



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
VICERRECTORÍA ACADÉMICA  
DIRECCIÓN DE POSTGRADO  
MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**“Efectos de la Mediación en la Evaluación del  
Discurso Narrativo en Estudiantes con Discapacidad  
Intelectual Leve de Programas de Integración Escolar  
de la Ciudad de Puerto Montt”**

*Tesis para optar al grado de Magister en Educación Diferencial,  
Mención en Necesidades Múltiples.*

**Autora:** Leonor Valencia Tapia.  
**Profesora Patrocinante:** Mg. Karina Muñoz Vilugrón.

**Santiago de Chile, Junio 2014.**

## Dedicatoria

Leito, Guillermito, Vicentito, César esta investigación es para ustedes y por ustedes.

## Agradecimientos

A cada uno de las personas que estuvieron presente en este largo camino le agradezco su compañía, ayuda y paciencia.

A los directores de los establecimientos educacionales que participaron en este estudio les agradezco el haber permitido evaluar y llevar a cabo este estudio, en particular a cada una de las educadoras diferenciales de los Programas de integración quienes amable y desinteresadamente colaboraron en llevar a cabo esta investigación.

A los estudiantes que quisieron desde un comienzo colaborar en la evaluación para este estudio.

En particular a David agradezco su tiempo y compañía en este camino que muchas veces fue arduo pero en el que siempre conté con su ayuda en forma desinteresada con el único afán de aprender.

A Jorge quien hizo el árido mundo de los números más amigable.

# ÍNDICE

## Contenido

<b>RESUMEN ANALÍTICO DE TESIS DE POSTGRADO</b> .....	6
<b>RESUMEN</b> .....	9
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>INTRODUCCIÓN.</b> .....	11
<b>CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	18
1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA .....	19
<b>1.1.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.</b> .....	20
<b>1.2.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.</b> .....	21
2.- JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA. ....	22
3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	23
<b>3.1.- OBJETIVOS GENERALES.</b> .....	23
<b>3.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.</b> .....	23
4.- HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN. ....	24
<b>CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b> .....	25
1.- LENGUAJE Y COMUNICACIÓN .....	26
<b>1.1.- COMUNICACIÓN Y RETOS MÚLTIPLES.</b> .....	28
2.- APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DINÁMICA. ....	30
<b>2.1.- Evaluación del Potencial de Aprendizaje (Learning Potential Assessment Device - LPAD): Modelo de Feuerstein.</b> .....	34
<b>2.2.- Evaluación de la Zona de Desarrollo Próximo: Modelo de Brown, Ferrara y Campione.</b> .....	36
3.- CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL. ....	41
<b>3.1.- DEFINICIÓN.</b> .....	41
<b>3.2.- DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.</b> .....	42
4.- SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: EDUCACIÓN ESPECIAL, PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA MINISTERIAL. ..	44
5.- CONCEPTO DE DISCURSO. ....	48
<b>5.1.- ASPECTOS QUE SE RELACIONAN CON LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DEL DISCURSO.</b> .....	49
<b>5.2.- COHERENCIA LOCAL.</b> .....	50

<b>5.3.- COHERENCIA GLOBAL.....</b>	52
<b>5.4.- ESTRUCTURA FORMAL DEL DISCURSO. ....</b>	52
<b>5.5.- DISCURSO NARRATIVO. ....</b>	52
6.- IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN. ....	56
7.- DISCURSO NARRATIVO: DESARROLLO EN NIÑOS. ....	59
<b>7.1.- DISCURSO NARRATIVO: PERSPECTIVA INTEGRATIVA.....</b>	62
8.- PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO EN NIÑOS. ....	65
<b>8.1.- EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO....</b>	66
<b>8.2.- EVALUACIÓN DE LA COMPRESIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO. 68</b>	
<b>CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.....</b>	70
1.- DISEÑO METODOLÓGICO. ....	71
2.- MUESTRA.....	72
<b>2.1.- CRITERIOS DE INCLUSIÓN.....</b>	72
<b>2.2.- CRITERIOS DE EXCLUSIÓN.....</b>	72
<b>2.3.- DISTRIBUCIÓN POR CURSO. ....</b>	74
<b>2.4.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO.....</b>	74
3.- RECOLECCIÓN DE DATOS.....	75
<b>3.1.- PRIMERA ETAPA. ....</b>	75
<b>3.2.- SEGUNDA ETAPA.....</b>	75
4.- DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS. ....	78
<b>4.1.- PRUEBA EDNA (Evaluación del Discurso Narrativo).....</b>	78
<b>4.2.- INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA PRODUCCIÓN DE NARRACIONES.....</b>	78
<b>4.3.- INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRESIÓN DE NARRACIONES.....</b>	80
<b>CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.....</b>	81
<b>CAPITULO V: CONCLUSIONES.....</b>	98
CONCLUSIONES. ....	99
<b>ANEXOS. ....</b>	104
<b>BIBLIOGRAFÍA.....</b>	123

# **RESUMEN ANALÍTICO DE TESIS DE POSTGRADO**

## **MAGISTER EN EDUCACIÓN**

**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**Título:** “Efectos de la Mediación en la valuación del Discurso Narrativo en estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve de Programas de Integración Escolar de la ciudad de Puerto Montt”

**Mención:** Retos múltiples.

**Autora:** Leonor Valencia Tapia.

**Profesora Patrocinante:** Mg. Karina Muñoz Vilugrón.

**Palabras claves:** discurso narrativo, desarrollo narrativo, discapacidad intelectual y mediación.

**Pregunta de la investigación:** ¿En qué etapa de desarrollo narrativo se encuentran los estudiantes de segundo ciclo básico con discapacidad Intelectual leve de la ciudad de Puerto Montt?, ¿Cómo influye la mediación gráfica y lingüística en la evaluación de la producción del discurso narrativo, en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve en la ciudad de Puerto Montt?, ¿Cómo influye la mediación gráfica y lingüística en la evaluación de la comprensión del discurso narrativo, en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve en la ciudad de Puerto Montt? y ¿Existen diferencias en la evaluación de la producción y comprensión del discurso narrativo dependiendo del género de estudiante?

### **Hipótesis.**

Los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve presentan un mejor rendimiento en la producción del discurso narrativo cuando está presente la mediación en la evaluación.

Los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve presentan un mejor rendimiento en la comprensión del discurso narrativo cuando está presente la mediación en la evaluación.

Los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve presentan un rendimiento narrativo inferior considerando la Escala de Desarrollo Narrativo.

### **Objetivos:**

Investigar los efectos de la mediación en la producción del discurso narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve que asisten a segundo ciclo básico en Programas de Integración Escolar de la ciudad de Puerto Montt.

Investigar los efectos de la mediación en la comprensión del discurso narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve que asisten a segundo ciclo básico en Programas de Integración Escolar de la ciudad de Puerto Montt.

Estimar el Nivel de Desarrollo narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve que asisten a segundo ciclo básico en Programas de Integración Escolar de la ciudad de Puerto Montt.

### **Marco conceptual:**

En términos generales, podemos señalar que el tema central de esta investigación es la mediación en el discurso narrativo, es decir, aquellas ayudas que se utilizan con el fin de obtener mejoras en las respuestas elicitadas en términos de producción y comprensión de las narraciones de los estudiantes sometidos a procesos de evaluación. Cabe destacar que los estudiantes en estudio presentan el diagnóstico de discapacidad intelectual de grado leve, lo cual se refiere, a un rendimiento intelectual por debajo de la norma.

El propósito central de la investigación, se centra en este grupo de estudio con las características mencionadas anteriormente, y los efectos que puede traer el hecho de que un examinador utilice mediadores en los discursos narrativos mencionados, estableciendo cuál de los tipos de mediaciones presentadas, produce un efecto significativo a nivel del discurso narrativo en los estudiantes.

**Breve descripción metodológica:**

El enfoque de la investigación es cuantitativo, y el diseño es no experimental-transaccional, ya que el estudio de las variables se llevan a cabo en un momento determinado, las variables a investigar son Producción del Discurso Narrativo, Comprensión del Discurso narrativo y Mediación en estudiantes que asisten a segundo ciclo básico en Programas de Integración escolar de la ciudad de Puerto Montt y la relación que existe entre éstas; razón por la cual se puede determinar que este estudio es correlacional causal.

**Principales resultados y las conclusiones:**

Al terminar la investigación se puede señalar que existe un rendimiento estadísticamente significativo cuando se utiliza la mediación gráfica en la evaluación del discurso narrativo por sobre la mediación lingüística y la no mediación, al mismo tiempo se señala que la mayor parte de los estudiantes con Discapacidad intelectual Leve logran estructurar sus relatos con las categorías presentación, episodios y final.

## RESUMEN

El discurso narrativo está presente en los seres humanos desde edades muy tempranas y termina de adquirirse en totalidad al inicio de la adolescencia. Sin duda, el discurso narrativo es una habilidad utilizada por niños, jóvenes y adultos con el fin de comunicar vivencias que ya han ocurrido o que podrían ocurrir.

La capacidad de aprendizaje es un tema controversial, ya que, diferentes autores plantean hipótesis sobre los métodos que favorecen la capacidad de aprender. Sin embargo, la metodología más aceptada en la actualidad corresponde a los mediadores o ayudas que se presentan a los estudiantes en los procesos de evaluación.

La discapacidad intelectual, constituye una barrera en contra del aprendizaje, por lo cual, los estudiantes con estas características requieren de diversas ayudas para consolidar un aprendizaje y lograr un rendimiento óptimo.

En este marco, se investigarán los efectos de la mediación en la evaluación del discurso narrativo en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve.

## **ABSTRACT**

The narrative speech in human beings is present since very early ages and its acquisition finishes at the beginning of the adolescence. However, the narrative speech is a skill used by children, teenagers and adults in order to communicate experiences that already have happened or that might happen.

The learning capacity is a controversial topic, since, different authors raise hypothesis on the methods that favor the aptitude to learn. On the other hand, the methodology more accepted at present corresponds to the mediators or helps that they present to the students in the evaluation processes.

The intellectual disability, it constitutes a difficulty in opposition to the learning, for which, the students with these characteristics need of diverse helps to consolidate learning and to achieve an ideal performance.

In this frame, the effects of the mediation were investigated in the evaluation of the narrative speech in students who present mild intellectual disability.

## INTRODUCCIÓN.

Como seres humanos, desde que nacemos tenemos la necesidad de comunicarnos con otros seres humanos, con el propósito de comunicar nuestras ideas, pensamientos, deseos e información. Este proceso de intercambio de información o puesta en común de significados, tiene su génesis en un proceso denominado comunicación.

La comunicación entre los seres humanos, exige ciertas habilidades por parte de los interlocutores para poder llevarse a cabo de manera óptima y eficaz. En este marco, el proceso comunicativo o de intercambio de información, establece ciertos requisitos, dentro de los cuales, se deben considerar como esenciales: un emisor, un destinatario, una intención, un código en común, un mensaje (información), un canal y un contexto comunicativo.

El emisor, es el encargado de codificar un mensaje, el cual ocurre a nivel mental, en forma de pensamiento. Posteriormente, este pensamiento se materializa en una idea que es expresada por medio del lenguaje oral, gestos y expresión facial. Este emisor, lleva a cabo procesos cognitivos de orden superior para poder formular y materializar el contenido de la información que desea compartir con uno o más destinatarios. Una vez que el emisor logra transmitir la información, la responsabilidad del proceso comunicativo recae sobre uno o más destinatarios.

Ahora bien, el rol que tiene el destinatario, es el poder decodificar esta información transmitida por el emisor, con el fin de establecer un proceso de intercambio de información de manera fluida y que no delegue la responsabilidad exclusivamente a uno de los participantes. El o los destinatarios, deben ser capaces de escuchar la información (canal auditivo) y procesarla a nivel mental, ya que, de esta manera, la información entregada por el emisor adquiere sentido y significado para el o los destinatarios.

Este proceso en el cual se comparte información relevante entre los hablantes, que como ya mencionamos, es conocido como comunicación, requiere de una intención como sustrato principal. Para poder comenzar una conversación, debo tener una intención previa de querer compartir mis deseos, pensamientos, historias, entre otros. Si no existe esta intención de querer comunicar ideas, no

existirían procesos comunicativos, ni personas queriendo expresar sus emociones o deseos. Por tanto, es de vital importancia que el emisor tenga deseos de crear un proceso comunicativo con un destinatario en particular, independiente de cuál sea el motivo que lo impulse.

Hemos definido que la comunicación consta de un emisor, el cual debe tener una intención de comunicar, y un destinatario. No obstante, resulta relevante hablar de un punto importante de este proceso de intercambio de información: el código. El código en la comunicación es esencial, puesto que, debe ser común entre los participantes. Si el emisor y el destinatario (también conocido como receptor) no comparten un código en común, será imposible establecer un intercambio de pensamientos, deseos, ideas o información. El código, puede ser lingüístico (utilizado en el lenguaje oral) o no lingüístico (característico de la lengua de señas por ejemplo). En consecuencia, si como hablantes de la lengua española, queremos expresar una idea a un hablante de la lengua alemana, y éste no conoce nuestro código (español), no tendría éxito como emisor, ni mucho menos la comunicación.

Continuando con los elementos que deben estar presentes en el proceso comunicativo, llegamos al concepto de mensaje. El mensaje es la información que transmitimos como emisores a un destinatario, pero esta información debe tener un contenido para poder ser comprendida. La información que carece de contenido, provoca quiebres comunicativos entre los participantes, puesto que, el mensaje no se logra comprender en su totalidad y puede acarrear inferencias equivocadas y respuestas no acordes a lo esperado por parte del destinatario. Cabe señalar, que el mensaje debe estar codificado fonológica, morfológica, sintáctica y semánticamente correcto.

Como ya mencionamos, este mensaje debe estar cargado de información y siguiendo reglas lingüísticas para poder tener una estructura formal correcta. Sin embargo, para poder transmitir este mensaje, se requiere de un canal o medio por el cual esta información sea enviada y recibida por los destinatarios.

Por último, en la comunicación existe un concepto muy importante: el contexto. El contexto hace referencia al espacio en el cual se lleva a cabo el proceso comunicativo entre los hablantes, el cual puede ser por ejemplo: una reunión de negocios en una oficina, o una conversación entre amigos en un parque, por citar algunos.

Resulta importante continuar en el marco de la comunicación con un concepto adicional, denominado bidireccionalidad. La bidireccionalidad, se encuentra muy ligada a los participantes del proceso comunicativo, que ya sabemos, son el emisor y el destinatario. El emisor como mencionamos anteriormente, es quien debe tener una intención de iniciar un proceso en el cual se intercambie información, codificando un mensaje, el cual será transmitido por medio de un canal a un destinatario en particular, el cual tendrá como misión, decodificar esta información entregada por el emisor. Pues bien, acercándonos más a este concepto de bidireccionalidad, podemos señalar que se refiere a la capacidad que tiene un emisor y un destinatario, de asumir un rol diferente a los establecidos en un comienzo. Es decir, cuando la información es entregada a un destinatario, y éste logra decodificar el contenido de dicho mensaje, asume un nuevo rol, pero ahora se convierte en emisor, puesto que, debe responder a quien le entregó el mensaje en un comienzo, consolidando así, que se haya comprendido el mensaje a cabalidad. Al asumir el destinatario el rol de emisor, el emisor se convierte por tanto, en el receptor de este nuevo mensaje entregado.

En general, se debe destacar que la comunicación puede ser tanto verbal como no verbal, y que por tanto, dependerá de las características de cada individuo y del tipo de comunicación que éstos manejen.

La comunicación la llevamos a cabo a través del discurso, por el que intercambiamos ideas, pensamientos y experiencias de nuestro diario vivir. De esta manera se establece que el discurso narrativo es el más utilizado para comunicarnos en los adultos y también en los niños y adolescentes.

El lenguaje puede definirse como “un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidas por reglas” (Owens, 2003, p. 5). El contexto social que dispone el lenguaje y la utilización de éste es primordial en los intercambios comunicativos e interacción con las personas que nos rodean.

Diversos autores establecen una correlación, la cual es materia de debate, entre lenguaje y pensamiento. El pensamiento puede definirse como “la capacidad de tener ideas e inferir ideas nuevas a partir de las antiguas” (Kandel, Schwartz y Jessell, 2001, p. 1169).

En este marco, si bien el lenguaje requiere de estructuras corticales que son fundamentales, y a su vez de conexiones cerebrales complejas, lo cual nos permite transmitir un número ilimitado de ideas, puede estar ausente cuando ocurre el pensamiento. Por tanto, se establece que el pensamiento es previo al lenguaje, y que puede ocurrir en ausencia de éste.

Los seres humanos estamos en constante interacción con el medio, por tanto, es de esta manera mediante la cual adquirimos nuevos conocimientos, de situaciones o eventos que nos suceden a diario. El adquirir nuevos conocimientos por medio de la interacción con nuestro medio, se denomina aprendizaje. El aprendizaje por tanto, podemos comprenderlo como un proceso que requiere de varios procesos mnésicos, mediante los cuales, los seres humanos consolidan mediante una experiencia previa, nuevos conceptos. Estos conceptos quedan almacenados en nuestro cerebro, y pueden ser utilizados en diversas situaciones que requieran poner en práctica habilidades que han sido adquiridas con anterioridad.

No todos los seres humanos tenemos la misma capacidad de aprendizaje, no es un factor común entre todos aprender a la misma velocidad o con los mismos recursos, para Feuerstein en Manual de Psicología Educacional (2013), “aquellos niños que no son capaces de aprender de la experiencia o de beneficiarse de la enseñanza, usualmente sufren de deficiencias cognitivas, pues no han aprendido a pensar coherentemente”. Bajo este marco, surge la necesidad de correlacionar un nuevo concepto, muy ligado a la capacidad de aprendizaje: la Discapacidad Intelectual.

La Discapacidad Intelectual, puede entenderse como un rendimiento intelectual por debajo de la norma. No obstante, existen diversas definiciones que explican el término, siendo actualmente la más utilizada, la que emplea la AAIDD.

Según la AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities), antiguamente llamada *American Association on Mental Retardation* (AAMR), señala que además del funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, hay limitaciones asociadas en dos o más áreas de habilidades adaptativas (comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo de ocio y trabajo), y que la aparición de este

trastorno se origina antes de los 18 años de edad. Es importante mencionar, que esta definición es la que se mantiene en la actualidad y que probablemente, se continuará utilizando en el futuro, y para efectos prácticos de esta investigación, será la terminología que se empleará.

Por tanto, esta correlación entre aprendizaje y discapacidad intelectual, hace referencia a que los individuos que cumplen con los criterios diagnósticos de discapacidad intelectual, presentan una capacidad y ritmo de aprendizaje, significativamente inferior a la población que no forma parte de este diagnóstico. Esto se debe, en estricto rigor, al déficit que ocurre a nivel de procesos cognitivos en esta población de individuos.

Los niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales (n.e.e.), tanto permanentes como transitorias, deben ser incluidos en el sistema de educación, ya sea en establecimientos regulares con proyectos de integración escolar (PIE) o bien, en escuelas especiales. Esto con el fin de provocar cambios en nuestra sociedad, y dando paso progresivamente a la inclusión.

En esta línea, a nivel de Ministerio de Educación existen políticas claras con respecto a la integración de niños, niñas, jóvenes y adultos integrados en las distintas modalidades de Educación, cuyo planteamiento general lo encontramos en la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad (N° 19.284/94), en donde se asegura la educación a todas las personas que presenten diferentes discapacidades en nuestro país, así como también sobre el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad señalado en la actual Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (N° 20.422/2010).

El discurso se define como “una unidad semántico pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema, y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 5).

Considerando la definición de discurso, acuñaremos la definición propuesta por María Mercedes Pavez en el libro *El Desarrollo Narrativo en Niños* (2008), en la que se señala que es una unidad lingüística que se emite en una situación comunicativa particular, con una intención determinada, y que se expresa un mundo

real o posible. En este marco, la situación comunicativa corresponde al lugar y momento en que se emite el discurso, la intención comunicativa al propósito con el cual el hablante emite un discurso en una situación determinada, y finalmente la capacidad de expresar un mundo real o posible, hace referencia a comunicar un evento que sucedió o que podría suceder. Por tanto, resulta importante señalar que será esta definición propuesta, la que se utilizará en el presente estudio.

Para Álvarez (2004), se establecen tres criterios de clasificación del discurso: un criterio sociocultural, un criterio funcional y finalmente, un criterio estructural, en donde se distingue el discurso narrativo, argumentativo y descriptivo, tomando en cuenta el modo de organización dominante de éste.

En este estudio se abordará el discurso narrativo pensando en que es el primero que se desarrolla en el ámbito lingüístico, y considerando además, que es el que comenzamos a utilizar desde pequeños para poder ordenar nuestras ideas y de esta manera, poder entregarlas a un interlocutor en un proceso de intercambio de información determinado.

Bajo esta línea de estudio, resulta importante mencionar que la población sometida al estudio, en términos del desarrollo de su discurso narrativo, presenta características específicas, y fueron por tanto, seleccionados rigurosamente. Dentro de estos criterios que acabamos de indicar (los cuales son excluyentes), destacan que la población de estudio comprenda a estudiantes que presenten como diagnóstico Discapacidad Intelectual de grado Leve, que en forma adicional a este diagnóstico asistan a un Proyecto de Integración Escolar (en adelante PIE), y como último requisito, que sean estudiantes de colegios con PIE de la ciudad de Puerto Montt, Chile.

El estudio se basará en la presentación de tres cuentos (discursos narrativos) de diferente complejidad, presentados desde el más sencillo al más complejo. Los cuentos considerados en este estudio son: “La Ardillita Glotona”, “El Sapito Saltarín” y “El Lobo Friolento”. Estos discursos narrativos, se caracterizan por no ser conocidos por los estudiantes a evaluar, por tanto, sus respuestas no representarán un discurso basado en un aprendizaje previo de estos cuentos.

Estos cuentos ya mencionados, serán presentados a los estudiantes seleccionados, que asisten a establecimientos con PIE y que cuentan con el diagnóstico de Discapacidad Intelectual Leve de la ciudad de Puerto Montt, por

medio de tres variables diferentes, dentro de las cuales, se destaca la incorporación de mediaciones (ayudas) a los cuentos narrados por parte de los examinadores, con el fin de obtener una mejora en las producciones de los estudiantes sometidos a procesos de evaluación.

Para conocer el desarrollo del discurso narrativo, se aplicará una prueba destinada a evaluar la comprensión y otra prueba que tiene como objetivo evaluar la producción del discurso en estudio, para luego, establecer cuál es la tendencia en términos de estructura formal del discurso y efectos de las mediaciones presentadas en el grupo de estudio. Además se determinará si el sexo del/la menor evaluado/a tiene incidencia en el desarrollo del discurso narrativo.

Una vez realizados los análisis anteriormente descritos, se procederá a relacionar los resultados con la escala de desarrollo del discurso narrativo. Se espera que exista directa relación entre el rendimiento de los/as estudiantes evaluados/as y las mediaciones presentadas, en cualquiera de los aspectos del discurso narrativo, ya sea, producción o comprensión.

En cuanto a la metodología, esta investigación intenta entregar nueva información sobre las características y rendimiento a nivel de discurso narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve que asisten a programas de integración escolar, y de alguna manera dar pie para realizar futuras investigaciones sobre la estimulación, intervención y tipos de mediaciones a utilizar en el discurso narrativo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), este estudio es de un enfoque cuantitativo, y de un diseño metodológico, descriptivo y correlacional, tanto a la aplicación de una prueba estructurada para indagar las características del desarrollo del discurso narrativo en estudiantes que cuentan con diagnóstico de discapacidad intelectual leve y que asisten a programas de integración escolar en la ciudad de Puerto Montt, así como el rendimiento del discurso en la población estudiada y los efectos de las mediaciones presentadas a los estudiantes de la muestra en estudio.

## **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

# **CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

## **1.- PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y SU RELEVANCIA**

Según Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), el discurso narrativo, en particular el cuento infantil, se utiliza con frecuencia en las actividades efectuadas con niños con o sin problemas de lenguaje. Los cuentos son motivadores y se emplean para estimular el desarrollo lingüístico, contribuir a la formación de valores y fomentar la creatividad, etc.

En este marco, si bien existen estudios realizados en relación al discurso narrativo en niños con desarrollo típico del lenguaje y en niños con trastornos específicos del lenguaje, definido según Aguado (2004) como “una limitación significativa en la capacidad del lenguaje que sufren algunos niños, a pesar de que los factores que suelen acompañar a esta limitación (pérdida auditiva, daño cerebral, baja inteligencia, déficit motores) no sean evidentes en estos niños”. Por tanto, los estudios enfocados al análisis del desarrollo del discurso narrativo en niños diagnosticados con discapacidad intelectual leve, son limitados y sólo han sido propuestas pilotos.

Por consiguiente, estudiar el rendimiento y las características del discurso narrativo en estudiantes diagnosticados con discapacidad intelectual leve que asisten a programas de integración escolar, y específicamente estudiantes de la ciudad de Puerto Montt con estas características, resulta interesante como una nueva propuesta de investigación, que permita abrir camino a posteriores investigaciones que amplíen el campo explorado en este estudio. Más interesante aún, resulta proponer una línea de investigación en estudiantes con estas características planteadas, en cuanto al rendimiento y los efectos, positivos o no, que manifiestan los estudiantes cuando los procesos de evaluación se basan en la presentación de ayudas (que para efectos de este estudio llamaremos mediación, y se considerarán la mediación gráfica y lingüística).

En base a este planteamiento, surgen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿En qué etapa de desarrollo narrativo se encuentran los estudiantes de segundo ciclo básico con discapacidad Intelectual leve de la ciudad de Puerto Montt?, ¿Cómo influye la mediación gráfica y lingüística en la evaluación de la producción del discurso narrativo, en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve en la ciudad de Puerto Montt?, ¿Cómo influye la mediación gráfica y lingüística en la evaluación de la comprensión del discurso narrativo, en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve en la ciudad de Puerto Montt? y ¿Existen diferencias en la evaluación de la producción y comprensión del discurso narrativo dependiendo del género de estudiante?

### **1.1.- ANTECEDENTES DEL PROBLEMA.**

El desarrollo narrativo es una habilidad esencial en el ámbito comunicativo de los seres humanos, mediante él podemos organizar ideas, para luego relatar y/o contar experiencias que ya vivimos o que viviremos. Desde esta perspectiva ha sido interesante estudiar el desarrollo del discurso narrativo en niños, puesto que, es una habilidad que comienza su desarrollo en edades temprana y se consolida al inicio de la adolescencia.

En el ámbito fonoaudiológico nacional, se han llevado a cabo diferentes estudios del discurso narrativo por la Universidad de Chile, referidos tanto a la evaluación como a la estimulación de éste.

Bajo esta línea la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, realizó un estudio que abarcó la producción y comprensión del discurso narrativo con un grupo de 208 niños chilenos que vivían en la región metropolitana, de un nivel socioeconómico medio y que no presentaban problemas de lenguaje. Se definieron cinco grupos etarios, cuyos resultados dieron las bases para establecer como norma una tabla de percentiles para el desarrollo del discurso narrativo a nivel de producción y comprensión (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008).

Asimismo, la casa de estudios ya mencionada, evaluó el desarrollo narrativo en un grupo de 66 niños con Trastorno Específico del Lenguaje, con el fin de establecer una línea de comparación con aquellos niños que presentaban un

desarrollo típico del lenguaje. Como resultado se obtuvo que el 35% de ellos, presentaron un desarrollo narrativo normal, el 23% un desarrollo narrativo disminuido y un 42% presentaba un déficit narrativo (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 60).

Siguiendo en esta misma línea de investigación, se realizó un estudio piloto donde “se evaluó el desempeño de 7 niños con retardo mental leve. El promedio de edad del grupo era de 11 años y 4 meses con un intervalo comprendido entre 10 y 13 años. Todos los menores eran de nivel socioeconómico bajo y asistían a una escuela especial” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 64). Como resultado, seis de ellos presentaron un déficit en el desempeño narrativo, y el restante, presentó un desempeño narrativo normal.

## **1.2.- DEFINICIÓN DEL PROBLEMA.**

Con los antecedentes entregados en la sección anterior, podemos afirmar que a nivel nacional existe una carencia de estudios relacionados con el desempeño narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual.

Es por ello que, este estudio propone investigar el desempeño narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve, que asisten a segundo ciclo básico en programas de integración escolar en la ciudad de Puerto Montt, así como también los efectos de la mediación en la evaluación de la producción y comprensión del discurso narrativo.

En “El Desarrollo Narrativo en Niños” (2008), se proponen parámetros de referencia en función de la edad, para caracterizar el desempeño narrativo de un niño, según las categorías formales de éste:

- 1) Etapa inicial de emisiones sin estructura: en esta etapa los niños no estructuran formalmente sus relatos, lo que sucede a los 3 años de edad.
- 2) Etapa de transición: donde se observan los primeros intentos de organización de las narraciones, lo que sucede entre los 3 y los 4 años.
- 3) Etapa de estructuración del relato: los niños estructuran sus narraciones con categorías formales, lo que sucede desde los 4 hasta los 10 años aproximadamente.

Como hemos mencionado, el desarrollo narrativo es una habilidad que comienza en edades temprana y se consolida al inicio de la adolescencia. Por consiguiente, el grupo de estudio de esta investigación, corresponde a estudiantes que asisten a segundo ciclo básico, es decir, desde quinto hasta octavo año de educación básica, y por ende, la mayoría debería presentar relatos con una estructura formal.

## **2.- JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA.**

Según la revisión bibliográfica se ha verificado que en la última década se ha estudiado en nuestro país, en el ámbito educativo, el desarrollo del discurso narrativo tanto en estudiantes con un desarrollo del lenguaje normal, como en aquellos que presentan Trastorno Específico del Lenguaje (Necesidad Educativa Especial Transitoria), sin embargo, surge la necesidad de evaluarlo en estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales Permanentes. Es por ello que en este estudio se indagó en el desarrollo del discurso narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve, con el fin de obtener datos de su rendimiento, y de esta manera observar si los estudiantes sometidos a procesos de evaluación logran las categorías de la superestructura de un cuento, vale decir, si en sus relatos encontramos las categorías presentación, episodio (s) y final.

En forma paralela se contempla como propósito de estudio en esta investigación, si mejora el rendimiento de los estudiantes sometidos a procesos de evaluación cuando reciben una ayuda llamada “mediación”, la cual puede ser entregada en forma gráfica y en forma lingüística.

En este aspecto se abordó el efecto de la mediación en el desempeño a nivel de producción y comprensión del discurso narrativo, ya que, se desconoce información sobre el impacto que pueden generar estas mediaciones en el rendimiento de los estudiantes sometidos a procesos de evaluación.

Finalmente, basados en la información otorgada por los estudios que se han realizado en la Escuela de Fonoaudiología de la Universidad de Chile, particularmente, en el estudio piloto realizado a 7 niños con discapacidad intelectual leve, resulta prematuro establecer inferencias acerca del desempeño narrativo en

estudiantes con estas características, considerando el tamaño de la muestra mencionada.

### **3.- OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **3.1.- OBJETIVOS GENERALES.**

- Investigar los efectos de la mediación en la producción del discurso narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve.
- Investigar los efectos de la mediación en la comprensión del discurso narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve.
- Estimar el Nivel de Desarrollo narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve.

#### **3.2.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS.**

- Comparar la producción del discurso narrativo con y sin mediación en estudiantes con discapacidad intelectual leve.
- Comparar la producción del discurso narrativo con mediación gráfica y con mediación lingüística en estudiantes con discapacidad intelectual leve.
- Contrastar la comprensión del discurso narrativo con y sin mediación en estudiantes con discapacidad intelectual leve.
- Contrastar la comprensión del discurso narrativo con mediación gráfica y con mediación lingüística en estudiantes con discapacidad intelectual leve.

- Identificar etapas de desarrollo narrativo en estudiantes con discapacidad intelectual leve.
- Comparar el rendimiento de la producción del discurso narrativo en los estudiantes con discapacidad intelectual leve, según su género.
- Comparar el rendimiento de la comprensión del discurso narrativo en los estudiantes con discapacidad intelectual leve, según su género.

#### **4.- HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.**

- Los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve presentan un mejor rendimiento en la producción del discurso narrativo cuando está presente la mediación en la evaluación.
- Los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve presentan un mejor rendimiento en la comprensión del discurso narrativo cuando está presente la mediación en la evaluación.
- Los estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve presentan un rendimiento narrativo inferior considerando la Etapa de Desarrollo Narrativo.

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **1.- LENGUAJE Y COMUNICACIÓN.**

Existe una necesidad innata en los seres humanos de comunicar sus ideas, pensamientos, emociones, y es este complejo sistema, el lenguaje, quien brinda la capacidad de comunicar, en forma ilimitada, múltiples combinaciones de ideas por medio de circuitos nerviosos complejos. Al hablar de lenguaje debemos hacer referencia al pensamiento, pero diferenciando ambos conceptos de manera clara. El lenguaje puede definirse como “un código socialmente compartido, o un sistema convencional, que sirve para representar conceptos mediante la utilización de símbolos arbitrarios y de combinaciones de éstos, que están regidas por reglas” (Owens, 2003, p. 5), por tanto, este dinámico y complejo sistema de signos se caracteriza por la materialización de las ideas transmitidas por medio de un código común entre las personas. El pensamiento puede definirse como “la capacidad de tener ideas e inferir ideas nuevas a partir de las antiguas” (Kandel, Schwartz y Jessell, 2001, p. 1169). Las personas constantemente están realizando procesos cognitivos, por tanto, a partir de esta premisa se establece que el pensamiento es previo al lenguaje y por ende, puede ocurrir en ausencia de éste.

Otra propuesta igualmente aceptada, define al lenguaje como “un sistema social compartido y con normas para su correcta utilización en contextos concretos” (Acosta, Moreno, Ramos, Quintana y Espino, 1996, p. 33).

El lenguaje, depende de áreas cerebrales complejas, como lo son las áreas corticales. Las áreas corticales que participan en el lenguaje son: El Área de Broca, el Área de Wernicke, la Circunvolución Supramarginal, la Circunvolución Angular y el Fascículo Arqueado. Variadas investigaciones establecen localizaciones para estas dos áreas (Broca y Wernicke), estableciendo conexiones entre el lóbulo frontal y el área de Broca, y el lóbulo temporal (función importante a nivel de procesamiento auditivo) y el área de Wernicke. Existe una correlación clara entre las dos áreas mencionadas, puesto que, en términos comunicativos la producción y expresión del lenguaje (asociada al área de Broca) depende directamente de un proceso comprensivo (función a cargo del área de Wernicke), y es en base a esta

articulación entre áreas, que podemos llevar a cabo un proceso de intercambio de información, por medio de un código en común y de manera eficaz. Las circunvoluciones en cambio, presentan funciones específicas y bien definidas, por ejemplo: la circunvolución Supramarginal en términos lingüísticos está relacionada a nivel fonológico con la selección de fonemas para poder producir posteriormente una mensaje bien codificado, y la circunvolución Angular, tiene la función de integrar la información que proviene de tres modalidades: visual, auditiva y táctil. Finalmente, pero no menos importante, debemos explicar la función del Fascículo Arqueado a nivel lingüístico, cuya función está orientada a establecer conexiones entre las áreas de Broca y Wernicke, y por ende, permitir esta correlación como ya lo mencionáramos anteriormente. Comprendiendo esta relación de base, el Fascículo Arqueado “transmite la información lingüística a las áreas anteriores desde las posteriores” (Love y Webb, 2001, p. 223). “Existen tres áreas de asociación (prefrontal, occipitoparietotemporal y límbica) que están implicadas en la planificación cognitiva de la conducta, el pensamiento, los sentimientos, la percepción, el lenguaje, el aprendizaje, la memoria, la emoción y la destreza motora” (Kandel, Schwartz y Jessell, 2001, p. 1165).

Si bien, el lenguaje es la materialización del pensamiento, requiere de ciertas capacidades auditivas para evolucionar dentro de los parámetros acordes al desarrollo normal, los cuales a la vez contemplan períodos críticos y vitales que nos permiten tener un conocimiento previo del código utilizado en el contexto familiar, social y en un futuro, a nivel laboral. Es así como el lóbulo temporal bajo su función de procesar la información auditiva desempeña un papel crítico en los primeros años de vida, considerados fundamentales para el desarrollo del lenguaje en los niños. Múltiples investigaciones señalan que el sistema auditivo es funcional desde el quinto mes de gestación, y permite a los seres humanos establecer relaciones tempranas con el medio que les rodea, familiarizarse con el código que forma parte del lenguaje, y posteriormente, permitir desarrollar la capacidad de expresar sus pensamientos por medio del lenguaje oral. Para poder expresarnos por medio de lenguaje oral y establecer relaciones comunicativas con los demás, en las cuales mi objetivo sea intercambiar ideas, pensamientos o emociones, debe existir necesariamente un proceso de retroalimentación o feedback, fundamental entre las personas para poder definir roles de emisor (tiene la función de formular y emitir un

mensaje) y receptor (su objetivo es escuchar y procesar la información que proviene de un emisor, y como resultado adoptar posteriormente un rol de emisor) dentro de un proceso comunicativo. Cuando este proceso de retroalimentación no se lleva a cabo, se producen alteraciones que afectan medularmente la comunicación, y por ende, establecen barreras entre los seres humanos para compartir información.

El desarrollo del lenguaje en los niños no es un proceso inducido, ocurre de manera natural en ellos. Es así, que durante los primeros meses de vida, alrededor de los 5 a 7 meses de edad, aparecen aproximaciones de sonidos semejantes a los utilizados en el lenguaje cotidiano, alrededor de los 7 a 8 meses de edad los niños son capaces de desarrollar un hito fundamental a nivel lingüístico en este periodo, el balbuceo reduplicado. De acuerdo a la adquisición de los hitos señalados, y considerando que existen otros también esenciales, se estima que los niños serán capaces de producir la primera palabra morfológicamente correcta y con significado alrededor de los 12 meses. No obstante, no todos los niños adquieren los hitos necesarios para el desarrollo del lenguaje, lo cual trae como consecuencia la presencia de retrasos y trastornos del lenguaje de importancia Fonoaudiológica. Es por esto, y retomando una vez más la información señalada anteriormente, la importancia de un sistema auditivo indemne y del procesamiento de la información auditiva que los receptores llevan a cabo durante la comunicación. Por tanto, un desarrollo normal del lenguaje, facilita la interacción entre niños, adolescentes y adultos en diferentes contextos comunicativos.

## **1.1.- COMUNICACIÓN Y RETOS MÚLTIPLES.**

En el apartado anterior nos referimos a la comunicación como una necesidad innata e inherente a los seres humanos, existiendo un código para poder llevar a cabo esta compleja interacción entre un emisor y un receptor, en donde el código establecido (lenguaje) debe ser conocido por ambos para que la comunicación sea eficiente; con respecto a esta afirmación nos podemos preguntar entonces, qué sucede cuando esta adquisición del lenguaje no se realiza como el desarrollo típico lo indica, cuando está presente alguna patología o patologías múltiples en un solo individuo. A nivel educacional surge el término de “alumnos con Necesidades Educativas Especiales Múltiples” los que define el MINEDUC como aquellos que

requieren de apoyos intensivos y permanentes (en todos los contextos) debido a que presentan múltiples barreras para aprender y participar en su medio social, educativo y familiar, no sólo por las necesidades que se derivan de su condición de salud, sino también por las diversas barreras sociales, culturales y educativas, que dificultan aún más sus posibilidades de participación, comunicación y socialización. Surge la imperiosa necesidad de saber de qué manera está presente la comunicación en los alumnos que presentan NEE Múltiples y qué desafíos nos plantean a los profesionales que trabajamos en educación especial, en esta marco se establece el concepto de “Retos Múltiples” referido específicamente a los desafíos que nos presentan estos estudiantes cuyos lineamientos los entrega la unidad de Educación Especial del Ministerio de Educación de nuestro país. Bajo este prisma podemos afirmar que la comunicación es un derecho de todos los individuos independiente de la forma o manera que ocupemos para realizarlo, sin embargo, ésta se ve severamente afectada cuando los estudiantes presentan multidéficit o sordoceguera. Robbie Blaha en Calendarios entrega diferentes formas de calendarios para satisfacer las necesidades de comunicación de “estudiantes con sordoceguera, con discapacidad visual y multi-impedimentos, con autismo, con otras incapacidades que los ponen en situaciones de no entender, participar y/o dirigir eventos que los rodean y cualquier estudiante que necesite ayuda estructurada, organizar su tiempo y actividades” (Blaha, 2003, p.5).

## **2.- APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN DINÁMICA.**

Los seres humanos estamos en constante interacción con el medio y asumiendo roles en diferentes contextos comunicativos. Por medio de esta interacción con el medio es como se adquieren nuevos conocimientos, desarrollando de esta manera, un complejo proceso denominado aprendizaje. El aprendizaje en la actualidad se ha convertido en el área de interés de dos disciplinas opuestas entre sí, pero que a lo largo de los años han logrado converger y potenciarse, encontrando un camino común que explica de manera integral este complejo proceso de aprendizaje: la neurociencia y la psicología cognitiva. La neurociencia, si bien es considerada una disciplina, en términos generales hace referencia al sistema nervioso en relación a un conjunto de ciencias, por ende, “el cometido de la neurociencia es comprender los procesos mentales merced a los cuales percibimos, actuamos, aprendemos y recordamos” (Kandel, Schwartz y Jessell, 2001, p. 3). Por su parte, la psicología cognitiva moderna es “una psicología que subraya la lógica de las operaciones mentales y las representaciones internas” (Kandel, Schwartz y Jessell, 2001, p. 4).

El aprendizaje es denominado un proceso complejo por su estrecha relación con los procesos mnésicos. Para poder consolidar un aprendizaje y considerarlo efectivo, debemos ejecutar procesos enfocados directamente con la memoria, pues si existe déficit a este nivel, no podremos consolidar nuevos conocimientos ni utilizar en el futuro la información que pretendíamos almacenar. Es por ello, que el aprendizaje no es considerado un proceso aislado, muy por el contrario, es el resultado de un conjunto de procesos superiores.

Continuando en el marco del aprendizaje, surge la necesidad de plantear aquellos componentes que interactúan dentro del contexto educativo de los niños, y cuyo resultado negativo se traduce en las dificultades de aprendizaje. Los tres componentes mencionados son:

1. El sujeto que aprende.
2. El educador que guía el proceso de aprendizaje de los alumnos.
3. Los contenidos que constituyen el objeto de aprendizaje.

Considerando los tres elementos mencionados cuya génesis se enfoca al contexto educativo, encontraremos dos extremos bien definidos: por una lado están

aquellos niños que no presentan dificultades en el proceso de aprendizaje, y que por ende, adquieren conocimientos y los internalizan con mayor rapidez que sus pares, y por otra parte, aquellos niños con necesidades educativas especiales (n.e.e.), a los cuales el contexto y el modelo educativo tradicional debe adaptarse, con el fin de proporcionar las ayudas y/o estrategias que permitan avanzar dentro de los objetivos esperados para su nivel escolar (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11, 113-139*).

Como ya hemos mencionado, el aprendizaje guarda relación con ciertas funciones cognitivas, ante lo cual, la presencia de problemas a este nivel puede incidir negativamente en los niños generando dificultades en el proceso de aprendizaje. Variados autores resumen esta idea dentro de un concepto clave: problemas metacognitivos. En el ámbito educacional nos encontramos frente a niños que presentan dificultades de aprendizaje, las cuales pueden ser permanentes o transitorias, no obstante, la evidencia señala que ambas manifiestan déficit en términos de recolección de datos, en su control, monitoreo y en los mecanismos de autorregulación cognitiva. Por tanto, aquellos niños con dificultades de aprendizaje, presentan cualidades características, por ejemplo: son capaces de responder de manera correcta frente a tareas aprendidas siempre que ésta no sea modificada y les exija cambiar el método que habían internalizado, en consecuencia, existe una resistencia evidente a transferir los efectos de un aprendizaje pasado, exhibiendo serias dificultades para aprender de su propia experiencia (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11, 113-139*).

Vygotsky es recordado por referirse al rol que cumple la interacción en el origen de los procesos cognitivos en el ser humano, explicando la distancia entre el nivel de desarrollo individual y el desarrollo potencial de una persona, bajo el concepto de “zona de desarrollo próximo” (ZDP). Este autor enfatiza dos puntos importantes: 1) que el estudio de las funciones psicológicas sólo puede considerarse óptimo y de calidad, cuando se contemplan sus orígenes y su desarrollo, 2) las funciones mentales tienen su génesis en dos planos; en una primera instancia a nivel “interpsicológico” (también denominado social), y en segundo lugar, a nivel “intrapicológico” (individual),(*Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11, 113-139*).

. En estricto rigor, la zona de desarrollo próximo no es más “que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotsky, 2003, p. 133).

Los efectos de la teoría planteada por Vygotsky, la zona de desarrollo próximo, se traducen en el diseño de métodos los cuales nos permiten dar una visión subjetiva acerca del potencial de aprendizaje en los niños. Bajo esta idea, se plantea el término denominado evaluación dinámica, que hace referencia medularmente a los niveles interpsicológico e intrapsicológico, donde se establece un contraste entre el nivel de ejecución independiente de los niños versus aquel que se obtiene por medio de la ayuda o apoyo de un mediador (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11, 113-139*)

El aprendizaje entonces, es considerado como tal, cuando los niños son capaces de internalizar nuevos conceptos, usando éstos en diferentes contextos, y siendo capaces de responder frente a diferentes situaciones que pueda surgir y que apelen a la ejecución del conocimiento previamente adquirido de manera integral, y por último, requiere de la capacidad para aprender a diario por medio de la experiencia, la cual es vital para consolidar el proceso de aprendizaje.

“El propósito central de la evaluación dinámica consiste en medir las mejoras sustanciales experimentadas por el evaluado al superar su desempeño inicial, en virtud de los procesos de interacción con el evaluador” (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11, 113-139*).

En base a lo que acabamos de citar, surge la necesidad de explicar en términos simples el fin de la evaluación dinámica y cómo se debe llevar a cabo.

Durante el proceso de evaluación, el examinador debe tener la capacidad de presentar una serie de estímulos, que para efectos prácticos llamaremos mediadores en adelante, los cuales deben ir variando en complejidad. Estas mediaciones deben ser presentadas al niño desde las más sencillas a las más complejas, puesto que, de esta manera se podrá evaluar el desempeño, tanto de niños como adolescentes con dificultades de aprendizaje, frente a determinadas tareas que requieran de diferentes procesos cognitivos considerados esenciales en el proceso de internalización de nuevas experiencias y conocimientos. Asimismo,

centrados en el proceso de evaluación dinámica, el cual presenta como rasgo distintivo el requerir de una ejecución que sea asistida, los niños sometidos a dichas tareas podrán manifestar la amplitud de su zona de desarrollo próximo. No obstante, no se debe apartar el rol clave que desempeñan los examinadores dentro de esta evaluación dinámica, ya que, son ellos quienes tienen la capacidad y a la vez el deber, de detectar las diferencias en el funcionamiento mental de cada uno de los niños en estudio, y por ende, atender a las estrategias cognitivas que puedan emplear los niños frente a las mediaciones presentadas, así como el nivel de funcionamiento metacognitivo, si existe o no una tendencia clara y constante de errores en los grupos analizados, entre otros aspectos como las reacciones frente al fracaso o éxito (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, 113-139).

En el marco de la evaluación dinámica, debemos considerar dos términos importantes: la evaluación y la intervención. Ambos términos presentan una correlación bastante alta, puesto que, uno depende de otro y son la base para establecer nuevas estrategias a nivel educacional. Es decir, en términos sencillos cuando se lleva a cabo un proceso de evaluación se debe tener como principal objetivo el conocer ciertas características y conductas en los sujetos de estudio, que resultarán en herramientas útiles y a la vez como la base principal de todo proceso de intervención, donde el objetivo ya no es conocer, sino que modificar, estimular y conservar aquellos rasgos que inciden de manera negativo en el proceso de aprendizaje de los niños. Entonces, luego de haber realizado una evaluación dinámica (que debe considerar a su vez una evaluación clínica cuyo propósito es aportar antecedentes estructurales-funcionales relevantes en el proceso de aprendizaje) y considerando que como resultado se obtienen pautas de intervención, se pueden adaptar y realizar las modificaciones necesarias a las bases curriculares y a las metodologías que se utilizan en el contexto educativo, comprendiendo y teniendo presente en cada momento el carácter heterogéneo de los niños y adolescentes a nivel escolar.

Siguiendo con la teoría de Vygotsky sobre la zona de desarrollo próximo, se suma una nueva idea propuesta por Feuerstein, cuya base se sustenta como mencionamos recientemente, en el proceso de aprendizaje que se lleva cabo por medio de facilitadores o mediadores, los cuales son presentados a niños y adolescentes con el fin de llevar cabo una evaluación dinámica. En virtud de esta

evaluación dinámica del aprendizaje, resulta fundamental exponer dos modelos en los cuales se puede dividir esta evaluación y que son fundamentales para cumplir el propósito de conocer las características individuales de niños y adolescentes: Evaluación del potencial de aprendizaje (Learning Potencial Assesment Device- LPAD) y Evaluación de la zona de desarrollo próximo.

## **2.1.- Evaluación del Potencial de Aprendizaje (Learning Potencial Assesment Device - LPAD): Modelo de Feuerstein.**

Según Tavernal y Peralta (2009), Feuerstein a través de su modelo denominado Evaluación del Potencial de Aprendizaje (Learning Potencial Assesment Device - LPAD) plantea la siguiente teoría: Los niños que presentan un bajo rendimiento académico y dificultades en su desarrollo cognitivo, se debe medularmente a una falta de experiencia previa con el aprendizaje a través de mediadores, por tanto, para poder explicar su teoría el autor creó este modelo de evaluación el cual tiene como sustento el aprendizaje por medio de mediación.

“El procedimiento comprende una serie de interacciones adulto-niño por medio de las cuales el nivel de “modificabilidad” del desempeño inicial puede ser medido. La metodología utilizada es test-entrenamiento-postest como medida del nivel actual y el nivel potencial de desarrollo” (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, 113-139). La idea del modelo de Feuerstein, consiste en presentar una prueba (test) sin ser modificada inicialmente, es decir, se debe presentar al niño una evaluación sin considerar sus capacidades cognitivas con el fin de tener una visión general inicial de su desempeño en condiciones normales. Posteriormente, el examinador (adulto) deberá poner en marcha destrezas que le permitan al niño, por medio de la interacción, lograr una respuesta o un rendimiento lo más cercano a lo esperable en el prueba (proceso denominado entrenamiento), no obstante, resulta imperioso aclarar que la mediación que el adulto presenta al niño en el momento en ningún caso busca que la respuesta sea idéntica a la deseada para efectos de evaluación, muy por el contrario, como hemos señalado, se espera que se logre acercar lo más posible a la tarea real. Ahora bien, el proceso de entrenamiento contempla ciertas normas para que sea óptimo, dentro de ellas, se mencionada que el adulto no sólo tiene la tarea de informar al niño si ha logrado o no ha logrado la

tarea propuesta, sino que además, tiene el deber de informar al niño acerca de cuáles son aquellos aspectos en los que ha fallado, cómo llegó a obtener un resultado de error y el porqué de dicho resultado. Finalmente, se debe administrar un posttest.

Para lograr que los niños con dificultades aprendizaje internalicen nuevas experiencias y conocimientos, que posteriormente se traducirán en una aprendizaje consolidado y significativo, es imperioso que el examinador (adulto) tenga la capacidad de entrenar a los niños y adolescentes en cinco áreas fundamentales para un rendimiento cognitivo exitoso, las cuales se nombran a continuación, según Tavernal y Peralta, 2009:

a) Regular la conducta del menor por medio de la inhibición y el control de la impulsividad: Todo proceso de aprendizaje para ser considerado óptimo, requiere que los sujetos estén concentrados en la actividad que se realizará y no atentos a los estímulos externos del medio.

b) Mejorar las funciones cognitivas: Las funciones cognitivas son esenciales en los procesos de aprendizaje, puesto que, son la base para poder realizar actividades tales como, recordar un número de teléfono, recordar el nombre de nuestros padres, entre otros. Cuando las funciones cognitivas se encuentran deficitarias, el proceso de aprender de nuevas experiencias se ve enfrentado a obstáculos, es por ello, que resulta esencial mejorar estas funciones en los sujetos de manera previa a realizar nuevas tareas que tendrán como resultado un nuevo aprendizaje.

c) Enriquecer el repertorio de operaciones mentales: Las operaciones mentales son claves en los procesos de aprendizaje, ya que, son aquellas que llevamos a cabo de manera interna (a nivel mental) y que son por tanto, la base para nuevos conocimientos.

d) Incrementar el repertorio de contenidos que guardan relación con la tarea: Cada sujeto sometido a un nuevo proceso de aprendizaje, debe estar relacionado previamente, en algún grado, con los contenidos que se trabajarán en las tareas, y a su vez, durante el mismo proceso, se deben implementar estrategias que logren aumentar el repertorio de conceptos de manera sistemática durante el desarrollo de la actividad, con el fin, de promover un aprendizaje exitoso.

e) Estimular en los sujetos el desarrollo de procesos que impliquen pensamiento reflexivo: Los niños y adolescentes deben ser capaces de incluir en este nivel, las áreas mencionadas anteriormente, ya que, como hemos señalado, el examinador en el proceso de entrenamiento debe ser capaz de informar a los sujetos sobre cuáles fueron sus errores, cómo erró y el porqué de sus fallas, de esta manera, los sujetos realizan procesos superiores en los cuales recogen esta información proporcionada previamente por el examinador, y son capaces de sacar conclusiones sobre ellas y modificar las falencias en algún grado.

En general, el modelo propuesto por Feuerstein ha permitido que tanto educadores, como profesionales a fines, que trabajan con aquellos niños que presentan dificultades de aprendizaje, que como hemos mencionado anteriormente se deben a problemas metacognitivos, logren comprender que no existen obstáculos para aprender, muy por el contrario, el posible también en ellos desarrollar procesos de aprendizajes significativos (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, 113-139).

## **2.2.- Evaluación de la Zona de Desarrollo Próximo: Modelo de Brown, Ferrara y Campione.**

Siguiendo bajo la línea de un modelo de evaluación de las dificultades de aprendizaje, estos psicólogos plantean una nueva teoría denominada Evaluación de la Zona de Desarrollo Próximo, la cual contempla ideas de Vygotsky y Feuerstein, cuyo argumento se sustenta sobre la base que concibe a las dificultades de aprendizaje como el resultado de una experiencia temprana inadecuada, es decir, el niño presenta estas dificultades a merced de una incorrecta interacción con su medio en edades tempranas, el cual le proporciona los elementos necesarios para consolidar un proceso de aprendizaje exitoso, y no es producto de un déficit a nivel cognitivo exclusivamente (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, 113-139).

Tavernal y Peralta (2009) destacan lo siguiente:

En este marco, la evaluación de la zona de desarrollo próximo constituye una medida inversamente proporcional al número de ayudas que los infantes requieren tanto para

alcanzar el desempeño independiente en forma exitosa en un determinado problema, como para mantener y transferir el conocimiento adquirido hacia la resolución de problemas nuevos y más complejos.

Así, este modelo establece una estrecha relación entre la zona de desarrollo próximo de un niño y la amplitud de la misma. Es decir, aquellos niños que presentan un zona de desarrollo próximo con una amplitud reducida, requiere de mayor ayuda y por tanto, de mayor intervención para poder llevar a cabo procesos de aprendizajes. En contraste a estos niños, existen otros que presentan una zona de desarrollo próximo bastante amplia, lo cual se traduce, en una menor necesidad de ayuda e intervención, y por ende, en una independencia relativa para llevar a cabo aprendizaje de nuevas experiencias, lo cual no implica que de necesitar ayuda estos niños, no se les brinde. Por tanto, este nuevo modelo se enfoca especialmente en la capacidad de transferencia que tienen los niños.

Considerando como base esta capacidad de transferencia que es el sustento de este modelo, resulta necesario explicar el proceso dinámico de evaluación desde tres sesiones importantes según Tavernal y Peralta (2009): 1) aprendizaje inicial asistido, 2) mantenimiento y transferencia (sin asistencia), 3) mantenimiento y transferencia dinámicos (asistido), luego se lleva a cabo la aplicación de un posttest final.

En esta primera sesión como su nombre lo dice, el aprendizaje es asistido desde el inicio de la tarea, ya que, como hemos mencionado el objetivo de este modelo es evaluar la capacidad de transferencia de los sujetos. No obstante, esta evaluación no se enfoca en medir esta capacidad de transferencia desde una perspectiva restringida, es decir, el foco de atención no es analizar la capacidad del sujeto de transferir ciertos problemas o elementos de una misma clase sin ayuda, sino que establece como materia principal de estudio, evaluar la capacidad que tienen los sujetos para afrontar los diferentes aspectos que puedan tener los nuevos problemas presentados.

Ahora bien, en esta segunda sesión se establecen estos dos conceptos, estableciendo una subdivisión a su vez en la transferencia, la cual puede ser transferencia cercana o transferencia lejana. En esta sesión se registran diferencias a nivel de problemas en cuanto a su grado de transferencia, siendo el sustento de

esta idea. En términos sencillos, y para poder ejemplificar de qué trata esta sesión, el concepto de mantenimiento hace referencia a la presentación de problemas (es recomendado presentar cuatro ítems) cuyos patrones son idénticos a los aprendidos en la primera sesión. El concepto de transferencia cercana, se enfoca en presentar estímulos (cuatro nuevamente) que se combinen de modo diferente, pero que muestren las relaciones y todas las características que fueron aprendidas durante la primera sesión. Finalmente, la transferencia lejana hace referencia a la presentación de problemas nuevos (idealmente presentar seis nuevos ítems), los cuales contemplan relaciones y características totalmente diferentes a las aprendidas previamente, con el fin de estimular funciones cognitivas y procesos mentales del sujeto frente a la resolución de nuevos problemas.

En este marco, el postest final que se aplica a los niños en el proceso de evaluación dinámica de las dificultades de aprendizaje, contempla exponer los mismos problemas que fueron aprendidos por los sujetos durante las primeras sesiones, pero marcando una diferencia sustancial, al adicionar dos nuevos ítems de transferencia más lejana (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación, 11, 113-139*).

Considerando las sesiones que acabamos de explicar, resulta necesario mencionar que este modelo considera esenciales las sesiones de aprendizaje inicial asistido y la de mantenimiento y transferencia dinámicos (asistidos).

Este proceso de evaluación, y en especial el modelo de Brown, Ferrara y Campione, consideran que la asistencia que proporcionan los examinadores, debe ser presentada en forma gradual, es decir, se presentan mediaciones (o pistas) al niño que tienen un carácter muy general al comienzo no entregando más ayuda de la necesaria para poder resolver la tarea propuesta, pero que poco a poco, y según el rendimiento de cada uno de los sujetos, puede ir siendo más específica y detallada, llegando incluso a presentar guiones para dar solución a las tareas propuestas. Estas mediaciones son completamente independientes de la respuesta aportadas por el niño, es decir, las mediaciones siguen este orden de presentación en cada evaluación de las capacidades de aprendizaje de los menores. Por tanto, podemos comprender que el sustrato de esta metodología empleada se enfoca en las características de las tareas y por ende, de su grado de dificultad, y no en las características individuales de los niños que forman parte del proceso dinámico.

De este modo, la presentación de mediaciones (o pistas) a los niños evaluados, en este orden de presentación desde lo más general hasta llegar a lo más específico, establecen las bases para poder identificar individualmente qué grado de ayuda y qué tipo en particular requiere cada uno de los menores sometidos a estos procesos de evaluación, y con ello, dar nuevas estrategias de intervención a los profesionales vinculados con los niños y adolescentes que presentan dificultades de aprendizaje.

En general, el modelo de evaluación de la zona de desarrollo próximo propuesto por Brown, Ferrara y Campione, permite establecer estimaciones en torno a la capacidad de aprendizaje y la transferencia, estableciendo claras correlaciones entre amplitud y desarrollo de la zona potencial en los niños para áreas específicas del desarrollo cognitivo de éstos. No obstante, este modelo propuesto no debe entenderse como una herramienta netamente diagnóstica, muy por el contrario, debe ser considerado como una base en términos cualitativos que nos permiten analizar y concluir, en relación a la descripción y resultados obtenidos del proceso de evaluación, cuál es en definitiva la ayuda requerida por cada uno de los sujetos de estudio y en qué grado como ya mencionamos, es requerida para llevar a cabo procesos de aprendizaje significativos, y por ende, que logren perdurar en el tiempo y puedan ser empleados en diversas situaciones con nuevos problemas que requieran de estas habilidades adquiridas previamente (*Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, 113-139).

A modo de establecer aproximaciones y diferencias entre ambos modelos de evaluación propuestos, podemos mencionar que ambos presentan como sustento los estudios realizados por Vygotsky en torno a la zona de desarrollo próximo, no obstante, como procedimientos que contemplan una evaluación dinámica, encontramos diferencias bien definidas. El modelo propuesto por Feuerstein, centra su interés principalmente en el proceso de aprendizaje pero desde una perspectiva clínica, frente a lo cual, en términos de interacción es considerablemente flexible a las características individuales de los niños evaluados. En contraste, el modelo propuesto por Brown, Ferrara y Campione, se enfoca en presentar una estructuración bien definida, en la cual se requiere antes de llevar a cabo el proceso de evaluación, el diseño y estandarización de un modelo de interacción previo al entrenamiento. Finalmente, resulta necesario agregar una

segunda diferencia entre ambos modelos, que consideramos es de importancia manejar. El modelo de evaluación del potencial de aprendizaje (Learning Potential Assessment Device- LPAD), centra su interés en cuánto logran mejorar los niños después de una instrucción, en términos sencillos, se refiere a cuantificar el aprendizaje de los niños sometidos al proceso de evaluación. Ahora bien, el modelo de evaluación de la zona de desarrollo próximo, orienta su atención a saber la cantidad de ayuda que requieren los niños o adolescentes evaluados para poder consolidar y a su vez, llevar a cabo procesos de aprendizajes óptimos.

El mundo se caracteriza por la diversidad, bajo esta premisa el lenguaje se caracteriza por presentar diferentes códigos según cada una de las culturas, el aprendizaje por presentar discrepancias en cada individuo y por ocurrir a un ritmo no lineal según las características de cada uno. A nivel cognitivo y lingüístico, todos rendimos de maneras diferentes, poseemos características que nos identifican como seres únicos y nos diferencian del resto. Es así, como ocurre en el desarrollo del lenguaje en niños. Existen niños que logran un desarrollo normal en todo ámbito, y también están las excepciones, como ocurre en los niños con discapacidad intelectual de cualquier grado, por citar un ejemplo. Los niños con un rendimiento intelectual por debajo de la norma, presentan características lingüísticas propias de su déficit, que son de importancia tanto para profesionales de la educación como de la salud.

### **3.- CONCEPTO DE DISCAPACIDAD INTELECTUAL.**

#### **3.1.- DEFINICIÓN.**

Se llevó a cabo una revisión de la definición de discapacidad intelectual que según diferentes autores, encontraremos términos como: Retraso Mental, Deficiencia Intelectual o Discapacidad Intelectual. Revisaremos la definición bajo la perspectiva La Organización Mundial de la Salud (OMS), La Asociación Americana de Retardo Mental (AAMR), la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE 10), del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), AAIDD y por último la mirada del Ministerio de Educación.

De acuerdo a la definición entregada por la Organización Mundial de la Salud (OMS) en su décima versión, define la Deficiencia Intelectual como:

Un trastorno definido por la presencia de desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de inteligencia, como las funciones cognitivas, del lenguaje, motrices y de socialización, en donde la adaptación al ambiente siempre está afectada. En la Deficiencia Intelectual se debe determinar el grado de desarrollo del nivel intelectual basándose en toda la información disponible, incluyendo manifestaciones clínicas, comportamiento adaptativo del medio cultural del individuo y hallazgos psicométrico (Katz, Rangel y Lazcano, 2008).

Según la *American Association on Mental Retardation* (AAMR), actualmente AAIDD, señala que además del funcionamiento intelectual significativamente inferior a la media, hay limitaciones asociadas en dos o más áreas de habilidades adaptativas (comunicación, cuidado personal, vida en el hogar, habilidades sociales, utilización de la comunidad, autogobierno, salud y seguridad, habilidades académicas funcionales, tiempo de ocio y trabajo), y que la aparición de este trastorno se origina antes de los 18 años de edad. Es importante mencionar, que esta definición es la que se mantiene en la actualidad y que probablemente, se continuará utilizando en el futuro (Katz, Rangel y Lazcano, 2008).

En la CIE 10, el Retraso Mental es un trastorno definido por la presencia de un desarrollo mental incompleto o detenido, caracterizado principalmente por el

deterioro de las funciones concretas de cada época del desarrollo y que contribuyen al nivel global de la inteligencia, tales como las funciones cognoscitivas, las del lenguaje, las motrices y la socialización (Katz, Rangel y Lazcano, 2008).

En la reciente publicación del DSM-5 se establece el concepto de *Discapacidad Intelectual* y la define como un trastorno que comienza durante el periodo de desarrollo y que incluye limitaciones del funcionamiento intelectual como también del comportamiento adaptativo en los dominios conceptual, social y práctico (Asociación Americana de Psiquiatría, 2013).

El Ministerio de Educación acuña la misma definición planteada en el párrafo anterior, en relación a la propuesta que establece el DSM-V.

En este marco, han surgido nuevas actualizaciones en relación al término de Discapacidad Intelectual, cuyo constructo tiene su origen en el término Discapacidad considerado como la base de la nueva designación de este concepto.

La importancia del nuevo término de Discapacidad Intelectual, se refleja en que no sólo considera al individuo de manera aislada, o las ayudas que necesitan las personas comprendidas en esta población, sino que viene a innovar, estableciendo una correlación entre individuo y ambiente. Es por esto, que esta nueva terminología se adapta de mejor manera a los profesionales vinculados en esta área, e incluso, es más actualizada a los nuevos términos internacionales (Schalock, R. 2009, *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40, 22-39).

Cabe señalar, que la nueva terminología, no provoca un cambio a nivel de criterios diagnósticos, sino que “el término discapacidad intelectual incluye a la misma población de individuos que eran anteriormente diagnosticados con retraso mental en número, clase, nivel, tipo y duración de la discapacidad, y la necesidad de servicios y apoyos individualizados de las personas con esta discapacidad” (Gómez, L. 2007, *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38, 5-20).

### **3.2.- DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.**

Para efectos de esta investigación, se utilizará la más reciente definición del rendimiento intelectual, la cual ya mencionamos, corresponde a Discapacidad Intelectual, terminología utilizada tanto por el DSM-V como la AAIDD.

Pues bien, una vez establecida la terminología a utilizar, resulta necesario indagar sobre las características de la Discapacidad Intelectual Leve.

En la Discapacidad Intelectual Leve, encontramos dificultades a nivel de tres dominios, según los criterios diagnósticos del DSM-V: conceptual, social y práctico.

A. Dominio Conceptual: en niños de edad escolar y en adultos, existen dificultades en el aprendizaje de aptitudes académicas relativas a la lectura, la escritura, la aritmética, el tiempo o el dinero, y se necesita ayuda en uno o más campos para cumplir las expectativas relacionadas con la edad.

B. Dominio Social: en comparación con los grupos de edad de desarrollo similar, el individuo es inmaduro en cuanto a las relaciones sociales. Por ejemplo, puede haber dificultad para percibir de forma precisa las señales sociales de sus iguales. La comunicación, la conversación y el lenguaje, son más concretos o inmaduros de lo esperado para su edad.

C. Dominio Práctico: el individuo puede funcionar de forma apropiada a la edad en el cuidado personal. Los individuos necesitan cierta ayuda con tareas de la vida cotidiana complejas en comparación con sus iguales.

#### **4.- SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: EDUCACIÓN ESPECIAL, PROGRAMAS DE INTEGRACIÓN DESDE LA PERSPECTIVA MINISTERIAL.**

A nivel de Ministerio de Educación existen políticas claras con respecto a la integración de niños, niñas, jóvenes y adultos integrados en las distintas modalidades de Educación, cuyo planteamiento general lo encontramos en la Ley de Integración Social de Personas con Discapacidad (N° 19.284/94), en donde se asegura la educación a todas las personas que presenten diferentes discapacidades en nuestro país, así como también sobre el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad señalado en la actual Ley que Establece Normas sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de Personas con Discapacidad (N° 20.422/2010) .

El objetivo de la Ley N° 20.422/2010 es asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, con el fin de su inclusión social. Se establece que las personas con discapacidad son aquellas que teniendo una o más deficiencias, sean por causa psíquica o intelectual se vean impedidas o restringida su participación en igualdad de condiciones con los demás, para ello se contará con ayudas técnicas que son los implementos o elementos requeridos por ellos para prevenir, mejorar o recuperar su funcionalidad y desarrollar una vida independiente así como se entiende por igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad a aquellas medidas orientadas a compensar las desventajas de ellas para participar en la vida política, educacional, laboral, económica, cultural y social. En esta ley se establece que las personas con discapacidad intelectual desarrollen sus capacidades y aptitudes, y de esta manera el Estado garantizará el acceso a los establecimientos públicos y privados del sistema de educación regular así como también a los establecimientos de educación especial. Los establecimientos de enseñanza parvularia, básica y media contemplan planes de estudio para los alumnos con Necesidades Educativas Especiales y propiciará en dichos establecimientos la participación de la comunidad educativa en su totalidad.

La ley de Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social de personas con discapacidad define a la Educación Especial como una modalidad del sistema

escolar “que provee servicios y recursos especializados, tanto a los establecimientos de enseñanza regular como a las escuelas especiales, con el propósito de asegurar, de acuerdo a la normativa vigente, aprendizajes de calidad a niños, niñas y jóvenes con necesidades educativas especiales asociadas o no a una discapacidad, asegurando el cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades, para todos los educandos.”

El Decreto Supremo N° 1 de 1998, se establece normas y mecanismos para llevar a cabo Proyectos de Integración Escolar. Dicho decreto en sus disposiciones generales establece que el sistema educativo de Chile deberá ofrecer a los estudiantes que presentan Necesidades Educativas Especiales diferentes alternativas educativas, las que se brindarán en los establecimientos comunes de enseñanza, en los establecimientos comunes de enseñanza con proyectos de integración y/o en las escuelas especiales.

Con respecto a los establecimientos comunes con proyectos de integración instituye que el proceso de integración escolar consiste en educar a estudiantes con u sin discapacidad durante una parte del tiempo en los establecimientos de educación común, en ellos el sistema escolar en su conjunto brindará opciones de integración en todos los niveles de educación: prebásico, básico, medio humanista científico o técnico profesional y superior. Para ello los equipos multiprofesionales del Ministerio de Educación determinarán las NEE (Necesidades Educativas Especiales) de las personas con discapacidad. Dichos establecimientos podrán impetrar el beneficio de la subvención de educación especial para satisfacer los recursos humanos y materiales necesarios para la atención de los alumnos con discapacidad.

A principios del año 2006 se emana desde el Ministerio de Educación el Instructivo N° 191 sobre los Proyectos de Integración Escolar cuyo objetivo es clarificar aspectos de la normativa de modo de garantizar la calidad de los procesos educativos de los estudiantes escolarizados en establecimientos con Proyectos de Integración Escolar (PIE), además se establecen las opciones de integración a las que podrán optar los estudiantes y alumnas que presentan alguna Necesidad Educativa Especial (NEE). Los PIE en tanto, son grupos de no más de 15 estudiantes que asisten a un aula de recursos en tiempos parciales o totales dependiendo de sus NEE, cuyo apoyo pedagógico es entregado por una Educadora

Diferencial y algunos profesionales de apoyo como Fonoaudiólogo, Sicólogo, Kinesiólogo, etc, dependiendo del diagnóstico de los estudiantes y de sus necesidades educativas.

En el año 2010, comienza a regir hasta hoy el decreto supremo exento N° 170 que “Fija normas para determinar los alumnos con Necesidades Educativas Especiales (NEE) que serán beneficiados de las subvenciones de educación especial” en donde se establece que uno de los propósitos de las políticas educacionales que impulsa el Ministerio de Educación es el mejoramiento de la calidad de la Educación, posibilitando con ello mejores oportunidades de enseñanza para las (los) alumnas (os) de educación especial. En el artículo 2 (pág 2) define al alumno que presenta Necesidades Educativas Especiales (NEE) a “aquel que precisa ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Se definen NEE de carácter permanente y de carácter transitorio. Las Necesidades educativas especiales de carácter permanente: son aquellas barreras para aprender y participar que determinados estudiantes experimentan durante toda su escolaridad como consecuencia de una discapacidad diagnosticada por u profesional competente y que demandan al sistema educacional la provisión de apoyos y recursos extraordinarios para asegurar el aprendizaje escolar. Las Necesidades educativas especiales de carácter transitorio: son aquellas no permanentes que requieren los alumnos en algún momento de su vida escolar a consecuencia de un trastorno o discapacidad diagnosticada por un profesional competente y que necesitan de ayudas y apoyos extraordinarios para acceder o progresar en el currículum por un determinado periodo de su escolaridad.

El Decreto Excento N° 170 hace énfasis en el proceso evaluativo, considerando la evaluación diagnóstica como un proceso de carácter integral e interdisciplinario que considerará el ámbito educativo, las orientaciones técnico-pedagógicas que el Ministerio de Educacion defina para estas materias y en el ámbito de salud, los criterios y dimensiones de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y la Salud (CIF) así como las orientaciones ofrecidas por el Ministerio de Salud. Según la CIF la evaluación diagnóstica debe entregar información referida a tres puntos fundamentales: Tipo y grado del déficit y su carácter evolutivo en el tiempo, Funcionamiento del o la estudiante en lo relativo

a sus funciones físicas, actividades que es capaz de desarrollar y posibilidades de participación efectiva en el medio escolar y Los factores contextuales, tanto ambientales como personales que interactúan con el o la estudiante. Establece entonces los profesionales idóneos que darán diagnósticos a los Trastornos Específicos del Aprendizaje, Trastornos Específicos del Lenguaje, Trastorno Déficit Atencional con o sin hiperactividad o Trastorno Hiperactivo y Rendimiento en pruebas de coeficiente intelectual (CI) en el rango límite, con limitaciones significativas en la conducta adaptativa (NEE transitorias) como en la Discapacidad Auditiva, Discapacidad Visual, Discapacidad Intelectual, Autismo, Multidéficit o discapacidades múltiples y sordoceguera (NEE permanentes).

Finalmente, resulta necesario mencionar lo que se plantea en *The Journal of Special Education*, 15, 269-287, desde una perspectiva educacional, se llevan a cabo diferentes adaptaciones en cuanto al rendimiento cognitivo de los estudiantes, con el fin de entregar las herramientas y los mecanismos de intervención necesarios, según las características individuales de éstos. En este marco, se deja de lado la concepción de los individuos desde una perspectiva general, y se orienta la atención a los estudiantes como seres únicos, autónomos y con características diferentes a sus pares.

## 5.- CONCEPTO DE DISCURSO.

En el ámbito Fonoaudiológico en particular, es de interés el ofrecer un tratamiento de calidad, orientado a las necesidades y características individuales de los niños. No obstante, retomando lo señalado anteriormente, es la heterogeneidad de las dificultades lo cual incide en las capacidades comunicativas, como ocurre por ejemplo, a nivel del discurso.

El discurso se define como “una unidad semántico pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema, y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 5).

Considerando la definición de discurso, María Mercedes Pavez en el libro “El Desarrollo Narrativo en Niños” (2008), se concibe al discurso como una unidad lingüística con tres características principales:

- 1) Es emitido en una situación comunicativa particular,
- 2) es emitido con una intención determinada,
- 3) y por medio del discurso, se expresa un mundo que puede ser real o posible.

Considerando estas tres características, es posible realizar un análisis individual de ellas de la siguiente manera:

- 1) La situación comunicativa corresponde al lugar y momento en que se emite el discurso,
- 2) La intención comunicativa es el propósito con el cual el hablante emite un discurso en una situación determinada,
- 3) y finalmente, el expresar un mundo real o posible, hace referencia a comunicar un evento que sucedió o que podría suceder. Por tanto, podemos estar frente a un discurso con un mundo real o imaginario.

En consecuencia, la producción y comprensión del discurso no es un evento aislado, sino que exige que la situación comunicativa en donde se entregue, presente cuatro elementos esenciales:

- A. Un emisor/a (que es quien emite el discurso),
- B. un destinatario/a (s) (que es o son las personas a las que se dirige el discurso),

- C. una intención comunicativa,
- D. y un contexto o situación espaciotemporal, en donde se llevará a cabo el discurso.

Entonces, el emisor debe tener como requisito una intención de comunicar. No obstante, durante el proceso de producción del discurso, es necesario poner en acción habilidades sociales que le permitan adaptarse a los distintos destinatarios y a las distintas situaciones o entornos. Cuando logramos adaptarnos a los diferentes contextos y utilizar nuestras habilidades sociales, somos capaces de entregar un discurso coherente y con contenido, y en consecuencia, el emisor alcanza el objetivo planteado, junto con esta intención comunicativa, de entregar un discurso que sea comprendido en su totalidad por los destinatarios.

Hemos definido el discurso como una unidad semántico pragmática, donde las oraciones que conforman esta producción tienen significados que dan coherencia al discurso, y que presenta como requisito, ser emitido en un contexto determinado con el fin de compartir información entre los hablantes que participan del proceso comunicativo. Ahora bien, considerando el discurso una unidad, éste presenta dos aspectos característicos y diferentes entre sí, los cuales pueden ser identificados metodológicamente. Estos aspectos que mencionados presentan la particularidad de organizar el contenido del discurso y brindar una estructura formal al mismo.

### **5.1.- ASPECTOS QUE SE RELACIONAN CON LA ORGANIZACIÓN DEL CONTENIDO DEL DISCURSO.**

Como seres humanos podemos tener la habilidad de comprender y expresar, pero si quiero producir un discurso, y tengo la intención de querer hacerlo, sin la materia prima que es el contenido, no podría realizarlo. No obstante, el presentar un discurso con contenido no es algo que ocurre de manera deliberada o al azar, sino que requiere de una organización que le dé sentido y le permita a la vez, poder ser comprendido por los destinatarios. En este marco, la organización del contenido de un discurso dependerá de dos conceptos claves: la coherencia local y la coherencia global.

## 5.2.- COHERENCIA LOCAL.

“La coherencia local es la relación semántica existente entre el significado de una y otra oración en el discurso” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p 7). Para poder establecer estas relaciones entre las oraciones, resulta necesario abordar otro concepto que guarda estrecha relación con la coherencia local, y que corresponde a todos los mecanismos formales, que juegan un rol clave al momento de facilitar estas relaciones entre oraciones, y que se conoce como cohesión. El término de cohesión comprende como ya hemos mencionado, un conjunto de mecanismos formales, los cuales pueden ser sintácticos o semánticos, o bien, una combinación de ambos, los cuales en general cumplen el rol de ser los facilitadores en cuanto a la continuidad de la temática que aborda el discurso, y en dar a conocer las relaciones a nivel de coherencia local.

El concepto de continuidad temática se refiere medularmente, a retomar temas que han sido tratados previamente durante el discurso. Ahora bien, para asegurar la continuidad temática, en el Libro “El Desarrollo Narrativo en Niños” de María Mercedes Pavez, se presentan una serie de estrategias de cohesión, que tienen como fin principal, resguardar esta continuidad dentro del discurso. En términos generales, podemos distinguir estrategias de repetición, estrategias de sustitución, y estrategias de omisión.

Las estrategias de repetición presentan sólo un tipo denominado repetición léxica.

- Repetición léxica: este tipo de estrategia de repetición, se refiere a la habilidad de retomar elementos nominales presentes en una oración en particular y poder repetirlos en otra.

En cuanto a las estrategias de sustitución, éstas se dividen en cuatro tipos:

- Sustitución por deícticos: esta estrategia hace referencia a la habilidad para recuperar un elemento nominal presente en una oración, pero con la característica de que el elemento nominal a utilizar debe ser sustituido por un deíctico, los cuales pueden ser pronombres personales, pronombres demostrativos y, adverbios de lugar. El objetivo de este tipo de estrategias, se orienta en poder identificar, y a la vez, ubicar temporal y espacialmente personas, sucesos, etc.

- Sustitución por pronombres o también conocida como pronominalización: es una de las estrategias más sencillas de entender, puesto que, su objetivo consiste en la capacidad de retomar un elemento que ha sido mencionando previamente, pero empleando ahora un pronombre para aludir al elemento nuevamente.

- Sustitución por posesivos: como su nombre lo indica, es una estrategia que recurre a los adjetivos posesivos para aludir a un elemento mencionado previamente en el discurso.

- Sustitución léxica: estrategia orientada a recuperar también un elemento mencionado previamente, pero sustituyéndolo por expresiones que a nivel semántico guarden relación. Entre estas expresiones semánticas podemos encontrar los sinónimos, hipónimos, hiperónimos o sintagmas nominales.

Ahora bien, finalmente encontramos las estrategias de omisión, las cuales presentan al igual que las estrategias de repetición, un solo tipo.

- Elipsis: es un tipo de estrategia que tiene por objetivo la recuperación de elementos nominales previamente mencionados en el discurso, por medio de la omisión de éstos. En términos sencillos, se omite un elemento que ya no forma parte de la oración de modo explícito, pero que sí forma parte de la oración de modo elíptico.

En este marco de la cohesión, continuaremos con el siguiente punto importante en cuanto a la coherencia local. En la producción del discurso como hemos mencionado anteriormente, se requiere además de una cohesión que logre conseguir la continuidad temática, de una cohesión que permita explicitar las relaciones entre las oraciones presentes en el discurso, en términos de coherencia local.

Esta cohesión que da a conocer las relaciones a nivel de coherencia local, se basa en el siguiente planteamiento: “las formas lingüísticas que permiten explicitar las relaciones de significado entre las oraciones de un discurso son básicamente los conectores. Un grupo particular de ellos son las conjunciones” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 11).

### **5.3.- COHERENCIA GLOBAL.**

“El significado global de un discurso, más general y abstracto que el significado de cada oración, corresponde a la coherencia global. Cuando se aborda este tipo de coherencia, se suele aludir al nivel macroestructural del discurso” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 12). Por tanto, realizando un análisis de esta definición, obtenemos dos nuevos conceptos: el nivel macroestructural y el nivel microestructural. El primero, se relaciona directamente como ya mencionamos, con el contenido general del discurso que pueda entregar un emisor, y que por ende, provocará en los destinatarios procesos que impliquen organizar esta información entregada, para poder finalmente comprender a cabalidad el contenido del discurso. El segundo concepto propuesto, guarda estrecha relación con la coherencia local, la cual en términos sencillos, se refiere a la relación que se pueda establecer a nivel semántico entre las oraciones que conforman finalmente un discurso.

### **5.4.- ESTRUCTURA FORMAL DEL DISCURSO.**

El discurso se caracteriza en forma general, por presentar estructuras formales o también conocidas como superestructuras, que le son propias y que permiten establecer diferencias entre la gama de discursos.

En este marco, la superestructura nos permite organizar el contenido que se desea tratar en el discurso siguiendo un orden preestablecido, y cuya estructura, permitirá identificar un tipo de discurso en particular, basándonos únicamente en el esquema formal utilizado.

### **5.5.- DISCURSO NARRATIVO.**

En términos prácticos, existen diferentes tipos de discursos, entre ellos: el argumentativo, el expositivo, el informativo, el narrativo, entre otros. Si bien la importancia de estos tipos de discursos es en igual medida, existe un proceso cronológico de adquisición y desarrollo de los mismos, siendo el discurso narrativo en términos lingüísticos el primero que se desarrolla, y a su vez el que los niños utilizan con mayor frecuencia.

“Se entiende por discurso narrativo un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 17).

Ahora bien, retomando el concepto de estructura formal del discurso, debemos destacar las propias del discurso narrativo. Dentro de la superestructura del discurso narrativo encontramos:

A. Una presentación, en la cual se debe hablar del personaje y los atributos de éste, además de ubicarlo en un tiempo y un espacio determinado. En forma adicional a los aspectos mencionados, es en la presentación, donde se plantea el problema o conflicto que desencadenará posteriormente la narración.

B. Uno o más episodios, que en términos simples, se refiere a la narración de los acontecimientos que forman parte del discurso narrativo. En este nivel, se deben considerar el objetivo o también conocido como meta, que motivarán al personaje principal a conseguir sus objetivos propuestos. No obstante, dentro del episodio, también deben considerarse los obstáculos que experimentará dicho personaje, y con ello, los resultados, favorables o no, que acarren estos objetivos junto a los obstáculos que debió superar.

C. Por último, como parte de esta estructura formal del cuento, se debe considerar un final, en el cual nuestro personaje principal logre resolver, ya sea de manera positiva o no, aquel conflicto que dio lugar a esta reacción en cadena de hechos y secuencias.

Cuando leemos, llevamos a cabo procesos cognitivos de nivel superior, aumentamos nuestro léxico y somos capaces de viajar a mundos ficticios o no ficticios. La capacidad de leer se adquiere ya en la etapa preescolar, donde los niños comienzan a desarrollar habilidades metalingüísticas para poder comenzar a dar sentido a estos libros llenos de palabras nuevas por conocer e historias por disfrutar.

Existen un sin número de cuentos infantiles disponibles en la literatura, que comparten esta estructura formal y que por ende, nos permite identificarlos y a la

vez establecer diferencias con otros tipos de discursos. Dentro de esta estructura formal de los cuentos infantiles, podemos mencionar que existirá un personaje principal, el cual tendrá características propias, y un problema o conflicto que dará lugar a una serie de eventos. También, se evidencia la presencia de conflictos que el personaje principal deberá resolver para poder conseguir sus objetivos, y por último, un final, en el cual se establece la resolución del problema que originó toda la situación mencionada durante el relato.

No obstante, si bien planteamos la existencia de una estructura formal en los discursos de tipo narrativos, existen diferencias entre los mismos. Por ejemplo, existen discursos narrativos que presentan un nivel de complejidad bajo, conformados por una presentación, un episodio y un final, y otros que si bien presentan una presentación y un final bien definidos, pueden presentar más de un episodio, lo cual los agrupa dentro de la esfera de aquellos discursos narrativos que presentan un nivel de complejidad mayor. Dentro de estos niveles de complejidad creciente de los discursos narrativos, y para términos prácticos, mencionamos aquellos utilizados por los profesionales para evaluar discurso narrativo:

1. El primero corresponde a “La Ardillita Glotona”
2. El segundo conocido como “El Sapito Saltarín”
3. Y por último, un tercer cuento llamado “El Lobo Friolento”

Los tres cuentos previamente mencionados, presentan la característica de ser diferentes tanto en nivel de complejidad como en estructura formal, puesto que, en la “Ardillita Glotona”, nos encontramos frente a un discurso que presenta sólo un episodio y es de un nivel de complejidad bastante bajo. En los dos discursos narrativos restantes, observamos un nivel de complejidad mayor al anterior y con una estructura formal que presenta dos episodios.

Ahora bien, bajo este marco, resulta importante mencionar el porqué de la elección de estos tres cuentos por parte de los profesionales. Diversos estudios plantean que los niños desde edades tempranas logran familiarizarse y por ende, conocer el contenido de ciertos discursos narrativos, como ocurre con “Los tres chanchitos”, “La Caperucita roja”, entre otros. Por ende, evaluar el discurso narrativo con este tipo de cuentos, se traduce en obtener una respuesta, por parte de los estudiantes sometidos a procesos de evaluación, de muy bajo valor clínico. Bajo

esta premisa, es por lo cual se opta utilizar en los procesos de evaluación, instrumentos que no sean conocidos por los sujetos, con el fin de obtener una visión verosímil del rendimiento y de las características que presentan en cuanto al desarrollo y la estructura formal que deberían tener sus relatos.

## **6.- IMPORTANCIA DE LA NARRACIÓN.**

La habilidad para contar experiencias, hechos, historias, ha estado presente desde tiempos remotos y es gracias a ello, que hoy podemos conocer del pasado, de personajes que fueron importantes y que aportaron a nuestra historia.

Las habilidades estrechamente vinculadas al desarrollo y a la producción del discurso narrativo, nos permiten transmitir nuestra experiencia y a la vez ser parte de nuevos hechos. Es así como existen historias que se transmiten de generación en generación, y que por ende, permiten mantener vivas ciertas tradiciones y creencias.

Desde pequeños estamos haciendo uso del discurso narrativo, sea de manera consciente o no, al contar a nuestros amigos o padres por ejemplo, sobre hechos que nos han marcado y que hemos tenido que vivir para establecer nuevas experiencias con nuestro medio, y que por ende, serán claves para un aprendizaje posterior.

El discurso narrativo presenta características esenciales, que a la vez requiere de procesos cognitivos superiores para ser producido. Es así como los sujetos que llevan a cabo producciones narrativas, deben situarse en dos planos: volver al pasado o proyectarse al futuro. Por consiguiente, los sujetos al producir un discurso narrativo ponen en marcha habilidades que requieren como base organizar la experiencia previa que han tenido con el mundo, y por ende, con el aprendizaje que han adquirido de dichas situaciones. Esta habilidad se conoce como descontextualización, que en términos sencillos, permite a los sujetos pasar del presente al futuro, o bien, retroceder del presente al pasado con el fin de formular sus discursos narrativos.

En este marco, la producción del discurso narrativo es un proceso de mayor complejidad para el sujeto que lo emite, puesto que, la responsabilidad y todas las habilidades requeridas para su producción recaen sobre el emisor, quien debe ser capaz de poder establecer relaciones (a nivel mental) de la experiencia como ya hemos mencionado y poder materializar estas nuevas vivencias en un lenguaje hablado o escrito. Por tanto, la materialización de estos contenidos almacenados en nuestro cerebro, exigen que el emisor logre organizar los eventos que desea narrar en una secuencia temporal correcta, para así poder entregar un relato a un

destinatario determinado, que sea coherente y cuyo contenido sea comprendido a cabalidad por los oyentes. Continuando con esta idea, cuando logramos que nuestro discurso narrativo sea comprendido por los oyentes, podemos generar estas reacciones en cadena que mencionamos anteriormente, en las cuales, nuestros relatos puedan ser transmitidos entre las personas o entre generaciones futuras.

Retomando la idea de los planos que incluye la producción del discurso narrativo, resulta importante mencionar por qué sólo se establecen el pasado y el futuro como parte de esta producción. Cuando queremos compartir vivencias con los demás, no formulamos discursos en presente, sino que volvemos al pasado y a partir de ello comentamos una serie de eventos que han sido parte de nuestra vida, o bien, nos proyectamos al futuro, haciendo parte a los destinatarios de nuestras metas u objetivos que tenemos a corto, mediano o largo plazo. Es por ello, que dentro de la estructura formal y la producción del discurso narrativo, se toman como referencia estos dos planos y se excluye el presente, teniendo en cuenta que como emisores no estamos minuto a minuto relatando cada una de las acciones realizadas, o en su defecto, cada una de las vivencias que vamos experimentando.

Pues bien, si establecemos una correlación entre discurso narrativo y la comunicación, podemos evidenciar una gran diferencia en términos de complejidad. Sabemos que la conversación es un proceso bidireccional en el cual se establece un intercambio de información, por tanto, requiere de un emisor y un destinatario como requisito básico, junto a un código en común. Por tanto, en este proceso se puede llevar a cabo una retroalimentación entre los participantes, lo cual favorece a aquellos emisores que presentan déficit en sus habilidades para transmitir o compartir la información, ya que, el destinatario puede intervenir de manera positiva en el proceso adquiriendo el rol de emisor cuando ocurren estos eventos en particular, evitando así, generar un quiebre en la comunicación, y por ende, en la transferencia del contenido informativo. En cambio, en la producción del discurso narrativo, la responsabilidad recae exclusivamente en el emisor, puesto que, es él quien debe compensar, y a la vez buscar estrategias, cuando no presenta las habilidades requeridas para narrar el contenido que desea a los destinatarios. Por tanto, un emisor que produce un discurso narrativo pobre en contenido, sin una estructura formal y sin coherencia, no podrá recurrir al destinatario para evitar un quiebre en su narración, considerando que es el emisor quien tiene conocimiento de

esta nueva experiencia, adquirida en un determinado momento de su vida, y que por tanto, es diferente a las experimentadas por los destinatarios.

Otro punto importante en cuanto al discurso narrativo es su correlación con la lectoescritura y el aprendizaje. Diversos estudios han establecido que aquellos estudiantes que presentan un déficit en la producción del discurso narrativo oral, manifiestan una clara limitación en cuanto a la producción escrita de textos narrativos y por ende, en la comprensión de los mismos. También, muestran dificultad en el manejo de una estructura formal que dé sentido a este discurso, lo cual a su vez, repercute negativamente en el aprendizaje de la lectoescritura. Considerando la premisa que sostienen diversos autores donde “se ha señalado que el discurso narrativo es un puente entre el lenguaje oral y el escrito” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 22).

En términos generales, podemos mencionar que la importancia del discurso narrativo se debe a la puesta en marcha de habilidades de descontextualización, de un aprendizaje previo adquirido por la interacción con el medio, a este nexo establecido con la lectoescritura y por supuesto, a la habilidad de dar una estructura formal a las narraciones, todo lo cual se traduce, en un aspecto importante en los niños que comienzan su etapa escolar.

## 7.- DISCURSO NARRATIVO: DESARROLLO EN NIÑOS.

El discurso narrativo en niños se desarrolla siguiendo un orden cronológico de adquisición según los sujetos y sus habilidades. Bajo este contexto, el desarrollo narrativo en los niños ocurre alrededor de los 5 años de edad, contemplando una estructura formal bien definida y con una secuencia temporal de hechos correcta. No obstante, el desarrollo narrativo continúa en edades posteriores, ajustando de esta manera las falencias previas y dando mayor complejidad por ende a los relatos. Diversos autores han llegado al consenso de que esta adquisición y desarrollo del discurso narrativo ocurre hasta la adolescencia.

Como mencionamos anteriormente, los discursos narrativos se caracterizan por el criterio diferencial ligado al nivel de dificultad que presentan cada uno de ellos, en especial a nivel de episodios que forman parte de esta estructura formal que es propia del género narrativo. Pues bien, el desarrollo del discurso narrativo también va ocurriendo según niveles de complejidad, situando a los sujetos según edades, en cinco rangos determinados de desarrollo narrativo según señala María Mercedes Pavez en el libro “El Desarrollo Narrativo en Niños” (2008):

- En este marco, los niños entre los 2 y 3 años de edad según Pavez, Coloma y Maggiolo (2008), se encuentran en una etapa en la cual los niños enumeran sucesos y acciones, sin un tema central que pueda ser identificado.
- A los 3 años de edad, la autora plantea que los niños logran relatar secuencias en torno a personajes, a un ambiente o tema central, pero establece que estas secuencias carecen de una relación causal y temporal entre ellas. En términos sencillos, los niños en este rango de edad se dedican sólo a describir lo que pueda realizar un personaje.
- Desde los 4 años a los 4 años 6 meses, los niños logran crear relatos que contienen un personaje, un objeto o un suceso. No obstante, si bien en este rango etario, los niños logran producir un discurso narrativo con la presencia de tres elementos (personaje, acción y una consecuencia del tema central), no se evidencia aún la adquisición de un final o un resultado,

que es parte de la estructura formal del discurso narrativo como ya señalamos anteriormente.

- Desde los 4 años 6 meses hasta los 5 años, se logra evidenciar un discurso narrativo que tendrán varios componentes adquiridos durante la etapa mencionada anteriormente (rango etario de 4 años a 4 años 6 meses), pero es en este rango, donde se comienzan a observar algunas relaciones causales y temporales, y como hito de adquisición nuevo, la aparición de un final, aunque abrupto y sin relación con la cadena de eventos que dieron origen a la trama, junto con la presencia de episodios incompletos, que serán claves para el desarrollo de una estructura formal y bien definida en edades posteriores.

- Finalmente, la autora nos presenta un quinto rango etario, que comprende a niños desde los 5 años de edad hasta los 7 años. En este nivel, se plantea que los niños relatan historias con un tema central, con personajes y trama. Por tanto, los niños agrupados entre estas edades, logran tener un discurso narrativo con una estructura formal bien definida, en la cual se evidencia una presentación, uno o más episodios y un final, que ya no es abrupto, sino que guarda relación con la serie de eventos desencadenados a causa del problema inicial que presenta la historia. Por consiguiente, en este rango etario, se observan relaciones causales y temporales con un orden lógico.

Continuando con la escala de desarrollo narrativo propuesta en el libro de María Mercedes Pavez, se pueden agrupar estos rangos etarios en tres etapas de desarrollo narrativo:

1. Sin estructura.
2. Etapa de transición.
3. Etapa de estructura.

En la etapa denominada sin estructura, encontramos a los niños que logran producir discursos narrativos en torno a una o dos oraciones, a aquellos que aglutinan secuencias de acciones o que agrupan de forma enumerativa en torno a un personaje. No obstante, en esta etapa también es posible encontrar a niños que

no logren producir discursos narrativos, en cuyos casos, resultan importante realizar una evaluación a fondo para determinar la causa que da origen a que no formulen relatos.

Ahora bien, en la etapa de transición es posible encontrar a todos aquellos niños que lleven a cabo producciones narrativas en torno a dos de los tres elementos esenciales dentro de la estructura formal del discurso narrativo. Es decir, en esta etapa los niños logran producir relatos en torno a un personaje y un episodio, pero ambos de manera incompleta, sin evidenciar una relación causal y temporal entre las secuencias que hace. Resulta importante destacar que el nivel de transición no contempla un final aún, pero que es una etapa considerada como la base para la posterior adquisición de la estructura formal del discurso narrativo en los niños.

Finalmente, encontramos la etapa de estructura, en la cual los niños ya dan un aspecto formal a sus discursos, pero que puede subdividirse a su vez en tres tipos según el libro “El Desarrollo Narrativo en Niños”:

- Estructura Tipo I: si bien el discurso narrativo ya va adquiriendo una estructura formal que permitirá diferenciarlo entre los demás tipos de discursos, es en este nivel donde se logra evidenciar una presentación y episodio bien definidos, pero donde sólo uno de los dos presentará una organización y estructura completa.

- Estructura Tipo II: en este nivel dentro de la subdivisión de la etapa de estructura, podemos encontrar a los niños que presenten como parte de la estructura formal del discurso narrativo, una presentación y un episodio, ambos completos, pero aún sin lograr producir un final, ya sea abrupto o como resultado del problema que dio origen a la secuencia de eventos relatados en el discurso de los niños. Resulta importante destacar, que en la estructura tipo II, los niños comienzan a producir sus discursos narrativos agregando ciertas características a este personaje principal y situándolo dentro de un espacio determinado.

- Estructura Tipo III: por último, en esta sub etapa, encontramos una estructura formal del discurso narrativo bien clara y definida. Es decir, los niños a este nivel son capaces de producir sus relatos con la estructura

de presentación, episodio o episodios, más un final claro y relacionado con los eventos narrados. Además de considerar a niños que logran dar una estructura formal a sus relatos, esta sub etapa comprende también, a aquellos estudiantes que enriquecen aún más sus producciones, adicionando episodios que presenten una meta clara, y presentaciones con atributos y espacios correctamente relacionados con el personaje de sus narraciones.

En resumen, el desarrollo del discurso narrativo en los niños ocurre de forma gradual y cronológica (contemplando incluso la etapa de la adolescencia), y va a depender de las habilidades previamente adquiridas por los menores, y por ende, de la indemnidad de funciones cognitivas, de la capacidad de aprendizaje y de algún tipo de trastorno que pueda estar asociado. No se debe olvidar, que como en todo orden de cosas, existen niños que rinden diferente al resto de sus pares y que logran éxitos en sus producciones narrativas acordes a sus capacidades individuales, y a los mediadores que determinan el nivel de ayuda que necesita cada uno de los estudiantes para lograr un rendimiento óptimo dentro de los rangos esperados para los niños con sus características.

### **7.1.- DISCURSO NARRATIVO: PERSPECTIVA INTEGRATIVA.**

En estricto rigor, hemos definido anteriormente el discurso como “una unidad semántico pragmática constituida por una secuencia de oraciones cuyos significados se relacionan coherentemente en torno a un tema, y que es emitida con una determinada intención comunicativa en una situación concreta” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 5), y en particular, al discurso narrativo como “un conjunto de oraciones organizadas coherentemente que alude a una sucesión de acontecimientos, relacionados temporal y causalmente, y caracterizados por su complicación y orientación hacia una resolución” (Pavez, Coloma y Maggiolo, 2008, p. 17).

En este marco, y considerando las definiciones ya planteadas, debemos tener presente que el discurso narrativo no está presente exclusivamente en estudiantes con un desarrollo lingüístico normal, sin patologías de base, entre otros

múltiples factores, sino que también, es posible llevar a cabo procesos de evaluación y determinar el desarrollo cronológico de éste en estudiantes con determinadas características como lo son aquellos que presenten discapacidades visuales o invidencia.

“Existen diversas variantes para producir textos: dictados, copia y elaboración personal, cada una con unas intenciones determinadas” (*Revista de Educación, 343, 436*). Por tanto, la elaboración del discurso narrativo en estudiantes con discapacidad visual o invidencia, requiere de una intención por parte de ellos para poder formular relatos con una estructura formal determinada, y por ende, deben ser evaluados de manera particular, atendiendo a las capacidades individuales y las formas de comunicación que ellos presenten. En este contexto, resulta necesario recordar que la producción de textos narrativos no sólo se limita a la producción por medio del lenguaje oral, sino también a la producción de estos mismos mediante la escritura, la cual puede variar según las discapacidades asociadas, como ocurre en ciertos casos donde “puede resultar recomendable o necesario que el niño con escasa visión aprenda y use el sistema Braille de forma complementaria o alternativa al tradicional” (*Revista de Educación, 343, 434*).

Los estudios del discurso narrativo en estudiantes con discapacidad visual o invidencia son limitados, no obstante, Rodríguez (2007), plantea en la *Revista de Educación* el estudio de textos narrativos, en estudiantes con las características ya mencionadas, mediante la elaboración personal con las siguientes características:

- a) Textos narrativos que contenían un tema de libre elección por parte de los estudiantes.
- b) Textos narrativos producidos en un contexto normalizada y lo más familiar posible para los estudiantes, como lo es la sala de clases por ejemplo.
- c) Textos narrativos sin restricciones, haciendo referencia a las habilidades propias de cada uno de los estudiantes.
- d) Y por último, el estudio dentro de sus objetivos, hace referencia y especial énfasis a evitar que los estudiantes puedan sentir que están siendo constantemente evaluados, para así lograr una producción lo más verosímil posible.

El estudio realizado por Rodríguez (2007), contempló una muestra reducida de tan sólo 17 alumnos con problemas visuales, dentro de los cuales, se encontraban estudiantes con baja visión y escritores invidentes, cuyo núcleo de

estudio fue un aspecto de la gramática, la sintáctica, debido a que los errores en este nivel suelen ser frecuentes. En este marco, los estudiantes evaluados presentaron disfunciones en la concordancia, elementos de proposición gramatical, predicado verbal y disfunciones en la subordinación.

En este marco, Rodríguez (2007) logró obtener dentro de sus resultados, una clara diversidad en el ámbito de la expresión a nivel escrito, siendo ésta una de las habilidades básicas con mayor heterogeneidad a nivel de desarrollo, considerando que la expresión escrita depende de un gran número de factores, dentro de los cuales, las deficiencias visuales juega un rol clave. “Pero dentro de esa diversidad, es diferente el dominio o la capacidad sintáctica general de los alumnos con baja visión e invidentes. Estos últimos han obtenido en esta investigación mejores resultados en cuanto a la producción de errores sintácticos” (*Revista de Educación, 343, 446*).

Lo anterior, podría ser explicado desde la perspectiva que resalta la capacidad analítica que presentan los estudiantes que dominan la lectura y escritura Braille, los cuales son más detallistas y tienden a llevar a cabo procesos cognitivos de atención y concentración a un nivel por encima de los estudiantes que utilizan la escritura y lectura tradicional. Esto, debido a que los estudiantes que dominan el sistema Braille revisan una y otra vez las producciones, con el fin de detectar errores en los textos que puedan interferir en el contenido global, y por ende, en la interpretación de los mismos posteriormente.

Si bien, el estudio planteado por Rodríguez (2007), resulta interesante, surge la necesidad de ampliar el marco de investigación entre los profesionales dedicados al trabajo con estudiantes con discapacidad visual e invidencia, sobre todo, en la muestra a utilizar, considerando una población muestral más amplia, con el fin, de obtener un visión aún más verosímil y característica del grupo de estudiantes sometidos a procesos de evaluación, poniendo especial énfasis en los errores sintácticos más recurrentes en estos estudiantes.

## **8.- PROCESO DE EVALUACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO EN NIÑOS.**

Cuando hablamos de la evaluación del discurso narrativo, debemos concebir su análisis contemplando dos aspectos importantes: en primer lugar la producción del discurso narrativo y posteriormente, la comprensión del discurso narrativo.

El proceso de evaluación del discurso narrativo considera el evaluar los guiones según varios autores, los cuales corresponden secuencias que el niño realiza a diario, ya sea en su ambiente familiar o escolar, y que son precursores del discurso narrativo formal. No obstante, con fines prácticos consideraremos la evaluación del discurso narrativo desde la producción y comprensión, teniendo presentes aquellos estudiantes que se debieran agrupar en una edad en la cual ya son capaces de estructurar formalmente un discurso narrativo.

Retomando lo mencionado en el concepto de discurso narrativo, debemos establecer que el proceso de evaluación en los estudiantes contempla el presentar instrumentos que no sean conocidos por ellos, con el fin de obtener respuestas verosímiles y no antecedentes que no logren reflejar la realidad clínica de los menores. En este marco, en el libro de María Mercedes Pavez, se recomienda utilizar tres cuentos (discursos narrativos) de diferente complejidad, mencionados a continuación desde el más sencillo al más complejo:

1. La Ardillita Glotona.
2. El Sapito Saltarín.
3. El Lobo Friolento.

En este marco, se evidencia que el primer cuento destinado a evaluar el discurso narrativo en estudiantes, presenta un solo episodio, mientras que, tanto el segundo como tercer cuento, presentan una superestructura en la cual encontramos dos episodios. Como ya mencionamos, estos cuentos son de complejidad creciente, y por tanto, en el “Lobo Friolento” además de presentar dos episodios, encontramos una presentación mucho más compleja a diferencia de los dos cuentos anteriores. Es por tanto, muy importante realizar el proceso de evaluación del discurso narrativo en niños, presentando los instrumentos de evaluación en el orden señalado.

En estricto rigor, el poder llevar a cabo procesos de evaluación del discurso narrativo en los estudiantes (tanto pre escolares como escolares), que comprendan la producción y comprensión del mismo, nos entrega las herramientas necesarias como profesionales, para poder determinar las bases y criterios de intervención del discurso narrativo en cada uno de los estudiantes, considerando siempre, las características individuales y la presencia o no de trastornos asociados.

### **8.1.- EVALUACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO.**

Al abordar el tema de la evaluación del discurso narrativo, en términos de producción del mismo, debemos tener presente que este proceso de evaluación puede ser aplicado a niños tanto en etapa pre escolar como escolar.

El proceso de evaluación requiere de un examinador que esté capacitado y familiarizado previamente con el instrumento a aplicar, puesto que, es durante la evaluación donde los profesionales dan marcha a las habilidades de interacción y estrategias necesarias para lograr un proceso de evaluación óptimo.

El examinador capacitado, lleva a cabo la evaluación de la producción del discurso narrativo del niño, considerando el siguiente orden:

- El evaluador debe comentar en un inicio de qué tratará la evaluación, estableciendo los criterios y métodos de evaluación, con el fin de familiarizar a los estudiantes con el proceso.
- Luego, el examinador deberá leer cada uno de los cuentos indicados (La Ardillita Glotona, El Sapito Saltarín y El Lobo Friolento) de forma independiente, considerando el orden de complejidad establecido.
- Una vez finalizado el relato por parte del examinador, se debe solicitar al estudiante que relate el cuento que acaba de oír. En este punto, el examinador deberá grabar la narración del menor, con el fin de obtener un análisis más objetivo de la producción del discurso narrativo de los menores.
- Posterior a la producción del estudiante, el examinador deberá transcribir lo más fidedignamente posible la respuesta del menor.
- Contando con la producción del cuento del estudiante en una hoja (escrito tal cual lo elicitó el menor), el examinador deberá analizar la estructura de los

relatos del menor, con el fin de identificar la superestructura que contemple presentación, episodio (s) y final. Ahora bien, puede ocurrir que los estudiantes evaluados no sean capaces de estructurar cuentos, por ende, no sería posible evidenciar en sus relatos la estructura formal de su discurso narrativo.

- Una vez analizado cada uno de los cuentos presentados individualmente, el examinador debe clasificar a los estudiantes dentro de dos grupos: un grupo que comprenda a aquellos estudiantes que no logran estructurar sus relatos y otro grupo que comprenda a todos los menores que sí presentan una estructura en sus relatos.

Continuando con el análisis de las producciones narrativas elicitadas por los estudiantes, y considerando estos dos grupos mencionados, el examinador deberá clasificar a los estudiantes evaluados según las tres etapas que comprende la escala de desarrollo narrativo, utilizada para evaluar la repetición de los tres cuentos.

En este marco, cuando el examinador tiene como objetivo clasificar a los estudiantes sometidos al proceso de evaluación de sus producciones narrativas en una de las tres etapas de la escala de desarrollo narrativo, debe considerar siempre, que en esta fase de la evaluación, se tienen que incluir los tres cuentos elicitados por los menores. Es decir, el examinador debe considerar la estructura formal que prima en las tres producciones del menor, y bajo ese criterio, clasificar a cada uno de los estudiantes en alguna de las siguientes etapas (no se realizará un detalle de cada una, puesto que, ya mencionamos en extenso las tres en forma individual, en el capítulo “Discurso Narrativo: Desarrollo en Niños):

1. Sin estructura.
2. Etapa de Transición.
3. Etapa de Estructura.

Finalmente, una vez completado el proceso de clasificación de los estudiantes, según la etapa en que se encuentran a nivel narrativo, el examinador deberá determinar si existe o no una estructura formal en sus relatos, considerando la edad cronológica del menor. Si los estudiantes logran estructurar sus producciones, se deberá establecer el tipo de estructura que están empleando los

menores y si corresponde o no corresponde a su edad, caso contrario, se deberá informar la edad narrativa en la cual se encuentran los estudiantes sometidos al proceso de evaluación con estos tres cuentos mencionados con anterioridad.

## **8.2.- EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO.**

Como ya hemos mencionado, la evaluación del discurso narrativo en los estudiantes, en términos de comprensión, corresponde al segundo paso dentro de este proceso evaluativo.

Para evaluar la comprensión del discurso narrativo, en los menores sometidos al proceso de evaluación, el examinador deberá considerar los mismos cuentos presentados en la etapa de análisis de la producción de narraciones por parte de los estudiantes.

No obstante, si bien el evaluar el discurso narrativo en términos de comprensión, requiere como base los pasos realizados en la etapa de producción, a nivel de análisis establece criterios bien definidos.

En este marco, evaluar la comprensión de las narraciones elicitadas por los estudiantes, requiere de tres cuestionarios mencionados en el libro “El Desarrollo Narrativo en Niños” de María Mercedes Pavez (2008), uno para cada cuento. Cada uno de los cuestionarios, fue construido en base a dos tipos de preguntas: literales e inferenciales.

Ahora bien, cada cuento presenta diferencias en la cantidad de preguntas literales o inferenciales que forman parte del cuestionario. Es decir, en el cuento “La Ardillita Glotona” la autora plantea un cuestionario de 9 preguntas, que comprende 6 preguntas literales y 3 de tipo inferencial. En cuanto a los dos cuentos restantes, “El Sapito Saltarín” y “El Lobo Friolento”, la autora plantea un cuestionario constituido por 10 preguntas, dentro de las cuales 7 son de tipo literal y 3 de tipo inferencial.

Bajo este proceso de evaluación, y considerando los tipos de preguntas que forman parte de la prueba de comprensión, resulta necesario establecer las diferencias entre estos dos tipos de preguntas. En primer lugar, las respuestas de tipo literal, están orientadas a la estructura formal que tienen los tres cuentos

evaluados, es decir, a la presentación, el (los) episodio (s) y final, y cuyas respuestas se basan en la información que se entregó en cada cuento. Por otra parte, las preguntas de tipo inferencial, requieren de mayores habilidades por parte de los estudiantes, puesto que, las respuestas no están explícitas en la información entregada en los cuentos, sino que dependerá medularmente, de la experiencia previa y del conocimiento que presente el estudiante.

Por tanto, la prueba de comprensión del discurso narrativo de los niños, se lleva a cabo por medio de un cuestionario aplicado después de evaluar la producción de un cuento en particular. Es decir, si evaluamos el discurso narrativo de los estudiantes con el cuento "El Sapito Saltarín", luego de analizar sus respuestas en términos de producción, el examinador aplicará el cuestionario dirigido a ese cuento en particular, con el fin de obtener una visión general del rendimiento, en términos comprensivos, por parte del estudiante.

Una vez realizada la evaluación del discurso narrativo en los estudiantes, desde la perspectiva de la comprensión, se analizan sus respuestas y se llevan a una tabla de percentiles, las cuales indican al examinador si el estudiante se encuentra dentro del rango etario que le corresponde, o si bien, presenta un déficit para su edad.

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO.**

## **CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO**

### **1.- DISEÑO METODOLÓGICO.**

Esta investigación se llevó a cabo bajo un enfoque cuantitativo, de manera tal que al establecer las variables de mediación, producción del discurso narrativo y comprensión del discurso narrativo, con el fin de comprobar las hipótesis planteadas. Vale decir; al haber mediación existe mejor producción del discurso narrativo, por el contrario al no existir mediación, existe un menor nivel de producción del discurso narrativo.

Según Hernández, Fernández y Baptista (2010), el diseño metodológico que sostiene esta investigación es no experimental, y se realiza a través de un diseño correlacional/causal, ya que estudiaremos la relación de las variables antes mencionadas, y descriptivo al caracterizar las etapas del desarrollo narrativo en que se encuentran los estudiantes.

## **2.- MUESTRA.**

Para elegir los participantes de la muestra en estudio se requerirá seleccionar, de la población de estudiantes que presentan Necesidades Educativas Permanentes y que asisten a Programas de Integración Escolar del sistema municipal de la ciudad de Puerto Montt, a aquellos que presentan Discapacidad intelectual Leve y que cursen segundo ciclo básico, de manera de quedar con la muestra requerida para el estudio. De este modo se establecerán los siguientes criterios de inclusión y exclusión:

### **2.1.- CRITERIOS DE INCLUSIÓN.**

- Estudiantes que cursen segundo ciclo básico en Establecimientos Educativos de la Municipalidad de la ciudad de Puerto Montt
- Estudiantes que asistan a Programas de integración Escolar con Necesidades Educativas Permanentes en Establecimientos Educativos de la Municipalidad de la ciudad de Puerto Montt
- Estudiantes que presenten Discapacidad intelectual Leve de los Programas de integración Escolar con Necesidades Educativas Permanentes en Establecimientos Educativos de la Municipalidad de la ciudad de Puerto Montt.

### **2.2.- CRITERIOS DE EXCLUSIÓN.**

- Estudiantes que cursen primer ciclo básico y educación prebásica en Establecimientos Educativos de la Municipalidad de la ciudad de Puerto Montt.
- Estudiantes que asistan a Programas de integración Escolar con Necesidades Educativas Transitorias en Establecimientos Educativos de la Municipalidad de la ciudad de Puerto Montt.

- Estudiantes que presenten Discapacidad intelectual Limítrofe, moderado y severo de los Programas de integración Escolar con Necesidades Educativas Permanentes en Establecimientos Educativos de la Municipalidad de la ciudad de Puerto Montt.

La población definida para este estudio está compuesta por 226 estudiantes que presentan Necesidades Educativas Permanentes, específicamente discapacidad intelectual leve, que asisten a segundo ciclo básico en Programas de Integración Escolar en 23 establecimientos municipales de la ciudad de Puerto Montt.

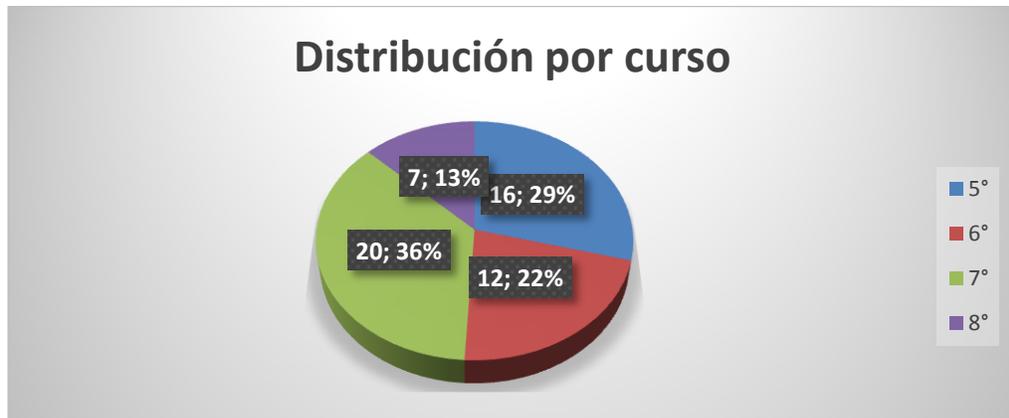
Mediante un muestreo aleatorio simple se eligió 6 conglomerados, de los cuales se constituyó la muestra con el 100% de los estudiantes de dichos establecimientos educacionales, equivalente a 55 sujetos, con un error de muestreo del 8 %.

Los establecimientos que componen la muestra se establecen en el siguiente cuadro.

Establecimiento	Población	Muestra
Escuela Licarayen	13	11
Escuela Arturo Prat	7	7
Escuela Libertad	11	10
Escuela Chiloé	9	7
Escuela Los Alerces	15	14
Escuela Miramar	6	6
<b>TOTAL</b>	<b>61</b>	<b>55</b>

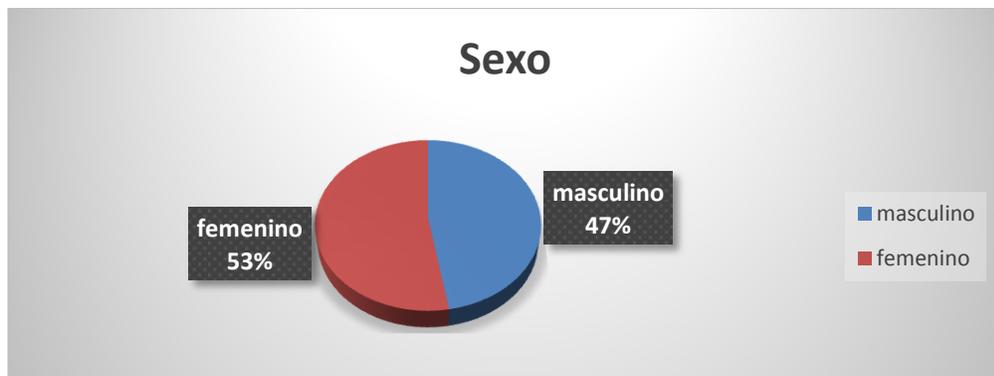
### 2.3.- DISTRIBUCIÓN POR CURSO.

Los estudiantes participantes en la investigación, asistían a segundo ciclo de la enseñanza básica, vale decir desde 5° a 8° de enseñanza básica. Del total de individuos evaluados 16 corresponden a 5° año básico, 12 a 6° año básico, 20 a 7° año básico y 7 a 8° año básico, como lo muestra el siguiente gráfico.



### 2.4.- DISTRIBUCIÓN POR SEXO.

De los 55 estudiantes que componía la muestra que se evaluó en esta investigación, 29 de ellas corresponden al sexo femenino y 27 al sexo masculino, como lo muestra el siguiente gráfico.



### **3.- RECOLECCIÓN DE DATOS.**

La recolección de los datos de la muestra seleccionada se realizó en dos etapas bien delimitadas.

#### **3.1.- PRIMERA ETAPA.**

La primera etapa consistió en verificar el diagnóstico de los estudiantes elegidos con la educadora diferencial a cargo de educación especial dentro del establecimiento educacional y luego llenar un consentimiento informado para realizar la evaluación del discurso narrativo, estos pasos se describen a continuación:

- **EVALUACIÓN PSICOMÉTRICA.**

Se seleccionó a los estudiantes revisando el diagnóstico psicométrico realizado por el Psicólogo del establecimiento, de este modo elegir a los estudiantes que tengan un diagnóstico de Discapacidad intelectual Leve.

- **CONSENTIMIENTO INFORMADO (Anexo 1).**

Se elaboró una autorización tipo que permitió por un lado informar a los padres de los estudiantes seleccionados sobre la evaluación y por otra que pudieran entregar la autorización para la evaluación de sus hijos en esta investigación.

#### **3.2.- SEGUNDA ETAPA.**

La segunda etapa consistió en la evaluación propiamente tal del discurso narrativo, para ello se aplicó la prueba de Evaluación del discurso narrativo EDNA a los estudiantes antes seleccionados para la muestra, se evaluó en primera instancia la producción y después la comprensión del discurso narrativo:

## - **EVALUACIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO (EDNA).**

Se evaluó el discurso narrativo en los estudiantes seleccionados, a los que se aplicó las dos subpruebas tanto la de evaluación de la producción como la de comprensión:

### **A. Evaluación de la Producción de Narraciones.**

En la Evaluación de la Producción de Narraciones se logró obtener los relatos de los estudiantes evaluados para su posterior análisis e interpretación de sus resultados. En este contexto se estableció como objetivo presentar cada uno de los cuentos considerando diferentes metodologías, las cuales incluían presentar uno de ellos en su forma original (sin modificaciones), el segundo y tercero, contemplaron una “ayuda” otorgada por el examinador, que para efectos prácticos llamaremos mediación, la que podía ser en forma gráfica o lingüística. Por consiguiente resulta necesario señalar que los cuentos con y sin mediaciones, fueron presentados de forma aleatoria a cada uno de los estudiantes seleccionados. Una vez que el joven escuchaba el texto se le solicitaba que llevara a cabo la producción del mismo con el fin de grabar su discurso para su posterior análisis.

### **B. Evaluación de la Comprensión de Narraciones**

En la Evaluación de la Comprensión de Narraciones, se evidencia la capacidad del estudiante de llevar a cabo procesos cognitivos, que impliquen organizar el contenido del discurso entregado para poder responder una serie de preguntas destinadas a evaluar su nivel comprensivo. Este aspecto de la evaluación, se realizó una vez finalizada la evaluación del discurso en términos de producción.

A modo de resumir la tarea ofrecida a los estudiantes podemos dividir el proceso en los siguientes pasos:

1.- El examinador lee los tres cuentos a los estudiantes; uno sin mediación, otro con mediación gráfica y el otro con mediación lingüística.

2.- Luego de cada lectura se le pide al estudiante que reproduzca el cuento escuchado con el objetivo de grabar su relato para su posterior análisis.

3.- En el tercer paso, después de la producción del cuento, se aplicó un cuestionario orientado a conocer el desempeño a nivel receptivo de los estudiantes.

## **4.- DESCRIPCIÓN DE LOS INSTRUMENTOS APLICADOS.**

### **4.1.- PRUEBA EDNA (Evaluación del Discurso Narrativo).**

Esta prueba presenta dos subpruebas una de ellas para evaluar la producción de narraciones y otra para evaluar la comprensión de las narraciones.

### **4.2.- INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA PRODUCCIÓN DE NARRACIONES.**

Este instrumento consta de tres etapas: a) elicitación y registro de las narraciones; b) análisis de las narraciones, y c) determinación del desarrollo narrativo del niño.

**a) Procedimientos de elicitación y registro de las narraciones:** para la elicitación y el registro de las narraciones se utilizaron los tres cuentos establecidos en este instrumento de evaluación, los que fueron creados con este fin por lo que eran desconocidos por los estudiantes evaluados. Los cuentos que se utilizaron fueron: “La ardillita glotona, El sapito saltarín y El lobo friolento”, cuyas características se abordan a continuación. Evidencian claramente la superestructura con las categorías de presentación, episodio y final. Poseen distinta complejidad narrativa. *La ardillita glotona* se estructura con un episodio, *El sapito saltarín* con dos episodios y *El lobo friolento* con una presentación más desarrollada y dos episodios. Relatan acontecimientos ocurridos a personajes que son animales con características humanas. Se exponen dificultades que los personajes resuelven al final del cuento (Pavez, 2008, p. 89). Cada cuento se leerá al estudiante con naturalidad, después se le solicitará que lo cuente en forma oral, la reproducción se grabará para su posterior análisis. Los cuentos se presentarán en complejidad creciente, vale decir, primero *la ardillita glotona*, luego *el sapito saltarín* y finalmente *el lobo friolento*.

En la etapa de elicitación de los cuentos se realizaron las modificaciones propuestas para esta investigación y se ofrece al estudiante evaluado una serie de

ayudas que para efectos prácticos como ya hemos mencionados llamaremos “mediación” con el objetivo de comprobar la hipótesis planteada.

Cada uno de los cuentos tiene tres versiones:

- La primera versión consiste en presentar cada uno de los cuentos sin modificación del texto original, a los que llamamos Cuentos “sin mediación” (Anexo 2),

- La segunda versión de los cuentos corresponde a la entrega de una mediación o ayuda, que llamamos “mediación de tipo gráfica”, en donde cada uno de ellos se presentó con la ayuda de cuatro láminas que grafican la evolución de éste, junto con la producción del texto original; la ardillita glotona con mediación gráfica (Anexo 3), el sapito saltarín con mediación gráfica (Anexo 4) y el lobo friolento con mediación gráfica (Anexo 5)

- La última versión corresponde a la entrega de una mediación o ayuda, que llamamos “mediación de tipo lingüística”, en donde cada cuento en su texto original fue acompañado de significados de cuatro o cinco palabras que presentaban una complejidad mayor a las otras. (Anexo 6)

La presentación de los cuentos se realizó en forma aleatoria en donde a los estudiantes evaluados siempre se les mostró; uno de los cuentos sin mediación, otro de los cuentos con mediación gráfica y el otro con mediación lingüística. De manera tal que las alternativas fueron:

a.- Cuento La Ardillita Glotona “sin mediación” + cuento El Sapito Saltarín “con mediación gráfica” + cuento El Lobo friolento “con mediación lingüística”.

b.- Cuento La Ardillita Glotona “con mediación lingüística” + cuento El Sapito Saltarín “sin mediación” + cuento El Lobo friolento “con mediación gráfica”.

c.- Cuento La Ardillita Glotona “con mediación gráfica” + cuento El Sapito Saltarín “con mediación lingüística”+ cuento El Lobo friolento “sin mediación”.

**b) Análisis de las narraciones:** El análisis de las narraciones se realizó luego de la elicitación de la producción del estudiante, y se establecieron puntajes de acuerdo a la “hoja de análisis de la producciones” (Anexo 7), en las que podremos encontrar dos casos, el primero de ellos consiste en que el estudiante realice emisiones de los cuentos *sin estructura narrativa*, en esta etapa se extiende desde que el estudiante no cuente nada, o emita una o dos oraciones, o aglutinar

oraciones o estados, o agrupar enumerativamente en torno a un personaje o formular una secuencia de <<obstáculo + resultado>> o <<acción + obstáculo>> (Pavez, 2008, p. 94); el segundo caso es que el estudiante logre emitir los cuentos *con estructura narrativa*. En cualquiera de los casos mencionados anteriormente se debe asignar el puntaje correspondiente al desempeño del estudiante y concretar un puntaje final.

**c) Determinación del desarrollo narrativo:** Una vez realizado el análisis de cada uno de los cuentos se podrá conocer el desarrollo narrativo del estudiante evaluado y de esta manera establecer si éste corresponde a un desarrollo esperado para la edad del estudiante o de manera contraria se supondrá que existe en déficit narrativo.

#### **4.3.- INSTRUMENTO PARA EVALUAR LA COMPRENSIÓN DE NARRACIONES.**

Esta prueba se aplicará luego de la elicitación de cada cuento, de igual forma que en la evaluación de la producción de las narraciones el orden entregado será: *la ardillita glotona, el sapo saltarín y el lobo friolento*; en esta ocasión cada estudiante deberá responder un cuestionario referido a la comprensión de cada cuento relatado, cada cuestionario se compone tanto de preguntas literales como inferenciales. El cuento de La ardillita glotona posee 9 preguntas, 6 de ellas literales y 3 inferenciales, en tanto El sapito saltarín y El lobo friolento se componen de 10 preguntas, 7 de ellas literales y 3 inferenciales; el total de la prueba se compone de 29 preguntas, 20 de ellas literales y 9 inferenciales. (Pavez, pág 123, 2008). (Anexo 8)

## **CAPITULO IV: ANÁLISIS DE RESULTADOS.**

## CAPITULO IV: ANALISIS DE RESULTADOS.

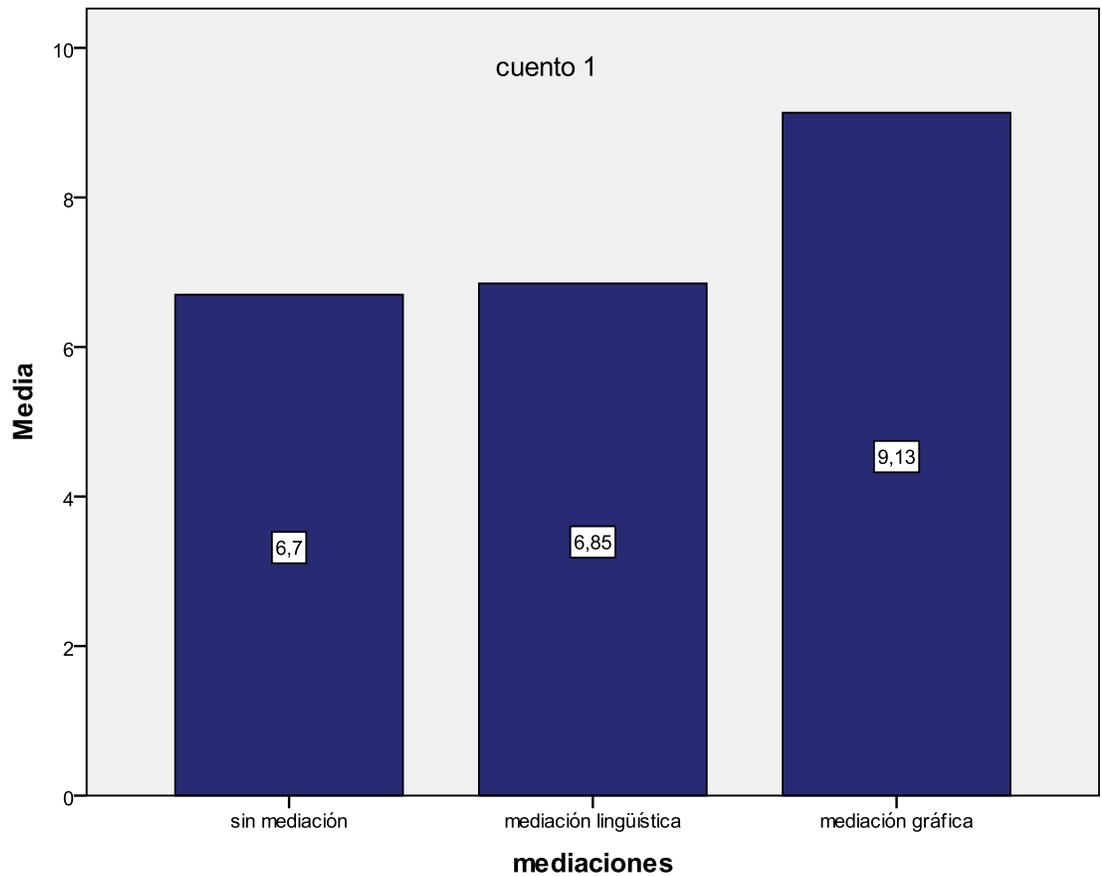
1.- COMPARACIÓN DE LA PRODUCCIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO CON Y SIN MEDIACIÓN EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

a) **Comparación de los grupos de mediación en cada cuento por separado**

Cuento 1 “La Ardillita Glotona”

Comparación de las tres mediaciones en Cuento 1

	N	Media	Desviación Estandar	Min	Max
sin mediación	19	6,84	3,40	2	13
mediación lingüística	20	7,05	2,74	2	12
mediación gráfica	16	9,94	2,38	6	13
Total	55	7,82	3,157	2	13



Se aprecia una diferencia a favor de los niños que reciben mediación gráfica, que se ve ratificada por el contraste de ANOVA que arroja diferencias significativas ( $F=6,063$   $p=0,04$ ) y mediante el test de Bonferroni se confirma que esa diferencia se encuentra entre el grupo de mediación gráfica y los otros dos al 95% de confianza

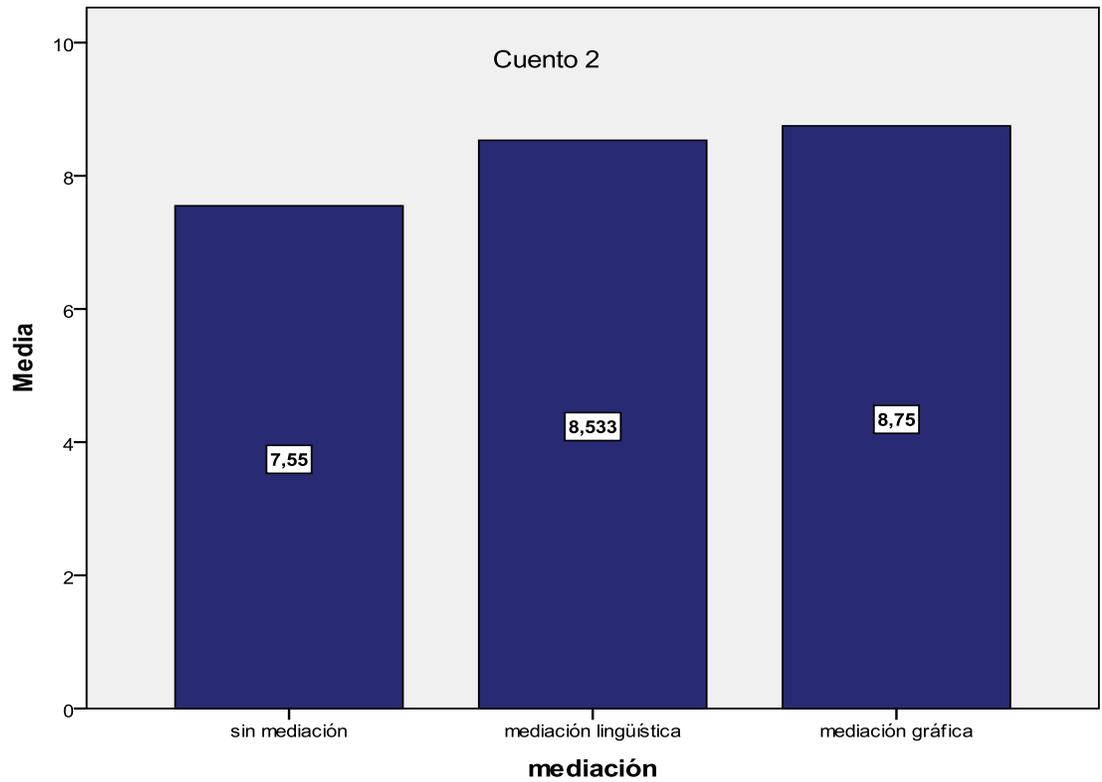
## Cuentos 2 “El Sapito Saltarín”

El segundo cuento que corresponde “El Sapito Saltarín” en su estructura formal encontramos presentación, 2 episodios y final, por lo que su complejidad es mayor que el primer cuento.

### Comparación de las tres mediaciones en Cuento 2

	N	Media	Desviación Estandar	Min	Max
sin mediación	20	7,55	2,874	2	13
mediación lingüística	15	8,53	2,532	6	13
mediación gráfica	20	8,75	3,226	1	13
Total	55	8,25	2,920	1	13

Gráfico Comparación de las tres mediaciones en Cuento 2



En este segundo cuento no se encuentran diferencias significativas al realizar la comparación de cada uno de las mediaciones: sin mediación, mediación lingüística y mediación gráfica con el contraste de ANOVA con  $F=0,936$  no significativo

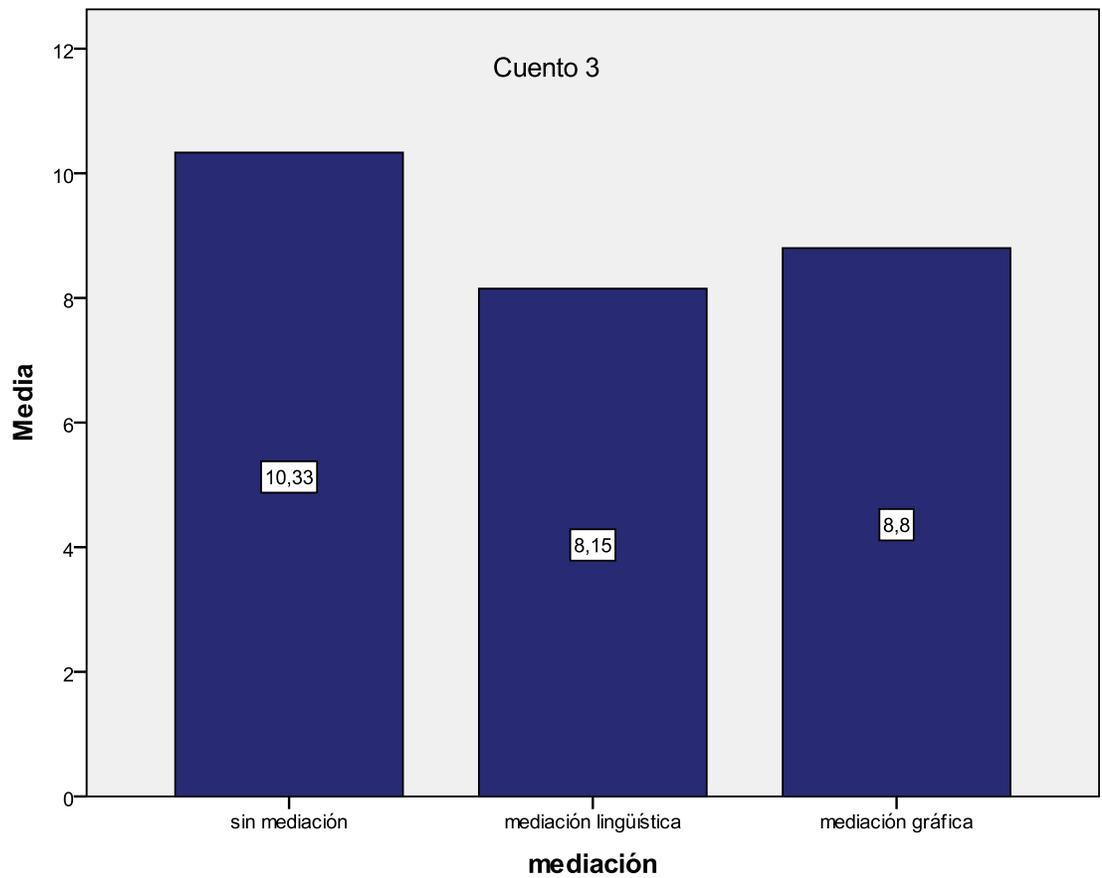
### Cuento 3 “El Lobo friolento”

El tercer cuento que corresponde a “El Lobo Friolento” y en su estructura formal encontramos una presentación mas amplia y compleja, 2 episodios y final, por lo que su complejidad es mayor que el primer cuento y segundo cuento.

### Comparación de las tres mediaciones en Cuento 3

	N	Media	Desviación Estandar	Min	Max
sin mediación	15	10,33	2,870	6	13
mediación lingüística	20	8,15	3,014	1	13
mediación gráfica	20	8,80	2,262	6	13
Total	55	8,98	2,812	1	13

Gráfico Comparación de las tres mediaciones en Cuento 3



En el cuento 3 la diferencia global entre los dos grupos fue significativa con confianza 93% (con un p-valor 0,068) y se hallaron diferencias significativas con el test LSD entre el grupo sin mediación y el de mediación lingüística a favor del primero.

## b) Comparación Global sin importar el cuento:

Comparación global de los resultados sin importar el cuento al que pertenecen:

	N	Media	Desviación Estandar
Sin mediación	55	8,04	3,322
Mediación lingüística	55	7,85	2,811
Mediación gráfica	55	9,16	2,672

Al comparar los grupos Sin mediación- Mediación gráfica, la diferencia resultante entre ellos es significativa:

$t = -2,990$  ( $p = 0,034$ )

Al comparar los grupos Sin mediación- Mediación lingüística, no existen diferencias significativas

( $t = 0,423$ )

Al comparar Mediación lingüística- Mediación gráfica, existen diferencias significativas a favor de la mediación gráfica:

$t = 3,826$

Según el análisis de los resultados La Mediación Gráfica se encuentra por sobre La Mediación Lingüística y sin Mediación, con significancia estadística, lo que afirma una de las hipótesis planteadas, vale decir que la mediación ayuda en la producción de las narraciones, además nos entrega información que dentro de las mediaciones la "Mediación gráfica" es la que logra este efecto.

c) Comparación en función del género de los estudiantes

Comparación de las mediciones según género:

Género		N	Media	Desviación Estandar
Sin mediación	femenino	29	7,93	3,494
	masculino	26	8,15	3,184
Mediación gráfica	femenino	29	8,59	2,797
	masculino	26	9,81	2,417
Mediación lingüística	femenino	29	7,31	2,647
	masculino	26	8,46	2,915

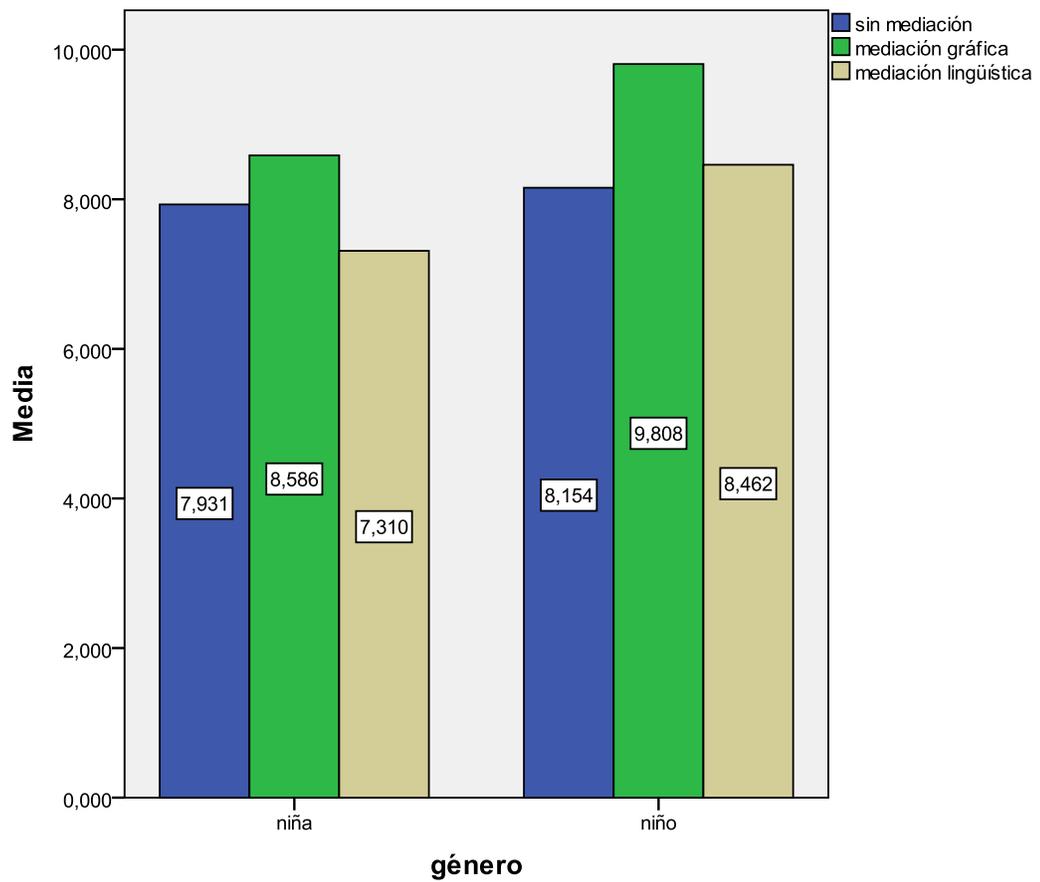
Las diferencias no son estadísticamente significativas en ninguno de los grupos aunque se acercan en las dos mediaciones como vemos a continuación:

Sin mediación:  $t = -0,246$  ( $p = 0,807$ )

Mediación gráfica  $t = -1,723$  ( $p = 0,091$ )

Mediación lingüística  $t = -1,535$  ( $p = 0,131$ )

Gráfico Comparación de las Mediaciones según Género



Los análisis estadísticos nos indican que no es relevante el género de los estudiantes evaluados en el momento de la producción del discurso al compararlo con las mediaciones entregadas.

2.- CONTRASTE DE LA COMPRESIÓN DEL DISCURSO NARRATIVO CON Y SIN MEDIACIÓN EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

a) Comparación de los grupos de mediación en cada cuento por separado

Cuento1 “La Ardillita Glotona”

Comparación de las tres mediaciones en Cuento 1

Cuento 1	N	Media	Desviación Estandar
sin mediación	20	7,85	2,85
mediación lingüística	20	8,20	3,20
mediación gráfica	15	8,73	2,18
Total	55	8,21	2,80

Al parecer las mediaciones tanto gráfica como lingüística producen mejora a nivel de comprensión del discurso narrativo en el Cuento 1, pero estos resultados no pueden ser extrapolados, ya que el test ANOVA no ofrece resultados significativos ( $F = 0,418$  ,  $p=0,661$ )

## Cuento 2 “El Sapito Saltarín”

### Comparación de las tres mediaciones en Cuento 2

	N	Media	Desviación Estandar
sin mediación	20	9,80	2,91
mediación lingüística	15	10,06	2,49
mediación gráfica	20	10,35	2,68
Total	55	10,07273	2,68

Los resultados de comprensión son mejores en este cuento. También mejora la puntuación al añadir mediación, pero igualmente esta mejora no es significativa mediante ANOVA ( $F=0,205$   $p=0,816$ )

### Cuento 3 “El Lobo Friolento”

#### Comparación de las tres mediaciones en Cuento 3

Cuento3	N	Media	Desviación Estandar
sin mediación	15	11,06	1,33
mediación lingüística	20	10,30	2,22
mediación gráfica	20	10,60	1,90
Total	55	10,61	1,89

En el cuento 3 las medias indican que se producen mejores resultados en los estudiantes cuando la evaluación de la comprensión se lleva a cabo sin mediación, aunque sin conclusiones significativas ( $F=0,698$   $p=0,502$ ).

**b) Comparación Global sin importar el cuento:**

Comparación global de los resultados sin importar el cuento al que pertenecen:

	N	Media	Desviación Estandar
Sin mediación	55	9,44	2,833
Mediación lingüística	55	9,47	2,814
Mediación Gráfica	55	10,00	2,380

Al comparar las medias entre sí, se observa un mejor resultado para la mediación gráfica pero la diferencia en ningún caso es estadísticamente significativa

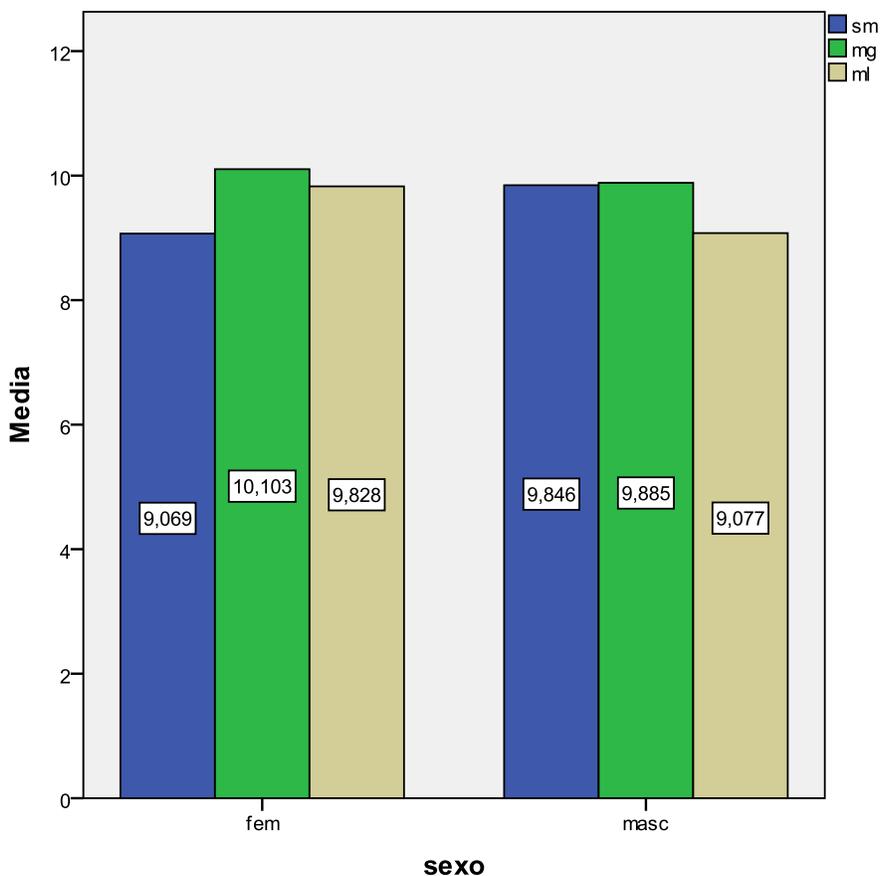
Sin mediación- Mediación Lingüística →  $t= -0,077$   $p= 0,939$

Sin mediación- Mediación Lingüística →  $t= -1,287$   $p=0,204$

Sin mediación- Mediación Lingüística →  $t= -1,232$   $p= 0,223$

c) Comparación en función del género de los estudiantes

Comparación de las mediciones según género:



No se aprecian diferencias significativas ni en la categoría “sin mediación” ( $t=-1,016$   $p=0,314$ ) , ni en “mediación gráfica” ( $t=0,338$   $p=0,737$ ), ni en “mediación lingüística” ( $t=0,987$ ,  $p= 0,328$ )

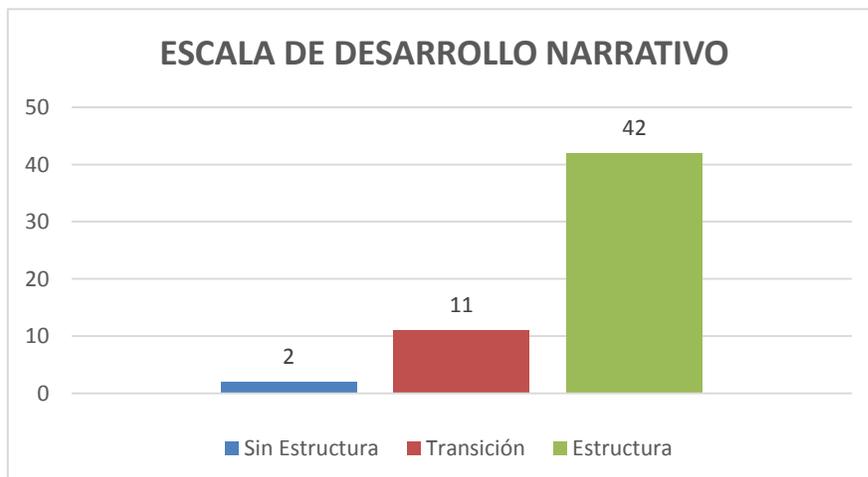
Los análisis estadísticos nos indican que no es relevante el género de los estudiantes evaluados en el momento de la comprensión del discurso al compararlo con las mediaciones entregadas.

### 3.- ETAPAS DEL DESARROLLO NARRATIVO EN ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE.

De acuerdo a la información recolectada del análisis de las producciones de la población evaluada (estudiantes con Deficiencia Intelectual Leve de segundo ciclo básico, que asisten a programas de integración escolar en la ciudad de Puerto Montt), se establece la etapa en la escala de desarrollo narrativo en que se encuentra cada estudiante. Se presenta la siguiente tabla:

Etapa	Sin Estructura	Transición	Estructura
Estudiantes	2	11	42
%	3,6 %	20%	76,4%

En ella observamos que de los 55 estudiantes evaluados sólo 2 de ellos se encuentra en la Etapa “Sin Estructura” (correspondiendo al 3,6%), 11 de ellos se ubican en la Etapa de Transición (correspondiendo al 20%) y 42 de ellos se encuentran en la Etapa de Estructura (correspondiendo al 76,4%), lo que se establece en el siguiente gráfico:



En términos generales podemos inferir que el mayor número de estudiantes evaluados se encuentra en la Etapa de desarrollo “Estructura” lo que significa que logran realizar la estructura formal considerando presentación, episodio (s) y final.

Considerando el número de estudiantes que se encuentra en la etapa “Estructura”, a continuación se presenta un análisis detallado de sus producciones:

Etapa Estructura	Estructura Tipo I	Estructura Tipo II	Estructura Tipo III
Estudiantes	21	3	18
Porcentaje	50%	7,1%	42,9%

De los datos entregados en la tabla, podemos describir que el mayor porcentaje de los estudiantes sometidos a proceso de evaluación, se encuentran en la etapa de estructura tipo I, en la cual se llevan a cabo relatos que consideraran una presentación más episodio, pero sólo uno de ellos completo. Además, podemos describir que un alto porcentaje de los estudiantes se encuentra también en la etapa de estructura tipo III, en la cual relatan con presentación completa, episodio completo, y existe ahora, la incorporación de un final.

## **CAPITULO V: CONCLUSIONES.**

## CONCLUSIONES.

Resulta necesario tras la investigación realizada y el posterior análisis de los resultados obtenidos, establecer conclusiones a partir de los datos obtenidos, basándonos en las preguntas y objetivos formulados al inicio de este estudio realizado en estudiantes con discapacidad intelectual leve, de la ciudad de Puerto Montt.

Como ya mencionamos anteriormente, con el fin de establecer un orden en las conclusiones que se realizarán, nos orientaremos en primer lugar a las preguntas planteadas en un comienzo:

- ¿En qué etapa de desarrollo narrativo se encuentran los estudiantes de segundo ciclo básico con discapacidad Intelectual leve de la ciudad de Puerto Montt?
- ¿Cómo influye la mediación gráfica y lingüística en la evaluación de la producción del discurso narrativo, en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve en la ciudad de Puerto Montt?
- ¿Cómo influye la mediación gráfica y lingüística en la evaluación de la comprensión del discurso narrativo, en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve en la ciudad de Puerto Montt?
- ¿Existen diferencias en la evaluación de la producción y comprensión del discurso narrativo dependiendo del género de estudiante?

En relación a la primera pregunta planteada en el estudio realizado en esta investigación, podemos concluir, que de los 55 estudiantes de segundo ciclo básico con discapacidad intelectual leve de la ciudad de Puerto Montt, sometidos a procesos de evaluación, 42 de ellos correspondientes al 76,4% del total, se encuentran en una etapa de desarrollo narrativo denominada “Estructura”, en la cual, se logran evidenciar los componentes de la superestructura que forma parte del discurso narrativo, es decir, presentación, episodio (s) y final.

Ahora bien, con el fin de dar respuesta a la segunda pregunta planteada en la investigación, resulta necesario, explicar cada una de las mediaciones en términos de la media obtenida, y realizar un análisis de los cuentos en forma individual, ya que, de esta manera se puede obtener una conclusión más verosímil.

La media obtenida en los tres cuentos presentados, considerando su nivel de complejidad y su forma de presentación, es decir, si fueron presentados in mediación, con mediación gráfica o mediación lingüística, es la siguiente:

- Del total de los cuentos que fueron presentados sin mediación, se encontró una media correspondiente a 8,04.
- Del total de los cuentos que fueron presentados utilizando una mediación de tipo gráfica, se obtuvo una media cuyo valor corresponde a 9,16.
- Por último, del total de los cuentos que fueron presentados a los estudiantes utilizando una mediación de tipo lingüística, se logró obtener un valor de la media correspondiente a 7,85.

Por ende, a partir de los valores de las medias mencionadas en el párrafo anterior, podemos concluir que la influencia de la mediación gráfica y mediación lingüística en evaluación de la producción del discurso narrativo en estudiantes que presentan discapacidad intelectual leve en la ciudad de Puerto Montt, corresponde a la siguiente:

- Considerando la media que presenta la mediación de tipo gráfica, cuyo valor es de 9,16 podemos concluir que influye de manera significativa en el rendimiento de los estudiantes con discapacidad intelectual leve sometidos a procesos de evaluación.
- La influencia que presenta la mediación de tipo lingüística utilizada en el proceso de evaluación, sería positiva de igual forma, pero no sería significativa en los resultados obtenidos a nivel de producción del discurso narrativo en los estudiantes con discapacidad intelectual leve.
- Por tanto, entre las dos mediaciones presentadas a los estudiantes de segundo ciclo con discapacidad intelectual leve, para evaluar la

producción del discurso narrativo, sólo la mediación de tipo gráfica sería significativa en los resultados obtenidos, y por ende, influirían de manera positiva en las producciones de los estudiantes sometidos a procesos de evaluación.

- Con respecto al análisis de los tres cuentos por separado los resultados indican que la mediación gráfica produce efectos significativos en el cuento 1, mejora en el cuento 2 pero sin significancia estadística y no existen efectos significativos en el cuento 3. Por lo tanto, se infiere que existe una alta correlación entre la mediación gráfica y el nivel de complejidad del cuento evaluado, por lo cual a menor complejidad mayor es el efecto de la mediación gráfica y por el contrario a mayor complejidad del cuento evaluado menor es el efecto de la mediación gráfica.

En relación a la tercera pregunta, realizaremos un análisis de los resultados considerando las medias obtenidas en cada una de las mediaciones entregadas a los estudiantes sometidos a proceso de evaluación.

- o Del total de los cuentos que fueron presentados sin mediación, se encontró una media correspondiente a 9,44.
- o Del total de los cuentos que fueron presentados utilizando una mediación de tipo gráfica, se obtuvo una media cuyo valor corresponde a 10,00.
- o Por último, del total de los cuentos que fueron presentados a los estudiantes utilizando una mediación de tipo lingüística, se logró obtener un valor de la media correspondiente a 9,47

De los resultados presentados en el párrafo anterior se concluye que la mediación gráfica tiene un efecto positivo en el proceso de evaluación de la comprensión del discurso narrativo con respecto a la mediación lingüística y sin mediación, no obstante, este efecto no es estadísticamente significativo.

Finalmente, dando respuesta a la cuarta pregunta planteada en la presente investigación, podemos afirmar que el género del estudiante, masculino y femenino, no influye a nivel de la producción y comprensión del discurso narrativo.

Siguiendo en este marco, ahora nos orientaremos a las conclusiones obtenidas a partir de los objetivos planteados en la investigación.

En cuanto a los objetivos planteados, podemos concluir que los efectos de la mediación observados en los estudiantes con discapacidad intelectual leve, sometidos a procesos de evaluación, sin duda son favorables en términos de producción y comprensión del discurso narrativo, puesto que, al actuar como facilitadores en el proceso, las respuestas elicitadas por los menores logran alcanzar un nivel óptimo, llegando a ser comparables con las respuestas de estudiantes que no presentan un diagnóstico de estas características.

Ahora bien, otra conclusión que podemos obtener en cuanto a los efectos de la mediación presentada, es en relación al tipo de mediación que provoca efectos significativos en términos de producción y comprensión del discurso narrativo. Por consiguiente, podemos establecer basados en el 95% de efectividad que presenta la mediación de tipo gráfica, que es la recomendada para efectuar futuros estudios, puesto que, genera un impacto positivo a nivel del discurso narrativo en los menores, al ser la única significativa obtenida en este estudio.

Otro punto importante, antes de finalizar las conclusiones, hace referencia al nivel de desarrollo narrativo en que se encuentran los estudiantes con discapacidad intelectual leve que asisten a segundo ciclo en la ciudad de Puerto Montt.

- El nivel que presentan los estudiantes sometidos a procesos de evaluación que cuentan con diagnóstico de discapacidad intelectual leve de la ciudad de Puerto Montt, corresponde al de estructuración de discursos narrativos, es decir, son capaces de establecer una secuencia de ideas, las cuales presenten un personaje, un problema, el desarrollo de un problema y finalmente la resolución, favorable o no, del problema que dio origen a la secuencia de acciones que vive un personaje en particular.

En cuanto a la etapa de desarrollo narrativo en que se encuentran los estudiantes con discapacidad intelectual leve que asisten a programas de integración escolar en la ciudad de Puerto Montt, podemos concluir que corresponde a la etapa de estructuración, específicamente a la etapa de estructuración tipo I, en la cual se encuentra el mayor porcentaje de la población en estudio (50%), presentando como características principales: que presenten como parte de la estructura formal del discurso narrativo, una presentación y un episodio, pero donde sólo uno de los dos presentará una organización y estructura completa. En la etapa de estructuración tipo II, sólo el 7,1% de los estudiantes sometidos a proceso de evaluación se encuentra en ella, presentando como características principales: que presenten como parte de la estructura formal del discurso narrativo, una presentación y un episodio, ambos completos, pero aún sin lograr producir un final, ya sea abrupto o como resultado del problema que dio origen a la secuencia de eventos relatos en el discurso de los niños. Finalmente, en cuanto a la etapa de estructuración tipo III, que corresponde a un 42,9%, los estudiantes sometidos a procesos de evaluación además de presentar las características mencionadas en la etapa de estructuración tipo II, producen sus discursos narrativos agregando atributos al personaje principal y situándolo dentro de un espacio determinado, y de manera adicional, lograr producir un discurso narrativo con la superestructura formal, la cual considera la aparición de un final en los relatos.

Finalmente, podemos señalar que existe una clara correlación entre la variable de mediación gráfica utilizada, y los efectos observados en el discurso narrativo en todos los estudiantes con discapacidad intelectual leve sometidos a procesos de evaluación en este estudio, tanto en términos de producción como de comprensión de sus narraciones.

Por tanto, todo el análisis realizado en esta investigación, y las conclusiones obtenidas a partir de ello, nos permite ratificar la hipótesis planteada en un comienzo.

## **ANEXOS.**

**Anexo 1: CONSENTIMIENTO INFORMADO.**

**CONSENTIMIENTO INFORMADO**



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION  
FACULTAD DE FILOSOFIA Y EDUCACION**

Señor Apoderado:

Mediante la presente solicito autorización para que su pupilo sea parte de un estudio que estoy realizando sobre el desarrollo del discurso narrativo, este estudio se enmarca en la elaboración de una tesis para optar al grado de Magister en Educación Diferencial en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE) de la ciudad de Santiago. Para lo anterior se aplicará una prueba a su pupilo dentro de su jornada escolar, los datos obtenidos serán de exclusivo uso para la investigación realizada.

Nombre del Estudiante

---

Nombre y rut del Apoderado

---

Fecha

---

Desde ya agradezco su colaboración

Leonor Valencia Tapia

Fonoaudióloga

## **Anexo 2: CUENTOS SIN MEDIACIÓN.**

### **1.- La Ardillita Glotona (Texto original).**

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona. Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Los animalitos le quisieron dar una lección para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda.

Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas.

Entonces, la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, sólo podía mirarlos por la ventana.

Entonces, prometió que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

## **2.- El Sapito Saltarín (Texto original).**

Había una vez un sapito que vivía en una laguna y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió por la noche, en uno de sus saltos mortales se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces el sapito ya no podía saltar y, además, por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta de que así tampoco podrían dormir, así que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a gusto. Con el tiempo, el sapito se mejoró y al ver el regalo que le habían hecho a sus amigos se puso muy feliz.

El sapito en agradecimiento prometió no saltar nunca más de noche para que todos pudieran descansar.

### **3.- El Lobo Friolento (Texto Original).**

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía. Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se la robó.

Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar “¡Socorro! ¡Socorro! ¡El lobo nos robó la estufa!”. El lobo se fue corriendo rápidamente para que los conejitos no lo alcanzaran y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: “¡Socorro! ¡Sálvenme! ¡Se me quema la cola!”.

Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo.

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

**Anexo 3: La Ardillita Glotona con Mediación Gráfica.**

Lámina N°1



Lámina N°2



Lámina N°3



Lámina N°4



**Anexo 4: El Sapito Saltarín con Mediación Gráfica.**

Lámina N°1



Lámina N°2



Lámina N°3



Lámina N°4



**Anexo 5: El Lobo Friolento con Mediación Gráfica.**

Lámina N°1



Lámina N°2



Lámina N°3



Lámina N°4



## Anexo 6: CUENTOS CON MEDIACIÓN DE TIPO LINGÜÍSTICA.

### 1.- La Ardillita Glotona.

Había una vez una ardillita que vivía en el bosque y era muy glotona (**eso significa que comía mucho, mucho**). Todos los días la ardillita iba y les robaba la comida a todos sus amigos del bosque.

Los animalitos le quisieron dar una lección (**o sea algo que no olvidaría nunca**) para que la ardillita no les comiera más su comida. Se les ocurrió hacerle una casa bien chiquitita, con ventanas y puertas chiquititas y adentro de la casa le dejaron: nueces, chocolates, miel, dulces, tortas y helados. La ardillita estaba tan contenta que entró en su casa y se comió toda la comida y se puso gorda, gorda.

Entonces vinieron sus amiguitos para invitarla a jugar, y como ella estaba tan gorda no pudo salir ni por la puerta ni por las ventanas porque éstas eran muy pequeñas (**eso significa que ella no cabía porque había comido mucho**).

Entonces, la pobre ardillita, como no pudo salir de su casa, se puso muy triste (**o sea tenía mucha pena**) porque no podía ir a jugar con sus amiguitos, sólo podía mirarlos por la ventana.

Entonces, prometió (**o sea juró**) que nunca más iba a comer tanto, y que nunca más les iba a quitar la comida porque así ella podría salir de su casa y jugar con ellos.

## 2.- El Sapito Saltarín.

Había una vez un sapito que vivía en una laguna (la laguna que es como una piscina grande con mucha agua) y que era muy saltarín. Al sapito le gustaba saltar de noche y saltaba tanto que no dejaba dormir a los otros animalitos de la laguna.

Un día los animalitos estaban tan cansados por no poder dormir que decidieron ponerle una trampa al sapito. Construyeron una red y la ocultaron entre las flores de la laguna. Entonces, cuando el sapito salió por la noche, en uno de sus saltos mortales (o sea un salto espectacular) se enredó en la trampa y se quebró una patita.

Entonces el sapito ya no podía saltar y, además, por el dolor que sentía en su patita quebrada lloraba de día y de noche. Los animalitos sintieron pena por lo que habían hecho y se dieron cuenta de que así tampoco podrían dormir, así que decidieron curarle la patita al sapito y, además, le construyeron un gimnasio para que pudiera saltar a gusto (o sea para que saltara contento). Con el tiempo, el sapito se mejoró y al ver el regalo que le habían hecho a sus amigos se puso muy feliz.

El sapito en agradecimiento prometió no saltar nunca más de noche para que todos pudieran descansar (o sea que pudieran dormir tranquilos).

### 3.- El Lobo Friolento.

Había una vez un lobo que era muy friolento y pasaba todos los días muerto de frío. Cuando llegó el invierno, el lobo casi no podía caminar, ni podía comer, ni podía hablar de tanto frío que tenía. Entonces decidió hacer algo. Salió de su cueva (la cueva era su casa) y vio que los conejitos que vivían al lado de él tenían una estufa. Entró calladito y se la robó.

Los conejitos lo vieron y comenzaron a gritar “¡Socorro! ¡Socorro! ¡El lobo nos robó la estufa!”. El lobo se fue corriendo rápidamente (o sea muy velozmente) para que los conejitos no lo alcanzaran y se encerró en su casa con la estufa. Después de un rato se quedó dormido, pero como estaba tan cerca de la estufa se le empezó a quemar la cola y se despertó muy asustado gritando: “¡Socorro! ¡Sálvenme! ¡Se me quema la cola!”.

Los conejitos lo escucharon y fueron a ayudarlo y le tiraron agua para apagarle la cola, pero como hacía mucho frío el agua se convirtió en hielo y el lobo quedó encerrado en un cubo de hielo. Pero a los conejitos les dio pena dejarlo así y le pusieron la estufa para que se derritiera el hielo (o sea que el hielo se hiciera agua nuevamente).

Cuando el lobo estaba bien, se dio cuenta de que los conejitos eran muy buenos (o sea lo habían ayudado) y prometió que nunca más robaría nada a nadie. Los conejitos lo invitaron a quedarse en su casa y así el lobo nunca más sintió frío.

**Anexo 7: HOJA DE ANÁLISIS DE LAS PRODUCCIONES.**

**PROTOCOLO DE ANÁLISIS DEL DISCURSO NARRATIVO**

NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO \_\_\_\_\_

FECHA NAC.: \_\_\_\_\_ FECHA DE  
EXAMEN: \_\_\_\_\_

NIVEL DE DESARROLLO NARRATIVO:  
OBSERVACIONES:

--

**ANÁLISIS DEL DISCURSO**

NO ESTRUCTURA CUENTOS	LA ARDILLITA GLOTONA	EL SAPITO SALTARIN	EL LOBO FRIOLENTO
<b>1. NO CUENTA</b>			
2. CUENTA SOLO UNA ORACIÓN			
3. AGLUTINACIÓN: SOLO SECUENCIA ACCIONES (Y/O ESTADOS)			
4. AGRUPACIÓN ENUMERATIVA EN TORNO A UN PERSONAJE			
SECUENCIA:  OBSTÁCULO + RESULTADO O ACCIÓN + OBSTÁCULO			

ESTRUCTURA CUENTOS						
	LA ARDILLITA GLOTONA	EL SAPITO SALTARÍN		EL LOBO FRIOLENTO		
PRESENTACIÓN						
<i>PERSONAJE PRINCIPAL</i>						
(ATRIBUTO)						
<i>PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA</i>						
(ESPACIO O TIEMPO)						
PRESENTACIÓN COMPLETA*						TOTAL DE PRESENTA CIONES COMPLETAS
EPISODIO	1	1	2	1	2	
(META)						
ACCION						
(ESTADO)						
OBSTÁCULO						
RESULTADO						
NÚMERO DE EPISODIOS COMPLETOS**						TOTAL DE EPISOD. COMPLETOS
FINAL						TOTAL
ABRUPTO						
NORMAL						

\* (PRESENTACIÓN COMPLETA: PERSONAJE + PRESENTACIÓN DEL PROBLEMA)

\*\* (EPISODIO COMPLETO: UNA SECUENCIA CONTINUA DE ACCIÓN + OBSTÁCULO + RESULTADO)

## Anexo 8: CUESTIONARIO COMPRENSIÓN DE NARRACIONES.

PROTOCOLO PARA EVALUAR COMPRENSIÓN DE DISCURSOS NARRATIVOS

NOMBRE: \_\_\_\_\_

EDAD: \_\_\_\_\_ FECHA DE NACIMIENTO: \_\_\_\_\_

EXAMINADOR: \_\_\_\_\_ FECHA DE EXAMEN \_\_\_\_\_

### LA ARDILLITA GLOTONA

1.- De qué animalito se habla en el cuento?

2.- Se habla de una ardillita. Qué le hace la ardillita a sus amigos?

3. Les robaba la comida. ¿Qué sentían los animalitos entonces?

4. ¿Y qué hicieron los amigos?

5. Le hicieron una casa chiquitita. ¿Qué hizo la ardillita en la casa chiquitita?

6. ¿Por qué le dejan tanta comida en la casa?

7. ¿Qué problema tuvo?

8. ¿Qué pasó al final?

9. ¿Por qué prometió que nunca más les iba a robar la comida a sus amigos?

PUNTAJE

## EL SAPITO SALTARÍN

1. ¿Dé que animalito se habla en el cuento?

\_\_\_\_\_

2. Se habla de un sapito. ¿Qué les hace el sapito a los otros animalitos?

\_\_\_\_\_

3. ¿Por qué cuando el sapito saltaba no los dejaba dormir?

\_\_\_\_\_

4. ¿Qué hicieron los animalitos?

\_\_\_\_\_

5. Le pusieron una trampa ¿Qué le pasó al sapito en la trampa que le pusieron?

\_\_\_\_\_

6. ¿Por qué escondieron la trampa?

\_\_\_\_\_

7. El sapito se quebró la patita. ¿Qué les pasó después a los animalitos?

\_\_\_\_\_

8. ¿Qué le regalaron al sapito?

\_\_\_\_\_

9. Le regalaron un gimnasio. ¿Por qué se puso feliz con el regalo?

\_\_\_\_\_

10. ¿Qué pasó al final?

\_\_\_\_\_

**PUNTAJE**

## EL LOBO FRIOLENTO

1. ¿Dé que animalito se habla en el cuento?

---

  2. Se habla de un lobo ¿Qué le pasa al lobo?

---

  3. ¿Qué les hizo el lobo a los conejitos?

---

  4. El lobo les robó la estufa. ¿Qué le pasó al lobo en su casa?

---

  5. ¿Para qué les robó la estufa?

---

  6. ¿Qué sintieron los conejitos cuando el lobo les robó la estufa?

---

  7. El lobo se quemó la cola. ¿Qué le pasó al lobo después?

---

  8. El lobo quedó encerrado en un hielo. ¿Qué le pasó después?

---

  9. ¿Qué pasó al final?

---

  10. ¿Por qué el lobo se dio cuenta que los conejitos eran buenos?

---
- 

**PUNTAJE**

SÍNTESIS DE PUNTAJES	PUNTOS
LA ARDILLITA GLOTONA	
EL SAPITO SALTARIN	
EL LOBO FRIOLENTO	
<b>PUNTAJE TOTAL</b>	

## BIBLIOGRAFÍA

1. Acosta, V.M., Moreno, A., Ramos, V., Quintana, A. y Espino, O. (1996). *La Evaluación del Lenguaje. Teoría y práctica del proceso de evaluación de la conducta lingüística infantil*. Málaga: Aljibe, S.L.
2. Aguado, G. (2004). *Trastorno Específico del lenguaje. Retraso de lenguaje y disfasia*. 2° ed. Málaga: Aljibe, S.L.
3. Alvarez, G. (2004). *Textos y discursos. Introducción a la lingüística del texto*. Chile: Editorial Universidad de Concepción.
4. Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2013). *Manual de Psicología Educacional*. 7° ed. Ediciones UC.
5. Asociación Americana de Psiquiatría, (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. EE.UU: American Psychiatric Publishing.
6. Blaha, R. (2003). *Calendarios: Para Estudiantes con Múltiples Discapacidades*. Texas: Escuela Texas para Ciegos y Disminuidos Visuales.
7. Feuerstein,R., Miller, R., Hoffman, M., Rand, Y., Mintzker, Y. y Reimer, M. (1981). Cognitive modifiability in adolescence: cognitive structure the affects of intervention. *The Journal of Special Education*,15, 269-287.
8. Gómez, L (2007). El nuevo concepto de retraso mental: comprendiendo el cambio al término discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 38, 5-20.
9. Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación, quinta edición*. México: McGraw-Hill Inteamericana Editores, S.A. DE C.V.

10. Kandel, E, Schwartz, J y Jessell, T. (2001). *Principios de Neurociencias*. 4° edición. Madrid: McGraw-Hill.
11. Katz, G., Rangel, G. y Lazcano, E. (2008). *Discapacidad Intelectual*. México: McGraw-Hill Inteamericana Editores, S.A. DE C.V.
12. Love, R. y Webb, W. (2001). *Neurología para los especialistas del habla y del lenguaje*. Madrid: Médica Panamericana.
13. Mineduc. (1994). Ley 19.284 sobre Integración Social de las Personas con Discapacidad.
14. Mineduc. (2010). Ley 20.422 sobre Igualdad de Oportunidades e Inclusión Social.
15. Mineduc. (1998). Decreto supremo N° 1 Normas y mecanismos para llevar a cabo proyectos de integración escolar.
16. Mineduc. (2010). Decreto Supremo 170 Fija normas para determinar los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para Educación Especial.
17. Mineduc. (2006). Instructivo N° 191 Sobre proyectos de integración escolar.
18. Narbona, J. (2001). *El Lenguaje del niño: Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. Barcelona: Elsevier Masson.
19. Owens, R. (2003). *Desarrollo del Lenguaje*. Madrid: Pearson Educación.
20. Pavez, MM., Coloma, C. y Maggiolo, M. (2008). *El desarrollo Narrativo en Niños*. Barcelona: Ars Médica.

21. Rodriguez, A.(mayo-agosto 2007).Disfunciones sintácticas encontradas en textos narrativos producidos por alumnos con baja visión e invidencia. *Revista de Educación*, 343, 431-451.
22. Schalock, R. (2009). La nueva definición de discapacidad intelectual, apoyos individuales y resultados personales. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 40, 22-39.
23. Tavernal, A. y Peralta, O.(julio-diciembre 2009). Dificultades de aprendizaje. Evaluación dinámica como herramienta diagnóstica. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 11, 113-139.
24. Vygostky, L. (2003). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica.