



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO ESCUELA DE
EDUCACIÓN

**MONOGRAFIA DE INVESTIGACIÓN:
POTENCIACIÓN DE LAS HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS EN UN
AMBIENTE DE APRENDIZAJE ACTIVO MODIFICANTE.**

Alumnas: Cruzat Villalobos. Constanza Paz
Gumera Urtubia Karem Giselle

Profesor Guía: Dr. Patricio Alarcón Carvacho.

**Tesis para Optar al Título de Educadora Diferencial con
Mención en Discapacidad Mental y Trastornos Específicos del
Lenguaje Oral.**

SANTIAGO – 2014

INDICE

ÍNDICE.....	2
AGRADECIMIENTOS.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
CAPÍTULO 1: SURGUIMIENTO DEL PROBLEMA.....	7
1. 1.Antecedentes.....	7
1.2. Relevancia.....	9
1.3. Problematicación.....	13
1.4. Objetivos del estudio.....	18
1.5. Pregunta de Investigación.....	18
CAPÍTULO 2: MARCO TEÓRICO.....	19
2.1. “Las Habilidades Psicolingüísticas”.....	19
2.2. “El Ambiente Activo Modificante”.....	38
2.3. “La Modificabilidad Cognitiva Estructural”.....	45
2.4. “La Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)”.....	47
2.5.“Programas Constructivistas de Ambientes de Aprendizaje Activos Modificantes”.....	69
CAPITULO 3: MARCO METODOLÓGICO.....	75
4. CONCLUSIONES.....	77
5. BIBLIOGRAFÍA.....	79

AGRADECIMIENTOS

Queremos comenzar agradeciendo el apoyo entregado por nuestro profesor guía el Dr. Patricio Alarcón Carvacho, quien con su motivación constante nos permitió emprender este estudio maravilloso acerca de la comunicación humana.

Asimismo, queremos agradecer los conocimientos entregados por cada uno de los docentes a cargo de nuestra formación como profesoras de educación diferencial.

A nuestros maravillosos estudiantes, quienes cada día nos causan a ser mejores profesionales.

Agradecemos a nuestros seres queridos, amistades y compañeros que en todo momento nos alentaron a culminar este proceso.

INTRODUCCIÓN

La presente tesis se desarrolla en la lógica de una Monografía de Investigación, acerca de la factibilidad del trabajo de las habilidades psicolingüísticas abordadas de manera integral en un ambiente de aprendizaje activo modificante.

Estas temáticas inscriben la definición de los fundamentos del lenguaje desde la teoría cognitivo-lingüística, habilidades psicolingüísticas y ambiente de aprendizaje activo modificante.

Cada niño y niña, independientemente de la etapa de vida y del nivel de desarrollo en que se encuentre, es un ser único, con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar efectivamente en toda situación de aprendizaje. Igualmente se debe tener en cuenta que la singularidad con la que cada niño aprende amerita estilos y ritmos de aprendizaje propios.

Al iniciar la educación preescolar y básica los estudiantes deben poner en marcha una serie de habilidades psicolingüísticas y cognitivas, con el objetivo de desarrollar un aprendizaje efectivo del lenguaje que le permita interaccionar en los diversos aspectos del diario vivir.

Es este tránsito son muchos los factores que pueden intervenir en el cometido del estudiante, factores innatos del propio niño, estimulación temprana en el hogar, prácticas pedagógicas, y el ambiente de aprendizaje en el cual se desarrollan los aspectos psicolingüísticos.

El lenguaje constituye un elemento esencial para el conocimiento y la comprensión de la simbología del medio en que nos desenvolvemos, pero en su esencia el lenguaje primordialmente permite la interacción social.

“El lenguaje se convierte así en privativo del ser humano y de su pensamiento conceptual. Aristóteles comentaba en su “política” que el hombre es el único animal que posee lenguaje (logos) y con él la razón, tal es así que la humanización del niño pasa por el aprendizaje de la lengua y los niños sin lengua (niños salvajes de la India, sordomudos no reeducados, etc.) no sólo no expresaban sus pensamientos, sino que están apartados de la dimensión humana, de su intelecto. Es decir, el hombre que es definido como ser social, dejaría de serlo si la comunicación.” (Serón y Aguilar, 1992).

Muchas actividades mentales no serían posibles sin lenguaje. Los problemas referentes a este proceso cognitivo y sus relaciones con el pensamiento se encuentran entre los más complejos. El lenguaje facilita la categorización y permite establecer relaciones lingüísticas abstractas. El etiquetado que posibilita el lenguaje facilita el manejo de categorías, pero éstas no se reducen a las etiquetas, ya que la utilización de conceptos abstractos sería imposible sin el apoyo del lenguaje.

El lenguaje constituye un sistema sumamente complejo y además tiene propiedades intrínsecas y contiene mucho conocimiento sobre el mundo que rodea al niño. Sin embargo, el pensamiento no puede reducirse al lenguaje ya que hay pensamiento sin lenguaje y actividades mentales anteriores a la adquisición del lenguaje. Por otra parte, existe también lenguaje sin pensamiento como cantar una canción de manera automatizada.

“El lenguaje es, en principio distintivo del género humano, una característica de humanización del individuo, surgido en la evolución del hombre a raíz de la necesidad de utilización de un código para coordinar y regular la actividad conjunta de un grupo de individuos. Por ello constituye además uno de los factores fundamentales que nos permiten la integración social, la inclusión dentro de los diferentes grupos de pares. Y finalmente nos

proporciona el medio más eficaz para comprender y explicar el mundo que nos rodea y nuestra propia existencia.” (Alessandri, 2005).

El interés por el estudio del lenguaje, es una constante en el desarrollo histórico del hombre, ha constituido una trama que se ha estudiado desde materias filosóficas, históricas, biológicas y neurológicas entre otras, por la gran mayoría de las civilizaciones que han sentado las bases de la sociedad.

En esta búsqueda de la génesis, el desarrollo y el enriquecimiento de este proceso de comunicación, diversos autores con diversas formaciones académicas han diseñado teorías que explican sus fundamentos.

Uno de los grandes desafíos de la escuela es optimizar el proceso de formación de los niños, procurando que los educadores sean efectivos mediadores entre el mundo y los niños y entre éstos y el mundo. El rol del educador – mediador consiste en facilitar el aprendizaje, no en entorpecerlo, para lo cual, propone pero no impone. Está presente cuando el niño lo necesita y se aleja cuando su presencia lo inhibe.

Desde un Paradigma hermenéutico crítico abordaremos varios temas siendo los más relevantes los de Lenguaje Integral, Habilidades Psicolingüísticas y por otra parte cómo lograr un Ambiente Activo Modificante para la Potenciación de las Habilidades Psicolingüísticas. Aludiendo a Fuentes primarias como libros de investigación; y secundarias tales como tesis, ensayos, documentación electrónica y Programas Ministeriales entre otros y el análisis crítico de éstas.

CAPITULO 1: “SURGIMIENTO DEL PROBLEMA”:

1. 1. Antecedentes.

La presente monografía surgió de la necesidad de fortalecer el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas, en un ambiente de aprendizaje activo modificante.

La propuesta de esta monografía, será de estilo investigativo, para lo cual se realizó una búsqueda de literatura y autores, que dan a conocer aspectos teóricos fundamentales para la creación de una propuesta de innovación en el tratamiento de las habilidades psicolingüísticas.

Para dar comienzo a la investigación se consideraron las propuestas teóricas de reconocidos autores así como también de connotados ensayistas contemporáneos que promueven el desarrollo del lenguaje desde los enfoques cognitivos-lingüísticos, holísticos interactivos y el modelo de modificabilidad cognitiva estructural.

Resulta importante hablar de una nueva mirada de la educación que es la Pedagogía Holística, la cuál presupone una mirada integral sobre el proceso educativo, en vez de la clásica visión fragmentaria, en virtud de la cual se concebía al alumno solamente como un poseedor de facultades meramente académicas e intelectuales, evitando así ver el aspecto de la emoción y la intuición, pues ambos factores también están implicados en el acto de internalizar los conocimientos.

Este modelo de educación Holística, nos da la necesidad de contar con lineamientos que posibiliten unificar razón, emotividad y percepción en cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Dicha Pedagogía es prescriptiva, en el sentido de que marca "un deber ser" de la Educación, pues le traza un enfoque que es la perspectiva integral, la cual implica necesariamente apreciar el fenómeno educacional desde la totalidad (evitando así la fragmentación del pensamiento). Es por este motivo que resulta importante poner énfasis en considerar la totalidad en cada hecho educacional o actor implicado en él (docentes, padres y alumnos), para de esa manera evitar llegar a conclusiones positivas e integradoras.

La Pedagogía Holística nutre a la educación de sentido teórico, teniendo en cuenta a la vez situaciones prácticas para resolver en el escenario educacional, teniendo presente que la Pedagogía Holística marca el "deber ser", basándose en hechos reales y no en situaciones hipotéticas. La Pedagogía Holística habla sobre un "deber ser", pero teniendo presente a la realidad que se desea modificar, conociendo la realidad educativa y viendo siempre al alumno como un ser modificable y plástico.

La Pedagogía Holística se ocupa de analizar al alumno del Tercer Milenio en calidad de "*ser dentro de las instituciones educativas*" (Skliar, 2010), inserto en el contexto de la institución escolar, caracterizándolo, asignándole un rol activo; como también el docente, debe replantearse cómo debe ser su papel en el marco de la Nueva Educación, pues debe ejercer un rol no directivo, sino más bien de facilitador de contenidos y aprendizajes significativos, y un guía para el trabajo pedagógico (Russi, 2011).

1.2. Relevancia.

La historia y la sociedad cada día van realizando constantes catarsis de las construcciones sociales, de la mimetización del hombre para lograr insertarse en la sociedad, una sociedad que se encamina en pro del desarrollo tecnológico y globalizador, en el cual, los saberes y habilidades se evalúan en cada momento.

Cómo preparar a la humanidad ante tal magno futuro es una interrogante clave en la praxis de los docentes.

La práctica dominante del sistema educativo actual es la práctica basada en un curriculum rígido, basado en el desarrollo de conocimiento memorístico, una práctica que ha surgido y ha sido implementada desde una teoría racional, en la cual los estudiantes son militarizados, es decir, todos marchan al mismo ritmo, aprenden los mismos pasos y son evaluados en relación al que marcha mejor. Esta concepción de la escuela a pesar de los cambios culturales sigue arraigada provocando grandes brechas entre los estudiantes que sí pueden transitar al compás y los que van marcando su propio ritmo.

La racionalidad detrás del telón educativo cuantifica los conocimientos entregados homogéneamente, conocimientos que sin duda van a la vanguardia del presente siglo pero que sin embargo no considera la diversidad de la que todos somos partícipes.

No la considera por la propia historia de la acrópolis de enseñanza, una escuela para los catalogados como “normales” y otras para los fuera de la norma, la justificación para realizar la selección de estudiantes desde el pasado hasta la actualidad está dada por test cuantitativos que sitúan a las personas en un rango de más cercano a lo promedio y mientras más alejado más

probabilidades de ser excluidos de un sistema que promueve la igualdad no en términos de derechos sino que en términos de capacidad para responder a las exigencias pre-establecidas.

En el sistema educacional imperante se imponen contenidos y objetivos por nivel de acuerdo al desarrollo de los estudiantes, saberes que deben dominar de acuerdo a su edad y descubrimiento del mundo externo, en esta práctica el rol del estudiante es sólo recepcionar la información e internalizarla sin posicionarse como sujetos de opinión o de cambio, y la del docente como mero ejecutor y trasmisor de conocimientos y saberes, asumiendo un rol receptivo y pasivo.

La incongruencia entonces no necesariamente está enfocada en los estudiantes sino que desde la perspectiva de un paradigma que se establece desde la racionalidad instrumental, desde lo global a lo particular.

“La Declaración Mundial de Educación para Todos, particularmente, pone en duda los procesos escolares tradicionales, intensificando las reflexiones en torno a cómo hacer operativo el principio democrático de Educación para Todos, por medio de la modernización de los recursos, del acceso al aprendizaje de todos los alumnos, del perfeccionamiento de los mecanismos de gestión educacional y de la práctica pedagógica de los profesores”. (OEI, 1990).

Para lograr dicha reflexión entonces debemos representar el contexto educativo desde un paradigma distinto que nos permita comprender e interpretar intereses, relación de profesor y estudiante, relación entre la teoría y la práctica, el ambiente de aprendizaje, las concepciones de conocimiento y el aprendizaje.

La relación del profesor y estudiante, es externa, neutral, el estudiante como responsable de adquirir los conocimientos, el conocimiento a su vez se traspasa independiente de los cambios sociales y son acumulables. El aprendizaje no se genera a partir de experiencias previas. El lenguaje no se estimula desde la integración de sus habilidades, sino más bien, se desarrolla como una capacidad relacionada con la instrumentación.

En este sentido la construcción de los aprendizajes por medio de la mediación del profesor, sólo se remite a una interacción intencionada de emisor y receptor, en el cual el conocimiento equivale a una acumulación de saberes.

Desde el discurso de la construcción del aprendizaje: se generan prácticas educativas que se constituyen principalmente en dos paradigmas; Comprensivo-Interpretativo y Socio crítico-transformador, en los cuales el interés educativo es de nivel práctico, se preocupa de comprender e interpretar acciones desde la realidad social, desarrollar el potencial de cambio y emancipar, es decir, realizar actividades permanentes de acercamiento a las experiencias de vida de los estudiantes.

La relación del profesor y el estudiante, es influida por factores subjetivos y reflexivos, en la cual el traspaso de conocimiento surge del interés propio de los estudiantes y se concibe al profesor como un mediador significativo de sus saberes previos. El aprendizaje se construye individualmente y se le atribuyen significados reales. El lenguaje se concibe como un medio de relación efectiva en el desarrollo integral del estudiante, acorde con la emancipación del pensamiento crítico, funcional en un mundo que crece en las relaciones lingüísticas como medio fundamental de comunicación.

Un ambiente de aprendizaje activo modificante acoge la diversidad que significa la condición humana, cuyas implicancias en la comunidad educativa

nos acercan a la realidad social existente desde siempre. Los estudiantes con discapacidad y con estilos cognitivos múltiples son considerados como tales y no como partícipes de un proyecto. No son los estudiantes que deben integrarse a un sistema sino que por el contrario es la escuela quien debe integrarse plenamente a la situación de cada uno de ellos.

Hoy en día muchos docentes creen que la educación puede ser empaquetada en libros y programas dados o establecidos de enseñanza y conocimientos medibles cuantitativamente y que pueden ser evaluados mediante test y pruebas. Se considera a los estudiantes como botellas vacías que se deben llenar o como plastilina que deben moldear. Por otra parte, existen los docentes que creen que en un ambiente activo modificante el aprendizaje se facilitaría y sería sumamente significativo para los niños, partiendo de la base del respeto hacia los estudiantes, estimándolos en toda su diversidad y tratándolos con amor y dignidad. Estos docentes creen que hay algo especial en el aprendizaje y en el lenguaje del ser humano. Confían en que cada sujeto tiene un lenguaje y la habilidad para aprenderlo de manera integral y que su rol consiste en facilitar y mediar a los niños a extender y comprender el maravilloso mundo del lenguaje.

1.3. Problematicación.

La escuela puede ser divertida y es más debiera serlo pues aprender en la escuela debería ser fácil y entretenido, más aún si los niños se muestran entusiastas, alegres y disfrutan con el aprendizaje. Aquí parte nuestro desafío como docentes: **cómo crear un ambiente activo modificante.**

La clase debe transformar la posición pasiva del niño que requiere un mínimo esfuerzo cognitivo hacia una actitud de búsqueda, de descubrimiento del conocimiento.

El rol del docente juega un papel muy importante ya debe diseñar y crear situaciones de aprendizaje que no busquen solamente la adquisición de conocimientos, sino también que lleven al niño a la necesidad de descubrir y así elaborar un conocimiento en conjunto.

He aquí la esencia del aprendizaje activo modificante, el cual debe partir desde el diseño de una clase hasta la misma sala de clases dispuesta de una manera entretenida y llamativa para los niños, para que así el niño participe activa y conscientemente, lo que le dará un aprendizaje más sólido como también le otorgará una independencia cognitiva y la apropiación del contenido por medio de un proceso social y comunicativo que contribuya a la formación de un aprendizaje reflexivo y creativo que le permita trabajar de manera individual pero también en equipo, establecer relaciones y nexos y poder aplicarlas a nivel social. Estos factores conllevan a una valoración personal y social del aprendizaje potenciando el desarrollo de estrategias de metacognición.

“El docente que diseña una clase productiva genera a su vez un aprendizaje productivo formando así un alumno activo que sea capaz de transformar su pensamiento.” (Ortiz, 2005).

Por otra parte, es importante recordar que todo niño se educa desde la temprana infancia, y si bien lo hace de manera informal, no es menos válida ni menos sistemática y metódica que la educación que recibirá posteriormente en la escuela. Ambas formas de educar siguen modelos distintos, con lógicas diferentes que deben complementarse en la escuela, y en ambas por sobretodo, hay que atender a las capacidades que todo niño posee.

En consecuencia, los desafíos que plantea el sistema escolar se refieren a los modelos que sustentarán y orientarán el trabajo pedagógico y a las diversas circunstancias que contextualizan y construyen el sentido educativo. Sería un error suponer que las limitaciones epistemológicas que fundamentan el modelo vigente de escolaridad se superarán solo con buenas intenciones, deben existir estos docentes activos, críticos y reflexivos constantes de su práctica pedagógica.

La educación es una experiencia social en la que los diferentes actores que intervienen en la formación del niño se interrelacionan para que ésta sea integral, sistémica y holística. Lamentablemente, desde los primeros años de la vida escolar, los niños van internalizando el modelo existente, se escolarizan y las intenciones educativas no van más allá del mero discurso.

La gran capacidad para aprender y a la vez la misma capacidad para inhibirla, es la gran paradoja y desafío que se nos avecina. Los niños no aprenden solamente en la escuela, y cuando creen hacerlo, solo muestran un acto mecánico, olvidándose ellos y los docentes en su labor, de rescatar esa mochila que todo ser humano trae consigo al comenzar la etapa escolar, teniendo por consecuencia que el pensamiento y la autoestima se deterioran, llevándolos muchas veces al fracaso escolar que excluye, rotula y divide.

La escolarización que atrapa al niño apenas cruza el umbral de la escuela exige el cumplimiento a la excelencia decidida por un poder instituido que construye una “*relación pedagógica asimétrica*” (Perrenaud, 1990) ya que no todos tienen las mismas posibilidades, oportunidades, ritmos ni estilos de aprendizaje, el curriculum entonces, parece confeccionado para un tipo ideal de niño, en el que no todos encajan.

Numerosas investigaciones sobre el fracaso escolar, han concluido que la escuela misma lleva a él. Autores connotados como Emilia Ferreiro y su Proceso de alfabetización Escolar, Luis Bravo Valdivieso quien da cuenta de una educación desde el Enfoque Cognitivo.

El paradigma positivista dominante separa los contenidos en subsectores sin articulación entre ellos ni los asocia con la experiencia cotidiana. Los más afectados son los niños de sectores con deprivación sociocultural, ya que están más expuestos al profesor tipo: ejecutor y mecánico y no a la guía intencionada de un docente mediador que facilite su aprendizaje desde los primeros años de educación formal.

Es necesario despertar las conciencias para que no se enmarañen en la imagen de mundo pre formada que mantiene la ignorancia y la participación en un ambiente pasivo aceptante. La “*falsa conciencia*” (Romano, Delors y Perrenaud, 1998) entrapa de tal manera al pensamiento que no le permite funcionar de manera autónoma. Se acepta dócilmente todo lo que se ve, se lee y se escucha. No hay discernimiento ni conciencia crítica que surja de la opinión autónoma, es más, la pasividad cognitiva otorga seguridad, no hay conciencia ni reflexión, y con ello tampoco hay construcción de conocimiento ni aprendizaje real y significativo.

Bajo este prisma, es difícil otorgar credibilidad a los niños con dificultades para aprender, ya que de antemano se los ha predestinado al fracaso. La escuela tiene que reconocer la diferencia y no discriminarla, ni separarla entre los que saben y los que no saben.

Es esencial que los niños reflexionen, comprendan y tomen conciencia del sentido que tiene el aprendizaje y del propósito de sus acciones ya que los aprendizajes futuros son la consecuencia inevitable del desarrollo de su pensamiento. *“La educación debe permitir que todos puedan aprovechar esta información, recabarla, seleccionarla, ordenarla, manejarla y utilizarla”* (Delors, Perrenaud y Romano, 1996), ya que la transferencia de estos conocimientos a la vida cotidiana son el fin último de todo proceso educativo.

Se deben generar estrategias combinadas, no unilaterales ni que den solución a un grupo de alumnos, sino que transformen a la escuela en un ambiente activo modificante donde nazcan y se desarrollen relaciones multidireccionales entre el docente-mediador, los estímulos y el niño, evitando la tradicional verticalidad, pasiva y carente de significado y trascendencia. El ambiente pasivo aceptante no produce ni transforma las habilidades del pensamiento, al contrario, las va bloqueando y endureciendo en el camino de la rutina y la enajenación. Se necesita un ambiente que transforme lo pasivo aceptante en activo modificante, que proporcione una sólida base conceptual desde el inicio de la escolaridad y que oriente hacia las fortalezas más que a las debilidades de los niños.

En las escuelas de Lenguaje no ocurre algo diferente, El Decreto 170, que *“...fija las normas para determinar a los alumnos con NEE”* (Mineduc 2009), establece las horas de atención profesional en las escuelas de Trastorno Específico del Lenguaje (TEL) considerando las horas de jornada escolar: Jornada escolar completa 10 horas semanales de apoyo profesional

(fonoaudiólogo) por grupos de no más de 5 niños por curso y sin jornada escolar completa 7 horas semanales de apoyo profesional por grupo de no más de 5 alumnos por curso. La distribución de horas debe considerar el apoyo en el aula de recursos y aula común, con el objetivo de favorecer el aprendizaje de los aspectos curriculares, asimismo, se establecen 3 horas de colaboración con los docentes de aula para planificar y supervisar en conjunto las acciones propuestas en el plan de “intervención”, en este caso Plan Específico de cada nivel.

La realidad nos demuestra lo contrario: la Fonoaudióloga saca a cada alumno de manera individual durante media hora, una vez a la semana y trabaja en aula de recursos o sala de Fonoaudiólogo(a) como existe en muchas escuelas de Lenguaje y generalmente se encuentra al lado de la sala de la Psicóloga y del Director, quedando el resto del curso con la Profesora especialista generalmente trabajando en cualquier cosa que esté pendiente. Entre “comillas” intervención, ya que la mayoría de los fonoaudiólogos que evalúan a los niños con dificultades del Lenguaje denominan como “tratamiento” los niveles de esta modalidad. Algo así que el niño se mejora si supera sus dificultades de Lenguaje, como si fueran una enfermedad.

1.4. Objetivos.

Objetivo General:

Describir los factores que permiten el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en un ambiente de aprendizaje activo modificante.

Objetivos Específicos:

- Identificar los factores que pueden distinguirse en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en un ambiente activo modificante.
- Definir los factores que pueden distinguirse en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en un ambiente activo modificante.
- Analizar los factores que pueden distinguirse en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en un ambiente activo modificante.

1.5. Pregunta de Investigación.

¿Qué factores pueden distinguirse en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en un ambiente activo modificante?

CAPITULO 2: MARCO TEÓRICO

2.1. “LAS HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS”.

Una Mirada Integradora:

Los seres humanos de acuerdo a la historia de la evolución de las especies, somos los únicos entes que hemos desarrollado una compleja forma de comunicarnos que considera signos verbales, escritos, expresiones gestuales entre otros medios para exponer nuestros pensamientos, emociones, intercambiar información y lograr coexistir.

La génesis, los mecanismos, las estructuras y los medios han sido estudiados ampliamente por diversos autores quienes desde los lineamientos teóricos de su formación han intentado dilucidar las grandes interrogantes del llamado lenguaje y las unidades que lo sustentan “habilidades psicolingüísticas”, a continuación algunas proposiciones:

“El lenguaje es un conjunto finito o infinito de oraciones, cada una de las cuales posee una extensión finita y construida a partir de un conjunto finito de elementos” (Chomsky, 1957, citado en Frías, 2002).

“El lenguaje es la instancia o facultad que se invoca para explicar que todos los hombres hablan entre sí” (Bornchart, 1957, citado en Frías, 2002).

“Se habla de lenguaje siempre que haya una pluralidad de signos de la misma naturaleza, cuya función primaria es la comunicación entre organismos” (Hierro, 1986, citado en Frías, 2002).

“El lenguaje es un subconjunto de procesos en el conjunto de procedimientos disponibles para algunos organismos-por ejemplo, los humanos-en su intento de adaptación al entorno psicosocial” (Santacruz, 1987, citado en Frías, 2002).

“Por lenguaje entendemos un sistema de códigos con cuya ayuda se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos” (Luria, 1997, citado en Frías, 2002).

“El lenguaje está compuesto por la lengua (es el idioma, un modelo general y constante para quienes integran una determinada colectividad lingüística) y el habla: la materialización momentánea de ese recurso; una acción individual y voluntaria que se lleva a cabo mediante la fonación y la escritura”. (De Saussure, 2002).

*“La **lengua** es el sistema de signos, la estructura subyacente, la condición del habla. En el aspecto abstracto, sistemático, social aquello que recogen las gramáticas. **Habla**, en cambio, es la realización de la lengua, el uso individual, la conducta manifiesta-incluida la fonación-, con todas las limitaciones que caracterizan al usuario cuando se expresa oralmente o por escrito” (Bermeosolo, 2012).*

Las propuestas esbozadas establecen que el lenguaje es un ligado de mecanismos que se origina a partir de la biología, cuya soberanía es propia de la raza humana.

Constituye una finalidad y determinación que se expresa por medio de emblemas orales, pictóricos o gráficos, que interaccionan para expresar necesidades, emociones, y la belleza de la comunicación.

La actividad lingüística de los individuos es un complejo de relaciones. El lenguaje es un instrumento tan sutil y complicado, que no podemos dejarnos llevar por la tendencia a simplificarlo, perdiendo de vista la multiplicidad de sus funciones:

Función Informativa: Uso del lenguaje para afirmar o negar proposiciones o para presentar razonamientos.

Función Directiva: Uso del lenguaje con el propósito de originar o impedir una acción manifiesta.

Función Expresiva: Uso del lenguaje para dar expansión a sentimientos y emociones o para comunicarlos. (Rev. Educación N°141-págs. 50).

De la misma forma, es preciso determinar cuales son sus componentes, con el objetivo de encausar el desarrollo temprano de esta habilidad en los niños, y de esta forma propender al aprendizaje con mayor grado de amplitud.



Cuadro N° 1 Componentes del sistema lingüístico. Gallardo J. Gallego. J (1998)

Los dispositivos mencionados se integran entre sí para dar curso a la expresión. La semántica da cuenta del significado de conceptos, que están ordenados de acuerdo a parámetros que obedecen a una estructura gramatical, se expresan vocablos compuestos por sonidos que en conjunto enuncian significaciones y que se expresan considerando la atinencia de su uso (pragmática) este conjunto de habilidades se unifican para poder hacer el habla inteligible y lograr la comunicación.

Si bien la adquisición del lenguaje contempla etapas que se definen siguiendo un curso relativamente homogéneo, es de vital importancia que se estimule a tierna edad, ya que les permite a los niños desarrollar su concepción acerca del entorno, y socializar con mayor grado de eficacia.

Piaget divide la evolución del lenguaje en tres períodos:

- 1. El uso del monólogo y el monólogo colectivo. (2-5 años). Más que necesidad de comunicarse con el otro, existe necesidad de comunicarse consigo mismo y de dirigir la acción.*
- 2. De los 5 a los 7 años, realiza ya la asociación del interlocutor a la acción o al pensamiento.*
- 3. A partir de los 7 años existe una discusión verdadera a través de la cual se colabora en el pensamiento abstracto.*

El lenguaje egocéntrico.

Al hablar el niño no se preocupa de su interlocutor, ni si alguien lo está escuchando, no intenta influir en el otro. Distingue tres categorías:

- 1. La ecolalia o repetición de sílabas-palabras por puro placer.*
- 2. El monólogo, cuando expresa en voz alta sus pensamientos sin dirigirlos al otro.*
- 3. El monólogo colectivo, cuando el monólogo se realiza con dos o más niños.*

El lenguaje socializado.

Es un verdadero diálogo, el mensaje está pensado para el otro, el niño ya ha internalizado al otro. Distingue cinco categorías:

- 1. Información adaptada con intercambio del pensamiento.*
- 2. Crítica, más afectiva que racional.*
- 3. Órdenes, peticiones, amenazas.*
- 4. Preguntas hacia el otro.*
- 5. Respuestas emitidas ante las preguntas.”*

(Serón y Aguilar, 2002).

La conceptualización de las habilidades psicolingüísticas ha sido estudiada igualmente por diversas presunciones (enfoque cognitivo lingüístico, innatitas, psicosociologías, conductista, entre otros), relacionadas con propuestas teóricas que van desde su reciprocidad con el desarrollo del pensamiento hasta su surgimiento desde las raíces puras del lenguaje como habilidad innata.

Una vez definida la estructura y los hitos a considerar en la estimulación temprana de la locución de los infantes, podemos referirnos a las habilidades psicolingüísticas que en condiciones de ambientes activos modificantes, convergen entre sí para propender a un desarrollo integrado entre cognición y lenguaje.

Es en esta búsqueda de un sustento consolidado para explicar su génesis, se realizó en Francia en el año 1969 un simposio que convocó a connotados estudiosos del aprendizaje humano como Jean Piaget, Lev Vigotsky, De Felice, J de Ajuriaguerra, entre otros.

En esta discusión se intentó dar cuenta de las bases para el surgimiento de una nueva teoría que explicase a ciencia cierta de que manera los infantes evolucionaban en los aspectos más profundos de sus capacidades lingüísticas.

Es así como en la ponencia del 8º sesión de estudios de la Asociación de Psicología Científica de la Lengua Francesa, surgieron argumentaciones que se exponen a continuación:

Se consideraba fundamental el proceso previo simbólico a la expresión de una palabra, relacionada con la cultura en la que se desenvuelve el hablante. De esta forma *“El acto lingüístico no es sólo lo que se ha expresado, sino lo que se ha expresado y comprendido en un contexto global ligado estrechamente al receptor”* (De Felice, 1969).

Siendo el mensaje preconcebido determinado por el conocimiento que se tiene del receptor, la condicionante lingüística serían –contexto y receptor-.

En relación con la proporcionalidad entre la constitución fundamental del lenguaje y las operaciones intelectuales que le permiten dar curso, se menciona *“El sujeto hablante puede deducir un ajuste jerárquico de clases, es decir una clasificación”* (Piaget, 1969).

Este tipo de habilidad estructural sería transversal a la articulación de palabras referidas a conceptos verbales u lógico matemáticas. Así surge la disyuntiva entre simbolismo y el significado, si ambos componentes funcionan en singular y luego complementados o responden a un cierto dinamismo.

J. de Ajuriaguerra manifiesta sin embargo, que existen contradicciones al realizar estudios en que se evidencia una relación inversamente proporcional entre la evolución esperada de un estadio intelectual y un desarrollo tardío del

lenguaje, aún considerando que para el progreso de la lengua se requieren procesos psiconeurológicos base.

Para Bruner, la cognición como el contexto social, son cruciales para el desarrollo del lenguaje –Acción-Interacción social.

Considerando el ascenso como una progresión necesaria para resolver las situaciones que se presentan, dando énfasis en los aspectos de comunicación por necesidad que a partir de su naturaleza estructural o gramatical.

Es así como lingüistas especializados en la cognición entre ellos Noam Chomsky (1957) propone que sería la presencia de un ambiente que facilite el aprendizaje el precursor del desarrollo psicolingüístico ya que el ser humano dentro de sus capacidades biológicas desplegarían en forma innata la habilidad de entender, comprender y expresar a través de un conjunto de palabras sus pensamientos.

Para la Escuela Rusa (Vigotsky, Luria) pensamiento y lenguaje están estrechamente ligados durante la niñez, considerando que para que el acto de hablar sea posible, se requieren procesos intelectuales previos que convergen entre si para llevar a cabo el cometido de la expresión.

Dada las características necesarias para lograr la prosperidad en el buen uso de la palabra, previamente existirían pensamiento concretos acerca de las experiencia vividas y memorizadas, tal cual una película proyecta imágenes y luego se despliegan en un diálogo, los seres humanos de la misma forma reproducirían estas escenas para lograr la comunicación oral.

Para la corriente cognitiva representada por Piaget, Bruner, y Ausubel, el desarrollo cognitivo es independiente del lenguaje y éste se refleja en el desarrollo lingüístico de la persona. Esta escuela plantea sin embargo, que aún estando separados el lenguaje puede facilitar el desarrollo del pensamiento.

Ahora bien, para lograr canalizar estos cuadros mentales de la realidad, poder ordenarlos, sintetizarlos y transcribirlos los procesos psiconeurológicos se ponen de manifiesto. En el caso de la memoria pareciera que las personas utilizan códigos verbales que les permiten almacenar información. Ejecutan esquemas esenciales que logran seleccionar la información relevante, evocarla y darla a conocer.

En el período de infancia 2 a 7 años teniendo en cuenta la formulación teórica de Piaget desde su escuela cognitiva, la cual postula que encontrándose los niños en el estadio preoperatorio que consiste básicamente en poner de manifiesto una conducta intuitiva de conceptos del mundo, no lograrían llegar a investir categorías verbales ni conversar se podría desde la estimulación temprana asentar habilidades psicolingüísticas.

Por consiguiente desde esta perspectiva se puede presentar al pensamiento como precursor del lenguaje. Los axiomas actuales muestran que los resultados óptimos se logran a través de la experiencia que mana de la interacción del niño con su ambiente.

“La psicolingüística es una disciplina que trata de descubrir cómo se produce y se comprende el lenguaje por un lado y cómo se adquiere y se pierde el lenguaje por otro. Muestra, por tanto, interés por los procesos implicados en el uso del lenguaje.” (Introducción a la Psicolingüística. Revista Philologica Romanica, Suplemento 06 2002).

Se constituye en un fragmento de varias ramas, entre ellas la psicología, lingüística, biología y neurología.

Estudia cómo se utiliza el lenguaje, el uso de nuestros conocimientos, actividades mentales que se ponen en juego al usar las cuatro habilidades básicas:

La actuación: el conjunto de procedimientos por los cuales dicho conocimiento se aplica a la comprensión y producción de expresiones lingüísticas

Se centra en los procesos de actuación que ponen en marcha el instinto lingüístico. (Frías, 2002).

Bermeosolo, (2012), despliega una estructura de conceptos lingüísticos concebidos a través del estudio de la psicolingüística evolutiva, en este esquema que se presenta a continuación se detallan los progresos en la adquisición de “contenido y expresión o significado o significante”:

*En la **fase 1**, hay claramente expresión y contenido, es decir gestos y sonidos que transmiten significados, pero sin palabras o estructuras lingüísticas. Es el nivel pre-lingüístico, que se va completando en la medida en que el niño comienza a decir sus primeras palabras.*

*En la **fase 2**, o de transición, se ve interpolando un nivel léxico-gramatical o sintaxis elemental, “gramática”, con un vocabulario que empieza a desarrollarse rápidamente y enunciados de dos, tres palabras.*

*La **fase 3**, se inicia cuando ya se ha estructurado la gramática básica del “lenguaje adulto” o sintaxis compleja. El niño se comunicará ahora verbal y no verbalmente, dominando los principios de la gramática y el diálogo.*

Los niños van consolidando estos ciclos a medida que se relacionan con el mundo y su desarrollo cognitivo se va incrementando, de esta manera la estimulación temprana juega un rol primordial en la construcción óptima de cada fase.

Hay autores, como Halliday, Coseriu y otros, que han establecido finas distinciones entre tipos de significado y/o niveles de significación.

1. La **designación**, el plano de mayor abstracción, tiene que ver con la posibilidad de hacer referencia a la realidad extralingüística por la posesión de la facultad de hablar que caracteriza a los seres humanos, por sobre la lengua histórica particular que cada uno de ellos utilice. Todas las lenguas, al margen de sus diferencias, comparten la posibilidad de designar “cosas y estado de cosas”, como quedó de manifiesto al analizar la función

representativa en el modelo de Bühler, la que, con diferentes denominaciones se incluye en todos los modelos de funciones del lenguaje.

2. El **significado**, en cambio, corresponde al contenido transmitido por cada lengua como tal (por ejemplo, el español) y calza con “la semántica” de las gramáticas convencionales, centradas –a partir de Saussure- en la lengua y no en el habla. El significado implica el nivel anterior, la designación, ocurriendo que cada lengua (el español, el inglés, el ruso...) organiza la manera de designar o de hacer referencia a la realidad, de un modo característico y peculiar.
3. El **sentido** (que supone los niveles de significado y designación, y los sobrepasa) corresponde a ese significado contextualizado de nuestro discurso de todos los días, en interacción con los demás. Incluye aquellos aspectos del significado que ha abordado la pragmática, no considerados en la semántica gramatical convencional. Lo que decimos y lo que nos dicen tiene “sentido” –según el contexto- al concretar los dos niveles anteriores.

“Los psicolingüistas evolutivos que se han ocupado del “desarrollo semántico” se mueven, por tanto, en diferentes planos, de los que no siempre han tenido conciencia en su análisis. Desde el momento en que el niño **“hace el gran descubrimiento de su vida: se encuentra con que cada cosa tiene su nombre”** hasta los logros más acabados del desarrollo psicolingüístico, se han entrelazado con los progresos morfosintácticos, cognitivos y socioemocionales, cuestiones de designación, de significado y de sentido.” (Bermeosolo, 2012).

Bravo Valdivieso y Pinto Guevara (1987), las habilidades psicolingüísticas estarían comprendidas en:

1. La destreza del niño para atender y retener la información oral más simple que se entrega en la sala de clases. Muchas veces sucede que los niños están aparentemente atentos y concentrados siguiendo las explicaciones del maestro, pero no están registrando la información. Mantienen una actitud pasiva que no favorece la memorización ni el aprendizaje. Para retener la información es necesario un procesamiento activo del contenido presentado por el maestro. (...)
2. La capacidad de abstracción verbal de elementos comunes. En el transcurso de la enseñanza escolar los niños reciben mucha información oral, y cada uno debe reconocer cuál es importante y cuál es irrelevante. Es frecuente encontrar niños que no han adquirido la destreza necesaria para determinar, relacionar y retener los elementos esenciales de un contenido escolar y se pierden en el análisis y retención de aspectos irrelevantes. La capacidad de abstraer lo esencial entre tres elementos y relacionarlos mediante un concepto común, aparece como un proceso verbal superior que es importante para la comprensión

de las clases y de los textos, y para codificar y memorizar contenidos escolares. (...)

3. *La capacidad para clasificar un elemento dentro de una categoría determinada y luego evocar otros elementos pertenecientes a la misma categoría de la palabra inductora. Para el aprendizaje escolar es fundamental que junto con entender el significado de los términos utilizados por el maestro, los niños sean capaces de precisar a qué categoría pertenece el término escuchado. Este proceso de categorización es básico para relacionar lo que están aprendiendo con otros contenidos ya enseñados con anterioridad. Es un proceso verbal superior que permite agrupar los contenidos en categorías con significado, lo cual facilita su retención y evocación. Por otra parte la exigencia de nominar elementos de la misma categoría del término inductor obliga al niño a superar el procesamiento pasivo de la información y le pide un procesamiento activo. (...)*
4. *La retención de una información más compleja, establecida en series. Mucha de la información que reciben en el aula es secuenciada, tales como los acontecimientos históricos, la conjugación de los verbos, las tablas de multiplicar, etc. la retención de una información en serie depende en gran medida del procesamiento cerebral sucesivo - atribuido por Luria al hemisferio izquierdo, - y a la calidad de la percepción temporal. (...)*

Vigotsky y Piaget coinciden en la relevancia del proceso de comunicación para el desarrollo intelectual.

El primero plantea “como una función que surge en la comunicación y que esta dividida entre personas puede reestructurar la actividad del niño y transformarse en el sistema funcional mediacional que caracteriza la estructura de sus “procesos mentales”.

Dando cuenta la relevancia de adquirir la comunicación a través de la experiencia social.

Piaget por otra parte, manifiesta que el lenguaje como primer objetivo sólo se llevaría a cabo con la intención no de socializar sino más bien como necesidad para asociarse con pares y obtener algo a cambio, generando esta situación un punto de partida para luego emplear la comunicación como expresión de emociones, vivencias, y requerimientos.

Jerry A. Fodor, filósofo de la Universidad Rutgers, y los lingüistas Noam Chomsky y Steven Pinker, del Instituto de Tecnología de Massachusetts establecieron que, el lenguaje y el pensamiento constituyen dos funciones mentales separadas.

El lenguaje no ejerce ningún efecto en los procesos cognitivos: sólo sirve para remitir “envíos postales mentales”, recíprocos, entre humanos. (Jager, 2003).

La discusión frente a la divergencia entre lenguaje y pensamiento y la intervención de las habilidades psicolingüísticas, en desarrollo armónico paralelo o progresan por separado aún sigue siendo tema de investigación, no obstante, aplicado al ámbito de la educación temprana es de vital importancia plantear la necesidad de estimular en forma integrada cada uno de estos mecanismos como andamiaje al crecimiento cognitivo. Fundamentalmente por la adquisición del conocimiento, que requiere de criterios lingüísticos para llevarse a cabo.

“La palabra posee una función de comunicación, pero nombrar es para el niño, actuar sobre las cosas y los seres. A veces vale mucho más captarlos mediante el filo de la palabra y ceñirlos dentro de una forma que asegurar un intercambio entre individuos. Así pues, si se admite como Piaget una evolución mental por coordinación progresiva de las acciones, el aspecto activo del lenguaje a que nos referimos viene naturalmente a inscribirse dentro del sistema de las interacciones estructurales de la actividad en general” (Rey. A, Ginebra Simposio 1969).

Una sociedad que logre la emancipación se reconoce por su calidad de educación y desde la infancia procuran favorecer el ascenso del pensamiento crítico expresado a través del lenguaje.

En este contexto es primordial la relevancia de considerar una teoría divergente que si bien da cuenta del razonamiento como base de crecimiento mental, es transversal a las habilidades psicolingüísticas ya que considera la estructuración y armonía entre pensamiento y lenguaje como precedente a la evolución de una sociedad lingüística.

Entre los diversos estudios que se han realizado acerca de la evolución del lenguaje nace una teoría que da cuenta acerca de niveles de “sostificación simbólica” la llamada teoría de la mente.

“La teoría de la mente (TDM) refiere a la habilidad para predecir y explicar el comportamiento de los demás, haciendo referencia a sus estados mentales internos” (Mendoza, López, 2004), “y es considerada como una de las capacidades cognitivas más importantes que se desarrollan durante la edad preescolar” (Padilla-Mora, 2007)” (Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica 2009 pág. 03).

Olson (1998) postulo que:

- 1. Al final del período de la primera infancia posee una capacidad simbólica “mundana”. Puede apreciar que palabras o imágenes se refieren a entidades en el mundo, y puede empezar a utilizar palabras y líneas trazadas gráficamente para referirse a tales entidades.*
- 2. El niño se hace capaz de emplear conjuntos de símbolos dentro de un único sistema. Por ejemplo, durante la ola inicial de simbolización, el niño puede comprender y producir oraciones sencillas que se refieran a secuencias de acontecimientos o a las acciones de un agente en el mundo.*
- 3. El niño se hace capaz de apreciar que los símbolos representan un punto de vista, el estado mental de la persona particular que ha pronunciado el enunciado simbólico. De este modo el enunciado “Este perro es Fido” representa una creencia individual de que un determinado estado de cosas existe, específicamente que el individuo cree que el perro en particular del que se trata se llama Fido. El reino del uso simbólico se ha extendido entonces más allá de una simple descripción de un estado de cosas para el reconocimiento de que una descripción en realidad cualquier descripción refleja la perspectiva que tiene un agente y posee un determinado valor de verdad o falsedad.*

4. *El niño reconoce ahora que el punto de vista de un individuo, aunque sea sinceramente sostenido, puede ser, sin embargo, contrario al estado real de las cosas. Esto es lo que sucede cuando el niño domina un ejercicio de falsa creencia. El niño que observa entonces es capaz de mantener la mente en el estado real de las cosas (la caja que contiene lápices) mientras que simultáneamente aprecia que otra persona puede legítimamente e incluso tenazmente suscribir una creencia errónea (la caja que continua conteniendo chocolates).*
5. *El niño llega a estimar que uno puede deliberadamente afirmar algo que es lo contrario de un estado de cosas, por ejemplo, engañar a alguien o conseguir su solidaridad. En el caso de una mentira, el enunciado “es un día encantador” representa un intento de ocultar a alguien el hecho de que realmente está lloviendo. En el caso del sarcasmo, el enunciado es “es un día encantador”, hecho cuando la lluvia cae a cántaros, representa un intento por comenzar un indeseable estado de cosas y de este modo adoptar una postura común crítica en referencia a una zona de mutua decepción. La apreciación de la ironía o del sarcasmo parece requerir creencias de segundo orden: El hablante tiene que saber que el oyente sabe que el estado de cosas real es diferente del que se ha codificado explícitamente en la declaración. El niño se aproxima (aunque todavía no la ha alcanzado suficientemente) a la complejidad de la lucha mental entre Ricardo II y Bolingbroke.*

La situación escolar ha ido progresando a través del tiempo, desde los postulados de la escuela cognitiva y lingüística. Los estudiantes desde sus primeros años de escolaridad se encuentran en el dilema de lograr las competencias requeridas para cada nivel de enseñanza, preparándose para participar en un mundo que opera a través de la locución, sin embargo, cuál es el pensamiento eficaz certero y emancipador detrás de una comunicación efectiva, nos referimos a continuación acerca de la propuesta de Humberto Maturana.

De acuerdo a su significación el lenguaje es un sistema simbólico de comunicación, tal afirmación nos impide ver que los símbolos son secundarios al lenguaje que más bien tendría que ver con coordinaciones de acción.

“Ámbito de interacciones, por tanto, las distintas coordinaciones conductuales consensuales que se dan como contradicciones emocionales dentro de un sistema, pueden ser resueltas en el lenguaje, y en el fluir de un tipo de conversación reconstructiva.” (Maturana, 1996)

“Para que un modo de vida basado en el estar juntos en interacciones recurrentes en el plano de la espiritualidad en que surge el lenguaje se diese, se requeriría de una emoción fundadora particular sin la cual ese modo de vida en la convivencia no sería posible. Tal emoción es el amor.”

“El amor es el fundamento de lo social pero no toda convivencia es social, sin la aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social”.
(Maturana, 1996).

Es decir el lenguaje no tan sólo surgiría producto de interacciones lingüísticas y cognitivas, también es posible porque los seres humanos somos en si individuos amorosos cuya principal necesidad es exteriorizar emociones.

El autor propende a realzar lo fundamental en el mundo desde el desarrollo de la infancia lo que concierne a los estudiantes como seres particulares en el lenguaje y como parte de una sociedad en la que opera la comunicación como medio de ejecución de acciones. Siendo el amor realmente lo que nos mueve actuar.

Entonces desplegar una educación temprana cuyo objetivos no tan sólo sea preparar a los estudiantes desde sus primeros años a ser personas que se logren comunicar efectivamente hablando desde la lógica y expresando inteligencia emocional.

“La mayoría de los niños aprende en muy poco tiempo u lengua materna sin una enseñanza formal. Después llegan a la escuela y muchos parecen tener dificultades en el aprendizaje del lenguaje, especialmente del lenguaje escrito.

Muchas prácticas profesionales parecen haber impedido u obstaculizado el desarrollo del lenguaje y en nuestro afán de hacerlo más fácil lo hemos hecho más difícil al fragmentar el lenguaje natural en pequeños trocitos de pan y además abstractos. Pensamos erróneamente que los niños aprenderían de mejor manera cosas sencillas, desarmamos el lenguaje y lo convertimos en palabras, sílabas y sonidos aislados y lamentablemente olvidamos su propósito natural: la comunicación del significado y lo convertimos en una serie de abstracciones, sin relación con las necesidades y experiencias de los niños: dejó de ser significativo.” (Goodman, 1990).

El lenguaje en la escuela se facilitaría si:

- Se trabajara un **Lenguaje Significativo y dentro de un ambiente activo modificante** con los alumnos.
- Que los alumnos le den un sentido al lenguaje según sus propios intereses y contextos, y que éstos sean respetados por el docente-mediador.
- Los alumnos deben empoderarse de lenguaje mientras lo desarrollan. Entregarles una sala letrada, diferentes textos auténticos, cuentos, revistas, carteles, etc. Es decir más bien una Lectura Funcional en primera instancia
- Los Establecimientos Educativos tienen como punto de partida el desarrollo del lenguaje según el Programa del Ministerio, generalizando a los alumnos y encasillándolos en el programa en sí. Si se comenzara con una Unidad “0” de manera consciente, se detectarían en qué nivel se encontraría cada alumno y no de manera inmediata los que presentan alguna dificultad en el habla, son segregados y evaluados apareciendo los niños con Trastornos Específicos de Lenguaje.

“El Lenguaje Integral respeta a los niños; quienes son, cuál es su origen, su manera de hablar, sus intereses y experiencias anteriores a su entrada a la escuela, así no hay niños con desventajas respecto al sistema escolar, Se respetan los antecedentes lingüísticos, lo que han aprendido a aprender de sus propias experiencias y que continuarán haciéndolo si el sistema escolar reconoce lo que son...” (Goodman, 1990).

Goodman nos habla del poder, pero del poder desde el punto de vista de la confianza y conocimientos que tiene el niño de lo que sabe, de sus conocimientos previos, de la mochila que trae consigo.

“Si los programas escolares considerara a los niños desde la perspectiva de la conquista de poder. El sistema escolar debería enfrentarse al hecho de que los niños tendrán éxito en la escuela a partir del Lenguaje y por añadidura el proceso de la lectoescritura en la medida en que tengan el poder de usarla en la sala de clases tanto la que ellos y sus familias poseen, y no solamente validar los textos, lenguaje, signos, etc. que la escuela les entrega como únicos y verdaderos. Si la sociedad les niega poder, no se dará el desarrollo del Lenguaje de manera natural, al conocer cómo hablan y se expresan y que significado les dan a los símbolos podremos conocer las dificultades específicas que se presentan a nivel de los TEL y desde ahí trabajarlas, que cada niño pueda presentar y no al revés, no trabajar desde la dificultad para la adquisición del Lenguaje.”(Goodman, 1990).

He aquí la importancia de nuestro rol como docentes, a ayudarlos a lograr seguridad en sí mismos y en su propio lenguaje, de lo que puedan aprender en la escuela sobre sus experiencias con el lenguaje y ayudarlos a tomar conciencia de que pueden superar cualquier dificultad del lenguaje que tengan o que pueda aparecer. Muchos niños con dificultades en el Lenguaje poseen Mutismo selectivo debido al miedo que les da hablar frente a sus pares o al docente.

Las escuelas existen por los alumnos, sin alumnos no hay escuelas, sino más bien una infraestructura, pero lamentablemente en la actualidad y bajo todos los requerimientos administrativos que posee la educación son moldeados y llenados de conocimientos, según el último programa que esté de moda o que haya implementado el Ministerio de Educación, con el fin de uniformarlos y alienarlos y que actúen y hablen de la misma manera.

Cada niño tiene un lenguaje y una habilidad para aprenderlo de manera diferente y generalmente en las escuelas de lenguaje en niños de 3 a 5 años, que es el rango etario tratado, son muy estigmatizados al no expresarse de manera de que todos lo comprendan, más aún cuando nos enfrentamos a un niño o niña con TEL mixto, en donde la manera de presentarle la información y los contenidos debe ser desafío del docente, en un rol de acompañamiento y guía para que puedan superar ciertas dificultades en fonemas específicos, pues tampoco es que no se les entienda nada, sino que hay uno que otro fonema que son más difíciles de internalizar. Recuerdo que resultaba muy común antiguamente, hasta los 7 años el fonema “R” era un desafío y se decía decía “gatón”, “gadio”, etc. y no éramos derivados a escuelas especializadas para el “tratamiento” del fonema “R”, era más bien un proceso natural que se iba adquiriendo con el tiempo. Como docentes debemos confiar en que los niños aprenderán y debemos estar dispuestos a utilizar las estrategias y metodologías necesarias para ayudarlos y acompañarlos.

Casi siempre, la generalidad da la norma; la especialista, en este caso la fonoaudióloga, la cuál evalúa y diagnostica, y trabaja bajo ese prisma, pero de manera aislada cada fonema que la evaluación arrojó, aquel que no estaba logrado, dependiendo de la edad del niño. He aquí la importancia de que se trabaje de manera integrada y no fragmentada mandando un listado de ejercicios respiratorios y praxias correspondientes al hogar. Al trabajar dentro del

aula de manera cooperativa ambos profesionales , por una parte, los contenidos que nos da el curriculum, en este caso las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, y de manera transversal las dificultades del Lenguaje, se van haciendo los ajustes necesarios, repitiendo y haciendo las pausas correspondientes, resultaría para el alumno, por una parte más significativo y por otra, menos frustrante, invasivo y estigmatizador, ya que hay un fuerte componente emocional en los niños con TEL, sobretodo en 2do nivel de transición, lo que corresponde a un kínder regular, ya que por una parte, les da vergüenza hablar y responder pues se dan cuenta de que algo pasa en su lenguaje, y por otro, la presión de pasar a la educación básica, en este caso 1er. Año de Enseñanza Básica.

El respeto y comprensión del lenguaje es igual al de la enseñanza en general: se toman en cuenta diversos factores: metodologías, curriculum, estilos de aprendizaje, ritmos de aprendizaje, lenguaje previo de los niños. Como docentes debemos buscar la autonomía profesional ya que no podemos trabajar limitados a las imposiciones de otros a través de programas, curriculum e incluso material didáctico.

Hacer adecuaciones, aplicar constantemente una revisión de nuestras prácticas pedagógicas con el fin de satisfacer las necesidades de cada uno de los alumnos, revisar los libros de ejercicios, las secuencias de habilidades y el material didáctico que fragmentan la enseñanza del lenguaje evitando así globalizarlo y validarlo como lo único y lo formal.

Saber cómo observar a los niños, ver sus fortalezas y potencialidades llegará ese momento “especial” en que ellos adquieran el lenguaje de manera integrada, significativa y con nuestra ayuda y guía, planteándoles desafíos respetando cada individualidad.

2.2. “EL AMBIENTE ACTIVO MODIFICANTE”.

La construcción de ambientes activos modificantes.

Según Sonia Fuentes (2006), las personas que desarrollamos actividades profesionales sustentadas en este marco conceptual, comprobamos permanentemente las inmensas potencialidades que el ser humano podría desarrollar, si le ofrecemos oportunidades de guiarlos hacia ello. Pero, al mismo tiempo que descubrimos estas posibilidades, comprobamos las reducidas oportunidades que muchas personas tienen de poder llegar a alcanzar estas metas, y no por que ellas no sean capaces, sino, lamentablemente por que el medio o entorno en que se desarrollan esas personas, les impide acceder a estas oportunidades y más aún, en muchos casos les ayuda a ampliar las limitaciones cognitivas en que se encuentran. Por supuesto que habría que agregar que son ambientes que no son conscientes de estar cumpliendo esta misión.

Muchas veces, los contextos en los cuales están inmersas las escuelas, ya sean Regulares, Especiales o de Lenguaje, no son los más propicios para desarrollar y crear ambientes activos, pues priman las necesidades de cada alumno a nivel económico, y afectivo-motivacional. Es por esto que debemos, como educadores, observar, conocer y disminuir estas barreras para poder realizar un trabajo óptimo con nuestros alumnos.

Nos habla que nos desenvolvemos entre dos tipos de ambientes: el pasivo aceptante y el activo modificante.

Para compararlos entre sí, tenemos que reconocer primeramente, que en ambos existe mucho amor y que justamente por amor se procede a actuar de la manera que se hace. Vamos a suponer a modo de ejemplificar las características de ambos ambientes, que existen dos familias con varios hijos y que uno de ellos presenta dificultades neurológicas con secuelas e cognitivas, afectivas y sociales.

En el ambiente pasivo aceptante, tal como lo indica su nombre, los integrantes de esta familia aceptarán de manera resignada el funcionamiento de su hijo y tratarán de evitarle vivir aquellas situaciones en las cuales, éste constata sus dificultades para funcionar con el fin de evitarles frustraciones. Así, los padres asumirán “hacer por él”, lo sobreprotegerán, no lo enfrentarán a situaciones desafiantes, muy por el contrario las evitarán, dado que él no puede, no es capaz. Este tipo de ambiente logrará que el hijo acepte su incapacidad resignadamente, sea dependiente, inseguro, tenga una autoestima disminuida, evite frustraciones, no persevere y se vea si mismo como un actor pasivo de su vida. (Fuentes, 2006).

Muy cierto resulta este ejemplo de la autora, ya que el niño se convence de que “no puede”, “no sabe”, y suelen ser frases muy repetidas por los mismos alumnos.

En muchas ocasiones las actividades enviadas al hogar son realizadas por los padres, pero no en un trabajo colaborativo con el alumno y eso se constata luego en la sala de clases, en donde uno como educadora se da cuenta que no fue el niño quien realizó dicha actividad y se encuentra con que no hay ningún aprendizaje interiorizado por parte del alumno, lo que conlleva a que el niño se vuelva más negativo, no tenga confianza en sí mismo y desarrolle una muy baja tolerancia a la frustración, y la vergüenza se apodera de él cuando se le expone a alguna pregunta o actividad, y no necesariamente porque

no sepa, sino simplemente que no siente la seguridad de que sí lo sabe. En los alumnos con Trastorno Específico del Lenguaje este evento es muy recurrente, pues el hablar para ellos es tremendamente difícil, sobre todo en alguna disertación u opinión que se le pueda solicitar, pues en un 1er Nivel y 2do Nivel de Transición los niños están conscientes de que no hablan como el hermano, el primo o el vecino amigo, y comienza la vergüenza y muchas veces son ellos mismos los que te dicen *“es que tía no hablo bien , o no me sale esta letra, o estoy en este colegio porque no se hablar”*

En el ambiente activo modificante, contrariamente al interior, los integrantes de esta familia no aceptarán que su hijo no puede mejorar en algún sentido su problema, tendrán fe en las posibilidades del ser humano. Con esa intención, le crearán necesidades que deba enfrentar, le otorgarán posibilidades de ser cada vez más autónomo e independiente, no le evitarán frustraciones sino que le enseñarán a superarlas, no harán las cosas por él, pero si se podrá contar con ellos cuando sea necesario. Estimularán en su hijo, el estar abierto a los desafíos, a intentar, a modificar su funcionamiento de acuerdo a sus posibilidades. Todo esto derivará en que el hijo tenga confianza en que puede, crea en sí mismo, desarrolle tenacidad, perseverancia, seguridad y se atreva a ser un actor que construya su vida activamente.(Fuentes, 2006).

Por otra parte, cuando en el hogar existe este ambiente activo modificante, se vislumbra un alumno más seguro, que comenta *“en esto me ayudo mi mamá”, o “tía hice solito la tarea”,* enfrentándose de otra manera a los desafíos que se plantean día a día en la sala de clases.

Resulta muy importante el refuerzo positivo constante por parte de la educadora, solamente con decirles *“¡bien! cada vez pronuncias mejor esa letra, ¿viste que puedes?”*

Sonia Fuentes (2006) nos dice que en ninguno de los dos casos es fácil y que puede haber una mezcla entre ellos; entre el ambiente pasivo-aceptante y el ambiente activo modificante. Pero lo que sí es cierto, es que e primero no ayuda en ningún caso a que haya una Modificabilidad Cognitiva, al contrario, la limita.

Según la Dra. Rita Concepción García, cambiar la posición pasiva del alumno, propio de la enseñanza tradicional, a una posición activa en el proceso de enseñanza aprendizaje, es quizás lo más intentado y a la vez lo menos logrado por los docentes.

Al observar una clase de nuevo contenido, es común que el estudiante participe comentando una experiencia o respondiendo una pregunta sobre conocimientos que ya tiene, pero esto no es muestra de que hay un aprendizaje activo pues no media un esfuerzo intelectual productivo en la elaboración de conocimientos o de criticar y tomar partido ante un hecho, reflexionar o valorar sin hablar por boca de otro.

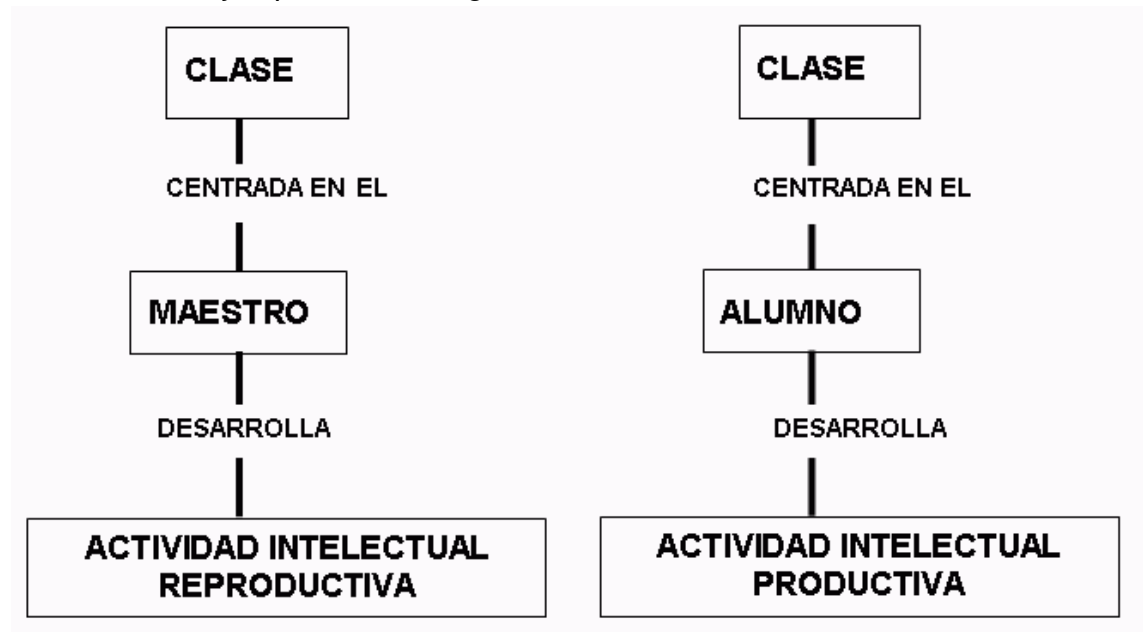
Es cierto que actualmente la clase es más participativa, o sea ya no es un monólogo del docente, pero la participación del estudiante se logra con un pobre esfuerzo intelectual.

Generalmente, la clase desarrolla un proceso de enseñanza que genera un aprendizaje repetitivo, mecánico como resultado del cual el estudiante es pasivo. (Ortiz, 2005).

Frente a lo expuesto anteriormente por la Dr. Rita Concepción García, es muy fácil confundir una clase realizada en un ambiente activo modificante con una clase participativa, menos vertical y en donde el alumno también habla y da su opinión, reconociendo que hemos avanzado en este sentido, pues ya no es solamente el profesor quien habla y tiene la verdad absoluta.

En general los alumnos pasivos tienen ciertas características y uno puede dar cuenta de ellas durante el desarrollo de una clase; son alumnos que copian o repiten lo que dice la educadora, muchas veces sin saber lo que significan las palabras, los conceptos, al presentarles una tarea no se cuestionan ni preguntan más allá, aún cuando no entiendan la instrucción, pueden quedarse ahí, mirando el cuaderno o la guía y es la educadora quien debe acercarse y preguntarle: “¿entendiste?” “¿seguro?” “Te explico de nuevo”. Esta situación ocurre frecuentemente en los niveles de Transición de los niños con TEL, sobre todo cuando existe un Trastorno del Lenguaje Mixto.

La doctora lo ejemplifica de la siguiente manera:



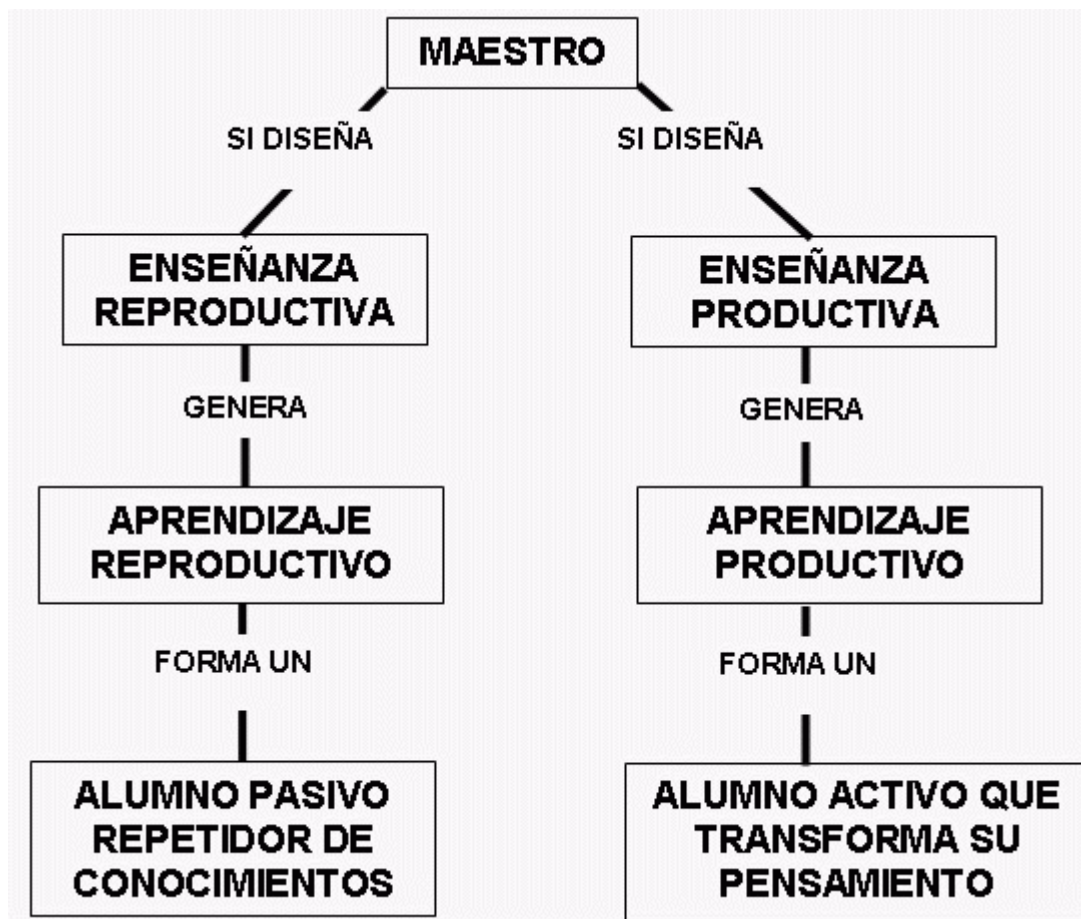
Con lo dicho anteriormente por la Dra. la clase debe transformar la posición pasiva del estudiante que requiere un pobre esfuerzo intelectual por una actitud activa de búsqueda y utilización del conocimiento. En este empeño la posición del maestro es también protagónica, para la dirección del aprendizaje del estudiante, específicamente requiere de su creatividad para concebir y diseñar situaciones de aprendizaje, no sólo para la aplicación del conocimiento,

como es costumbre, sino que orienten a descubrirlo, a elaborar el nuevo conocimiento.

Esta es la esencia del proceso de enseñanza aprendizaje activo que hay que cambiar desde la clase. Así el estudiante tendrá una participación consciente que le proporcionará un conocimiento más sólido y el proceder (qué y cómo buscarlo), lo cual deviene en métodos de estudio para la independencia cognoscitiva. (Ortiz, 2005).

El desafío como docentes es precisamente indagar cómo aprende cada alumno, buscar estrategias diferentes y modos de presentar las tareas y actividades también diversas, pues todos no aprendemos de la misma forma; reflexionar del por qué no aprendió y ver otra forma; en resumen para crear ambientes activos y de motivación dentro de la sala de clases se necesitan docentes que tengan la visión y claridad de lo que esto significa. Centrarnos en el proceso y no en el producto es vital.

La Dra. Ejemplifica lo siguiente:



Por último, Rita Concepción nos dice: la clase actual debe transformar la participación del estudiante en la búsqueda y aplicación del conocimiento desde una posición pasiva hacia una posición activa, una enseñanza que conduzca al desarrollo de potencialidades del estudiante.

La clase propicia un aprendizaje desarrollador de potencialidades del estudiante si logra la participación consciente, reflexiva, valorativa para la transformación de su pensamiento (instrucción) y sus sentimientos (educación) en la búsqueda de su identidad individual, local, nacional e internacional. (Ortiz, 2005).

Un ambiente activo modificante invita al docente-mediador a revisar constantemente sus prácticas pedagógicas, sus estrategias y reflexionar sobre ellas. Algunos tips que nos podrían ayudar podrían ser: explorar y ayudar al niño a encontrar palabras claves y pistas, y así ayudarlo a verbalizar al niño que todo tiene un nombre, entregarle las palabras y conceptos correctos, no existe “la cosa”, “la cuestión” o “eso”, muy común en los niños con TEL. Utilizar diferentes tipos de lenguaje: lenguaje no verbal, movimientos, signos, expresiones, entonaciones de voz, música, etc. No olvidemos crear el lazo de confianza estableciendo el contacto visual para que el niño para darle seguridad. No presionar al niño en sus respuestas y darles el espacio y el tiempo necesario para que pueda contestar y responder las preguntas que se le realicen, de manera mediada, en los casos que fuesen necesarios, para que así el mismo elabore respuesta.

2.3. “La Modificabilidad Cognitiva estructural”.

Resulta importante nombrar las principales características de la Teoría del Dr. Feuerstein, la que se sustenta en la línea de la psicología cognitiva:

Objetivo General de la propuesta de Feuerstein:

“Aumentar la capacidad del organismo humano de ser modificado a través de la exposición directa a estímulo y experiencias proporcionadas por los enfrentamientos con los hechos de la vida, en situaciones formales e informales de aprendizaje”.

Objetivos específicos:

- Corrección de las funciones cognitivas deficientes.

- Adquisición de Contenidos: conceptos, vocabulario, operaciones, relaciones, etc.
- Desarrollar hábitos de pensamiento y actitud reflexiva. (Feuerstein habla de desarrollar la motivación intrínseca, yo prefiero hablar de favorecer la emoción adecuada para el aprendizaje).
- Desarrollar el insight, el darse cuenta, estar atento a la disposición corporal propia y ajena. Actitud reflexiva.

El Dr. Feuerstein, propone la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural, en la que afirma que es posible modificar y mejorar la habilidad de aprender, es decir, optimizar y enriquecer los procesos de pensamiento.

Su teoría se sustenta en la creencia que todo ser humano que no responde cognitivamente a los requerimientos de las diferentes instancias sociales, tales como colegio, trabajo u otras, es por que utiliza inadecuadamente y por lo tanto, en forma ineficaz, las funciones cognitivas que son pre-requisitos de las operaciones mentales que determinan un funcionamiento cognitivo adecuado.

Lógicamente depende del Sistema de creencias que tengamos de nuestros alumnos, en donde la capacidad que tienen éstos de modificarse según las modalidades de funcionamiento diferentes de aquellas que son generalmente utilizadas, he aquí que pasa a ser un proceso de transformación, de un proceso de cambio y la capacidad de descubrir las herramientas necesarias, como docentes, para crear otras, y guiar de mejor manera a nuestros alumnos.

“Este planteamiento se presenta como un enfoque que destaca la condición del Ser Humano de posibilitar cambios activos y dinámicos en sí mismo, asumiendo un rol de generador o productor de información, contrario a la aceptación pasiva de receptor y reproductor de ésta. Describe la capacidad única del organismo humano para cambiar la estructura de su funcionamiento desde el supuesto que la inteligencia es un proceso dinámico de autorregulación. Este cambio se apoya en una creencia que surge de las necesidades de enfrentar los desafíos del mundo. El compromiso mental del individuo con el futuro será la palanca para el cambio.” (Fuentes, 2006).

Bajo esta teoría la Modificabilidad Cognitiva Estructural es una característica humana de flexibilidad y plasticidad, con la formación de nuevas estructuras cognitivas, que no estaban en el bagaje del alumno, sin embargo tampoco se manifiesta de manera inmediata, es un proceso, en donde la finalidad es crear una sensibilidad en el alumno que sea utilizada en cada experiencia de su vida modificándose de manera continua.

Esta propuesta de Feuerstein es estructural - funcional, dado que la modificabilidad cognitiva pretende cambios, que alteran el curso y dirección del desarrollo, en busca de procesos cognitivos superiores que permanecen.

2.4. “La experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)”

“Lo importante es la utilización de una modalidad apropiada.” (Ferreyra y Pedrazzi, 2007).

En este sentido, el mediador tiene una intención que es cambiar los estímulos para que el alumno los incorpore modificando la calidad, frecuencia y amplitud de éstos para que realmente se beneficie de las experiencias de aprendizaje. Esto conlleva a un cambio en el estado del alumno, manteniéndolo más alerta, vigilante y capaz de percibir e incorporar los estímulos que se ponen a su disposición.

“El puente entre el medio y el sujeto lo construye el Mediador quien posibilita que esta persona incorpore una amplia gama de estrategias cognitivas y procesos, que derivarán en comportamientos considerados pre-requisitos para un buen funcionamiento cognitivo. El mediador cambia el orden causal de la apariencia de algunos estímulos transformándolos en una sucesión ordenada. Lleva al sujeto a focalizar su atención, no sólo hacia el estímulo seleccionado, sino hacia las relaciones entre éste y otros estímulos y hacia la anticipación de resultados. Esta mediación persigue propósitos específicos, describiendo, agrupando y organizando el mundo para el mediado”. (Vaca, 2003).

La **Experiencia de Aprendizaje Mediado** constituye el factor principal para lograr la **Modificabilidad Cognitiva** y se caracteriza por poseer una interacción de calidad entre el docente y el alumno, donde el menor experimenta el estímulo o circunstancia, con mediación del adulto, para optimizar y aprovechar al máximo este estímulo, ayudando al alumno a diferenciar lo relevante de lo irrelevante, guiando su foco de atención en lo realmente importante.

Como nos dice Silvia López Maturana Luna, el docente debe ser capaz de corregir al niño que está equivocado, pero sin imponerle su verdad, sino guiándolo para que éste avance. Respeta su ser, pero sugiere modificar su hacer. Para el educador - mediador, la equivocación y la verdad no constituyen polos antinómicos, sino aspectos de un proceso sin fin. No importa si el niño está equivocado o si tiene razón, sino que debe comprender por qué está equivocado o por qué tiene razón. No es la respuesta lo principal, sino la comprensión que tenga del proceso. El educador - mediador evitará que el niño solo memorice y repita sin comprender; le ayudará a ser creativo y moralmente responsable. (López de Maturana, 2001).

Existen factores afectivos y no solamente cognitivos que es importante tener en cuenta cuando mediamos a nuestros alumnos, ya que depende de cada contexto cultural en el cual se desenvuelvan nuestros niños, sus necesidades afectivas y motivacionales serán diferentes: la necesidad de ser eficiente, el temor a fracasar, la ansiedad que puede producir enfrentarse a una actividad o desafío y el grado de tolerancia a la frustración, el ser independiente al momento de trabajar, qué imagen de sí mismo tiene el alumno, si busca desafíos y si tiene conciencia para interiorizar los nuevos aprendizajes.

Sonia Fuentes (2006) nos expone que el desarrollo cognitivo del sujeto, no es solamente el resultado de su proceso de maduración del organismo, ni de su interacción independiente, autónoma, con el mundo de los objetos, sino que es el resultado de la combinación de los dos tipos de experiencias ya antes citadas, la exposición directa a los estímulos del medio y la experiencia de aprendizaje mediado, por la que se transmite la cultura.

¿Cómo se realiza la Mediación?

El mediador, enriquece la interacción entre el sujeto y el medio ambiente, proporcionándole estimulaciones y experiencias que no pertenecen a su mundo inmediato. La EAM representa un conjunto de interacciones marcadas por una serie de necesidades culturales entre el sujeto y su medio, creando en éste, ciertos procesos que no afectan únicamente a los estímulos que han sido mediados, sino también, muy significativamente, la capacidad del individuo para aprovechar el estímulo que entró directamente al organismo.

La mediación comienza, como dijimos anteriormente, cuando el docente-mediador da cuenta que función cognitiva es la que está obstaculizando el aprendizaje del niño; observa cómo el alumno se enfrenta la tarea y cómo construye su respuesta para hacer consciente al niño de cómo llegó a esa respuesta y que no fue por azar, sino que realizó un trabajo cognitivo, reforzarlo positivamente en esta construcción y apoyarlo a que la guarde en su “maleta de estrategias” para tareas posteriores.

Por otra parte, Rita Concepción (2005) nos plantea que: es importante en la EAM, que las interacciones que lleven a aprendizajes cualitativamente significativos, respondan a ciertos criterios con los cuales el Mediador deberá actuar. Se plantean 12 criterios o formas de interaccionar que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el mediado. Estos son: Intencionalidad y Reciprocidad, Mediación del Significado, Trascendencia, Mediación del Sentimiento de Competencia, Regulación y Control del Comportamiento, Mediación del Acto de Compartir, Mediación de la Individualización y diferenciación psicológica, Mediación de la búsqueda, planificación y logro de los objetivos, Mediación de la búsqueda de novedad y complejidad, Mediación del Ser Humano como modificable, Mediación del Optimismo, Mediación del Sentido de Pertenencia Cultural.

De éstos doce, los tres primeros criterios son indispensables para que exista una real interacción de EAM, ya que se les considera responsables de la modificabilidad estructural del Ser Humano al ser de carácter universal. Dada su importancia y en beneficio de tiempo y espacio, se explicarán sólo estos tres en forma más exhaustiva:

1.Intencionalidad y Reciprocidad: El Mediador se plantea una "interacción intencionada", hay metas previas que orientan la selección y organización de la información y del material necesario, para alcanzar los objetivos prefijados. La EAM implica una conciencia colectiva cultural y el Mediador es el representante de la cultura, llevando a que el sujeto no sólo reciba estímulos, sino que se involucre y asuma un desafío compartido, en un proceso mutuo que lleve al

conocimiento, desarrollo y enriquecimiento de ambos. “Me interesa eso que Ud. me propone aprender porque es una dificultad que no puedo superar adecuadamente aún”.

2. Mediación del Significado: Tiene que ver con la necesidad de despertar en el sujeto, el interés por la tarea en sí y que conozca la importancia y la finalidad que ésta tiene para su aprendizaje. Para esto, el mediador debe desarrollar y fortalecer un lazo afectivo poderoso con el mediado, a modo de posibilitar la aceptación y la apertura del sujeto a la recepción y elaboración del estímulo, de modo que penetre su sistema de significados. “Esto que estoy aprendiendo me sirve para organizarme mejor con mis hijos chicos antes de irme al trabajo”.

3. Mediación de Trascendencia: Se refiere a que la mediación debe extenderse mas allá de la necesidad inmediata que la originó, debe llevar a relacionar una serie de actividades del pasado con el futuro, logrando alcanzar un nivel de generalización de la información. “El plan de acción que aprendí me servirá además, para organizarme en otras actividades y lo podré emplear en otras situaciones que vendrán en el futuro”.

Todos los criterios de mediación enunciados (12) permitirán llevar al sujeto a "aprender a aprender" entendido esto como aprender a adaptarse al mañana y a desarrollar su capacidad de pensar en forma más eficaz y efectiva. Feuerstein dice: “La mayor parte de los rasgos que consideramos constitutivos de la mente humana no están presentes a menos que los pongamos ahí, a través de un contacto comunicativo con otras personas”.

De aquí proviene la importancia del rol del docente –mediador, debe tener un interés común con el alumno que sobrepase las necesidades individuales de cada uno, compartir experiencias e ir desarrollando el lenguaje, ampliar el vocabulario del alumno. Reconocer que el otro es diferente es fundamental, y no diferente por la NEE que presenta, sino diferente como individuo, con experiencias y vivencias propias. Planificar adónde quiero llegar y para eso debo conocer desde dónde debo partir y fomentar el desafío sin temor al error, sino que dándole una importancia de que también puedo aprender de él: “no es grave equivocarse, pero a ver veamos otro camino para llegar a la respuesta”.

Las estrategias deben trascender, los niños deben ser capaces de utilizarla en otras tareas, deben justificar una respuesta, argumentar de cómo llegó a ella, ser claro, empático, explicar claramente, encausarlo a ser un buen emisor de un mensaje. En los alumnos con TEL cuesta bastante que sean claros en sus respuestas y una buena estrategia para ellos, pues la hemos comprobado, es decirles: “a ver, ordena tus ideas y luego háblame”, efectivamente se demoran unos minutos más y resulta fluida su respuesta o el relato que nos quieren comunicar.

Inclusión y Cognición... el Aporte del Profesor Jo Lebeer (2013).

La primera semana de enero el Centro de Desarrollo Cognitivo de la Universidad Diego Portales recibió la importante visita del doctor Joseph Lebeer, quién impartió el seminario “Modificabilidad cognitiva, neuroplasticidad, educación inclusiva y cognitiva”.

La actividad que es parte del Magíster en Desarrollo Cognitivo se llevó a cabo en el marco del convenio de la Universidad Diego Portales con la facultad de medicina de la Universidad de Amberes, Bélgica.

En sus clases el doctor Lebeer se refirió a la plasticidad que posee el cerebro humano.

“Esta es la característica del cerebro de hacer nuevas conexiones y de reconstruir después de un daño. Ese proceso está muy influido por el ambiente y la actividad de la persona,” dijo.

Además plantea que “ya no puede pensarse en el cerebro como si fuera un computador, ya que es mucho más que eso. Un computador no tiene plasticidad ni regeneración. El cerebro es un entero vivo muy complejo que con pequeño daño se puede bloquear todo, pero con grandes daños es posible de compensar mucho.”

Lebeer también destacó la influencia que tiene interacción humana en el desarrollo de las funciones cognitivas. “Sobre todo en los primeros años de vida hay más flexibilidad, el cerebro absorbe como una esponja, pero como una esponja viva que construye las estructuras cognitivas con la interacción y

mediación de los padres. Este proceso de mediación es fundamental para la construcción del cerebro después del nacimiento.”

En este sentido es muy importante contar con un ambiente activo modificante.

Lebeer “esto se refiere a que el ambiente donde crece el niño sea estimulante, ponga desafíos, ayude al niño a construir nuevos conocimientos y nuevas maneras de ver las cosas.”

“Es el contrario a la pasividad como por ejemplo la sobreprotección. Un ambiente donde no se hace nada, que no tiene desafíos y que parte de las creencias de que el niño no tiene condiciones para aprender,” plantea el experto. También es necesario un cambio de paradigma, un cambio de actitud que permita una educación realmente inclusiva. “Porque el profesor que tiene en mente una concepción muy rígida de la malla curricular no puede ser inclusiva. Se necesita capacitar a los profesores en crear creencia de que cada niño puede modificarse y convencerlo de la necesidad de flexibilizar las tareas, encontrar nuevas modalidades de enseñanza” (Leeber, 2013).

Después de analizar la propuesta del Dr. Feuerstein, podemos decir que, efectivamente se facilitaría el aprendizaje si los docentes-mediadores explicitaran en cada actividad, explicar a qué se quiere llegar, cuáles son los objetivos y que hacer para lograr estos objetivos, es fundamental.

Adaptar los estímulos para asegurarse que cada alumno pueda captarlos: agrandarlo, destacarlos, hacerlo más lento, de manera gráfica, oral, etc. También sería una estrategia importante, como también focalizar la atención del alumno en un estímulo específico y luego pasar a otro.

El objetivo de la relación alumno-mediador, no se limita al aquí y al ahora, debemos ayudarlo a que vaya relacionando los conocimientos previos del alumno, sus vivencias, con el conocimiento nuevo. Un error que se comete muy a menudo es mirar las cosas de manera fragmentada y no como un todo,

avanzando muy rápido en los contenidos y sin detenerse en una metacognición adecuada. Es por esto que resulta muy importante siempre relacionar las cosas entre sí, deducir reglas generales generando estrategias que el alumno pueda utilizar posteriormente, al fin de cuentas darle herramientas que perduren en el tiempo y que puedan ayudarle en las dificultades que puedan aparecer con el tiempo.

Aquí nos surge la pregunta que en algún momento de nuestra preparación nos hicimos ¿Qué es ser pedagogo hoy y que significa realmente estar siendo en la escuela?

Muchas veces nos cuestionamos la frustración que nos provoca el quehacer pedagógico pero cada día ver un logro en los estudiantes nos devuelve la esperanza y las ganas de seguir adelante, pese a todas las barreras que siempre están dentro de las escuelas, la sala de clases es nuestro mundo y en él puedo transformar realidades.

Ser pedagogo hoy no resulta tarea fácil pues como se dijo anteriormente el sistema nos entrega constantemente obstáculos y reglas, decretos, etc. y muchas veces dan ganas de marcharse ya que nos limitan a ser solamente “técnicos ejecutores” y no pedagogos pensantes y transformadores que nos permita realizar de manera conjunta y significativa a construir el mundo.

Educar es un acto de amor, es el primer lazo que debemos crear con nuestros estudiantes, construyendo con el otro respetando su mismidad y no invisibilizarlo, ignorarlo o cosificándolo, sino más bien verlo como un “ser único, y diferente a otros” aprendiendo también de ellos.

Debemos ser profesionales autónomos, reflexivos, activos e investigadores en la acción, buscar la forma de cómo mi alumno puede aprender, conocer su realidad, sus gustos para que realmente sea un aprendizaje significativo y no acumulativo. La sala de clases es nuestro mundo, como se dijo anteriormente, y desde ahí se puede transformar.

Lamentablemente la escuela busca la diferencia y la separa, divide en vez de incluir. Debemos observar y solucionar, comprender e interpretar el mundo del otro, saber desde el otro para así construir y transformar de una manera mutua integrativa e inclusiva.

Actualmente las instituciones educativas no se preocupan de las diferencias para dar respuesta a ellas sino más bien de los diferentes y excluirlos de una manera u otra del todo.

Existe un concepto y práctica de separación y discriminación siendo muchas veces catalogados como “mejor” o “peor”, “superior” o “inferior”, y sin embargo, simplemente son “diferencias” y no “diferentes”.

Claro está que en los últimos años los Proyectos de Integración y las Escuelas de Lenguaje han aumentado considerablemente pero ¿cómo hacemos para estar juntos realmente? No solamente bien y en armonía, ya que cada uno hace lo suyo y no responde a la pregunta en cuestión. La presencia del otro no es suficiente para estar juntos ya que se refiere más bien a lo material, al cuerpo, hablamos más bien de la existencia del otro, de conocerlo, que como pedagogos nos preocupemos de cómo aprende esa existencia, en las planificaciones en las actividades, etc. Para dar respuesta a toda la diversidad de un grupo, claramente cada uno aprende de manera diferente, pero generalmente se vuelve a la pedagogía tradicional en donde están todos en la sala pero solo están y no son.

De ahí el desafío de que la pedagogía sea para cada existencia y no solamente para cada presencia, pues un chico con NEE (las cuales todos tenemos) catalogado como tal por un sinnúmero de pruebas y formularios que se exigen desde lo formal diferenciándolos incluso en “transitorios” y “permanentes” están pues su cuerpo está pero ¿realmente son en esa sala de clases? ¿Son vistos y respetados por el resto de las presencias? Generalmente están en una sala con 45 alumnos con una profesora de apoyo especialista ya que las metodologías del profesor del aula son para él quizá un poco confusas o quizás va muy rápido y no se detiene en que cada ser que tiene en esa sala de clases realmente esté comprendiendo, sólo está presente. Aquí la pregunta ¿cuántos profesores realizarán trabajos en grupo después de cada contenido en donde todos puedan decir lo que piensan, en donde puedan compartir experiencias y construir aprendizaje real? No lo sabemos. Más aún los “permanentes” son sacados del aula común para trabajar con la profesora especialista, y es quizás aquí dónde podemos darle valor a la existencia de ese ser y crear un lazo, pero el resto del curso sigue sentado, escuchando y almacenando información.

Debemos mirar al otro con amor, cada ser es único y aporta un granito de arena a formar este conjunto de existencias ya que ser diferente es una riqueza no una cruz que se deba cargar ni ser catalogados y separados del todo, incluir es ponerse en el lugar del otro respetarlo, verlo y valorarlo y darle gracias por ser diferente a mí y poder enriquecer así mi existencia.

Nos parece importante esta reflexión ya que al mirar desde un prisma hermenéutico crítico es imposible dejar de lado esta realidad, ser docente implica comunicarnos de manera efectiva y tener las habilidades para la resolución de problemas, los que día a día van surgiendo y que debemos enfrentar manteniendo un compromiso real con nuestro rol docente.

Debemos ser profesionales íntegros y esto será posible en la medida en que cuestionemos e investiguemos: el saber hacer y en el saber ser. Utilizar el diálogo constante, el contraste, la comparación, la deliberación con el equipo de trabajo, en el sentido de desarrollar nuevas prácticas basadas en la propia experiencia y en la de nuestros alumnos y alumnas.

Las demandas del mundo actual en torno al mejoramiento de la calidad de la educación nos permite mejorar la profesionalización del profesional docente, una formación continua y así mejorar su capacidad para generar respuestas a los desafíos educativos que se nos plantean día a día. Claro está que esto no puede quedar en el aire, los pensamientos, ideas y conclusiones que resulten de nuestro trabajo de reflexión deben ser expresadas y plasmadas de una manera consistente en nuestro discurso, ya sean de una experiencia personal, algún incidente crítico o la lectura de alguna realidad específica, realizamos una especie de foro interno que nos permita analizar, conocer, aclarar o interpretar la realidad que nos rodea: volverse dentro de sí mismo.

Según La Docente de la Universidad de Chile, López de Maturana (2001) la mediación es el determinante proximal que configura el ambiente activo modificante donde el niño aprende y elabora su conocimiento para ser un pensador autónomo. Dicha experiencia impacta en el óptimo desarrollo del pensamiento y se refleja en su ámbito actitudinal y motivacional.

Los niños partícipes de un ambiente activo modificante no se limitan a permanecer quietos ante las cosas que parecen estar bien, tampoco solo se mueven, sino que actúan plenamente conscientes de sus actos. Indagan, son curiosos, hacen preguntas, quieren saber más acerca de las cosas y de lo que pueden hacer con ellas.

El rol del profesor- mediador es conocer a sus alumnos y planificar desde ahí sus actividades, generando experiencias de aprendizajes diversas, intencionándolas sistemáticamente para la adquisición de nuevos aprendizajes. Reconocer los tipos de apoyo e incorporar nuevas estrategias, dependiendo de las necesidades de cada Trastorno, en este caso Específicos del Lenguaje; un niño con TEL Expresivo, no necesita lo mismo que un niño con TEL Mixto, los apoyos y estrategias cambian y es por esto que el trabajo es también más individualizado, pero sin excluir a ninguno del grupo.

Las instrucciones son generales y luego con el conocimiento que tengo de los alumnos se pasa uno a uno verificando si comprendieron o no la instrucción dada y se le presenta de otra manera.

Otro punto que toca Silvia de Maturana es que en la escuela, la naturaleza de la acción mediadora se manifiesta por la definición cooperativa de los problemas, donde se comparten propuestas divergentes en las discusiones grupales de los niños. El educador -mediador los implica en su experiencia de aprendizaje y favorece la metacognición. El desarrollo de las funciones cognitivas favorece el conocimiento, el sentimiento de ser capaz y el optimismo ante el aprendizaje.

Por ejemplo, en la fase de entrada de la información, la clara percepción de las cosas y de los hechos; el comportamiento exploratorio de una situación de aprendizaje; la precisión y exactitud en la recopilación de datos; la consideración de dos o más fuentes de información a la vez, etc., son algunas de las funciones cognitivas que permiten que los estímulos que se presentan ante el alumno sean incorporados de manera eficiente al proceso de pensamiento.

En la fase de elaboración de la información, funciones tales como la definición de un problema; la distinción de datos relevantes de los irrelevantes; la conducta comparativa; el pensamiento hipotético inferencial; la planificación de la conducta; la elaboración de categorías cognitivas; el establecimiento de relaciones virtuales, etc., procesan todos los estímulos captados en la entrada.

En la fase de salida de la información, funciones tales como la comunicación abierta y fluida; los instrumentos verbales; la precisión y exactitud para comunicar la respuesta; el transporte visual, etc. permiten que los datos elaborados se comuniquen de manera eficiente (Feuerstein, 1991).

En la escuela el desarrollo de las funciones cognitivas es primordial. El niño que logra aportar con sus conocimientos, que sea capaz de tomar decisiones asertivas, enfrentarse a situaciones problema y buscar soluciones, relacionar distintas situaciones, emitir juicios, hacer conjeturas, etc., nos habla de un niño motivado e interesado en nuevos desafíos y con funciones cognitivas bien desarrolladas.

Por el contrario, cuando nos encontramos con funciones cognitivas deficientes, tienden a recibir mal la información, muy común en los niños con TEL Mixto, de igual forma elaboran respuestas de acuerdo a la lógica o a conocimientos previos o vagos que puedan recordar y entregan una respuesta incorrecta. Puede pasar también que la información la reciben de manera correcta pero en la etapa de elaboración de la respuesta exista alguna función deficiente, lo más probable es que la respuesta sea incorrecta o correcta, pero no consciente del proceso que realizó; esto es lo importante: que los niños sean conscientes de los procesos que realizan para desarrollar algunas tareas y puedan convertirse en estrategias para cualquier otra actividad.

En niños con TEL Expresivo, en cambio, se da el caso de que reciben y procesan bien la información, pero no saben cómo expresar la respuesta, no saben cómo decir lo que saben.

Silvia López de Maturana nos asegura que el educador - mediador preocupado de activar la propensión hacia el aprendizaje de los niños, debe preguntarse:

- ¿La verbalización del niño me permite captar el proceso de razonamiento que ha seguido para solucionar el problema?
- ¿Cuál es la base sobre la que se asienta la argumentación de sus acciones?
- ¿Necesita que le explique de otra forma la tarea a realizar?
- ¿Cómo establece relaciones entre las cosas y entre los hechos?
- - etc....

El rol del docente es ser lo suficientemente flexible para adecuar sus prácticas pedagógicas para que los niños sean entes activos de su propio proceso de aprendizaje.

De acuerdo a Feuerstein, se trata de encontrar el índice de capacidad para aprender que existe en el niño y que muchas veces está oculto. En el proceso de enseñanza el niño toma conciencia de cómo obtiene la información y en el proceso de aprendizaje, descubre cómo la puede re-crear. El mismo autor piensa que cuando un niño tiene un bajo rendimiento, la causa está en el mal uso de los factores necesarios para el funcionamiento adecuado de su pensamiento.

Actualmente, la escuela tiene grandes posibilidades de generar ambientes activos modificantes gracias a las nuevas tecnologías, ya que mientras más fuerza tiene el medio, más activo es el receptor. Paradójicamente en la escuela, la fuerza del medio disminuye y la pasividad atrapa al receptor.

No se trata solo de abrir la escuela a las nuevas tecnologías, si no, preguntarse por la visión de mundo que se está formando en los miembros de la sociedad. Esto repercute en el modo en que los profesores perciben los cambios en la escuela (Salinas y San Martín, 1997). Es el producto de un proceso cognitivo en que se piensa sobre lo que se hace, y se hace responsablemente lo que se piensa.

El docente debe pensar en qué enseña, cómo lo enseña y por qué lo enseña, y para esto es necesario reflexionar y re-pensar desde el curriculum, comprender que el aprendizaje tiene otras necesidades a las de 10 años atrás. Utilizar la tecnología como una estrategia llamativa, sobre todo para los niños: colores, formas, voces, imágenes, recordemos la teoría de las Inteligencias Múltiples: todos aprendemos de maneras diversas.

Un buen recurso para los educadores son los patrones de la vida cotidiana de los niños. Esta potencialidad dialógica y cultural es un avance cualitativo respecto a los métodos de educación tradicional y una buena forma de participación en la escuela que posibilita el acceso al conocimiento y a la motivación de logro.

“Pasar de un ambiente pasivo aceptante a uno activo modificante puede ser realizado en la sala de clases por el educador - mediador que con intencionalidad buscará la reciprocidad de los niños para hacer del proceso educativo una experiencia gratificante, significativa y trascendente.” (López de Maturana, 2001).

Con lo expuesto por la docente Silvia López, podemos decir que muchos niños y educadores van formando a veces de manera inconsciente un ambiente pasivo aceptante, llevando una vida escolar sin participación ni comprensión del proceso, pensando que es así. Las reformas educativas intentan preocuparse del problema pero se sigue manteniendo y reforzando un sistema escolar

basado en la acumulación de contenidos y no en la comprensión real de éstos. La pasividad del ambiente menoscaba el pensamiento e impide ver con claridad los beneficios y los aportes de la educación como construcción social. El peso del ambiente pasivo aceptante durante tantos años y además validado por decretos y reformas es tan fuerte que nos encripta como docentes, y los niños cada vez entienden menos lo que aprenden.

Un niño con funciones cognitivas deficientes muchas veces no comprende lo que lee ni lo que escribe, sin embargo ante los estímulos, elige de lo que ve lo que le sirve, lo que le gusta, lo que lo atrae o lo que no le gusta. Seleccionar la naturaleza de las respuestas le dificulta quedando afectada la naturaleza de su desarrollo, pues la acumulación de datos que a diario se le entregan, le dificultan establecer la diferencia entre lo relevante y lo irrelevante, llevándolo muchas veces a respuestas erróneas.

La enseñanza escolar requiere una visión optimista ante las dificultades de los niños, sobre todo, ante los determinantes distales, tales como los genéticos, de maduración o deprivación cultural entre otros, que tradicionalmente son considerados la punta del iceberg del fracaso escolar. La mediación como enfoque activo modificante, nos permite ver una luz, una ventana y un prisma diferente para las situaciones en que la realidad escolar se complejiza desde el comienzo del proceso escolar, sobretodo sobre la base del dato duro tan instaurado aún en nuestro sistema escolar.

Los niños llegan a la escuela con preguntas, expectativas, curiosos, entusiastas y con deseos de aprender y el sistema escolar les ofrece todo dado y de una forma unidireccional y no le provee de desafíos ni de incertidumbres, por lo cual no es nada de raro, que desde el primer año, el niño sienta temor o desmotivación de preguntar y también de responder, recurriendo a frases aprendidas de memoria, lo cual le impide tener conciencia del proceso cognitivo

que está realizando que lo lleva a dar respuestas y ni se pregunta por lo que está conociendo.

La pregunta ayuda a que el conocimiento forme parte de la estructura del pensamiento de los niños y evita el mecanicismo que una vez utilizado se olvida. *“... el temor a hacer preguntas es resultado de la domesticación”* (Romano, 1998).

En muchas escuelas, se vive un mundo de apariencias en donde se fracciona el conocimiento, y se “enseña” sin creatividad ni encantamiento. Se necesita desafiar al asombro y terminar con la certeza de que “todo está bien y tranquilo”, hay que revisar las prácticas pedagógicas y buscar nuevas alternativas que fortalezcan la comunicación, que transformen y motiven a los niños.

Nos encontramos sumergidos en una sociedad de la información en donde cada día nos inunda con más avances, va afectando e influye en los significados que los niños y educadores construyen desde la escuela y desde los medios tecnológicos de información a los que están expuestos.

La cultura escolar tiene que recuperarse de la enfermedad *“paidogénica”* (Ferguson, 1991), provocada por el mismo sistema educativo que la ha tenido truncada por tanto tiempo, para que pueda aliarse y complementarse a los nuevos cambios y paradigmas.

Los niños son los adultos del mañana, por lo que es necesario que el progreso del conocimiento sea un instrumento de crecimiento y no de discriminación del ser en sí mismo. Si la escuela continúa excluyendo a los niños que necesitan mayor apoyo y mediación, será realmente difícil que vean, revisen y valoren sus potencialidades saliendo del círculo de la rutina escolar.

Muchos docentes se escudan en el factor tiempo para mediar, ya que creen que es agregar más horas a su jornada o que los atrasaría respecto a los contenidos y ritmo que llevan los otros docentes convirtiéndose en una carrera donde el ganador es el que “pasa” más contenidos en menos tiempo, sin importar si el niño los comprendió e internalizó, éstos se aceptan y el mundo se va configurando a partir de patrones preestablecidos difíciles de erradicar, ya que forman parte de las estructuras cognitivas. Por el contrario de lo que piensan muchos docentes, la mediación se realiza dentro de la sala de clases en cada momento y en diferentes grados y formas. De esta manera se revisa cómo aprende y qué sucede cuando aprende cada niño, como también qué es lo que está impidiendo que logre sus objetivos ¿Cuántos docentes se harán la pregunta acerca de *qué* es realmente relevante y significativo de lo que enseñan?

Siempre los grandes cambios provocan cierto temor, y es lógico, ya que no se sabe lo que pueda suceder y esta misma dinámica ocurre con los docentes al indagar e innovar en sus estrategias y prácticas. Evidentemente lo conocido se cree que es más seguro, sin develar que dentro de la sala de clases tienen el poder de crear un mundo en el cual pueden cambiar, transformar y crear realidades. En la escuela, esto se observa en los ambientes pasivos aceptantes del sistema escolar que predetermina lo que se debe enseñar y aprender, sin dar posibilidad ni al docente ni y al niño de cuestionarse lo que están entregando y recibiendo respectivamente.

Para favorecer un ambiente activo modificante en la escuela, el docente mediador debe ayudar a generar preguntas para favorecer la toma de conciencia. E internalización real y significativa de lo que se les está proponiendo.

Un error muy común entre los docentes es creer que el alumno ya sabe y se salta una gran cantidad de mini procesos cognitivos de suma importancia, es más, los niños tienen que preguntarse: ¿qué hago para reunir los datos? ¿Qué hago para procesarlos? ¿Qué hago para comunicar con éxito lo que aprendí? Cuando logren contestar a esas preguntas junto al docente mediador habrá cambiado la manera de aprender y podrá utilizar lo aprendido y aplicarlo a otros contextos. El docente debe partir de los intereses del niño y no de sus ideas preconcebidas sobre esos intereses. El cambio debe partir por el pensamiento del docente y no solo de un cambio en el currículum.

Descubrir la capacidad que los niños tienen para aprender es un proceso dialógico, no mecánico, en el que la toma conciencia de cómo se aprende por medio de la estrategia de la metacognición: aprende a aprender.

Mejorar la calidad y equidad de la educación tiene que dejar de ser un repetido y estereotipado discurso. Los docentes debemos creer que *todos* los niños están en condiciones de aprender, y que estas condiciones pueden ser diferentes. No es una utopía, partiendo de la base que el docente es un profesional competente y preparado. Así como un médico sane a la mayor cantidad posible, un profesor puede provocar menos fracaso escolar.

Por otra parte, la doctora Rita Concepción (2001) nos afirma que: El docente - mediador, se relaciona afectivamente con los niños y les facilita la selección y organización de estímulos para que adquieran nuevos patrones de conducta que favorezcan la obtención, elaboración y comunicación de la información. Es una buena forma de incentivarlos hacia la recuperación del gusto por aprender.

La mediación es un determinante proximal para el logro del desarrollo del pensamiento autónomo y favorece que el niño sepa utilizar lo aprendido. El docente, al conocer el poder de la interacción cualitativa, puede saber lo que quiere o necesita el niño y aplicar estrategias de interacciones específicas y pertinentes.

El determinante proximal impacta en el ámbito actitudinal y motivacional de los niños. Su naturaleza se manifiesta por la definición cooperativa de los problemas, donde se comparten las propuestas divergentes de las discusiones grupales. El docente que busca estrategias alternativas a las tradicionales en beneficio del aprendizaje de los niños participa de un proceso de reflexión sobre la acción pedagógica, fomenta el desarrollo de un modelo colaborativo que permite la comunicación y la búsqueda de nuevas alternativas, potencia una cultura de interrelaciones.

Los programas y normas establecidos no se desechan, sino que se adecuan a las preocupaciones de los niños para ofrecer alternativas de acción que favorezcan el desarrollo de personas más flexibles y adaptables con capacidad de aprender de manera proactiva.

En este sentido, la mediación es un estímulo que intenta focalizar la atención del niño y así crear nuevas estructuras, creando la necesidad de aprender y no responder a ella de manera mecánica.

Claro está que lo primordial para realizar una buena mediación es el lazo afectivo que se crea con el alumno, que confíe en el docente y así también confiará en sí mismo, creándole la necesidad y el gusto por aprender y dejando de lado la capacidad de cada alumno, la que puede limitarlo y bloquear su aprendizaje.

Descubrir el potencial de cada niño, descubrir que funciones ocupa y cuales falta que utilice para lograr los aprendizajes, planteándole desafíos y reforzando el sentimiento de competencia de cada alumno; sin malentender el concepto de competencia con competitividad con el otro, sino en el sentido de las competencias que tiene cada alumno y desde ahí comenzar el trabajo de mediación.

Por otra parte afirma que: Es indispensable re-pensar los espacios escolares con el fin de contribuir a modificar las experiencias que reciben los niños que se están formando, desde que entra a la sala de clases, recibirlo cariñosamente preguntarle cómo está, qué hizo ayer o cómo durmió, ya cambia radicalmente el clima en que se desarrollará la clase y por ende la disposición del niño a aprender.

En los niveles de 1er y 2do nivel de transición de Lenguaje, las rutinas escolares son de suma importancia; por una parte para que vaya integrando poco a poco cómo funciona el sistema escolar; y por otro lado las primeras rutinas, como es la del saludo, en donde se canta y se saluda a cada niño y se le pregunta “cómo está hoy”, crea un clima de confianza y de necesidad de expresarse que paulatinamente va desarrollándose durante el año. La metacognición, también juega un papel muy importante, en donde diariamente se comenta “¿qué aprendimos hoy?”, asegurándonos como docentes si se han internalizado los contenidos, conceptos, palabras, correcciones, etc. de cada clase.

De acuerdo a esto, la Doctora Rita nos dice: *“Y no sólo se trata de buenas intenciones, sino que si el niño se siente en un ambiente seguro él se sentirá también más seguro y sin temor a hablar pese a las dificultades que pueda presentar ese habla.”*

Para esto, se necesita capacidad pedagógica y conocimientos profundos y estables acerca del desarrollo del aprendizaje, como también se necesita tener la autonomía necesaria para flexibilizar las prácticas y estrategias pedagógicas como también el curriculum si es necesario, pese a los requerimientos y formalidades a los que los docentes nos vemos enfrentados diariamente.

En el sistema educativo ha imperado por años el mismo modelo pedagógico reactivo y vertical que ofrece páginas de tareas y libros de textos listos para ejecutar, lo que limita y disminuye la carrera docente a meros ejecutores que provocan la desmotivación de él mismo como la del niño.”

Si bien es cierto, uno puede pensar que se pedagogo es una tarea fácil, de hecho para los niveles de Lenguaje se trabaja con textos de Mineduc, en 1er. y 2do Nivel de Transición, pero si nos quedamos estancados ahí, y nos limitamos a entregar el cuadernillo de trabajo y que ejercite su grafomotricidad, los sonidos iniciales y finales o cómo segmente palabras en sílabas, no estamos haciendo absolutamente nada, limitándonos nosotros como docentes y limitando las posibilidades de nuestros alumnos de tener un aprendizaje realmente significativo, por una parte, y por otro, su Trastorno de Lenguaje no tendrá ningún avance. NO SOMOS EJECUTORES O MONITORES O SUPERVISORES de que el cuadernillo esté terminado para fin de año, aunque lo exijan a nivel administrativos, es ahí donde surge nuestra vocación, nuestras estrategias y desafíos para cada niño según lo requieran, asegurarnos de que comprenda la instrucción de la tarea y que también comprenda el por qué la realiza.

2.5 Programas Constructivistas de Ambientes de Aprendizaje Activo Modificantes.

“El Programa LEM”.

Propósito de la Estrategia LEM.

Contribuir al mejoramiento de los aprendizajes de niños y niñas de 2ºNT a 4º básico de escuelas participantes en el proyecto “Talleres comunales LEM”, a través de la capacitación y asesoría a los docentes para la implementación del currículum de Lenguaje y Matemática.

Aportes de la Estrategia LEM a la escuela.

1. Capacitación a docentes del primer ciclo básico y NT2 para que cuenten con conocimientos actualizados y herramientas didácticas que contribuyan a la implementación del currículum en lenguaje y matemática.
2. Espacio de reflexión pedagógica entre pares.
3. Asesoría a los docentes en su trabajo de aula, para que mejoren sus prácticas de enseñanza, a través del acompañamiento de un profesor guía/consultor formado por una universidad en alianza con equipos Mineduc.
4. Aplicación de unidades didácticas de lenguaje y comunicación.
5. Fortalecimiento de la gestión curricular de los jefes técnicos de las escuelas, mejorando sus competencias de liderazgo pedagógico.
6. Avances en la articulación del trabajo de 2º nivel de transición y primer ciclo básico.

Sentido de la Estrategia LEM

Calidad: la reforma en la sala de clases

Acerca el currículo a los docentes para mejorar los aprendizajes de los niños y niñas.

Equidad: mejorar los aprendizajes de base en escuelas de sectores de pobreza.

Lenguaje y matemática, competencias claves para la integración social, desarrollo del pensamiento, y transversales a las demás disciplinas escolares.

Participación: alianza con Universidades, sostenedores, equipos directivos Equipos mixtos Mineduc (DEG/CPEIP) – Universidades.

Incorporación de sostenedores y equipos directivos de escuelas.

“EL PROGRAMA AILEM”.

En los últimos años se han producido cambios en los modelos de enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura, surgiendo diferentes procedimientos metodológicos que se derivan de distintas concepciones de la enseñanza y el aprendizaje.

En términos generales, puede indicarse que se ha pasado de un modelo de enseñanza de la lectura denominado de destreza, centrado en la decodificación y para todos los niños por igual, a un enfoque de aprendizaje que toma en cuenta el proceso lector, las experiencias lingüísticas del niño y la construcción del significado.

Resulta difícil comprender, en nuestra sociedad, la adquisición de la lectura y la escritura por parte de los niños sin considerar el sentido de la alfabetización en la cultura en una sociedad orientada hacia lo impreso como es la nuestra, los niños, desde muy pequeños, están continuamente interactuando con el significado de los textos escritos que los rodean, tales como etiquetas de productos, cartas, afiches, juguetes, avisos, publicidad, boletas, entre otros.

En este ambiente rico en materiales impresos, los niños comienzan a comprender las funciones particulares que la lectura y la escritura tienen en su grupo social. Al mismo tiempo, toman conciencia del hecho de que el lenguaje escrito presenta formas diferentes cuando sirve para funciones distintas.

La escuela, por su parte, lejos de cortar esta relación con el mundo del lenguaje escrito, lo que debe hacer es desarrollarla desde que el niño ingresa a la Educación de Párvulos. Se impone, por lo tanto, la conveniencia de una inmersión temprana de los niños en un contexto alfabetizado, de manera que interactúen con diversos géneros textuales, de acuerdo con sus niveles e intereses.

Desde esta perspectiva y en relación con el primer aprendizaje de la lengua escrita, es unánime la opinión (Camps, 1994; Kaufman, 1998; Pasquier y Dolz, 1996; Solé, 1987; Teberosky, 1992) que promueven el abordaje de la lectura y escritura a partir de contextos en los que aparezca de forma evidente, el valor funcional de la lengua escrita. Por lo tanto, independientemente del conocimiento del código que los niños posean, será coherente que se les propongan actividades partiendo de textos auténticos, considerando, además, que la mejor forma de aprender el código es intentando leer y escribir algo significativo.

A la luz de lo planteado anteriormente y tal como dice Solé (1997), deseamos encontrarnos con un lector activo que procese en varios sentidos la información presente en el texto, aportándole sus conocimientos y experiencias previos, sus hipótesis y su capacidad de inferencia. Un lector que permanece alerta a lo largo del proceso de lectura, enfrentándose a obstáculos y superándolos de diversas formas, construye una interpretación para lo que lee y es capaz de recapitular, resumir y ampliar la información obtenida. Estas operaciones son las que le permiten comprender y llegar a la esencia de la lectura.

Enfrentar hoy en día el proceso de adquisición de la lectura y la escritura implica inclinarse por una propuesta metodológica interactiva cuya base se encuentra en varios modelos; por una parte, en el modelo cognitivo-social del aprendizaje propuesto por Vygotsky. Para él, el factor fundamental del desarrollo es la interacción social y diversos procesos asociados a ella. Es decir, la interacción o mediatización que se produce entre el niño y el medio a través de un adulto es el agente fundamental en los procesos de desarrollo y aprendizaje.

Desde el punto de vista de la concepción de enseñanza aprendizaje, un enfoque cognitivo constructivista que plantea que ya no es el profesor el que sabe y el alumno el que aprende, sino que este último aborda el objeto de conocimiento no como producto terminado sino para ser construido, interactuando en situaciones de comunicación reales y significativas; en las cuales el alumno pueda aprender de sus equivocaciones incluyendo espacios para la reflexión sobre lo aprendido y las estrategias utilizadas, es decir, favoreciendo un proceso metacognitivo.

Trabajar el lenguaje desde un enfoque comunicativo requiere renovar la enseñanza en el aula, y establecer una didáctica que permita a los alumnos una práctica lingüística en situaciones comunicativas concretas y que lleve, a través

de la reflexión y la práctica, al desarrollo de los conceptos necesarios para el mejoramiento del uso de la lengua.

Por lo tanto, la enseñanza tendrá como ejes la *producción e interpretación* de textos y tenderá al *desarrollo de las competencias lingüísticas*

De acuerdo con lo planteado anteriormente, resulta coherente inclinarse por un modelo de enseñanza de la lectura que considere, por una parte, todos los aportes de las teorías cognitiva constructivista, socio-interactiva y socio-lingüística, que responda a un enfoque comunicativo de enseñanza y que además desarrolle en los alumnos la conciencia metalingüística, enfatizando en el desarrollo de los procesos fonológicos.

Un modelo balanceado de enseñanza de la lectura y escritura cultiva y desarrolla las habilidades de lectura y escritura en contextos reales y significativos para el alumno y también desarrolla sus habilidades fonológicas.

Se caracteriza por fomentar en los alumnos la lectura a partir de textos completos e interesantes para ellos, a través de los cuales construyen y comunican su significado; los textos se relacionan con la cultura oral de los alumnos, con sus experiencias, intereses y necesidades; los niños tienen siempre un propósito definido para leer y para escribir; los tipos de texto utilizados para el aprendizaje y desarrollo de la lectura y escritura corresponden a las diferentes funciones del lenguaje; los alumnos aprenden diferentes estrategias de lectura de acuerdo al tipo de texto, a su nivel de complejidad y al propósito con el que se lee. (Baeza, 2006).

Los principales objetivos del Programa AILEM son:

1. Incrementar el desarrollo de las competencias lingüísticas y habilidades de pensamiento en los alumnos.
2. Priorizar las estrategias de lectura, escritura y matemática en el currículo como una base para los aprendizajes.
3. Apoyar el desarrollo profesional de los profesores en ejercicio a partir del trabajo colaborativo entre la Universidad y el Colegio.
4. Favorecer estrategias de innovación para el cambio en el establecimiento educacional.

Con lo anteriormente expuesto, vale la pena meditar sobre la importancia que tiene el desarrollo de las habilidades fonológicas, puesto que nos permitiría ir controlando poco a poco el tipo de mediación que se requiere, que tipo de actividades podemos realizar, que tipo de presentación de ellas, respetando los diferentes estilos de aprendizaje, etc. con el fin de lograr el máximo desarrollo de éstas.

El ser humano, es un ser social, un ser que necesita comunicarse, expresarse. Anteriormente veíamos la importancia que tiene desarrollar habilidades de comunicación escrita, y la incidencia que puede llegar a tener si se desarrolla bien, o si no lo hace. Pues bien, la educación formal acoge esta necesidad y la transforma en uno de sus más importantes objetivos: mejorar la comunicación. poner énfasis en las primeras horas de clase, que las clases sean dinámicas y participativas, etc.

Por otra parte, el Programa AILEM, abarca la alfabetización inicial, como un proceso en el que el niño construye y aprende conceptos y significados de las letras y los números. Cuando le sumamos que es un proceso interno, que "emerge" de cada niño como un resultado de la interacción con su ambiente, podemos hablar de alfabetización emergente. (AILEM, 2007).

CAPITULO 3: “MARCO METODOLÓGICO”

La realización de esta investigación, se sustenta dentro de un Paradigma hermenéutico crítico, sustentándonos en que el *pensamiento critico es ese modo “de pensar sobre el tema en cuestión con el objetivo de lograr una mejora en la calidad de pensamiento al apoderarse de las estructuras inherentes del acto del pensar”* (Paul y Elder, 2003).

Tratar de descubrir lo no dicho o lo no develado de aquellos aspectos de la realidad educativa, una manera de pensar de manera responsable y crítica relacionada *“la honestidad intelectual y la amplitud mental en contraposición a lo emocional, a la pereza intelectual y estrechez mental”* (Kurlan, 1995, citado en Paul y Elder, 2006).

Tomar conciencia para la emancipación y empoderamiento de nuevas prácticas pedagógicas, revisando constantemente nuestro quehacer como docentes, empoderándonos del pensamiento crítico y teniendo en cuenta en 1er lugar que el Curriculum escolar no es objetivo sino más bien una selección cultural de contenidos que seleccionas “otros” y que se deben aplicar o enseñar, dándole una fuerte importancia al dato duro en la medición de la calidad de los aprendizajes.

Dicho lo anterior nuestro diseño de investigación será realizar una Monografía reflexiva y crítica, entendiendo por ella una estructura que en forma responsable y transformadora, con el fin de proponer mejoras que permitan a los docentes fortalecer sus prácticas pedagógicas y empoderarse del rol docente y de la entrega de los aprendizajes de los niños con TEL.

Esta investigación ayudará a develar el rol docente y sus prácticas pedagógicas con respecto a la adquisición de habilidades Psicolingüísticas en ambientes de aprendizaje activo modificantes.

La recogida de información de diversas fuentes primarias, secundarias y el análisis crítico y transformador demanda mantener una organización de los temas de manera seria, responsable y coherente a nuestra pregunta de investigación.

Para que el estudio monográfico, pueda ser considerado científico, debe cumplir con las siguientes pautas:

- Trata un objeto de estudio de manera tal que pueda ser reconocible y entendible para los demás;
- La investigación dice cosas sobre el tema en cuestión que no se han dicho antes o lo aborda desde una óptica distinta de la ya difundida;
- Es útil a los demás;

“Proporciona elementos que permiten confirmar o refutar las hipótesis que presenta, de manera tal que otros puedan continuar con el trabajo o ponerlo entela de juicio”. (Díaz, 2005).

4. CONCLUSIONES

Se puede concluir con respecto a la potenciación de las habilidades psicolingüísticas en un ambiente de aprendizaje activo-modificante lo siguiente:

Los factores que pueden distinguirse en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas en un ambiente de aprendizaje activo modificante, sustentan sus bases en rol fundamental de la experiencia con otros, el docente como mediador ejecutor del desarrollo cognitivo mediante las vivencias intrínsecas de interacción para forjar destrezas que les permitirán a sus estudiantes ser en el intelecto protagonistas de su evolución a una vida de mayor comprensión y expresión comunicativa.

En un ambiente de aprendizaje activo modificante el docente emancipa el rol del estudiante, genera el sentido de constructor autónomo de sus experiencias de aprendizaje.

Dentro de los programas actuales, el Programa AILEM resulta ser el que más nos identifica, ya que propicia el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas y también un ambiente activo modificante, entretenido y dinámico para que los alumnos inicien su proceso lector, exigido de igual manera en los niños que presentan TEL, pues se trabaja con la red de contenidos de las Bases Curriculares de Párvulo.

Este Programa basado en el Modelo Balanceado, que es la propuesta que tiene la PUC, abordado desde el programa AILEM UC, el cuál centra su eje es la producción e interpretación de textos, y el desarrollo de competencias lingüísticas y enfatiza la comprensión del significado y la metacognición y no los aspectos motrices de la escritura, desarrolla a su vez, una actitud positiva en los niños frente al proceso de aprendizaje en general, propicia situaciones de

escucha e incrementa el interés por la lectura, lo que enriquece su vocabulario y va corrigiendo de manera autónoma ciertas palabras complejas.

Por otra parte permite dar instrucciones claras y las veces que sean necesarias para que cada alumno comprenda de acuerdo a sus NEE, dar las pausas necesarias para asegurarnos que nos van siguiendo en la lectura o en la explicación que se esté entregando.

Con toda la información recopilada, y las diferentes propuestas que hay respecto al tema, no podemos sino ser docentes activos y comenzar a poner en práctica las estrategias y ubicarnos desde un Paradigma Hermenéutico Crítico y no dejar que muchos estudios que se han realizado queden ahí, en el papel, nadie los toma en cuenta a la hora de hacer clases.

Si hay estudios suficientes que nos hablan de la conciencia fonológica, por ejemplo, y de la importancia que tiene estimularla y desarrollar ciertos procesos psicolingüísticos y cognitivos, ¿Porqué no se ponen en práctica? puede ser por falta de tiempo, por ignorancia, etc.

Como docentes, debemos tener claro nuestro punto de partida para que nuestra forma de interactuar con nuestros alumnos sea cada vez más comunicativa, contextualizada y desde una mirada constructivista.

Si existe un énfasis en lo constructivo, lo funcional y lo interactivo, donde el proceso es interno y permite que el niño se desenvuelva y aprenda en contextos reales y significativos, su proceso de aprendizaje se facilitará y podremos participar de él como docentes mediadores reflexivos, críticos y activos, permitiéndonos ir revisando nuestras prácticas, estrategias e instrucciones en el día a día, ya con el pleno conocimiento de cada uno de nuestros estudiantes y sus necesidades individuales.

5. BIBLIOGRAFÍA

1. Alarcón, P. (1986) La Rehabilitación de la Dislexia. Desde el enfoque de psicolingüístico. Revista de Educación Nº 119. Santiago de Chile.
2. Bautista, R. (2002). Necesidades Educativas Especiales. Capítulo IV. Las alteraciones del lenguaje oral.
3. Bermeosolo, J. (2012). Psicología del Lenguaje. Ediciones UC.
4. Bravo Valdivieso, L. y Pinto Guevara, A. (1987) Batería de Exploración Verbal para Trastornos del Aprendizaje B.E.V.T.A.
5. Cole, M. (1984). "La Zona de Desarrollo Próximo: donde la cultura y conocimiento se generan mutuamente" págs. 3-17.
6. Conferencia Revista Ianua Philologica Romanica, suplemento (2002). Pág. 06.
7. Díaz, I. (2005). Monografía:" ¿Educadores responsables de la opresión?", página N 2, UAHC.
8. Ferreyra, H. y Pedrazzi, G. (2007) Teorías y Enfoques Psicoeducativas del Aprendizaje. Pág. 80.
9. Gallardo, J. y Gallego, J. (1998). "Alteración del lenguaje en el deficiente auditivo".
10. Garton, A. y Pratt, C. (1991). "Aprendizaje y Proceso de Alfabetización".
11. Goodman, K. (1990). "El lenguaje Integral": un camino fácil para el desarrollo del lenguaje, Artículo Nº 2.
12. López de Maturara, S. (2001). "Los niños y la escolarización: Ambientes activos modificantes que propician la descentralización del pensamiento del educador". Congreso Europeo: Aprender a ser, aprender a vivir juntos: Santiago de Compostela.
13. Ludwig, J. (2003). Mente y Cerebro.

14. Maturana, H. (1996). La realidad: ¿Objetiva o construida?
15. (OEI, 1990). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
16. Piaget. J, Vigotsky. L, De Felice. E, De Ajuriaguerra. Rey. A, (1969). Conferencia De Ginebra.
17. Política Nacional de Educación Especial. Nuestro Compromiso con la Diversidad. Serie Bicentenario, MINEDUC 2005).
18. Serón, S. y Aguilar, M. (1992). Psicopedagogía de la Comunicación y el Lenguaje.
19. Vigotsky, L. (1988). “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores”, cap. 6, pág. 133-134.
20. Villalón, M. (1994). “La Zona de Desarrollo Próximo como instrumento para la reflexión y las acciones educativas”. Revista “Pensamiento Educativo” Vol.15, pág.63-71.

REFERENCIAS ELECTRÓNICAS

1. Alessandri, M. L. (2005). Trastornos del lenguaje. Detección y Tratamiento en el aula. Colombia.: Lexus editores. (En línea). Consultado en (13, junio, 2013) Disponible en : <http://edufest.wikispaces.com/A.+El+Lenguaje>
2. Aron, A. y Milicic, M. (1995) Resiliencia y clima social en el contexto escolar. (En línea). Consultado (08, julio, 2013) Disponible en: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/73/73>
3. Baeza, P. (2006) La enseñanza de la lectura y escritura en el programa AILEM-UC. Rev. Pensamiento Educativo, Vol. 39, N°2, 2006. Págs. 47-58. Extraído el 25 de diciembre de 2013 desde: <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/383/public/383-873-1-PB.pdf>
4. De Saussure, F. (2002). Escritos de Lingüística General. Extraído el 08 de julio de 2013: [Definición de lenguaje - Qué es, Significado y Concepto http://definicion.de/lenguaje/#ixzz2n04e35T1](http://definicion.de/lenguaje/#ixzz2n04e35T1)
5. Foucault, M. (1975). Los Anormales”, una genealogía de lo monstruoso. Revista Electrónica Observaciones Filosóficas Consultado en (Julio 05, 2013) Disponible en: <http://www.observacionesfilosoficas.net/foucaultlosanormales.htm>
6. Fuentes, S. (2006). El desarrollo de la inteligencia de Reuven Feuerstein: Una propuesta teórica y práctica al servicio del ser humano. Consultado en (Julio 08, 2013) Disponible en: http://www.matosas.com/escuelas_que_piensan_naci/2011/06/reuven-feuerstein-desarrollo-de-la-inteligencia-por-sonia-fuentes.html.
7. Frías Conde, X, (2002). Introducción a la Psicolingüística. Consultado (Julio 15, 2013) Disponible en: <http://www.romaniaminor.net/ianua/sup/sup06.pdf>
8. Goodman. K, (1990). El Lenguaje Integral: “Un camino fácil para el desarrollo del lenguaje”. Lectura y Vida (En línea) Consultado en (06, julio, 2013). Disponible en:

[http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegra
luncaminofacil_kgoodman.pdf](http://www.uprb.edu/profesor/mrocio/edpe3001/articulos/ellenguajeintegra
luncaminofacil_kgoodman.pdf)

9. Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (2012). Lingüística Cognitiva. Barcelona: Anthropos 2012 (En línea). Consultado en (06, julio, 2013). Disponible en:
[http://www.unmsm.edu.pe/ceupseducacion/distancia_archivos/Ibarretxe-Valenzuela-LC CAP 1.1.pdf](http://www.unmsm.edu.pe/ceupseducacion/distancia_archivos/Ibarretxe-Valenzuela-LC_CAP_1.1.pdf)
10. Lebeer, J. (2013) "Modificabilidad cognitiva, neuroplasticidad, educación inclusiva y cognitiva". Consultado en (Julio 08, 2013) Disponible en:
<http://centrodesarrollocognitivo.blogspot.com/2013/01/inclusion-y-cognicion-el-aporte-del.html>
11. López de Maturana, S. (2001) Los niños y la escolarización. Consultado en (Julio 06, 2013) Disponible en:
<http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d202.pdf>
12. Organización de Estados Iberoamericanos. (2000). Foro Consultivo Internacional sobre Educación para Todos. "Declaración Mundial sobre educación para todos "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Dakar, Senegal. Extraído el 08 de junio de 2013 desde:
[http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051207260.Declaracion Jomtien.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/edu.especial/doc/201304051207260.Declaracion_Jomtien.pdf)
13. Ortiz, A. (2005). Aprendizaje desarrollador: Una estrategia pedagógica para educar instruyendo. (En línea). Consultado en (20 Junio, 2013) Disponible en: <http://www.monografias.com/trabajos26/aprendizaje-desarrollador/aprendizaje-desarrollador.shtml#ixzz2mzQAB200>

14. Padilla-Mora, M. (2007). Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica 2009. Consultado en (20 Junio, 2013). Disponible en: <http://www.revistacostarricensedepsicologia.com/articulos/vol31/5-RCP-Vol.31-No1-2.pdf>
15. Paul, R. y Elder. L. (2003). Cómo mejorar el aprendizaje estudiantil 30 ideas prácticas. Extraído el 25 de diciembre de 2013 desde: <http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-StudentLearning.pdf>
16. Perrenaud, P. (1990). Romano, P. (1998). Delors, J. (1996). Los niños y la escolarización. (En línea). Consultado en (20, Junio, 2013) Disponible en: <http://www.waece.org/biblioweb07/resultado2.php?id=193>
17. Pontificia Universidad Católica de Chile. (2002) AILEM UC. Consultado en (25 Diciembre, 2013) Disponible en: http://educacion.uc.cl/index.php?option=com_lyftenbloggie&view=atrete&layout=home&Itemid=67
18. Russi, L. (2011) La Pedagogía Holística: ¿Cuál es su planteo y en qué consiste su visión? Consultado en (05 Junio, 2013). Disponible en: <http://www.pedagogiaholistica.com.ar>.
19. Sotomayor, C. (2006) Programas públicos de mejoramiento de la calidad de las escuelas básicas en contextos urbanos vulnerables: Evolución y aprendizajes de sus estrategias de intervención (1990-2005). Extraído el 25 de diciembre de 2013 desde: http://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=publicaciones/extracto_pens_educ_39.pdf.

20. Universidad Católica de Temuco. (2009) Proyecto LEM. Consultado en (25 Diciembre, 2013) Disponible en: http://lem.uctemuco.cl/?page_id=112
21. Vaca, S. (2003) La modificabilidad cognitiva estructural propuesta por Reuven Feuerstein. Extraído el 20 de Junio de 2013 desde: http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/31155/3/la_modificabilidad_cognitiva.pdf
22. Yadiar, J, (2012). Madres por la Integración Escolar. (Comentario en línea) Extraído el 05 de julio de 2013 desde: https://es-es.facebook.com/permalink.php?story_fbid=287716551282012&id=216899091666078