

ESTUDIO DE CASO REALIZADO EN PSICOPEDAGOGÍA EN UN GRUPO DE
ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO MAYOR DE UNA ESCUELA DE LENGUAJE
DE LA REGIÓN METROPOLITANA.

“Los cuentos: Escucho, pienso y participo”.

POR: AMAYA MACARENA ESPINA PÉREZ.

Seminario presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del
Desarrollo para optar al grado de Magíster en Psicopedagogía.

PROFESOR GUÍA:

Sra. MARITZA RIVERA MORENO.

Mayo 2019
SANTIAGO

AGRADECIMIENTOS.

Este desafío y nuevo logro académico y profesional no hubiera sido posible sin el apoyo incondicional de mis padres, quienes siempre me han impulsado a seguir mi vocación, a ellos mis gracias infinitas.

Además, agradezco la entrega de mi tutora la Sra. Maritza Rivera, quien me guió en este camino de aprendizaje, aportando su experiencia y conocimientos.

Finalmente, agradezco la colaboración de la institución en la cual trabajo y a sus docentes, que me permitieron poner en práctica lo aprendido.

ÍNDICE.

	Pág.
AGRADECIMIENTOS.	2
RESUMEN	5
INTRODUCCIÓN.	6 - 8
I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.	9 - 39
I.1. Descripción del caso en estudio.	9 - 11
I.2. Descripción de la evaluación psicopedagógica realizada.	11- 13
I.3.Descripción de los resultados de la evaluación.	13 - 28
I.3. Síntesis diagnóstica. Integración e interpretación de los resultados.	29- 39
I.3.1. Barreras y facilitadores del aprendizaje.	31–38
I.3.2. Identificación de la habilidad que se potenciará.	39
II. MARCO TEÓRICO.	40– 52
II.1. Lenguaje oral y comprensión lectora.	40–43
II.2. Comprensión lectora y su importancia en el aprendizaje escolar.	43– 47
II.2.1. Comprensión de textos narrativos en los niños.	47– 49
II.2.2. Comprensión narrativa, trastorno específico de lenguaje y comprensión lectora.	50–52
II.3. Estrategias de lectura.	52 – 56

	Pág.
III. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA.	57 – 85
III.1. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica.	57–58
III.2. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica.	58–61
III.3. Aplicación de los Principios del Diseño Universal para Aprendizaje	61 - 77
III.4. Aplicación del paradigma de la autenticidad en la estrategia psicopedagógica.	78 - 79
III.5. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica.	80–82
III.6. Propuesta de la evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica.	83–85
III. CONCLUSIONES.	86–88
IV. REFERENCIAS.	89–97
Anexo n°1 Guion de grupo focal de padres.	98
Anexo n°2 Guion de entrevista con la profesora.	99
Anexo n°3 Mapa de Aula.	100
Anexo n°4 Rúbrica para la evaluación del impacto en el grupo de estudio.	101– 102
Anexo n°5 Guión de entrevista con la profesora para la evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica.	103
Anexo n°6 Manual de Instrucciones para el profesor	104

RESUMEN.

El presente estudio de caso se centra en un grupo de ocho alumnos, entre 4 años y 4 años, 6 meses, pertenecientes a una escuela de lenguaje de la comuna de Lo Barnechea, donde cursan del Nivel Medio Mayor. El grupo presenta dificultades de lenguaje asociadas a Trastorno Específico de Lenguaje (TEL) Mixto o Expresivo.

Se identifican importantes barreras de aprendizaje en el contexto escolar, tales como: prácticas pedagógicas no diversificadas, ausencia de atención a la diversidad en el aula, escaso material didáctico para apoyar los aprendizajes y poco conocimiento de estrategias de lectura a partir de modelos interactivos. El nivel educativo de los padres es, en su mayoría, básica o media completa. Las investigaciones confirman que los niños con TEL constituyen una población de riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje lector (Catts& Hogan, 2003; Coloma et al., 2012; Coloma et al., 2015; Núñez et al., 2017).

Debido a lo anterior se diseña una estrategia psicopedagógica para dar respuesta a las necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), centrada en la comprensión auditiva de textos narrativos, a través de la lectura guiada y la aplicación de estrategias diversificadoras por medio del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Palabras claves: trastorno específico de lenguaje, comprensión narrativa, desempeño lector, estrategias de lectura, Diseño Universal para el Aprendizaje.

INTRODUCCIÓN.

Pese a que en Chile existen políticas públicas para mejorar el desempeño lector, pruebas nacionales e internacionales arrojan resultados no favorables. En la prueba SIMCE (2017), el 58,3% de los alumnos de 4° Básico se distribuyen entre un nivel insuficiente y elemental, y en la prueba PISA (2015), nuestro país se ubica bajo el promedio OCDE.

Es un hecho irrefutable que la lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje y constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, puesto que es una de las principales herramientas de aprendizaje (UNESCO, 2016) y promueve habilidades y estrategias que se van construyendo y desarrollando a lo largo de la vida (PISA, 2011).

Según International Literacy Association (ILA) (2018) la adquisición de la alfabetización comienza desde temprano en la infancia y, en tal sentido, refiere que los niños necesitan aprender habilidades de lectura para mejorar su razonamiento, otorgándole importancia a su participación en contextos lingüísticos significativos, para lo cual, plantea como una de las estrategias más poderosas, la lectura compartida y guiada (ILA, 2018).

Desde esta perspectiva, el rol de la escuela y los educadores en etapas iniciales son cruciales para fomentar la lectura en los niños y desarrollar lectores competentes

desde el inicio en la infancia. En este contexto, la escuela tiene el desafío de instalar prácticas pedagógicas que potencien oportunidades de interacción con textos escritos, en ambientes significativos y cotidianos, que favorezcan el despliegue de estrategias que permitan a los niños construir significados durante y después de la lectura. El presente informe tiene por objetivo describir cómo potenciar la comprensión auditiva de textos narrativos en niños, entre 4 años y 4 años, 6 meses, que presentan Trastorno Específico de Lenguaje.

En orden a lo anterior, a partir de los resultados de la evaluación psicopedagógica realizada en el grupo de niños mencionado, se propone un programa para potenciar la comprensión auditiva de textos narrativos, a través de la lectura guiada, en un grupo de ocho niños de Nivel Medio Menor, con diagnóstico de Trastorno Específico de Lenguaje, que asisten a una escuela de lenguaje de la comuna de Lo Barnechea. Investigaciones señalan que esta población presenta dificultades que impactan en el aprendizaje de la lectura (Catts & Hogan, 2003; Acosta, Axpe & Moreno, 2014; Coloma, Sotomayor, De Barbieri, & Silva, 2015; Acosta et al., 2017) y sus riesgos de dificultades lectoras son mayores (Catts & Hogan, 2003; Coloma et al., 2012; Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo & Palma, 2012; Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017). Por tanto, urgen prácticas pedagógicas que favorezcan sistemáticamente actividades de lectura inclusiva, que ayuden a desarrollar las habilidades de

comprensión lectora y generen espacios de intercambio en torno a la lectura, donde todos los niños puedan participar.

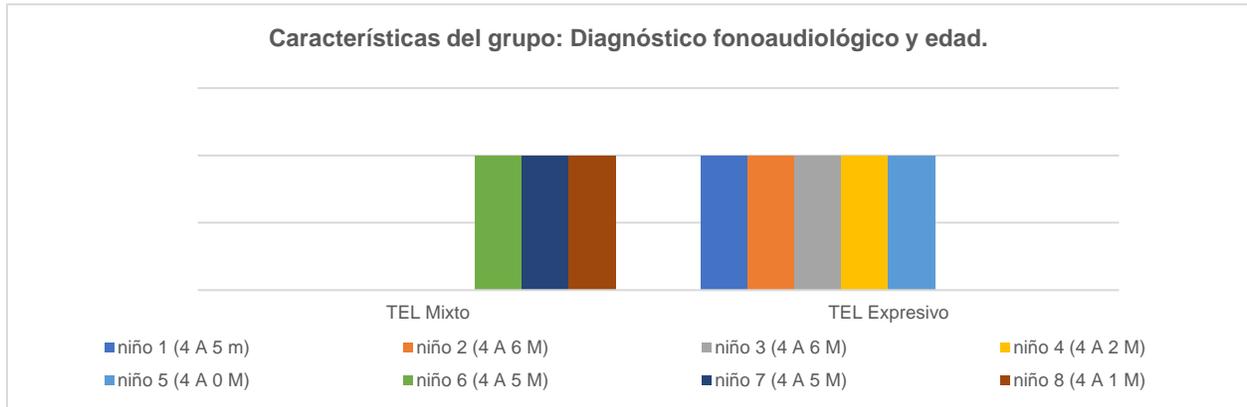
A continuación, el informe presenta en primer término una caracterización del caso de estudio y la descripción de los resultados de la evaluación psicopedagógica. Posteriormente, el sustento teórico de la estrategia psicopedagógica, para luego desarrollar la estrategia psicopedagógica y el testeo de un dispositivo creado para tal efecto. Finalmente, se dan a conocer las conclusiones del estudio.

I. CARACTERIZACIÓN DEL CASO DE ESTUDIO.

En el presente apartado se describe el caso de estudio, entregando características educativas, familiares y sociales, con el objetivo contextualizar el tema desarrollado en este seminario. Posteriormente, se expone la evaluación psicopedagógica, sus resultados y síntesis diagnóstica.

I.1. Descripción del caso en estudio.

El estudio de caso se realiza con un grupo de 8 alumnos (4 niños y 4 niñas), cuyas edades fluctúan entre los 4 años y 4 años, 6 meses. Los informes



fonoaudiológicos determinan que sus diagnósticos son: TEL Mixto (3 niños) y Expresivo (5 niños). El criterio de selección del grupo fue cursar el nivel medio mayor y edad de 4 años cumplida a Octubre de este año. Se determina dicha edad por motivos de aplicación de los instrumentos de evaluación. La figura 1-1 representa la distribución del grupo de estudio según diagnóstico y edad.

Figura 1-1.

Los alumnos pertenecen a una escuela de lenguaje de la comuna de Lo Barnechea, la cual define su misión como socializadora, capacitadora, integral y motivadora, teniendo una visión del individuo único singular e irrepetible, tomando en cuenta sus habilidades y potencialidades para lograr un desarrollo integral basado en principios valóricos. El establecimiento caracteriza su estilo educativo

como constructivista, promoviendo que todos sus alumnos sean personas capaces de aprender en forma dinámica, autónoma, democrática y reflexiva.

La escuela de lenguaje se rige por lo estipulado en el Decreto 170. Su dependencia es particular subvencionada y su nivel socioeconómico es bajo y medio bajo. Su cultura es homogénea y el nivel educativo de los padres, es mayormente, básica o media completa. Los niños que asisten al establecimiento en su totalidad presentan Trastorno Específico de Lenguaje, Mixto o Expresivo, el cual es diagnosticado por un equipo de profesionales (pediatra, fonoaudióloga, educadora diferencial). Cada grupo de niños está a cargo de una educadora diferencial y una coeducadora, con quien comparten el aula, además de recibir tratamiento fonoaudiológico en parejas, con una frecuencia de una vez por semana.

I.2. Descripción de la evaluación psicopedagógica realizada.

A continuación, se explicitan los instrumentos y técnicas de recolección utilizados para evaluar las diversas habilidades de lenguaje pertinentes a este estudio de caso y aquellas visiones y valoraciones de padres y profesores respecto de la experiencia de lectura en familia y escuela.

En primer término, para evaluar las habilidades léxico-semánticas se aplica la “Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Semántico 4 a 6 años” (PHMS), de Renz, M., Valenzuela, M.F. & Yakuba, P. (2014). Este instrumento tiene por objetivo evaluar las habilidades metalingüísticas de tipo semántico, a nivel de Educación Parvularia. Su aplicación es individual y los resultados permiten obtener puntajes normados (puntaje T) y una descripción cualitativa. El instrumento incluye trabajo en dos modalidades: verbal-oral y verbal-icónica. La primera, está compuesta por preguntas que requieren un nivel de abstracción mayor, tales como: categorización, adivinanzas, analogías, absurdos y semejanzas y diferencias. La segunda, es de un nivel de abstracción menor y la subprueba está conformada por categorización, adivinanzas y analogías.

Posteriormente, para evaluar la comprensión narrativa se aplica “Evaluación del Discurso Narrativo” (EDNA), de Pavez, M., Coloma, C. & Maggiolo, M. (2008). Este instrumento tiene por objetivo determinar el nivel de desarrollo narrativo en niños de 4 a 10 años, a través de la evaluación de guiones narrativos, de la producción de relatos y de la comprensión narrativa. Para los propósitos del estudio solo se utilizó la prueba de comprensión narrativa, la cual está compuesta por tres cuentos que se deben leer al niño y luego aplicar el cuestionario correspondiente a cada relato, que incluye preguntas literales e inferenciales.

Junto con esto, se escoge un cuento no conocido por los alumnos y, en base a él, se estructura una evaluación exploratoria, que combina las estrategias psicolingüísticas de Goodman & Smith (1986), y la evaluación de las inferencias de acuerdo con la Taxonomía de Trabasso (1996) y los niveles de comprensión información explícita y de reorganización de la información, según la Taxonomía de Barret (1968). Las primeras dos estrategias mencionadas se aplican durante la lectura del cuento, y la última, al finalizar el relato a través del recuerdo libre de lo leído.

Por otra parte, para conocer las visiones y valoraciones de padres y profesores en torno a la experiencia de leer, se aplica una entrevista en profundidad a la profesora, un mapa de aula que incluye el autorreporte y un grupo focal con los padres. El propósito de estas tres técnicas de recolección es acceder a la visión de los propios padres y la profesora jefe en torno a la experiencia de lectura, en cada uno de los contextos a los cuales pertenecen. Particularmente, la actividad con la educadora se planifica para identificar las prácticas pedagógicas que se desarrollan en su grupo curso para favorecer la comprensión narrativa, pesquisar las preocupaciones y/o necesidades de apoyo en este aspecto, e identificar a juicio de ella, las fortalezas y debilidades del grupo de niños seleccionados para la propuesta.

I.3. Descripción de los resultados de la evaluación.

A continuación, se presenta la información recolectada en el grupo focal con los padres, en la entrevista con la profesora y en el mapa de aula¹. Posteriormente, se presentan los resultados de las pruebas estandarizadas y la evaluación exploratoria.

I.3.1. Visión y valoración de padres y profesoras jefe en torno a la experiencia de leer junto a los niños.

- **Prácticas pedagógicas: visión de la profesora jefe:**

La docente informa que planifica actividades de lectura una vez por semana, con el objetivo de disfrutar y comprender cuentos infantiles. Para ello, refiere que la estrategia que usa es formular preguntas directas, luego, trabaja el cuento con una frecuencia de cuatro veces por semana; después, solicita a los niños completar párrafos y formula absurdos verbales con el propósito que el grupo repare en el error. Con respecto a los materiales utilizados, comenta que solo ocupa las láminas del cuento.

Al mismo tiempo, comenta que los alumnos se muestran atentos y motivados con este tipo de actividades, señalando como fortalezas en el curso, la motivación por la lectura, la manipulación de los textos y la verbalización de comentarios del relato escuchado. Por otra parte, las debilidades que ha percibido es que algunos niños se

¹Adjuntos en anexos n°1, n°2 y n°3 respectivamente.

distraen con facilidad e interrumpen la actividad, frente a esto procura focalizar su atención, ubicándolos cerca de ella y aumentar su participación a través de preguntas. Como educadora le gustaría efectuar más actividades y conocer nuevas estrategias para favorecer la comprensión.

La distribución del grupo curso para las actividades de lectura de cuentos, como se observa en el mapa de aula realizado por la propia profesora, es en semicírculo y la docente se ubica frente a ellos. La docente informa que, de los alumnos del grupo de estudio, cuatro presentan necesidades de apoyo educativo en lenguaje comprensivo y expresivo, y uno en el expresivo. Señala que cinco niños presentan problemas atencionales y cuatro, en control de impulsos, agregando que cinco de ellos tienen un nivel de participación alta y responden con facilidad a sus actividades relacionadas con la lectura de cuento.

Informa que logra mayor interacción con los alumnos que no presentan dificultades comprensivas y reconoce que no cuenta con las estrategias para trabajar con ellos, por tanto, su interacción y participación se ven interferidas.

- **Experiencias y prácticas en familia en torno a la lectura:**

El grupo focal con los padres tiene como propósitos identificar las experiencias y prácticas de la familia en torno a la lectura y conocer la importancia que le asignan a la comprensión lectora en la vida cotidiana y escolar.

En relación con las vivencias y prácticas de lectura en familia, la mayoría comenta que, a pesar de sus malas experiencias lectoras en el colegio, incentivan la lectura en sus hijos y refieren la importancia de la familia en desarrollar la motivación por leer.

Siempre ha estado rodeada de este mundo de la lectura, hemos tratado de inculcarle eso, porque yo siento bajo mi experiencia, como yo lo vi, yo lo adquirí como algo mío, siento que si mi hija me ve a mí hacerlo también lo va a adquirir como algo de ella, como algo que le va a gustar, creo yo y espero que así sea (Grupo focal padres, 2018, párrafo 14).

Además, mencionan que la lectura va muy acompañada de haber sabido elegir una correcta enseñanza, por ejemplo, a tu hijo no le vas a pasar “El Principito” porque no le va a llamar la atención, pero si le pones un comic si le va a llamar la atención, ir enganchando con esas cosas a la lectura siento yo, como con lo que le gusta acercarlo.

Con respecto al tipo de texto, contexto y frecuencia, los padres manifiestan que a sus hijos les interesan los libros de cuentos con muchas imágenes, algunos refieren que sus hijos se motivan con los comics de superhéroes.

Los niños realizan sus lecturas en forma autónoma y/o en familia como rutina antes de acostarse. Además, los padres participan en actividades familiares en torno a la lectura, asistiendo al Bibliobús de la comuna. Durante la narración, gran parte del grupo de padres no formula preguntas a sus hijos.

El grupo de padres que asiste a la entrevista manifiesta que no detecta dificultades en sus hijos, pero comentan su preocupación por la comprensión lectora, ya

que, en su experiencia de lectura junto a sus hijos, no realizan preguntas durante la narración que les permita asegurarse que están comprendiendo lo leído.

Al finalizar la entrevista, los padres expresan su motivación por la propuesta que se efectuará en sala e interés por actividades con padres y escuela para favorecer la lectura. Sugieren que, para formar hábitos de lectura, los niños podrían llevar un libro a la casa y cada semana representen lo leído en un dibujo. Además, quisieran que les entregaran sugerencias de libros de lectura novedosos.

1.3.2. Resultados cuantitativos y cualitativos de la evaluación psicopedagógica.

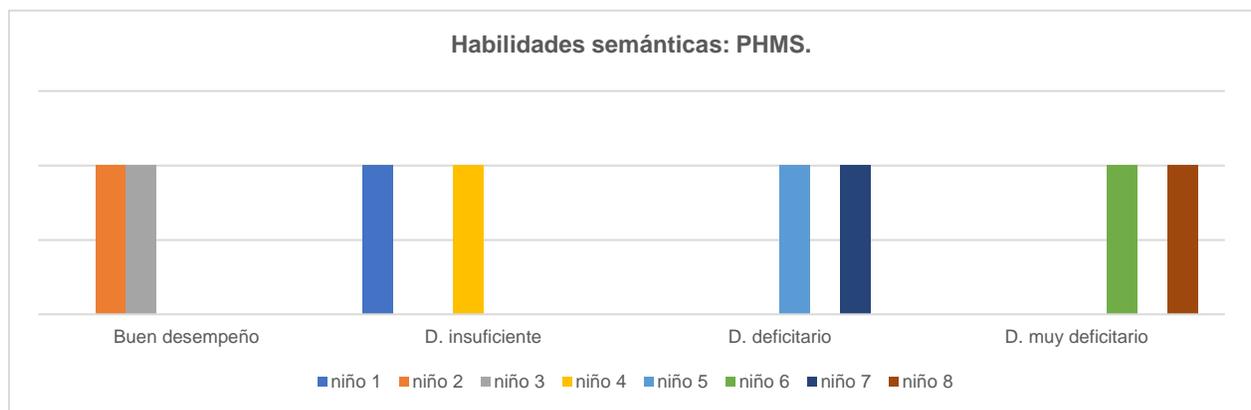
- **Actitud de los niños durante la evaluación.**

En general, el grupo de alumnos durante la evaluación de lectura se muestra motivado, observan con atención el texto y participan con agrado. Solo un niño presenta dificultades y no participa en la actividad, incluso con apoyos mediados, debido a sus problemas severos de comprensión de lenguaje. Sin embargo, este alumno, en otros contextos relacionados con la lectura, se aprecia motivado con cuentos muy cortos y visualmente atractivos, su tema de interés son los animales, le gusta manipular los textos, comprende órdenes y preguntas muy simples con apoyo contextual, y logra mantenerse atento a la actividad por periodos cortos.

Durante la aplicación de los instrumentos solo el 25% del grupo participa en forma autónoma, el resto requiere de apoyos específicos en algunas de las actividades de la evaluación.

- **Habilidades semánticas.**

El gráfico a continuación muestra que la mayor parte del grupo estudiado presenta un desarrollo de habilidades metalingüísticas de tipo semántico bajo el promedio para su edad, lo que implica dificultades en la formación de categorías, resolución de analogías, comprensión de absurdos y adivinanzas, e identificación de

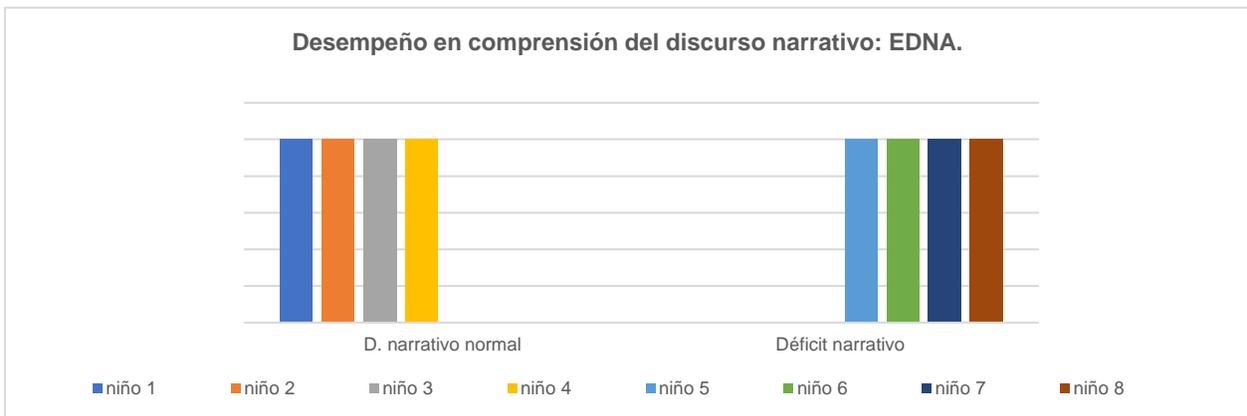


semejanzas y diferencias.

Figura 1-2.

- **Comprensión discurso narrativo.**

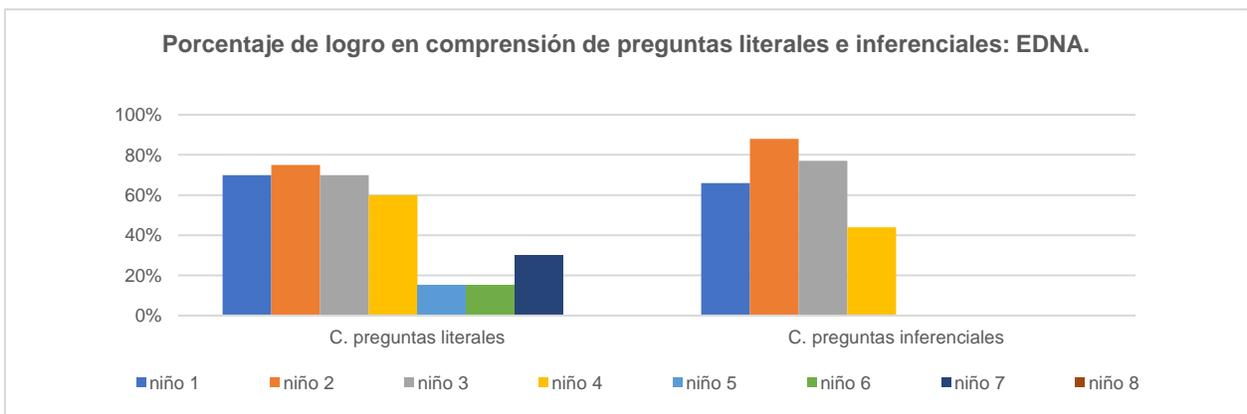
La figura 1-3, exhibe el nivel de desarrollo del discurso narrativo en el grupo de estudio. Tal como se aprecia, existe un 50% de los niños con un discurso narrativo



normal y un 50% restante con un déficit narrativo. El desempeño en esta prueba se determina por las habilidades comprensivas en relación con preguntas literales e inferenciales, que se visualizan en la figura 1-4. En este gráfico podemos apreciar que existe una correlación entre nivel de desarrollo narrativo y la comprensión del tipo de preguntas. Los niños con déficit narrativo presentan un porcentaje de logro mayor en comprensión literal en comparación con la inferencial.

Figura 1-3.

Figura 1-4.



- **Estrategias Psicolingüísticas:**

El gráfico siguiente muestra el desempeño de cada niño en la elaboración de estrategias psicolingüísticas (Smith & Goodman, 1986) durante la aplicación de la prueba exploratoria, basada en las técnicas de Smith & Goodman (1986).

La mayoría del grupo predice el contenido global del texto, se anticipa a información “párrafo a párrafo” y se ajusta a clarificaciones de vocabulario, de manera autónoma. En relación con la anticipación “palabra a palabra”, un 75% del grupo logra formular una hipótesis con mediación del evaluador.

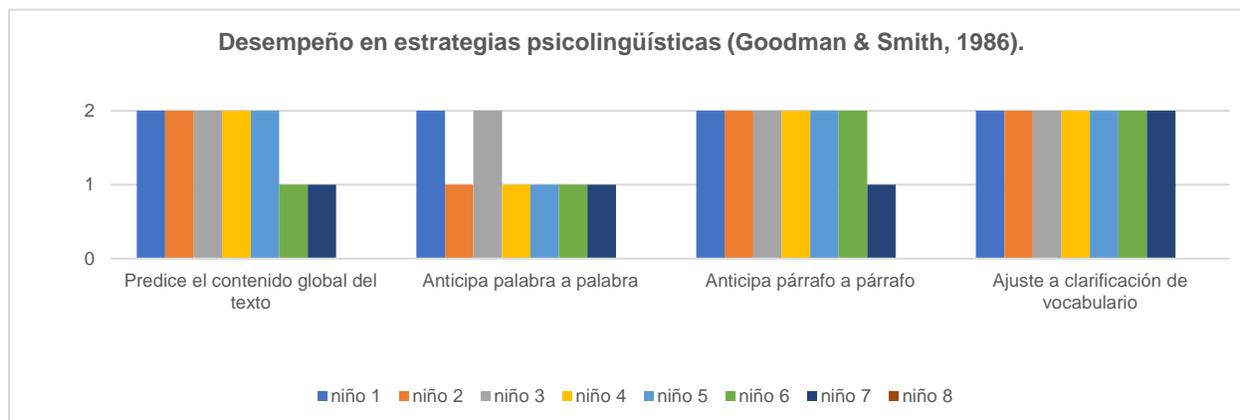
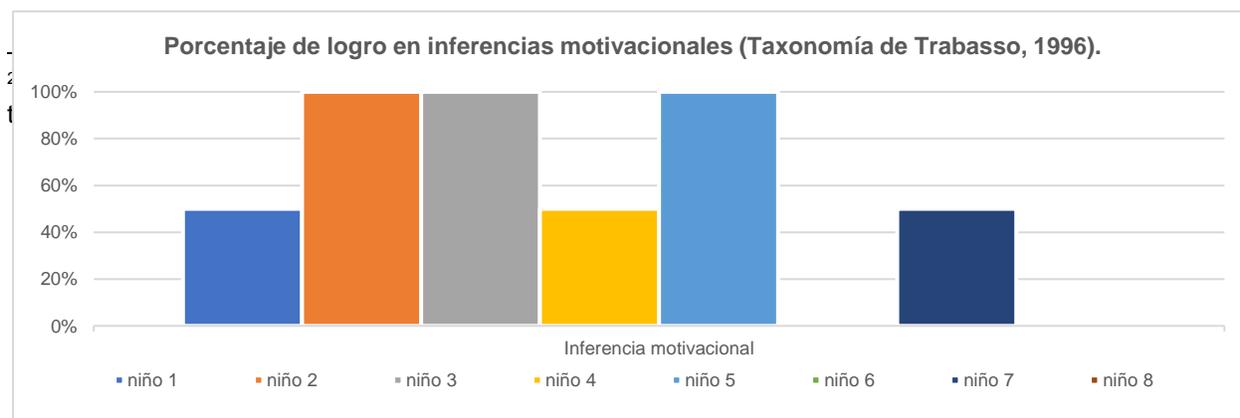


Figura 1-5.²

- **Comprensión inferencial.**

Los gráficos que se presentan a continuación informan acerca del porcentaje de logro del grupo en comprensión inferencial, evaluada de acuerdo con la Taxonomía de Trabasso (1996).

Se aprecia un mejor desempeño en cuatro alumnos del grupo, específicamente en inferencias de tipo motivacional, psicológica, física, espacio temporal y de capacidad. Mientras que, en su totalidad el grupo no infiere información de tipo pronominal y evaluativa. En tanto, se observa que solo un niño no ha desarrollado la



comprensión inferencial, puesto que no responde correctamente a ninguna de las preguntas realizadas.

Figura 1-6.

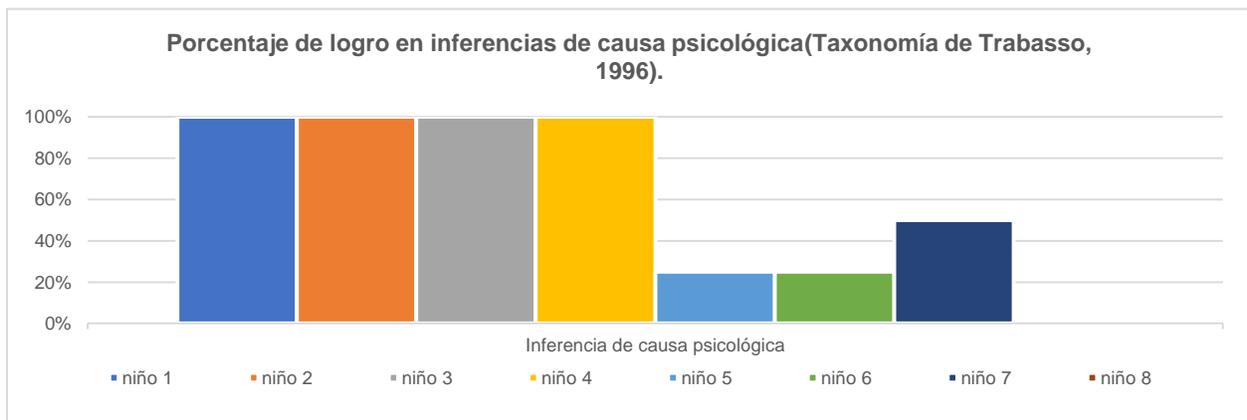


Figura 1-7.

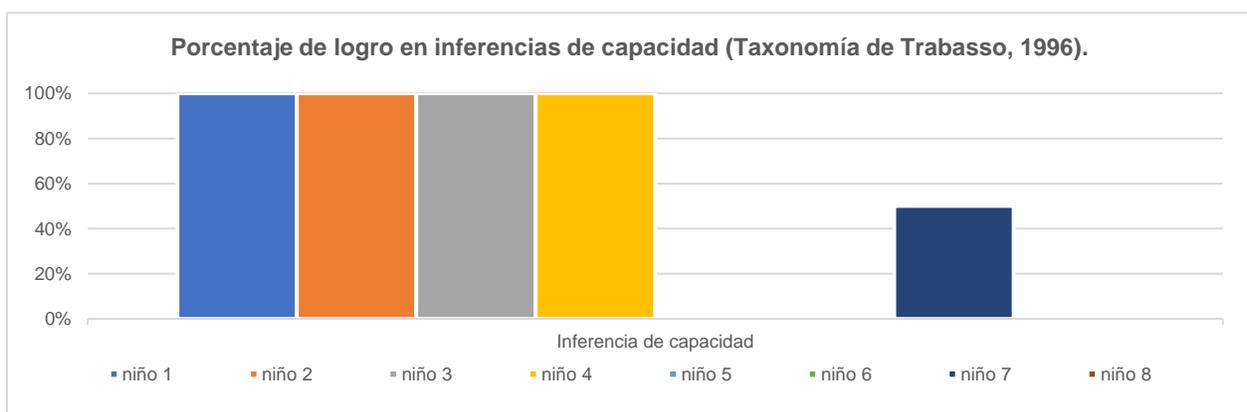


Figura 1-8

Figura 1-9.

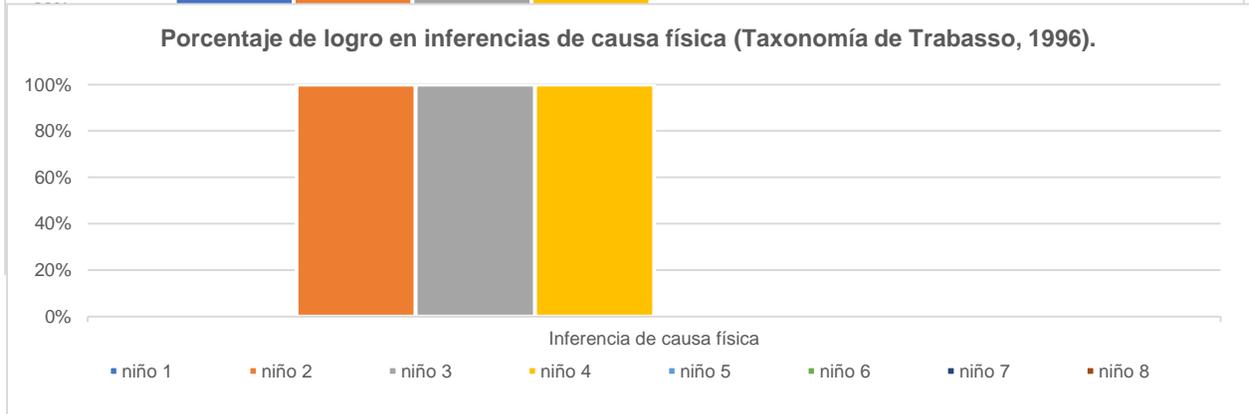
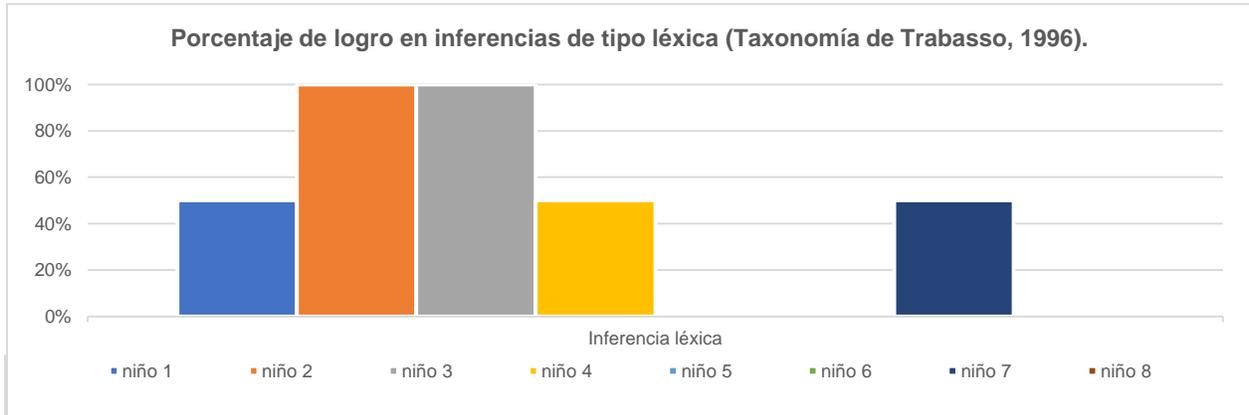


Figura 1-10.

Figura 1-11.

Figura 1-12.



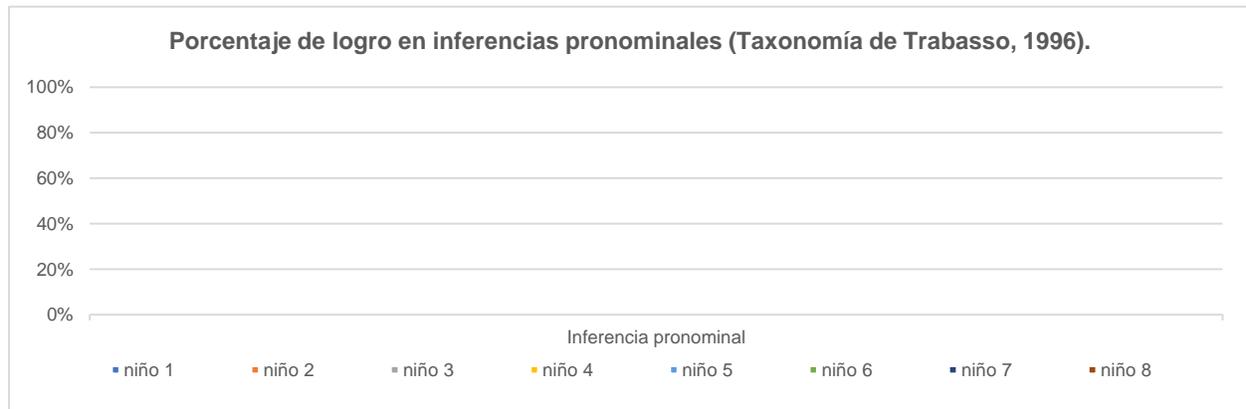


Figura 1-13.

- **Reconocimiento, recuerdo y reorganización de la información.**

En los siguientes gráficos es posible observar los niveles de reconocimiento y recuerdo de información explícita, y de reorganización, de la Taxonomía de Barret (1968) obtenidos por el grupo. Se visualiza que dos niños reconocen, recuerdan y reorganizan la información de manera autónoma (niño 2 y niño 4). El resto del grupo requiere de apoyos mediados en dos o más categorías. El grupo logra un desempeño menor en la tarea de reorganización de la información.

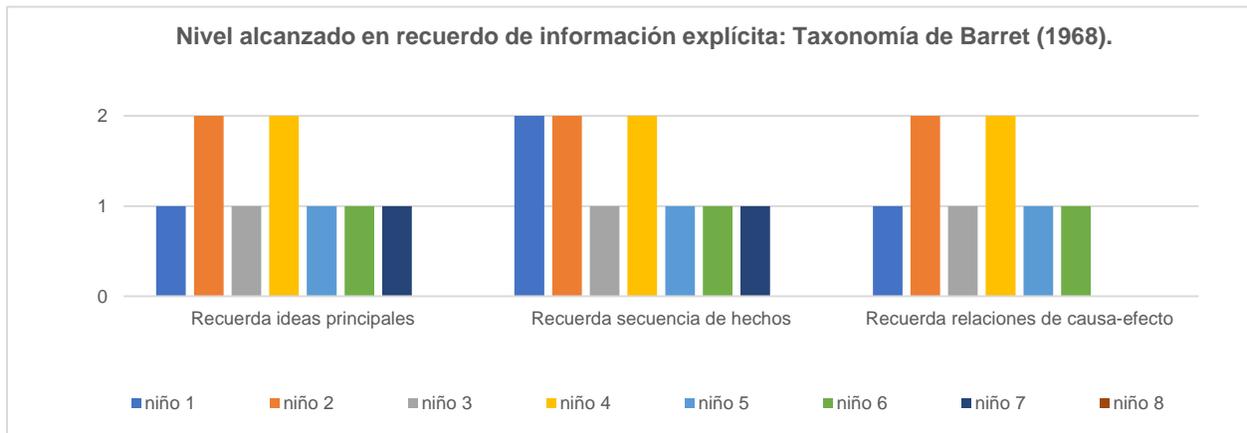
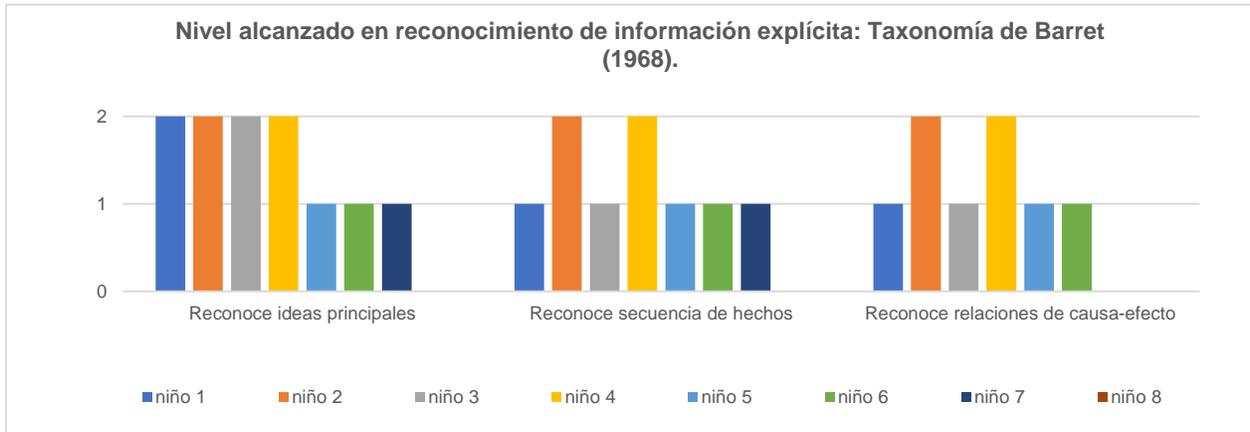


Figura 1-14.³

Figura 1-15.⁴

³ Nivel alcanzado en reconocimiento de información explícita (Barret, 1968): 2 puntos si por autonomía en la tarea, 1 punto por realizar la actividad con apoyo mediado y 0 punto si no responde.

⁴Nivel alcanzado en recuerdo de información explícita (Barret, 1968): 2 puntos si por autonomía en la tarea, 1 punto por realizar la actividad con apoyo mediado y 0 punto si no responde.

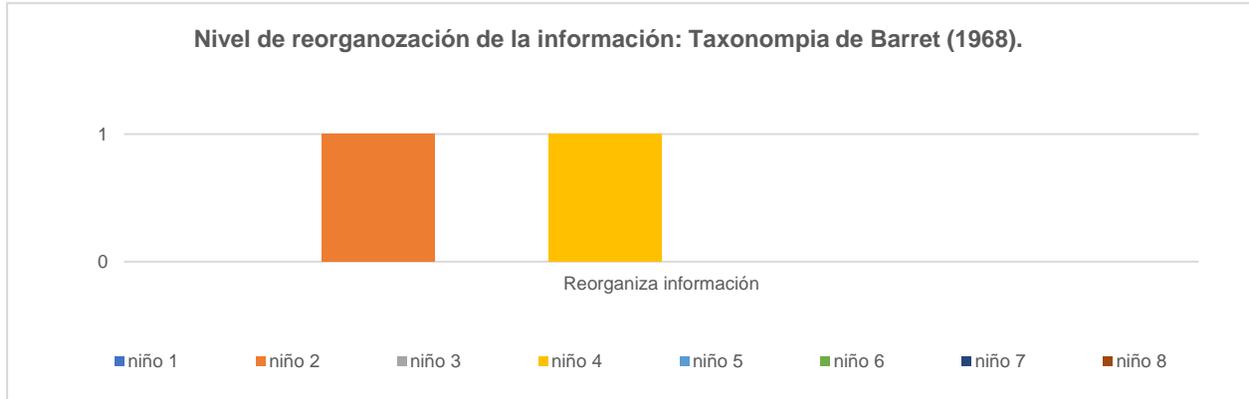


Figura 1-16.⁵

⁵ Nivel de reorganización de la información (Barret, 1968): 1 punto por habilidad presente y 0 punto por habilidad ausente.

Tabla1-1:

Resultados de evaluación por alumno del grupo de estudio.

		Niño 1 4 A 5 M TEL Expresivo	Niño 2 4 A 6 M TEL Expresivo	Niño 3 4 A 6 M TEL Expresivo	Niño 4 4 A 2 M TEL Expresivo	Niño 5 4 A TEL Expresivo	Niño 6 4 A 5 M TEL Mixto	Niño 7 4 A 5 M TEL Mixto	Niño 8 4 A 1 M TEL Mixto
PHMS (Renz, Valenzuela, & Yakuba, 2014).	Habilidades metalingüísticas de tipo semántico.	Desempeño insuficiente.	Buen desempeño.	Buen desempeño.	Desempeño insuficiente.	Desempeño deficitario.	Desempeño muy deficitario.	Desempeño deficitario.	Desempeño muy deficitario.
EDNA (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008).	Comprende discurso narrativo.	Desarrollo normal.	Desarrollo normal.	Desarrollo normal.	Desarrollo normal.	Déficit comprensión narrativa.	Déficit comprensión narrativa.	Déficit comprensión narrativa.	Déficit comprensión narrativa.
	Comprende preguntas literales.	70%	75%	70%	60%	15%	15%	30%	0%
	Comprende preguntas inferenciales.	66%	88%	77%	44%	0%	0%	0%	0%
Estrategias psicolingüísticas. (Goodman & Smith, 1986)	Predice el sentido global del texto.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Inconsistente.	Inconsistente.	No.
	Realiza anticipaciones: "Palabra a palabra". (P) "Párrafo a párrafo". (PF)	P: Sí. PF: Sí.	P: Inconsistente. PF: Sí.	P: Sí. PF: Sí.	P: Inconsistente. PF: Sí.	P: Inconsistente. PF: Sí.	P: Inconsistente. PF: Sí.	P: Inconsistente. PF: Inconsistente	P: No PF: No
	Ajuste a clarificación de vocabulario.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	No.
Taxonomía de Trabasso. (Trabasso, 1996)	Comprende inferencias:	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Con apoyos mediados.	Con apoyos mediados.	Con apoyos mediados.	No.
	Motivacionales.	50%	100%	100%	50%	100%	0%	50%	0%
	Psicológicas.	100%	100%	100%	100%	25%	25%	75%	0%
	Físicas.	0%	100%	100%	100%	0%	0%	0%	0%
	Espacio temporal.	100%	100%	100%	100%	50%	0%	0%	0%
	Capacidad.	100%	100%	100%	100%	0%	0%	0%	0%
	Pronominal.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%
	Léxica.	50%	100%	100%	50%	0%	0%	0%	0%
Evaluativa.	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	0%	

		4 A 5 M TEL Expresivo	4 A 6 M TEL Expresivo	4 A 6 M TEL Expresivo	4 A 2 M TEL Expresivo	4 A TEL Expresivo	4 A 5 M TEL Mixto	4 A 5 M TEL Mixto	4 A 1 M TEL Mixto
Taxonomía de Barret. (Barret, 1968)	Reconoce ideas principales.	Sí.	Sí.	Sí.	Sí.	Inconsistente.	Inconsistente.	Inconsistente.	No.
	Reconoce secuencia de hechos.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Inconsistente.	Inconsistente.	
	Reconoce relaciones de causa-efecto.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Inconsistente.	No.	No.
	Recuerda ideas principales.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Inconsistente.	Inconsistente.	No.
	Recuerda secuencia de hechos.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Inconsistente.	Inconsistente.	No.
	Recuerda relaciones de causa-efecto.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Sí.	Inconsistente.	Inconsistente.	No.	No.
	Reorganiza información.	No.	Sí.	No.	Sí.	No.	No.	No.	No.

6

⁶La tabla 1 muestra el desempeño de los alumnos del grupo de estudio por instrumento aplicado y habilidad. Los parámetros seleccionados son los siguientes:

Si: Habilidad lograda con autonomía entre 100% y 70%.

Inconsistente: Habilidad lograda con autonomía en un porcentaje menor al 70% y superior a 10%.

No: Habilidad lograda con autonomía en un porcentaje menor al 10%.

I.3.Síntesis diagnóstica. Integración e interpretación de los resultados.

De acuerdo con los resultados obtenidos, es posible deducir, en primer término, que el caso de estudio constituye un grupo de desempeños heterogéneos, en relación con sus habilidades semánticas, de comprensión auditiva y narrativa (figura 1-18).

En segundo término, se detecta que el 75% del grupo de estudio no participa de forma autónoma en tareas de comprensión auditiva de textos narrativos. Estos alumnos requieren apoyos específicos en algunas de las actividades presentadas, con frecuencia en tareas de anticipación “palabra a palabra”, comprensión inferencial, reconocimiento y recuerdo de información explícita. El tipo de apoyo mediado que requieren es de tipo pictográfico y verbal, mediante preguntas de tipo abiertas.

En habilidades metalingüísticas, la mayor parte del grupo presenta un desarrollo de habilidades metalingüísticas de tipo semánticas bajo el promedio para su edad, logrando un desempeño insuficiente, deficitario o muy deficitario. Solo dos niños presentan un desempeño normal. Al contrastar los resultados con los diagnósticos fonoaudiológicos no se observa correlación, probablemente debido a que al contexto sociocultural al cual pertenecen es un factor determinante en la adquisición de significados y relaciones que logran establecer entre ellos.

En comprensión narrativa la subprueba, los alumnos se distribuyen de la misma manera en el nivel de comprensión narrativa normal y deficiente, además, su comprensión literal es mayor que la inferencial, apreciándose dificultades en el 62.5% del grupo.

Al comparar los resultados anteriores con sus diagnósticos fonoaudiológicos se observa que los niños con TEL Mixto presentan un desarrollo por debajo a lo esperado

y dificultades en la comprensión de preguntas literales e inferenciales. Sin embargo, en estas últimas solo tres niños del grupo logran responder correctamente, sin apreciarse relación con su diagnóstico. Comparativamente los resultados en comprensión inferencial demuestran que en siete niños la habilidad está presente, aunque sus desempeños son diferentes: cuatro responden sin mediación y tres de ellos necesitan apoyo de tipo pictográfico o verbal (preguntas). Las inferencias que predominan son las motivacionales y psicológicas.

Esto guarda estrecha relación con que, en el reconocimiento de información, el 50% del grupo reconoce ideas principales de forma autónoma. Precisamente, las actividades que requieren mayores apoyos mediados son: reconocer secuencia de hechos y relaciones de causa-efecto, y recordar información explícita. El grupo logra un desempeño menor en la reorganización de la información.

En cuanto a las estrategias psicolingüísticas (Goodman & Smith, 1986), se evidencia que el grupo participa de manera autónoma en tareas de predicción del sentido global del texto y ajuste a clarificación de vocabulario. En relación con la anticipación "párrafo a párrafo" gran parte del grupo de estudio hipotetiza información sin mediación del evaluador, sin embargo, en la anticipación "palabra a palabra" la mayoría de los alumnos requiere de apoyo de tipo pictográfico.

Si se contrastan todos los desempeños mencionados anteriormente con los diagnósticos fonoaudiológicos del grupo, no se observan diferencias en anticipar información y en tareas de recordar y reorganizar información de lo leído. Las discrepancias se evidencian en tareas de reconocer información explícita y en la comprensión inferencial, en la cual, los niños con TEL Mixto presentan un desempeño menor. Además, existen diferencias en los desempeños obtenidos en la comprensión

de preguntas literales e inferenciales, en relación con la prueba EDNA. Se observa que las dificultades que evidencian algunos niños en esta prueba disminuyen con los apoyos específicos que ofrece la evaluación de comprensión inferencial.

De acuerdo con lo descrito, se hipotetiza que los apoyos favorecen el acceso y la participación en las actividades para el aprendizaje. Junto con esto, existe una alta probabilidad que los alumnos del estudio presenten, en un futuro, dificultades en la comprensión lectora, si no se incrementan las actividades de aprendizaje de lectura con énfasis en mediación a través de alternativas distintas de representación, expresión e implicación. En este sentido, las habilidades lingüísticas, tales como, vocabulario, gramática y discurso son de suma importancia en el desarrollo de esta competencia, que posteriormente permite formar lectores autónomos.

I.3.1. Barreras y facilitadores del aprendizaje identificados.

Consecuentemente, en el contexto familiar y escolar, se identifican facilitadores como:

Involucramiento parental que favorece actividades de lectura en el hogar y disposición de la educadora a conocer nuevas estrategias pedagógicas para el aula. Es importante destacar que en el focus efectuado con los padres, se pesquisa una gran motivación e interés por la propuesta psicopedagógica, además, de la disposición de las familias para realizar las actividades que se requieran, esto debido a que reconocen su importancia en el desarrollo de la motivación por leer. Incluso el grupo de padres sugiere que, para formar hábitos de lectura, los niños podrían llevar un libro a la casa y

cada semana representar lo leído en un dibujo. Además, quisieran que se les entregaran sugerencias de libros de lectura novedosos.

Dentro de las barreras de aprendizaje detectadas en el contexto familiar se cuentan:

- El nivel educativo de los padres y el capital cultural: Las familias del grupo de estudio pertenecen a la comuna de Lo Barnechea y presentan un nivel socioeconómico bajo o medio-bajo. Los padres cursaron educación básica o media completa.

Mientras que, en el contexto escolar los siguientes factores constituyen barreras para la superación de las necesidades educativas del alumnado:

- Prácticas pedagógicas no diversificadas.
- Ausencia de atención a la diversidad en el aula.
- Escaso material didáctico para apoyar los aprendizajes.
- Escaso conocimiento de estrategias de lectura a partir de modelos interactivos que promuevan una lectura monitoreada desde el niño y optimicen la calidad de su interacción con variados tipos de textos.

A continuación, se presenta una tabla de síntesis que describe las fortalezas, dificultades, Necesidades de Apoyo Específico y los intereses de cada uno de los niños que integran el grupo de estudio, lo cual permite anclar la estrategia psicopedagógica que se propone diseñar e implementar más adelante.

Tabla 1-2:

Fortalezas, dificultades, NEAE e intereses por niño del grupo de estudio.

Alumnos	Principales fortalezas	Principales dificultades a partir de la evaluación psicopedagógica	Necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)	Principales intereses
1 TEL Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> -Motivado y participativo en lectura de cuento. -Comprende discurso narrativo. -Comprende preguntas literales e inferenciales. -Predice el sentido global del texto. -Ajuste a clarificación. -Anticipa palabra a palabra y párrafo a párrafo. -Reconoce ideas principales. -Con apoyos mediados, reconoce secuencia de hechos y relaciones de causa-efecto, y recuerda ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto. 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultades en habilidades metalingüísticas de tipo semántico, tales como, categorización, analogías y adivinanzas. -Dificultad para reorganizar información después de escuchar el cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Potenciar habilidades semánticas: categorización, analogías y adivinanzas. -Apoyos mediados de claves visuales y/o verbales, tales como, apoyo de láminas que representen la respuesta o preguntas que favorezcan la elicitación de la verbalización, para participar en tareas de: Reconocimiento de secuencia de hechos y relaciones de causa efecto. Recuerdo de ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto. Organizar la información después de escuchar un cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Los superhéroes. -Juegos de construcción. -Su cuento favorito: "El Principito".
2 TEL Expresivo	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades metalingüísticas de tipo semántico por sobre lo esperado. -Motivado y participativo en lectura de texto. 			<ul style="list-style-type: none"> -El "Hombre Araña". -Juegos de construcción. -Los juegos que involucran movimiento.

	<ul style="list-style-type: none"> -Comprende discurso narrativo. -Comprende preguntas literales e inferenciales. -Predice el sentido global del texto. -Anticipa párrafo a párrafo. -Ajuste a clarificaciones. -Reconoce y recuerda información explícita. -Reorganiza la información después de escuchar el cuento. -Requiere apoyo mediado solo para anticipar palabra a palabra. 		<ul style="list-style-type: none"> -Apoyos mediados de claves visuales como apoyo de láminas que representen la respuesta para participar en tareas de anticipar palabra a palabra. 	
<p>3 TEL Expresivo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Habilidades metalingüísticas de tipo semántico por sobre lo esperado. -Motivada y participativa en lectura de texto. -Comprende discurso narrativo. -Comprende preguntas literales e inferenciales. -Predice el sentido global del texto. -Anticipa párrafo a párrafo. -Ajuste a clarificaciones. -Con apoyos mediados, anticipa palabra a palabra, recuerda ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto, 	<ul style="list-style-type: none"> -Dificultad para reorganizar información después de escuchar el cuento. 	<ul style="list-style-type: none"> -Apoyos mediados de claves visuales y/o verbales, tales como, apoyo de láminas que representen la respuesta o preguntas que favorezcan la elicitación de la verbalización, para participar en tareas de: Anticipar palabra a palabra. Recuerdo de ideas principales, secuencia de 	<ul style="list-style-type: none"> -Las princesas. -Las muñecas y accesorios. -Los cuentos.

			<p>hechos y relaciones de causa efecto. Organizar la información después de escuchar un cuento.</p>	
<p>4 TEL Expresivo</p>	<p>-Comprende discurso narrativo. -Comprende preguntas literales e inferenciales. -Motivada y participativa en lectura de texto. -Predice el sentido global del texto. -Anticipa párrafo a párrafo. -Ajuste a clarificaciones. -Reconoce y recuerda información explícita. -Reorganizar la información después de escuchar el cuento. -Con apoyos mediados, anticipa palabra a palabra.</p>	<p>-Dificultades en habilidades metalingüísticas de tipo semántico, tales como, categorización, analogías y adivinanzas.</p>	<p>-Potenciar habilidades semánticas: categorización, analogías y adivinanzas.</p> <p>-Apoyos mediados de claves visuales como apoyo de láminas que representen la respuesta para participar en tareas de anticipar palabra a palabra.</p>	<p>-Las princesas. -Las muñecas y accesorios.</p>
<p>5 TEL Expresivo</p>	<p>-Se muestra motivada y participa en lectura de texto. -Predice el sentido global del texto. -Anticipa párrafo a párrafo. -Ajuste a clarificaciones.</p> <p>-Con apoyos mediados, comprende preguntas literales y algunas inferenciales, anticipa palabra a palabra y reconoce y recuerda información explícita (ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto).</p>	<p>-Dificultad en habilidades metalingüísticas de tipo semántico, tales como, categorización, analogías, adivinanzas y absurdos.</p> <p>-Dificultad para comprender el discurso narrativo. -Dificultad para reorganizar información después de escuchar el cuento.</p>	<p>-Potenciar las habilidades semánticas: categorización, analogías, adivinanzas y absurdos.</p> <p>-Apoyos mediados de claves visuales y/o verbales, tales como, apoyo de láminas que representen la respuesta o preguntas que favorezcan la elicitación de la verbalización, para participar en tareas de: Comprensión de preguntas literales e inferenciales. Anticipación palabra a</p>	<p>-Los superhéroes. -Juegos de construcción. -Los juegos que involucran movimiento.</p>

			<p>palabra. Reconocer y recordar información explícita (ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto). Organizar información después de escuchar un cuento.</p>	
<p>6 TEL Mixto</p>	<p>-Motivada y participativa en lectura de texto. -Comprende algunas preguntas literales e inferenciales con apoyos mediados. -Anticipa párrafo a párrafo. -Ajuste a clarificaciones. -Con apoyos mediados, comprende algunas preguntas literales e inferenciales, predice el sentido global del texto, anticipa palabra a palabra y reconoce y recuerda información explícita (ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto).</p>	<p>-Dificultades en habilidades metalingüísticas de tipo semántico, tales como, categorización, adivinanzas, analogías y absurdos. -Dificultades para comprender discurso narrativo. -Dificultades para reorganizar información después de escuchar el cuento.</p>	<p>-Potenciar las habilidades semánticas: categorización, analogías, adivinanzas y absurdos. -Apoyos mediados de claves visuales y/o verbales, tales como, apoyo de láminas que representen la respuesta o preguntas que favorezcan la elicitación de la verbalización, para participar en tareas de: Comprensión de preguntas literales e inferenciales. Predicción del sentido global del texto. Anticipaciones palabra a palabra. Reconocer y recordar información explícita (ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto). Organizar información después de escuchar un cuento.</p>	<p>-Las princesas. -Las muñecas y accesorios. -La música y el baile.</p>
<p>7</p>	<p>-Motivada y participativa en</p>	<p>-Dificultades en habilidades</p>	<p>-Potenciar las habilidades</p>	<p>-Las princesas.</p>

<p>TEL Mixto</p>	<p>lectura de texto. -Ajuste a clarificaciones.</p> <p>-Con apoyos mediados, predice el sentido global del texto, anticipa información palabra a palabra, comprender algunas preguntas inferenciales y reconoce y recuerda de ideas principales.</p>	<p>metalingüísticas de tipo semántico, tales como, categorización, analogías, adivinanzas y absurdos.</p> <p>-Dificultades para comprender discurso narrativo. -Dificultades en anticipar párrafo a párrafo. -Dificultades para reconocer y recordar información explícita (secuencia de hechos y relaciones causa-efecto). -Dificultades para reorganizar información después de escuchar el cuento.</p>	<p>semánticas: categorización, analogías, adivinanzas y absurdos.</p> <p>-Apoyos mediados de claves visuales y/o verbales, tales como, apoyo de láminas que representen la respuesta o preguntas que favorezcan la elicitación de la verbalización, para participar en tareas de: Comprensión de preguntas literales e inferenciales. Predicción del sentido global del texto. Anticipaciones palabra a palabra y párrafo a párrafo. Reconocer y recordar información explícita (ideas principales, secuencia de hechos y relaciones de causa efecto). Organizar información después de escuchar un cuento.</p>	<p>-Las muñecas y accesorios.</p>
<p>8 TEL Mixto</p>	<p>-Durante actividades de lectura se aprecia motivado con cuentos muy cortos y visualmente atractivos, su tema de interés son los animales, le gusta manipular los textos, comprende órdenes y preguntas muy simples con apoyo contextual, y logra mantenerse atento a la actividad por periodos cortos. -Los informes trimestrales de</p>	<p>-Dificultades en habilidades metalingüísticas de tipo semántico, tales como, categorización, analogías, adivinanzas y absurdos. -Dificultades para comprender el discurso narrativo. -Dificultades para comprender preguntas literales e inferenciales, incluso con apoyos mediados.</p>	<p>-Potenciar las habilidades semánticas: categorización, analogías, adivinanzas y absurdos. -Apoyos mediados de claves visuales y verbales, tales como, apoyo de láminas que representen la respuesta y preguntas que favorezcan la elicitación de la verbalización, para participar en tareas de: -Comprensión de preguntas</p>	<p>-Los animales. -Los juegos que involucran movimiento. -La música. -Juegos como "Ojo de Lince" y lotería. -Manipular textos y jugar a contárselos a sus pares.</p>

	la escuela de lenguaje destacan sus habilidades visuales.		literales con cláusulas qué, quién y dónde.	
--	---	--	---	--

7

⁷ La tabla 1-2 exhibe las principales fortalezas, dificultades a partir de la evaluación psicopedagógica e interés, además de las necesidades específicas de apoyo educativo por alumno del grupo de estudio.

I.3.2. Identificación de la habilidad que se potenciará.

En consecuencia, las habilidades a potenciar son: habilidades semánticas, comprensión narrativa a través del despliegue de estrategias psicolingüísticas, del reconocimiento, recuerdo y reorganización de la información.

Por tanto, se planifica una intervención en la comprensión auditiva de textos narrativos, favoreciendo las habilidades semánticas, la comprensión literal e inferencial y la reorganización de la información, aplicando estrategias diversificadoras a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rose & Meyer, 2011).

II. MARCO TEÓRICO.

En el presente apartado se exponen los principales antecedentes teóricos y empíricos que sustentan la estrategia psicopedagógica, centrados en temas como el lenguaje oral, comprensión lectora, trastorno específico de lenguaje, comprensión narrativa y estrategias de lectura. Además, se describe la relación entre ellos y su importancia en el aprendizaje escolar.

II.1. Lenguaje oral y comprensión lectora.

El lenguaje es la principal herramienta de acceso a la vida social y al aprendizaje, a través de él las personas pueden establecer relaciones y compartir el conocimiento que adquieren por medio de su desarrollo cognitivo (Acosta, 2005). Cassany, Luna & Sanz (2003) afirman que la comunicación oral es el eje de la vida social, que permite expresar cómo entendemos el mundo y organizar el pensamiento. Además, señalan que el conocimiento del mundo y la capacidad de interpretarlo define el grado de competencia lingüística que ha adquirido cada individuo, por medio del conocimiento sobre cómo utilizarlo, en qué situaciones y para qué funciones.

El desarrollo del lenguaje es el resultado de muchas acciones e influencias como son la familia, la escuela y la sociedad (Cassany, et al., 2003). La adquisición del lenguaje se inicia como un proceso de complejas negociaciones en las que la comunicación del niño produce efectos deseados sobre el adulto que, a su vez, la expanden y refinan para que se acerquen más al código lingüístico normativo. Es así

como, las habilidades comunicativas y lingüísticas aparecen y se desarrollan a partir de auténticos procesos de interacción comunicativa y como consecuencia de la relación que el niño establece con el mundo físico y social. El niño aprende el lenguaje cuando está inmerso en contextos ricos y facilitadores (Acosta, 2001).

Desde la perspectiva cognitiva, la adquisición del lenguaje está íntimamente relacionada con el desarrollo cognitivo, de esta manera el niño aprende a hablar sólo cuando accede cognitivamente a un determinado nivel de desarrollo. Por lo tanto, el dominio del lenguaje requiere de una competencia cognitiva y una competencia lingüística, y la capacidad de representación depende del desarrollo cognitivo (Acosta & Moreno, 2005).

Por otra parte, la perspectiva interactiva estudia el desarrollo del lenguaje desde la dimensión comunicativa, describiéndola desde la forma en cómo aparece y evoluciona en los niños y cuáles son las variables externas que contribuyen a su desarrollo, otorgando importancia a la interacción social como estimulador y facilitador del progreso cognitivo y lingüístico, considerando las condiciones sociales y culturales que lo promueven (Acosta & Moreno, 2005).

La relevancia del lenguaje en el ámbito educativo radica en que es considerado como un instrumento fundamental para el desarrollo cognitivo y social de los niños, como también, es la principal herramienta para la comunicación y el acceso a los contenidos del currículo (Acosta, 2001). El lenguaje verbal posibilita que todos los niños desplieguen una intensa actividad para construir e intercambiar significados en distintos contextos, con diferentes propósitos y personas, así, pueden participar activa y creativamente de la sociedad y de la red de significados compartidos que constituyen la cultura (Bases Curriculares Educación Parvularia, 2018).

Las habilidades lingüísticas son ampliamente reconocidas como fundamentales para la comprensión lectora. Se conoce que las experiencias preescolares de alta calidad fomentan el lenguaje y las habilidades de lectura temprana, y éstas últimas determinan en gran medida el éxito posterior de los niños (Dickinson & Porche, 2011). Existe evidencia que distintas habilidades lingüísticas se relacionan con la comprensión lectora en distintos niveles, tales como el vocabulario, gramática y habilidades complejas del lenguaje oral (Silva, 2014).

La competencia lectora está relacionada con la amplitud de vocabulario (Dickinson & Porche, 2011), las relaciones semánticas que se han construido en relación con el significado (Silva, 2014) y las experiencias previas con las palabras del texto para construir un significado consistente con ellas (Duffy, 2014). El conocimiento previo está reflejado en las palabras que conocemos (Duffy, 2014), es así como para comprender un texto es necesario comprender el significado de las palabras (Dickinson & Porche, 2011). Por otra parte, estudios revelan que el vocabulario favorece la comprensión al respaldar procesos inferenciales que requieren conocimiento semántico a nivel de palabra (Dickinson & Porche, 2011).

La gramática desde el conocimiento sintáctico orienta al sujeto sobre el significado del texto, a través de la organización gramatical (Silva, 2014). Las habilidades complejas, tales como, inferencias, monitoreo de la información y habilidades discursivas, permiten integrar la información en forma coherente, logrando una organización y un sentido. Las inferencias son necesarias para comprender un texto, puesto que, permiten ir más allá de lo explícitamente descrito, para ello es muy relevante conocimiento previo (Silva, 2014). El monitoreo de la información es la

habilidad metacognitiva del lector para evaluar y reflexionar sobre su comprensión, para lo cual debe aplicar estrategias (Silva, 2014).

Por último, las habilidades discursivas abarcan el conocimiento sobre cómo se relacionan y organizan las ideas en un texto, importante para construir una representación del significado de lo leído (Silva, 2014).

De acuerdo con lo anteriormente expuesto, es relevante que durante la educación preescolar la intervención en el lenguaje tenga como propósito procurar una adecuada planificación estratégica para todos los niños en situaciones rutinarias y cotidianas y, además, pueda ofrecer una respuesta específica para aquellos con dificultades del lenguaje (Acosta, 2001).

II.2. Comprensión lectora y su importancia en el aprendizaje escolar.

Como se expone en los párrafos anteriores, el lenguaje es crucial para el aprendizaje de la lectura. A continuación, se revisa la importancia de este aprendizaje en el desempeño escolar y las habilidades tempranas que sientan las bases para su desarrollo como la comprensión auditiva de textos narrativos, y así también, el impacto que genera dificultades en dichas habilidades.

La lectura es la forma que permite para acceder a los conocimientos y participar en la sociedad, debido que el mundo es letrado (UNESCO, 2016), otorgando así oportunidades educativas, laborales y de competencia social (Alonso & Mateos, 1985). Por este motivo se profundizará en la comprensión lectora y su importancia en el aprendizaje escolar.

Actualmente, no existe duda que la finalidad de leer es comprender (Cain, 2010, citado en, Silva, 2014). El proceso de lectura debe asegurar que el lector comprenda el texto, y que pueda ir construyendo una idea acerca de su contenido (Solé, 2006). La comprensión es un proceso que permite adquirir información, experimentar y estar conscientes de otros mundos reales o ficticios, lo cual permite la comunicación y el éxito académico (Cain, 2010, citado en, Silva, 2014).

PISA (2011) define la competencia lectora como “la capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades, y participar plenamente en la sociedad”(PISA, 2011, p.10).

La lectura, desde el modelo interactivo, es un proceso constructivo e inferencial, en el cual se formulan y comprueban hipótesis acerca del texto, y se construyen “esquemas” de conocimiento (Alonso & Mateos, 1985). La construcción del significado es el resultado de la interacción entre el texto, los esquemas de conocimiento y el contexto lingüístico, situacional y actitudinal (Alonso & Mateos, 1985). Cassany (2006, citado en, Sánchez, 2013) concibe la comprensión desde tres perspectivas: lingüística, psicolingüística y sociocultural. La primera, supone que el significado se encuentra en el texto. La segunda, considera que el lector realiza diversas operaciones mentales para construir el significado. Finalmente, la concepción sociocultural enfatiza el carácter social, considerando los conocimientos previos del lector, los significados del texto, la comunidad donde se usa y conforman los textos e intereses de la cultura (Sánchez, 2013).

Diversos modelos teóricos explican que los factores claves en la comprensión son el conocimiento previo del lector, la realización de inferencias o la construcción de distintos niveles de representación mental que interactúan con las características del

texto. Todos ellos consideran la comprensión como un proceso constructivo en la que la información de un estímulo se ajusta a la información existente en la memoria del lector para entregar una respuesta coherente (Escudero, 2010).

Un marco referencial, de lo anterior, es el modelo de construcción-integración propuesto por Kintsch (Kintsch, 1998, Kintsch & Rawson, 2005, Van Dijk & Kintsch, 1983, citado por Arias-Gundín, Fidalgo & Robledo, 2012). Este modelo describe los procesos cognitivos implicados en la comprensión de un texto, que representan diferentes niveles en el procesamiento de la información que debe desarrollar el lector y que le permiten construir la formación del texto base o construcción del significado y el modelo de situación, que implica una comprensión más profunda del texto, que conlleva al aprendizaje a partir de lo leído (Arias-Gundín et al., 2012). Por lo tanto, la comprensión lectora es una actividad compleja que depende de una variedad de procesos, unos automatizados (reconocimiento de las palabras) y otros conscientes de tipo cognitivo y estratégicos (Cain, Oakhill & Bryant, 2004, citado en Arias-Gundín et al., 2012)

Este proceso de significación de la información implica diferentes procesos cognitivos y actividades que incluyen la decodificación de la palabra, el acceso al léxico, el procesamiento sintáctico, distintos niveles de representación mental, la realización de inferencias, que conectan el conocimiento implícito del lector o conocimiento previo, y las actividades posteriores de lectura, como: resumir, argumentar o responder a preguntas. Todo ello contribuye a la habilidad del lector para extraer el significado conectando múltiples oraciones dentro de una representación mental coherente y conectada (Escudero, 2010).

Por lo anteriormente expuesto, la lectura es un instrumento muy potente de aprendizaje y constituye uno de los ejes fundamentales del currículo, por considerarse una de las principales herramientas de aprendizaje que propicia el desarrollo de destrezas cognitivas de orden superior: inferir, relacionar, reflexionar y desarrollar el pensamiento crítico, entre otras (UNESCO, 2016).

El desarrollo de la comprensión lectora es uno de los pilares del sistema educativo, debido a que sobre este aprendizaje se irán construyendo otros conocimientos cada vez más complejos y abstractos, promoviendo futuros aprendizajes, habilidades y estrategias que se van construyendo y desarrollando a lo largo de la vida en los diversos contextos y en interacción con las personas (PISA, 2011).

En relación con lo anterior, Goodman (1996), señala que una sociedad que sabe leer y escribir, y ofrece a los niños una variedad de material impreso, les permite comprender el lenguaje escrito como una manera de construir significado a través de la interacción con el texto. Así mismo, las Bases Curriculares Educación Parvularia (BCEP) (2018) señalan que la dimensión escrita del lenguaje se adquiere en la medida que los niños acceden a ambientes alfabetizados, que permitan el contacto con diversos materiales escritos que despierten el interés y la curiosidad para acceder a los significados, promoviendo el contacto cotidiano con la lectura. Esto en un futuro posibilitará cumplir el desafío de desarrollar lectores autónomos, capaces de informarse, aprender y entretenerse a través de la lectura de textos diversos (Bases Curriculares de Educación Básica, 2012). Un lector autónomo y activo es capaz de extraer y construir el significado de los textos escritos, a nivel literal e interpretativo, y

puede evaluarlo críticamente, relacionando sus conocimientos previos con los mensajes que descubre en la lectura (Bases Curriculares de Educación Básica, 2012).

A pesar de la relevancia de la comprensión lectora y el desarrollo de habilidades para formar lectores competentes, los resultados en las pruebas nacionales e internacionales de lenguaje han mostrado resultados poco satisfactorios para nuestro país. En la prueba de evaluación de aprendizajes SIMCE (Agencia de calidad de la educación, 2017), se informa que en lectura el 58,3% de los alumnos de 4° Básico se distribuyen entre el nivel insuficiente y elemental. Por otra parte, en la prueba PISA (Agencia de calidad de la educación, 2015), orientada a evaluar las competencias científicas, lectoras y matemáticas, Chile se ubicó bajo el promedio OCDE en desempeño lector.

II.2.1. Comprensión de textos narrativos en los niños.

La comprensión auditiva y la comprensión lectora tienen un valor clave para el aprendizaje en la etapa escolar (Beck, McKeown&Kucan, 2002, citado en, Vergara, Strasser& del Río, 2016). La comprensión auditiva incluye entender instrucciones, explicaciones e historias transmitidas en forma oral(Vergara, et al., 2016). La comprensión lectora implica decodificar las grafías hacia un formato lingüístico. En ambos casos, la comprensión consiste en construir una representación coherente e integrada del significado de lo escuchado o leído (Vergara, et al., 2016).

Diversos estudios muestran que la comprensión auditiva y la comprensión lectora tienen predictores comunes y se relacionan entre sí (Catts&Kamhi, 2005;

Potocki, Ecalles & Magnan, 2013, citado por Vergara, et al., 2016). Esto sugiere que conocer mejor cómo desarrollar la comprensión auditiva podría tener efectos positivos en la comprensión lectora (Vergara, et al., 2016). Sin embargo, la UNESCO (2013) (citado por, Vergara, et al., 2016) refiere que la enseñanza explícita de la comprensión auditiva no es enfatizada en los currículos de los países latinoamericanos. Por esta razón, en los párrafos siguientes se profundizará en la comprensión auditiva.

Un método para promover la comprensión auditiva es la narrativa, que permite fortalecer habilidades relacionadas con el vocabulario y comprensión gramatical, además, otorga la posibilidad de favorecer la generación de inferencias y el monitoreo de la comprensión (Silva, 2014). La narración es un medio adecuado para iniciar al niño en el conocimiento de su cultura, en el conocimiento de otras personas, de otros mundos y de nuevas situaciones, en definitiva, en el proceso de socialización (Bruner, 1986, citado en, Clemente, Rodríguez, Ramírez & Martín-Domínguez, 2016). Junto con esto, la narración oral de cuentos como la lectura de estos por parte de los adultos al niño, es una actividad con un inmenso potencial para fomentar el aprendizaje de la lengua escrita (Clemente et al., 2016).

Las narraciones, presentan un grado de complejidad, ya que expresan hechos que ya ocurrieron o que ocurrirán, por lo tanto, exigen moverse del “aquí” y “ahora” al “ahí” y “entonces”, requiriendo la habilidad de descontextualizar (Pavez, Coloma & Maggiolo, 2008). Por lo tanto, es un proceso que se desarrolla a medida que el niño amplía su crecimiento cognitivo y sus habilidades lingüísticas, ya que requiere que pueda mantener en mente la representación de una realidad compleja y formularla mediante el lenguaje (Nuñez, Granada, Cáceres, & Pomés, 2017). Su importancia

radica en que por medio de ellas los niños organizan y dan sentido a sus experiencias (Pavez et al., 2008).

La comprensión narrativa se refiere a la comprensión de historias y se considera un tipo de pensamiento verbal que se moviliza para construir una organización significativa y sinóptica de una historia, involucrando la integración de información literal y el conocimiento previo, a través de inferencias (Strasser, Larraín, López de Lérica & Lissi, 2010).

La narración y la lectura compartida y guiada han sido actividades bastante estudiadas en los primeros contactos con la lectura, debido a su estrecha relación con el proceso de alfabetización. La lectura compartida de cuentos permite al profesor involucrar a los alumnos en el proceso de lectura, pudiendo comportarse como lectores (Swartz, 2010). La lectura guiada es una estrategia donde el docente ayuda a los niños a resolver los problemas que enfrentan cuando leen un texto (Marder & Borzone, 2016). Así, los niños tienen la oportunidad de experimentar con la organización de lo escrito, atender al mensaje lingüístico como forma de conocer el mundo, aumentando su vocabulario, y elaborar marcos y esquemas mentales (Clemente et al., 2016). Además, el docente puede usar las estrategias lectoras para el aprendizaje de la comprensión de la fonética, el análisis de palabras y el uso de estrategias de comprensión (Swartz, 2010).

Un aspecto relevante de la lectura compartida y guiada son las interacciones entre el adulto y el niño, que estimulan su pensamiento y cognición, a través de comentar ilustraciones, conversar sobre lo leído, hacer preguntas e invitar a los niños a formular hipótesis, reflexionar y hacer inferencias sobre lo narrado. Las preguntas explícitas potencian el aprendizaje de vocabulario, las preguntas inferenciales ayudan a

pensar sobre la leído y a reflexionar sobre la información que los textos aportan y, por lo tanto, aumentan el nivel de comprensión de la narración (Clemente et al., 2016).

II.2.2 Comprensión narrativa, trastorno específico de lenguaje y comprensión lectora.

El trastorno específico de lenguaje (TEL) hace referencia a un conjunto de dificultades en la adquisición del lenguaje que están presentes en un grupo de niños que no evidencian problemas neurológicos, cognitivos, sensoriales, motores y sociofamiliares (Fresneda & Mendoza, 2005).

El Ministerio de Educación (2010), a través del decreto 170, señala que el trastorno específico de lenguaje es una limitación significativa en el nivel de desarrollo del lenguaje oral, que se manifiesta por un inicio tardío y un desarrollo lento y/o desviado, y que puede ser clasificado en expresivo y mixto. Para su diagnóstico determina, como criterio común, que las dificultades lingüísticas deben interferir significativamente en el aprendizaje y en la interacción comunicativa, estableciendo como factor diferencial el nivel de desempeño en las evaluaciones receptivas y expresivas. Por tanto, los niños que presentan TEL mixto deben lograr un desempeño lingüístico, receptivo y expresivo, sustancialmente por debajo a lo esperado para su

edad; y los niños con TEL expresivo, obtienen puntuaciones en las evaluaciones expresivas significativamente por debajo al desempeño receptivo.

Los déficits de lenguaje más frecuentes en los niños con trastorno específico de lenguaje (TEL) se relacionan con los componentes fonológico, morfosintáctico y léxico (Coloma, Pavez, Peñaloza, Araya, Maggiolo & Palma, 2012). Además, diversas investigaciones demuestran que evidencian problemas comprensivos y expresivos, en relación con la unidad discursiva del lenguaje, que se manifiesta en dificultades para responder preguntas literales e inferenciales, de comprensión acerca de la historia (Coloma, Maggiolo & Pavez, 2013; Acosta, Moreno & Axpe, 2017; Nuñez et al., 2017). Estudios determinan que el desempeño en comprensión narrativa similar a niños cuya edad es inferior en 2 años a la de ellos. (Bishop & Adams, 1992; Coloma, Mendoza & Carballo, 2017).

En relación con las habilidades lectoras, los niños con problemas de lenguaje tienen una muy alta incidencia de posteriores dificultades lectoras (Catts & Hogan, 2003). Estudios indican que los niños con déficits en el vocabulario, gramática y comprensión tienen dificultades para extraer el significado de textos escritos y son una población de alto riesgo en manifestar dificultades lectoras (Catts & Hogan, 2003).

Las investigaciones refieren que los niños con TEL presentan un rendimiento significativamente inferior en los procesos implicados en la lectura como comprensión narrativa, semántica y procesamiento gramatical (Acosta, Axpe & Moreno, 2014; Coloma, Sotomayor, De Barbieri, & Silva, 2015; Acosta et al., 2017). Al comparar los procesos lectores de los niños con TEL y niños con desarrollo típico, se encuentra que

los primeros presentan un desempeño menor en los procesos sintácticos y semánticos (Acosta et al., 2014). Las verdaderas dificultades estarían en los procesos gramaticales implicados en el procesamiento sintáctico de la oración con diferentes estructuras gramaticales y en los procesos semánticos que implican la comprensión de oraciones, la comprensión de textos y la comprensión oral (Acosta et al., 2014). Lo anterior, corrobora el planteamiento que los niños con trastorno lingüístico son un grupo de riesgo para el aprendizaje lector (Coloma et al., 2012; Coloma et al., 2015; Núñez et al., 2017)

Por otra parte, los estudios concluyen que la intervención resulta positiva, con respecto, a la supraestructura narrativa, aspectos lingüísticos y comprensión narrativa (Acosta et al., 2017). Como también, la necesidad de evaluar la comprensión narrativa considerando los aspectos inferenciales y literales, así como planificar estrategias terapéuticas específicas (Coloma et al., 2013), desde los primeros niveles de la educación parvularia, considerando la evaluación del discurso y su estimulación, a través de planes de intervención en base a historias ficticias o reales (Núñez et al., 2017).

II.3. Estrategias de lectura.

De acuerdo con lo expuesto anteriormente, leer es comprender y es un proceso de interacción entre lector y texto, donde cobra relevancia un lector activo que procesa

el texto y construye un significado en base a sus conocimientos previos. Por lo tanto, es necesario que los alumnos aprendan a procesar el texto y sus distintos elementos, así como las estrategias que harán posible su comprensión (Solé, 2006).

La comprensión es estratégica, ya que, si cuenta con conocimiento previo acerca del tema de un texto, se pueden usar estrategias para construir un significado basado en la experiencia. Los buenos lectores ajustan o cambian sus predicciones a medida que avanzan, formulando una predicción nueva que se ajuste a la nueva información (Duffy, 2014). Un lector autónomo es capaz de aprender a partir de los textos, para lo cual debe ser capaz de interrogarse acerca de la propia comprensión, establecer relaciones entre lo que lee y su bagaje previo, cuestionar su conocimiento y modificarlo, establecer generalizaciones que permitan transferir lo aprendido a otros contextos (Solé, 2006).

La comprensión es un ciclo fluido de predicción – monitorización – repredicción. Los lectores utilizan el conocimiento previo para predecir significados, monitorear durante la lectura para ver qué sucede a continuación, y revisar la predicción cuando un significado anticipado no da resultado (Duffy, 2014).

Los niños deben aprender a desarrollar estas estrategias y aprender a emplear claves textuales para darle sentido al texto, es decir, construir significado (Goodman, 1996). Además, necesitan aprender a ensayar con lo impreso selectivamente, predecir, e inferir, y autocorregirse cuando sea necesario, con el objetivo de dar un significado a lo escrito (Goodman, 1996). Junto con desarrollar estas estrategias, requieren sentirse seguros en el juego psicolingüístico de adivinanzas, de construir significado con el mínimo esfuerzo e input (Goodman, 1996). Enseñar estrategias de comprensión

contribuye a dotar a los alumnos de recursos necesarios para aprender a aprender, pero para este aprendizaje es necesario organizar situaciones que lo permitan (Solé, 2006), a través de la interacción con textos reales y en ambientes de lectura auténticos (Goodman, 1996).

En orden a lo anterior, la lectura se relaciona frecuentemente con la metacognición (Rodríguez, Calderón, Leal & Arias-Velandia, 2016). La metacognición es el control sobre los propios procesos de pensamientos mediante la autorregulación (Burón, 1999 & Flavell, 1976, citado en Rodríguez et al., 2016). La metacompreensión es un subproceso de la metacognición y es la habilidad del lector para controlar las acciones cognitivas que se desarrollan en la comprensión lectora (Burón, 1999, citado en Rodríguez et al., 2016). Se puede dividir en las habilidades de planificación o preparación para la lectura, habilidades de supervisión o aplicación efectiva de las técnicas mientras se lee y las habilidades de evaluación (Rodríguez et al., 2016).

La lectura requiere de monitorización y de regulación en función a los objetivos propuestos para ella, lo que va a determinar el uso de diferentes estrategias (Alexander & Jetton, 2000, citado en Arias-Gundín et al., 2012). Las estrategias son los instrumentos, recursos o acciones de carácter cognitivo que son seleccionados, adaptados y utilizados para facilitar la comprensión y el aprendizaje (Kolic-Vehovec & Bajanski, 2006, citado en Arias-Gundín et al., 2012). Con respecto a las estrategias, en este estudio se desarrollan en base a la Taxonomía de Barret (1968), la Teoría de los Esquemas de Goodman & Smith (1986) y la Taxonomía de Trabasso (1996).

La taxonomía de Barret, según investigaciones de Alliende y Condemarín (1986), desarrolla el pensamiento crítico y creativo, a través de dos dimensiones, la

cognoscitiva y la afectiva (Solé, 2004). Estas dimensiones se dividen en cinco niveles, los dos primeros, permiten extraer la información central del texto, favoreciendo la comprensión global. Los subsiguientes, la interpretación y reflexión (Pérez, 2005).

- Comprensión literal: se centra en ideas e información explícita del texto. Las preguntas están dirigidas al reconocimiento y recuerdo de detalles, ideas principales, secuencias, comparaciones, relaciones de causa efecto hechos simples y rasgos de los personajes (Pérez, 2005).
- Reorganización: requiere por parte del lector las habilidades de análisis y organización de la información explícita del texto. Para ello, debe clasificar, resumir y sintetizar las ideas o información (Pérez, 2005).
- Comprensión inferencial: el lector usa la información expresada explícitamente, su intuición y su experiencia personal para formular hipótesis (“The Barret Taxonomy”).
- Evaluación: el lector realiza un juicio de valor de acuerdo con las ideas presentadas, sus experiencias previas y la guía del profesor (“The Barret Taxonomy”).
- Apreciación: se refiere al impacto psicológico y estético del texto en el lector (“The Barret Taxonomy”).

Para Smith & Goodman (1971) la lectura es un proceso psicolingüístico, donde interactúa pensamiento y lenguaje, considerando al lector como un usuario de este último. Desde esta perspectiva, se reconocen las relaciones que se establecen entre los elementos para construir significados. Junto con ello, destacan como un factor clave al niño y su interacción con la información que proporcionan los adultos. Señalan que un

niño aprende a leer estando expuesto variadas opciones de lenguaje escrito, que le permitan experimentar y generar hipótesis, las cuales puede probar y modificar en base a una retroalimentación apropiada, según las reglas que está probando.

Desde la teoría constructivista, Graesser, Singer & Trabasso (1994) sostienen que el lector genera una variedad de inferencias basadas en el conocimiento, cuando construye un modelo de situación referencial del significado del texto (representación mental). Afirman que la comprensión mejora en la medida que el lector construye más representaciones e inferencias. Refieren seis tipos de inferencias que se realizan durante la lectura: referencial (inferencias pronominales), asignación de roles, antecedente causal (motivos o razones que explican un evento), meta principal, temática (determinar cuál es el significado de lo que se lee) y reacción emocional del personaje.

III. DISEÑO DE LA ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA.

Dada la importancia de la comprensión auditiva y comprensión lectora en el éxito escolar (Beck, McKeown&Kucan, 2002, citado en, Vergara, et al., 2016; PISA 2011), surge el desafío de estimular ambas habilidades, desde etapas tempranas, en niños con trastorno específico de lenguaje (TEL). Tal como se ha expuesto anteriormente, las investigaciones demuestran que, los niños con trastorno específico de lenguaje presentan un desempeño inferior a lo esperado en comprensión narrativa y constituyen una población en riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje lector (Catts& Hogan, 2003; Coloma et al., 2012; Coloma et al., 2015; Núñez et al., 2017).

III.1. Objetivos de la Estrategia Psicopedagógica.

En consecuencia con lo anterior, el desafío de esta propuesta responde a la siguiente pregunta:

¿Cómo favorecer la comprensión auditiva de textos narrativos en niños de Nivel Medio Mayor, entre 4 años y 4 años, 6 meses de edad, que presentan Trastorno Específico de Lenguaje?

En tal sentido, la propuesta obedece al diseño de una estrategia psicopedagógica para potenciar la comprensión auditiva de textos narrativos en el aula, en un grupo de niños, entre 4 años y 4 años, 6 meses, con Trastorno Específico de Lenguaje, que asisten a una escuela de lenguaje de la comuna de Lo Barnechea.

Lo anterior mencionado se traduce en los siguientes objetivos:

1. Objetivo General.

Aplicar los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje a la lectura guiada en estrategias psicolingüísticas para favorecer la comprensión auditiva de textos narrativos en niños de Nivel Medio Mayor que presentan Trastorno Específico de Lenguaje.

2. Objetivos Específicos.

La estrategia por desarrollar persigue los siguientes resultados de aprendizaje:

- Predecir el contenido global del texto a partir de sus ilustraciones y de la lectura del título.
- Anticipar mediante estrategias de “frase a frase” y “palabra a palabra”.
- Reconocer ideas principales durante la lectura de un cuento.
- Reconocer las relaciones de causa-efecto durante la lectura de un cuento.

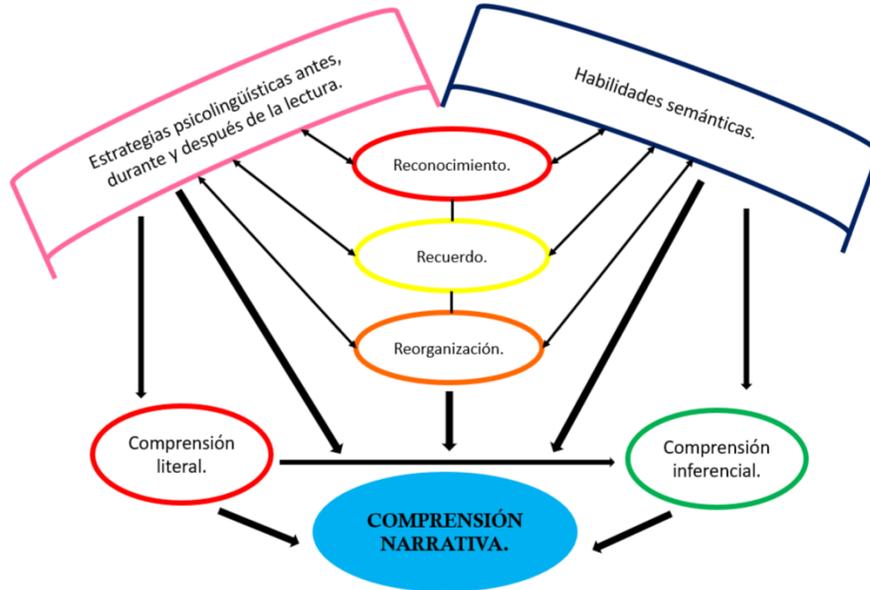
- Comprender información implícita.
- Recordar ideas principales después de leer un texto.
- Recordar las relaciones de causa-efecto después de leer un texto.
- Recordar secuencia de hechos principales después de leer un texto.
- Resumir el texto leído en función de sus conceptos claves.
- Potenciar habilidades metalingüísticas de tipo semántico.

III.2. Descripción de la Estrategia Psicopedagógica.

La propuesta que se detalla a continuación se enfoca principalmente en actividades para desarrollar y potenciar estrategias psicolingüísticas de lectura, para avanzar en el reconocimiento, recuerdo y reorganización de la información y lograr la comprensión inferencial. Además, como un fin secundario, se propicia el desarrollo de habilidades metalingüísticas de tipo semántico, tales como adivinanzas, analogías y comparaciones que complementan y optimizan el desarrollo de habilidades anteriormente nombradas.

A continuación se presenta un diagrama que representa las relación de las

Desarrollo de comprensión auditiva de textos narrativos en niños de 4 a 5 años.



habilidades mencionadas con la comprensión auditiva de textos narrativos.

Figura 2-1.

Como se observa en el diagrama la comprensión narrativa en niños entre 4 y 5 años ocurre bajo el alero del despliegue de estrategias psicolingüísticas que facilitan la interacción con el texto de alta calidad, junto con las habilidades semánticas, que aportan los conocimientos previos y la capacidad para adquirir nuevos significados y relaciones entre ellos. Además, en este proceso interactúan una serie de habilidades, potenciadas por las anteriores mencionadas, como son la comprensión literal, el reconocimiento, recuerdo y reorganización de información y la comprensión inferencia, que favorecen la identificación de la información central del texto y la construcción de representaciones mentales.

En consecuencia con lo planteado, la estrategia psicopedagógica se sustenta en el modelo sociocultural (Cassany, 2006) e interactivo de lectura (Smith, 1976; G. Goodman, 1981; K. Goodman, 1986; Alonso & Mateo, 1985) y se desarrolla bajo los planteamientos de la Teoría de Esquemas, propuesta por Goodman (1986), que entrega estrategias psicolingüísticas para interactuar con calidad desde la primera lectura. Junto con ello, se siguen los lineamientos de la Taxonomía de Barret (1968) que, pese a su data, aporta el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Solé, 2004), a través de una secuencia de preguntas agrupadas por niveles. En este estudio se abordan los dos primeros, por su impacto en la comprensión global (Solé, 2004). Por último, se utiliza la Taxonomía de Trabasso (1996) que entrega el desarrollo de preguntas inferenciales de un texto, que permiten construir representaciones mentales y así potenciar la comprensión (Graesser et al., 1994).

Para lograr los objetivos planteados, se utilizan textos imaginativos y narrativos, como los cuentos. Esta elección se basa en los múltiples beneficios que entrega su lectura frecuente, como: proporcionar un contexto de rico intercambio que permite ir

más allá del texto, aumentar el léxico y el mundo conceptual, promover estrategias de comprensión y propiciar el desarrollo cognitivo a través del uso del lenguaje (Borzone, 2005).

Las actividades planificadas se sustentan en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (Rose & Meyer, 2011), que aportan múltiples medios de representación, múltiples formas de acción y expresión y múltiples formas de implicación.

III.3. Aplicación de los Principios del Diseño Universal para el Aprendizaje en la estrategia psicopedagógica.

Como se detecta en la evaluación, es necesario implementar en el contexto escolar estrategias diversificadoras de enseñanza a través del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), debido que todos los estudiantes que asisten al establecimiento presentan necesidades específicas de apoyo educativo en el área del lenguaje. Por tanto, la estrategia psicopedagógica consiste en el diseño de una secuencia graduada de lecturas guiadas de diversos cuentos, seleccionados según los intereses de los niños (PIII 7.3), siguiendo los lineamientos del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

Durante la lectura, se propicia el despliegue de estrategias psicolingüísticas, por medio de las cuales, los alumnos formularán sus hipótesis a partir de predicciones, anticipaciones e inferencias (PI 3.3/ PIII 7.2). Junto con esto, se realiza una secuencia de preguntas e intervenciones para favorecer la comprensión inferencial y el

reconocimiento de información explícita, como: ideas principales, secuencia de hechos principales y relaciones causa-efecto (PI 3.2 - 3.3). Posterior a la lectura, se planifican actividades que potencien el recuerdo y reorganización de la información, como también, las habilidades semánticas.

Todas las actividades propuestas se median con claves visuales y/o auditivas (PI 2.2- 3.2 - 3.3/ PIII 7.1 - 7.2 - 8.2), con el objetivo de favorecer la representación, la expresión e implicación, que permite a todos los alumnos acceder y participar en el aprendizaje. Además, a través de este apoyo mediado los niños pueden utilizar diferentes formas de comunicación (PII 5.1), como gestual (indicando) o verbal.

Las claves visuales consisten en imágenes que representan la respuesta a la pregunta, además, de una que cumplirá la función de distractor. Las claves auditivas son aquellas que el educador formula para elicitación de la verbalización.

A continuación, se presenta una tabla que detalla la correlación que existe entre el objetivo de la estrategia, las principales dificultades de aprendizaje o habilidades descendidas, las estrategias psicopedagógicas y los resultados de aprendizajes esperados.

Tabla 3-1:

Correlación entre objetivo, dificultades de aprendizaje, estrategia psicopedagógica y resultados de aprendizaje.

Objetivo/s de la estrategia psicopedagógica.		
<i>Potenciar la comprensión auditiva de textos narrativos en el aula en niños, entre 4 años y 4 años, 6 meses, con Trastorno Específico de Lenguaje, que asisten a una escuela de lenguaje de la comuna de Lo Barnechea, aplicando los principios de Diseño Universal de Aprendizaje a la lectura guiada en estrategias psicolingüísticas.</i>		
Principales dificultades de aprendizaje/habilidades descendidas.	Estrategias psicopedagógicas/recursos.	Resultados de aprendizaje esperados.
Habilidades metalingüísticas de tipo semánticas descendidas. (Categorización, adivinanzas, analogías y absurdos)	Juegos psicolingüísticos de comparaciones, analogías y adivinanzas. PI 3.4: Maximizar la transferencia y generalización PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. P III 8.2: Variar las exigencias y los recursos para optimizar los desafíos.	Resuelve analogías verbales después de la lectura del cuento.
		Comprende adivinanzas después de la lectura del cuento.
		Describe elementos durante la lectura del cuento.
		Realiza comparaciones durante la lectura del cuento.
Los niños con TEL Mixto presentan dificultades para elaborar predicciones sobre el contenido global.	Lectura guiada en estrategias psicolingüísticas (Goodman & Smith, 1986) de la lectura con claves visuales y auditivas. PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva. PI 1.3: Ofrecer alternativas para la información visual. PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.	Predice el contenido global de textos narrativos a partir de la lectura del título y de la interrogación de la portada.

	<p>PII 5.1: Usar múltiples medios de comunicación.</p> <p>PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p> <p>PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	
<p>Presentan dificultades en las anticipaciones “palabra a palabra”.</p>	<p>Lectura guiada en estrategias psicolingüísticas (Goodman& Smith, 1986)) de la lectura con claves visuales y auditivas.</p> <p>PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>PI 1.3: Ofrecer alternativas para la información visual.</p> <p>PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>P II 5.1: Usar múltiples medios de comunicación.</p> <p>PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p> <p>PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	<p>Anticipa información completando oraciones durante la lectura.</p>
<p>Los niños con TEL Mixto presentan dificultades en la reconocer ideas principales.</p>	<p>Lectura guiada con niveles de comprensión información explícita, a través de una secuencia de preguntas e intervenciones según la Taxonomía de Barret (1968), apoyado con claves visuales y auditivas.</p> <p>PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>PI 1.3: Ofrecer alternativas para la información visual.</p> <p>PI 3.2: Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones.</p> <p>PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>P II 5.1: Usar múltiples medios de comunicación.</p> <p>PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p>	<p>Reconoce ideas principales durante la lectura del cuento, tales como:</p> <p>personaje principal;lugar donde se desarrollan los hechos;problema o conflicto de lo narrado y acciones para resolver el conflicto.</p> <p>Reconoce secuencia de hechos durante la lectura del cuento.</p> <p>Reconoce relaciones de</p>

	<p>PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	<p>causa-efecto durante la lectura del cuento.</p>
<p>Dificultades en reconocer relaciones de causa-efecto.</p>	<p>Lectura guiada utilizando secuencia de preguntas e intervenciones según la Taxonomía de Barret (1968), utilizando claves visuales y auditivas.</p> <p>PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>PII 5.1: Usar múltiples medios de comunicación.</p> <p>PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p> <p>PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	<p>Responde a preguntas de tipo causal, durante la lectura del cuento, como:</p> <p>¿Por qué sucedió (un hecho en particular)?</p>
<p>Dificultades en la comprensión de preguntas inferenciales.</p>	<p>Lectura guiada utilizando cuestionario de preguntas inferenciales sobre la base de la Taxonomía de Trabasso (1996), con claves visuales.</p> <p>PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>PII 5.1: Usar múltiples medios de comunicación.</p> <p>PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p> <p>PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	<p>Hipotetizar acerca de la motivación o el por qué el personaje realizó una acción.</p> <p>Hipotetizar sobre las razones psicológicas de un personaje para estar o ser de determinada manera o para hacer algo.</p> <p>Hipotetizar acerca de los hechos que desencadenen consecuencias o acciones mecánicas para llevar a cabo algo.</p> <p>Hipotetizar sobre la capacidad de un personaje para realizar una acción para lograr un objetivo.</p>

		Hipotetizar sobre el significado de un nuevo concepto.
Dificultades en recordar ideas principales.	<p>Recordar ideas principales del cuento escuchado según la Taxonomía de Barret (1968), utilizando claves visuales y auditivas.</p> <p>PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>PI 1.3: Ofrecer alternativas para la información visual.</p> <p>PI 3.2: Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones.</p> <p>PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>PII 5.1: Usar múltiples medios de comunicación.</p> <p>PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad.</p> <p>PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	<p>Responde preguntas relacionadas con información relevante del cuento, como: personaje principal; lugar donde se desarrollaron los hechos; problema o conflicto de lo narrado; acciones para resolver el conflicto y desenlace de la historia.</p>
Dificultades en recordar secuencia de hechos.	<p>Recordar secuencia de hechos en el cuento escuchado según la Taxonomía de Barret (1968), utilizando claves visuales y auditivas.</p> <p>(PI 1.2 - 1.3 - 3.2 - 3.3/ PII 5.1 / PIII 7.2 – 8.4)</p> <p>PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva.</p> <p>PI 1.3: Ofrecer alternativas para la información visual.</p> <p>PI 3.2: Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones.</p> <p>PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación.</p> <p>PII 5.1: Usar múltiples medios de comunicación.</p> <p>PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el</p>	<p>Recuerda el orden de las acciones del cuento.</p> <p>Ordena temporalmente acciones del cuento.</p>

	<p>valor y la autenticidad. PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	
<p>Dificultades en recordar relaciones de causa efecto.</p>	<p>Recordar relaciones de causa-efecto en el cuento escuchado según la Taxonomía de Barret (1968), utilizando claves visuales y auditivas. PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva. PI 1.3: Ofrecer alternativas para la información visual. PI 3.2: Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones. PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. PII 5.1: Usar múltiples medios de comunicación. PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la tarea.</p>	<p>Identifica el por qué sucedieron determinadas acciones del cuento.</p>
<p>Dificultades en reorganizar la información.</p>	<p>Reorganizar la información del cuento escuchado según la Taxonomía de Barret, utilizando claves visuales. PI 1.2: Ofrecer alternativas para la información auditiva. PI 1.3: Ofrecer alternativas para la información visual. PI 3.2: Destacar patrones, características fundamentales, ideas principales y relaciones. PI 3.3: Guiar el procesamiento de la información, la visualización y la manipulación. PII 5.1: Usar múltiples medios de comunicación. PIII 7.2: Optimizar la relevancia, el valor y la autenticidad. PIII 8.4: Utilizar el feedback orientado hacia la maestría de la</p>	<p>Organiza con sus palabras, un relato coherente a lo leído, en función de elementos claves como: ideas principales, secuencia de hechos principales y relaciones causales</p>

III.3.1. Descripción prototipo.

A continuación, se describe el prototipo diseñado para implementar la estrategia psicopedagógica, en relación con los elementos que lo conforman, las funciones de cada uno de ellos y los pasos a seguir.

El prototipo se denomina “El Teatro de Los Cuentos: Escucho, Pienso y Participo”. Como se menciona anteriormente, los objetivos son desplegar estrategias psicolingüísticas, realizar inferencias y reconocer, recordar y reorganizar información explícita, durante la lectura guiada y después de ésta.

La actividad se realiza con el grupo dentro de la sala. Se organiza un ambiente cómodo para la lectura. Para ello cada niño tiene un cojín para sentarse y se ubican en semicírculo frente al adulto (Pill 7.3). El educador dispone de un instructivo⁹, que detalla el uso de los materiales y las intervenciones y preguntas que debe realizar por cuento; una pizarra semejante a un teatro, con dos lados, uno para tiza y otro para plumón; cuatro bolsas de género, una contiene el set de tarjetas de anticipación y las

⁸ La tabla 3-1 muestra la correlación entre objetivo, dificultades de aprendizaje, estrategia psicopedagógica y resultados de aprendizaje, y la aplicación de los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje.

⁹ Instructivo adjunto en anexo n°6.

restantes, los sets de tarjetas alusivos a cada texto; y, finalmente, seis cajas de madera de diferentes de colores, asociados a la habilidad a trabajar.

Tabla 3-2:

Imágenes del prototipo.

 <p>Lado 1 pizarra.</p>	 <p>Lado 1 pizarra.</p>	 <p>Lado 2 pizarra.</p>
 <p>Instructivo para el educador.</p>	 <p>Bolsa con set de tarjetas de anticipación.</p>	 <p>Bolsas con tarjetas alusivas a cada cuento.</p>
		

<p>Caja rosada de estrategias psicolingüísticas, para guardar tarjetas del mismo color de</p>	<p>Caja verde de inferencias, guardar tarjetas del mismo color (uso opcional).</p>	<p>Caja roja de reconocer información explícita, para guardar tarjetas del mismo color (uso opcional).</p>
---	--	--

 <p>Caja amarilla de recordar información explícita (ideas principales y relaciones causa-efecto), para guardar tarjetas del mismo color.</p>	 <p>Caja naranja de recordar secuencia de hechos y reorganizar información, para guardar tarjetas del mismo color.</p>	 <p>Caja azul de juegos lingüísticos, para guardar tarjetas del mismo color.</p>
--	---	---

El set de tarjetas se utiliza para mediar las respuestas de los alumnos. Están ordenadas por color y número. Los colores corresponden a la estrategia desplegada. El color rosado es para las estrategias psicolingüísticas, el color verde para la comprensión inferencial, el color rojo para el reconocimiento de información, el color amarillo para el recuerdo, el naranja para la reorganización y el azul para las habilidades semánticas. Los números de cada tarjeta corresponde al orden en la secuencia de preguntas e intervenciones, que se detalla en la guía de cada texto.

Las tarjetas de anticipación se ocupan para contextualizar la segunda actividad, que se realiza después de la lectura.

Las cajas sirven para guardar las tarjetas que se usan durante y después de la lectura. El educador debe sacarlas a medida que realiza las intervenciones o preguntas. Durante, la lectura el uso de las cajas es opcional, según la comodidad del profesional. Si prescinde de ellas, puede disponer las tarjetas que no pueda colgar en la bandeja que se encuentra debajo de la pizarra.

Tabla 3-3:

Imágenes del prototipo.

 <p>Tarjetas alusivas al cuento, organizadas por color y número. Se guardan en cajas correspondiente al color (habilidad). Rosadas: estrategias psicolingüísticas. Rojas: reconocer información. Verdes: inferencias. Amarillas: recordar información. Naranjas: recordar secuencia de hechos y reorganizar información. Azules: habilidades semánticas (adivinanza y analogías).</p>	 <p>Tarjetas de anticipación, que se utilizan en lado 2 de la pizarra. La superior representa la actividad: “Vamos a recordar”. Las inferiores representan el cuento leído con una imagen de su portada.</p>
--	--

- Sección 1: Desplegar estrategias psicolingüísticas, realizar de inferencias, establecer comparaciones y reconocer información explícita.

En esta sección se desarrolla antes y durante la lectura guiada, y se planifican actividades para desplegar estrategias psicolingüísticas, realizar de inferencias, establecer comparaciones y reconocer información explícita.

El educador cuenta con los siguientes materiales: el instructivo con las intervenciones y preguntas del cuento seleccionado, el lado 1 de la pizarra, la bolsa de tarjetas alusivas al cuento, las tarjetas rosadas, rojas y verdes, y las cajas de madera de color rosado, rojo y verde.

Tabla 3-4:

Imágenes de materiales de la sección 1.

		
<p>Instructivo del educador: preguntas e intervenciones para el cuento seleccionado.</p>	<p>Lado 1 pizarra presentada antes de iniciar la actividad de lectura.</p>	<p>Lado 1 pizarra. La cortina se abre al momento de iniciar la actividad.</p>

		
<p>Caja rosada de estrategias psicolingüísticas.</p>	<p>Caja verde de inferencias (uso opcional).</p>	<p>Caja roja de reconocer información explícita (uso opcional).</p>

El lado 1 se organiza con cordeles y pinzas de ropa de colores, de acuerdo con la habilidad a trabajar. Las tarjetas se distribuyen, previamente, en las pinzas de colores cuidando el indicador de color y número. La información se organiza ocultando el dibujo, que luego se descubrirá al momento de realizar la estrategia psicolingüística, inferencia, comparación o reconocimiento de información, siguiendo la secuencia numérica.

Las tarjetas que no pueda colgar en la pizarra, se sugiere organizarlas en la bandeja que está debajo o bien disponerlas en las cajas acordes al color, ordenándolas en el piso en el siguiente orden: rosada, verde y roja.

Tabla 3-5:

Imágenes de organización materiales.



Lado 1 con tarjetas organizadas en pinzas correspondiente al color y tarjetas dispuestas en la bandeja inferior.



Lado 2 con tarjetas organizadas en pinzas correspondiente al color y tarjetas en la caja de madera del color correspondiente.

Luego de distribuir las tarjetas, el educador comienza la lectura siguiendo lo detallado en la guía. Frente a una pregunta puede ofrecer al niño claves visuales y/o auditivas, con el objetivo de facilitar la comprensión y verbalización de la respuesta, por medio del apoyo alternativo a la información (PI 1.2 – 1.3 / PII 5.1). El alumno escucha y observa las alternativas representadas con imágenes y colgadas en los cordeles. Luego señala, toca y/o expresa verbalmente su respuesta (PI 2.5 – 3.3 / PII 5.1/ PIII 7.2). Después de esto el educador deja en la pizarra solo la imagen seleccionada.

- Sección 2: Recordar y reorganizar de la información. Potenciar habilidades semánticas.

En esta sección se desarrolla después de la lectura guiada, y se planifican actividades para recordar y reorganizar información, como también, para potenciar habilidades semánticas, a través de adivinanzas y analogías.

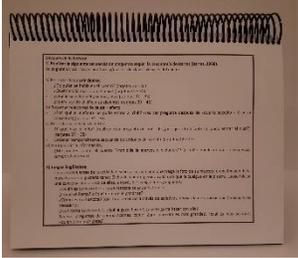
El educador dispone de los siguientes materiales: instructivo apartado de preguntas después del cuento, el lado 2 de la pizarra, la bolsa de tarjetas alusivas al cuento, las tarjetas amarillas, naranjas y azules, y las cajas de madera de color amarilla, naranja y azul.

Al finalizar la lectura del cuento, el educador gira la pizarra hacia el lado 2 y contextualiza la segunda parte de la actividad, para esto, utiliza las tarjetas de anticipación.

El set de tarjetas, de esta sección, se encuentra dividido en tres cajas de madera, una amarilla para el recuerdo de información, una naranja para la reorganización y una azul para las habilidades semánticas. En esta parte de la actividad, las cajas de madera se disponen debajo de la pizarra en el siguiente orden: amarilla, naranja y azul. El educador al momento de realizar la pregunta elicitada la respuesta de los niños con las tarjetas sugeridas en la guía, y el niño selecciona la que estime correcta y la coloca en la pizarra mediante el sistema de imán (PI 1.2/ PIII7.1 - 7.2).

Tabla 3-6:

Imágenes materiales y organización de la sección 2.

 <p>Instructivo del educador: apartado con las actividades para después de la lectura.</p>	 <p>Lado 2 de la pizarra.</p>	 <p>Lado 2 de la pizarra con tarjetas de anticipación.</p>
<p>Lado 2 de la pizarra con</p>  <p>us s. Las cajas contienen las tarjetas dispuestas según color.</p>		

En la primera parte, el propósito es recordar ideas, relaciones causa-efecto y secuencias de acciones (PI 3.2 – 3.3/ PIII 7.2), además de reorganizar la información. Para esta última, cada niño organiza un relato a partir de la secuencia de imágenes que ordenó en el panel, previamente, en la actividad de recuerdo de secuencia de hechos (PI 2.2 – 3.3/ PII 5.1 – 5.2/ PIII 7.2). Para culminar la actividad, se realizan juegos de adivinanzas, analogías, descripciones o comparaciones relacionadas con el texto leído (PI 3.4/ PIII 7.2).

III.4. Aplicación del paradigma de la autenticidad en la estrategia psicopedagógica.

El paradigma de la autenticidad tiene como propósito disminuir la brecha entre las situaciones de aula y de la vida diaria (Villarroel & Bruna, 2018). Este concepto abarca términos como:realismo, contextualización y problematización cuando se enseña y evalúa el contenido curricular (Benner, et al., 2009 & Raymond, et al., 2013, citado por, Villarroel, Bloxham, Bruna, Bruna & Herrera-Seda, 2017). Las características esenciales de este modelo son: realismo, complejidad cognitiva y juicio evaluativo (Villarroel, et al., 2017).

A continuación, se analiza cómo la estrategia psicopedagógica desarrollada responde a la autenticidad, considerando las características mencionadas.

El realismo se relaciona con entregar al alumno contextos provenientes de la vida real, para que el aprendizaje sea aplicado de forma fluida y flexible. Esto permite conectar los conocimientos previos a nuevas tareas y situaciones (Villarroel & Bruna, 2018).En relación con esto, la propuesta psicopedagógica busca potenciar en el grupo de estudio habilidades comprensión auditiva dentro de un contexto cotidiano, como el aula, con el propósito de trascender el aprendizaje a la comprensión lectora y favorecer su inmersión en una sociedad letrada, dando acceso a nuevos conocimientos.

La complejidad cognitiva se refiere a construir conocimiento a través del desarrollo de habilidades de orden superior, como las propuestas por las taxonomías de Bloom y Anderson (Wiggins, 1993, Avery& Freeman, 2002, citado por, Villarroel et

al., 2017). Se propician procesos de resolución de problemas, aplicación del conocimiento y toma de decisiones, que corresponden a habilidades cognitivas y metacognitivas (Elliot & Higgins, 2005, Newmann, King & Carmichael, 2007, citado por, Villarroel et al., 2017). La estrategia responde a la estimulación de estas habilidades acercando a los alumnos a los niveles tres primeros niveles de la Taxonomía de Bloom. El nivel 1 se vislumbra en el reconocimiento y recuerdo de información explícita. El nivel 2 se aprecia en el despliegue de estrategias psicolingüísticas, habilidades semánticas y reorganización de la información. Finalmente, el nivel 3 se observa en la comprensión inferencial.

El juicio evaluativo involucra que los alumnos sean capaces de juzgar su propio trabajo y regular su aprendizaje, por medio del desarrollo de criterios y estándares sobre un buen desempeño. Para esto, deben estar expuestos a tareas de diferente complejidad y experiencias de aprendizaje que involucren calidad, juicios y comentarios (Villarroel et al., 2017). La propuesta psicopedagógica se adscribe a estos planteamientos desde la mediación del profesional para potenciar las habilidades comprensivas y semánticas de los alumnos, como también, la autonomía en las tareas propuestas. Además, los aprendizajes se aplican en diferentes actividades y en un ambiente comunicativo y social.

III.5. Testeo de la Estrategia Psicopedagógica.

El testeo de la estrategia psicopedagógica se planifica en dos sesiones, con una duración de cuarentay cincuentaminutos cada una.

En la primera sesión, los alumnos se muestran expectantes y motivados con la actividad de lectura guiada, la mayoría participa con entusiasmo y se mantienen atentos, excepto, tres niños del grupo que se mueven constantemente y requieren mediación constante de la educadora para focalizar su atención en el relato y las actividades posteriores.

Tabla 3-7:

Imágenes testeo 1.



Lectura guiada: niños observan con atención el texto leído por la educadora.



Lectura guiada: niños manipulan el texto.



Actividades después de la lectura: los niños participan con entusiasmo y se acercan a la pizarra para observar la actividad que está realizando su compañero.



Actividades después de la lectura: recordar información explícita.

En la segunda sesión, el grupo expresa su entusiasmo al observar el ingreso del teatro a la sala. En esta oportunidad, para la actividad del cuento, se les da la opción a los niños de sentarse en su cojín o tenderse boca abajo. Los alumnos que presentan dificultades para focalizar y mantener la atención optaron por la segunda posición. Durante la lectura guiada se observa a todo el grupo atento a la actividad y poco a poco se acercan a la educadora y al texto, formando un círculo. Participan activamente en cada pregunta y se aprecia mayor autonomía en sus respuestas. Después de la lectura, se aprecian dificultades para mantener la atención en la actividad, en gran parte del grupo. Esto puede deberse a que el texto leído es más extenso y complejo que el anterior, en relación con las estrategias psicopedagógicas desplegadas. Por lo tanto, se sugiere parcelar las actividades durante y después de la lectura, según las características del grupo y el cuento.

Tabla 3-8:

Imágenes testeo 2.



<p>Lectura guiada: los niños se organizan espontáneamente cerca de la educadora y observan con atención e interactúan con el texto.</p>	<p>Lectura guiada: los niños con dificultades para focalizar y mantener atención se encuentran tendidos en las colchonetas, apreciándose una actitud atenta al texto y al relato.</p>
---	---

III.6. Propuesta de la evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica.

El programa se realiza con una frecuencia de dos veces por semana durante dos meses, después de ello se sugiere evaluar el impacto de la estrategia psicopedagógica. Para esto se recomienda la aplicación de una rúbrica para los alumnos y una entrevista con la profesora jefe¹⁰. Los propósitos de estos instrumentos son:

- Evaluar la viabilidad y efectividad de la estrategia propuesta
- Identificar el impacto originado en alumnos, colegio y familia.
- Identificar la trascendencia del programa.
- Identificar el logro de los objetivos esperados.

La rúbrica tiene por fin evaluar el desempeño de los alumnos, considerando los objetivos de la estrategia psicopedagógica. De este modo, es posible consignar el

¹⁰Rúbrica y entrevista adjuntas en los anexos n°4 y n°5 respectivamente.

impacto en los alumnos y el logro de los aprendizajes esperados. A continuación, se presenta la tabla de especificaciones.

Tabla 3-9:

Tabla de especificaciones.

Objetivo	Evaluar la comprensión auditiva de textos narrativos en niños de Nivel Medio Mayor, entre 4 años y 4 años 6 meses de edad, que presentan Trastorno Específico de Lenguaje.
Constructo	Comprensión auditiva de textos narrativos: Entender cuentos transmitidos en forma oral, a través de la construcción de una representación mental coherente e integrada de su significado.
Dimensiones	Indicadores
<i>Reconoce información explícita.</i> Identifica información explícita presente en el texto	Reconoce ideas principales. Reconoce relaciones causa-efecto.
<i>Reconoce información implícita.</i> Establece relaciones que van más allá de lo leído	Deduce inferencias motivacionales. Expresa inferencias psicológicas. Formula inferencias de causa física. Deduce inferencias de capacidad. Expresa inferencias léxicas.
<i>Estrategias psicolingüísticas.</i> Son estrategias de lectura que permiten interacción de calidad con el texto. Desarrollan procesos mentales	Predice de lo qué se trata el cuento antes de leerlo. Hipotetiza sobre información durante la lectura del cuento.

<p>claves para aprender, pensar y resolver problemas.</p>	<p>Anticipa a información completando oraciones durante la lectura. Anticipa a información después de una frase.</p>
<p><i>Recuerdo de la información.</i> Proceso de recuerdo y recuperación de la información relevante de lo leído.</p>	<p>Recuerda ideas principales del cuento. Recuerda relaciones de causa-efecto después de leer el cuento. Recuerda secuencia de hechos principales después de leer el texto.</p>
<p><i>Reorganización de la información.</i> Estructurar un relato en relación con lo que recuerda del cuento escuchado.</p>	<p>Organiza, con sus palabras, un relato coherente a lo leído, recordando ideas principales, secuencia de hechos principales y relaciones causales.</p>

<i>Habilidades semánticas.</i>	Resuelve analogías verbales.
	Comprende adivinanzas.
	Describe elementos.
	Realiza comparaciones.

11

En tanto, la entrevista al profesor como propósito identificar la visión y valoración de la estrategia psicopedagógica por parte de la educadora. Se recolecta información sobre la viabilidad del programa aplicado, el cumplimiento de los objetivos, el impacto de la estrategia psicopedagógica en los niños, el colegio y la familia, y las sugerencias en relación con posibles modificaciones¹².

¹¹ La tabla 3-9 muestra el objetivo, constructo y dimensiones considerados para la construcción de la rúbrica.

IV. CONCLUSIONES.

La importancia de la lectura radica en el acceso que entrega a los conocimientos y a la participación en la sociedad (UNESCO, 2016), desde su fin que es comprender (Cain, 2010, citado en, Silva, 2014), además de ser considerada una herramienta muy potente de aprendizaje(UNESCO, 2016). Para su adquisición es relevante el acceso a ambientes alfabetizadores (BCPE, 2018), que potencien la construcción de significados a partir de un texto, a través del despliegue de estrategias(Goodman, 1996). Estas afirmaciones otorgan una alta relevancia al presente estudio de caso.

Una de las principales prioridades de los últimos gobiernos en Chile, ha sido impulsar una serie de programas para potenciar el desempeño lector. Sin embargo, nuestro país sigue obteniendo resultados poco satisfactorios en pruebas como SIMCE y PISA.Por lo tanto, es alarmante lo que está ocurriendo con nuestros alumnos que por alguna razón no logran adquirir habilidades lectoras acordes a lo esperado.

Consecuente con lo anterior, se construye un programa que favorezca la comprensión auditiva de textos narrativos en niños entre 4 años y 4 años, 6 meses con diagnóstico de Trastorno Específico de Lenguaje.Teniendo en cuenta que para el desarrollo de la comprensión lectora son fundamentales las habilidades lingüísticas (Dickinson & Porche, 2011) y que las investigaciones demuestran que los niños con trastorno lingüístico son un grupo de riesgo para el aprendizaje lector (Coloma et al., 2012; Coloma et al., 2015; Núñez et al., 2017). Estudios evidencian que estos niños presentan dificultades en la comprensión de textos narrativos, que se manifiesta a nivel literal e inferencial (Coloma, Maggiolo & Pavez, 2013; Acosta, Moreno & Axpe, 2017; Núñez et al., 2017).

La evaluación del grupo de estudio refleja que presentan habilidades semánticas y de comprensión narrativa por debajo a lo esperado. Además, se evidencian importantes barreras de aprendizaje en el contexto escolar. Por tanto, la propuesta psicopedagógica pretende entregar prácticas de lectura auténticas e inclusivas, a través del despliegue de estrategias de accesibilidad universalsiguiendo, además, los lineamientos de la Taxonomía de Barret (1968), la Teoría de los Esquemas de Goodman & Smith (1986) y la Taxonomía de Trabasso (1996).

En relación con el propósito planteado, se puede inferir que el programa tiene un potencial de transformación en los alumnos, puesto que, desde la segunda intervención del educador los cambios fueron evidentes. Los niños se muestran motivados, con un mayor interés por participar e interactuar con el texto y se aprecia un aumento de su autonomía en el despliegue de sus desempeños.

Desde el paradigma de educación inclusiva, la estrategia psicopedagógica se construye a partir de un conocimiento en profundidad de cada niño del grupo de estudio, considerando las fortalezas, debilidades, necesidades e intereses, como también, su contexto familiar y escolar. De este modo, su implementación permite que todos los alumnos tengan la oportunidad de participar en la actividad de lectura guiada, a través del uso de diferentes formas de representación, expresión e implicación, que aseguran la entrega de apoyos específicos acordes a sus necesidades educativas. Al mismo tiempo, se transforman en participantes activos de su propio aprendizaje, por medio del despliegue de estrategias de lectura a partir de modelos interactivos, que promueven la lectura monitoreada desde el niño y optimizan la interacción de calidad con el texto, otorgando la oportunidad de realizar intervenciones y comentarios, como

también, de manipular los materiales. Finalmente, la estrategia aporta el acceso a nuevos conocimientos, eliminando las barreras de aprendizajes detectadas en el contexto escolar.

Lo anterior expresado, se confirma con algunos de los planteamientos de Booth y Ainscow (2011) que señalan que la inclusión implica: incrementar la participación de todos los estudiantes en actividades de enseñanza y aprendizaje, reconocer el derecho a una educación de calidad y disminuir las barreras. Así mismo, Luque (2017) refiere que una escuela inclusiva entrega un aprendizaje que favorece el desarrollo de cada alumno, aceptando las características individuales y sus diversas circunstancias, además, otorga respuestas específicas y oportunas para cada uno de ellos.

El desafío que se plantea es continuar trabajando en el desarrollo de habilidades tempranas relacionadas con la comprensión auditiva de textos narrativos para potenciar futuros lectores autónomos y competentes. Lectores capaces de desplegar estrategias para construir significados de lo que leen, por medio de la interacción de calidad con el texto. Junto con ello, involucrar a la familia en estas actividades de lectura, que en este estudio no fue posible por limitaciones de tiempo.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

- Acosta, V. (2001). La respuesta educativa a las dificultades del lenguaje desde una perspectiva inclusiva. *Atención educativa desde la diversidad en el nuevo milenio*. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/bitstream/handle/2183/11116/CC-63%20art%208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Acosta, V., Axpe, A. & Moreno, A. (2014). Rendimiento lingüístico y procesos lectores en alumnado con Trastorno Especifico de Lenguaje. *Revista española de pedagogía*, LXXII(259), 477 – 490. Recuperado de <https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2014/09/259-05.pdf>
- Acosta, V. & Moreno, A (2005). *Dificultades del lenguaje en ambientes educativos del retraso al trastorno específico del lenguaje*. España: Masson, S.A.
- Acosta, V., Moreno, A. & Axpe, A. (2017). La detección e intervención en habilidades narrativas en niños con trastornos específicos de lenguaje en contextos educativos. *Educación XX1*, 20 (2), 387 – 404. DOI: 10.5944. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/19053/15901>
- Agencia de Calidad de la Educación (2015). *PISA 2015: Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes OCDE*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Resultados_PISA2015.pdf
- Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Resultados Educativos 2017*. Recuperado de http://archivos.agenciaeducacion.cl/PPT_Conferencia_ER_2017_web_3.pdf

- Alonso, J. & Mateos, M. (1985). Comprensión lectora: Modelos, entrenamiento y evaluación. *Infancia y Aprendizaje*, 5 – 19. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/271821412_Comprension_Lectora_Mo_delos_Entrenamiento_Y_Evaluacion
- Ama-visca, L. & Carreteto, M. (2017). *Eleneja*. Barcelona: Editorial Flamboyant S.L.
- Andrae, G. & Parker-Rees, G. (2009). *Las jirafas no pueden bailar*. Madrid: Grupo Editorial Bruño S. L.
- Arias-Gundín, O., Fidalgo, R. & Robledo, P. (2012). Metacognición y comprensión lectora: conocimiento y uso de estrategias. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, (1), 195 – 201. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832339019.pdf>
- Bishop, D. & Adams, C. (1992). Comprehension Problems in Children with Specific Language Impairment: Literal and Inferential Meaning. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35, 119 – 129. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Dorothy_Bishop/publication/21419748_C_omprehension_problems_in_children_with_specific_language_impairment_Litera_l_and_inferential_meaning/links/00b7d51599a446753d000000.pdf
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2011). *Guía para la Educación Inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Adaptación de la 3ª edición revisada del Index for Inclusion. España y América Latina: FUHEM y OEI. Recuperado de <https://www.oei.es/historico/noticias/spip.php?article15212>

- Borzone, A.M. (2005). La lectura de cuentos en el jardín infantil: un medio para el desarrollo de estrategias cognitivas y lingüísticas. *PSYKHE*, 14(1), 193 – 209. DOI: 10.4067/S0718-222820050001000281. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/281/261>
- Cassany, D., Luna, E. & Sanz, G. (2003). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Editorial GRAO.
- CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0* (Traductor Alba, C., Sánchez, P., Sánchez, J.M. & Zubillaga, A., 2013). Recuperado de http://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_2_0.pdf
- Catts, H. & Hogan, T. (2003). Language Basis of Reading Disabilities and Implications for Early Identification and Remediation. *Reading Psychology*, 24, 223-246. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/8273/81e5280ee9c9ca45c0c399cbbedf3b0496c48.pdf>
- Centro de Escritura Javeriano. (2018). Normas APA, sexta edición. Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali.
- Clemente, M., Rodríguez, I., Ramírez, E. & Martín-Domínguez, J. (2016). La narración en procesos de alfabetización inicial en un programa de biblioteca. *OCNOS Revista de Estudios sobre Lectura*, 15, (2), 50 – 66. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259149309004.pdf>

- Coloma, C., Pavez, M., Peñaloza, C., Araya, C., Maggiolo, M. & Palma, S. (2012). Desempeño lector y narrativo en escolares con trastornos específicos de lenguaje. *Onomázein*, 26, 351 – 375. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4419772.pdf>
- Coloma, C., Maggiolo, M. & Pavez, M. (2013). Comprensión de narraciones orales en niños con Trastorno Especifico del Lenguaje. *Actualidades en Psicología*, 27(115), 129 – 140. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133229443010>
- Coloma, C., Sotomayor, C., De Barbieri, Z. & Silva, M. (2015). Comprensión lectora, habilidades lingüísticas y decodificación en escolares con TEL. *Revista de Investigación en Logopedia*, 5 (1), 1-17. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/3508/350841434001.pdf>
- Coloma, C., Mendoza, E. & Carballo, G. (2017). Desempeño Gramatical y Narrativo en niños con Trastorno Específico del Lenguaje. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 69, 67 – 90. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/55314/50348>
- Dickinson, D. & Porche, M. (2011). Relation Between Language Experiences in Preschool Classrooms and Children's Kindergarten and Fourth-Grade Language and Reading Abilities. *Child Development*, 82 (3), 870 – 886. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Duffy, G. (2014). *Explaining Reading a Resource for Explicit Teaching of the Common Core Standards*. New York: The Guilford Press.

- Escudero, I. (2010). Las inferencias en la comprensión lectora: Una ventana hacia los procesos cognitivos en segundas lenguas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_530dae4bbe5f3.pdf
- Fons, M. (2006). Enseñar a leer para vivir. Recuperado de http://b10.berritzeguneak.net/es/descargar_fichero.php?file=leer_para_vivir.pdf
- Fresneda, M.D. & Mendoza, E. (2005). Trastorno específico del lenguaje: concepto, clasificaciones y criterios de identificación. *Revista de Neurología*, 41 (1), 51 – 56. Recuperado de <https://www.neurologia.com/articulo/2005317>
- Goodman, K. (1996). El Aprendizaje y la enseñanza de la lectura y la escritura. 77 – 98. Recuperado de <https://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/download/2480/3462>
- Graesser, A., Singer, M. & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review*, 101 (3), 371 – 395. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/15261574_Constructing_Inferences_During_Narrative_Text_Comprehension
- Mantchev, L. & Yoo, T. (2016). *Prohibida la entrada a los elefantes*. Barcelona: Art Blume S.L.
- Marder, S. & Borzone, A.M. (2016). El cerebro convoca al mundo social del niño. Bases del programa de alfabetización Leamos Juntos para el desarrollo cognitivo y

- lingüístico en la primera infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 147 – 168. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie72a07.pdf>
- Ministerio de Educación (2010). *Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para la educación especial*. Decreto 170. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Ministerio de Educación (2012). *Bases Curriculares Educación Básica*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. Recuperado de http://www.curriculumnacional.cl/614/articles-30013_recurso_14.pdf
- Ministerio de Educación (2018). *Bases Curriculares Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf
- Ness, M. (2018). LiteracyLeadershipBrief: ThePower and PromiseofRead-Alouds and Independent Reading. *International LiteracyAssociation*, 1 – 9. Recuperado de <https://literacyworldwide.org/docs/default-source/where-we-stand/ila-power-promise-read-alouds-independent-reading.pdf>
- Nuñez, S., Granada, M., Cáceres, F. &Pomés, M. (2017). Desarrollo narrativo en preescolares con Trastorno Especifico del Lenguaje y con desarrollo típico. *Revista Chilena de Fonoaudiología*, (13), 1 - 9. Doi:10.5354/0719-4692.2017.47562. Recuperado de <https://revfono.uchile.cl/index.php/RCDF/article/download/47562/49941/>

Pavez, M., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo narrativo en niños. Una propuesta práctica para la evaluación y la intervención en niños con trastornos de lenguaje*. Madrid: Ars. Médica.

PISA (2011). PISA: *Comprensión lectora. I. Marco y análisis de los ítems*. España: ISEI.IVEI. Recuperado de http://www.isei-ivei.net/cast/pub/itemsliberados/lectura2011/lectura_PISA2009completo.pdf

Pérez, M.J. (2005). Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones. *Revista de Educación*, 121 – 138. Recuperado de http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re2005/re2005_10.pdf

Luque, D. & Luque, M. (2017). Atención a la diversidad del alumnado: reflexiones psicoeducativas desde una práctica orientadora inclusiva. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 13 (32), 43 – 50. Recuperado de <http://remo.ws/REVISTAS/remo-32.pdf>

Renz, M., Valenzuela, M.F. & Yakuba, P. (2014). *Prueba para evaluar Habilidades Metalingüísticas de tipo Semántico 4 a 6 años*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Rodríguez, B., Calderón, M.E., Leal, M. & Arias-Velandia, N. (2016). Uso de estrategias metacomprendivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora en estudiantes de segundo ciclo oficial en Bogotá, Colombia. *Folios*, (44), 93 – 108. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n44/n44a06.pdf>

- Sánchez, L.E. (2013). La comprensión lectora: hacia una aproximación sociocultural. *Diálogos*,(12), 7 – 16. Recuperado de <https://www.camjol.info/index.php/DIALOGOS/article/view/2191>
- Silva, M. (2014). El estudio de la comprensión lectora en Latinoamérica: necesidad de un enfoque en la comprensión. *Innovación Educativa*, 14(64), 47 – 56. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n64/v14n64a5.pdf>
- Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Solé, M. (2004). La taxonomía de Barret: una alternativa para la evaluación lectora. *Kaleidoscopio*, 2 (3), 47 – 50. Recuperado de https://educrea.cl/wp-content/uploads/2018/01/DOC1-taxonomia_de_barret.pdf
- Smith, F. & Goodman, K. (1971). On the psycholinguistic method of teaching reading. *The Elementary School Journal*, 71 (24), 177 – 181. DOI: 10.1086/460630. Recuperado de <https://www.journals.uchicago.edu/doi/pdfplus/10.1086/460630>
- Strasser, K., Larraín, A., López de Lereida, S. & Lissi, M.R (2010). La comprensión narrativa en edad preescolar: un instrumento para su medición. *PSYKHE*, 19 (1), 75-87. DOI:10.4067/S0718-222820100001000215. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22282010000100006
- Swartz, S. (2010). *Cada niño un lector. Estrategias de enseñanza basadas en la investigación*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/288490590_Cada_nino_un_lector_Estrategias_innovadoras_para_enseñar_a_leer_y_escribir

The Barrett Taxonomy of Cognitive and Affective Dimensions of Reading Comprehension.

Recuperado de <http://joebyrne.net/curriculum/barrett.pdf>

UNESCO (2016). *Aportes para la enseñanza de la lectura*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002448/244874s.pdf>

Vergara, D., Strasser, K. & del Río, M.F. (2016). Más que palabras por minuto: las otras habilidades que afectan la comprensión en 1° básico. *Calidad en la educación*, (44), 46 – 67. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-45652016000100003

Villarroel, V., Bloxham, S., Bruna, D., Bruna, C. & Herrera-Seda, C. (2017). Authentic assessment: creating a blueprint for course design. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43 (5), 840 – 845. DOI: 10.1080/02602938.2017.1412396. Recuperado de <https://psicologia.udd.cl/files/2018/01/Authentic-assessment-creating-a-blueprint-for-course-design.pdf>

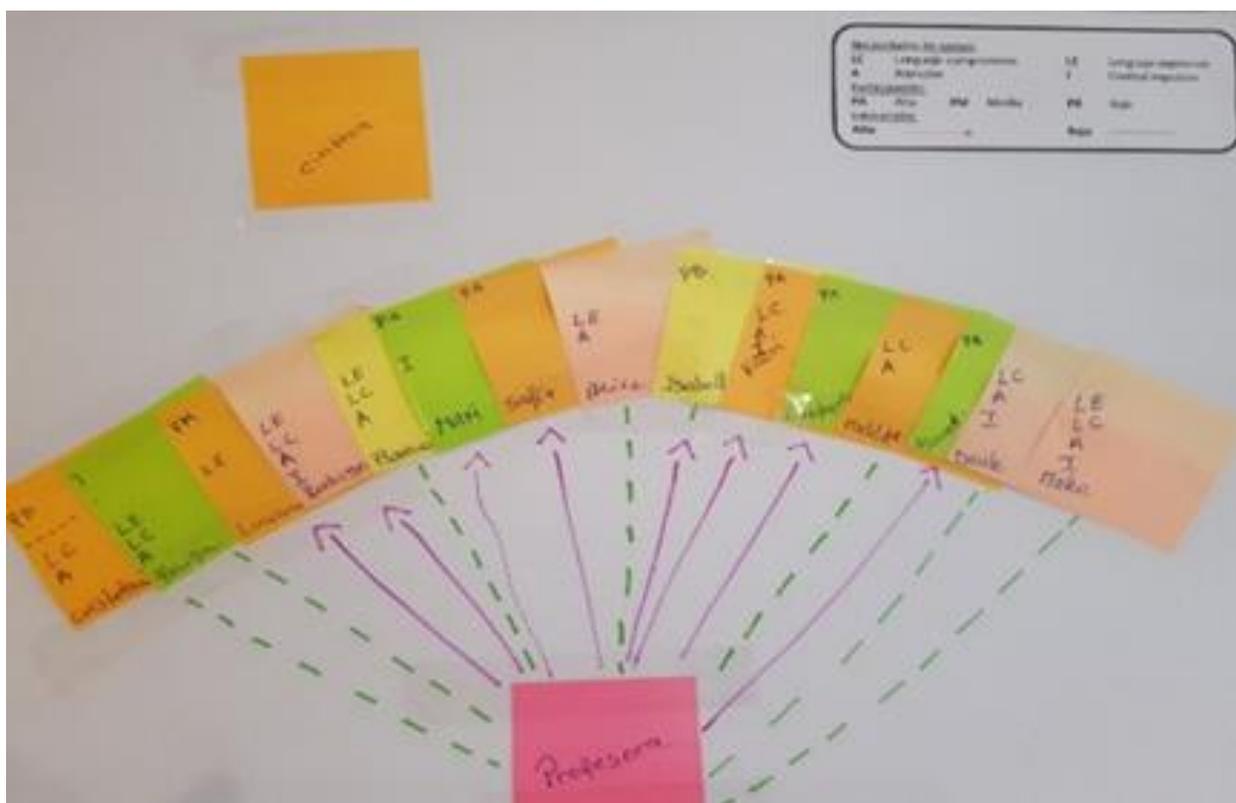
Villarroel, V. & Bruna, D. (2018). Guía de Apoyo: Autenticidad en los contextos de aprendizaje y situaciones de evaluación [Material de aula]. Universidad del Desarrollo, Santiago, Chile.

Anexo n°1: Guión de Grupo Focal padres.

GUION DE GRUPO FOCAL.
<p>Participantes: 8 padres de alumnos que asisten a la escuela de lenguaje “San Andrés”, de la comuna de Lo Barnechea.</p>
<p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none">- Identificar las experiencias y prácticas de la familia en torno a la lectura.- Identificar la importancia que asigna la familia a la comprensión lectora en la vida cotidiana y escolar.
<p>Consigna: Buenos días, les agradezco su asistencia y colaboración en esta reunión. Les cuento que estoy estudiando un magíster en psicopedagogía y producto de ello realizaré un proyecto en relación con estrategias para apoyar la comprensión de lectura de cuentos en sala. Sus hijos fueron seleccionados para esta propuesta y el criterio de selección fue que tuvieran 4 años cumplidos a octubre de este año, porque esa edad es necesaria para las pruebas que se aplicarán. Antes de continuar, me gustaría saber si les interesa que ellos participen. Además, si me autorizan a grabar esta conversación. La idea es que conversemos acerca de la experiencia que uds. tienen como familia en torno a la lectura. Me interesa sus opiniones y necesidades para poder incentivar a sus hijos a leer. La entrevista tiene una duración aproximada de 30 a 40 minutos y es importante que sepan que es absolutamente confidencial, solo se utilizará la información para fines de este estudio, sin revelar la identidad de sus hijos ni la de ustedes.</p>
<p>Preguntas: Partamos conversando por las vivencias o rutinas de lectura que ustedes comparten en familia.</p> <ol style="list-style-type: none">1) ¿Qué importancia tiene para ustedes la lectura y la comprensión de lo leído en su vida cotidiana y en la de sus hijos?2) ¿Con qué frecuencia realizan lecturas en familia?3) ¿Qué leen juntos?4) ¿Qué lee cada uno?5) ¿En qué contexto realizan las lecturas familiares? ¿cuándo leen?6) ¿Qué fue lo último que leyeron en familia?7) ¿Lee cuentos con sus hijos? Me podrían detallar cómo realizan la lectura de cuentos.8) ¿Han notado alguna dificultad en el desarrollo de esta actividad?9) Si pudieran pedir apoyo en esta rutina familiar, ¿qué ayuda pedirían?

Anexo n°2: Guión de Entrevista profesora.

ENTREVISTA EDUCADORA	
Consigna: Esta entrevista tiene los siguientes propósitos:	
<ul style="list-style-type: none">- Identificar las prácticas pedagógicas que desarrolla en su grupo curso para favorecer la comprensión narrativa.- Identificar las preocupaciones y/o necesidades de apoyo para favorecer la comprensión narrativa en sus alumnos.- Identificar a juicio de las educadoras, las fortalezas y debilidades del grupo de niños seleccionados para la propuesta, en relación con la comprensión narrativa.	
Para lo anterior, le pedimos responder las siguientes preguntas.	
- ¿Planifica actividades de lectura de cuento? Mencione su objetivo pedagógico y la frecuencia con que las realiza.	
- ¿Cómo desarrolla las actividades de lectura? Describa.	
- ¿Intenta enfocar algunas de estas actividades en la comprensión narrativa? A través de qué acciones/actividades. Nómbrelas por favor.	
- ¿Utiliza alguna estrategia para favorecer la comprensión lectora? Consigne cuál.	
- ¿Considera diversos materiales de apoyo para favorecer la comprensión de sus alumnos? Mencione cuáles.	
- Considerando los niños seleccionados:	
a) ¿Cuál es la actitud que usted ha observado en ellos frente a la lectura de cuentos? Describa.	
b) ¿Qué aspectos positivos destaca de ellos, que favorecen su comprensión narrativa?	
c) ¿Ha percibido alguna dificultad durante estas actividades? Consigne ¿de qué manera usted se ha dado cuenta de esas dificultades y cuáles son?	
d) ¿De qué manera usted ha intentado ayudarlos y cómo le ha resultado?	
- ¿Realizan actividades para favorecer la comprensión narrativa? ¿Le gustaría tener mayores estrategias didácticas para desarrollar estas actividades?	
- ¿Hay alguna información que le parezca importante mencionar acerca del grupo de niños de la propuesta o de alguno de ellos en particular?	



Anexo n°3: Mapa de Aula confeccionado por profesora jefe.

LC: Dificultades en el lenguaje comprensivo.

LE: Dificultades en el lenguaje expresivo.

A: Dificultades atencionales.

PA: Participación alta. PM: Participación media. PB: Participación baja.

Interacción alta: ———▶ Interacción baja: - - - - -

Anexo n°4: Rúbrica de Evaluación del Impacto de la Estrategia Psicopedagógica en el grupo de estudio.

RÚBRICA	Sobresaliente	Adecuado	Regular	Insuficiente
Estrategias psicolingüísticas.	El alumno formula hipótesis con respecto al sentido global del texto y a hechos que vendrán. Además, anticipa ideas, que se presentan frase a frase y palabra a palabra.	El alumno formula hipótesis con respecto al sentido global del texto. Además, anticipa ideas, que se presentan frases a frase o palabra a palabra.	El alumno formula hipótesis con respecto al sentido global del texto. Además, anticipa ideas, que se presentan palabra a palabra.	El desempeño del alumno es inferior al nivel regular.
Reconoce información explícita.	El alumno responde el 100% de las preguntas literales, relacionadas con ideas principales y relaciones de causa-efecto.	El alumno responde 90% de las preguntas literales, relacionadas con ideas principales y relaciones de causa-efecto.	El alumno responde el 60% de las preguntas literales, relacionadas con ideas principales y relaciones de causa-efecto.	El alumno comprende menos de 60% de las preguntas realizadas.
Reconoce información implícita.	El alumno responde el 90% de las preguntas inferenciales realizadas.	El alumno responde el 70% de las preguntas inferenciales realizadas.	El alumno responde el 50% de las preguntas inferenciales realizadas.	El alumno comprende menos de 50% de las preguntas inferenciales realizadas.
Recuerdo de la información.	El alumno después de leer el cuento describe las ideas principales del cuento, relaciones de causa-efecto y secuencia de hechos	El alumno después de leer el cuento describe las ideas principales del cuento y relaciones de causa -efecto.	El alumno después de leer el cuento describe las ideas principales del cuento	El desempeño del alumno es inferior al nivel regular.

	principales.			
Reorganización de la información.	El alumno organiza, con sus palabras, un relato coherente a lo leído, recordando los hechos principales, su secuencia y relaciones causales.	El alumno organiza, con sus palabras, un relato coherente a lo leído, recordando los hechos principales y secuencia de ellos.	El alumno organiza, con sus palabras, un relato coherente a lo leído, enumerando hechos principales.	El desempeño del alumno es inferior al nivel regular.
Habilidades semánticas.	El alumno comprende adivinanzas y analogías. Además, describe elementos y establece comparaciones, de forma autónoma.	El alumno comprende adivinanzas y analogías de forma autónoma. Además, describe elementos y establece comparaciones, con mediación del adulto.	El alumno comprende adivinanzas y analogías, de forma autónoma.	El desempeño del alumno es inferior al nivel regular.

13

¹³ La tabla exhibe la rúbrica construida en base a la tabla de especificaciones.

Anexo n°5: Guión de Entrevista del profesor para evaluación del impacto de estrategia psicopedagógica.

ENTREVISTA EDUCADORA
<p>Consigna: Esta entrevista tiene los siguientes propósitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar la viabilidad de la estrategia psicopedagógica. - Identificar si la estrategia potencia habilidades de comprensión auditiva de textos narrativos y léxico-semánticas. - Identificar si las preocupaciones y/o necesidades de apoyo fueron resueltas a través de la estrategia psicopedagógica. <p>Para lo anterior, le pedimos responder las siguientes preguntas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> - ¿La estrategia psicopedagógica es un recurso didáctico que ud., como docente, podría utilizar en aula? En caso de ser afirmativa su respuesta, mencione por qué.
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Cree que con esta nueva estrategia psicopedagógica los niños potencian sus habilidades de comprensión de cuentos y léxico-semánticas? Consigne ¿de qué manera lo aprecia?
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha percibido cambios en los alumnos, después de aplicar la estrategia psicopedagógica? Mencione ¿cuáles y de qué forma los percibe?
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Ha aumentado la participación de los niños con necesidades de apoyo a nivel atencional, control de impulsos y comprensivo? Describa a qué atribuye dicho cambio.
<ul style="list-style-type: none"> - Al conocer la estrategia psicopedagógica, percibe un aprendizaje como docente con respecto a cómo favorecer la comprensión auditiva de textos narrativos en sus alumnos. Describa qué nuevos conocimientos le ha entregado.
<ul style="list-style-type: none"> - La estrategia psicopedagógica le entrega nuevos recursos pedagógicos para potenciar a sus alumnos en la comprensión auditiva. ¿Cuáles destacaría?
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué aspectos positivos destacaría de la estrategia?
<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué modificaría o agregaría a la estrategia psicopedagógica y/o su prototipo? ¿Por qué?

Anexo n°6: Manual de Instrucciones para el profesor. Lecturas Guiadas.¹⁴

¹⁴Adjunto en PPT.