

POR CRISTINA ALEJANDRA PAZ RODRÍGUEZ

LA MAGIA DE LOS CUENTOS INFANTILES

Estrategias Psicopedagógicas para el Desarrollo de la Comprensión
Narrativa en niños de 4 y 5 años en Contexto Bilingüe

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo para optar
al grado Académico de Magíster en Psicopedagogía

PROFESORA GUÍA:

Sra. Verónica Villarroel

Mayo 2019
SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

ÍNDICE

I.	RESUMEN.....	V
II.	INTRODUCCIÓN.....	1
III.	DESCRIPCIÓN DEL ESTUDIO DE CASO.....	3
	III.1 Evaluación psicopedagógica.....	5
	III.1.1 Test Metropolitan.....	6
	III.1.2 PHMS.....	10
	III.1.3 Tabla de observación.....	12
	III.1.4 Evaluación Primer y Segundo semestre de Comprensión Narrativa.....	13
	III.2 Síntesis Diagnóstica: Barreras, integración e interpretación de resultados.....	14
	III.3 Requerimiento Educativo.....	16
IV.	MARCO TEÓRICO.....	17
	IV.1 Desarrollo del lenguaje y su Importancia en el Aprendizaje... 17	
	IV.1.1 Lenguaje según Bases Curriculares de la Educación Parvularia.....	17
	IV.1.2 Etapas del Desarrollo del Lenguaje.....	19
	IV.1.3 Comprensión Narrativa en edad preescolar.....	23
	IV.1.4 Vocabulario receptivo.....	25
	IV.1.5 Memoria de trabajo.....	26
	IV.1.6 Alfabetización espontánea.....	28

IV.2 Habilidades que conforman parte de la comprensión narrativa.....	30
IV.3 Educación para la comprensión narrativa en edad preescolar.....	32
IV.4 Aprendizaje del lenguaje en Contexto bilingüe.....	34
IV.5 Estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la Comprensión Narrativa en Contextos Bilingües.....	38
IV.5.1 Neurodiversidad e Inclusión.....	38
IV.5.2 Lectura de cuentos infantiles en la segunda lengua... ..	40
IV.5.3 Taxonomía de Trabasso.....	42
V. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA.....	47
V.1 Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica.....	47
V.2 Descripción de la Estrategia Psicopedagógica.....	49
V.3 Aplicación de los principios del Diseño Universal del Aprendizaje en la Estrategia Psicopedagógica.....	56
V.4 Testeo de la Estrategia Psicopedagógica.....	64
V.5 Propuesta de Evaluación del impacto de la Estrategia Psicopedagógica.....	67
VI. CONCLUSIONES.....	69
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	72

I RESUMEN

El presente estudio de caso tiene por objetivo generar estrategias reales para un mayor desarrollo de la comprensión narrativa en niños de 5 a 6 años de edad en contexto bilingüe.

En una primera instancia se identifica un grupo de riesgo: cuatro niños con bajo nivel de desempeño en el área de lenguaje y expresión oral. En términos de desempeño académico el grupo se encuentra bajo el 50% de logro del curso en habilidades lingüísticas. Se aplicaron cuatro evaluaciones pedagógicas con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión del grupo y los requerimientos especiales para llegar a comprender una historia narrada. Es así, como la estrategia psicopedagógica apunta al desarrollo de habilidades para la comprensión auditiva y a la adquisición de nuevo léxico.

Se aborda el en las diferentes etapas del desarrollo junto a los fundamentos teóricos de la comprensión narrativa y las habilidades que la componen. Todo esto enmarcado en el paradigma de la neurodiversidad y la inclusión.

La Estrategia Psicopedagógica se basa en los principios de la Taxonomía de Trabasso a través del juego y la lectura de cuentos infantiles en inglés.

II INTRODUCCIÓN

El siguiente estudio de caso tiene por objetivo diseñar una propuesta metodológica, enmarcada en fundamentos teóricos, orientada al desarrollo de la comprensión narrativa en niños de 5 a 6 años de edad en contexto bilingüe.

De manera inicial, se presenta un estudio de caso de cuatro niños pertenecientes al nivel prekindery su contextualización. Más tarde se identifican las necesidades educativas que presenta el grupo en el área de lenguaje, a través de diversos test de evaluación psicopedagógica. Una vez identificados los requerimientos educativos se diseña la estrategia psicopedagógica basada en el Modelo Holístico Interactivo (Taxonomía de Trabasso y Magliano, 1996) el cual se aplica a todo el grupo curso. A sí mismo, insertado en el modelo inclusivo de enseñanza, se beneficia a todo el grupo curso con la misma estrategia psicopedagógica.

También se incluye un apartado sobre aprendizaje en edad preescolar en contexto bilingüe, y el impacto que tiene en el desarrollo de la comprensión narrativa y el desarrollo del procesamiento semántico, en niños y niñas de lengua materna español, situados en un contexto de habla inglesa. Se hace imprescindible incorporar la importancia del juego como estrategia pedagógica de enseñanza-aprendizaje que permite una implementación coherente con el nivel de desarrollo del grupo.

Finalmente, se explica la estrategia psicopedagógica y el diseño de la evaluación del impacto de dicha estrategia en niños y niñas de nivel pre kinder, con el fin del logro de los objetivos propuestos: impactar positivamente en el desarrollo de la comprensión narrativa de cuentos en inglés e incrementar el vocabulario en esta segunda lengua para favorecer un mejor procesamiento semántico y comprensión auditiva.

III DESCRIPCIÓN DEL CASO

La identificación del caso comprende un grupo de cuatro niños (dos niños y dos niñas) con bajo nivel de desempeño en área de lenguaje y expresión oral, inserto en un curso de nivel prekinder compuesto por 26 alumnos, de 4 a 5 años de edad y dos educadoras de párvulo. El grupo se encuentra inserto en un contexto social alto, pertenece a un colegio particular pagado bilingüe y laico, perteneciente a un segmento socioeconómico ABC1, de alta exigencia académica. El nivel cuenta con el apoyo permanente de una psicopedagoga y una psicóloga, quienes atienden dos niveles de 6 cursos cada uno.

Los niños pertenecen al nivel de prekinder, compuesto por 6 cursos de 27 niños como máximo. Participan dos educadoras de párvulo en sala y profesores especialistas de música, arte, educación física y Tecnologías de la Información y Comunicación (TICS). El horario de la jornada es de 07:50 a 13:30 con opción a talleres extracurriculares.

En términos de desempeño académico el grupo se encuentra bajo el 50% de logro del curso en habilidades lingüísticas evaluadas en Marzo, Junio y Agosto. Además se observan destrezas de comunicación deficientes, dificultad para resolver conflictos con pares, dificultad para organizar ideas y tiempos de trabajo. En cuanto a las fortalezas del grupo se observa un vínculo positivo con educadoras y pares. En el aspecto académico, se utiliza una

metodología educativa basada en la Indagación, por lo que se fomentan las expresiones orales frente al grupo, y existen momentos de trabajo personalizado con el adulto y momentos de trabajo independiente. Por otra parte, las educadoras tienen a su disposición una amplia gama de recursos pedagógicos para el fortalecimiento de grupos con bajo desempeño.

Sin embargo, se observan factores del contexto escolar y familiar que constituyen barreras del aprendizaje. Por ejemplo, en el contexto escolar, no se realizan experiencias de aprendizaje en la lengua materna ya que todas las experiencias son realizadas en inglés. Los sistemas de evaluación del lenguaje están orientados a la comprensión y expresión del idioma inglés y al reconocimiento de grafemas y fonemas en esta segunda lengua. Se realizan tres evaluaciones anuales para todos los niños del nivel, en donde se evalúa con una escala de apreciación (Excelente, Muy Bueno, Bueno, Satisfactorio, Necesita Refuerzo). Las evaluaciones por lo tanto, no consideran diversidad o estilos de aprendizaje por lo que no se aplican evaluaciones diversificadas y hay un bajo seguimiento del progreso de cada alumno durante el año.

En cuanto al aspecto familiar, se observa una baja sistematicidad para comunicar a los padres el bajo nivel de desempeño debido a la baja frecuencia de entrevistas personalizadas con los padres y educadoras, y a la claridad de la información que se entrega. Por otra parte, existen factores del contexto escolar y familiar que constituyen facilitadores del aprendizaje, tales como recursos económicos y socioculturales.

III. 1 Evaluación Psicopedagógica

Para identificar las necesidades educativas del grupo, se aplicaron cuatro evaluaciones pedagógicas.

En primer lugar se aplicó Metropolitan Readiness Test, con el fin de evaluar comprensión de la lengua española, reconocimiento de significados, discriminación visual y vocabulario entre otros.

Como segundo método de evaluación, se aplicó el ítem II de lenguaje icónico del test Habilidades Metalingüísticas del tipo Semántico de 4 a 6 años (PHMS). Este ítem se evaluó con el fin de conocer el nivel de vocabulario en español que maneja el grupo.

Como tercer punto a evaluar, se realizó la lectura de un cuento y luego se realizaron tres preguntas de comprensión narrativa, con el objetivo de evaluar el nivel de comprensión del grupo y los requerimientos especiales para llegar a comprender una historia narrada.

Finalmente, se consideró relevante observar el grado de aproximación espontáneo a la lectura. Para ello se elaboró una tabla de observación que considerara aspectos recurrentes dentro de la rutina de los niños y que permitiera identificar el interés y la participación del grupo en momentos de cuenta cuentos, biblioteca de aula, y cercanía espontánea a los cuentos.

III.1.1 Test Metropolitan

Evaluación MetropolitanReadiness Test (MRT), versión de 1976, creada en Estados Unidos por Hildreth y Griffiths, fue más tarde adaptada en Chile por Susana Abarca. Constituye una prueba de aplicación tanto individual como colectiva, destinada a evaluar las funciones que constituyen un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura - escritura.

Mide la Comprensión del lenguaje, Reconocimiento de Significado y Uso de un Objeto, Discriminación Visual, Vocabulario, Escritura, Reconocimiento de Números, Control Motor y Coordinación Visomotora.

MRT está diseñado para ser aplicado a partir de los 4 años 6 meses, por lo que los puntajes obtenidos se calcularán utilizando las tablas en base al primer semestre de kínder.

Para los propósitos de la Propuesta Psicopedagógica, se analizarán solo los resultados en el área de lenguaje, sin embargo se aplicó el test completo ya que esto permite obtener el nivel de madurez promedio del grupo.

La técnica de aplicación utilizada:

1. Aplicación Individual.
2. No se detiene la aplicación de la prueba en medio de los subtest.
3. No tiene límite fijo de tiempo

Resultados obtenidos:

Análisis Cuantitativo:

Metropolitan Readiness Test (MRT)	Niño 1	Niño 2	Niña 3	Niña 4
Expresión Oral Items 1 - 4				
Significado Palabras (Pje. Máx.: 19)	10	11	7	9
Frases (Pje. Máx.: 14)	5	6	5	4
Información (Pje. Máx.: 14)	3	5	4	3
Pareo (Pje. Máx.: 19)	0	0	0	0
Total puntaje obtenido en tests 1-4 (Total Pje. Máx.: 66)	18	22	16	16
Expresión Escrita Items 5 y 6				
Números (Pje. Máx.: 24)	5	7	5	5
Copia (Pje. Máx.: 10)	4	5	3	2
Total puntaje obtenido en tests 1-6 (Total Pje. Máx.: 34)	27	34	24	23
Porcentaje de logro total MRT	27%	34%	24%	23%
Clasificación en letras	D	D	E	E
Grado de Madurez total	Bajo Normal	Bajo Normal	Inmaduro	Inmaduro
Percentil para la edad de 4 años 6 meses – 5 años 5 meses (Percentil máx.: 100)	8	13	3	2

Niveles de Madurez:

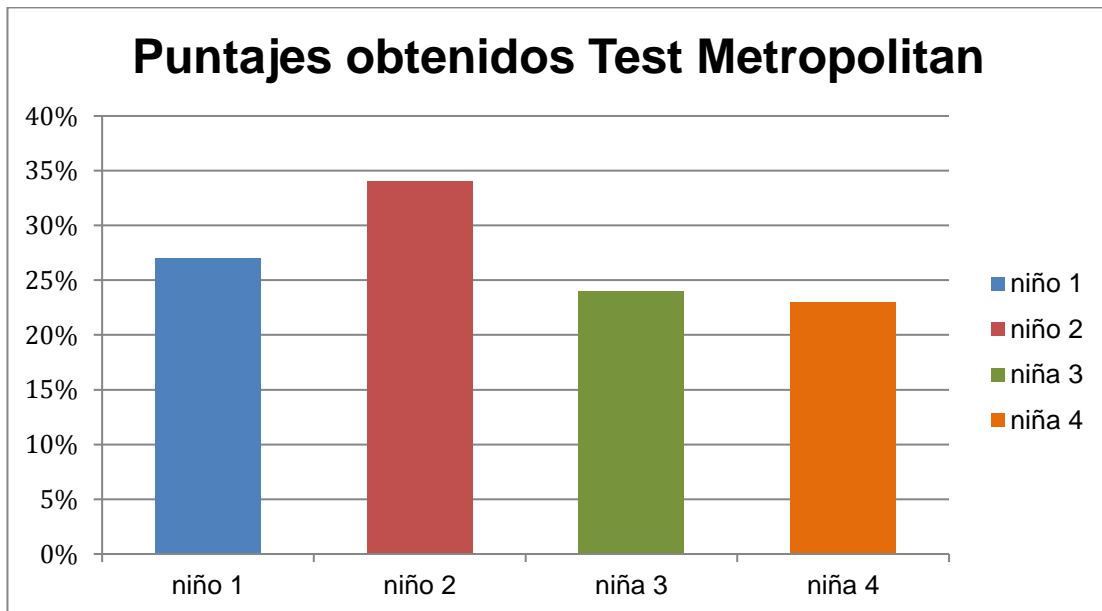
A: Superior

B: Normal Superior

C: Promedio

D: Bajo Normal

E: Inmaduro



Análisis Cualitativo:

El grupo de niños obtiene puntajes D (Bajo Normal) y E (Inmaduro). Ambos puntajes implican dificultad ya que se encuentran por debajo del promedio. A continuación se presenta un análisis descriptivo desglosado por ítem:

- Puntajes del ítem 1 (Significado de palabras) se observó dificultad para identificar algunas imágenes al no reconocer el significante. Palabras tales como *sobre*, *cóndor* y *trapequista* no fueron identificadas. Se destaca que aquellas palabras identificadas corresponden a objetos de la vida diaria.
- Puntajes del ítem 2 (Comprensión de frases) se observó dificultad para comprender las frases e identificar la imagen correcta, en especial

aquellas frases con vocabulario desconocido, por ejemplo *buzón*, *mercancía* y *organillero*. Dificultad para comprender oraciones complejas.

- Puntaje ítem 3 (Información) se observó dificultad para comprender el ejercicio. Luego dificultad para comprender oraciones complejas e identificar el objeto correspondiente.
- Puntajes del ítem 4 (Elementos para parear) se destacan por ser extremadamente bajos, ya que no respondieron las preguntas.
- Puntaje del ítem 5 (Números) se observó dificultad para comprender vocabulario matemático.
- Puntaje del ítem 6 (Copia) se observó dificultad para copiar figuras, solo se logran figuras geométricas básicas como cuadrado, círculo y triángulo.

III.1.2 PHMS: Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas del tipo Semántico 4 a 6 años

Autoras: Mónica RenzTamm; María Francisca Valenzuela Hasenhor; Paula Yakuba Vives

Al finalizar el primer semestre se realiza una evaluación de inglés a todo el grupo curso. Se mide comprensión y reconocimiento de fonemas, asociación fonema – grafema y comprensión narrativa. Los alumnos que presentaron un rendimiento inferior al 30% del logro esperado fueron reevaluados en el mes de Agosto. Se aplica el test PHMS.

El test PHMS evalúa habilidades metalingüísticas de tipo semántico en niños de 4 a 6 años de edad. El instrumento incluye trabajo en dos modalidades: oral (en que el niño contesta preguntas relacionadas con categorización de palabras, adivinanzas, completación de analogías, reconocimiento de absurdos y semejanzas y diferencias) e icónico (en que se debe marcar la respuesta correcta en tareas de categorización, adivinanzas y analogías). El test consta de un libro con el marco referencial, descripción del instrumento, metodología utilizada y tablas de conversión de puntaje, y otro libro con manual de aplicación que contiene instrucciones para quien lo aplica.

Se aplica solo la segunda modalidad para evaluar nivel de vocabulario.

Parte Verbal Icónica que consiste en tres subpruebas: Categorización, Adivinanzas y Analogías.

Resultados obtenidos:

Test PHMS	Niño 1	Niño 2	Niña 3	Niña 4
Subpruebas parte Verbal Icónica				
Categorización (Pje. Máx.: 10)	6	8	8	2
Adivinanzas (Pje. Máx.: 10)	0	0	0	0
Analogías (Pje. Máx.: 10)	4	8	6	4
Subtotal puntaje obtenido (Total Pje. Máx.: 30)	10	16	14	6
Porcentaje de logro en subprueba	33.%	53%	47%	20%

Análisis:

Se observa que durante la aplicación del test el grupo presenta dificultad para comprender vocabulario, y para identificar algunos significantes con su significado, ya que refieren “no sé” en algunas alternativas. La aplicación del ítem Verbal Icónico se realiza de manera individual. Se observa dificultad para comprender instrucciones durante la aplicación ya que los niños preguntan reiteradas veces “¿cuál tengo que marcar?”, por lo que se repite más de una vez la instrucción de cada ejercicio. El grupo presenta una actitud entusiasta frente a la aplicación del test.

III.1.3 Tabla de observación: Participación e Interés en cuentos

Tabla observación: Participación e Interés en cuentos

Nivel de interés y participación: **A** alta, **M** media, **B** baja

Niño / Indicador	Hace como si lee	Hace como si leyera a otros	Se acerca espontáneamente a la biblioteca de la sala de clases	Muestra interés en lectura de cuentos	Muestra interés en visitar la biblioteca del colegio
Niño 1	B	B	B	B	A
Niño 2	B	B	B	B	A
Niña 3	M	M	B	M	A
Niña 4	A	A	M	A	A

Análisis:

En la sala de clases, en el momento de trabajo libre donde los niños pueden acceder de manera espontánea a la biblioteca de aula, se observa un bajo nivel de participación en todos los indicadores. En momentos de lectura de cuentos, el grupo tiene dificultad para mantener la atención – concentración, muestran bajo interés por narraciones en inglés y/o español, y no participan durante y después de la lectura realizada por la educadora. Se observa mayor interés y participación cuando se invita al grupo a visitar la biblioteca del colegio, una instancia de 45 minutos, cada dos semanas.

III.1.4 Evaluación Primer y Segundo semestre de Comprensión Narrativa

Se realiza una lectura de cuento en inglés a todo el grupo curso y luego se comenta el cuento. Se realizan tres preguntas inferenciales de manera individual en español.

Cuento: "The Rainbow Fish", Marcus Pfister

Preguntas

- 1- ¿Por qué el pez se sentía solo?
- 2- ¿por qué crees que el pez fue a hablar con el pulpo?
- 3- ¿Por qué se sintió tan feliz cuando regaló todas sus escamas?

Se vuelve a leer el cuento al grupo de estudio (grupo chico) y luego se realizan las preguntas de manera individual. No hay respuesta, por lo que se decide leer el cuento de manera individual en inglés y en español, luego se realizan las preguntas en español. Se observa en el grupo dificultad para comprender preguntas inferenciales, dificultad para identificar las partes de la historia y recordar personajes secundarios.

III.2 Síntesis Diagnóstica: Barreras, integración e interpretación de resultados.

A partir de la descripción del caso y de las evaluaciones aplicadas al grupo de 4 niños escogidos, se obtuvieron datos cualitativos y cuantitativos en relación a los aspectos a trabajar con el grupo. Se puede inferir que el grupo pertenece a familias de un alto nivel socioeconómico y cultural, que consideran relevante el aprendizaje de una segunda lengua ya que han escogido pertenecer a un colegio que posee un programa de inmersión total en el idioma inglés. Esto implica que niños y niñas, nativos del idioma español, se enfrentan al aprendizaje de todas las áreas con una dificultad mayor: la segunda lengua.

Según el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA), existen barreras y facilitadores para el aprendizaje. La segunda lengua implica una barrera para el lenguaje ya que impide un menor desarrollo de la lengua nativa. Al aplicar los test de evaluación en español, en donde presentan bajo rendimiento, se observa la necesidad de trabajar las habilidades de comprensión narrativa en ambas lenguas, para un desarrollo equilibrado y significativo.

Otra de las barreras observadas es alto nivel de exigencia académica en que se encuentra inserto el grupo. La instrucción y la evaluación de los aprendizajes es en el inglés, y se espera del grupo la capacidad de desarrollar esos aprendizajes en contextos grupales, por lo que el apoyo académico personalizado es indispensable en estos casos en particular. De esta manera, se considera que el ambiente no propicia en el grupo reales oportunidades para

el aprendizaje, para desenvolverse de manera segura, y para comprender y participar en las experiencias de aprendizaje que se les presentan.

III.3 Requerimiento Educativo

En base a lo anteriormente expuesto, el estudio de caso requiere un plan de trabajo que les permita superar barreras y dificultades en cuanto a sus propias necesidades educativas. El plan de trabajo debe ser enfocado en habilidades del lenguaje que favorezcan la comprensión narrativa de cuentos en español e inglés, que les permitirá aumentar el nivel de vocabulario, generar inferencias y desarrollar memoria de trabajo. Esto con el fin de enfrentar con más herramientas, todo tipo de experiencias de aprendizaje en la segunda lengua y una participación más activa en espacios de aprendizaje grupales.

Es así, como la estrategia psicopedagógica apunta al desarrollo de habilidades para la comprensión auditiva y a la adquisición de nuevo léxico, de manera lúdica y adecuada al nivel de desarrollo del grupo.

IV MARCO TEÓRICO

A partir del diagnóstico realizado se considera relevante profundizar en algunas temáticas del lenguaje y el desarrollo de la comprensión narrativa, con el fin de comprender, desde el fundamento teórico, los requerimientos educativos del estudio de caso.

Desde una mirada contextualizada en Chile, se aborda el lenguaje desde las Bases Curriculares de la Educación Parvularia y lo que se espera de niños y niñas en etapa preescolar en el área de lenguaje. Una vez abordado el desarrollo del lenguaje en las diferentes etapas del desarrollo, se aborda la comprensión narrativa y las habilidades que la componen, dentro de un contexto bilingüe inglés, para comprender las necesidades educativas especiales del grupo.

IV.1 Desarrollo del lenguaje y su Importancia en el Aprendizaje

IV.1.1 Lenguaje según Bases Curriculares de la Educación Parvularia.

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (BCEP) se dividen en tres ámbitos: Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno. El ámbito de Comunicación Integral se desglosa en dos núcleos: Lenguaje Verbal y Lenguajes Artísticos.

Según las B CEP, 2018, refiere que la comunicación constituye el proceso central mediante el cual niñas y niños desde los primeros años de vida intercambian y construyen significados con los otros. La interacción con el medio, a través de diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar vivencias de todo tipo, acceder a los contenidos culturales, producir y comprender mensajes cada vez más elaborados y ampliar la capacidad de actuar en el medio. La comunicación potencia las relaciones que los párvulos establecen consigo mismo, con las personas y con los distintos ambientes en los que participan. (p.66)

El lenguaje permite a niños y niñas desenvolverse en entornos cada vez más complejos e interactuar y participar con otros. El lenguaje potencia el pensamiento y la capacidad de expresarse y actuar utilizando un repertorio lingüístico cada vez más rico y nutrido.

El lenguaje verbal es un recurso para comunicar y expresar pensamientos, sensaciones, emociones, vivencias y deseos, además “organizan y controlan su comportamiento e interpretan y construyen el mundo que habitan.” (B CEP, 2018, p.67) A su vez, adquiere especial relevancia en el desarrollo del pensamiento y en las interacciones sociales. En la primera infancia los primeros referentes son los adultos significativos que rodean al niño o niña, y luego sus pares, con quienes interactúa y se comunica, “ampliando sus posibilidades de significación y comunicación.” (B CEP, 2018, p.67)

Así también, se señala la importancia de preguntas que generen resolución de problemas o formulación de conjeturas y que favorecen el lenguaje verbal. A su vez, las preguntas de niños y niñas contribuyen a la construcción y comprensión de mensajes cada vez más complejos.

IV.1.2 Etapas del Desarrollo del Lenguaje

Existen distintas teorías que intentan explicar cómo se desarrolla el lenguaje en el ser humano. Las etapas de evolución lingüística se desprenden de las teorías que abordan estudiosos pertenecientes a diversas disciplinas. Los lingüistas han observado el lenguaje infantil y destacando la capacidad del ser humano de manejar un sistema comunicacional tan complejo como lo es el lenguaje en tan corto tiempo.

Para comprender la evolución del proceso de adquisición del lenguaje en el niño y la niña es necesario mencionar dos funciones vitales del lenguaje: la comunicación, entendida como la capacidad de intercambiar información con otros, y la función representativa, que diferencia el lenguaje humano del de los animales.

“La representación, o un sistema de representación, es un conjunto de reglas mediante las cuales se puede conservar aquello experimentado en diferentes acontecimientos” (Bruner, 1984, p.122).

Según Castañeda (1973) la aparición del lenguaje “da lugar a tres consecuencias esenciales: el inicio de la socialización, donde es necesario el lenguaje como medio de comunicación; la aparición del pensamiento propiamente dicho, teniendo como soporte el lenguaje interior y el sistema de signos; y, por último y sobre todo, la interiorización de la acción como tal, la que de puramente perceptiva y motriz que era hasta entonces, pasa a ser representada y reconstruida en el plano intuitivo de las imágenes y de las "experiencias mentales". (p.9)

Ahora bien, las divisiones de las etapas de adquisición del lenguaje varían dependiendo del estudio y su enfoque. Las divisiones responden a un punto de vista cronológico y en otros casos responden solo a criterios lingüísticos. Desde el punto de vista cronológico, Navarro (2003) realiza una síntesis de las etapas del desarrollo del lenguaje basada en las teorías de Buner (1976), Jakobson (1973) y Alarcos (1976), e investigadores como MillánChivite (1995-96), Castañeda (1999), entre otros. Destacando cierta flexibilidad para cada niño y niña, ya que “cuando lo apliquemos a un niño en concreto, podemos encontrar variaciones. Estas se deben, en algunos casos, a aspectos mencionados en el apartado anterior: estado y función del aparato anatómico y sistema nervioso, del aparato psicológico, de las condiciones de educación y de las características del lenguaje de las personas que rodean al niño” (Navarro, 2003, p.325).

- 1- Etapa prelingüística (0-10 meses). Se compone de dos etapas:
 - a. Prebalbuceo
 - i. 0-2 meses: Vocalizaciones reflejas y gorjeo
 - b. Balbuceo
 - i. 3-6 meses: Juego vocal
 - ii. 6-9/10 meses: Imitación de sonidos.
- 2- Inicio de la etapa lingüística (10-14 meses)
 - a. Etapa holofrástica
 - i. Constitución del signo lingüístico con carácter oral (10-12 meses)
 - ii. Evolución del signo hacia la palabra (13-14 meses)
 - iii. Incremento del vocabulario (15-16 meses)
 - iv. Incrementos del repertorio lingüístico (17-18 meses)
 - b. Etapa Sintáctica (A partir de los 18 meses): El niño comienza a articular palabras en frases y oraciones simples.
- 3- Inicio de la Función Simbólica (2 años): El niño tiene la capacidad de representar mentalmente las cosas y evocarlas sin necesidad de que éstas estén presentes.
 - a. 2-3 años: Incremento rápido del vocabulario. Mayores destrezas sintácticas.
 - b. 3-4 años: vocabulario de 1.500 palabras aprox.

- c. 4-5 años: vocabulario de 2.300 palabras aprox. "...el niño suele estar ya capacitado para responder a preguntas de comprensión referentes al comportamiento social aprendido, dado que su lenguaje ya se extiende más allá de lo inmediato. Esto se debe a la capacidad simbólica del niño y, como tal, puede evocar y representarse mentalmente las cosas, acciones y situaciones, trascendiendo la realidad y el presente" (Catañeda, 1999, p.47).
- d. 5-6 años: "El niño supera también el período egocéntrico y su pensamiento se torna lógico-concreto. Ahora es capaz de tomar en cuenta los comentarios y críticas de los demás con respecto a su persona, lo cual no ocurría en edades anteriores" (Catañeda, 1999, p.48).

Cabe destacar la importancia del entorno familiar y el ambiente afectivo que rodea al niño durante sus primeros años de vida. Los padres o primeros cuidadores proveen una serie de estímulos que favorecen el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Las etapas del desarrollo del lenguaje se verán favorecidas en un ambiente emocional adecuado, en donde se estimule la comunicación del niño con todos los que lo rodeen.

IV.1.3 Comprensión narrativa en edad preescolar

La comprensión narrativa se refiere a la comprensión de historias o cuentos escuchados, es decir, comprender auditivamente una historia leída por alguien. Para el desarrollo de la presente propuesta psicopedagógica se abordará específicamente la comprensión auditiva de cuentos infantiles, y se referirán “comprensión narrativa” y “comprensión auditiva” aludiendo al mismo concepto.

Según Van den Broek et al. (2005) en su estudio sobre “Evaluación de las habilidades de comprensión en niños pequeños”, la “comprensión” no es un fenómeno único sino más bien una familia de habilidades y actividades, por lo que la “comprensión” en sus diversas formas no puede ser cuantificada o evaluada sin considerar todas sus dimensiones.

Diversos estudios han abordado el tema, describiendo aquellas habilidades que favorecen una mejor comprensión auditiva. Tal como señala Van den Broek et al. (2005), el desarrollo cognitivo (determinado por el nivel de desarrollo) de un niño está directamente relacionado con las habilidades de inferir información no textual, memoria semántica que permita crear relaciones significativas de tipo asociativa, espacial, causal y referencial, y la elaboración de una red de relaciones entre las diferentes partes de la historia. Sobre el desarrollo de la habilidad de comprender, es crucial considerar la importancia de diferenciar entre las distintas edades y los tipos de procesamientos en los

cuales los niños pequeños crean relaciones, y en la eficiencia y contenido de esos procesos.

La información que entrega la lectura de una historia es de tipo literal e inferencial, es decir, para comprender una historia hay aspectos que aparecen explícitos en ella y que son de tipo literal, sin embargo otros aspectos y relaciones significativas entre las partes de la historia requieren inferir ciertos elementos para comprenderla en su totalidad. “Recuperar e interpretar la información literal es el primer paso para comprender una narración. Por ello, tanto el vocabulario como el conocimiento previo están ligados a la comprensión de una historia.” (Cain, Oakhill, Barnes & Bryant, 2001; Cain, Oakhill & Bryant, 2004; Kendeou, Rapp & van den Broek, 2003; Lynch et al., 2008 citado por Strasser et al. 2010).

Para comprender una historia, muchas son las variables que determinan el grado de comprensión, entre ellas, Van den Broek et al. (2005) citado por Strasser et al. (2010) señalan que “la comprensión es un conjunto de habilidades y destrezas que involucra: a) la interpretación de información literal, b) el uso de conocimiento previo y c) la construcción de una representación coherente y significativa del texto.” Por ello, las habilidades de recordar y crear relaciones a partir de la información literal se verán determinadas por los conocimientos previos, el vocabulario que maneje cada niño y niña y la capacidad de elaborar representaciones mentales, entre otros.

IV.1.4 Vocabulario receptivo

Una de las habilidades del lenguaje que tiene directa relación con la comprensión narrativa es el vocabulario receptivo. El vocabulario receptivo de un niño consiste en palabras que él entiende cuando las oye o las lee, mientras que el vocabulario expresivo de un niño consiste en palabras usadas cuando él habla. Esto implica que un niño puede manejar un vocabulario receptivo mayor que el expresivo, ya que comprende el significado de palabras que de por sí no utiliza. Se requieren múltiples oportunidades para que un niño utilice una palabra de manera apropiada y en diferentes contextos.

Estudios han determinado que la cantidad de vocabulario que comprende un niño está directamente relacionada con la habilidad de comprender una narración. Alldrin (2010) estima que un niño necesita comprender al menos un 90% de las palabras en un texto para comprender el significado del texto, y ser capaz de inferir el significado del 10% restante. Un proceso similar ocurre en el lenguaje oral, en donde el conocimiento crea significado.

La adquisición del vocabulario comienza en la primera infancia. “La cantidad de palabras que un niño escucha y las experiencias que ese niño o niña tenga con aquellas palabras desde la infancia, afecta la cantidad de vocabulario o el conocimiento de palabras que el niño tenga en el futuro”

(Alldrin, 2010) Esto debido a que mientras la exposición a cada palabra sea mayor y variada en contexto, mayor será la comprensión de ésta.

IV.1.5 Memoria de trabajo

La memoria, desde el enfoque neurobiológico, según Etchepareborda & Abad-Mas (2005) “es la capacidad de retener y de evocar eventos del pasado, mediante procesos neurobiológicos de almacenamiento y de recuperación de la información, básica en el aprendizaje y en el pensamiento.” Esto implica que existen una serie de procesos mentales durante los primeros años de vida y que permiten a niños y niñas retengan y aprendan experiencias que les permitan conocer y adaptarse al entorno.

Durante los primeros años de vida la memoria responde a estímulos sensoriales, más tarde a conductas repetitivas y finalmente, surge la memoria que responde al conocimiento. Estudios neurocientíficos destacan tres procesos básicos relacionados a la memoria:

1. Codificación de la información: Adquisición de información nueva a través de mecanismos que dependen en gran medida de la atención, la concentración y el ambiente emocional que rodea al niño.

2. Almacenamiento de la información: La información se ordena y categoriza.
3. Evocación o recuperación de la información: Capacidad para recuperar la información almacenada y utilizarla de manera efectiva.

Por otra parte, existen niveles de memoria que nos permiten un adecuado desempeño en diferentes circunstancias de la vida diaria: Memoria inmediata, Memoria mediata o de trabajo y Memoria diferida o a largo plazo. Cada etapa responde a una necesidad del ser humano para su desarrollo y funcionan de manera simultánea.

Un factor relevante relacionado con el desarrollo de la habilidad para comprender narraciones tiene directa relación con la memoria de trabajo (MT) ya que “guarda y procesa durante breve tiempo la información que viene de los registros sensoriales y actúa sobre ellos y también sobre otros.” (Etchepareborda& Abad-Mas, 2005, p.80).

Etchepareborda& Abad-Mas (2005) refieren que la MT nos capacita para recordar la información pero, es limitada y susceptible de interferencias. Esto implica que es susceptible a factores como la atención y la concentración, fuertemente ligados a niños con dificultades para comprender narraciones. Baddeley describe la MT como “un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de información en la mente, compararlos, contrastarlos, o en su lugar, relacionarlos entre sí. Se

responsabiliza del almacenamiento a corto plazo, a la vez que manipula la información necesaria para los procesos cognitivos de alta complejidad.”

IV.1.6 Alfabetización espontánea

El inicio de la lectura, específicamente la comprensión lectora, tiene una fuerte relación con todos aquellos eventos que ocurren durante los primeros años de vida. Surge entonces el concepto de alfabetización espontánea o temprana, que se refiere a “la adquisición de la lengua escrita desde la primera infancia.” Braslavsky (2000). En la etapa preescolar se desarrollan habilidades psicolingüísticas y socioculturales que son la base de la alfabetización. Entre las habilidades de alfabetización temprana, las más estudiadas han sido la conciencia fonológica, el vocabulario y el reconocimiento de letras. Por otra parte, la comprensión narrativa aparece en las últimas décadas como una habilidad crucial para futuros aprendizajes.

Según Strasseret al. (2010) la comprensión narrativa “tiene una relación predictiva con el rendimiento lector futuro y los procesos de comprensión son generalizables a otros contextos”, esto debido a que “la comprensión narrativa en la etapa preescolar se relaciona con la comprensión lectora en la etapa escolar”.

Desde el enfoque psicolingüístico, la exposición a textos narrados, entornos letrados, adultos lectores, entre otros, favorece una mayor comprensión del lenguaje escrito en edades posteriores. Desde el enfoque sociocultural, la alfabetización es un proceso social que se inicia en la infancia temprana. Es decir, todas aquellas experiencias que estén relacionadas con narraciones en contextos grupales son predecesores de una alfabetización exitosa. Houston-Price & Horst (2016) señalan que los procesos para la comprensión narrativa emergen durante la infancia y mejoran con la exposición narrativa, confianza y soporte del adulto. Los procesos de comprensión implican la construcción de representaciones mentales significativas de las narraciones.

IV.2 Habilidades que conforman parte de la comprensión narrativa

Houston-Price & Horst (2016) señalan, desde el paradigma Constructivista, que la comprensión narrativa es la comprensión coherente que resulta de los procesos de superposición para la comprensión de una representación mental. Afirmando que quien intenta comprender busca el significado dentro de las narraciones. Estudiosos como Graesser, van den Broek, Trabasso y otros, citado por Houston-Price & Horst (2016), identifican habilidades como la integración de conocimiento previo, un centro de estructuras para la comprensión, y generación de inferencias de causalidad como procesos de superposición que asisten el mantenimiento de detalles relevantes de una narración en la memoria. La comprensión exitosa ocurre cuando estos procesos convergen en una representación mental significativa y coherente.

- a. Integración del conocimiento: El proceso de integración del conocimiento requiere acceso a un depósito de conocimiento genérico del mundo y a experiencias personales para construir representaciones mentales de una narración. El conocimiento previo compensa los vacíos para obtener coherencia en una narración, o cuando la información es ambigua, permitiendo la formulación de inferencias. La comprensión narrativa es vulnerable frente a deficiencias en del conocimiento previo, particularmente en niños que tienen menos experiencias del mundo.

- b. Centro de estructuras para la comprensión: Trabasso, citado por Houston-Price & Horst (2016) señala que las narraciones y las experiencias diarias siguen un patrón directo de acciones y eventos entendiendo las conexiones entre los motivos de los personajes y los eventos de la narración, esenciales para formular representaciones mentales coherentes. Los elementos fundamentales de la estructura de una narración son los objetivos, intentos y resultados.
- c. Generación de inferencias de causalidad: Las inferencias de causalidad apoyan la integración del conocimiento y la comprensión y el entendimiento de la estructura narrativa al conectar tiempo y lugar de las acciones, personajes, metas y motivaciones de los personajes, estados internos y otros eventos narrativos. Las inferencias de causalidad permiten al oyente completar vacíos de información.

IV.3 Educación para la comprensión narrativa en edad preescolar

Según Houston-Price & Horst (2016), estudios basados en investigaciones de niños pertenecientes a familias con ingresos medios y altos señalan que los precursores de los procesos básicos de comprensión narrativa emergen durante la infancia y alcanzan niveles de madurez alrededor de los 9 años de edad. A partir de los 8 meses de edad, los niños ya comienzan a exhibir la cualidad humana de encontrar sentido al mundo buscando significado.

El desarrollo de los procesos de comprensión narrativa alcanza un período crítico entre los 3 y 5 años de edad. A la edad de 3 años los niños difícilmente logran elaborar representaciones narrativas coherentes, ya que tienen dificultad para identificar los elementos esenciales de una narración y poseen un conocimiento limitado del mundo. A la edad de 4 años los niños se encuentran en un proceso de transición, en el que son más sensibles a las relaciones entre los eventos de una narración. Alrededor de los 5 años de edad, los niños comienzan a utilizar procesos mentales más maduros, debido a la capacidad de integrar experiencias al contenido de las narraciones, lo cual eleva el número y la complejidad de las inferencias.

Para Trabasso(1980) realizar inferencias implica una serie de prerrequisitos: conocimiento previo, vocabulario, conocimiento de las interacciones sociales y conocimiento de las relaciones de causalidad entre

eventos (habilidad para identificar causas y consecuencias). Por otra parte, señala que cuando el niño genera una inferencia lo que hace es encontrar relaciones lógicas y/o semánticas entre los eventos expresados en una narración.

La educación para la comprensión narrativa implica, y basado en los factores antes mencionados, énfasis en identificar y profundizar las habilidades que permitan elaborar inferencias. La comprensión narrativa en edad preescolar implica desarrollar una serie de estrategias que favorezcan ampliar los conocimientos del mundo, las interacciones sociales, causas y consecuencias, entre otros, junto a ampliar el vocabulario, para así elaborar inferencias y obtener una mejor comprensión auditiva. Para Trabasso (1980) las representaciones mentales permiten reconstruir y recontar historias, resumir historias, detectar las ideas centrales, identificar el orden temporal de los eventos, responder preguntas de sondeo de causa, consecuencias, o hechos, parafrasear eventos, y dar distintos puntos de vista de la narración.

IV.4 Aprendizaje del lenguaje en Contexto bilingüe

Algunas definiciones para el término “bilingüe” señalan que es un “proceso que permite acercarse a una segunda cultura que posee una lengua propia, permitiendo así la adquisición de un nuevo medio de comunicación y de un modo de entender el mundo.” (Medina 1978)

Según Jalles (2003) el bilingüismo consiste en la facultad que posee un individuo para expresarse en una segunda lengua adaptándose fielmente a los conceptos y estructuras propios de la misma sin parafrasear la lengua nativa. Implica la presencia en el mismo sistema neuro-psíquico de dos esquemas paralelos, pero enteramente distintos, en la conducta verbal.

Según Jalles (2003, p. 172-173) el sujeto considerado bilingüe: Conoce y tiene un cierto dominio de dos lenguas en una de las cuatro macrohabilidades lingüísticas básicas: hablar, escribir, comprender o leer; y cambia automáticamente de código lingüístico, con gran velocidad y espontaneidad.

Cabe destacar que la propuesta psicopedagógica se sitúa bajo un modelo de enseñanza bilingüe, sin embargo el grupo de estudio no es bilingüe, ya que son niños y niñas que dominan la lengua materna y se encuentran en un proceso de aprendizaje formal de la segunda lengua, inglés. Esto conlleva a que la metodología de enseñanza en una segunda lengua tiene por objetivo el aprendizaje de esta misma. “Los programas de enseñanza bilingüe utilizan el lenguaje como un medio de instrucción, es decir, los programas de enseñanza

bilingüe enseñan contenidos a través de una lengua adicional, una diferente a la que se utiliza en casa de los niños.” (García, 2011)

Desde los años 60 el bilingüismo comienza a tomar fuerza entre estudiosos correspondientes a los campos de la neurolingüística, la psicolingüística y de la educación. Anterior a aquella década, se desconocía el impacto del bilingüismo en éstas áreas. Actualmente, los estudios apuntan a un concepto que conduce al desarrollo de habilidades cognitivas. “La tendencia actual en el campo de la sociolingüística y de la psicolingüística es considerar que el bilingüismo ofrece una ventaja sociopolítica y cognitiva.”(Signoret, 2003, p. 7)

Ronjat (1913) resalta los beneficios que tiene el bilingüismo para el desarrollo ya que “considera que el bilingüismo, y las diferencias entre los idiomas, promueven el desarrollo cognitivo y lingüístico del niño. Promueve inclusive el desarrollo de la lengua materna.” (Signoret, 2003, p. 11). Este autor además señala que no existen indicios de que la enseñanza de una segunda lengua perjudique o interfiera en el desarrollo de la lengua materna, por el contrario, los niños desarrollan una conciencia lingüística que les permite comprender su propio desarrollo.

La conciencia lingüística impacta favorablemente en el desarrollo lingüístico y cognitivo del niño de edad temprana. Se entiende por conciencia lingüística “la habilidad de pensar y reflexionar acerca de la naturaleza y de las funciones del lenguaje” (Signoret, 2003, p.14). Otros autores “consideran que la

conciencia lingüística en la educación preescolar y en los primeros años de primaria se relaciona con la capacidad del niño de reflexionar acerca de su propio proceso de pensamiento e influye habilidades cognitivas pertenecientes a una amplia gama de contextos” (Signoret, 2003, p.14)

Numerosos autores plantean además que el bilingüismo, en edades tempranas, favorece otras habilidades en edades posteriores. Liberman et al. (1974) plantean una directa relación entre conciencia lingüística y habilidades de lecto escritura, Cummins (1976), Peal y Lambert (1962), Tunmer y Myhill (1984), y Bain (1974), plantean que los bilingües poseen una flexibilidad cognitiva superior a la de los monolingües, Lambert y Tucker (1972) consideran que el desarrollo de dos lenguas desde la infancia permite “una lingüística contrastiva espontánea”, y Pinto (1993) plantea que el cuidado por evitar las transferencias entre las dos lenguas hace que el bilingüe sea “dos veces más cuidadoso en sus selecciones lexicales, sintácticas, fonéticas, pragmáticas, etcétera[...] lo que explica su intuición más aguda de los principios que gobiernan cada lengua y el lenguaje en general”.(p. 128)

Godijns (1996, p. 175) señala que “la experiencia bilingüe desde la más tierna infancia estimula el predominio cerebral izquierdo”, y Duverger (1995) apoya los beneficios del bilingüismo en el desarrollo del lenguaje y además señala que “el bilingüismo y la enseñanza bilingüe desarrollan capacidades de abstracción (la toma de conciencia de la arbitrariedad de la relación

significante/significado), capacidades de forjar conceptos (exposición a interacciones lingüísticas y culturales), competencias de tratamiento de la información más afirmadas (percepciones más amplias y más finas de la capacidad de escucha, de atención, de vigilancia), cualidades de adaptabilidad (alerta intelectual) pero también de creatividad y de pensamiento más abierto y divergente.” (p. 42)

IV.5 Estrategias psicopedagógicas para el desarrollo de la Comprensión Narrativa en Contextos Bilingües

IV.5.1 Neurodiversidad e Inclusión

El concepto de Neurodiversidad fue utilizado por primera vez a fines de los años '90 por Harvey Blume, quien refirió en 1998 que la neurodiversidad es “tan crucial para la raza humana como lo es la biodiversidad para la vida en general”.

Los enfoques de las Neurociencias, Neurobiología y Neuropsicología sustentan los fundamentos de La Neurodiversidad. Los avances en el estudio del cerebro y el funcionamiento cognitivo han permitido reformular el concepto de inclusión en educación. Según el doctor Thomas Armstrong (2018), Psicólogo y especialista en Educación Especial, sustenta la Neurodiversidad en 8 principios básicos:

1. El cerebro humano funciona más como un ecosistema que como una máquina.
2. Los cerebros humanos existen a lo largo de continuos de competencia.
3. La competencia humana se define por los valores de la cultura a la que pertenece.
4. Si se le considera discapacitado o talentoso depende en gran medida de cuándo y dónde nació.

5. El éxito en la vida se basa en la adaptación del cerebro a las necesidades del entorno circundante.
6. El éxito en la vida también depende de la modificación del entorno circundante para satisfacer las necesidades de tu cerebro único (construcción de nicho).
7. La construcción de los nichos deben ser adaptadas a las necesidades específicas de un individuo neurodiverso.
8. La construcción positiva del nicho modifica directamente el cerebro, lo que a su vez mejora su capacidad de adaptación al medio ambiente.

Es posible vislumbrar una transformación social no solo para aquellos estudiantes diagnosticados con Necesidades Educativas Especiales, sino para todos los alumnos de una sala de clases, ya que los principios y enfoques de La Neurodiversidad se basan en la diversidad cognitiva humana en toda su amplitud. Thomas Armstrong en su página web (www.institute4learning.com) señala “Al utilizar el concepto de neurodiversidad para dar cuenta de las diferencias neurológicas individuales, creamos un discurso en el que se puede ver a las personas etiquetadas en términos tanto de sus fortalezas como de sus debilidades.”

Surge entonces el concepto de diversidad cognitiva, basado en la potencialidad humana, en que la clave para apoyar al grupo de estudio está basada en descubrir y enfocarse en sus fortalezas más que en las barreras que

se presentan. Esta nueva mirada permite una nueva concepción de la educación inclusiva, en donde la propuesta educativa favorece las necesidades educativas del grupo en cuestión, sin embargo favorece de la misma manera a todo los niños y niñas que participen en conjunto.

La inclusión aparece entonces como un elemento más a considerar en el desarrollo de un plan de acción y en la elaboración de un prototipo que dé respuesta a las necesidades de todos y todas. La estrategia psicopedagógica pretende ser un modelo inclusivo, que pueda ser utilizado por todos los educadores, en diferentes áreas del aprendizaje. Es por ello que la elaboración del prototipo permite trabajar con un material versátil y adaptable a todo tipo de necesidades.

IV.5.2 Lectura de cuentos infantiles en la segunda lengua

La literatura infantil es en sí misma una estrategia metodológica para la enseñanza de una segunda lengua en espacios inclusivos de preescolar. Los espacios de lectura de cuentos en edades tempranas permiten a niños y niñas adquirir conocimientos y habilidades más allá del aprendizaje de la lengua.

Gosh (2002) citado por Gonzales y Querol (2016, p. 106), en este sentido, propone cuatro razones por las que es positivo el uso de la literatura infantil en el aula para fomentar la adquisición de la lengua inglesa:

1. Motivación: los alumnos se sienten motivados al seguir la historia narrada. Además, ésta les va a proporcionar también un sentido y un contexto en el que se va a introducir la lengua que están adquiriendo.
2. Aprendizaje de la lengua: el cuento va a presentar el lenguaje dentro de un contexto natural, inmerso en una historia, y su utilización, aunque adaptada, no será aislada, sino cohesionada y coherente.
3. Conocimientos literarios: la literatura proporcionará conocimientos literarios y llevará a la reflexión a los niños, haciéndoles pensar en las diferentes situaciones que se sucedan en el cuento, y entendiendo así la forma en que un cuento se desarrolla (introducción-desarrollo-conclusión).
4. Literatura como agente de cambio: en este punto son importantes las moralejas y enseñanzas adquiridas a través de los cuentos infantiles que consiguen que los niños reflexionen acerca de diferentes situaciones cotidianas, ayudándoles a entender mejor el mundo que les rodea y cómo resolver los conflictos.

En la misma línea, Grey (2005) propone 5 razones para enseñar la lengua inglesa a nuestros alumnos mediante la utilización de la literatura, las resumiremos brevemente:

1. La literatura y la cultura van ligadas, ya que a través de la literatura los niños se acercan a otros mundos, a otras culturas, países y tradiciones.

En este sentido, juega un importante papel en la aceptación de culturas diferentes a la suya propia.

2. El hecho de que los cuentos y narraciones no están escritos inicialmente para ser utilizados en las aulas, los hace diferentes de los materiales didácticos, de manera que se convierten en textos genuinos que mantienen la naturalidad del lenguaje en un contexto real.
3. Es muy útil para introducir vocabulario y estructuras en un contexto, facilitando así su memorización y comprensión.
4. El aspecto lúdico de la literatura es importante para mantener motivado al alumnado que sentirá mayor interés por el conocimiento adquirido.
5. La selección de textos será crucial para conseguir que los niños sientan interés por conocer otros textos.

A modo de conclusión, la Necesidad Educativa Especial del grupo de 4 niños evaluados implica un desarrollo gradual de la comprensión narrativa junto a las habilidades que la contemplan.

IV.5.3 Taxonomía de Trabasso

La mente humana alcanza tal nivel de complejidad que es capaz de procesar información y comprender a partir de la elaboración de inferencias mentales. La comprensión es un proceso activo y constructivo, en donde se activan una serie de operaciones mentales para procesar la información, esto

permite construir un significado. La representación mental formada es el resultado de la interacción obtenida a partir de una narración y los conocimientos previos. Bruner (1957) llama a la mente humana máquina de inferencias, al referirse a su destreza para activar el conocimiento ya almacenado y utilizarlo para organizar e interpretar la información nueva, a través del establecimiento de relaciones lógicas independientes de los estímulos.

Las inferencias han cobrado especial relevancia los últimos años, considerada una de las habilidades fundamentales en la comprensión e interpretación de la realidad.

Las inferencias surgen a partir de la extracción de información que no está explícitamente expresada, es decir, información no literal.

Existen diferentes categorizaciones o taxonomías de inferencias, entre ellas la elaborada por Trabasso y Maglianno (1996), quienes establecieron tres tipos básicos de inferencias: explicativas, predictivas y asociativas. Las inferencias explicativas son inferencias que unen información de tipo causal antecedente, esto es, en ellas se une información que aparece en el texto con información del conocimiento previo del lector. Las inferencias predictivas proporcionan información futura o facilitan la revelación de información en función del conocimiento previo del lector y la información explícita contenida en el texto. Por último, las inferencias asociativas proporcionan información

sobre propiedades, relaciones y funciones de los objetos, personas o conceptos que no están expresamente señaladas.

La Taxonomía de Trabasso y Maglianno es una clasificación de inferencias posible de preguntar durante y al finalizar la lectura de una narración, con diferentes niveles de complejidad, que permite activar procesos metacognitivos de comprensión.

Las preguntas inferenciales son las siguientes:

- Motivacional: Explican por qué un personaje hizo algo, qué fue lo que lo motivó a actuar de determinada manera.
- Capacidad: Justifican la capacidad que tiene el personaje de realizar una acción, de qué manera logra llevar a cabo la actividad.
- Causa psicológica: Explican cuáles son las razones psicológicas que tiene un personaje para estar o ser de determinada manera o para hacer algo.
- Causa Física: Explican de qué manera- mecánicamente hablando- un personaje hizo algo o se desencadenó un suceso que implicó un soporte físico.
- Espacio temporal: Señalan en qué momento ocurrió un hecho puntual, o explican el ordenamiento de hechos situaciones del relato.
- Pronominal: Es saber de quién se habla a partir del uso de pronombres o a partir de las desinencias verbales en tiempo, género y número.

- Léxica: Explican un concepto nuevo, desconocido a partir de las claves contextuales, claves que sirven para identificar palabras impresas mediante otras que las rodean.
- Evaluativa: Implican juicios valorativos sobre lo leído en relación con las acciones de los personajes o los sucesos ocurridos.

Durante la revisión teórica del desarrollo del lenguaje en las diferentes etapas del desarrollo del ser humano desde su nacimiento hasta los 6 años de vida, junto al desarrollo de las habilidades que conforman la comprensión narrativa, y la importancia de estrategias psicopedagógicas que permitan el aprendizaje en contextos inclusivos y enriquecidos, se ha buscado rescatar y destacar elementos relevantes para la comprensión de cuentos infantiles de una segunda lengua, en este caso el inglés.

Las necesidades educativas especiales del grupo de cuatro niños, requiere el estudio del desarrollo del lenguaje, e insertar al grupo en la etapa natural de desarrollo en la que se encuentran. Junto a ello, comprender y enumerar aquellas habilidades que permiten una adecuada comprensión narrativa, de cuentos infantiles en inglés, y que aborden temáticas significativas para los niños.

Junto a esto, se ha considerado relevante describir cada una de las habilidades, para obtener una visión general y a su vez detallada de la

comprensión narrativa, vista entonces como un conjunto de habilidades a estimular.

Es necesario destacar de esta fundamentación teórica, la importancia de utilizar material y cuentos lúdicos, atractivos para los niños, que generen un interés por descubrir toda la magia que los cuentos pueden entregar, en contextos de aprendizaje socialmente construido. La importancia de cuentos infantiles que aborden temáticas significativas, imágenes llamativas, adecuadamente narradas, y que permitan elaborar conversaciones grupales en donde escuchamos y aprendemos de otros y otras, favorece profundamente la comprensión narrativa en edades tempranas.

Por último, en cuanto al grupo particular de 4 niños evaluados, es fundamental la adquisición de vocabulario, tanto en español como en inglés, para una mayor motivación e interés por la escucha de cuentos infantiles, la comprensión eficaz y la participación activa en conversaciones dentro del grupo curso.

A modo de conclusión, los elementos recogidos dentro del presente marco teórico en relación al desarrollo del lenguaje y al desarrollo de la comprensión narrativa, respaldan el diseño y elaboración de una propuesta psicopedagógica que responda a las necesidades educativas especiales del estudio de caso en particular.

VEstrategia Psicopedagógica

V.1 Objetivos de la Estrategia psicopedagógica

La estrategia psicopedagógica ha sido nombrada “La Magia de los Cuentos Infantiles” y responde a la pregunta, ¿Cómo promover un desarrollo eficaz de la comprensión narrativa de cuentos infantiles en inglés, en niños de 4 y 5 años de edad de habla nativa español?

El objetivo general de la estrategia psicopedagógica es potenciar la comprensión narrativa para favorecer la habilidad de inferir información no literal de la lectura de cuentos en inglés en niños de 4 y 5 años de edad.

Los objetivos específicos son:

A través de la intervención psicopedagógica, los alumnos lograrán:

1. Comprender información no literal en cuentos, para mejorar la habilidad de inferir información a través de un prototipo pertinente a las necesidades del estudio de caso, lúdico, funcional y estéticamente atractivo para los alumnos.
2. Aumentar vocabulario en inglés y español para comprender cuentos narrados a través de la exposición sistemática de narraciones durante el año escolar y el uso del prototipo.

3. Mejorar la expresión oral en inglés y español para compartir ideas, análisis de información, pensamientos y vivencias, a través de la exposición sistemática de narraciones durante el año escolar y el uso del prototipo.

El desarrollo de la comprensión narrativa está directamente relacionado con el desarrollo de habilidades previas que favorecen la “comprensión” de historias escuchadas. Por consiguiente, se consideran todas aquellas habilidades previas para el desarrollo de la comprensión auditiva dentro de la propuesta psicopedagógica: vocabulario, integración de conocimiento previo, conocimiento de las interacciones sociales y conocimiento de las relaciones de causalidad entre eventos (habilidad para identificar causas y consecuencias).

V.2 Descripción de la Estrategia Psicopedagógica

Según lo anteriormente señalado, el prototipo diseñado atravesó una serie de etapas para llegar al producto final. La interrogante principal fue ¿Cómo diseñar un prototipo que permita generar espacios de conversación a partir del desarrollo de inferencias en base a la lectura de cuentos infantiles en niños de nivel prekinder? Esto implica diseñar y elaborar un prototipo que sea atractivo para los niños de 4 y 5 años de edad, que permita “jugar” con preguntas extraídas de la Taxonomía de Trabasso, que cumpla con los objetivos específicos de la estrategia psicopedagógica diseñada, y que permita potenciar habilidades de los primeros niveles de la Taxonomía de Bloom.

En una primera instancia se realizaron bocetos de un material circular, que permitiera a los niños interactuar, tocar, mover, sacar y pegar elementos, y que junto a la mediación de la educadora, permitiera a niños y niñas elaborar inferencias.

El primer boceto consistió en tres ruedas giratorias unidas por un eje central. Cada rueda tenía por propósito entregar una opción para realizar una dinámica de resolución de preguntas en base a la lectura de cuento. Las tres ruedas, al ser manipuladas por los niños, seleccionan un niño o niña que respondería a la pregunta, un tipo de pregunta, y un cuento. Las dificultades que se presumieron de este primer modelo fueron que el modelo no sería lo suficientemente atractivo para los niños, eran muy pocas las oportunidades de

interactuar con el material (ya que solo se giraban una vez las tres ruedas para realizar la experiencia) y la experiencia se centraba mayormente en el cuento narrado y no en el prototipo.



Modelo 1

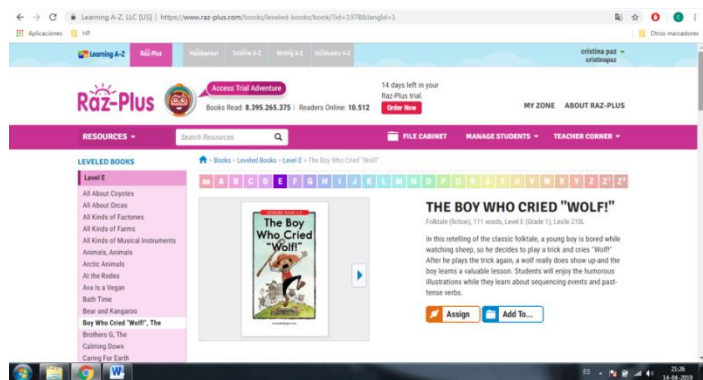


El segundo prototipo se modificó pensando en obtener múltiples oportunidades para jugar, incluyendo actividades que permitieran el movimiento y el juego, para un mejor enfoque a la etapa de desarrollo en que se encuentran los estudiantes. Para ello se diseñaron dos ruedas visualmente atractivas, con una flecha en el centro, que permite escoger aleatoriamente preguntas, actividades y premios. Se diseñaron dos ruedas para trabajar en dos grupos más reducidos en cuanto a cantidad de niños.

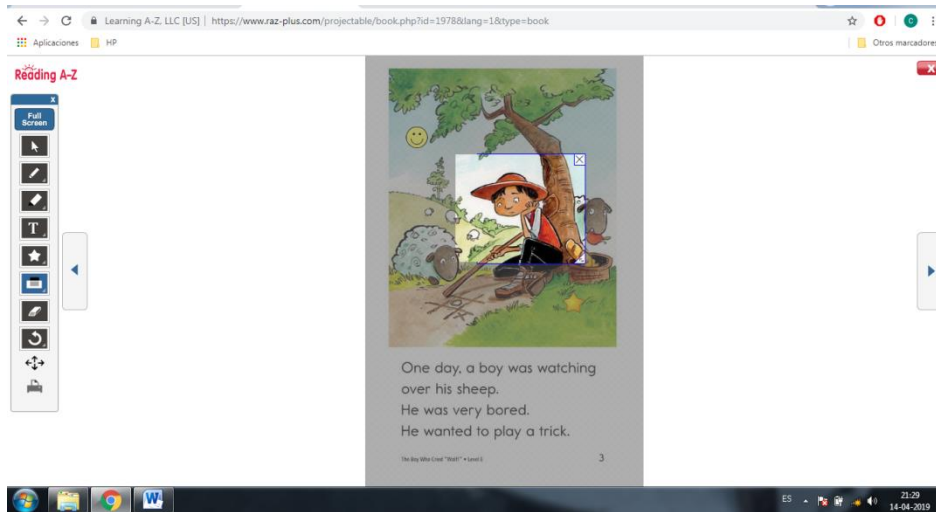


El DUA propone además el uso de las tecnologías, como una herramienta motivadora y de alto atractivo, lo que permite mantener la atención y la motivación por un tiempo mayor. Es por esto que parte de la estrategia psicopedagógica contempla el uso de cuentos digitales on-line categorizados por nivel de complejidad. Esto permite proyectar los cuentos, ampliar las imágenes, destacar partes específicas de una imagen en particular, utilizar audios e imprimir copias de un mismo cuento. La página web utilizada es

www.raz-plus.com y el nivel de los cuentos debe responder a las necesidades del grupo, por lo que para el estudio de caso se utiliza el nivel E. El sitio web permite



seleccionar los cuentos de acuerdo al nivel de complejidad, favoreciendo a aquellos alumnos que requieran adecuaciones curriculares.



Página web: <https://www.raz-plus.com/books/leveled-books/book/?id=1978&langId=1>

En una última etapa, se elaboran tarjetas con preguntas transferibles, que pueden ser aplicadas a cualquier cuento previamente seleccionado. Es decir, cualquier educador tiene la posibilidad de utilizar el material y adaptarlo a un cuento infantil, utilizando la guía de preguntas extraídas de la Taxonomía de Trabasso. La guía de preguntas consiste en una serie de tarjetas ordenadas de acuerdo al nivel de complejidad y clasificadas de acuerdo a tipo de inferencia.

Finalmente, y en una última etapa de diseño, se realizaron las siguientes modificaciones:

Se agregan “fichas de vocabulario”. Las fichas consisten en figuras circulares de 4 cm. de diámetro con imágenes de vocabulario cotidiano en

inglés (elementos de la casa, prendas de vestir, animales, frutas, verduras, profesiones, lugares cotidianos, etc.). El propósito de la ficha es estimular la respuesta del/la niño/a y aumentar el léxico en la segunda lengua. Se cambia la palabra “premio” por “desafío” con el objetivo de favorecer la motivación intrínseca y el sentimiento de logro.

Se diseña una tabla personal para cada niño/a, en donde podrán pegar con velcro las fichas de vocabulario que obtengan durante el juego.

Se modifica la modalidad de trabajo, disminuyendo la cantidad de niños que participan de la experiencia con el objetivo de aumentar las posibilidades de cada niño para responder preguntas inferenciales. Para ello se divide al curso en tres grupos, dos grupos trabajan con la estrategia psicopedagógica guiados por una educadora y utilizando dos cuentos diferentes. El tercer grupo realiza juego independiente.

Se modifica la presentación digital de cuentos y el tiempo de trabajo de los grupos. En una primera instancia los grupos escucharían y observarían el cuento en formato digital y tendrían 12 minutos para participar de cada centro de actividades y para luego rotar, de esta manera cada grupo podrá realizaría la experiencia psicopedagógica dos veces y tendría una experiencia de juego con material didáctico no guiado. Sin embargo, una vez testeado el prototipo, se cambiaron los cuentos digitales por cuentos reales y se aumentó el tiempo de trabajo de cada grupo, realizando la rotación de los grupos en días consecutivos.

Materiales:

1. 2 Ruletas: El material para elaborar el prototipo es acrílico de colores, el cual fue cortado por una máquina de corte láser.
2. Fichas con imágenes de preguntas y desafíos. Impresión y laminado de imágenes a color.
3. Fichas de vocabulario. Material acrílico de color negro.
4. 2 cuentos previamente seleccionados por las educadoras.

Estrategia Psicopedagógica final:

Se divide al grupo curso en tres grupos. Dos grupos trabajan con la estrategia junto a una educadora y el tercer grupo realiza juego libre con material de la sala. En cada grupo guiado por la educadora el niño o niña escucha la lectura de un cuento y luego participa en el desarrollo de preguntas y juegos de manera aleatoria. Para ello, los niños se sientan en un círculo y se dispone la ruleta en el centro. La educadora además tiene tres cajas, una con un set de preguntas de inferencia, otra con un set de actividades lúdicas cortas llamadas en este caso “desafíos” y una tercera caja con fichas de vocabulario.

La educadora invita a los niños, en orden, a realizar el siguiente procedimiento:

1. Girar la flecha. Puede apuntar aleatoriamente en dos opciones:

- Desafío/Challenge: Saca una tarjeta de la sección y realiza un desafío, por ejemplo, saltar en un pie, correr y tocar, adivinanzas, etc.
 - Pregunta/Question: Saca una tarjeta y responde la pregunta. Si no conoce la respuesta puede pedir ayuda al resto de sus compañeros para recordar la información.
2. Al terminar el desafío o responder la pregunta, el niño o la niña recibe una ficha de vocabulario. Los niños pueden obtener tantas fichas, como cantidad de veces que decidan participar. Cada vez que recibe una ficha deberá repetir el vocabulario de inglés guiado por la educadora. Ejemplo:
- Educadora: “¡Mira! Te tocó “cat”, ¿puedes decir “cat”?”
 - Educadora: “Wow, you got a cat, this is a cat, can you say “cat” with me?”
3. Pone la ficha en su tablero personal.

V.3 Aplicación de los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje en la Estrategia Psicopedagógica

A sí mismo, se considera relevante El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desarrollado por el Centro de Tecnología Especial Aplicada, CAST, ya que “es un marco para mejorar y optimizar la enseñanza y el aprendizaje para todas las personas sobre la base de conocimientos científicos sobre cómo los humanos aprenden.”(Cast.org, 2018)

Los tres Principios que sustentan el DUA, instaurados por Anne Meyer y David Rose, se basan en “tres grandes redes cerebrales que comprenden la gran mayoría del cerebro humano y desempeñan un papel central en el aprendizaje.” Es un modelo del cerebro que permite planificar procesos en base a la variabilidad de quien aprende:

- I. Principio de Representación: El QUÉ del aprendizaje. Presentar información y contenido de diferentes maneras.
- II. Principio de Acción y expresión: El CÓMO del aprendizaje. Diferenciar las formas en que los estudiantes pueden expresar lo que saben.
- III. Principio de Motivación: El POR QUÉ del aprendizaje. Estimular el interés y la motivación para el aprendizaje.

Este modelo permite una variedad de estrategias metodológicas que orientaran los objetivos de la estrategia de intervención psicopedagógica, ya que se consideran los tres principios que el modelo propone.

A través del dispositivo se busca generar instancias que favorezcan al grupo de estudio, y a todo el grupo curso, enmarcando la estrategia bajo el enfoque inclusivo y la mirada de las neurociencias.

De acuerdo a los principios del Diseño Universal del Aprendizaje, la Estrategia Psicopedagógica ha sido diseñada pensando en las necesidades potenciales de quienes accederán al él. El prototipo se caracteriza por ser funcional, ya que proporciona un apoyo lúdico y concreto para que todos y todas los niños con necesidades educativas especiales accedan al mismo aprendizaje de sus pares. Es visualmente atractivo y de naturaleza interactiva, esto significa que se adecúa al nivel de desarrollo, permite ser manipulado y es resistente en el tiempo. A su vez, permite que todos puedan participar en una misma sesión, por lo que es respetuoso de los requerimientos lúdicos propios de la edad. Además, el prototipo posee un bajo costo de elaboración, lo que ha permitido elaborar una copia con el fin de aumentar las posibilidades de interacción de los niños en grupos más pequeños de trabajo.

Otros aspectos del DUA, que inspiraron el diseño del prototipo, fueron romper la dicotomía entre alumnos con y sin discapacidad. Se utilizan diferentes medios de aprendizaje en un mismo diseño, permitiendo ofrecer distintas alternativas para acceder al aprendizaje, en diferentes grados de

dificultad para el logro de los desafíos de cada niño en niña en relación a sus capacidades. El currículo deja de ser discapacitante, ya que permite que todo los niños puedan acceder a él a través del uso de una variedad de recursos pedagógicos, especialmente orientados a que el segundo idioma de enseñanza no sea una barrera para el aprendizaje.

Según las Pautas para la introducción al currículo del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Pastor, 2014) los tres vías de enseñanza más comunes por el profesorado son la vía del habla, el texto escrito y la imagen, vías que poseen ventajas y desventajas para el alumnado. Optar por un único medio de enseñanza tiene por consecuencia que un grupo de estudiantes cuyas capacidades no se condigan con estas vías quedarán inmediatamente excluidos del proceso y que al utilizar las mismas vías de aprendizaje, se activan solo algunas zonas cerebrales y no todas aquellas posibles al utilizar una mayor cantidad de vías de aprendizaje. Es por ello que la propuesta psicopedagógica busca proporcionar nuevas vías de aprendizaje. A través de la manipulación del material concreto y a su vez, el uso de las tecnologías, una herramienta motivadora y atractiva.

Para responder a los principios del DUA, la propuesta responde a los siguientes principios y sus respectivos puntos de verificación:

Principio I Proporcionar múltiples formas de	Principio II Proporcionar múltiples formas de acción y	Principio III Proporcionar múltiples formas de Implicación
---	---	---

representación	representación	
<p>1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información.</p> <p>1.2 Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>1.3 Ofrecer alternativas para la información visual.</p>	<p>4. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.</p> <p>4.1 Proporcionar varios métodos de respuesta.</p>	<p>7. Proporcionar opciones para captar el interés.</p> <p>7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p> <p>7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones.</p>
<p>2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos</p> <p>2.1 Definir el vocabulario y los símbolos.</p> <p>2.4 Promover la comprensión entre diferentes idiomas.</p> <p>2.5 Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios.</p>	<p>5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación.</p> <p>5.3 Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje.</p>	<p>8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia.</p> <p>8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo.</p> <p>8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada.</p>
<p>3. Proporcionar opciones para la comprensión.</p> <p>3.1 Activar los conocimientos previos.</p> <p>3.2 Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales, y relaciones entre ellas.</p> <p>3.3 Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p>	<p>6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas.</p> <p>6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos.</p>	<p>9. Proporcionar opciones para la autorregulación.</p> <p>9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación.</p>

3.4 Maximizar la memoria y la transferencia de la información.		
--	--	--

VI.4 Aplicación del paradigma de Autenticidad en la Estrategia Psicopedagógica

El paradigma de Autenticidad refiere a una nueva mirada de los procesos evaluativos de la enseñanza, en donde se consideran la evaluación, el aprendizaje y la enseñanza como un continuo. La evaluación cumple un rol fundamental e involucra al estudiante con su proceso educativo, permitiéndole generar un cambio en su propia realidad cotidiana.

La evaluación auténtica busca replicar situaciones cotidianas de la vida real dentro del aula, con el fin de situar a los estudiantes en situaciones de la vida real. De esta manera se deben enfrentar a situaciones cotidianas dentro del mundo laboral y encontrar diversas soluciones a éstas, para así poder medir habilidades cognitivas de orden superior. (Villarroel et al., 2017)

La estrategia psicopedagógica diseñada y utilizada en este estudio de caso tiene sus fundamentos en el paradigma de la Autenticidad. Su diseño permite crear un impacto en “la calidad y profundidad del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, y en el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior” (Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda, 2017, p.2) A su vez, “busca presentar un nivel de complejidad cognitiva que demande al estudiante a construir conocimiento, haciendo uso de habilidades cognitivas complejas.” (Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda, 2017, p.2)

Este paradigma sostiene que el aprendizaje debe estar vinculado a situaciones de la vida cotidiana, que sean significativas para los estudiantes.

Esto implica, contextualizar el estudio de caso, identificar las necesidades educativas específicas del grupo y aquellas barreras que impiden un aprendizaje eficaz, y proveer a los estudiantes de habilidades que les permitan resolver problemas o necesidades de la vida diaria.

Con el fin de identificar las necesidades educativas particulares del grupo, se aplicaron diversas evaluaciones psicopedagógicas. Dichas evaluaciones arrojaron resultados similares para los cuatro niños evaluados, presentando dificultad para comprender instrucciones, comprender vocabulario de la vida cotidiana y manejo y comprensión de información.

De acuerdo a la Taxonomía de Bloom, que delimita jerarquizados niveles de procesamiento de aprendizaje cognitivo, desde conocimiento de hechos específicos a niveles más avanzados como analizar o evaluar información (Bloom et al., 1984), es posible identificar aquellos niveles de habilidad cognitiva que se encuentran deficientes en el caso. Se analizan los tres primeros niveles de habilidades presentados por Bloom (1984):

- Conocimiento: Recordar información previamente aprendida. El conocimiento se encuentra en un nivel bajo de aprendizaje. Esto se observa en el estudio de caso en la dificultad para describir, identificar, nombrar, reproducir y seleccionar la información presentada.
- Comprensión: Habilidad para identificar el significado de la información. Observable en la dificultad para explicar e inferir la información presentada.

- Aplicación: Habilidad para transferir o utilizar información aprendida en una nueva situación concreta. Observable en la dificultad para producir, mostrar y resolver seleccionar la información presentada.

Las dificultades recogidas a partir de las evaluaciones realizadas han sido reconocidas y abordadas dentro del diseño de la estrategia psicopedagógica. En el trabajo diario con los estudiantes se utilizan temáticas y elementos cotidianos para el grupo, que sean significativos y contextualizados a la realidad de este. A su vez, se cuida con especial precaución un adecuado nivel de desafío cognitivo, graduando el material en cuanto a dificultad. El objetivo principal es potenciar habilidades que promuevan una mayor comprensión narrativa de los textos infantiles, trabajando nuevo vocabulario en inglés de manera transversal a los cuentos seleccionados y generando motivación por el logro de los aprendizajes junto a una participación más activa.

La elección de los cuentos debe responder al contexto educativo, nivel de desarrollo y a temáticas cotidianas y familiares, en que se desenvuelven los estudiantes. El avance progresivo de las habilidades de conocimiento, comprensión y aplicación, permitirá al grupo obtener una mayor sensación de logro, obteniendo más confianza en sus propias capacidades y una mayor motivación por el logro de nuevos desafíos.

En orden de responder a todas las necesidades anteriormente mencionadas, la estrategia debe cumplir con las condiciones de ser auténtica, situada y contextualizada.

V.4 Testeo de la Estrategia Psicopedagógica

La estrategia psicopedagógica anteriormente descrita, fue testada en grupos mixtos de 9 y 10 niños. Se consideró relevante el ambiente emocional, como una de las variables que podrían afectar la estrategia, por lo que la experiencia se realizó en las dos primeras horas pedagógicas de la mañana, cautelando que todos los niños del grupo curso estuvieran presentes.

Se inició el testeo explicando a todo el curso la metodología de trabajo y en qué consistía cada uno de los centros de trabajo (“centers”). El curso además posee grupos previamente organizados por número de lista: los/as primeros/as 9 niños/as son el grupo verde, los/as siguientes 9 niños/as son el grupo amarillo, y los/as últimos/as 10 son el grupo rojo.

Se utilizó un timer de 13 minutos para marcar el tiempo de trabajo de cada grupo.

Durante el testeo surgieron dificultades de tipo metodológicas, sin embargo, en cuanto al diseño del prototipo, se obtuvieron los resultados esperados. Las dificultades observadas fueron el uso de recursos tecnológicos, material y el tiempo estipulado para cada grupo de trabajo..

En cuanto a los recursos tecnológicos surgieron dos dificultades: el uso de ipads o data dependía de una adecuada conexión a internet, los niños se distraían con el dispositivo perdiendo el foco de atención en el cuento y para mediar el recuerdo de lo leído se debía manipular el cuento varias veces,

dificultado el manejo del dispositivo tanto a la educadora como a los niños/as. En cuanto al material, se observó dificultad en el manejo de la tablita personal para poner las fichas de vocabulario, siendo un distractor y afectando la atención. En cuanto al tiempo de trabajo, la lectura del cuento dependía de variables como la atención del grupo, la movilidad de los niños, el manejo de la ruleta, la fluidez al realizar los desafíos, etc. Estos aspectos influyeron en una disminución de la cantidad de turnos de cada niño/a para participar.

En un segundo testeo se realizaron las modificaciones necesarias de aquellos aspectos que requerían mejorar. Es por ello que se realizó la experiencia con cuentos reales, para que los estudiantes pudieran manipular el cuento de manera cercana, y la experiencia se pudiera realizar fuera del aula, en un espacio en donde disminuyeran factores que pudiesen afectar la atención del grupo. Esto permitió que un grupo realizara el testeo en la biblioteca, y los otros dos grupos en la sala. Esto disminuyó considerablemente el nivel de ruido dentro del aula y favoreció una mejor atención y motivación de los estudiantes. Por otra parte, se modificó el tiempo de aplicación, realizando sesiones de 20 minutos en tres días consecutivos. El tiempo estipulado contempló los tiempos de traslado a la biblioteca, el tiempo destinado a relatar el cuento y el tiempo de trabajo con el prototipo.

Finalmente se eliminó la tablita personal y se construyó una tabla de doble entrada con dos ejes: eje vertical de números y eje horizontal con las imágenes de los niños. La tabla se utilizó de manera grupal, se pegaron con

velcro las fotos de los niños que participaron y cada vez que un estudiante obtenía una ficha, podía pegarla en el tablero arriba de su foto.

Finalmente se realiza un tercer testeo, en donde se realizó una última modificación: la preparación del cuento. A pesar de tener las preguntas en las tarjetas, fue necesario preparar las preguntas de manera previa, con el fin de lograr una dinámica de juego más fluida y lúdica.

En esta tercera instancia de prueba no se observaron limitaciones. La lectura del cuento duró entre cinco y ocho minutos, luego cada uno de los estudiantes pudo realizar preguntas y desafíos obteniendo dos a tres fichas de vocabulario.

V.5 Propuesta de Evaluación del Impacto de la Estrategia Psicopedagógica

Para evaluar el impacto de la Estrategia Psicopedagógica se aplicarán dos instrumentos, uno estandarizado y otro de elaboración propia.

La primera evaluación será Metropolitan Readiness Test, con el fin de comparar los resultados de los puntajes en la etapa diagnóstica y evaluativa. La aplicación de este test será grupal y tiene por objetivo medir aquellas habilidades trabajadas durante la estrategia: comprensión del lenguaje, reconocimiento de significado y uso de un objeto y vocabulario en español.

Al aplicar nuevamente este instrumento se podrán contrastar resultados, identificar si hubo o no un avance significativo del aprendizaje y generar una nueva propuesta de trabajo.

El segundo test para evaluar la estrategia psicopedagógica será de elaboración propia. Se realizará la lectura del cuento infantil "A Mother for Choco" por Keiko Kasza, en inglés y luego se realizarán dos etapas: orden de secuencia lógico temporal y respuesta de preguntas inferenciales. Esta evaluación se realizará de manera individual.

Se entregan tres imágenes del cuento. Cada niño deberá ordenar las imágenes de acuerdo al orden temporal de la historia. Luego deberá responder las preguntas.

De acuerdo a las preguntas trabajadas en la estrategia, se realizarán las siguientes preguntas:

- Causamotivacional: **Who was Choco looking for?** (¿A quién buscaba Choco?)
- Causapsicológica: When the author said: No matter where Choco searched, he couldn't find a mother who looked just like him. **How was Choco feeling?** (La educadora muestra la imagen y realiza la pregunta ¿Cómo se sentía Choco?)
- Espacio temporal: **What did Mrs. Bear do with Choco?** (¿Qué hizo la Señora Oso con Choco?)

Se espera que los estudiantes logren ordenar la secuencia de imágenes temporalmente, siendo capaces de identificar los hechos más importantes del cuento: inicio, desarrollo y desenlace.

En una segunda etapa, se espera que los estudiantes evidencien una mayor comprensión narrativa al ser capaces de responder preguntas inferenciales orientadas a personajes y hechos relevantes de la historia.

Finalmente, se espera que los estudiantes muestren un mayor interés por la narración de cuentos, presentando una escucha activa y realizando preguntas y/o comentarios.

VI. Conclusiones

La Estrategia Psicopedagógica presentada, fue diseñada e implementada a partir de la evaluación psicopedagógica realizada a un grupo de cuatro niños de nivel prekinder. Dicha estrategia responde a los requerimientos educativos del grupo, específicamente a la necesidad de potenciar habilidades que conforman la comprensión narrativa.

El diagnóstico realizado a partir de los resultados de los test MetropolitanReadiness Test, PHMS, test de realización propia para evaluar comprensión narrativa a través de preguntas inferenciales, y tabla de observación de aproximación espontánea a la lectura, dio como resultado que el grupo presenta un bajo rendimiento en todas las áreas. En ambos test estandarizados se observa un bajo nivel de vocabulario en español, dificultad para recuperar información previa y relacionarla con nueva información, dificultad para generar relaciones y ordenar temporalmente hechos relevantes. En las evaluaciones de elaboración propia, se observa bajo interés por la lectura y pobre acercamiento a la lengua de instrucción del centro educativo: inglés.

Una vez identificados los requerimientos educativos, se identifican las principales habilidades y destrezas que favorecen una comprensión narrativa enriquecida. Múltiples son los factores que tributan a una mejor comprensión de aquellas narraciones escuchadas, entre ellas es posible destacar el

desarrollo natural del lenguaje y la exposición del ser humano frente a la lengua oral y su riqueza.

Según las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, la interacción con el medio, a través de diferentes instrumentos de comunicación, permite exteriorizar vivencias de todo tipo, acceder a los contenidos culturales, producir y comprender mensajes cada vez más elaborados y ampliar la capacidad de actuar en el medio. Esto implica que el lenguaje, como parte de la comunicación, permite a los niños y niñas enriquecer las relaciones que establecen con quienes los rodean creando conexiones neuronales, de acuerdo a los estudios basados en las neurociencias, cada vez más complejos. En ambientes culturalmente pobres, en donde los niños se ven privados de un rico lenguaje, las experiencias de aprendizaje se ven afectadas, así como el desarrollo cognitivo y la complejidad de sus interacciones.

Los conocimientos previos y la capacidad que tiene el ser humano para recuperar información, comprenderla, analizarla y reutilizarla en nuevas situaciones son elementos claves para la comprensión narrativa. Diversos estudios presentados en el presente estudio de caso abalan la importancia de las experiencias previas, directamente relacionadas con el nivel de vocabulario.

Finalmente, estudios sobre enseñanza bilingüe señalan que los niños que se ven expuestos a más de una lengua desde la primera infancia presentan una mayor flexibilidad cognitiva, y tienen la capacidad de

comprender de mejor manera otras culturas, ampliando su creatividad, tolerancia y perspectiva del mundo que los rodea.

Una vez estudiados aquellos fundamentos que sustentan la estrategia, se realizó el diseño de un prototipo funcional que fuera atractivo para el grupo de niños y que permitiera trabajar la comprensión narrativa de una manera original y estimulante. Cabe destacar que como requisito el diseño debía ser inclusivo, por lo que la estrategia se testearía con todo el grupo curso, beneficiando a todos y todas.

El objetivo principal de la estrategia psicopedagógica es potenciar la comprensión narrativa para favorecer la habilidad de inferir información no literal de la lectura de cuentos en inglés en niños de 4 y 5 años de edad. A su vez, pretende aumentar el nivel de vocabulario en inglés y generar una mayor expresión oral en la segunda lengua, aspectos que favorecen al grupo en todas las áreas de desarrollo en un ambiente de enseñanza bilingüe. Los resultados esperados en el grupo de estudio son incrementar el interés por la lectura de cuentos y una participación más activa en el desarrollo de preguntas inferenciales a través del juego, y por consiguiente, generar mayores inferencias de los cuentos infantiles, incremento de vocabulario en inglés y una mayor expresión oral en ambos idiomas.

En cuanto a las fortalezas del trabajo realizado, el carácter lúdico e interactivo del material, permiten promover una mayor reflexión frente a cada pregunta, generando un ambiente de discusión más atractivo para los niños. Se

ha observado que en edades tempranas la narración de cuentos se destaca por el goce de la lectura, es por ello, que la estrategia busca mantener la motivación y el disfrute por los momentos narrados, utilizando el juego y las fichas de vocabulario como un medio para el aprendizaje. En cuanto a las debilidades, me atrevo a pensar que durante el trascurso del uso del material, las preguntas de inferencia deberían ser preparadas específicamente para cada cuento antes de la lectura. Esto permitirá una mayor fluidez en la dinámica de trabajo. En especial si la educadora que guía la experiencia no posee un elevado dominio del idioma inglés.

La comprensión narrativa tiene directa relación con todo aquello que comprendemos auditivamente, por ende, implica que niños y niñas desde las primeras etapas de la vida están escuchando a aquellos adultos significativos y están comprendiendo, analizando, creando relaciones, generando significado y todo aquello se traduce en mayores y más complejas redes neuronales a nivel cerebral. Es por ello, que se hace imprescindible continuar trabajando este tema en el futuro, generando nuevas oportunidades de aprendizaje no solo en el área de la comprensión de narraciones, por el contrario, en todas las experiencias de aprendizaje del niño. Generando conciencia de la real importancia de la comunicación verbal, de las experiencias enriquecidas en vocabulario, explorando, descubriendo, conociendo y preguntando.

Referencias Bibliográficas

- Alldrin, M. B. (2011). *Vocabulary Development and Instruction: A Handbook for Primary Grade Teachers*. California State
- Armstrong, T. (2012). *Neurodiversity: The New Diversity*. [online] Ascd.org. Neurodiversity in the Classroom. Disponible en: <http://www.ascd.org/publications/books/113017/chapters/Neurodiversity@-The-New-Diversity.aspx> [Accedido 13 Oct. 2018].
- Armstrong, T. (2018). *Neurodiversity | Thomas Armstrong, Ph.D.*. [online] Institute4learning.com. Disponible en: <http://www.institute4learning.com/resources/articles/neurodiversity/> [Accedido 11 Oct. 2018].
- Bloom, B. S., Krathwohl, D. R., & Masia, B. B. (1984). Bloom taxonomy of educational objectives. In *Allyn and Bacon*. Pearson Education.
- Braslavsky, B. (2000). Las nuevas perspectivas de la alfabetización temprana. *Lectura y vida*, 21(4), 32-43.
- Bruner, J. (1957). Going beyond the information given. En H. Gruber (Ed), *Contemporary approaches to cognition* (79–121). Cambridge, MA: Harvard University.
- Bruner, J. S., & Acción, P. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Cast.org. (2018). *CAST: About Universal Design for Learning*. [online] Disponible en: <http://www.cast.org/our-work/about-udl.html#.WyBaCminHrc> [Accedido 12 Oct. 2018].
- Castañeda, P. F. (1999). El lenguaje verbal del niño: ¿Cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien? *San Marcos: UNMSM. Fondo Editorial*.
- Dewey (1933/1963) was correct: A crucial step in successful understanding is the identification of meaningful relations.

- Escobar, P. (2016). *Neurodiversidad*.
- Etchepareborda, M. C., & Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de neurología*, 40(1), 79-83.
- García, O. (2011). *Bilingual Education in the 21st Century*. Hoboken: John Wiley&Sons.
- Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago.
- González-Martín, M., & Querol-Julián, M. (2016). La importancia de los cuentos conocidos en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera: una propuesta metodológica para el aula de 5 años.
- Houston-Price, C., & Horst, J. (2016). *An Open Book: What and How Young Children Learn From Picture and Story Books*. S.L: Frontiers Media SA.
- Irrazábal, N. and Saux, G. (2005). *Comprensión de textos expositivos. Memoria y estrategias lectoras*. [ebook] Buenos Aires: Educación, Lenguaje y Sociedad. Disponible en: <http://170.210.120.134/pubpdf/ieles/n03a03irrazabal.pdf> [Recuperado 26 Oct. 2018].
- Jalles, A. (2003). LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE INFANTIL EN UN CONTEXTO BILINGÜE. Madrid. Disponible en: <https://eprints.ucm.es/7305/1/T27046.pdf> (Recuperado 22 Feb. 2019)
- Medina, A. (1978). Bilingüismo y su tratamiento didáctico. *Revista Española De Pedagogía*, (Vol. 36, No. 142), 99. Retrieved from https://www.jstor.org/stable/23764160?seq=1#page_scan_tab_contents
- Navarro Pablo, M. (2003). Adquisición del lenguaje. El principio de la comunicación. *Cauce*, 26, 321-347.
- Pastor, C. A., Serrano, J. M. S., & del Río, A. Z. (2014). Diseño Universal para el aprendizaje (DUA). *Recuperado de: http://www.educadua.*

es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv. pdf. (Recuperado 14 de Marzo de 2019)

SignoretDorcasberro, A. (2003). Bilingüismo y cognición:¿ cuándo iniciar el bilingüismo en el aula?. *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21.

Strasser, K., Larraín, A., López de Lériða, S. and Lissi, M. (2010). *La Comprensión Narrativa en Edad Preescolar: Un Instrumento para su Medición*. [Article] *Psykhé* (Santiago) versión On-line ISSN 0718-2228, Santiago.

Trabasso, T. y Magliano, J.P. (1996). Conscious Understanding During Comprehension. *Discourse • Processes*, 21, 255-287.

Trabasso, T. (1980). *On the Making of Inferences During Reading and Their Assessment. Technical Report No. 157.* Illinois: National Inst. of Education (DHEW), Washington, D.C. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED181429.pdf>

Van den Broek, P., Kendeou, P., Kremer, K., Lynch, J. S., Butler, J., White, M. J., & Lorch, E. P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. In S. Stahl & S. Paris (eds.), *Children's Reading Comprehension and Assessment*, (pp.107-130). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Villarroel, V., Bruna, D., Bustos, C., Bruna, C., & Márquez, C. (2018). Análisis de pruebas escritas bajo los principios de la evaluación auténtica. Estudio comparativo entre carreras de la salud y otras carreras de dos

universidades de la Región del Biobío. *Revistamédica de Chile*, 146(1),
46-52.