentemente nos sucede que queremos escribir una palabra que no conocemos y por lo tanto no disponemos de su correspondiente forma ortográfica, en esos momentos recurrimos a la ruta fonológica. "El problema en este caso es que […] algunos fonemas pueden ser escritos mediante más de un grafema y esto puede llevar a escribir palabras de manera ortográficamente incorrecta" (Cuetos, 2001, p.48). Entonces, podemos decir que la ruta fonológica solo es idónea para escribir palabras que estén formadas por fonemas que solo son representados por un grafema ya que de lo contrario se producirían errores ortográficos.

1.3.2.1 Niveles de contextualización de la escritura

Ferreiro y Teberosky (1979) han demostrado que los niños transitan por cuatro estadios de contextualización de la escritura hasta que llegan a la escritura convencional o alfabética. En cada uno de estos se refleja una determinada concepción que los niños tienen respecto de la escritura y a cómo se ejecuta. Dichos estadios son:

Pre-silábico: en esta etapa los niños comienzan a diferenciar las letras de los números y los dibujos. Las grafías parecen imitar rasgos de la letra imprenta o cursiva, no tienen linealidad, orientación ni control de cantidad. Se observa que ordenan los grafismos uno al lado del otro pero solo ellos pueden comprenderlos (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Según Ferreiro y Teberosky (1979), en este estadio los niños logran desarrollar dos hipótesis en relación a sus producciones:

Hipótesis de cantidad: creen que su producción no se puede leer si no hay una determinada cantidad de letras.

Hipótesis de la variedad: consideran que las letras tienen que ser distintas, de lo contrario no se pueden leer.

Silábico: surge cuando los niños comienzan a dar cuenta de la correspondencia entre el lenguaje hablado y el escrito. En este periodo tiene lugar la hipótesis silábica en la que sostienen que deben escribir una letra por cada silaba de la palabra, en un principio, esta va a coexistir con las hipótesis anteriormente descriptas. Empiezan a desarrollar la capacidad de hacer uso de las letras con su valor sonoro convencional. Buscan discrepancias en su grafía ya que consideran que dos cosas diferentes no se pueden escribir igual (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Silábico - Alfabético: a este periodo se lo denomina etapa de transición, ya que se combinan la hipótesis silábica con los inicios de la hipótesis alfabética en una misma escritura. Algunas grafías continúan representando silabas y otras representan ya fonemas. Hacen uso de grafías convencionales pero también surgen grafías espontaneas (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Alfabético: logran la correspondencia grafema – fonema, a cada letra le corresponde un sonido. Utilizan grafías convencionales y los adultos comienzan a comprender lo que escriben (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Si bien este es considerado el último periodo, los niños aún se enfrentarán con otras dificultades como las ortográficas, la separación de las palabras, las diferentes tipografías, entre otras.

1.4 Aprendizaje en niños con Discapacidad Intelectual

Con lo desarrollado hasta el momento, estamos de acuerdo en que el niño adquiere el lenguaje oral participando activamente en la comunicación y captando las reglas básicas que le permiten interpretar mensajes como significativos, pero el mayor conflicto que se presenta es que la lengua oral y la lengua escrita no se adquieren del mismo modo.

La lectura y la escritura son considerados procesos psicológicos superiores, por lo que, como anteriormente detallamos, es preciso promover determinadas actividades sistemáticas para su desarrollo y su dominio, lo que requiere de una enseñanza específica y sostenida. Es en este preciso momento donde comienza a tener un lugar protagónico la escuela como la mayor responsable de promover dichos aprendizajes. Ahora bien pero en educación especial, ¿se hará

uso de las mismas metodologías que desarrollamos anteriormente? Para responder a este interrogante, les propongo que investiguemos qué establece la Circular Técnica N°4 (2016).

Desde la Circular técnica N°4 (2016) se establece que:

> La lectura y la escritura son actividades cognitivas complejas, los niños que se inician en estas actividades, deben descubrir en ella el principio alfabético - darse cuenta que las letras representan sonidos - en una interacción significativa con la lengua escrita, a través de actividades que les propongan interactuar con todas las estructuras de la lengua: letra, sonido, palabra, texto (p.5).

En la Circular N° 4 (2016) se apela a que sea la escuela, el maestro o el equipo técnico quienes tengan el deber y la obligación de acercar al niño con DI a la lengua escrita. Se pretende que los niños comprendan el principio alfabético a través del uso de diferentes herramientas como las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs). Estas resultarán como herramientas de apoyo a las habilidades cognitivas y comunicativas. En este escrito se afirma que las prácticas educativas tradicionales han resultado como barreras de acceso al conocimiento de estos niños. Hacen hincapié en la posibilidad de generar alternativas didácticas que incorporen los aportes de las neurociencias, de la psicología cognitivas y las TICs. Además, se expone que la intervención didáctica de los docentes en la alfabetización de niños con DI debe partir de considerar metodologías abiertas y diversas que atiendan a las necesidades y particularidades de los estudiantes. Aquí el docente tendrá que trabajar en la capacidad de reflexionar sobre su propia práctica direccionándola según las situaciones de enseñanza/aprendizaje de los niños requieran.

Debemos pensar en metodologías que atraigan y capten la atención de los niños. Juegos con sonidos, rimas, trabalenguas, sonido inicial y final y segmentación de palabras en sonidos, podrían ser algunos entre miles que nuestra capacidad de imaginar nos brindaría y de esa forma facilitaríamos el desarrollo de la conciencia fonológica. “Cuando el niño se da cuenta de la relación entre la palabra escrita y la hablada y toma conciencia que la palabra hablada está formada por sonidos comienza a inducir las relaciones entre los sonidos y las letras” (Circular N° 4, 2016, p.4). Estas actividades en las que se fomenta el nivel fonológico de las palabras son importantes para la adquisición de la lengua escrita. “El desarrollo de la conciencia fonológica no

debe entenderse como una repetición de ejercitaciones sin sentido, sino como juegos verbales que posibilitan el desarrollo de la percepción de lo fonológico" (Circular técnica N°4, 2016, p.4).

El proceso de adquisición de la lectura y la escritura en los niños con DI es el mismo que para el resto de los niños, pero sabemos que los tiempos de consolidación son otros y se requieren apoyos para andamiar, de ser necesario, los dispositivos básicos del aprendizaje como la memoria, la atención, la sensopercepción y la motivación. Azcoaga (1997) establece que resulta de un apoyo esencial el uso de otros lenguajes semióticos junto con la implementación de las nuevas tecnologías. En este escrito, se establece que la incorporación de nuevas tecnologías en el aprendizaje de la lectura y la escritura, posibilitan respetar los ritmos y estilo de aprendizaje de los alumnos y la articulación del lenguaje verbal y visual.

Luego de haber expuesto lo planteado en la Circular técnica N° 4 que rige en la actualidad en las instituciones educativas de educación especial, podemos arribar a la conclusión de que los niños con DI no requieren de un método distinto al de cualquier otro estudiante. La disparidad se encuentra en la versatilidad e imaginación de los docentes para poder elaborar propuestas acordes a la diversidad que tienen en su aula, sin perder de vista que deben adecuarse al curriculum de dicha modalidad. Los niños con DI varían en su rendimiento de acuerdo a la severidad de su diagnóstico, como anteriormente detallamos. Comprendemos que aprenden en tiempos distintos y necesitan de estrategias idóneas de acuerdo a sus particularidades.

2. Antecedentes

En 2012, Riaño desarrolló una investigación cualitativa en la que se analizó las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escritura en personas con DI que asistían a dos centros educativos de carácter privado. El diseño metodológico propuesto fue el de investigación acción pedagógica con enfoque cualitativo, utilizando instrumentos provenientes de la etnografía educativa. Como estrategias de investigación se implementaron observaciones de clases dirigidas por docentes y terapeutas, revisión de cuadernos de los estudiantes, entrevistas abiertas y se obtuvieron registros de producciones escritas realizadas en clase. Este trabajo evidenció que en la enseñanza de la escritura con esta población, predomina la utilización de prácticas mecánicas que promueven la memorización y enfatizan en la grafía, por lo que el acto de escribir es asumido como un producto acabado en el que no se tienen en cuenta los diferentes procesos cognitivos inmersos en cada producción. La escritura no es considerada como un instrumento de expresión y reflexión que le abre las puertas al educando a nuevos conocimientos y a su entorno donde predomina la información escrita. Además, las actividades desarrolladas no tienen en cuenta las necesidades, edades ni gustos de los educandos. Esto ha generado en los estudiantes altos niveles de inseguridad, apatía a realizar ejercicios de este tipo y baja apropiación del sistema escritural.

En el año 2013 en Colombia, Jiménez y Romero desarrollaron una investigación cualitativa que tuvo por objetivo describir la relación entre creencias y prácticas de padres y bibliotecólogos implicados en los procesos de promoción de la lectura con niños con DI, y las actitudes e intereses de seis niños con DI expuestos a prácticas de lectura compartida. La muestra no probabilística estuvo compuesta por 6 familias usuarias de una institución prestadora de servicios terapéuticos y de apoyo a la inclusión de Bogotá, 4 bibliotecólogos de tres bibliotecas públicas de la ciudad y 6 niños con DI (promedio de edad 6 años) incluidos en colegios regulares. Para el proceso de obtención de datos e información se utilizaron cuestionarios a padres, entrevistas a bibliotecólogos y observación participante la que permitió obtener información que se plasmó en fichas para la valoración de la lectoescritura, fichas de registro de actividades y la construcción de un diario de campo. Los resultados obtenidos demostraron que varios padres tienen representaciones relacionadas con la lectura como decodificación y no como actividad de gozo y comprensión, solamente exponen a sus hijos a actividades de decodificación lectora y no suelen participar en la lectura conjunta con los niños, ni llevarlos a programas de promoción de lectura. Los bibliotecólogos no reconocen características de edad e intereses particulares de los

niños con discapacidad intelectual en sus representaciones y han tenido pocas experiencias con usuarios con esta condición, ya que esta población no ha sido considerada en los diversos programas de lectura. Por otro lado, se arribó a que los niños con DI disfrutan de la lectura y la implementación de prácticas relacionadas con la lectura lo que favorece su aprendizaje y participación en diferentes entornos como el hogar y la biblioteca.

En el mismo año, Morales, Gómez, Katt y Fonseca (2013) realizaron un trabajo en un Centro de Atención Múltiple (CAM) de la zona sur del estado de Veracruz, México. Tuvo como objetivo principal el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) a través de un sistema digital interactivo que permitiera apoyar la labor del docente en el proceso de lectura y escritura de las personas con discapacidad intelectual moderada, logrando con esto una mejora en sus habilidades, enriqueciendo su aprendizaje. El proyecto se dividió en tres etapas, aplicando el método de lectura y escritura para personas con DI de Ma. Victoria Troncoso y Mercedes del Cerro. Fue una investigación cuanti-cualitativa que duró 6 meses, cuyos participantes fueron docentes y alumnos del CAM 48. Se trabajó con una muestra monitoreada constituida por ocho niños con discapacidad intelectual moderada, cuyas edades se encontraban entre los 4 y 9 años. Como métodos de recolección de datos se usó la observación participante y entrevistas interactivas no estructuradas a los docentes; el monitoreo y Técnicas de Rendimiento Óptimo mediante la implementación de una evaluación de la eficacia del innovador software a través del uso de pruebas de habilidades de Coeficiente Intelectual (CI) diagnósticas y finales a los niños. Los resultados de dicho trabajo arribaron a un avance significativo en el aprendizaje de los niños. Las pruebas de CI finales reportaron un reconocimiento de vocabulario de 97 a 142 palabras, incrementándose un 202% en relación a su etapa inicial en los 6 meses de utilización de software. Se comprobó que este software permite al docente de Educación Especial contar con una herramienta auxiliar adecuada a las necesidades educativas, pero se resalta que en ningún caso las TICs deben ser utilizadas como herramientas que reemplacen los procesos y metodologías de enseñanza tradicionales. Se afirma que el diseño de nuevos planteamientos que mejoren la intervención con personas con discapacidad debe surgir de una reflexión, análisis y valoración de las actuaciones. Concluyen con que la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje en personas con DI, promueve la motivación e interés de los alumnos.

En el año 2016, García emprendió una investigación en Sevilla, España. La presente se centró en la alfabetización digital y en su importancia para garantizar el acceso a la tecnología en general y a la información publicada en medios de comunicación digitales en particular. Estuvo dirigida a lograr dos objetivos, el primero de ellos fue conocer la evolución y la situación, en ese momento, de la brecha digital a través de los informes y estudios estadísticos publicados. El segundo objetivo fue exponer el marco normativo que, en teoría, garantizaba la accesibilidad universal, así como las iniciativas llevadas a cabo para reducir la brecha digital a través de la alfabetización digital. Se trató de una investigación cualitativa en la que se analizó documentación y recopiló información publicada por organismos públicos, organizaciones de personas con discapacidad, medios de comunicación y empresas privadas para exponer una muestra representativa de la oferta de actividades de alfabetización digital dirigidas a personas con discapacidad. Con este trabajo se concluyó que resulta innegable la necesidad de fomentar la asequibilidad de los productos tecnológicos, la accesibilidad universal y la implantación del diseño para todos en el hardware, el software y en los contenidos digitales y la alfabetización digital como herramienta de formación para el colectivo de personas con discapacidad. Estos tres pilares permitirán no solo el uso de las nuevas tecnologías y el acceso a la información digital en igualdad de condiciones, sino que también posibilitan la inclusión de las personas con discapacidad en la sociedad actual, marcada por la rápida implantación de la tecnología cada vez en más ámbitos de la vida personal, laboral y social.

En Chile, Miranda (2016) efectuó un trabajo que tuvo por objetivo analizar las competencias en comprensión lectora, producción de textos y manejo de la lengua en estudiantes con DI insertos en escuelas especiales de la Región de Los Lagos de Chile. La investigación tuvo un enfoque cuantitativo con un alcance exploratorio – descriptivo. Se utilizó una muestra no probabilística que estuvo compuesta por 103 estudiantes, 40 mujeres y 63 hombres de 4 escuelas especiales. Como instrumento de medición se utilizó la prueba de Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua (CL-PT). Según los resultados obtenidos se pudo apreciar que de los 103 estudiantes evaluados 57 estudiantes no sabían leer, lo que corresponde al 55% de la muestra. Por otro lado, el 35% de los alumnos que si sabían leer demostraron poseer competencias heterogéneas en las dimensiones Comprensión Lectora, Producción de Textos y Manejo de la Lengua, es decir, que aún no habían desarrollado completamente la conciencia fonológica. El 65% de la muestra se encontró en los niveles más bajos de desempeño, sólo el

10% de la muestra presentó competencias que los ubicó en un nivel satisfactorio. Estos resultados llevaron a Miranda a considerar a la situación como preocupante teniendo en cuenta que la sociedad pretende formar ciudadanos alfabetizados que posean las competencias del siglo XXI para enfrentar todos los desafíos que la modernidad trae consigo. También estableció que los bajos resultados obtenidos por los estudiantes ponen en una situación crítica al apoyo brindado por los entornos más importantes del microsistema familia y escuela que no estarían promoviendo entornos alfabetizadores que permitan la emergencia y el acceso formal de la lectura y escritura. Considera que se requiere con urgencia que se les brinde oportunidades para acceder a diferentes tipos de textos que les ayuden en su inserción en la sociedad como es leer un diario, leer un contrato, una boleta, entre otros.

En 2017, Chávez realizó un trabajo que tenía por objetivo potenciar la lectoescritura en alumnos con DI para su mejor desempeño en el contexto educativo y en el ámbito social. Se realizó una propuesta didáctica en un periodo de ocho meses para desarrollar la lectoescritura en alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Para ello fue necesario el uso de los métodos global, silábico, Me gusta leer, Teacch y el propuesto por Comes Nolla. Se trabajó con una muestra no probabilística constituida por cinco alumnos de más de 15 años de edad, todos presentaban DI aunada a problemas de hipoacusia, parálisis cerebral y trastorno de conducta. Mediante esta investigación se logró desarrollar una estrategia didáctica integradora que llevó a los alumnos a niveles superiores de aprendizaje en la lectoescritura. Se comprobó que la mejor manera de lograr aprendizajes significativos es ofreciendo actividades didácticas sobre la base del gusto, estilo, ritmo y nivel de aprendizaje de cada estudiante. Se constató que las clases son mejores cuando tanto alumnos como maestros disfrutan de las actividades dando tiempo para trabajar, pero también para reír. Además, resulta más enriquecedor cuando se provecha cada día para evaluar a los alumnos y hacer las modificaciones que sean necesarias, sin importar cuánto tiempo les lleve hacer planificaciones y los materiales. Se concluyó que la adquisición de la lectoescritura en un alumno con DI tiene directa relación con el método utilizado, los instrumentos, el material, el contexto en el que se desarrolla el alumno, los padres de familia y el docente encargado del proceso.

En ese mismo año, Contreras (2017) realizó en Ecuador un trabajo a través de la investigación de bibliografía documental e investigación de campo. Se trabajó con estudiantes

con discapacidad intelectual leve de educación básica elemental de la Unidad Educativa “Sagrada Familia”, quienes presentaban dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura que incidían en el proceso de la evolución de comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento. Estos resultados se tomaron a través de la valoración de las funciones cognitivas, en la escala WISC- IV que fue aplicada en los niños de 6 a 8 años en seis grupos y, a través, de encuestas a docentes que trabajaban con los estudiantes. El trabajo de investigación tuvo como propósito principal mejorar el aprendizaje en la lectoescritura, a través de la implementación de una guía de estrategias metodológicas apoyada en la lectura para el aprendizaje en los estudiantes de los paralelos “A”, “B” y “C” de los cuatro años con discapacidad intelectual leve en Educación Básica Elemental. Se realizó mediante un enfoque cuantitativo y cualitativo, con el apoyo de la investigación documental, descriptiva y exploratoria, métodos deductivo e inductivo. Los resultados de investigación establecieron que es necesario manejar un enfoque de aprendizaje holístico con principios metodológicos para el trabajo de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual leve, mediante una guía metodológica que sirva para fomentar el aprendizaje, la colaboración y, a la vez, incentive la participación activa del estudiante a través del trabajo en equipo.

En México, Aguirre (2018) emprendió una investigación que trató de evaluar el desarrollo de la habilidad comunicativa en los jóvenes con discapacidad intelectual leve, empleando un medio electrónico estimulador del comportamiento y la destreza en el procesamiento de la información con el fin de iniciar la alfabetización mediática y, con ello, una buena interacción en su propio medio. La metodología empleada en esta investigación fue de carácter cuantitativo, empleando un modelo evaluativo basado en las dimensiones seleccionadas a estudiar. La muestra no probabilística estuvo compuesta por un total de 6 sujetos, pertenecientes al Centro de Atención Múltiple (CAM) de Saltillo, Coahuila (México). Las edades de los jóvenes eran de entre 15 y 20 años, entre los cuales, tan solo tres sabían leer. Para llevar a cabo la recogida de los datos, se desarrollaron múltiples sesiones, diferenciadas por etapas y en función del nivel de las necesidades específicas de cada sujeto. En primer lugar, las primeras sesiones se convirtieron en espacios explicativos para conocer y comprender las aplicaciones de Internet, Facebook, YouTube y Hotmail, además, de conceptos e íconos de internet con la finalidad de mostrar a los alumnos dichas aplicaciones para que se familiarizaran, ya que solo dos personas conocían el tema. En segundo lugar, se realizaron veinte sesiones para llevar a cabo la evaluación de los

alumnos con una duración de tres meses, comprendiendo una hora diaria de lunes a viernes. Por otro lado, se elaboró un instrumento de medición, “Matriz de congruencia metodológica”. Esta matriz incluyó tres variables (habilidad para procesar la información, habilidades comunicativas y comportamiento para procesar la información) a investigar. Entre las conclusiones más relevantes, se puede destacar el atraso considerable respecto a una buena alfabetización mediática. Sin embargo, el estudio clarifica el interés que se despertó en los jóvenes por las plataformas digitales, a pesar que las instituciones educativas de México no apoyen esta metodología de enseñanza en sus currículos. Se estableció que resulta importante y necesario, instaurar un método de enseñanza-aprendizaje alejado de la educación formal. De acuerdo con los resultados, se pudo apreciar que en la variable relacionada con la habilidad de “procesar información” y el uso de un solo medio como es el texto, los jóvenes coinciden en la dificultad de comprensión y seguir las instrucciones y explicaciones. Además, resaltan el obstáculo planteado a la hora de escribir una idea propia. Sin embargo, esta limitación cambia cuando las instrucciones están relacionadas a un medio electrónico multimedia, debido a que la habilidad de “identificar al escuchar y observar” presente un valor ascendente por su interés por los medios digitales. En suma, a mayor comprensión y habilidad de “procesar información”, la comunicación establecida por la muestra, se verá beneficiada. Por otro lado, con la variable medio electrónico y basándonos en la habilidad de “relacionar imagen/sonido”, se apreció que los jóvenes comprenden el significado de las imágenes y reaccionan positivamente ante los mensajes sonoros que emite el medio, incluso consiguen comprender mejor la narrativa proyectada en el vídeo.

3. Planteo del problema

El presente trabajo tuvo como finalidad exponer y generar información acerca de las diferentes modalidades de intervención y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes con DI de un instituto de educación especial privado de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. Dicho propósito partió de analizar diferentes estudios que se han realizado en las últimas décadas para, luego, considerar y estudiar los particulares modos de aprendizaje de los mencionados estudiantes junto con las estrategias empleadas por sus enseñantes. Varios autores se han propuesto descubrir la forma más precisa de abordar los procesos de alfabetización de los niños y de estas investigaciones han surgido diferentes métodos de enseñanza. Gomez (2014) realizó un recorrido por todos estos de los cuales resultan relevantes el Método global (Decroly, 1912) y el Método fonológico (Blas Pascal, 1650), ya que, se comprobó que ambos tienen una concurrencia activa en las instituciones educativas de la provincia de Buenos Aires. Dichos métodos, se exponen en la Circular técnica N°4/2016: "Aportes para la alfabetización inicial en niños con discapacidad intelectual" (2016), la cual se encuentra vigente en la actualidad.

Se han realizado diversas investigaciones sobre las prácticas de enseñanza-aprendizaje de personas con DI, la actitud e intereses de los niños con DI ante la lectura compartida y del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) como alternativa de intervención en las prácticas de la lectura y la escritura. En la mayoría de ellas se concluye que la adquisición de la lectoescritura en un estudiante con DI tiene directa relación con el método utilizado, los instrumentos, el material, el interés y la motivación, el contexto en el que se desarrolla el alumno, los padres de familia y el docente encargado del proceso (Riaño, 2012). Se considera que la utilización de las TICs en el proceso de enseñanza y aprendizaje en personas con DI, promueve la motivación e interés de los alumnos (Morales, 2013)

Por otro lado, las estadísticas nos otorgan datos relevantes. En el año 2017 en un estudio realizado por Banco Mundial y la Alianza Mundial para la Educación (AME), titulado "La discapacidad y las brechas en los niveles de instrucción y alfabetización", se pudo revelar que la tasa de finalización de la primaria entre los niños con discapacidad en 19 países en desarrollo solo llega al 48%, y que tres de cada diez niños con discapacidad jamás han asistido a la escuela. Mostró que las tasas de alfabetización y de finalización de la secundaria están muy rezagadas: solo seis de cada diez niños con discapacidad sabe leer y escribir, y apenas un tercio termina la

educación secundaria. Para considerar la relevancia de estos datos resulta interesante exponer que, según una investigación realizada por El Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) en un “Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad” en el año 2018, el 10,2% de la población de la Argentina tiene algún tipo de discapacidad.

Con lo expuesto hasta el momento, si pretendemos que los niños con Discapacidad Intelectual alcancen la construcción de aprendizajes significativos en lectoescritura, teniendo en cuenta sus particulares modalidades de aprendizaje, nos preguntamos: ¿cuáles son las metodologías de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura óptimas en Educación Especial para estudiantes con DI?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Analizar las modalidades de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura implementadas por maestras de educación especial en niños con Discapacidad Intelectual pertenecientes a un instituto privado de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires.

4.2 Objetivos específicos

- Explorar qué conocimientos tienen las docentes acerca de los procesos cognitivos básicos para la adquisición de la lectoescritura.
- Analizar las características y modalidades de aprendizaje de niños con Discapacidad Intelectual de acuerdo a las prácticas de las maestras.
- Investigar los métodos de enseñanza de lectoescritura de mayor implementación en un instituto privado de Educación Especial de la ciudad de Olavarría.

5. Método

5.1 Diseño

El diseño que se utilizó en este trabajo fue de tipo cualitativo ya que nos adentramos en el análisis y la compresión profunda de datos en campo mediante una lógica inductiva para, a partir de ello, alcanzar conocimientos significativos y la construcción de diferentes hipótesis que nos vehiculicen a alcanzar nuestro propósito, es decir, delimitar modalidades de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en niños con Discapacidad Intelectual en Educación Especial. Dentro del diseño cualitativo, se utilizó la Teoría Fundamentada (Glaser, Strauss, 1967) la cual deriva del pragmatismo y del interaccionismo simbólico. Dicha teoría propone obtener información a partir de diferentes técnicas de obtención de datos implementadas con personas que viven las experiencias investigadas, pero lo más relevante es que se caracteriza por comparar esa información con el fin de construir teoría. Se fundamenta en que, necesariamente, las teorías deben estar fundamentadas en los datos obtenidos (Etchezhar y Ungaretti, 2017).

5.2 Participantes

La investigación se llevó cabo a través de un tipo de muestreo no probabilístico incidental como consecuencia de nuestro objetivo de investigación. La muestra real estaba conformada por 9 (nueve) maestras de Educación Especial pertenecientes a un instituto privado de la ciudad de Olavarría, en el ciclo lectivo 2019.

5.3 Técnicas de recolección de datos

La técnica seleccionada con el fin de obtener la información necesaria para comprender nuestro objeto de estudio, es decir, modalidades de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en niños con Discapacidad Intelectual en Educación Especial fue la entrevista semi-estructurada. Teniendo en cuenta el tipo de datos que pretendemos recolectar, la entrevista se diseñó como una entrevista de tópico. Estaba conformada por un conjunto de preguntas abiertas que le permitieron a los entrevistados responder libremente poniendo en juego sus conocimientos sobre la temática investigada.

A continuación se exponen las preguntas entre las que podemos diferenciar preguntas de experiencia, opinión, conocimiento y de simulación:

¿Qué es la discapacidad intelectual? ¿Podrías caracterizarla?

¿Qué entiendes por escritura? ¿Y por lectura?

¿Qué entiendes por alfabetización? ¿Cuán beneficioso crees que es lograrla en niños con Discapacidad Intelectual?

Si bien cada estudiante tiene sus particularidades, teniendo en cuenta tu experiencia en la modalidad ¿Cuáles consideras que son las características y modalidades de aprendizaje más recurrentes en niños con Discapacidad Intelectual?

¿Qué método o estrategias utilizas para favorecer la alfabetización de los estudiantes? ¿Podrías describirlo con un ejemplo?

¿Recuerdas dónde o cómo tomaste conocimiento de esta metodología?

¿Pones en práctica el Método Global? ¿Y el Método Fonológico? ¿Consideras que pueden implementarse al mismo tiempo? ¿Podrías describir una situación de aprendizaje donde lo/los pongas en práctica?

¿Cuáles son las barreras u obstáculos que se te presentan en el aula a diario?

5.4 Procedimiento

El permiso para acceder a la muestra se solicitó a la directora del instituto privado, perteneciente a la Modalidad de Educación Especial en la ciudad de Olavarría. La misma otorgó el consentimiento para la puesta en marcha de la investigación. La recolección de los datos tuvo una duración de dos semanas. Las expectativas de procedimiento se basaron en lograr realizar entrevistas semi-estructuradas a las docentes de la institución, las cuales fueron alcanzadas.

Para dar comienzo al proceso de investigación se les solicitó a los entrevistados la firma de un consentimiento. Este se presentó en el siguiente formato:

"Con el objetivo principal de finalizar la carrera de Licenciada en Psicopedagogía en la Universidad de Flores en el año 2020, de obtener información significativa a fin de enriquecer el quehacer práctico de profesionales de la educación y considerando su participación como una valiosa contribución al conocimiento, la presente entrevistadora expondrá una serie de preguntas que forman parte de la tesina "Modalidades de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en niños con Discapacidad Intelectual en Instituto de Educación Especial de la ciudad de Olavarría".

Se asegura que información obtenida estará resguardada en anonimato y confidencialidad, la entrevistada tiene derecho a abandonar la entrevista de creerlo necesario. Se pondrá a su consideración el tiempo de duración, se cree que la misma podrá ser respondida en un tiempo mínimo de 50 min".

6. Resultados

La entrevista realizada, de acuerdo a los objetivos planeados, se dividió en dos partes. Por un lado, se realizaron cuestionamientos sobre la Discapacidad Intelectual y las particulares modalidades de aprendizaje de los estudiantes. Por otro lado, se indagó el conocimiento que los docentes poseen sobre estrategias y teorías implementadas para favorecer el proceso de alfabetización.

Para abordar el objetivo general de esta investigación y obtener un acercamiento sobre el nivel de preparación de las docentes fue necesario indagar la formación y práctica para con los métodos de alfabetización. No se encontraron diferencias significativas ya que el 90% concuerda en que hace uso del método fonológico, el 10% restante respondió que hace uso de una combinación de los métodos sin dejar de tener en cuenta la importancia de generar conciencia fonológica lo que tiene concordancia con lo expuesto por Cuetos (2001) quien establece que los niños suelen en un principio hacer uso del método global pero luego necesitan acceder a la ruta fonológica para alcanzar un significado. Es así que una de las participantes explicó "considero que pueden combinarse de acuerdo a las capacidades de los estudiantes. Aunque utilice el método de la palabra generadora también lo he combinado con el fonológico" (Participante 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2019). Otra de las participantes, en la misma línea de la anterior, mencionó que "al trabajar el método fonológico, es decir la sonoridad de cada letra, se puede incorporar la palabra escrita con compañía de refuerzo con imagen para que el estudiante pueda realizar una asociación de la misma" (Participante 5, comunicación personal, 9 de diciembre de 2019). Se infiere que el alto porcentaje de implementación de métodos que procuren generar conciencia fonológica deviene de los lineamientos establecidos por la Circular Técnica N°4 emitida por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires en el año 2016, la cual rige actualmente.

Con respecto al primer objetivo específico en el que se posibilitaba un intercambio teórico acerca de los procesos cognitivos básicos de la adquisición de la lectoescritura, el 60% de las entrevistadas poseía un limitado recuerdo de haberlo abordado en su formación académica sin recordar demasiado. El 40% restante no logró responder al interrogante. Si bien evidenciaron poseer formación y conocer la necesidad de generar conciencia fonológica y una correspondencia de grafemas con fonemas a modo de modalidad de enseñanza, solo una de las entrevistadas hizo

mención acerca de la decodificación “entiendo a la lectura y la escritura como la posibilidad de transformar signos en sonidos y viceversa, a lo que he estudiado que llaman decodificación” (Participante 8, comunicación personal, 9 de diciembre de 2019). Dehane (2015) es uno de los tantos autores que se refiere a ello y establece que el dominio de esta correspondencia grafema-fonema, fonema-grafema resulta un factor central en la lectura y escritura inicial. Sin embargo, se comprobó que las docentes poseen un acercamiento a los niveles de contextualización de la escritura. La totalidad de ellas demostraron reconocerlos haciendo alusión a que los implementan al momento de realizar diagnósticos y evaluaciones de los alumnos. Es así que las entrevistadas respondieron “mi grupo de alumnos es el de los más grandes y la mayoría se encuentran silábicos-alfabéticos” (Participante 8, comunicación personal, 9 de diciembre de 2019); “el trabajo en el área de prácticas del leguaje es complejo y personalizado. Cuando copian del pizarrón no se generan mayores dificultades pero cuando les propongo que escriban solos logran escribir, están alfabéticos, pero no del todo ya que necesitan de mi vocalización para lograrlo. Esto demanda mucho tiempo” (Participante 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2019); “cuando hacemos los informes para el legajo tenemos que clasificarlos y evaluarlos en su escritura. En mi grupo, que es intermedio, la mayoría es silábico” (Participante 5, comunicación personal, 9 de diciembre de 2019).

Los resultados relacionados con el segundo objetivo específico reflejan que todos los participantes poseen un conocimiento profundo de la discapacidad intelectual y sus particulares modalidades de aprendizaje. El 90% informó que su conocimiento lo adquirió como consecuencia de la experiencia en la modalidad de educación especial, una de las entrevistadas comentó “logré mis conocimientos a partir de la propia experiencia y práctica, también investigando y mediante aportes realizados por el Equipo Técnico de la institución donde trabajo” (Participante 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2019). El 10% restante adhiere a que, además, su formación se debe a capacitación externa, es así que una docente expuso “aprendí de cursos, capacitaciones e intercambios con otros docentes” (Participante 1, comunicación personal, 7 de diciembre de 2019). Dichos resultados demuestran la falta de formación y actualización que existe en los docentes considerando que en la actualidad cualquier profesional tiene a su alcance diversidad de estudios e investigaciones que buscan enriquecer las prácticas y adecuarlas a necesidades de los estudiantes.

En cuanto al último objetivo específico se arribó a que el método fonológico resulta el más recurrente, sin dejar de mencionar la combinación de este con diferentes recursos respondiendo siempre a las necesidades de los estudiantes tal como se menciona en la Circular técnica N°4 /16 de la Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires (2016). En este intercambio se otorgó significatividad al interés de las maestras por lograr la alfabetización en estudiantes con DI y muchas se refirieron a las posibilidades e inclusión que ello otorga, una entrevistada expresó "considero que es muy beneficioso ya que le abre las puertas a un mundo muy valioso" (Participante 1, comunicación personal, 7 de diciembre de 2019). Otra docente fue más específica y refirió, "creo que resulta beneficioso en la medida que la misma práctica es funcional para la persona en cuestión, teniendo en cuenta que no todos pueden acceder a ella en igualdad de condiciones. De esta manera la misma permitiría, acceder a determinado grado de autonomía personal, posibilitándole al individuo acceder e incluirse en distintos ámbitos de la sociedad" (Participante 2, comunicación personal, 7 de diciembre de 2019). Por otro lado, dicha docente ante la misma pregunta nos comentó sobre la complejidad que requiere lograr la alfabetización "resulta muy difícil en algunos casos, dependiendo del grado de discapacidad. Sin embargo hay niños que logran alfabetizarse, siempre y cuando el mecanismo empleado sea el adecuado" (Participante 2, comunicación personal, 7 de diciembre de 2019).

Al momento de ser interrogadas ninguna de las docentes hizo mención del método global propiamente dicho como lo describe Gomez (2014), a pesar de que si pueda deducirse implícitamente el conocimiento. Cuando se interrogó sobre las estrategias utilizadas para favorecer la alfabetización una de las entrevistadas respondió "a través de la lectura globalizada y el método fonético realizando el sonido de cada letra a partir de una imagen y realizando una asociación con la palabra escrita" (Participante 9, comunicación personal, 16 de diciembre de 2019). Por otro lado, otra entrevistada explicó una secuencia de abordaje implementada en la que se puede dar cuenta de la base teórica "método fonético, primero las vocales, luego las consonantes para combinar y luego la palabra con la imagen" (Participante 3, comunicación personal, 5 de diciembre de 2019). Solo un 10% hizo mención del uso de las tecnologías como estrategia innovadora, el resto se refirió a la importancia del uso de imágenes y portadores que resulten de andamiaje para el aprendizaje de la palabra escrita. El 90% otorgó significatividad a la presentación de las actividades en formato lúdico atractivas y direccionadas a los intereses de

los estudiantes. Se puede deducir que las modalidades de enseñanza de las docentes entrevistadas difieren con los resultados obtenidos por Riaño (2012) en su investigación donde se evidenciaron enseñanzas mecánicas con escaso análisis de las necesidades y particularidades de los estudiantes, lo que produjo altos niveles de inseguridad y apatía en actividades de tipo académicas.

Al finalizar, se dialogó con todas las docentes sobre las barreras que se presentan a la hora de enseñar. La mayoría hizo mención a las dificultades que se generan a diario en la organización y los tiempos áulicos como consecuencia de las diversidades que poseen los grupos de alumnos, una docente respondió "las barreras que surgen a diario son la modalidad de abordar la alfabetización de manera general con el grupo y las escasas ocasiones en las que se arman subgrupos para trabajar de manera más personalizada. Considero que los tiempos que se le dedica a la alfabetización en las escuelas se adecuan escasamente a los tiempos de cada niño/a, especialmente a los que presentan una Discapacidad Intelectual" (Participante 4, comunicación personal, 16 de diciembre de 2019). Por otro lado, un menor número de entrevistadas mencionó a la atención y la hiperactividad como una barrera. Un 10% de las docentes comentó sobre la falta de compromiso de las familias para apoyar el proceso. Intercambiar sobre este punto resulto altamente significante considerando los resultados de la investigación realizada por Chávez (2017), quien concluyo que la adquisición de la lectoescritura en un alumno con DI tiene directa relación con el método utilizado, los instrumentos, el material, el contexto en el que se desarrolla el alumno, los padres de familia y el docente encargado del proceso.

7. Discusión

El objetivo general de este estudio fue investigar las modalidades de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en niños con discapacidad intelectual en educación especial, los resultados obtenidos nos demuestran que las modalidades se dirigen predominantemente al uso de métodos fonológicos, haciendo principalmente hincapié en generar conciencia fonológica. Autores como Comenio y Pascal (1650), quienes mediante investigaciones, comenzaron a pensar que no había que enseñar las letras por su nombre sino por su sonido, sustentarían esta modalidad. Además, dicha conceptualización coincide con lo expuesto por Dehaene (2015) quien establece que resulta un factor central para generar compresión tanto en la lectura como en la escritura. Por otro lado, Cuetos (2001) nos habla del procedimiento subléxico haciendo referencia al método fonológico y afirma que es el pilar básico de la lectura autónoma, él considera que si bien los niños pueden aprender en un principio con el método global haciendo uso de un canal visual, les será necesario el empleo posterior de la ruta fonológica para acceder al significado. Estas posturas difieren y se contraponen en su totalidad con la desarrollada y fundamentada por Gomez (2004), quien adhiere a la premisa de solo hacer uso del método global.

En referencia al primer objetivo específico en el que nos proponíamos conocer los procesos cognitivos básicos para la adquisición de la lectoescritura, logramos obtener información del autor Cuetos (2001) quien realiza una descripción acabada del proceso lector y escritor mediante un recorrido casi esquemático por etapas. A partir de su exposición, podemos concluir que su postura ante el aprendizaje de la lectoescritura parte de métodos fonológicos y nos permite otorgar importancia no solo a la conciencia fonológica, sino también, a la conciencia silábica considerándola como un estadio intermedio entre las letras y la palabra. Cuetos (2001) afirma que el castellano es un idioma silábico y de allí deviene el importante lugar que ocupa la sílaba. Por otro lado, se investigaron las etapas del desarrollo de lectura mediante la autora Frith (1985) quien hace referencia en un principio a los canales visuales pero finalmente concluye en el aprendizaje de la lectura por codificación y decodificación de las palabras creando correspondencias fonema-grafema, es decir, conciencia fonológica. En la misma línea, las autoras Ferreiro y Teberosky (1979) han demostrado que existen estadios de contextualización de la escritura, ambas coinciden con relevancia de alcanzar una correspondencia grafema-fonema para lograr acceder al último estadio, Alfabético. Los resultados obtenidos nos condujeron a que los

docentes poseen un vago acercamiento a los conceptos teóricos que subyacen los procesos de alfabetización, haciendo referencia a los mismos únicamente al momento de ejemplificar sus prácticas, realizar diagnósticos o evaluaciones de sus alumnos. Se infiere que la entrevista realizada les permitió reflexionar sobre sus prácticas, repensar sus metodologías y mediante ello dar cuenta y descubrir los procesos intervinientes.

El segundo objetivo específico se basó en determinar las características y modalidades de aprendizaje de niños con discapacidad intelectual, a través de la investigación y análisis de la Circular Técnica N°4 de la Dirección General de Cultura y Educación (2016) concluimos que las metodologías de aprendizaje no difieren demasiado de las escuelas comunes de nivel, las discrepancias se encuentran en los tiempos de consolidación, en la diversidad de alumnos y las estrategias que se puedan implementar para atender a ello. Se apela a que los niños comprendan el principio alfabético a través del uso de diferentes herramientas como las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs). Se cree en la necesidad continua de generar alternativas didácticas con metodologías abiertas y diversas que atiendan a las necesidades y particularidades de los estudiantes. Morales, Gómez, Katt y Fonseca (2013) en su investigación comprobaron que se logran avances significativos en el aprendizaje cuando los docentes logran hacer uso de las tecnologías como herramienta auxiliar complementaria a las enseñanzas tradicionales, considerando la adecuación de dichos recursos tecnológicos a las necesidades educativas. Estos principios se ven reflejados en el quehacer de las docentes interrogadas, quienes ejemplifican sus prácticas con una gran diversidad de propuestas y refieren al uso de las tecnologías como estrategia innovadora. La mayoría de ellas otorga significatividad a la presentación de las actividades en formato lúdico. Sin embrago, se concluyó que si bien las docentes son abiertas y versátiles al momento de elaborar estrategias, sus prácticas se volverían más eficaces si se aventuraran a una mayor formación y actualización de sus conocimientos.

Con relación al último de los objetivos específicos que se refirió a los métodos de enseñanza de la lectoescritura de mayor implementación en educación especial, se investigó que se implementan efectivamente el método fonológico y el método silábico dicha conclusión se obtiene de lo expuesto por las docentes al momento de ser interrogarlas. Se deduce que se direccionan hacia estos métodos siguiendo las circulares emitidas por la Dirección General de Cultura y Educación en el año 2016. Reiteramos que autores como Comenio y Pascal (1650) fueron quieres realizaron investigaciones preliminares y avalarían el uso de los métodos

anteriormente mencionados. Podemos inferir que hacemos referencia a métodos que pretenden enseñar la lectoescritura partiendo desde las letras o fonemas, lo que concordaría con los modelos de procesamiento ascendentes descriptos por Cuetos (2001). Además, coincide con lo anteriormente descripto en relación a la importancia de generar conciencia fonológica.

Por otro lado, se hizo mención a ciertos aspectos del método global en los resultados obtenidos de las entrevistas pero se conoció que no se hace un uso completo del mismo como lo propone y expone el autor Gomez (2014) quien considera que se deben erradicar el uso de letras y sonidos para pasar a utilizar las palabras como bloques de información. Se pudo indagar que las docentes refieren a dicho método como un complemento al método fonológico, lo que no quiere decir que hacen uso del Método Ecléctico descripto por Gomez (2004) ya que, si bien complementan métodos, no enseñan el nombre de las letras. Se concluye que al momento de pensar en la alfabetización de los niños se intenta otorgar oportunidades mediante el uso de diferentes canales sensoriales de información, es decir, auditivo y visual considerando las diversidades y particularidades de las aulas y los niños.

8. Conclusión

El presente trabajo de investigación se propuso con el fin principal de obtener información sobre las modalidades y metodologías empleadas para la enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura en niños con Discapacidad Intelectual (DI). Se realizó un recorrido teórico que nos permitió adentrarnos y conocer las particularidades de estos niños, así como también, la diversidad de metodologías que se encuentran a nuestro alcance. Mediante entrevistas se logró indagar sobre las prácticas docentes en un instituto privado de educación especial de la ciudad de Olavarría, provincia de Buenos Aires. Dicho recorrido nos condujo a que la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y escritura están relacionados con dos métodos: global y fonológico, arribando a que este último es el de mayor recurrencia en las instituciones educativas como consecuencia de la formación de los docentes a través de documentos emitidos por el gobierno provincial.

Se concluyó que en las prácticas áulicas de las escuelas especiales se promueve principalmente la conciencia fonológica, sin dejar de considerar que los niños que asisten a estas instituciones poseen características particulares y singulares que demandan tiempos, estrategias y recursos diferentes. Se arribó a que la alfabetización es abordada mediante una combinación de métodos y ello está estrechamente relacionado con las demandas y necesidades de los niños. Dentro de las estrategias encontramos la presentación de actividades contextualizadas, propuestas en donde prevalezca lo lúdico, la utilización de imágenes, el uso de las TICs como innovador y atractivo, la versatilidad y evaluación constante de las planificaciones. Se considera fundamental que los docentes puedan enseñar con una apertura al cambio y reevaluación constante teniendo como principal objetivo la adecuación de las estrategias a las necesidades de los niños.

A través de aportes de diferentes investigadores, arribamos a que los niños con DI poseen mayor percepción visual que auditiva, lo que favorecería el aprendizaje mediante el uso del método global (Gómez, 2014). Sin embargo, autores como Cuetos (2001) no desmienten esta premisa pero afirman que los niños hacen uso en principio de dicho método pero requieren necesariamente del acceso a la ruta fonológica para alcanzar un significado, es decir, comprensión lectora. Se deduce que como consecuencia de ello es que los niños con DI requieren de metodologías y estrategias que consideren estimular el aprendizaje a través de canales multisensoriales.

Arribamos a que las metodologías de enseñanza empleadas en educación especial no difieren de las escuelas comunes de nivel, ambas promueven el acceso a la conciencia fonológica. La discrepancia se encuentra en la organización de las instituciones, la cantidad de niños por aula, los tiempos de aprendizaje y la versatilidad de las planificaciones. Se requieren reevaluaciones constates de las planificaciones, los docentes planifican sin perder de vista que deben adecuarse al curriculum de la modalidad. No podemos dejar de mencionar que al momento de obtener información teórica significativa dentro del campo de estudio se nos presentaron limitaciones como consecuencia de que las docentes mostraron una formación endeble lo que nos llevó a interpretar sus relatos y andamiar sus respuestas. Consideramos que si bien las docentes demostraron tener predisposición para la elaboración de estrategias diversificadas y un amplio conocimiento de los niños con DI basado en su experiencia e intercambio con miembros de la institución, es de suma relevancia la capacitación y actualización constante en un mundo donde la información es creada y comunicada a diario. Creemos que tenemos a nuestro alcance diversidad de estudios e investigaciones que buscan enriquecer las prácticas y adecuarlas a necesidades de los estudiantes.

Todo lo investigado hasta el momento nos permite reflexionar y adentrarnos en nuevos interrogantes como lineamientos para nuevas investigaciones. La presente investigación tomo como campo de estudio las instituciones educativas y cómo en ellas se promueve la alfabetización, considerándolas un agente fundamental de dicho proceso, pero ¿qué sucederá si estos mismos niños concurren a terapias externas con profesionales que estimulen su proceso de alfabetización? Nos aventuramos a pensar que los profesionales pueden hacer uso de otras metodologías sin necesidad de responder al curriculum de la modalidad y es ahí donde surgen aún más interrogantes ¿Cómo se logra que un niño aprenda ante una diversidad de metodologías sin quizás correlación entre las mismas? ¿Se logra un trabajo el equipo entre profesionales e instituciones educativas?

Para concluir deseamos retomar y responder a nuestro interrogante de investigación: ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza/aprendizaje de la lectoescritura óptimas en Educación Especial? En continuación con mencionado en líneas anteriores, sostenemos y sintetizamos que se deben considerar propuestas amplias y versátiles que promuevan oportunidades para generar

conciencia fonológica sin dejar de considerar que deben adecuarse a las necesidades de los niños con DI.

Referencias

Aguirre, R. I. (2018). Alfabetización digital en jóvenes con discapacidad intelectual. *Universistas, 1*(28), 39-59. Recuperado de: http://scielo.senescyt.gob.ec/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1390-86342018000100039

Asociación Americana de Psiquiatria. (2014). *DSM V: Manual diagnostico y estadistico de trastornos mentales* (5 ed.). Latinoamerica: Panamericana.

Banco Mundial. (2017). *Educación: se está dejando atrás a los niños con discapacidad, según un informe del Banco Mundial de la AME*. Recuperado de: https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2017/12/01/children-with-disabilities-are-being-left-behind

Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra. (2020). *Definición de Discapacidad Intelectual*. Recuperado de: http://creena.educacion.navarra.es/web/necesidades-educativas-especiales/equipo-de-psiquicos/discapacidad-intelectualp/definicion-de-discapacidad-intelectual/

Centro Nacional de Diseminación de informacón para Niños con Discapacidades. (2010). *Discapacidades Intelectuales*. Recuperado de: https://www.parentcenterhub.org/wp-content/uploads/repo_items/spanish/fs8sp.pdf

Chavez, B., M. (2017). La lectoescritura como facilitadora de la integración social en alumnos con discapacidad intelectual. *Ciencia y futuro, 7* (1), 147-162. Recuperado de: http://revista.ismm.edu.cu/index.php/revista_estudiantil/article/view/1351

Contreras, M., G. (2017). *Estrategia Metodológica para el Aprendizaje de la Lectoescritura dirigida a Niños con Discapacidad Intelectual Leve en Educación Básica Elemental.* Ecuador: Ambato. Recuperado de: https://repositorio.pucesa.edu.ec/handle/123456789/2120.

Cuetos, F. (2001). *Evaluacion y rehabilitacion de afasias.* Madrid: Editorial Medica Panamericana.

Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno editores.

Dirección General de Cultura y Educación de Buenos Aires. (2016). *Circular Técnica Nº4/2016: Aportes para la alfabetización inicial en niños con discapacidad intelectual*. Recuperado de: http://abc.gob.ar/especial/sites/default/files/2016_-_circular_tecnica_4_-_alfabetizacion_educacion_especial.pdf

Edunoi Centro Psicopedagógico. (2013). *Teoría de la adquisición de la lectura-escritura según Uta Frith.* Recuperado de: https://www.edunoi.com/teoria-de-la-adquisicion-de-la-lectura-escritura-segun-uta-frith/

Ferreiro, E. (2008). *Lectura y escritura.* Argentina: Novedades Educativas.

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño.* Mexico: Siglo Veintiuno.

García, V. (2016). La alfabetización digital para personas con Discapacidad. Un enfoque mediático. *Actas del I Congreso Internacional Comunicación y Pensamiento. Comunicracia y desarrollo social*, 1223-1239. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11441/51489

Gomez, J. E. [Liseofreire]. (3 de septiembre de 2014). *Así se enseña a leer* [Archivo de video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=dzrGF9xYymI&t=16s

Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2018). *Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad.* Recuperado de: https://www.indec.gob.ar/ftp/cuadros/poblacion/estudio_discapacidad_12_18.pdf

Iribarren, I. C. (2005). *Ortografía española: bases históricas, lingüísticas y cognitivas.* Venezuela: Equinoccio.

Jamet, E. (2006). *Lectura y éxito escolar.* México: Fondo de Cultura Económica.

Jiménez, D. P. y Romero, R. (2013). ¿La lectura y la literatura como derechos? El caso de la discapacidad intelectual. *Revista de la facultad de medicina, 61* (2), 175-184. Recuperado de: https://revistas.unal.edu.co/index.php/revfacmed/article/view/39693

Martorelli, S. L. (21 de agosto de 2009). Etapas en la adquisición de la escritura [Mensaje en un blog]. *Mi sala amarilla.* Recuperado de: https://salaamarilla2009.blogspot.com/2009/07/etapas-de-la-escritura.html

Miranda, A. M. (2016). Alfabetización en lectura y escritura en personas en situación de discapacidad intelectual. *Revista Inclusiones, 3* (1), 115-145. Recuperado de: http://hdl.handle.net/11181/4806

Morales, M., Gómez, E., Katt, L. y Fonseca, J. (2013). Actividades interactivas digitales como herramientas de apoyo en el proceso de lectoescritura en niños con discapacidad moderada. *Educación Handbook T-I: Congreso Interdisciplinario de Cuerpos Académicos, 1* (1), 11-20. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4783879

Neuronup. (2013). *Discapacidad Intelectual*. Recuperado de: https://www.neuronup.com/es/neurorrehabilitacion/disability

Plena Inclusión. (2020). *Qué es la discapacidad intelectual*. Recuperado de: https://www.plenainclusion.org/discapacidad-intelectual/que-es-discapacidad-intelectual

Real, A. (13 de marzo de 2016). Niveles de escritura de Emilia Ferreiro [Mensaje en un blog]. *Imágenes educativas.* Recuperado de: https://www.imageneseducativas.com/niveles-de-escritura-de-emilia-ferreiro/

Riaño, D. M. (2012). La escritura en la escuela de personas con discapacidad intelectual. *Enunciación*, *17*(1), 95 - 107. Recuperado de: https://doi.org/10.14483/22486798.4230