

**ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN UN NIÑO DE SEGUNDO BÁSICO
DE UN COLEGIO PARTICULAR PAGADO DE LA REGIÓN METROPOLITANA.**

Observo, leo e infiero

SEMINARIO PRESENTADO PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN PSICOPEDAGOGÍA

Estudiante: Camila Castro Jara

Profesora Guía: Daniela Bruna

SANTIAGO, 27 MAYO DE 2019

Índice

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	6
I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO	
I.1. Descripción del caso en estudio	10
I.2. Instrumentos de evaluación aplicados	14
I.3. Descripción de los instrumentos y modo de aplicación	15
I.3.1. Entrevista a la madre	15
I.3.2. Evaluación Progresiva Diagnóstica	15
I.3.3. Evaluación Progresiva de Monitoreo	16
I.3.4. Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)	17
I.4. Descripción de los resultados de las evaluaciones	18
I.4.1. Entrevista a la madre	18
I.4.2. Evaluación Progresiva Diagnóstica	19
I.4.3. Evaluación Progresiva de Monitoreo	20
I.4.4. Prueba de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP)	21
I. 5. Síntesis Diagnóstica	22
II. MARCO TEÓRICO	
II. 1. Introducción al Marco Teórico	24
II. 2. Educación Inclusiva	26
II.2.1. Inclusión en Chile y Necesidades Educativas Especiales	28
II. 2.2. Neurodiversidad	30
II. 2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje	31
II. 3. Comprensión lectora	34
II. 3.1. Concepto de lectura y comprensión lectora	34
II. 3.2. Comprensión lectora en el aula	37
II. 3.3. Lectura inferencial	42
II. 4. El juego en el proceso de aprendizaje	45
III. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA	
III. 1. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica	47

III. 2. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica	47
III. 3. Procedimiento de aplicación	50
III. 4. Aplicación de los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje en la Estrategia Psicopedagógica	51
III. 5. Aplicación del paradigma de la Autenticidad en la estrategia psicopedagógica ...	54
III. 6. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica	56
III. 7. Propuesta de evaluación del impacto de la Estrategia Psicopedagógica	59
IV. CONCLUSIONES	61
REFERENCIAS	64

RESUMEN

El siguiente trabajo describe una estrategia psicopedagógica para mejorar la comprensión inferencial de un estudiante de segundo básico de un colegio particular de la comuna de San Miguel. Para determinar las Necesidades Educativas Especiales del estudiante y así definir los detalles de la estrategia y poder diseñarla, se evaluó al alumno con instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos.

A partir de los instrumentos evaluados, los intereses del estudiante y considerando la importancia de la motivación en el aprendizaje, se diseñó un juego de mesa que permite que el estudiante, tanto en su contexto escolar, como familiar o en sesiones con la psicopedagoga, pueda fortalecer y mejorar su comprensión inferencial. El juego cuenta con imágenes, textos y adivinanzas en contextos familiares y conocidos que el estudiante debe leer y responder las preguntas propuestas. La estrategia fue diseñada bajo los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje, por lo que se proponen distintas maneras de expresar las respuestas, no solo oral, sino que también a través del moldeado con plastilina.

Esta estrategia se basa en el paradigma de la Autenticidad, ya que consideró el contexto absoluto del estudiante, en el marco de una Educación Inclusiva, que permite que el estudiante desarrolle las habilidades descendidas dentro del contexto escolar regular con sus pares.

Palabras claves: Educación Inclusiva, Comprensión Inferencial, Juego, Motivación.

“El propósito de la educación es lograr que
los niños quieran hacer lo que deben hacer”
– *Howard Gardner*

INTRODUCCIÓN

La educación ha sido sin duda uno de los temas de revuelo nacional durante las últimas décadas, siendo cada vez más visible la necesidad de una “educación de calidad para todos”, frase que se repite una y otra vez en las protestas estudiantiles. Cabe detenerse un momento en la frase “para todos”, la que invita a que nos hagamos cargo como sociedad de la diversidad. No solo desde el punto de vista de las clases sociales, sino que también de género, de raza, de religión, entre otros.

Dentro de la sala de clases podemos observar una gran diversidad de estudiantes y por lo mismo, distintos estilos de aprendizaje, de los cuales como profesionales de la educación debemos hacernos cargo para así lograr que todos los estudiantes aprendan. Es por esto que hablamos hoy de una Educación Inclusiva, que no segregue, sino que, por el contrario, entregue a todos los estudiantes, en un mismo contexto, diversas herramientas para poder desenvolverse en la sociedad y aprender efectivamente los objetivos esperados.

Lo anterior supone un gran desafío en el ámbito educativo, ya que lograr el aprendizaje de todos los estudiantes en un contexto donde se debe responder a un currículum exigente, y donde aún, en algunas salas de clases predomina una enseñanza tradicional y más bien centrada en el docente, se hace cada vez más

complejo. Además, considerando que en el mundo digital actual en el que estamos insertos, los desafíos para lograr la motivación y atención de los estudiantes es aún mayor. Por lo que se debe estar constantemente buscando estrategias para motivar a los estudiantes e involucrarlos cada vez más en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Si ponemos atención en los periódicos, en las noticias y en las páginas web de contingencia, podemos encontrar bastante información sobre lo que sucede constantemente en nuestro país. Los resultados de las pruebas estandarizadas a nivel internacional, tales como TIMSS o PISA y también a nivel nacional, tales como el SIMCE y la PSU, son instrumentos que evalúan distintas habilidades en las distintas áreas de aprendizaje que se imparten en los colegios regulares. Estas evaluaciones muestran un panorama general del rendimiento académico de los estudiantes de Chile de los distintos niveles escolares en las diferentes áreas de aprendizaje.

En Chile, una de las habilidades más descendidas a nivel escolar es la Comprensión lectora. Los resultados del Estudio Internacional del Progreso en Competencia Lectora 2016 (PIRLS), realizado en 50 países del mundo, el cual evalúa el progreso en la comprensión lectora de estudiantes de cuarto básico, revela que Chile se sitúa significativamente bajo el promedio internacional en la escala general de comprensión lectora (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017). Dado esto, se

considera importante trabajar desde el inicio de la escolaridad en estrategias de comprensión lectora, para que esta brecha se acorte y la lectura resulte ser una herramienta utilizada por todas y todos. Teresa Colomer (1997), afirma que la escuela es la encargada de entregar las competencias lectoras necesarias para que el estudiante pueda utilizar la lectura para todas sus funciones sociales.

Esta realidad se observa en muchas salas de clases chilenas, donde además los estudiantes demuestran poco gusto por la lectura, lo que potencia, a la vez, sus bajos resultados. Este informe abarca precisamente este tema y propone una estrategia para mejorar la comprensión lectora.

A continuación, se describe el trabajo realizado con un estudiante de segundo básico de un colegio particular de la comuna de San Miguel. Este alumno presenta algunas dificultades en comprensión lectora y en comprensión de instrucciones.

En particular, se propone una estrategia para mejorar su comprensión inferencial, esta habilidad a trabajar se plantea a partir del desarrollo de una estrategia psicopedagógica que se basa en un juego de mesa, decisión que se tomó gracias a la recopilación de antecedentes sobre los intereses del estudiante del caso.

La selección de la habilidad a desarrollar, fue a partir de las evaluaciones realizadas para determinar su desempeño en lectura.

El informe integra distintos aspectos, que en su totalidad intentan explicar lo realizado. En primer lugar, se presenta el caso a partir de antecedentes familiares y escolares, además se describen las evaluaciones realizadas y sus resultados, en conjunto con una síntesis diagnóstica que describe las Necesidades Educativas Especiales que presenta el estudiante. En segundo lugar, bajo la luz de la teoría se definen los conceptos claves que forman parte de este informe. En tercer lugar, se describe la estrategia psicopedagógica propuesta, se definen los objetivos, se explicita la relación con el Diseño Universal para el Aprendizaje y el paradigma de la Autenticidad, la que justifica que la estrategia está realizada para este estudiante en su contexto particular. En cuarto lugar, se describe el testeo realizado, donde se evaluó la funcionalidad de la estrategia. En este mismo apartado se proponen cambios para mejorar la estrategia. En quinto lugar, se propone una evaluación de impacto de la estrategia, describiendo las condiciones en las que se evaluará para determinar si es una estrategia efectiva para el lograr el objetivo propuesto. Finalmente, se presenta la conclusión, que engloba y relaciona de manera breve, todos los puntos del trabajo, realizando una reflexión en torno al tema y a los desafíos que propone para la educación.

I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO

I.1. Descripción del caso en estudio

El objetivo de este proyecto es potenciar las estrategias de comprensión inferencial en un niño de 8 años y 7 meses.

La familia nuclear del niño está compuesta por sus padres y su hermana mayor de 11 años.

Dentro de los datos entregados en la anamnesis, la madre informa que en general mantuvo un embarazo sin riesgo ni dificultades, el niño nació en un parto normal, sin ninguna complicación.

En relación a su desarrollo sensorio motriz la madre señala que los hitos más relevantes se mantuvieron dentro de los tiempos esperados, no obstante, en relación al desarrollo del lenguaje, se observaron ciertos retrasos por la presencia de otitis recurrentes, afectando la audición del menor, por lo cual fue operado para la colocación de colleras a la edad de 2 años y 9 meses. Además, en el mismo periodo se realizó una adenoidectomía. Actualmente presenta una audición normal, sin embargo, en relación a la visión se señala un diagnóstico de astigmatismo e hipermetropía, por lo que usa anteojos desde los 5 años.

En cuanto a su escolaridad, ingresa a los dos años al jardín infantil, cursando todos los niveles hasta medio mayor. Luego ingresa a pre-kínder al colegio en el que actualmente sigue, asistiendo regularmente. La madre indica que muestra dificultades de aprendizaje y del lenguaje evidentes desde primero básico, por lo que fue derivado desde el colegio a los especialistas correspondientes (neurólogo, fonoaudiólogo y psicopedagogo). En 2017, el fonoaudiólogo diagnostica al niño con Trastorno Específico del Lenguaje de carácter mixto y en enero de 2018 le da el alta, indicando que ha mejorado sus dificultades lingüísticas, sin embargo, solicita seguir reforzando las habilidades lingüísticas adquiridas, la atención y el manejo de la frustración en casa y colegio. Además de lo anterior, desde el mismo año tiene diagnóstico de déficit atencional, sin medicación, y desde abril 2017 a la fecha está con apoyo de psicopedagoga una vez a la semana.

El estudiante actualmente cursa segundo básico en un colegio particular ubicado en la comuna de San Miguel. Durante las clases se observa que requiere instrucciones dirigidas específicamente a él, cuando se dan las instrucciones generales a todo el curso. Tiende a frustrarse cuando no comprende, ya que toma conciencia de sus errores. En las pruebas, no logra comprender las instrucciones escritas y requiere de apoyo por parte de la docente cuando las realiza. En algunas ocasiones, logra comprender instrucciones acotadas y con apoyo de imágenes.

El establecimiento no cuenta con Proyecto de Integración, sin embargo, cuenta con dos Orientadoras (una de básica y otra de media) y con una Psicopedagoga y otra

Educadora Diferencial (siendo esta última la que trabaja con el nivel del niño). Estas especialistas internas tienen una cantidad de niños limitados para poder trabajar por curso. En el caso de la orientadora, se encarga de ver más temas de comportamiento o dificultades familiares, mientras que la Psicopedagoga y la Educadora Diferencial, se encargan de realizar un seguimiento a los niños con dificultades en algún área académica. Ambos departamentos (Orientación y Unidad de Apoyo Pedagógico - UAP), realizan seguimientos y no tratamiento, es decir, los niños derivados en estas áreas son aquellos que además están con apoyo de especialistas externos, por lo que lo que se hace en el Colegio es más bien realizar entrevistas periódicas a los padres, recibir los diagnósticos y comunicarse con los especialistas tratantes.

El estudiante del caso, se encuentra derivado a UAP, siendo apoyado en ocasiones por la Educadora Diferencial, y, además, se atiende con neurólogo trimestralmente y con psicopedagoga semanalmente.

La estrategia propuesta en este trabajo, se basa en mejorar habilidades de lectura en este niño, sin embargo, se debe considerar que el estudiante forma parte de un curso y, pensando en el aula inclusiva, se trabajará también dentro de la sala de clases y con sus compañeros.

El curso al que asiste el niño cuenta con 44 estudiantes, 18 niños y 26 niñas. Dentro de las características del curso, es relevante mencionar que son estudiantes muy cariñosos, generosos y colaboradores con sus compañeros y profesores. Además, son muy activos y conversadores en general, suelen pararse constantemente en

clases, jugar en la alfombra y, en ocasiones, les cuesta seguir las normas de la clase, sobre todo con respecto a escuchar a los compañeros y respetar los turnos de habla. Los padres en su mayoría mencionan que son niños poco autónomos e independientes y en la sala de clases se observa que requieren constantemente revisión de sus actividades, y, por ende, refuerzo positivo.

Dentro de las derivaciones internas encontramos dos niños derivados a UAP por dificultades en lecto-escritura, como el mismo estudiante del caso, y tres niños derivados a Orientación, por dificultades en comportamiento o control de emociones. En cuanto a las derivaciones externas, encontramos tres niños diagnosticados con TDAH, uno de ellos medicado. Además, un estudiante con psicólogo por cambios drásticos de ánimo, sobre todo en el hogar.

La sala cuenta con data y con la opción de solicitar un notebook para cada estudiante. Además, está organizada de tal modo que los niños se sientan en grupos de 4 a 6. Existen sectores por asignatura, donde se publican los contenidos vistos y algunas actividades o escritos realizados por los mismos niños. También se cuenta con un espacio de alfombra conformado por un atril y una pequeña biblioteca de aula.

I. 2. Instrumentos de evaluación aplicados

Para seleccionar la habilidad específica a trabajar en el caso, se aplicaron cuatro instrumentos.

El primero fue una entrevista a la madre del estudiante del caso en relación a su visión académica, social y emocional del estudiante del caso. Los siguientes dos se tratan de una prueba estandarizada creada por la Agencia de Calidad, llamada Evaluación Progresiva, la cual se realiza de manera voluntaria en segundo básico para conocer el desempeño de los estudiantes del nivel en relación a la comprensión lectora, y en la cual el colegio participa. Esta evaluación se divide en tres instancias, en las cuales se aplican tres instrumentos distintos: evaluación diagnóstica (principio de año), la evaluación de monitoreo (mediado de año) y la evaluación final (fines de año). Para efectos de este proyecto, para al crear la estrategia, se consideraron solo los resultados del primer y segundo instrumento, los cuales se aplicaron en abril y agosto respectivamente.

En una cuarta instancia se realizó una evaluación psicopedagógica al estudiante del caso, para así determinar las Necesidades Educativas Especiales propias del área a trabajar y las habilidades que debe mejorar, para así crear una estrategia y dispositivo apropiado para el caso. La evaluación que se realizó al estudiante para conocer su desempeño lector, fue la prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP), diseñada por Allende, Condemarín y Milicic.

La decisión de evaluar a nivel curso y a nivel particular, se debe a que hay que considerar que el paradigma de este proyecto es inclusivo, por lo que, si bien se trabajará para mejorar las habilidades deficientes propias del caso, no se hará de manera aislada y por lo mismo, es importante conocer el desempeño propio del curso del estudiante en estudio, para así comparar y tomar decisiones.

I. 3. Descripción de los instrumentos y modo de aplicación

I. 3.1. La entrevista a la madre del estudiante se realizó en el contexto escolar. Esta pretendió recoger información relevante de la anamnesis, cuyos detalles relevantes se especifican en la descripción del caso, y también de los ámbitos académicos, sociales y emocionales, para así determinar datos relevantes relacionados con su disposición a las tareas escolares en el hogar, su autonomía, su relación con su familia, entre otros.

I. 3.2. La Evaluación Progresiva de diagnóstico, realizada en abril del 2018 evaluó dos ámbitos, estos son; lectura de oraciones y lectura de textos, los cuales consisten en lo siguiente, según el MINEDUC (2018):

- **Lectura de oraciones.** Evalúa la lectura de frases y oraciones enmarcadas en una variedad de situaciones comunicativas que el estudiante deberá comprender en su globalidad como una primera etapa de la comprensión de lectura de textos más extensos. Aquellos alumnos que evidencian dominio en la lectura de oraciones deberían estar preparados para el desarrollo de habilidades más complejas que requieren trabajar con estrategias propias de la comprensión de textos más extensos.
- **Lectura de textos.** Evalúa si los estudiantes son capaces de leer textos de mayor extensión y de responder preguntas de comprensión lectora, utilizando la información explícita e implícita que entrega cada texto. Se espera que demuestren habilidades específicas, como rastrear y localizar información, inferir datos, enumerar secuencia de acciones, opinar sobre un aspecto de la lectura, entre otras.

Prueba diagnóstica
Evaluación progresiva 2018 – Agencia de Calidad

I. 3.3. El segundo instrumento propuesto por la Agencia de Calidad, que es la evaluación de monitoreo, evaluó el desarrollo de habilidades de comprensión lectora que los estudiantes tienen a mitad de año (segundo semestre). Las habilidades evaluadas fueron, según el MINEDUC (2018):

- **Habilidad Localizar:** Agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con los elementos explícitos del texto. Involucra la discriminación y extracción de información presente en el texto, como datos puntuales, información específica más o menos visible, fragmentos del texto, entre otros.
- **Habilidad Interpretar y relacionar:** Agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar con elementos implícitos en el texto, a los cuales se puede acceder estableciendo conexiones o relaciones entre los elementos que sí se encuentran explícitos. Entre estas habilidades se incluye la realización de inferencias, la interpretación de lenguaje figurado, el reconocimiento de relaciones causales, y la relación entre el texto y los elementos gráficos presentes en él (ilustraciones).
- **Habilidad Reflexionar:** Agrupa las habilidades de lectura que el estudiante debe emplear para operar confrontando distintos aspectos del texto, tanto de forma como de contenido, con su experiencia personal, conocimiento de mundo, lecturas anteriores, y otros similares. Entre estas habilidades se incluye la manifestación de la opinión sobre algún aspecto del contenido del texto.

Prueba de monitoreo
Evaluación progresiva 2018 – Agencia de Calidad

Ambas evaluaciones realizadas al curso completo, fueron tomadas en la sala de clases en un tiempo máximo para responder de 90 minutos. En un principio, la docente explicó el modo de responder la evaluación, pero luego, el instrumento fue leído y respondido de manera individual por cada estudiante.

I.3.4. La prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP),

es un instrumento estandarizado que permite medir objetivamente el grado de dominio de la lectura de parte de los niños de enseñanza básica.

Esta evaluación fue realizada en noviembre del 2018, por lo que se aplicó el instrumento del Segundo Nivel de Lectura, forma B, que corresponde al nivel de segundo básico en el segundo semestre de clases. Esta prueba está dividida en cuatro Subtest, los cuales responden a tres habilidades específicas, la primera es leer oraciones incompletas y seleccionar una palabra que la complete adecuadamente, la segunda corresponde a leer una oración y reconocer las afirmaciones que contiene, y la tercera alude a leer un párrafo o texto simple y reconocer las afirmaciones que contiene (Alliende, Condemarín, Milicic; 2012): Las dos primeras habilidades corresponden al área de la comprensión de oraciones o frases escritas aisladas, para evaluar la primera habilidad están los dos primeros subtest (completación) y la segunda habilidad se evalúa en el tercer subtest (reconocer el sentido de una oración).

La tercera habilidad introduce a los niños en el área del texto simple, la cual se evalúa en el cuarto subtest (Alliende, Condemarín, Milicic; 2012).

A partir de esta evaluación se puede obtener el puntaje bruto, Z y T, además del percentil, siendo este último el más relevante, ya que “permite ubicar el rendimiento de un sujeto, en relación al grupo de estandarización, después de haber dividido la distribución en cien partes iguales. De este modo, el percentil indica el porcentaje de sujetos que están sobre o bajo un determinado puntaje” (Milicic y Schmidt, 1980, citados en Alliende, Condemarín y Milicic;2012).

I. 4. Descripción de los resultados de las evaluaciones aplicadas

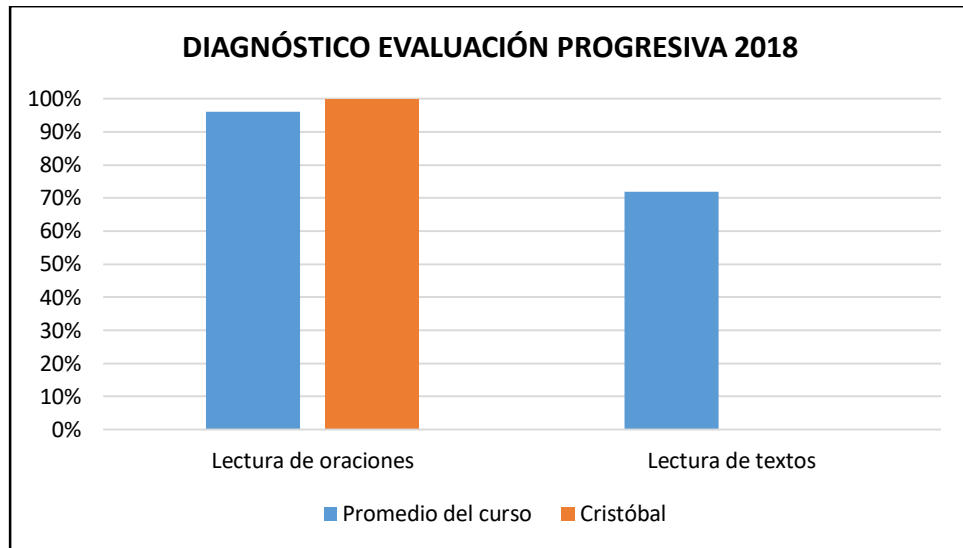
I.4.1. Entrevista a madre

Tabla 1: Entrevista a madre del estudiante del caso en relación a distintas áreas.

Área evaluada	Visión de la madre del estudiante
Social	<p>Madre indica que el estudiante se desenvuelve de manera normal con los niños de su edad, aunque tiende a ser más "infantil" y pelear cuando pierde un juego.</p> <p>En el ámbito de la relación con la familia, es el menor de dos hermanos, tiene una hermana mayor de 12 años. Vive con el papá, la mamá y la hermana y tienen hacer panoramas juntos todos los fines de semana, además de tener al menos una instancia en el día para conversar sobre su día.</p>
Emocional	<p>Madre señala que identifica sus emociones, que cuenta lo que le pasa, pero que sin embargo le cuesta canalizar la rabia. Cuando está muy enojado tiene a gritar, llorar y esconderse, golpeando lo que tiene a la mano.</p>
Académica	<p>Madre observa que el área de Lenguaje siempre ha sido difícil para el niño. Además, que él demuestra en sus acciones y palabras que no le gusta.</p> <p>La mamá ve que su hijo tiene mayor motivación en las otras áreas, así como Matemática y Ciencias Naturales. Si bien considera que no tiene las mejores notas, cree que también es por su dificultad de concentración y comprensión de preguntas en las evaluaciones.</p>

I.4.2. Evaluación Progresiva de Diagnóstico

Gráfico 1: Porcentaje de logro promedio del curso v/s porcentaje obtenido por estudiante del caso, en la lectura de oraciones y de textos.

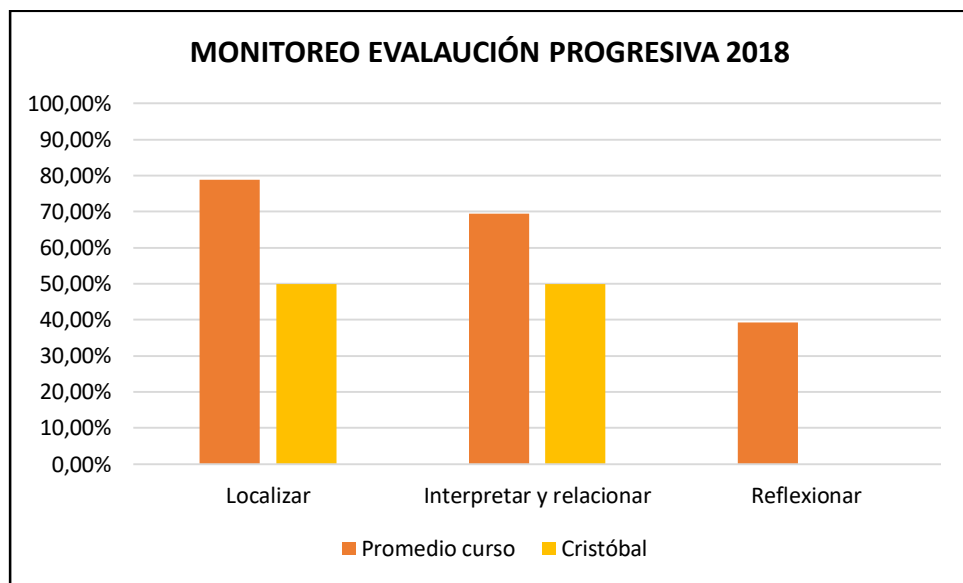


A comienzos del año escolar, los estudiantes del curso demuestran un 96,19 % de logro promedio en comprensión de lectura de oraciones y Cristóbal un 100 %, lo que refleja que está sobre el promedio del curso en este nivel.

En relación a la comprensión de lectura de texto, los estudiantes del curso demuestran un 72,42% de logro promedio y Cristóbal un 0% de logro, lo que refleja que en este nivel se encuentra bajo el promedio del curso. ¿Qué implica esto? Por esto es importante explicar las dimensiones, porque no queda claro cómo se mide comprensión de lectura de oraciones ni comprensión de lectura de texto.

I.4.3. Evaluación Progresiva de monitoreo

Gráfico 2: Porcentaje de logro promedio del curso v/s porcentaje de logro de Cristóbal, en habilidades de localizar, interpretar y relacionar, y reflexionar.



A mediados del año escolar, los estudiantes del curso demuestran un 78,79 % de logro promedio en la habilidad de localizar y Cristóbal un 50%, lo que refleja que está bajo el promedio del curso en este nivel.

En relación a la habilidad de interpretar y relacionar, los estudiantes del curso demuestran un 69,51% de logro promedio y Cristóbal un 50% de logro, lo que refleja que en este nivel se encuentra también bajo el promedio del curso.

En la habilidad de reflexionar, los estudiantes del curso demuestran un 39,20% de logro promedio y Cristóbal un 0% de logro. Lo que refleja que está bajo el promedio del curso también en esta habilidad y lo que significa que Cristóbal en esta prueba no logró reflexionar sobre los textos que se le presentaron.

I.4.4. Prueba de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva (CLP) 2° Nivel B

Este instrumento se aplicó individualmente al estudiante en una sala. Cristóbal demoró 23 minutos en responder la prueba completa. En el momento de estar respondiendo la prueba, se observó desconcentrado, comentándole a la docente sobre su hermana. En momentos se dio cuenta que se equivocó, borró y volvió a escribir. En el último subtest, volvió a leer el texto para responder.

Los resultados obtenidos por el estudiante en esta evaluación, se presentan de la siguiente manera:

Tabla 2. Puntaje máximo y puntaje obtenido por Cristóbal según sub test.

Subtest	Nombre	Puntaje	
		Puntaje máx.	Puntaje Cristóbal
II – B – (1)	Los botes	7	7
II – B – (2)	Yo sé que los árboles	7	5
II – B – (3)	Los colmillos	7	3
II – B – (4)	José, Tomás y Francisco	6	1

Se observa que en el subtest 1, Cristóbal obtiene el puntaje máximo. En relación al subtest 2, 3 y 4, Cristóbal obtiene un puntaje bajo el puntaje máximo, siendo el subtest 4 en el que obtiene una mayor diferencia de puntaje en comparación con el máximo.

Tabla 3: Resultados a nivel global de la prueba CLP.

Puntaje			
Bruto	Z	T	Percentil
16	-1,50	35,0	10

Estos resultados indican que el estudiante se encuentra bajo el promedio, obteniendo un rendimiento deficiente en las áreas medidas.

I.5. Síntesis Diagnóstica

En relación a los resultados, la descripción del caso y las observaciones de clases, se desprende lo siguiente:

- ✓ Dificultades en el área de Comprensión: Posee un bajo rendimiento en relación a las habilidades lingüísticas y espaciales.
- ✓ Necesidades Educativas Especiales a nivel de habilidades básicas:
Comprender y valorar la perseverancia, adaptación de consejos y críticas.
- ✓ Necesidades Educativas Especiales a nivel de habilidades específicas:
 1. El estudiante necesita demostrar una actitud positiva frente a la tarea y mejorar su intolerancia a la frustración. Para ello, se deben trabajar con temas de su interés y focalizar preguntas que aseguren serán respondidas correctamente por el estudiante (al menos, en un principio).
 2. El estudiante necesita mejorar en ámbito de comprensión de instrucciones, para esto se deben realizar instrucciones precisas y acotadas.

Frente a lo anterior es que este trabajo se basa en la implementación de una estrategia para trabajar comprensión lectora en Cristóbal dentro de la sala de clases y con sus compañeros de curso. Específicamente se promoverá el nivel inferencial, considerando que Cristóbal obtuvo un porcentaje de logro adecuado del nivel de localizar, no así de relacionar e interpretar. La decisión de no trabajar aún comprensión a nivel reflexivo es porque la intención es ir graduando la dificultad. Sin duda que al trabajar un texto se deben trabajar los tres niveles, el prototipo de esta actividad irá enfocada principalmente en nivel inferencial, ya que esta también abarca la habilidad de localizar.

II. MARCO TEÓRICO

II.1. Introducción

El siguiente marco teórico tiene como objetivo profundizar los conceptos claves de este proyecto a la luz de la teoría, bajo los cuales se basó el diseño de la estrategia que será presentada más adelante.

Este documento se divide en tres apartados: En el primero, se presentarán los principales sustentos teóricos de la educación inclusiva, considerando la Neurodiversidad, el decreto 83 y el DUA para trabajar dentro del aula. Se hace cada vez más necesario considerar las características individuales de nuestros alumnos, además de las Necesidades Educativas Especiales (NEE) que se presenten en nuestra sala de clases, para que así todos puedan aprender y ser parte de su propio proceso de aprendizaje, siendo así un aula inclusiva y no simplemente integrada.

En el segundo apartado se busca profundizar sobre la habilidad de comprensión lectora, desde una mirada global, para esto, se presentan algunos resultados de pruebas estandarizadas a nivel internacional, mostrando dónde se sitúa nuestro país; hasta una mirada más específica en la que se define qué es comprensión lectora desde diferentes autores, relacionándolo así con la importancia que tiene el enseñar diferentes estrategias para poder trabajar comprensión dentro de la sala de clases. Se finaliza este apartado con el concepto de lectura inferencial, considerando que es

uno de los tres niveles de la lectura que se debe trabajar en el proceso de enseñanza y aprendizaje y que será el nivel específico que se trabajará para este caso.

En el tercer y último apartado, se presentarán los principales sustentos teóricos de la importancia que tiene el juego en la sala de clases, como una herramienta a utilizar para lograr el aprendizaje en los estudiantes. Esto ya que, para efectos de este proyecto, se utiliza el juego para trabajar la lectura inferencial en el caso en estudio.

II.2. Educación Inclusiva

A fines del año 1948, la Asamblea General de las Naciones Unidas, proclama la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en la cual se afirma que la educación es un derecho para todos y que, entre otras cosas, “tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales (...)” (decreto 26, s/p).

Estando ya a casi 71 años de la promulgación de los Derechos Humanos (DDHH), se reafirma cada día más la importancia de la educación de calidad para todas y todos, y se habla cada vez más de una educación inclusiva.

En 1994 la UNESCO realizó la Conferencia mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la ciudad de Salamanca, España. En esta se discutieron y aclararon ciertos puntos, enfatizando la importancia de una “escuela integradora” (UNESCO, 1994, p. 15), esto quiere decir, una escuela común para todos, “que acoja a todos los niños independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales' lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados” (UNESCO, 1994, p. 15). A partir de esto se puede destacar que ya desde hace años se viene comentando la idea de una educación que no

segregue, sino por el contrario, que una a todos los niños y niñas sin discriminación.

Dentro del mismo tema, es importante distinguir dos conceptos, que, si bien pueden parecer similares, no lo son: integración e inclusión.

Según Alemañy (s/f), se tienden a confundir los conceptos incluir e integrar y en ocasiones se utilizan indistintamente, sin embargo, son conceptos absolutamente diferentes, “aun cuando tengan objetivos aparentemente iguales, o sea, la inserción de las personas con discapacidad en la sociedad” (s/p). En este caso, se entiende que hay un objetivo aparentemente común, pero que lo cumple más la inclusión que la integración.

Herrera (2016) distingue los conceptos de integración e inclusión desde la base de la sociedad. Menciona que el concepto de integración se basa en “integrar dentro de una sociedad a personas que en algún momento habían sido excluidas de ella a causa de sus diferencias” (p. 6), y que la inclusión, a diferencia del primer concepto, se basa en “abrir las puertas de los centros para que todos tengan las mismas oportunidades, crear escuelas en las que no se juzguen a los alumnos por sus diferencias, sino que estas sean un motivo de aprendizaje” (Herrera, 2016. P. 66). De acuerdo a esta autora, y desde el punto de vista educativa, integrar sería el abrir las puertas de una escuela a todas y todos los estudiantes sin ninguna discriminación, sin embargo, el término inclusión, va más allá de eso, tiene que ver con el hacerse cargo de las diferencias, sin tildarlas, aceptar que

todos son diferentes y comprometerse con que todos los estudiantes tengan acceso a la educación que merecen.

II.2.1 Inclusión en Chile y Necesidades Educativas Especiales

Comprendiendo la relevancia que tiene una Educación Inclusiva para el desarrollo y el aprendizaje de todos los individuos, es importante conocer cómo se concibe este concepto en nuestro País.

La Ley de Inclusión N° 20.845 “requiere de todos los establecimientos la elaboración de *planes de apoyo a la inclusión* de manera de cumplir con el mandato de desarrollar una educación libre de discriminaciones arbitrarias, en comunidades educativas que se constituyen como espacios de encuentro y aprendizaje de estudiantes de procedencias y condiciones diversas” (MINEDUC, s/f).

En el año 2010 se publicó el decreto 170, en el cual “se fijan las normas para determinar alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial” (Congreso Nacional de Chile, 2010, s/p), cinco años después, se publicó el decreto 83, en el que se describe la aprobación de “criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con NEE de Educación Parvularia y Educación Básica” (Congreso Nacional de Chile, 2015). En este último se plantea la

relevancia de las adecuaciones curriculares, además de una evaluación adaptada a las necesidades de cada niño con NEE.

Hegarty (2008), menciona que, “los niños tienen necesidades educativas especiales si presentan una dificultad de aprendizaje que requiere de la provisión de educación especial” (p. 71), entendiendo educación especial como “aquella que es adicional o de alguna manera distinta a la educación generalmente ofrecida a alumnos de la misma edad en las escuelas locales” (Hegarty, 2008. P. 71). Bajo este marco, y considerando que en Chile muchas escuelas funcionan aún con un método más tradicional y academicista, una necesidad educativa especial sería más común, ya que hay niños a los que realmente les dificulta lograr el aprendizaje con esta metodología de enseñanza y aprenden de otras maneras. Considerando esto, también es necesario mencionar que “Las necesidades educativas especiales de los niños normalmente se satisfacen en las escuelas regulares” (Hegarty, 2008. P. 71).

Teniendo en consideración lo descrito anteriormente, se puede destacar que ya existen leyes que avalan la importancia de la inclusión en las escuelas, para así asegurar el acceso y la educación de todos y todas, y que efectivamente las necesidades educativas especiales de los estudiantes se pueden satisfacer en una escuela regular, lo que es clave bajo el punto de vista de una Educación Inclusiva.

II.2.2. Neurodiversidad

Amstrong (2013), se refiere al concepto de neurodiversidad como a la necesidad de entender que existen diversos tipos de cerebro, es decir, “diversidad cerebral” (Armstrong, 2013. P. 11). Desde este punto de vista, podemos comprender que existen diversos modos de funcionamiento del cerebro, que hacen diferente a cada persona.

La perspectiva de la neurodiversidad reivindica que los distintos estilos cognitivos y las diferencias neurológicas que existen entre los individuos no son necesariamente síntomas de discapacidad y que no deben llevarnos, por tanto, a concluir que algunos seres humanos operan cognitivamente de un modo correcto y otros no, sino que existen diversas maneras de operar cognitivamente que pueden ser válidas al mismo tiempo (Astorga, 2012, p. 118).

Bajo este punto de vista y considerando que muchas veces se habla de un estudiante desde la perspectiva de la discapacidad, “la neurodiversidad sugiere que hablemos acerca de sus fortalezas” (Amstrong, 2013, p. 11). Esto es crucial

a la hora de trabajar en la sala de clases, en el marco de una educación inclusiva y con el propósito de que los estudiantes logren los aprendizajes esperados.

II.2.3. Diseño Universal para el Aprendizaje

Comprendiendo que es relevante cubrir las necesidades educativas de todos los estudiantes, bajo el marco de una Educación Inclusiva y la Neurodiversidad, es que se crea el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el que “ayuda a estar a la altura del reto de la diversidad sugiriendo materiales de instrucción flexibles, técnicas y estrategias que den poder a los educadores para atender y reconocer estas múltiples necesidades” (CAST, 2008, p. 3).

De acuerdo al Centro para Tecnología Especial Aplicada (CAST, por sus siglas en inglés), el marco DUA alienta a los educadores a implementar:

1. Estrategias para presentar la información y contenido a los alumnos (redes de conocimiento).
2. Estrategias para permitir a los estudiantes a expresar lo que saben (redes estratégicas)
3. Estrategias para estimular y motivar el interés de los alumnos en el aprendizaje (CAST Inc., 199-2012, citado en Armstrong, 2013, p. 21).

Estos tres principios se presentan en el DUA como claves para desarrollar en sala de clases, los cuales se distribuyen en pautas que responden a cada principio, para clarificarlo, se presenta de la siguiente manera.

Tabla 4: Principios y pautas DUA (CAST, 2008)

I. Proporcionar Múltiples Formas de Representación	II. Proporcionar múltiples formas de acción y expresión	III. Proporcionar múltiples formas de implicación
1. Proporcionar diferentes opciones para percibir la información. 1.1. Opciones que permitan modificar y personalizar la presentación de la información. 1.2. Ofrecer alternativas para la información auditiva. 1.3. Ofrecer alternativas para la información visual	4. Proporcionar múltiples medios físicos de acción. 4.1. Proporcionar varios métodos de respuesta. 4.2. Ofrecer diferentes posibilidades para interactuar con los materiales. 4.3. Integrar el acceso a herramientas y tecnologías de asistencia.	7. Proporcionar opciones para captar el interés. 7.1. Optimizar la elección individual y la autonomía. 7.2. Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. 7.3. Minimizar la sensación de inseguridad y las distracciones
2. Proporcionar múltiples opciones para el lenguaje y los símbolos. 2.1. Definir el vocabulario y los símbolos. 2.2. Clarificar la sintaxis y la estructura. 2.3. Facilitar la decodificación de textos, notaciones matemáticas y símbolos. 2.4. Promover la comprensión entre diferentes idiomas. 2.5. Ilustrar las ideas principales a través de múltiples medios	5. Proporcionar opciones para la expresión y hacer fluida la comunicación. 5.1. Utilizar múltiples formas o medios de comunicación. 5.2. Usar múltiples herramientas para la composición y la construcción. 5.3. Incorporar niveles graduados de apoyo en los procesos de aprendizaje.	8. Proporcionar opciones para mantener el esfuerzo y la persistencia. 8.1. Resaltar la relevancia de las metas y los objetivos. 8.2. Variar los niveles de desafío y apoyo. 8.3. Fomentar la colaboración y la comunidad. 8.4. Proporcionar una retroalimentación orientada
3. Proporcionar opciones para la comprensión 3.1.	6. Proporcionar opciones para las funciones ejecutivas. 6.1. Guiar el establecimiento de metas adecuadas.	9. Proporcionar opciones para la autorregulación.

Activar los conocimientos previos. 3.2. Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones entre ellas. 3.3. Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. 3.4. Maximizar la memoria y la transferencia de información.	6.2. Apoyar la planificación y el desarrollo de estrategias. 6.3. Facilitar la gestión de información y de recursos. 6.4. Mejorar la capacidad para hacer un seguimiento de los avances.	9.1. Promover expectativas y creencias que optimicen la motivación. 9.2. Facilitar niveles graduados de apoyo para imitar habilidades y estrategias. 9.3. Desarrollar la autoevaluación y la reflexión
Aprendizaje capaz de identificar los recursos adecuados	Estudiante Orientado a cumplir sus metas	Estudiante motivado y decidido

Es a partir del DUA que se diseña la estrategia psicopedagógica propuesta en este estudio de caso, ya que se considera relevante asistir las Necesidades Educativas Especiales del estudiante en cuestión, entendiendo también que al ser una estrategia inclusiva se busca cubrir también las necesidades educativas de los compañeros, en este caso.

II. 3. Comprensión lectora

A nivel nacional, el currículum de Lenguaje y Comunicación de enseñanza básica pretende formar lectores críticos y activos, considerando la lectura como un eje crucial que funciona como medio de información, aprendizaje y recreación en múltiples ámbitos de la vida (MINEDUC, 2012). Bajo esta mirada, la lectura resulta ser clave en el desarrollo de los estudiantes, ya que es una herramienta fundamental para desenvolverse en la vida cotidiana.

Para ser un lector, no basta con decodificar, sino también con comprender.

II.3.1. Concepto de lectura y comprensión lectora

Galindo y Martínez (2014) consideran la lectura como una vía de acceso al conocimiento y una actividad que se encuentra implicada en la cotidianidad. Es por esto que resulta necesario trabajarla desde pequeños, ya que termina siendo una herramienta necesaria para desenvolverse en la sociedad.

Tal como se mencionó en párrafos anteriores, ya no se puede entender la lectura como un aprendizaje centrado solo en la decodificación, sino que se considera como un proceso continuo que comienza antes de la escolaridad y que es transversal (Colomer,1997). Por ende, la escuela debe hacerse cargo de la enseñanza formal de la lectura y estrategias de comprensión.

Antes de comenzar con el sustento teórico de diferentes estrategias y datos empíricos que fundamentan el trabajo de la lectura en la sala de clases, es relevante comprender que el nuevo modelo de lectura, establecido por la investigación en este campo, supone la interrelación entre tres factores (Irwin, 1986, citado en Colomer 1997): texto, lector y contexto. Bajo esta perspectiva, Colomer (1997) alude a que esta relación influye, en gran magnitud, la comprensión que pueda llegar a tener el lector del texto, ya que cada uno de estos factores abarcan diferentes aspectos que se deben relacionar entre sí. Considerando también que el lector viene con conocimientos previos que influyen en lo que finalmente él vaya a comprender o no cuando lee.

Es importante considerar que la lectura implica una serie de conocimientos y procesos que se deben tomar en cuenta al momento de trabajar esta habilidad en el aula. Irwin (Citado en Colomer, 1997) define estos procesos y conocimientos, considerando las estructuras como características del lector independiente de su lectura y lo procesos como desarrollo de actividades cognitivas durante la lectura. Estos son:

1. Las estructuras cognitivas: se refieren a los conocimientos sobre la lengua (fonológicos, sintácticos, semánticos y pragmáticos) y a los conocimientos sobre el mundo, organizados en forma de esquemas mentales.
2. Las estructuras afectivas: que incluyen la actitud del lector ante la lectura y sus intereses concretos ante un texto. Su autoimagen como lector, su

capacidad de arriesgarse o su miedo al fracaso, etc. Son aspectos afectivos igualmente implicados en cualquier lectura.

3. Los microprocesos aluden a la comprensión de la información contenida en una frase e incluyen el reconocimiento de las palabras, la lectura agrupada por sintagmas y la microselección de la información que debe ser retenida.
4. Los procesos de interacción: se refieren a enlazar las frases o las preposiciones e incluyen la utilización de los referentes y conceptos, así como las inferencias fundadas sobre el texto y sobre los conocimientos del lector sin apartarse del texto.
5. Los macroprocesos: se orientan hacia la comprensión global del texto, hacia las relaciones entre las ideas que lo convierten en un todo coherente. Incluyen la identificación de las ideas principales, el resumen y la utilización de la estructura textual.
6. Los procesos de elaboración: llevan al lector más allá del texto a través de inferencias y razonamientos no previstos por el autor. Se sitúan aquí las predicciones, la construcción de imágenes mentales, la respuesta afectiva, la integración de la información con los conocimientos del lector y el razonamiento crítico.
7. Los procesos metacognitivos: controlan la comprensión obtenida y permiten ajustarse al texto y a la situación de lectura. Incluyen la identificación de la pérdida de comprensión y su reparación.

Esta estructuras y procesos descritos anteriormente, deben ser considerados por el docente al momento de planificar y de propiciar una interacción entre el estudiante y un texto, ya que van a influir directamente en lo que suceda cuando el estudiante vaya a leer.

Abarcando todo lo anterior es el cómo se considera la lectura en este proyecto, como un proceso que incluye diversos factores, donde leer no es solamente decodificar, sino también comprender, y estos factores a su vez incluyen otros más, considerando relación: lector – texto – contexto.

II.3.2. Comprensión lectora en el aula

Galindo y Martínez (2014), aluden a la labor mediadora que tiene el docente, como agente que entrega herramientas para despertar el interés de los estudiantes hacia la lectura, a través de la enseñanza de diversas estrategias que permitan al estudiante tratar la información por sí solo. Por ende, se ve al estudiante como el principal agente de su propio aprendizaje.

Es a partir de lo anterior que se enfoca este proyecto de intervención y es la base para seleccionar fuentes teóricas que lo avalen. Considerando al estudiante como agente principal en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para que tenga así un aprendizaje significativo. Siendo el docente no menos importante, ya que debe mediar y entregar estrategias para que esto ocurra.

Se debe tener en cuenta que la comprensión lectora es un proceso que pasa por diferentes niveles. Allende y Condemartín, basándose en la taxonomía de Barret, proponen cinco niveles de lectura, estos son: comprensión literal, reorganización de la información, comprensión inferencial, lectura crítica y apreciación lectora (en Pérez, 2005). Estos niveles son los que se deben considerar al momento de abordar la comprensión lectora en la sala de clases, graduando el nivel de complejidad de las preguntas, según el grado en el que se trabaje.

Para poder alcanzar a responder preguntas de diferentes niveles de comprensión, es necesario que la sala de clases se convierta en un espacio de aprendizaje de diferentes estrategias que puedan ser utilizadas por los lectores al momento de enfrentarse a un texto. Galindo y Martínez (2014) citan a Solé (1992) quién propone estrategias de comprensión lectora que se consideran importantes, algunas de estas son:

- Activar y aportar a la lectura conocimientos previos.
- Hacer preguntas a lo largo del proceso de lectura.
- Evaluar la consistencia interna del contenido.
- Sintetizar/resumir.
- Elaborar y probar inferencias.

Para poder utilizar estas estrategias, deben ser enseñadas e intencionadas en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Solé (1992), menciona tres momentos que se deben abordar al momento de trabajar la lectura en la sala de clases, estos son: antes de la lectura, durante la lectura y después de la lectura. Basándose en lo mismo, Galdames (2007) propone actividades concretas para cada momento de la lectura:

Tabla 3: Propuesta de actividades para cada momento de la lectura (Galames, 2007. P. 3).

ANTES	DURANTE	DESPUÉS
Preparamos la lectura	Leamos activamente	Profundicemos nuestra comprensión
<ul style="list-style-type: none"> - Interrogación del texto: Predicciones a partir del título, de las ilustraciones de la silueta, etc. - Constelación de palabras. - Pienso, anoto y comparto. - Cuadro de anticipación. - Guía anticipatoria. - Entrevista en tres etapas. - Ideas novedosas solamente. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lectura silenciosa o en voz alta. - Verificación de las hipótesis. - Tres tipos de preguntas sobre lo leído. - Resumen. - Paráfrasis. - Desarrollo del vocabulario. - Destrezas de ortografía. - Destrezas de sintaxis. - Cuadro de 2 columnas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Diagrama de comparación. - Secuencia de hechos. - Espejo de mente abierta. - Círculo de causa/efecto. - Diálogos compartidos. - Dramatizaciones. - Debates. - Árbol de conexiones. - Diagrama de ciclo. - Hábitos mentales. - Afiches colaborativos. - Producir textos escritos tales como cartas, avisos, noticias, tarjetas postales, afiches, poemas, cuentos, etc.

Continuando con las estrategias de lectura para trabajar en la sala de clases, es importante mencionar que el docente es un agente mediador importante en el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que propicia instancias formales para la enseñanza, en este caso, de estrategias de comprensión lectora. Pascual, Goikoetxea, Coral, Ferrero y Pereda (2014), hicieron un estudio de cómo la enseñanza recíproca (ER) afecta positivamente en la comprensión lectora de los estudiantes, definiendo esta metodología como un “proceso en el que durante la lectura el profesor, a través del modelado y del pensamiento en voz alta en un contexto de diálogo rico y significativo, va a enseñando de manera explícita y flexible a los estudiantes cuatro estrategias de comprensión y monitoreo (resumir, preguntar, clarificar y predecir), hasta que realizan el proceso por sí mismos y son capaces de liderarlo”(Pascual et. al., 2014. P.2). Este estudio consistió en 12 de sesiones de 50 minutos, donde se aplicó estrategias de ER a un grupo experimental de 135 estudiantes de 3º a 6º básico, procedente de cinco escuelas públicas que atendían a familias de clase media-baja de cuatro municipios de Vizcaya y de Álava, en España. Además, hubo un grupo control de 104 estudiantes de los mismos niveles y escuelas. Este grupo no fue intervenido y mantuvo clases habituales. Para el estudio se emplearon novelas o cuentos elegidos por los profesores tutores de aula, de un listado de 26, atendiendo a las preferencias literarias de sus estudiantes. Las medidas que se realizaron en la intervención del grupo experimental fueron de comprensión lectora, fluidez y hábitos lectores. La intervención fue llevada a cabo por estudiantes universitarios

donde cada sesión los estudiantes realizaron los siguientes pasos (Pascual et.al., 2014. P. 7):

1. Saludo, introducción y motivación (2 – 3 minutos).
2. Lectura en voz alta de la primera parte seleccionada, cuidando el ritmo (15 minutos).
3. Interrupción de la lectura para resumir (“si tuviéramos que contar a otros lo que hemos leído, ¿Qué le contaríamos?”) y hacer dos preguntas de lo leído (usando las partículas: “quién, qué, dónde, cuándo, por qué, cómo”) (7-8 minutos).
4. Continuación de la lectura hasta el final (15 minutos).
5. Interrupción de la lectura para resumir y hacer y dos preguntas de lo leído (7 – 9 minutos).

Los principales resultados revelan mejoras en el grupo en medidas estandarizadas y no estandarizadas de comprensión lectora, sin embargo, el avance no fue el esperado. Una hipótesis que explicaría estos resultados sería que el acotado número de sesiones y que los estudiantes que intervinieron quizás no estaban muy bien preparados para hacerlo (Pascual et.al., 2014)

Este estudio da algunos lineamientos teóricos para tener una base para trabajar en comprensión lectora, considerando que el docente es un mediador del aprendizaje, sin embargo, no es el agente principal.

II.3.3. Lectura inferencial

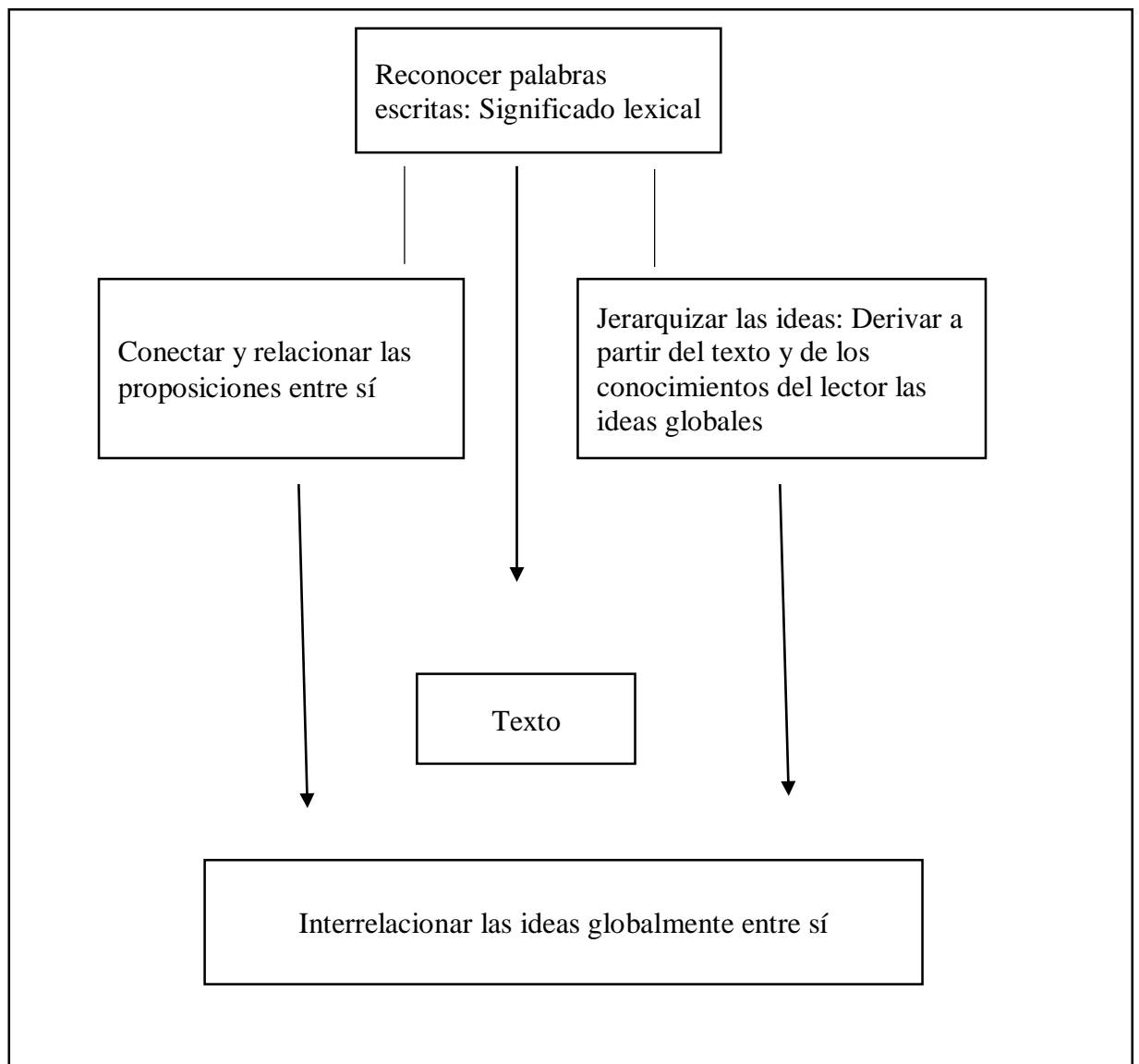
La lectura inferencial es un nivel que permite la interpretación de un texto. Tal como menciona Pérez (2005), “Los textos contienen más información que la que aparece expresada explícitamente. El hacer deducciones supone hacer uso, durante la lectura, de información e ideas que no aparecen de forma explícita en el texto. Depende, en mayor o menor medida, del conocimiento del mundo que tiene el lector” (p. 124). A partir de esto es que se puede mencionar que el nivel inferencial requiere de una abstracción mayor que solo extraer información explícita del texto, lo que no dice que no se pueda trabajar desde pequeños, solo que gradúa el nivel de dificultad del texto según el nivel.

León y Escudero (s/f), proponen que existen tres tipos básicos de inferencias, estas son: predictivas, explicativas y asociativas, las cuales se generan a partir de diferentes procesos por los cuales debe pasar el lector. Según estos autores, “se asume que la información necesaria para generar puede provenir, o bien de nuestro conocimiento del mundo, bien del resultado de retomar la representación del texto leído en la MLP (Memoria a Largo Plazo), o bien de la información que se retiene o mantiene en la MT (Memoria de Trabajo) de la frase inmediatamente anterior” (León y Escudero, s/f. P. 2).

Para trabajar el nivel inferencial, se deben considerar diferentes factores en relación a la interacción entre texto, lector y contexto, como ya se mencionó en párrafos anteriores.

Jouini (2005), propone un esquema donde se resumen las diferentes actividades que facilitan el proceso de comprensión:

Figura 1: Actividades que facilitan el proceso de comprensión lectora (Jouini, 2005. s/f).



A partir de este esquema, el autor asegura que, para elevar el nivel y rendimiento de los estudiantes en comprensión lectora, se deben propiciar diferentes estrategias para trabajar en la sala de clases, asegurando que “enseñar a los alumnos estrategias inferenciales de comprensión contribuye a dotarles de los recursos necesarios para aprender” (Jouini, K; 2005. s/p). Sin embargo, el mismo autor cita a Solé (1994), quién menciona que las estrategias “son un medio para la comprensión, no una finalidad en sí misma” (Solé; 1994; citado en Jouini; 2005. s/p).

El mismo autor propone actividades concretas para poder trabajar la inferencia con los estudiantes, estas son: inferir a partir de frases como “María sonrió y saludó cuando vio su amiga”, en las que se debe inferir en relación a esa frase (ejemplo: María está alegre) y escribir la o las palabras claves que permitieron hacer esa inferencia (ejemplo: Sonrió y saludó) (s/p).

Actividades como la mencionada anteriormente, permiten trabajar con todas las edades, ya que pueden ser escritas u orales, o con imágenes, dependiendo de la profundidad de la frase.

II.4. El juego en el proceso de aprendizaje

Tal como mencionan Alemán, Navarro, Suárez, Izquierdo y Encinas (2018), “la motivación es un elemento importante a considerar en el proceso de enseñanza aprendizaje. Se entiende como la intención de producir en el estudiante la ejecución consciente y deseada de una actividad” (p. 1258). Es por esto que surge la necesidad de realizar actividades motivantes para los estudiantes, de esta manera ellos se apropian del aprendizaje, siendo más significativo.

El mundo digital en el que nos encontramos hoy en día, trae consigo una gran responsabilidad que tiene que ver efectivamente con la motivación. Nos desenvolvemos en un mundo donde hay muchos estímulos del medio y donde los niños tienen acceso inmediato a la tecnología, por ende, lograr la motivación en el aula con una enseñanza tradicional, no es opción.

Esto trae consigo la responsabilidad de profesores e instituciones a la hora de innovar en metodologías emergentes que intenten incorporar en sus clases estrategias que aumenten la motivación y el compromiso de proporcionar todas las herramientas y recursos posibles que favorezcan el aprendizaje autónomo y significativo de sus alumnos (Ortiz, Jordán y Agredal, 2018, p. 2).

El juego, por lo general tiende a ser motivante tanto como para los niños, como también para los adultos. Es por esto que si se utiliza en el proceso de enseñanza – aprendizaje, podría ser una gran herramienta para ayudar en el logro de los aprendizajes de los estudiantes. Tal como mencionan Yonekura y Baldini (2010),

el juego puede contribuir positivamente en el desarrollo de la educación, “ya para los participantes, el juego es visto como una actividad divertida, estimulante, interactiva, innovadora e ilustrativa, que responde a la doble tarea de aclarar dudas y facilitar el aprendizaje” (Yonekura y Baldini, 2010, p. 2)

Los juegos didácticos se pueden definir como una forma de jugar que se rige por ciertas reglas o convenciones, están concebidos para ser disfrutados donde quiera que se jueguen, sin embargo, en el lenguaje escolar estos no son solo una diversión o una ruptura de la rutina, sino que deben contribuir también al aprovechamiento del lenguaje permitiendo que los alumnos lo usen en el desarrollo de la actividad, debido a que los juegos pueden usarse para mejorar el dominio del estudiante sobre cualquier elemento o elementos del lenguaje (...). Estos se adoptan para proveer repetición de un elemento o en particular dentro de un contexto agradable. Son efectivos porque los alumnos están tan involucrados en el juego que no se percatan de que están practicando elementos del lenguaje. (Rodríguez, Moreno, Vázquez, Rodríguez y Mulet, 2015, p. 121)

Es precisamente por esto que la estrategia psicopedagógica propuesta está diseñada como un juego, para motivar al estudiante del caso y logra efectivamente, los objetivos planteados para él.

III. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA

III.1. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica

Nombre: “Leo, observo e infiero”

Pregunta: ¿Cómo se pueden mejorar las habilidades de comprensión lectora a nivel inferencial en un estudiante de Segundo Básico que presenta dificultades en comprensión tanto oral como escrita en los diversos niveles de lectura?

Objetivo general: Mejorar la comprensión lectora de Cristóbal, mediante el desarrollo de habilidades a nivel inferencial, a partir de un juego de mesa.

Objetivos específicos:

1. Mejorar la extracción de información implícita a partir de imágenes.
2. Mejorar la extracción de información implícita a partir de la lectura de textos.
3. Lograr la motivación y el gusto por la lectura.

III.2. Descripción de la estrategia:

La estrategia propuesta consiste en un juego de mesa con tarjetas divididas en cuatro áreas:

1. Observo: los estudiantes deben observar una imagen y responder una pregunta inferencial a partir de ella.

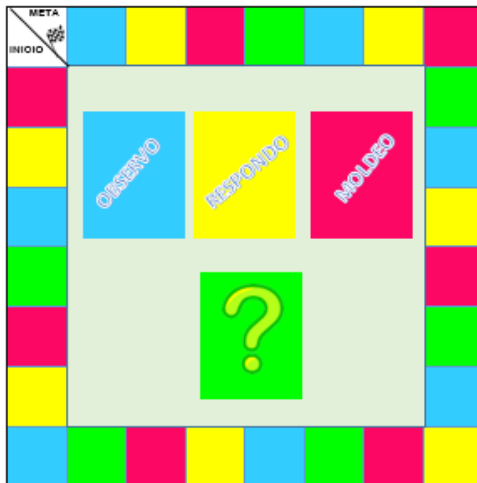
2. Respondo: los estudiantes deben leer un texto breve y responder la pregunta que se plantea.
3. Moldeo: los estudiantes deben leer la descripción de un objeto y según esto, determinar de qué objeto se trata y moldearlo con plastilina para que su compañero lo adivine.
4. Comodín: los estudiantes deben realizar diversas actividades como: retroceder o avanzar casillas, saltar en un pie, nombrar su deporte favorito, entre otros.

Las tarjetas elaboradas en una primera instancia, corresponden a un primer nivel de dificultad, relacionado con el nivel actual en el que se encuentra Cristóbal, para que así las preguntas sean desafiantes para él, pero no imposibles, porque eso implicaría frustración y no gusto por el juego.

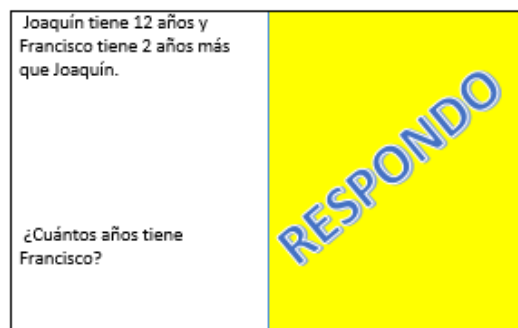
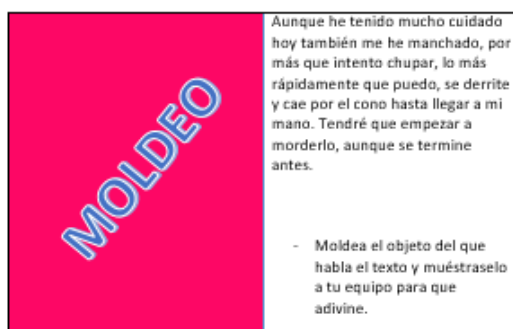
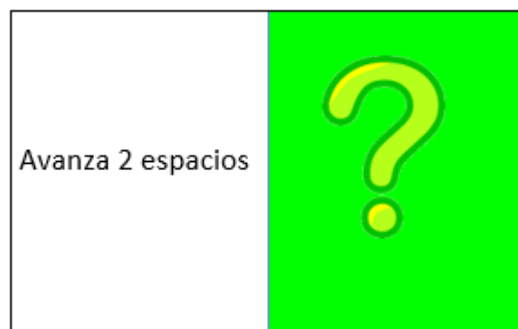
Esto, con la intención de que a lo largo del tiempo se vayan elaborando más cartas con preguntas aún más complejas, relacionadas a otras imágenes y a textos más largos y complejos.

Las imágenes, textos y objetos que deben moldear, se relacionan con sus conocimientos de mundo, es decir, son situaciones más bien cotidianas.

El tablero del juego es de la siguiente forma:



Algunos ejemplos de las tarjetas, según acción:



III.3. Procedimiento de aplicación

El prototipo de aprendizaje está diseñado para aplicarlo en grupo de estudiantes, o bien, con un estudiante de manera individual con la psicopedagoga.

En el caso de Cristóbal, debido al compromiso que tiene la familia con el aprendizaje del niño, incluso se puede aplicar como juego en casa.

En el caso de aplicarlo en grupo, está hecho para que sean 4 jugadores, dos por equipo. Cada jugador tiene un turno para tirar el dado y sacar una tarjeta según corresponda. Cada jugador del equipo se debe turnar para realizar la actividad solicitada. En caso de ganar, sigue jugando el mismo equipo (si gana dos veces seguidas, le toca al equipo siguiente), en caso contrario, cambia inmediatamente al equipo siguiente. Si cae en el comodín, el jugador realiza la actividad y continúa el siguiente equipo.

Cuando el juego se realice en el contexto escolar, está diseñado para aplicarlo en la actividad de “centros”, la cual es una rutina de 30 minutos que tienen los estudiantes, en la que se juntan en grupos según nivel de lectura y realizan lectura guiada para mejorar su nivel de calidad y comprensión lectora.

En el caso de aplicarlo de manera individual con el estudiante, el juego funciona de la misma manera. En este caso, la psicopedagoga tiene la función de monitorear el trabajo del estudiante y apoyarlo en el caso de no poder contestar una pregunta, a partir de mediación, verbalización de la pregunta de otra manera, entre otros.

El juego cuenta con un instructivo detallado del modo de jugar en ambas situaciones: en equipo y un instructivo para la psicopedagoga en el caso de aplicarse de manera individual.

De manera anexa, el juego cuenta con las respuestas para cada pregunta.

La intención de utilizar esta estrategia en diversos momentos y con diferentes personas (compañeros, familia y psicopedagoga), es para así fomentar la motivación por la lectura y a la vez, la seguridad del estudiante en diversos contextos.

III.4. Aplicación de los Principios del Diseño Universal de Aprendizaje en la estrategia psicopedagógica

La estrategia psicopedagógica descrita en párrafos anteriores, basada en mejorar la lectura inferencial del estudiante del caso, está creada para trabajar bajo el enfoque de la Educación Inclusiva, apoyándose en los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA).

Según la UNESCO (2005), la Educación Inclusiva busca responder a la diversidad de los estudiantes, esto quiere decir que se espera que todos los estudiantes tengan acceso a la educación, sin excepción. Esto sugiere un gran desafío en el ámbito educativo, ya que se debe responder a las necesidades de todos los estudiantes, para que así todos logren los aprendizajes esperados

La Educación Inclusiva se relaciona directamente con el concepto de Neurodiversidad, el que “representa un cambio de paradigma acerca de los chicos en la educación especial” (Amstrong, 2013.P 11). Según Amstrong (2013), este concepto alude a la idea de que no todos los cerebros son iguales e invita a reconocer las fortalezas de los individuos y no su diagnóstico (p.11).

Para que la Educación Inclusiva sea efectiva, en la práctica se propone trabajar con el DUA el que se define como “[...] un enfoque basado en la investigación para el diseño del currículo —es decir, objetivos educativos, métodos, materiales y evaluación— que permite a todas las personas desarrollar conocimientos, habilidades y motivación e implicación con el aprendizaje” (Rose y Meyer; citados en Alba, Sánchez y Zubillaga, 2011. P. 9). De este modo, la estrategia psicopedagógica fue diseñada basándose en las pautas DUA, para así asegurar el acceso al aprendizaje a todos los estudiantes:

Principio 1: Proporcionar múltiples medios de representación

En el caso de la estrategia, el tablero de juego tiene colores diferentes que se relacionan con el color de las tarjetas y dependiendo de este es la forma de representar cada pregunta, a través de texto, a través de imágenes o adivinanzas.

Principio 2: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión

Para comunicar las respuestas, dependiendo del color de la tarjeta, tiene la posibilidad de hacerlo mediante la respuesta oral, ya sea por la lectura de un texto o mediante la observación de una imagen. Y también, en el caso de las adivinanzas, comunica la respuesta a través del moldeado del objeto con plastilina.

Además, se consideró la necesidad de utilizar el cuerpo para realizar diversas actividades que sirven como “pausas activas”, estas, en las tarjetas de comodín.

Principio 3: Proporcionar múltiples formas de implicación

La decisión de hacer un juego y no otra actividad, se relaciona directamente con las características individuales del estudiante, relacionadas con su edad y sus necesidades educativas.

El juego busca ser una actividad lúdica y motivante. Las tarjetas están diseñadas con textos, imágenes y adivinanzas con contenidos familiares y cotidianos acorde con el nivel actual de desempeño de Cristóbal, desafiantes, pero no imposibles.

En el caso de no poder contestar una pregunta, está la opción de la mediación, además en el momento de la actividad con sus pares está la opción de que lo ayude su compañero de equipo, esto con el fin de evitar la frustración y lograr la motivación en el estudiante.

La razón de diseñar la estrategia psicopedagógica, en base algunas de las pautas de los principios del DUA, se justifica a partir de la importancia de abarcar las necesidades educativas del estudiante, considerando que las habilidades que se buscan mejorar, en este caso, las inferencias, son claves para desenvolverse mejor en distintos aspectos de la vida, siendo conocimientos útiles y transferibles.

III.5. Aplicación del paradigma de la Autenticidad en la estrategia psicopedagógica desarrollada

La estrategia diseñada, fue basa en el paradigma de la autenticidad. La que “se entiende como realismo, contextualización y problematización a la hora de enseñar y evaluar los contenidos curriculares” (Bruna, Bruna, Herrera, Márquez & Villarroel, 2017. P. 250). De este modo, se busca que las actividades tanto de evaluación como de aprendizaje puedan ser trabajadas en un contexto real y sean transferibles a otras situaciones.

De acuerdo a lo anteriormente descrito, se puede relacionar este paradigma con el aprendizaje significativo, teoría formulada por David Paul Ausubel. Esta teoría, según lo que describe Trejos (2013), alude a la importancia del significado en el aprendizaje. A partir de esta teoría, se rescata que el estudiante aprende lo que realmente tiene sentido para él. Al igual que la autenticidad, ya que “se trata de una forma de valoración en la que los sujetos llevan a cabo actividades del <<mundo real >> para dar a conocer

aplicaciones significativas de sus conocimientos y habilidades” (Escobar, Castaño, Ruiz & Restrepo, 2016. P. 177).

El juego diseñado busca responder directamente al paradigma de la autenticidad, y de paso un aprendizaje significativo en el estudiante del caso. Es por esta razón que, las imágenes, los textos y adivinanzas fueron elaborados, en primer lugar, de acuerdo al nivel del estudiante. En segundo lugar, se consideraron temas cotidianos, que tienen que ver con sus conocimientos previos y su conocimiento de mundo. En tercer lugar, como este tablero se utilizará en un periodo largo de tiempo, e irán cambiando las tarjetas aumentando su nivel de complejidad, la intención es que finalmente las inferencias las utilice no solo en un tipo de texto o imagen, sino que en una diversidad de estos. Así, utilice las inferencias como una herramienta de comprensión en diversos ámbitos de la vida cotidiana.

Finalmente, el contexto en el que se aplicará la estrategia psicopedagógica no es menos importante, ya que, al ser juego, se puede aplicar tanto con pares, como con un profesional adulto o en familia. Esto permite también la motivación por aprender.

III.6. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica

Para poder determinar la validez y la eficacia de la estrategia previo a su implementación oficial, y así asegurarse que cumpla efectivamente con los objetivos propuestos, sin ninguna falla, se testeó la estrategia psicopedagógica en dos momentos, en primer lugar, se realizó individualmente con el estudiante del caso, y, en segundo lugar, se realizó a un grupo de cuatro niños de segundo básico que asisten a taller de reforzamiento de Lenguaje.

La primera etapa del testeo se realizó con el estudiante del caso de manera individual en una sala, lo que tuvo una duración de 25 minutos. Una vez iniciado el juego, el estudiante se demostró muy entusiasmado, las instrucciones se leyeron en conjunto y no se presentó ninguna dificultad. Ya en proceso de ejecución del testeo, el estudiante presentó algunas dudas, sobre todo con los textos en los que tenía que leer y responder oralmente. Tal como se mencionó en la descripción de la estrategia, lo que se hizo en ese momento fue verbalizarle y explicarle con otras palabras lo que ahí parece, sin embargo, en algunas preguntas se mostró al borde de la frustración, en ese momento se le solicitó cambiar la carta.

La segunda etapa del testeo, se realizó con cuatro estudiantes de segundo básico que asisten a taller de reforzamiento en el mismo colegio que el estudiante del caso. El juego se realizó por equipos (2) y duró 30 minutos aproximadamente.

Cada estudiante lanzaba el dado, luego sacaba la carta correspondiente al color seleccionado y realizaba la actividad propuesta, y para el turno siguiente le tocaba al otro miembro del equipo. A lo largo del juego hubo dudas de algunos niños, tuvieron que volver a leer los textos y en el caso que no contestaran, usaron como “comodín de ayuda” a su propio compañero. A lo largo de esta actividad los niños se demostraron bastante concentrados, con interés de jugar y contestar correctamente las respuestas. En el caso de la sección “moldeo”, los estudiantes moldeaban al compañero el objeto de la adivinanza, para que efectivamente lo adivinara, sin embargo, en ocasiones no se distinguía y en ese momento, es que el estudiante debía verbalizar lo que moldeó con plastilina, además, en ocasiones tardaban muchos minutos en moldear el objeto. También sucedió que en ocasiones los niños se demostraban ansiosos porque no les tocaba su turno y debían esperar, sin embargo, en ningún momento demostraron estar aburrido o desinteresados.

De modo general, en el testeó se rescató que la estrategia está bien diseñada, sin embargo, habría que hacerle algunos ajustes para que quede funcionando a la perfección. Estos tienen que ver con lo mencionado en el párrafo anterior. Para esto, y considerando las pautas DUA y también que el objetivo es que la estrategia funcione como herramienta de aprendizaje y no solo de evaluación, se mejorará agregándole al tablero una sección de “ayuda” en caso de que el estudiante tenga dificultades para contestar, de ese modo no pierde la motivación

por jugar, y a la vez, aprender. La idea es que estos comodines no sean solo ayuda verbal por parte de la psicopedagoga, sino que también uno con ayuda visual, auditiva, palabras claves, o bien, ayuda de su compañero de equipo o psicopedagoga, según la pregunta y la tarjeta. Posterior a esto, se agregará a las instrucciones que se debe realizar un seguimiento de las veces que el estudiante solicita la ayuda y cuál, e ir trabajando en eso para que así a lo largo del uso de la estrategia sea menos la ayuda que requiera.

En el caso particular de realizar el juego en grupo, debido al testeado ejecutado, se decide cambiar la modalidad y que sea un juego individual y no de equipos, que cada estudiante realice las actividades y avance con su ficha. En el caso de la sección “moldear” se cambia la modalidad, el estudiante debe leer en voz alta, moldear con plasticina el objeto adivinado y luego lo verbalizarlo a sus compañeros.

En relación al tamaño del tablero, la letra y contenido de las cartas, y el modo de juego en general, no hubo dificultad. Al contrario, motivó bastante al estudiante del caso y también al grupo de niños, incluso en ambos casos preguntaron cuándo volverían a utilizar el juego.

III. 7. Propuesta de evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica

La estrategia psicopedagógica propuesta busca mejorar la lectura inferencial del estudiante del caso, para que esto suceda debe existir un seguimiento y se debe planificar en los tiempos, para determinar los objetivos que se deben cumplir en un determinado plazo.

Si bien el diseño propuesto de la estrategia considera un tipo de cartas particular que tiene relación con textos breves, imágenes y adivinanzas. Se espera que al pasar un tiempo jugando con ese formato, estas cartas se cambien. El juego terminará siendo finalmente igual una evaluación, porque la psicopedagoga, en este caso, tiene el rol de monitorear el trabajo y determinar las dificultades.

Luego de realizar el juego y terminar de trabajar con todas las tarjetas presentes, se cambiará el set de tarjetas, aumentando la complejidad y la extensión de los textos, sin dejar de tener imágenes y adivinanzas, pero las preguntas también aumentan el grado de dificultad.

Se espera cambiar unas cinco veces el set de tarjetas. Considerando que en el contexto escolar no se utilizaría más de una vez a la semana. Se espera evaluar el impacto mediante un instrumento de evaluación al cabo de un semestre escolar.

El instrumento que se realizará al estudiante para evaluar el impacto de la estrategia es la Evaluación Progresiva en su modalidad de Evaluación de Trayectoria. Esto ya que evalúa los aprendizajes esperados para el término de segundo básico en relación a la lectura.

IV. CONCLUSIONES

En el trabajo presentado, se abordó el caso de un estudiante de segundo básico que dentro de su grupo curso se observa con ciertas dificultades en el área de la comprensión, tanto de instrucciones orales como de lectura, lo que hace que se frustre constantemente cuando no puede hacer algo, en relación a las tareas escolares.

Con el fin de conocer las reales Necesidades Educativas Especiales del estudiante, se aplicaron cuatro instrumentos que permitieron recopilar información relevante sobre el estudiante. Una entrevista a la madre, dos evaluaciones estandarizadas en distintos momentos del año (diagnóstica y de monitoreo), las cuales fueron aplicada al estudiante y a sus compañeros. Además de una evaluación psicopedagógica para conocer su desempeño en el ámbito de la lectura.

En base a los resultados de estos instrumentos, se diseñó una estrategia psicopedagógica para fortalecer la habilidad descendida, que en este caso tiene que ver con la comprensión inferencial.

Considerando la relevancia del juego y su incidencia en el aprendizaje, y también los intereses del niño, es que la estrategia es en base a un juego de mesa, un tablero que permite que el estudiante infiera a partir de imágenes, textos y adivinanzas y además permite que pueda expresar la respuesta de distintos

modos, tanto oral, como moldeando con plastilina. Esto último, en base a lo establecido en el Diseño Universal de Aprendizaje.

La estrategia está basada en el paradigma de la Autenticidad, situada en el contexto del estudiante del caso y diseñada para responder específicamente a sus Necesidades Educativas Especiales. No obstante, pensando en un contexto inclusivo, se diseñó con la intención de ser aplicada con el estudiante del caso dentro de su contexto escolar, con sus compañeros. También sirve para aplicarlo en el contexto familiar y de manera individual con la psicopedagoga.

El testeado de la estrategia constó de dos etapas, una con el estudiante del caso y otra con un grupo de cuatro estudiantes del mismo nivel. A partir de esta prueba se hicieron algunas modificaciones para que el prototipo quede lo más detallado y claro posible. A partir de esto, se propone evaluar el impacto de la estrategia en un semestre escolar, mediante una evaluación estandarizada, luego de trabajar distintos tipos de tarjetas, graduando el nivel de dificultad.

A modo de reflexión se describirán las fortalezas y limitaciones que podría llegar a tener la aplicación de estrategia psicopedagógica en el contexto escolar.

Dentro de las fortalezas se debe considerar que el trabajar en base a un juego, ayuda a generar la motivación en los estudiantes, lo que favorece el aprendizaje. Es por esto la decisión de realizar un juego de mesa, donde el estudiante es el principal monitor y gestor de su propio aprendizaje.

Otra fortaleza es que la estrategia, al ser un juego de mesa, permite que el estudiante lo realice en diversos contextos, no solo en la escuela, sino que, con la familia, con amigos, entre otros. Esto juega a favor, considerando que el estudiante del caso también requiere de refuerzo positivo y de interacción con sus pares, para así también aprender a jugar, a ganar y perder.

En el caso particular, es una fortaleza el contar con un espacio de aula para realizar actividades lúdicas de manera constante. Considerando que son actividades para fortalecer habilidades y que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como una limitación, se observa un importante, pero más a largo plazo; y es que la intención de la estrategia es que las cartas con los textos e imágenes del juego vayan aumentando su nivel de complejidad, lo que supone un desafío ya que se deben buscar textos que sean más largos, pero que, sin embargo, sigan siendo motivantes para los estudiantes en un contexto de juego.

Considerando lo anteriormente descrito y los desafíos educativos actuales, es importante recalcar la relevancia que tiene el juego dentro de la sala de clases para favorecer el aprendizaje de los estudiantes. Es importante adecuarse al contexto donde uno se desenvuelva y responder de la mejor forma a las necesidades de todos los estudiantes. No olvidando que no todos los niños aprenden de la misma manera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2017). Informa Nacional de Resultados PIRLS 2016. Santiago: MINEDUC.
- Alba, C., Sánchez, J., y Zubillaga, A. (2011). Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículum. Recuperado el 10 de abril del 2019 de la página EDUCADUA. Sitio Web: https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- Alemán, B., Navarro, O., Suárez, R., Izquierdo, Y., Encinas, T. (2018). La motivación en el contexto del proceso enseñanza aprendizaje en carreras de las Ciencias Médicas. Revista Médica Electrónica. Vol.40 no.4. P. 1257 – 1.270. Recuperado el 5 de mayo del 2019 de la página de SCIELO. Sitio Web: <http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v40n4/rme320418.pdf>
- Alemañy, C. (s/f). Integración e inclusión: dos caminos diferenciados en el entorno educativo. EDUCREA. Biblioteca docente. Recuperado el 3 de febrero del 2019 de la página web de EDUCREA. Sitio web: <https://educrea.cl/integracion-e-inclusion-dos-caminos-diferenciados-en-el-entorno-educativo/>
- Alliende, F., Condemarín, M., & Milicic, N. (2012). CLP Prueba formas paralelas (9ª ed.). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Amstrong, T. (2013). Neurodiversidad en el salón de clases: Estrategias basadas en fortalezas que ayudan a los alumnos con necesidades especiales a tener éxitos en la escuela y en la vida. Estados Unidos: Cerebrum Ediciones.
- Astorga, M. (2012). Problemas metodológicos en las investigaciones sobre las capacidades intelectuales en el espectro autista: el caso de la perfección del condicional. Revista Alpha no.34, pp. 117 – 132. Recuperado el 5 de mayo del 2019 de la página de SCIELO. Sitio Web: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22012012000100008
- CAST. (2008). Universal design for learning guidelines version 1.0. Wakefield, MA: Author.
- Colomer, T. (1997). La enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora. En El aprendizaje de la comunicación en las aulas (6 - 15). España: Editorial Paidós.

- Congreso Nacional de Chile. (2010). Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la Educación Especial. Recuperado el 3 de febrero del 2019 de la página de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Sitio Web: <http://bcn.cl/1uvr8>
- Congreso Nacional de Chile. (2015). Decreto 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes de Educación Parvularia y Educación Básica. Recuperado el 3 de febrero del 2019 de la página de la Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Sitio Web: <http://bcn.cl/1uymw>
- Escobar, J; Castaño, D; Ruiz, M; y Restrepo, J. (2016). Evaluación auténtica del impacto social de procesos, proyectos y productos de investigación universitaria: un acercamiento desde los grupos de investigación. Revista lasallista de investigación. Vol. 13. No. 1. Pp. 166 – 180.
- Galdames, V. (2007). Tres momentos didácticos de la lectura. Recuperado el 2 de noviembre del 2018, de Ministerio de Educación Sitio web: http://files.material-didactico98.webnode.cl/200000215-6331a642c4/orientaciones_didacticas.pdf
- Galindo, J; Martínez, I. (2014). Fortaleciendo la motivación mediante estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. Recuperado el 30 de octubre del 2018, de Innovare Sitio web: <https://www.lamjol.info/index.php/INNOVARE/article/view/2305/2089>
- Hegarty, S. (2008). Identificación y evaluación de estudiantes con necesidades educativas especiales en Inglaterra. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. Vol 6, No. 2, pp. 71-81.
- Herrera, C. (2016). La Educación Inclusiva, ¿Una escuela para todos?. Universitat Jaume I. Castellón: España. Recuperado el 3 de febrero del 2019. Sitio Web: <https://core.ac.uk/download/pdf/61487677.pdf>
- Jouini, K. (2005). Estrategias inferenciales en la comprensión lectora. Recuperado el 10 de octubre del 2018, de Revista electrónica de didáctica N° 4. Sitio web: <http://m.redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/72272/00820083000383.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- León, J; Escudero I. (s/f). Procesamiento de inferencias según el tipo de texto. Recuperado el 1 de diciembre del 2018, de Universidad Autónoma de Madrid Sitio web: <http://userpage.fu-berlin.de/vazquez/vazquez/LEON%20Y%20ESCUDERO.pdf>

MINEDUC. (2012). Bases Curriculares Lenguaje y Comunicación 1° a 6°. Chile: MINEDUC.

MINEDUC. (s/f). Apoyo a la Inclusión. Chile: MINEDUC. Recuperado el 3 de febrero del 2019 de la página de MINEDUC. Sitio web: <http://escolar.mineduc.cl/inclusion-convivencia-e-interculturalidad/inclusion/>

Naciones Unidas. (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado el 3 de febrero del 2019 de la página web de Naciones Unidas. Sitio web: <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Ministerio de Educación y Ciencia de España. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales. Salamanca: España. Recuperado el 26 de Febrero de 2019 de la página web de la UNESCO. Sitio web: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF

Ortiz, A., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. Revista Educación y Pesquisa. Vol. 44. Recuperado el 5 de mayo del 2019 de la página de SCIELO. Sitio Web: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v44/1517-9702-ep-44-e173773.pdf>

Pascual G. et al. (2014). La Enseñanza Recíproca en las Aulas: Efectos Sobre la Comprensión Lectora en Estudiantes de Primaria. Recuperado el 20 de octubre del 2018, de Universidad de Temuco y Universidad de Deusto. Sitio web: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282014000100006

Pérez, M. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. Revista de educación, Num. extraordinario, 121 - 138.

Rodriguez, A., Moreno, J., Vázquez, M., Rodríguez, B., y Mulet, Y. (2015). Juegos didácticos para el aprendizaje del Inglés en la carrera de medicina. Correo Científico Médico. Vol.19. No.1. pp. 119 – 127. Recuperado el 5 de mayo del 2019 de la página de SCIELO. Sitio Web: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1560-43812015000100011

Solé, I. (1992): Estrategias de lectura. Barcelona: Graó/ICE

Trejos, O. (2013). Relaciones de aprendizaje significativo entre dos paradigmas de programación a partir de dos lenguajes de programación. Revista Tecnura. Vol.

18. No. 41. pp. 91 – 102. Recuperado el 5 de mayo del 2019 de la página de SCIELO. Sitio Web: <http://www.scielo.org.co/pdf/tecn/v18n41/v18n41a08.pdf>

UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Recuperado el 10 de abril del 2019 de la página de la librería digital de la UNESCO. Sitio Web: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000140224>

Villaroel, V., Bruna, D., Bruna, C., Herrera, C., y Márquez, C. (2017). Implementación de la Metodología de Evaluación Auténtica en Educación Superior. En Jeréz y Silva (Ed.), *Innovando en Educación Superior: experiencias clave en Latinoamérica y el Caribe* (pp.249-258). Santiago: Facultad de Economía y Negocios, Universidad de Chile.

Yonekura, T., Baldini, C. (2010). El juego educativo como estrategia de sensibilización para recolección de datos con adolescentes. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. Recuperado el 5 de mayo del 2019 de la página de SCIELO. Sitio Web: http://www.scielo.br/pdf/rlae/v18n5/es_18.pdf

